



Centro Interdipartimentale per la Ricerca Didattica

Research in Education and Culture

L'APPRENDIMENTO SECONDO GLI INSEGNANTI:  
UNO STUDIO ESPLORATIVO SULLE CONCEZIONI IMPLICITE DEI  
DOCENTI DELLA SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA

*Maria Luisa Pedditzi*

*Luana Chilotti*

*Dolores Rollo*

Dipartimento di Psicologia Università di Cagliari  
Gennaio 2010



L'APPRENDIMENTO SECONDO GLI INSEGNANTI:  
UNO STUDIO ESPLORATIVO SULLE CONCEZIONI IMPLICITE DEI  
DOCENTI DELLA SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA

*Maria Luisa Pedditzi*

*Luana Chilotti*

*Dolores Rollo*

Dipartimento di Psicologia Università di Cagliari  
Gennaio 2010

CUEC

ISBN 978-88-8467-567-5

Realizzazione editoriale  
Sardegna Novamedia - Soc. Coop.  
Via Basilicata 57/59  
09127 Cagliari

per conto di CUEC editrice  
via Is Mirrionis,1 - 09123 Cagliari  
Tel/fax 070271573 - 070291201  
[www.cuec.eu](http://www.cuec.eu)  
[info@cuec.eu](mailto:info@cuec.eu)

Finito di stampare gennaio 2010

Stampa: *Il Legatore*, Cagliari

## ABSTRACT

Le concezioni implicite degli insegnanti sul tema dell'apprendimento possono influire sulla percezione dell'efficacia del proprio ruolo educativo e sugli interventi che si realizzano nella scuola. La presente ricerca analizza le principali rappresentazioni spontanee degli insegnanti sul tema dell'apprendimento, rapportandole alle principali teorie presenti in psicologia dell'educazione. Si esaminano le concezioni spontanee di 102 insegnanti che compilano un questionario a risposta aperta. Le risposte alle domande sono valutate da 2 giudici indipendenti e attribuite a specifiche categorie attraverso il calcolo dell'accordo percentuale e del coefficiente di  $k$  di Cohen. I risultati evidenziano che gli insegnanti intervistati manifestano prevalentemente teorie implicite di natura cognitivista (apprendimento come "trasmissione di informazioni"), enfatizzando del processo di apprendimento prevalentemente gli aspetti culturali, con rari riferimenti alle emozioni e alle motivazioni.

## 1. INTRODUZIONE

Lo studio delle concezioni implicite degli insegnanti sui temi dell'educazione e dell'apprendimento (Anning, 1988; Antonietti, 1998; Calderhead, 1996; Putnam & Borko, 1997) costituisce un campo di indagine attuale e consolidato (Molinari, 2008). Esistono numerosi fattori che concorrono allo sviluppo delle teorie implicite sull'apprendimento: le conoscenze pregresse, le esperienze personali, la matrice socio-culturale di riferimento, gli obiettivi che si intende perseguire con l'azione educativa. I diversi modi di intendere l'apprendimento rimandano quindi sia alle costruzioni elaborate dalla comunità scientifica, sia alle teorie ingenuie, proprie del senso comune, condivise all'interno dei gruppi e delle comunità di riferimento (Pérez-Tello, Antonietti, Liverta Sempio & Marchetti, 2005).

Le concezioni implicite hanno lo scopo di facilitare la comunicazione fra individui e di orientare l'azione verso determinati obiettivi. Esse pertanto possono influire sulla percezione dell'efficacia del proprio ruolo e sugli interventi educativi che si realizzano nella scuola (Albanese & Fiorilli, 2006). Anning (1988) evidenzia che gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria possono ritenere diversamente necessario, a seconda delle loro concezioni sull'apprendimento, coinvolgere gli alunni in attività ben strutturate o in attività prevalentemente esplorative.

A livello formativo è pertanto utile promuovere negli insegnanti la consapevolezza delle loro teorie implicite di riferimento circa l'educazione e l'apprendimento, per capire in che modo i loro modelli personali possono influenzare le scelte educative. L'esplicitazione di tali teorie di riferimento e la condivisione con altri insegnanti possono facilitare la programmazione didattica (Semeraro, 1999). Si riscontra tuttavia che anche per chi lavora in ambito educativo, rispondere a una domanda diretta del tipo: "Che cos'è per te l'apprendimento?" può risultare difficile (Antonietti, 1997; 1998). Risiederebbe nell'indefinitezza delle numerose variabili implicate nel processo di insegnamento-apprendimento la ragione per la quale nemmeno coloro che si occupano di "far apprendere", come gli insegnanti, sono consapevoli dell'azione che esercitano sulla formazione della loro stessa idea di apprendimento. Secondo Antonietti (1997) le concezioni implicite degli insegnanti sull'apprendimento si possono intuire dal particolare tipo di verbi che essi utilizzano quando si riferiscono all'apprendimento: il verbo "apprendere" usato ad esempio come sinonimo di "assimilare", "interiorizzare" o "memorizzare" potrebbe rimandare all'apprendimento inteso come a un processo di ricezione, immagazzinamento e acquisizione di contenuti. Lo stesso verbo, inteso come "comprendere" o "intuire", si potrebbe riferire invece al processo sottostante di elaborazione di informazioni. Intendere l'apprendimento come "scoprire" o "cercare" evidenzierebbe invece un processo attivo di esplorazione e di ricerca autonoma di informazioni. Il lessico utilizzato dagli insegnanti nelle narrazioni spontanee sul tema dell'apprendimento, permette quindi di cogliere le principali concezioni implicite di riferimento e i modelli teorici a cui si essi si ispirano. Studi recenti sulle teorie implicite degli insegnanti riferite all'apprendimento evidenziano che essi tendono ad orientarsi verso concezioni di natura costruttivista (Antonietti, 1998), con particolare attenzione alla costruzione di conoscenze condivise. Partendo da una presentazione delle varie teorie che si sono susseguite nel corso degli anni nell'ambito della psicologia dell'educazione il presente contributo analizza il rapporto che intercorre fra gli insegnanti e

l'apprendimento, prendendo in esame le credenze che essi elaborano e utilizzano nel corso della loro esperienza. Si indaga che cosa rappresenti per gli insegnanti l'apprendimento, con l'intento di andare a studiare quali teorie implicite li guidino nel loro percorso professionale. Si analizzano poi le relazioni che sussistono fra queste rappresentazioni e le principali teorie della psicologia dell'educazione riferite all'apprendimento.

### *1.1 Prospettive teoriche sull'apprendimento in psicologia dell'educazione*

La letteratura evidenzia diverse teorie che nell'ambito della psicologia dell'educazione affrontano il tema dell'apprendimento. Ricordiamo gli ambiti di studio che rimandano alle teorie comportamentiste, cognitive, piagetiane, socioculturali e bruneriane (Mason, 2006). Ognuna conferisce un diverso valore agli aspetti di "natura-cultura", "continuità-discontinuità" e alle dimensioni psicologiche dell'apprendimento (Miller, 2002). Le teorie che si orientano maggiormente sul versante biologico concentrano la loro attenzione sulla dimensione genetica, sulle strutture mentali e sull'intelligenza. Quelle che prediligono in misura maggiore la dimensione culturale e ambientale enfatizzano l'importanza degli stimoli ambientali e delle relazioni interpersonali e del più ampio contesto socio-culturale di riferimento. I teorici che credono in uno sviluppo continuo e graduale accolgono l'idea che lo sviluppo sia cumulativo, nel senso che comporti un accrescimento quantitativo, al contrario, quelli che propendono verso una concezione dell'apprendimento inteso come un processo discontinuo e qualitativo, tengono conto dei cambiamenti e delle trasformazioni da uno stato ad un altro del sapere. Per quanto concerne i diversi aspetti dell'apprendimento enfatizzati dalle suddette teorie, le dimensioni cognitive, comportamentali, emotive e motivazionali, gli aspetti culturali e le relazioni interpersonali, possono essere considerati diversamente importanti, a seconda del ruolo e della rilevanza attribuita alle figure dell'insegnante e dell'allunno nel processo di apprendimento. Di seguito si descrivono alcune delle principali teorie sull'apprendimento, tenendo conto delle dimensioni "natura-cultura", "continuità-discontinuità" e delle dimensioni psicologiche enfatizzate.

#### 1.1.1 Prospettiva comportamentista

In campo educativo il comportamentismo si propone di studiare il processo di apprendimento mediante la descrizione delle relazioni tra gli stimoli forniti dall'ambiente e le risposte che ne derivano da un punto di vista comportamentale. In contrapposizione allo strutturalismo di Wundt si evidenzia che oggetto della psicologia devono essere solo i comportamenti osservabili, definibili in termini di risposte agli stimoli provenienti dall'esterno. L'apprendimento è dato dalla creazione di associazioni stabili tra gli stimoli che vengono proposti all'individuo e le relative risposte.

Due concetti sono fondamentali all'interno della prospettiva comportamentista (Skinner, 1970): il condizionamento operante, che nasce dall'associazione di uno stimolo ad una risposta che ne incrementa o riduce la frequenza di apparizione e l'"istruzione programmata" che considera alcuni principi guida fondamentali per l'apprendimento come l'apprendimento per piccoli passi, la partecipazione attiva, la conoscenza dei risultati e l'adattamento dei tempi del percorso e ai ritmi di apprendimento degli allievi.

L'insegnante che utilizza un approccio comportamentista struttura una modalità di lavoro in classe che prevede una sequenza di microunità di insegnamento. In ciascuna di esse sono presenti tre elementi: l'occasione per l'emissione del comportamento richiesto, il comportamento dell'allievo e la sua risposta. L'insegnante definisce gli obiettivi da raggiungere, li scompone in unità semplici e progetta un percorso che deve essere continuamente regolato sulla base del feedback degli allievi. I comportamentisti non contemplano una visione stadiale dell'apprendimento, bensì cumulativa, di tipo quantitativo, non mostrandosi interessati alla qualità dell'informazione ma all'emissione e riproduzione dei comportamenti oggetto di interesse.

Si fa riferimento a un tipo di motivazione definita estrinseca, nella quale le persone si impegnano in determinate attività non per un reale interesse personale bensì per fini strumentali, come l'ottenere un premio o comunque conseguire un vantaggio. Il limite di questa visione risiede nell'ancorare in modo eccessivo lo studio al rinforzo esterno, per cui il punto focale rimane il quesito di come far cogliere l'importanza e l'utilità dell'istruzione che per lungo tempo è stata associata al conseguimento di un vantaggio. Proprio a questo proposito alcuni autori (Ford, 1996) sostengono come le ricompense minano

la motivazione intrinseca a svolgere un'attività in particolare se la ricompensa è vista come un tentativo di controllare il comportamento, se distrae l'attenzione della persona dall'obiettivo per cui dovrebbe impegnarsi per lo svolgimento del compito o se altera il significato psicologico del compito svalutando gli obiettivi principali per i quali si dovrebbe impegnare in quella determinata attività.

### 1.1.2 La prospettiva cognitivista

I cognitivisti pongono l'accento sui processi mentali, cioè sulle operazioni di trasformazione dell'informazione. In riferimento al dibattito "natura-cultura" conferiscono il primato all'informazione proveniente dall'ambiente esterno che deve essere in un secondo momento elaborata e fatta propria. Nisser (1967) sostiene che il termine "cognitivo" deve riferirsi a tutti i processi di manipolazione delle informazioni, ossia trasformazione, elaborazione, immagazzinamento, recupero degli input sensoriali. L'approccio cognitivista è infatti anche conosciuto come approccio HIP dall'acronimo dell'espressione Human Information Processing, in quanto si contempla una forte analogia tra l'uomo e il computer. Sia gli esseri umani che il computer manipolano infatti informazioni, trasformando gli input in output. L'approccio cognitivista, applicato anche allo studio dell'apprendimento, esamina il ruolo di strutture, meccanismi e strategie per l'acquisizione di conoscenze.

L'insegnante "cognitivista" fa largo uso di istruzioni, per far progredire lo studente a verso l'acquisizione di strategie di apprendimento e di soluzione dei problemi sempre più complesse. In riferimento a questo, una prima importante distinzione si deve ad Anderson (1976) tra conoscenza dichiarativa e conoscenza procedurale. La conoscenza dichiarativa riguarda il sapere cosa (le conoscenze che possono riguardare fatti, date, significati e nomi) e viene ulteriormente suddivisa in memoria episodica e memoria semantica (Tulving, 1972). La prima immagazzina informazioni su episodi ed eventi che hanno una collocazione temporale, la seconda invece è necessaria all'uso del linguaggio in quanto comprende le conoscenze che un individuo ha sulle parole e altri simboli verbali, sui significati, sui referenti e le loro relazioni. La conoscenza procedurale riguarda il sapere come, ossia i modi o le procedure attraverso cui eseguire i compiti, paragonabili a dei programmi che indicano nello specifico come devono essere svolte determinate attività.

La psicologia cognitivista ricorre alla nozione di schema per riferirsi alle strutture di rappresentazione della conoscenza. Gli schemi, termine originariamente impiegato da Barlett nei suoi studi sulla memoria, sono da considerarsi unità organizzative della memoria che rappresentano le nostre conoscenze relative ad oggetti, situazioni, eventi, azioni. Vengono utilizzati per interpretare i dati sensoriali, comprendere e produrre nuova conoscenza, recuperare informazioni dalla memoria, strutturare azioni, determinare scopi. Il cognitivismo, nel suo percorso, focalizza e specifica le attività mentali che intervengono tra la presentazione di stimoli e la produzione di risposte, l'elaborazione delle informazioni come attività mentale genera, manipola, trasforma, conserva rappresentazioni (Mason, 2006). Il processo di apprendimento si catalizza maggiormente verso lo studente, impegnato nell'elaborazione dell'informazione, ma si viene a considerare anche il ruolo svolto dall'insegnante, nel rendere il compito meno arduo.

### 1.1.3 La prospettiva piagetiana

Secondo Piaget lo sviluppo cognitivo rappresenta un'evoluzione e maturazione della strutture biologiche e considera l'intelligenza come una forma particolare di attività associata all'adattamento. Nello studio dell'intelligenza, Piaget tiene distinti gli aspetti funzionali da quelli strutturali. I primi descrivono come la nostra mente opera nella sua attività di conoscenza e come essa si modifica nel suo sviluppo. Negli aspetti strutturali si fa riferimento al funzionamento della mente, che costruisce strutture cognitive, cioè sequenze di operazioni che servono per organizzare la conoscenza della realtà.

Nel corso dello sviluppo il soggetto modifica le proprie strutture cognitive secondo una successione di fasi non modificabili:

- periodo sensomotorio: l'intelligenza è organizzata in forma pratica;
- periodo preoperatorio: il bambino è in grado di rappresentarsi, con l'ausilio di simboli o immagini mentali, oggetti che al momento non sono materialmente presenti;

- periodo operatorio concreto: il bambino diventa capace di eseguire operazioni mentali a partire dall'esperienza concreta, operazioni che producono conclusioni non comprese nella situazione espressa dall'esperienza concreta;
- periodo operatorio formale: il soggetto diviene capace di operare mentalmente su idee e conoscenze astratte, staccandosi dai dati concreti, il pensiero agisce su se stesso.

Il punto di arrivo dello sviluppo è rappresentato dall'acquisizione della capacità di costruire ipotesi sulla realtà e di sottoporle a verifica mediante criteri logici. Alcuni elementi chiave per l'attività di insegnamento che emergono dalla teoria strutturalista di Piaget sono riconducibili alla capacità che l'insegnante deve possedere per individuare lo stadio di sviluppo raggiunto dall'allievo per poter progettare un intervento scolastico efficace, dato che il presupposto risiede nella considerazione che il bambino acquisisca un contenuto di conoscenza specifico solo nel momento in cui possiede le strutture cognitive che lo mettono in condizione di assimilarlo. Per questo motivo l'istruzione deve adeguarsi al ritmo di cambiamento dello studente, tenendo conto delle fasi evolutive dello sviluppo. A prescindere dalla teoria stadiale, che rimanda ad una considerazione "discontinua" del processo di apprendimento, la teoria di Piaget contempla anche la dimensione della "continuità". Piaget individua infatti due aspetti funzionali che, operando sempre nel medesimo modo, sono definiti "invarianti". Sono la tendenza all'organizzazione, che permette di agire efficacemente sulla realtà e quella all'adattamento all'ambiente, che si realizza attraverso i due processi complementari di assimilazione e accomodamento. L'assimilazione implica l'interpretazione degli eventi esterni secondo schemi già presenti nella struttura mentale del soggetto, senza che essa ne venga modificata. L'accomodamento rappresenta il processo complementare all'assimilazione, in cui la struttura cognitiva deve modificarsi per incorporare i dati dell'esperienza, per poter dare senso compiuto all'ambiente. Entrambi i processi possono essere usati simultaneamente e alternativamente per tutta la vita. L'adattamento si verifica quindi quando c'è equilibrio tra i due processi.

#### 1.1.4 Prospettiva socioculturale

La prospettiva socioculturale di Vygotskij si fonda su un'idea di sviluppo che si contrappone alla visione piagetiana di uno sviluppo dell'intelligenza secondo fasi universalmente valide. Vygotskij sostiene la relatività dello sviluppo cognitivo in rapporto alla cultura di appartenenza e al contesto storico di riferimento. Sullo sviluppo individuale influiscono sia fattori di tipo biologico-naturale, che accomunano tutti gli individui della specie umana, coinvolgendo le funzioni psichiche inferiori come la percezione, la motricità e le emozioni; sia fattori socio-culturali, che coinvolgono le funzioni psichiche superiori come il ragionamento per concetti, il calcolo, la memoria, la logica e il pensiero astratto.

Vygotskij individua quindi nella relazione, mediata dalla cultura tra individuo e ambiente, il cardine dello sviluppo cognitivo, distinguendo la matrice biologica da quella culturale (Vygotskij, 1962; 1978). Gli studiosi che aderiscono a questa prospettiva teorica criticano la tendenza dei cognitivisti a considerare i processi cognitivi come il risultato esclusivo di processi cognitivi individuali, messi a punto per raggiungere obiettivi personali. In questa prospettiva i processi di costruzione della conoscenza si realizzano nel corso delle interazioni che si sviluppano tra le persone e risultano situati nelle attività proprie di un contesto, fra persone che interagiscono e fra strumenti culturali propri di quel contesto. L'approccio socio-culturale supera pertanto i precedenti paradigmi comportamentista e cognitivista, centrati sul ruolo dell'insegnante come trasmettitore di conoscenze sempre formalizzabili attraverso un percorso sequenziale-curricolare di acquisizione di informazioni.

Vygotskij abbraccia l'idea secondo cui gli individui costruiscono le loro conoscenze, sostanzialmente attraverso la mediazione di strumenti e segni della nostra cultura, il cui uso viene interiorizzato attraverso l'interazione con altri. L'interiorizzazione dell'uso degli strumenti e dei segni avviene grazie al ruolo centrale degli scambi linguistici, attraverso cui adulto e bambino comunicano e pianificano insieme l'attività in cui sono impegnati e attraverso cui l'adulto rende visibile e comprensibile al bambino la sua attività di pensiero (Cacciamani, 2002). Questo aspetto viene esemplificato nel concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1978) che indica la distanza fra il livello di sviluppo attuale, definito dal tipo di abilità mostrata da un soggetto che affronta individualmente un compito e il livello di sviluppo potenziale di cui un soggetto dà prova quando affronta un compito con l'assistenza di un soggetto più esperto (adulto o coetaneo). Appare rilevante quindi l'enfasi posta sulla relazione docente allievo e sull'apprendimento cooperativo.

L'insegnante o i compagni più esperti svolgono una duplice funzione, definita scaffolding, di problematizzazione e di sostegno dei processi di interazione e di apprendimento (Pontecorvo, 1998).

### 1.1.5 Prospettiva di Bruner

La riflessione teorica Bruner si caratterizza per il tentativo di integrare l'approccio di Piaget, basato sulle strutture cognitive che si sviluppano per stadi, con quello socioculturale di Vygostkij, che assegna primaria importanza all'interazione sociale e alla cultura. Bruner (1967) ipotizza l'esistenza di tre diversi sistemi di rappresentazione della conoscenza, che corrispondono ad altrettante modalità di pensiero e di apprendimento della nostra mente:

- il sistema attivo di rappresentazione: in cui la conoscenza è organizzata in sequenze di azioni, costruite mediante esplorazione. Il pensiero e l'apprendimento sono centrati sull'azione, ossia si impara agendo praticamente nella situazione;
- il sistema iconico di rappresentazione: nel quale la conoscenza è presentata attraverso immagini. L'apprendimento è legato all'osservazione della messa in atto dell'azione: vi sono determinate abilità che è possibile apprendere vedendole fare, osservando e, di conseguenza, imitando l'azione che un'altra persona compie;
- il sistema simbolico di rappresentazione: nel quale la conoscenza è presentata mediante simboli. È centrato sul pensiero, che collega a pari simboli dei significati, e sul linguaggio che permette la comunicazione e la condivisione con terzi.

Questa suddivisione ricorda la successione degli stadi di sviluppo di Piaget, ma se ne differenzia in quanto non propone una relazione gerarchica fra le tre forme di pensiero, proponendo invece che tali forme di pensiero possano essere contemporaneamente presenti nei diversi momenti della vita del bambino e dell'adulto. Nello sviluppo delle suddette modalità di conoscenza Bruner (1967) attribuisce grande rilevanza alla cultura, la quale favorisce il passaggio da un sistema di conoscenza all'altro. Questo è reso possibile soprattutto grazie alla possibilità di interazione sociale con adulti e coetanei attraverso cui i bambini colgono il significato dei simboli e i modi in cui vengono utilizzati gli strumenti. La cultura inoltre modella il pensiero attraverso i sistemi simbolici e gli strumenti che mette a disposizione. Tali strumenti vengono definiti da Bruner come amplificatori culturali, in quanto aumentano il potere di azione dell'uomo sulla realtà. In campo educativo le discipline scolastiche vengono considerate come sistemi di simboli e strumenti che permettono all'individuo di amplificare le proprie capacità riflessive e di lettura della realtà. Compito della scuola è quello di insegnare a pensare. L'insegnante, che fa sua questa prospettiva parte dal presupposto che ogni conoscenza può essere impartita a qualsiasi età, rispettando allo stesso tempo i vincoli cognitivi dello sviluppo dell'individuo consentendogli di avvalersi delle modalità di rappresentazione della conoscenza che gli risultano più congeniali.

## 2. OBIETTIVI DELLA RICERCA

La presente ricerca intende analizzare le principali concezioni implicite degli insegnanti sul tema dell'apprendimento, rapportandole alle teorie sull'apprendimento presenti in letteratura. Si intende esaminare le concezioni personali degli insegnanti in riferimento a categorie specifiche che rimandano alla natura del processo di apprendimento, alle sue origini, agli aspetti psicologici coinvolti e alle similitudini con le teorie sull'apprendimento della psicologia dell'educazione. L'ipotesi di partenza è che gli insegnanti costruiscano le loro teorie di riferimento sulla base della propria esperienza personale e lavorativa e che essi tendano a condividere concezioni di tipo costruttivista. Si ipotizza inoltre che i docenti della scuola dell'infanzia e primaria, visto il lavoro che svolgono a contatto con i bambini, manifestino maggiore interesse e sensibilità per le dimensioni sociali ed emozionali dell'apprendimento.

### 3. METODOLOGIA

Si analizzano le concezioni spontanee di 102 insegnanti, attraverso un'intervista semi-strutturata, costruita ad hoc per indagare le concezioni implicite sui temi dell'apprendimento e dell'educazione, somministrata in forma scritta. Per sollecitare delle risposte di tipo narrativo, le domande sono poste nella forma: "Racconta cos'è per te l'apprendimento". Nel presente studio si analizzano le risposte aperte alla suddetta domanda.

Sulle risposte ottenute si esegue un lavoro di classificazione, per attribuire le concezioni alle principali teorie presenti in psicologia dell'educazione. L'interpretazione dei dati si effettua su più categorie tenendo conto delle seguenti dimensioni:

- 1) origini dell'apprendimento (natura vs cultura);
- 2) natura del processo (continuità vs discontinuità);
- 3) aspetti psicologici considerati (cognizioni, comportamenti, aspetti culturali, esperienza, intelligenza, emozioni, motivazioni, altri aspetti, nessuno);
- 4) teorie implicite di riferimento (comportamentista, cognitivista, piagetiana classica, socio-culturale, costruttivista generica, concezioni miste e teorie attuali, nessuna).
- 5) focus dell'apprendimento su "insegnante vs allievo".

La prima dimensione "origini dell'apprendimento" pone l'enfasi su tre categorie: "natura", che si riferisce alla dimensione biologica dell'apprendimento, alle strutture mentali e quindi alla dotazione genetica degli individui che apprendono; "cultura", che si concentra sugli stimoli ambientali, culturali e sulle relazioni interpersonali che agevolano dall'esterno i processi di apprendimento; e "entrambe", che tiene conto di una equa considerazione di entrambi i suddetti aspetti.

La seconda dimensione "natura del processo" tiene conto di come gli insegnanti considerano l'apprendimento in riferimento al suo sviluppo, ovvero come un processo caratterizzato da "continuità" cioè cumulativo, che comporta un accrescimento di tipo quantitativo, oppure come un processo caratterizzato da "discontinuità", come una trasformazione del sapere che si modifica da uno stato ad un altro, tenendo conto dello sviluppo cognitivo secondo fasi differenti o stadi di sviluppo. Anche in questo caso è prevista la categoria "entrambi" che tiene conto di risposte a cavallo fra le due concezioni di apprendimento.

La dimensione "aspetti psicologici" si sofferma ad analizzare le dimensioni soggettive maggiormente citate dagli insegnanti intervistati, nel definire l'apprendimento: le cognizioni, i comportamenti, gli aspetti culturali, l'esperienza, l'intelligenza, le emozioni, le motivazioni, altri aspetti oppure nessuno dei suddetti aspetti.

La quarta dimensione, denominata "teorie implicite di riferimento" cerca di valutare l'appartenenza generale delle definizioni di apprendimento date dagli insegnanti come inquadrabili all'interno di una teoria comportamentista, cognitivista, piagetiana classica, socio-culturale, costruttivista generica, oppure come una concezione mista o non classificabile.

La dimensione "focus dell'apprendimento" si concentra sui soggetti coinvolti nel processo di apprendimento: gli allievi che apprendono oppure i docenti che insegnano. Anche in questo caso sono previste le categorie "entrambi" e "nessuno".

#### 3.1. Procedura

Due giudici indipendenti valutano autonomamente le risposte fornite dagli insegnanti ed effettuano la loro attribuzione a ciascuna delle categorie suddette, analizzando separatamente le cinque dimensioni considerate.

### 3.1.1 Esempio di valutazione effettuata dai due giudici

Di seguito si riportano le frequenze e le percentuali individuate dal Giudice 1 e dal Giudice 2 in riferimento alla dimensione “origini dell’apprendimento”, di cui le categorie considerate sono: “natura”, “cultura” e “entrambi”.

Valutazione del Giudice 1

	Frequenza valutazioni	Percentuali
Natura	6	5,9
Cultura	89	87,3
Entrambi	7	6,8
Totale valutazioni effettuate	102	100,0

Tab. 1: Frequenza delle valutazioni del Giudice 1, riferite alla dimensione “Origini dell’apprendimento”

Valutazione del Giudice 2

	Frequenza valutazioni	Percentuali
Natura	5	4,9
Cultura	89	87,3
Entrambi	8	7,8
Totale valutazioni effettuate	102	100,0

Tab. 2: Frequenza delle valutazioni del Giudice 2, riferite alla dimensione “Origini dell’apprendimento”

### 3.1.2 Esempio di calcolo dell’accordo percentuale

Si costruisce la matrice di confusione in cui si riportano le frequenze di tutti i casi di accordo e di disaccordo tra i giudici, relativi alle diverse categorie.

Giudice 1

	Natura	Cultura	Entrambi	Totale	
Giudice 2	Natura	5	0	0	5
	Cultura	0	89	0	89
	Entrambi	1	0	7	8
	Totale	6	89	7	102

Tab. 3: Matrice di confusione riferita alle valutazioni della dimensione Natura – Cultura

L’accordo percentuale è dato dalla formula:

$$\text{accordi} / (\text{accordi} + \text{disaccordi}) * 100$$

Per ricavare il numero di accordi si sommano le frequenze lungo la diagonale della matrice di confusione, con i seguenti risultati:

$$\text{accordi} = 5+89+7= 101$$

Per ricavare il numero di disaccordi si sommano le frequenze in corrispondenza dei rimanenti incroci tra le varie categorie, come segue:

$$\text{disaccordi} = 0+0+0+0+1 = 1$$

Riprendendo la formula, l'accordo percentuale è dato dai seguenti calcoli:

$$101 / (101+1) * 100 = 101/102 * 100 = 99\%$$

L'accordo percentuale tra i due giudici nell'attribuire le varie risposte alle categorie: "natura-cultura-entrambi" è uguale al 99% e quindi molto elevato.

Successivamente si effettua lo stesso tipo di calcolo sulle altre dimensioni di cui si costruiscono le relative matrici di confusione.

Di seguito si riportano direttamente i risultati ottenuti in riferimento al calcolo degli accordi percentuali riferiti a ciascuna dimensione.

Accordo percentuale fra i due giudici

	Accordo Percentuale %
Natura - Cultura	99
Continuità - Discontinuità	99
Aspetti psicologici enfatizzati	75
Teorie implicite	68
Focus dell'apprendimento	95

Tab. 4: Accordi percentuali e coefficienti K di Cohen

### 3.1.3 Esempio di calcolo del coefficiente k di Cohen

Di seguito si riporta, a titolo esemplificativo, il calcolo del coefficiente k di Cohen, riferito alla dimensione "origini dell'apprendimento", che scaturisce dall'analisi degli accordi e dei disaccordi nelle risposte date dai due giudici.

Il calcolo di tale coefficiente consente di individuare in maniera più oggettiva, il livello di accordo presente tra i due giudici nell'assegnazione delle risposte alle tre categorie: natura, cultura e entrambi.

Il calcolo del coefficiente k di Cohen si effettua con la seguente formula:

$$(P_o - P_c) / (1 - P_c)$$

Per ricavare  $P_o$  si sommano le frequenze riportate nella diagonale della matrice di confusione (si veda la tabella 3) e il valore ottenuto si suddivide per il totale dei casi, come segue:

$$P_o = (5+89+7) / 102 = 0,99$$

Per ricavare  $P_c$  occorre, innanzitutto calcolare, per ogni osservatore, le probabilità semplici di ciascuna categoria (rappresentate dal rapporto tra la frequenza di ogni categoria e il totale degli intervalli).

Probabilità semplici:

*Osservatore 1:*

Categoria natura:  $6/102 = 0,058$

Categoria cultura:  $89/102 = 0,87$

Categoria entrambi:  $7/102 = 0,068$

*Osservatore 2:*

Categoria natura:  $5/102 = 0,049$

Categoria cultura:  $89/102 = 0,87$

Categoria entrambi:  $8/102 = 0,078$

Moltiplicando le due probabilità semplici, associate ad ogni categoria, si ottiene, per ciascuna di esse, la probabilità di accordo casuale:

Categoria natura:  $0,058 \times 0,049 = 0,002842$

Categoria cultura:  $0,87 \times 0,87 = 0,7569$   
Categoria entrambi:  $0,068 \times 0,078 = 0,005304$

$P_c$  é rappresentato dalla somma delle probabilità di accordo casuale associate a ogni categoria, come segue:

$$P_c = 0,002842 + 0,7569 + 0,005304 = 0,765046.$$

Il calcolo del coefficiente  $k$  di Cohen è dato quindi da:

$$k = (P_o - P_c) / (1 - P_c).$$
$$k = (0,99 - 0,765046) / (1 - 0,765046) = 0,22495 / 0,2349 = 0,957$$

Anche il coefficiente  $k$  di Cohen esprime un elevato accordo fra i due giudici.

Di seguito si riportano i coefficienti  $k$  di Cohen riferiti a tutte le altre dimensioni considerate.

Coefficienti  $k$  di Cohen

	Coefficiente $k$ di Cohen
Natura - Cultura	0,96
Continuità -Discontinuità	0,96
Aspetti psicologici	0,72
Teorie implicite	0,65
Focus dell'apprendimento	0,87

Tab. 5: Coefficienti  $K$  di Cohen

Il calcolo dei suddetti coefficienti consente di ottenere una maggiore obiettività nella categorizzazione dei dati, al fine di arginare i problemi legati alla soggettività delle valutazioni.

## 4. CAMPIONE

I 102 insegnanti intervistati sono per l'88,3% di sesso femminile e per il restante 11,7% è di sesso maschile. Il 49,5% del campione insegna presso la scuola dell'infanzia e primaria ed è stato reperito fra gli insegnanti frequentanti il corso speciale abilitante DM85 per insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. Il restante 50,5% degli insegnanti proviene dalla scuola secondaria di 1° grado ed è stato intervistato presso la sede di lavoro (Chilotti & Pedditzi, 2008). Gli insegnanti del corso DM85 hanno un'età media di 42 anni, sono prevalentemente diplomati e lavorano presso scuole dell'infanzia paritarie. Gli insegnanti della scuola secondaria di 1° grado hanno un'età media di 40 anni sono tutti laureati ed insegnano materie umanistiche e scientifiche.

## 5. RISULTATI

Di seguito sono riportate le percentuali delle risposte assegnate dai due giudici alle categorie su cui convergono gli accordi.

### 5.1 Dimensione 1: Origini dell'apprendimento

L'88,1% degli insegnanti intervistati considera l'apprendimento come acquisizione di conoscenze dalla cultura. Solo il 4,9% fa riferimento a fattori naturali interni agli individui o innati e il restante 7% del campione considera l'apprendimento come causato sia da fattori interni, sia da fattori esterni all'individuo ( $\chi^2 = 143,04$ ;  $gdl=2$ ;  $p<.05$ ).

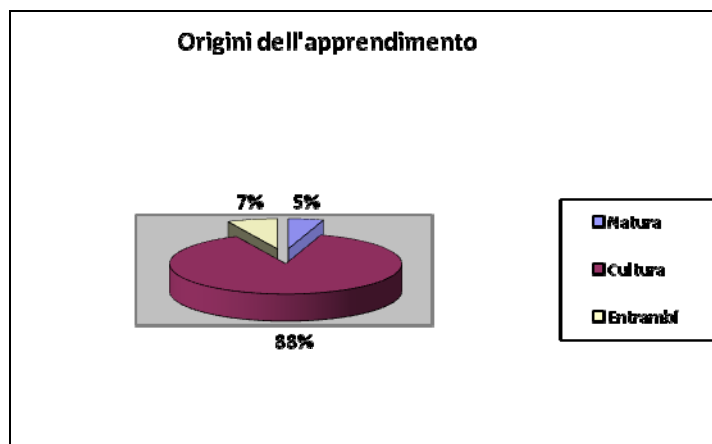


Fig. 1: Percentuali di risposta degli insegnanti alle categorie natura-cultura-entrambe

Alcuni esempi di definizioni spontanee date dagli insegnanti che rimandano alla categoria “cultura” sono le seguenti:

- “l’apprendimento è ciò che i bambini riescono a recepire attraverso l’uso di strumenti che mettiamo a disposizione per imparare, come i libri, le lezioni, ma anche le recite e i giochi”;
- “l’apprendimento è ciò che i bambini apprendono ovunque”.
- “per apprendimento si intende l’acquisizione di conoscenze provenienti dalla cultura..(..)”;

Alcuni esempi di definizioni spontanee date dagli insegnanti che rimandano alla categoria “natura” sono le seguenti:

- “L’apprendimento varia a seconda degli alunni, delle loro capacità e delle loro attitudini. Alcuni bambini sono molto intelligenti ed apprendono subito, con altri costa più fatica...(..)”;
- “l’apprendimento è quello che si acquisisce nel corso degli anni in base a ciò che le nostre capacità ci hanno consentito di apprendere”.

## 5.2 Dimensione 2: Il processo dell’apprendimento

Il 92,1% del campione considera l’apprendimento come un processo continuo, che si realizza nell’interscambio con l’ambiente; mentre il 7,9% lo considera come un processo caratterizzato da discontinuità, che si verifica in relazione alle fasi specifiche di sviluppo ( $\chi^2 = 70,894$ ; gdl=2;  $p < .05$ ).

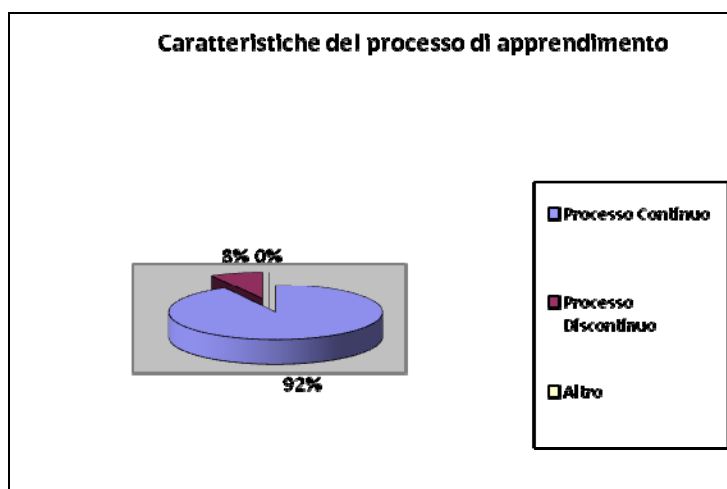


Fig. 2: Percentuali di risposta degli insegnanti alle categorie continuità-discontinuità-altro.

Alcuni esempi di definizioni spontanee date dagli insegnanti che si riferiscono alla categoria “continuità del processo” e “discontinuità del processo” sono rispettivamente le seguenti:

“L’apprendimento è quel processo che consente di aumentare le conoscenze e di apprendere dall’esperienza”;

“L’apprendimento è il risultato di abilità, che cambiano a seconda dell’età dei bambini e del loro sviluppo (...)”.

### 5.3 Dimensione 3: Aspetti psicologici enfatizzati

Nel considerare gli aspetti psicologici dell’apprendimento, il 46,1% degli insegnanti si riferisce alle cognizioni; il 18,4% ai comportamenti; il 13,2 % tiene conto degli aspetti culturali, mentre il 2,6% cita l’esperienza.

Il 9,2% degli insegnanti enfatizza aspetti di varia natura, mentre il 7,9% fa riferimento all’intelligenza o a strutture mentali in generale. Solo un insegnante (1,3% del campione) indica le emozioni e le motivazioni come fattori fondamentali nel processo di apprendimento e l’1,3% del campione non considera nessuno di questi aspetti come rilevante ( $\chi^2 = 123,6$ ; gdl=7;  $p < .05$ ).

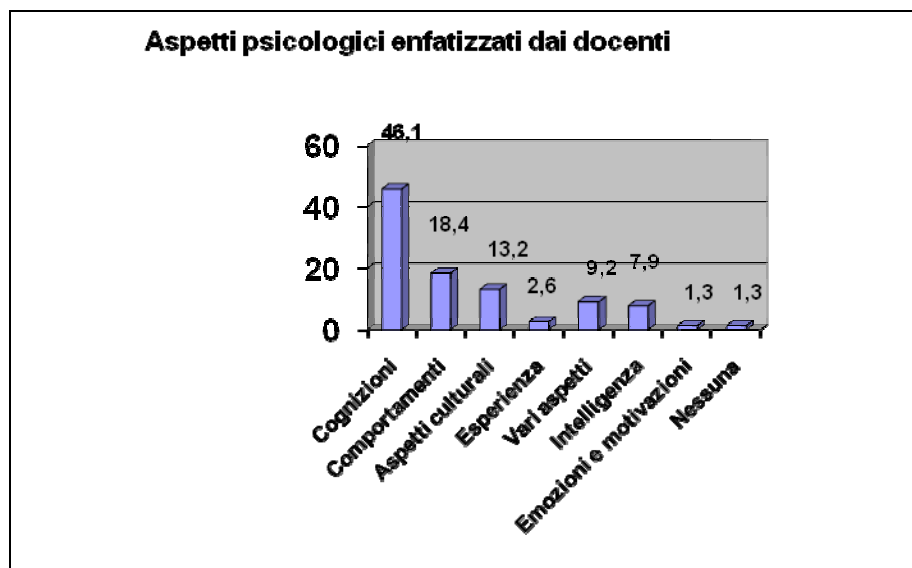


Fig. 3: Percentuali di risposta degli insegnanti sugli “Aspetti psicologici enfatizzati”

Alcuni esempi di definizioni date dagli insegnanti che enfatizzano gli aspetti cognitivi e comportamentali sono rispettivamente le seguenti:

- “I bambini apprendono quando acquisiscono nuove informazioni e fanno proprie cognizioni e concetti”;
- “Possiamo vedere che i bambini hanno imparato quando manifestano comportamenti nuovi e sanno fare cose che prima non sapevano fare”.

Esempi di definizioni che si riferiscono agli aspetti culturali e all’esperienza sono rispettivamente le seguenti:

- Apprendere significa arricchire la propria cultura (...);
- (...) Si apprende imparando dai propri errori e dalla propria esperienza”.

Fra le definizioni che invece enfatizzano il ruolo dell’intelligenza si pongono le seguenti:

- Molti bambini intelligenti sono in grado di apprendere velocemente, altri impiegano più tempo (...)”
- “L’intelligenza sostiene l’apprendimento di maggiori conoscenze”.

L’unica definizione che enfatizza l’importanza degli aspetti emotivi e motivazionali dell’apprendimento è infine la seguente:

- “ Si apprende sempre, tutti i giorni grazie all’esperienza, alle relazioni con gli altri e sicuramente si può aiutare maggiormente i bambini ad apprendere se si tiene conto delle loro

motivazioni e delle emozioni che provano mentre stanno imparando. Spesso i bambini demotivati a scuola, sono bambini che non vengono capiti”.

#### 5.4 Dimensione 4: Teorie implicite di riferimento

La maggioranza degli insegnanti intervistati sembra esprimere una personale teoria implicita sull'apprendimento di natura cognitivista (26,8%), in quanto considera l'apprendimento prevalentemente come “trasmissione di informazioni”. Il 23,9% del campione, esprime invece una teoria implicita sull'apprendimento di tipo costruttivista generico, sottolineando fondamentalmente che “si apprende quando si fanno propri i concetti”. Il 21,1% degli insegnanti sembra condividere una teoria di tipo comportamentista, in cui l'apprendimento è inteso come “un cambiamento di stato dovuto ad un intervento” oppure è inteso come “una modificazione del comportamento”. L'11,3% dei docenti sembra ispirarsi alla teoria piagetiana strutturalista, con riferimento all'apprendimento come sviluppo di strutture cognitive secondo un processo ancorato a stadi specifici di sviluppo. Solo il 9,9% degli intervistati rimanda a concezioni miste; mentre il 4,2% del campione sembra mostrare una teoria implicita che si ispira alle teorie di natura socio-cognitiva, con riferimento specifico all'apprendimento per “osservazione di modelli culturali” e solo il 2,8% degli insegnanti non sembra rifarsi a nessuna delle teorie sull'apprendimento considerate ( $\chi^2 = 39,02$ ;  $gdl=6$ ;  $p<.05$ ).

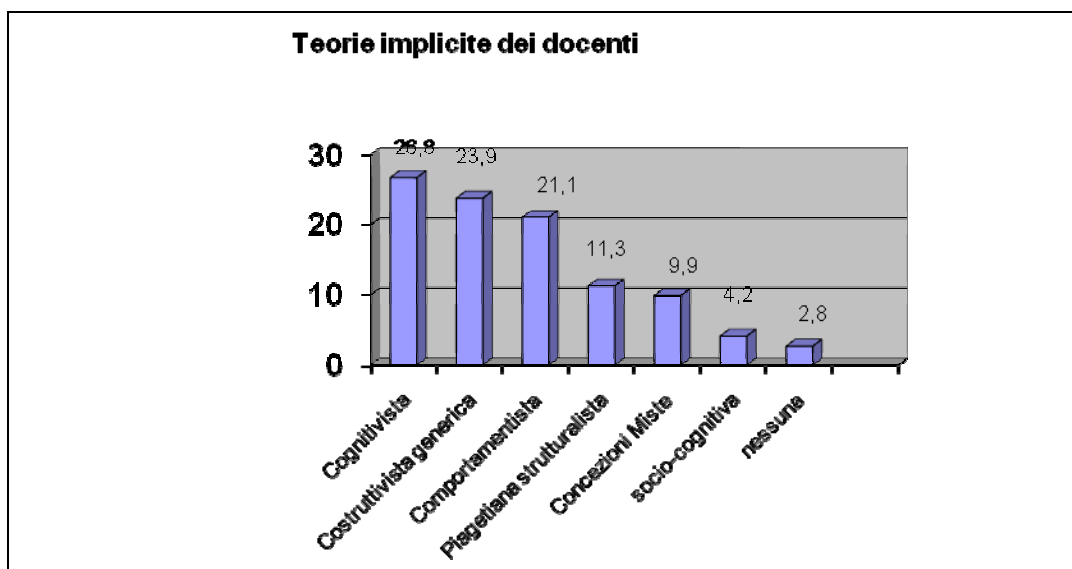


Fig. 4: Percentuali di risposta degli insegnanti attribuite alle “teorie implicite” di riferimento.

Molte definizioni date dagli insegnanti intervistati possono essere ricondotte quindi a concezioni di tipo cognitivista. Di seguito si riportano alcuni esempi:

- “l'apprendimento si ha quando si acquisiscono nuove informazioni”;
- “l'apprendimento è un processo relativo all'apprendimento di una determinata disciplina”;
- “l'apprendimento è prima di tutto imparare conoscenze e contenuti nuovi”.

Gli insegnanti “cognitivisti” enfatizzano come il processo di apprendimento sia guidato dall'acquisizione delle conoscenze che devono essere elaborate dai bambini.

L'apprendimento, in questa prospettiva, viene definito in relazione alle diverse componenti cognitive coinvolte. Dalle risposte, che sono state fornite, possiamo notare una forte associazione tra lo studio dell'apprendimento e quello della memoria, in quanto, essi sostengono che per poter imparare, è innanzitutto necessario saper codificare, immagazzinare e ricordare le informazioni.

Seguono rispettivamente gli orientamenti di tipo costruttivista generico, comportamentista, piagetiano strutturalista e socio-cognitive e miste.

Alcune definizioni che sono state categorizzate come entranti a far parte di una teoria costruttivista generica sono le seguenti:

- “l’apprendimento avviene quando gli studenti fanno propri i concetti”;
- “l’apprendimento si verifica veramente quando si assimilano e integrano nuove conoscenze”;
- “l’apprendimento è imparare (...) avere padronanza dei concetti”.

In riferimento alla prospettiva comportamentista citiamo definizioni come:

- “l’apprendimento dipende dal contesto in cui si vive, dagli stimoli e dai rinforzi che vengono dati”;
- “l’apprendimento è un processo che si sviluppa attraverso l’esperienza concreta” ;
- “l’apprendimento è favorito dall’insegnante che incentiva nei bambini lo sviluppo di capacità attraverso elogi e riconoscimenti”.

Alcuni insegnanti che condividono spontaneamente questa visione dell’apprendimento lo associano direttamente alla somministrazione di rinforzi come elementi chiave ai fini della sua riuscita scolastica, che vengono utilizzati per agevolare il bambino.

Inoltre non è di secondaria importanza il fatto che in questa prospettiva, l’apprendimento risulta contestualizzato nel solo ambito scolastico, venendo così omesso il più ampio contesto socio-culturale di riferimento. Gli insegnanti che manifestano una visione più piagetiana e strutturalista dell’apprendimento lo vedono invece subordinato alla fase di sviluppo nella quale il bambino si trova, senza concepire l’anticipazione dei tempi per l’apprendimento di certe capacità, come accade nell’approccio socioculturale all’interno della zona di sviluppo prossimale. L’idea principale è che lo studente acquisisca un contenuto di conoscenze specifico esclusivamente nel momento in cui possiede le strutture cognitive che lo mettono in condizione di assimilarlo e ritengono che avvenga per gradi a seconda dell’età. Essi conferiscono allo sviluppo il primato sull’apprendimento. In linea con questo approccio ritroviamo definizioni come:

- “c’è apprendimento quando vi è da parte del bambino la capacità di svolgere attività specifiche legate al suo stadio di sviluppo” ;
- “l’apprendimento è quello che si acquisisce nel corso degli anni in base a ciò che le nostre capacità ci hanno consentito di apprendere”.

Gli insegnanti orientati verso una visione socio-cognitiva dell’apprendimento danno rilevanza al contesto sociale e al processo di scambio e imitazione tra individui.

Ritroviamo definizioni quali:

- “l’apprendimento è ciò che i bambini apprendono quando osservano gli altri e spesso i loro stessi compagni”.
- “(..) i bambini all’asilo spesso mostrano dei comportamenti che magari hanno imparato imitando i loro genitori (..)”.

### *5.5 Dimensione 5: Focus dell’apprendimento*

All’interno del campione, il focus dell’attenzione spontanea degli insegnanti, nel narrare dell’apprendimento è rivolto prevalentemente all’alunno. Per il 98% degli insegnanti, l’apprendimento è un processo che vede un alunno impegnato ad apprendere. Soltanto il 2% del campione considera l’apprendimento come un processo che coinvolge entrambi, sia gli insegnanti, sia gli alunni ( $\chi^2 = 92,16$ ; gdl=1;  $p < .05$ ).

Esempio di definizione riferita alla categoria “alunno”:

- “L’apprendimento è il processo attraverso il quale l’alunno apprende conoscenze e capacità”;

Esempio di definizione riferita alla categoria “entrambi”:

- “L’apprendimento si verifica quando allievi e insegnanti raggiungono degli obiettivi di apprendimento che sono realmente condivisi da entrambi”.

## 6. TEORIE IMPLICITE PER SCUOLA

### 6.1 Scuola dell'infanzia e primaria (corso DM85)

Dall'analisi dei dati emerge che il 36,7% degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria presenta una teoria implicita sull'apprendimento di tipo cognitivista. Essi tendono a considerare l'apprendimento prevalentemente come "trasmissione di informazioni". Seguono coloro che manifestano una teoria implicita di natura costruttivista (30,0%), che evidenzia come l'apprendimento sia determinato dal fatto di "fare propri i contenuti e i concetti".

Le concezioni di tipo comportamentista emergono solo nel 13,4% del campione che fa poco riferimento al processo di apprendimento in relazione ai condizionamenti esterni (ricompense e punizioni).

Il 10,6% dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria evidenziano delle concezioni implicite che possono ricordare la teoria piagetiana classica.

L'apprendimento è da loro visto come un processo di sviluppo cognitivo che risponde a fasi di maturazione delle strutture mentali e dell'intelligenza. Infine si osserva che solo il 3,3% del campione cita la teoria socio-cognitiva (intesa in relazione al processo di costruzione sociale della conoscenza) e il 6% esprime un riferimento a teorie miste. La distribuzione di frequenza associata alle categorie sopra citate risulta statisticamente significativa ( $\chi^2 = 55,142$ ; gdl=5;  $p < .05$ ).

### 6.2 Scuola secondaria di primo grado

Per quanto concerne gli insegnanti della scuola secondaria di 1° grado, il 26,8%, manifesta una teoria implicita di tipo comportamentista. Essi affermano che l'apprendimento si manifesta quando gli alunni rispondono adeguatamente a determinati stimoli offerti dal docente e quando cambiano il loro comportamento in riferimento all'influenza determinata dall'ambiente (il riferimento principale è al sistema di "premi" e "punizioni"; alle tecnologie didattiche e agli interventi educativi specifici).

Seguono coloro che esprimono una teoria di tipo costruttivista (il 19,5%) e gli insegnanti che in egual misura riferiscono una teoria implicita che rimanda a una concezione dell'apprendimento tipicamente cognitivista (il 19,5%). Il 12,2% degli insegnanti della scuola secondaria fa riferimento all'apprendimento come ancorato a fasi specifiche dello sviluppo (teoria piagetiana) e il 12,2% rimanda a teorie miste. Infine, il 4,9% del campione può essere classificato nell'ambito delle teorie socio-cognitive e il 2,5% può essere valutato come non riconducibile a nessuna delle suddette categorie. La distribuzione di frequenza riferita alle categorie sopra citate risulta statisticamente significativa ( $\chi^2 = 44,834$ ; gdl=7;  $p < .05$ ).

Di seguito è riportato uno schema di sintesi delle principali teorie implicite degli insegnanti riferite alla scuola di provenienza.

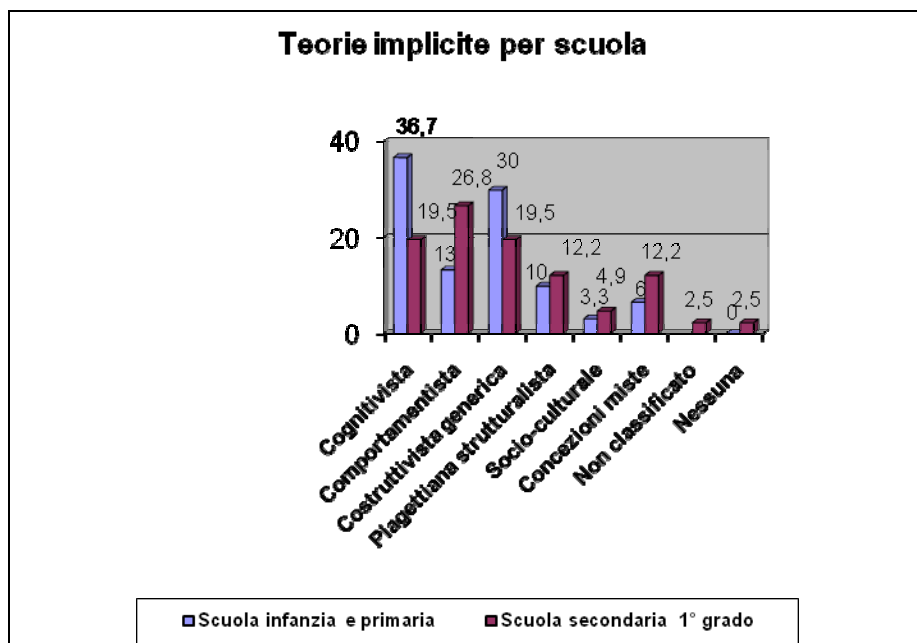


Fig. 5: Percentuali di risposta degli insegnanti provenienti dai due sottocampioni alle “teorie implicite” di riferimento.

## 7. CONCLUSIONI

Gli insegnanti intervistati attribuiscono le origini dell’apprendimento a fattori prevalentemente culturali e percepiscono il processo in maniera continua. Fra gli aspetti psicologici prevalentemente enfatizzati figurano le cognizioni e i comportamenti. Assai minore risulta il riferimento all’esperienza, alla motivazione e alle emozioni. L’apprendimento è inteso prevalentemente come “trasmissione di informazioni” e costruzione di significati (“si apprende quando si fanno propri i concetti”) e diversi insegnanti (soprattutto della scuola secondaria di 1° grado) lo considerano anche come una “modificazione del comportamento”. Quest’ultima concezione di tipo “comportamentista” rimanda probabilmente alle problematiche di natura disciplinare a cui spesso gli insegnanti di questo ordine scolastico devono far fronte. Tutti gli insegnanti si riferiscono implicitamente all’alunno e solo il 2% considera all’interno del processo entrambi gli agenti (docente e allievo).

Le teorie implicite degli insegnanti della scuola dell’infanzia e primaria intervistati si collocano prevalentemente all’interno di una visione cognitivistica dell’apprendimento e, in secondo luogo, all’interno di una visione costruttivista. Questo risultato non si discosta da quanto riscontrato in letteratura (Antonietti, 1997), evidenziando che gli insegnanti intervistati presentano una formazione ancorata a modelli culturali specifici. Colpisce la mancanza di riferimenti agli aspetti motivazionali ed emotivi dell’apprendimento, in particolare da parte degli insegnanti della scuola primaria e dell’infanzia. Questo risultato tuttavia deve tenere conto dell’età degli insegnanti intervistati e della loro formazione professionale specifica (diploma magistrale conseguito tempo addietro).

Probabilmente il riferimento agli aspetti emotivi e motivazionali dell’apprendimento, che comunque molti insegnanti considerano fondamentali quando si parla di strategie e tecniche di insegnamento proprie della pratica professionale, stentano ad emergere quando gli insegnanti vengono invitati a dare delle definizioni spontanee dell’apprendimento, che risentono della formazione culturale precedente e di teorie di riferimento centrate su vecchi modelli culturali.

Le insegnanti del corso DM85 contattate sono state infatti intervistate all’inizio del loro percorso formativo, prima dello svolgimento delle discipline psicologiche del corso. Ulteriori prospettive di ricerca rimandano all’analisi degli stessi aspetti a fine percorso formativo e ad un confronto con altri campioni più rappresentativi dell’intera realtà scolastica. Si potrebbe proseguire la ricerca costruendo un questionario standardizzato che contenga degli stimoli inerenti i modelli di apprendimento indicati dai

docenti, a partire dalle loro produzioni narrative oppure replicare lo stesso disegno di ricerca avvalendosi di metodi più sofisticati di analisi del contenuto.

## BIBLIOGRAFIA

- Albanese, O., Fiorilli, C. (2006). Insegnanti di sostegno in formazione e loro concezioni. *Pre-Atti del XV Convegno Nazionale AIRIPA*. Roma, 20-21 ottobre.
- Anderson, J. R. (1976). *Language, memory, and thought*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Anning, A. (1988). Teachers' theories about children's learning. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 128-144). London: Farmer Press.
- Antonietti, A. (1997). Apprendimento: che cosa ne pensa l'insegnante. *Scuola Italiana Moderna*, 105 (3), 10-11.
- Antonietti, A. (1998). Apprendimento: che cosa se ne pensa oggi. *Scuola Italiana Moderna*, 105 (9), 11-13.
- Antonietti A., Liverta Sempio O., Marchetti A., Pérez-Tello S. (2005). *Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti*, Roma: Carocci.
- Albanese, O., Fiorilli, C. (2006). Insegnanti di sostegno in formazione e loro concezioni: alcuni dati di ricerca, Atti Congresso AIRIPA, Roma, 2006.
- Bruner J. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma: Armando.
- Cacciamani, S. (2002). *Psicologia per l'apprendimento*, Carocci, Roma.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In Berliner D. C., Calfee R.C. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 88-101). New York: MacMillan.
- Chilotti, L., Pedditzi M. L. (2008). *L'apprendimento e le teorie implicite degli insegnanti*. Tesi di laurea non pubblicata, Cagliari, A.A. 2007-08.
- Ford, M. E. (1996). Stimolare la motivazione e il senso di autoefficacia nell'apprendimento, *Difficoltà di apprendimento*, 441-64.
- Ligorio, B. (2003). *Come si insegna, come si apprende*, Roma: Carocci.
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna: Il Mulino.
- Miller, P. H. (2002). *Teorie dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Molinari, L. (2008), Concezioni dell'intelligenza e responsabilità. Uno studio sulle teorie implicite dell'educazione. *Psicologia e scuola*, 139, 12-23.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*, Englewood Cliff, N.J.: Parentice-Hall (trad. it. *Psicologia cognitive*, Martello Giunti, Firenze).
- Pérez-Tello, S., Antonietti, A., Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (2005). *Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo C. (1998). Dinamiche dell'innovazione a scuola, in A. Talamo (Ed), *Apprendere con le nuove tecnologie* (19-34), Firenze: La Nuova Italia.
- Putnam, R.T., Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B.J. Biddle, T.L. Good, I.F. Goodson (Eds.), *Intentional Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 21-36). Dordrecht: Kluwer.
- Semeraro, R. (1999). *La Progettazione Didattica, teorie, metodi e contesti*, Firenze: Giunti.
- Skinner B. F. (1970). *La tecnologia dell'insegnamento*, Brescia: La Scuola.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory, in E. Tulving e W. Donaldson (Eds), *Organization of memory* (382-403), New York: Accademy Press.
- Vygotskij L. S. (1962). *Thought and language*, Cambridge, MA: MIT Press (trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 1966).
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society*, Cambridge (MA): Harvard University Press (trad. it. *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1987).

## GLOSSARIO

- Coefficiente K di Cohen: il coefficiente K di Cohen consente di calcolare il livello di accordo tra due giudici, in modo da rendere più oggettiva possibile una osservazione. La formula per il calcolo è la seguente:  $(P_o - P_c) / (1 - P_c)$ .
- Test del  $\chi^2$ : è un test statistico che consente di verificare se le frequenze di una determinata distribuzione sono casuali o significative.

## VOLUME DI APPROFONDIMENTO:

Pérez-Tello S., Antonietti A., Liverta Sempio O., & Marchetti A. (2005). *Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti*. Roma: Carocci.

Le concezioni dell'apprendimento, influenzate dalla cultura di riferimento possono condizionare i comportamenti che si mettono in atto a scuola. Anche gli studenti, come gli insegnanti, sviluppano diverse concezioni sull'apprendimento che sono correlate con il loro comportamento e con le diverse credenze che inducono a studiare in una certa maniera.



Isbn 978-88-8467-567-5



9 788884 675675