

Between action and theory: a check list for teachers self-evaluation in Montessori contexts

Tra l'agito e il dichiarato: una griglia osservativa per l'autovalutazione del docente nelle classi a metodo Montessori

Barbara Caprara^a

^a *Libera Università di Bolzano*, bcaprara@unibz.it

Abstract

The article presents the first monitoring phase following the introduction of the Montessori Method in three primary school classes of the public sector in Trentino, Northern Italy. In this context we are proposing a check list developed to observe teachers and children actions into experimental classes, with the aim of monitoring the gap between implemented educational choices and the theoretical references proposed by Maria Montessori. The check list points offer a supportive self-evaluation tool for teachers in Montessori public school contexts.

Keywords: Montessori method; public sector; check list; classroom observation.

Abstract

Il contributo presenta la prima fase di monitoraggio dell'esperienza a metodo Montessori in tre classi di scuola primaria pubblica trentina. In questo contesto viene presentata una check list osservativa costruita per osservare le azioni di insegnanti e bambini all'interno delle classi sperimentali, con l'intento di monitorare lo scarto tra le scelte didattiche messe in atto e i riferimenti teorici proposti da Maria Montessori nell'ambito della scuola primaria. La check list proposta intende offrire uno strumento in grado di orientare il processo di autovalutazione dell'insegnante in contesti di scuola pubblica ad indirizzo montessoriano.

Parole chiave: metodo Montessori; scuola pubblica; check list osservativa; osservazione in aula.

1. Introduzione

La locuzione latina “nemo propheta in patria” pare adattarsi perfettamente alla biografia della scienziata italiana Maria Montessori, il cui pensiero si è diffuso molto più all'estero che nel nostro Paese, impattando le realtà scolastiche con la sua dirompente proposta didattica, con una sistematicità che ci è sconosciuta.

Attualmente tuttavia sul territorio italiano stiamo assistendo alla riscoperta (a volte anche scoperta) della proposta educativa della dottoressa di Chiaravalle, nata in provincia di Ancona nel 1870, e sempre più frequentemente insegnanti e genitori desiderano orientare il proprio agire educativo ai suoi suggerimenti. Secondo i dati forniti dall'Opera Nazionale Montessori (www.operanazionalemontessori.it) nell'anno scolastico 2015/2016, si rileva la presenza di 179 strutture scolastiche, un numero in continua espansione. Si tratta di scuole dell'infanzia e primarie, pubbliche e private o di sezioni all'interno di plessi tradizionali e che alcune scuole pubbliche fanno capo allo stesso istituto comprensivo.

Il presente contributo intende portare all'attenzione la prima parte di un più ampio monitoraggio rivolto all'avvio della sperimentazione dell'approccio montessoriano alla didattica nei contesti pubblici della scuola trentina, affiancando insegnanti e dirigenti attraverso una raccolta sistematica di dati significativi, con l'intento primario di sostenere le scelte favorevoli al processo educativo nelle classi e di contenere le problematiche emergenti attraverso la disponibilità al dialogo e al confronto. Consapevoli dell'importanza di affiancare a un monitoraggio di natura qualitativa, maggiormente orientato a seguire il processo sperimentale in oggetto, anche strumenti standardizzati e particolarmente idonei a restituire risultati generalizzabili, abbiamo propeso per affidarci ad un modello di ricerca misto.

2. Il quadro di riferimento

La ricerca ha inteso rilevare, durante una prima fase di raccolta dati e grazie all'impiego di strumenti qualitativi, lo scarto tra l'agito (ossia come agiscono le insegnanti in aula) e il dichiarato (nel progetto educativo e nella letteratura di riferimento sul pensiero montessoriano). In questa prima fase il quadro teorico di riferimento è stato essenzialmente il pensiero di Montessori, abbiamo infatti ritenuto fondamentale ripercorrere gli scritti della pedagoga per individuare gli elementi alla base della sua proposta educativa, al fine di orientare le osservazioni e la conseguente discussione sui dati. La griglia osservativa proposta è stata inoltre ancorata all'approccio teorico che sostiene il valore dell'osservazione all'interno dei contesti educativi e ne studia potenzialità e limiti.

Abbiamo ipotizzato di rilevare un certo scarto tra la teoria e la pratica in aula, scarto che, comunque, si presume andrà a ridursi progressivamente con il passare del tempo. Questo grazie ad una pluralità di fattori quali l'assistenza tecnica promossa dall'ONM durante i primi anni sperimentazione, i confronti informali tra docenti all'interno del gruppo di lavoro, il passare del tempo che aiuta il consolidamento delle pratiche montessoriane e permette la realizzazione di quel processo trasformativo caratteristico dell'insegnante

quando entra in contatto con il pensiero di Montessori (Turco, 2016). Si ritiene dunque che il passaggio da un tipo di insegnamento “tradizionale¹” ad un approccio montessoriano sia necessariamente caratterizzato da un percorso che trasforma completamente il docente a cui è richiesto di abbandonare il ruolo di trasmettitore ed erogatore di conoscenze per lasciare spazio al lavoro autonomo del bambino e al ruolo educativo dei materiali.

Le osservazioni effettuate utilizzando la griglia proposta sono state condotte durante i due anni di sperimentazione dell’approccio Montessori all’interno dei due istituti comprensivi di Trento e di Rovereto che hanno aderito ai modelli montessoriani. Si sono svolte durante le ore della mattinata e hanno avuto una durata mediamente di settanta minuti ciascuna; sono state realizzate previo accordo con le insegnanti tramite comunicazione via e-mail, precedente di qualche giorno la visita in aula. Le osservazioni sono state condotte nel rispetto di quello che accadeva in aula (che naturalmente non è mai programmabile con assoluta precisione) e con l’intento di disturbare il meno possibile il normale svolgimento delle attività didattiche; nonostante l’interazione con i bambini sia sempre stata contenuta, è tuttavia accaduto che ci rivolgersero domande o curiosità che non abbiamo ritenuto opportuno evitare completamente, entrando parzialmente in relazione con loro. Inoltre riteniamo opportuno in questa sede scusarci per la parzialità con cui abbiamo condotto le osservazioni e per le circostanze (sicuramente numerose) in cui non abbiamo compreso l’intento del docente e lo abbiamo interpretato erroneamente: il limite attentivo dell’osservatrice e l’impossibilità di controllare ogni variabile ci ha sicuramente condotto a compiere errori o leggerezze. In questo senso, riteniamo comunque che il margine di rischio sia parte inevitabile della ricerca in ambito socio-educativo, in cui la partecipazione attiva al processo e l’assunzione di responsabilità verso il cambiamento è auspicata come fine ultimo della collaborazione, nonostante se ne comprendano rischi e limiti.

In questa sede, desideriamo sottolineare come non sia stato possibile individuare in letteratura uno strumento di guida alle osservazioni per contesti specifici montessoriani funzionale ai nostri obiettivi, per quanto le organizzazioni che si occupano di formazione in questo ambito mettano a disposizione elenchi di criteri oggettivi (www.montessorideutschland.de; www.montessorieducationuk.org). Essi sono risultati fin troppo estesi e dettagliati per il lavoro di ricerca presentato che prevedeva un unico osservatore, in un lasso di tempo strettamente definito. Per questa ragione, dopo l’analisi delle fonti disponibili, si è proceduto alla costruzione della griglia proposta, considerata specificatamente attinente al contesto di riferimento e ancorata al progetto educativo condiviso dai docenti.

3. L’osservazione in aula

L’osservazione è uno dei metodi privilegiati della ricerca qualitativa poiché consente lo studio dei comportamenti delle persone in contesti naturali (Lucidi, Alivernini & Pedon, 2008) e nonostante presenti qualche difficoltà in fase di raccolta dati al ricercatore, che

¹ In questo contesto sono considerati tradizionali i modelli di insegnamento-apprendimento particolarmente centrati sul ruolo dell’insegnante che, senza utilizzare particolari strategie di mediazione didattica, si assume il compito di trasmettere i contenuti e verificare che questi siano stati appresi dal gruppo classe.

deve prestare molta attenzione ad assumere un ruolo non intrusivo (Marshall & Rossman, 1995), è uno strumento fondamentale per cogliere azioni e reazioni dei partecipanti in contesti di vita reale, come nel caso riportato in questo lavoro. Per quanto sia possibile definire l'osservazione una sistematica registrazione di eventi, comportamenti e artefatti in un particolare setting sociale (Marshall & Rossman, 1995), è necessario da subito precisare che non è possibile vedere e ascoltare tutto e dunque risulta essenziale stabilire con precisione quali filtri porre ai propri oggetti di osservazione (Lucidi et. al., 2008). In altre parole il ricercatore si trova a dover decidere che cosa osservare con più precisione, chi osservare, per quanto tempo e durante quali eventi o routine (Berg, 2007); inoltre la familiarità con il contesto osservativo e lo sviluppo di relazioni con le persone osservate facilita il ruolo dell'osservatore (Berg, 2007) e lo avvicina ad una significativa lettura dei fenomeni. Fondamentale risulta inoltre organizzare la sessione di osservazione, definita in questo caso strutturata, in un contesto spazialmente e temporalmente delimitato, pianificare la raccolta dati con appositi strumenti come ad esempio griglie di osservazione, liste di controllo e scale di valutazione (Trincherò, 2002); in generale possiamo inoltre affermare che è fondamentale condurre l'osservazione modificando il meno possibile il contesto in cui essa si svolge poiché i comportamenti dei soggetti dipendono strettamente dall'ambiente in cui si manifestano (Trincherò, 2002). L'osservazione in contesti naturali quali casa, scuola, servizi educativi etc. è infatti particolarmente idonea a progetti di ricerca di natura interpretativa, che intendono avvicinarsi all'oggetto di studio considerandolo nella sua unicità e nel suo agire in quella specifica situazione.

Entrare in una classe di scuola primaria per rilevare i comportamenti abituali degli insegnanti, le azioni dei bambini e per comprendere in che misura l'ambiente di apprendimento (la sistemazione dei banchi, l'ordine dei materiali, le routine, il tono di voce etc.) influenza il contesto generale può risultare assai semplice dal punto di vista organizzativo (disponibilità degli insegnanti, permessi dei dirigenti, etc.) ma piuttosto complesso se si vogliono ottenere informazioni realmente significative. Venuti (2015) offre una sintesi delle sue esperienze a riguardo, sottolineando quanto il clima affettivo e relazionale, l'emotività del bambino, la complessità del suo mondo interiore influiscano su, e debbano quindi essere tenuti in considerazione da, i processi di osservazione.

Seguendo il ragionamento, diventa altresì importante nell'ambito della ricerca in contesti scolastici decidere di utilizzare strumenti in grado di offrirci un feedback il più possibile inclusivo delle numerose variabili in gioco nel contesto classe, a volte anche rischiando di rendere la rilevazione dei dati meno oggettiva e meno facilmente estendibile, per via di tutte le variabili strettamente attinenti a quello specifico contesto in quel determinato tempo. L'osservazione è intesa in questo contesto una sorta di *trait d'union* tra la necessità dei ricercatori di raccogliere evidenze con strumenti rigorosi e l'esigenza, dettata da impliciti ragionamenti etici, di fotografare la situazione in oggetto considerandone gli elementi direttamente collegati al contesto di riferimento che, in ambito scolastico, sono profondamente dipendenti da una molteplicità di fattori. La tecnica dell'osservazione può essere inserita a tutti gli effetti in un percorso di ricerca quando viene utilizzata per misurare un comportamento e non semplicemente per rilevarlo (Aureli, 1997 in Venuti, 2015, p. 58), quando è impiegata per una rilevazione sistematica dei comportamenti, quando è programmata con metodicità e quando consente di mettere in relazione il dato raccolto con teorie e modelli di riferimento (Zambelli, 1983; Lis & Venuti, 1996 in Venuti, 2015, p. 58).

4. La check list osservativa

La check list che ha supportato la fase di osservazione delle realtà scolastiche prese in esame è stata appositamente costruita sulla base del progetto educativo condiviso tra insegnanti e dirigenti, dopo alcune raccolte preliminari del tipo “carta-matita”. Le osservazioni avevano l’obiettivo di rilevare, come già anticipato, l’attinenza della pratica ai principi Montessoriani condivisi e riorientare, in un eventuale secondo momento, il *modus operandi* degli insegnanti. Dopo la prima fase di validazione, la check list è stata utilizzata durante le sessioni di osservazione nelle tre classi coinvolte che si sono tenute con cadenza regolare durante i due anni scolastici di sperimentazione²; gli elementi della lista di controllo rilevano la presenza o meno di un comportamento, che è oggetto dell’osservazione stessa, e in numerosi casi viene indicata anche l’intensità o la frequenza tramite l’applicazione di una scala Likert a cinque variabili (decisamente no/mai; no/raramente; abbastanza/a volte; sì/spesso; decisamente sì/semprè). Lo strumento è stato organizzato in quattro aree principali che rappresentano variabili fondamentali da cui non è possibile prescindere in ciascun contesto di apprendimento: l’ambiente classe, il bambino, il materiale (che nel caso di classi a metodo Montessori, lo ribadiamo, non sono materiali didattici, che sostengono cioè l’azione dell’insegnante, ma sono veri e propri materiali di sviluppo che sostengono il processo di autoeducazione di ciascun alunno), l’insegnante.

L’ambiente, nel pensiero di Montessori, riveste una vera e propria funzione pedagogica e dunque deve essere organizzato con un chiaro ed esplicito compito educativo: deve essere pulito (anche per permettere il lavoro dei bambini in spazi diversi dal banco come ad esempio a terra o nei corridoi), ordinato e presentare una chiara organizzazione dei materiali (per favorire il lavoro autonomo degli alunni e la loro libera scelta, requisiti fondamentali per attivare i processi di autoeducazione); il mantenimento dell’ordine e la pulizia vengono affidati (oltre che alle figure preposte dal sistema scolastico) ai bambini stessi che attraverso vere e proprie attività di vita pratica si confrontano con una serie di apprendimenti ritenuti fondamentali (di cui abbiamo dato riscontro nella prima parte della dissertazione); importante anche se apparentemente accessoria risulta invece la presenza di piante, di eventuali piccoli animali (come già suggerito da Montessori ai tempi della sperimentazione a San Lorenzo) e di cosiddetti oggetti belli che hanno la finalità di incuriosire i bambini, di caratterizzare ulteriormente l’ambiente come spazio armonico e stimolante. Ci riferiamo alla presenza di una grande conchiglia trovata durante un viaggio, un fiore, una pianta un frutto che conferma il susseguirsi delle stagioni, una foto, una riproduzione artistica, un’immagine trovata in un museo che ha ospitato una mostra che abbiamo visitato, etc. come testimonianza di totale fiducia verso le potenzialità, anche indirette, di un ambiente organizzato che si arricchisce di stimoli culturali.

Il bambino riveste un ruolo attivo nel percorso di apprendimento e sono le sue scelte a caratterizzare il processo conoscitivo che lo contraddistingue, risulta dunque importante riuscire a coglierne le sfumature del suo agire e rilevare quanto la sua operatività sia diversificata e realmente orientata ad attivare processi di libera scelta e autoeducazione: rilevare se gli alunni lavorano abitualmente, oltre che singolarmente, anche in coppia o in piccolo gruppo risulta fondamentale per cogliere peculiarità e elementi tipici del contesto classe. In un ambiente montessoriano, in cui l’alunno è invitato a scegliere un materiale e a svolgerne l’attività proposta nel rispetto dei suoi tempi e nelle sue modalità di

² Sono state effettuate nove sessioni osservative della durata di settanta minuti circa durante le ore della mattina in ognuna delle classi monitorate.

apprendimento, è estremamente importante rilevare una certa flessibilità e un buon grado di diversificazione nello svolgimento delle attività, così come assicurarsi che in uno stesso momento siano molteplici le attività svolte, in questo senso abbiamo una possibile conferma del fatto che non sia l'insegnante a proporre attività ma che esse vengano realmente scelte dagli alunni sulla base di predisposizione e interessi personali. Il riordino autonomo dei materiali dopo la fase di lavoro è requisito fondamentale per la buona riuscita del lavoro libero e deve essere una competenza che, nonostante un fisiologico periodo di assestamento definito da Montessori processo di normalizzazione, gli alunni agiscono abitualmente. In linea con queste riflessioni, risulta altresì importante osservare il bambino nella scelta dei compagni con cui collabora e negli spazi di lavoro: indicativo di un buon livello di libertà garantito durante le ore di lavoro libero è la scelta di operare in spazi diversi dal banco o dall'aula (come il corridoio) e con compagni scelti sulla base dell'espressione di una decisione personale. Le affinità personali si alternano a quelle intellettuali, agli interessi legati all'età e al livello di padronanza dei contenuti. Infine abbiamo scelto di rilevare la possibilità di avere libero accesso ad acqua e tè a garanzia di un ambiente dai toni familiari, di cui si preoccupava particolarmente Montessori e in cui il bambino possa vivere attivamente in contatto con i bisogni e i piaceri della quotidianità. Infine abbiamo scelto di rilevare l'uso da parte dei bambini di pantofole che riteniamo abbia un'importanza fondamentale nella cura dell'ambiente e nella scelta di lavorare in spazi diversi dal banco: poter lavorare sui tappeti a terra, garantendosi uno spazio di manovra ampio, è molto importante soprattutto alla luce della dimensione di alcuni materiali che non possono essere relegati allo spazio consentito dal banco, ma è realmente possibile soltanto a patto che il pavimento sia pulito e in questo senso invitante; trovare terra, magari impronte bagnate o ghiaia sul pavimento dell'aula così come in corridoio potrebbe ostacolare la scelta di lavorare in spazi aperti e di assumere posizioni libere e dinamiche, contrastando i principi di base della proposta montessoriana.

In un contesto educativo come quello in oggetto, agiscono un ruolo molto importante, oltre all'ambiente e alle azioni dei bambini, i materiali che sono un elemento fondamentale nella proposta di Montessori: i materiali infatti permettono al discente, durante le fasi di lavoro libero, di fare esperienza sui contenuti, approfondendo gli apprendimenti e costruendo attivamente sapere; essi rendono possibile il processo di autoeducazione che possiamo considerare il nucleo fondante, la ragione d'essere e l'obiettivo finale del metodo stesso. In questo contesto, abbiamo proceduto verificando inizialmente il livello di chiarezza nella collocazione dei materiali nell'ambiente, in quanto elemento indispensabile per avviare il lavoro libero e garantire una effettiva scelta di contenuti e attività. Importante risulta essere la cura riservata agli stessi materiali: la loro pulizia, il loro ordine e l'attenzione a graduarne la presenza nel corso dell'anno, introducendone di nuovi in maniera progressiva, armonica, in linea con lo sviluppo degli alunni e allontanando quelli che non suscitano più vero interesse oppure che, si ritiene, siano stati utilizzati a sufficienza. Si è deciso infine di controllare quanto spesso gli alunni sono soliti archiviare i loro artefatti al termine del lavoro libero, soprattutto in considerazione del fatto che solitamente nel primo ciclo della scuola primaria ai bambini non è richiesta la gestione del quaderno vero e proprio ma di un semplice raccoglitore di fogli singoli affinché si tenga traccia delle attività svolte complessivamente con i materiali di sviluppo.

Per quanto concerne il delicato ruolo dell'insegnante, le osservazioni hanno inteso rilevare con che frequenza essi presentano i materiali singolarmente, a piccoli o a grandi gruppi di bambini poiché si ritiene che, nella complessa gestione di un ambiente montessoriano, solo l'applicazione di modalità comunicative nonché organizzative

diversificate possa garantire il rispetto dell'individualità nel processo di apprendimento a cui i bambini hanno diritto che è uno dei nuclei fondanti e rivoluzionari al tempo stesso dell'approccio in oggetto. La griglia ha permesso di individuare, proprio alla luce della complessità di una tale gestione della didattica, in che misura l'insegnante tiene traccia con appositi strumenti di documentazione delle presentazioni offerte, con che frequenza è solito dare feedback agli alunni e decidere la composizione dei gruppi di lavoro. L'insegnante in una classe Montessori è invitato a muoversi continuamente, non è previsto infatti che abbia uno spazio personale distante o staccato dal gruppo come una cattedra dietro alla quale sedersi, l'insegnante si muove instancabilmente senza disturbare o interrompere i bambini che lavorano e offrendo stimoli a coloro i quali necessitano della presentazione di un nuovo materiale. Inoltre sono stati presi in esame aspetti solo apparentemente marginali quali l'invito ad abbassare il tono di voce e la disponibilità a comunicare con colleghi e genitori in quanto fortemente connessi al clima di classe (perché la scuola deve assomigliare, partendo da un concetto molto caro alla Dottoressa, ad una vera e propria casa per i bambini) e alla vicendevole disponibilità a sostenere l'espletamento dei compiti previsti dal proprio ruolo sia che si tratti di adulti sia di bambini.

5. Conclusioni

Le osservazioni hanno evidenziato complessivamente una buona attinenza ai principi pedagogici e didattici avanzati dalla scienziata di Chiaravalle, questo è riscontrabile dalla presenza di quasi tutti gli elementi ritenuti significativi; è stato rilevato come gli insegnanti facciano uso delle varie modalità di lezione, alternando momenti in piccolo gruppo o a coppie con momenti in cui vengono organizzate lezioni collettive; è stato inoltre rilevato come ai bambini viene generalmente accordato un buon grado di libertà e autonomia, favorendo la libera scelta di materiali, compagni e spazi in cui lavorare. Risultano invece più problematici gli aspetti inerenti la documentazione del lavoro ad opera del docente e l'organizzazione di conferenze durante le quali i discenti possono presentare i lavori di ricerca e approfondimento.

A questo proposito, da comunicazioni informali con gli insegnanti, è emerso come ciascuno abbia una propria modalità di gestione: alcuni docenti documentano il lavoro degli alunni a giornata scolastica terminata in un apposito quaderno, altri se ne occupano a cadenza settimanale durante le ore di programmazione; resta comunque evidente, se ci affidiamo al confronto con i dati rilevati dalla griglia, quanto la prassi della documentazione non rivesta un ruolo centrale nell'agire degli insegnanti e sia relegata a momenti secondari del fare scuola. Parallelamente possiamo affermare che anche la gestione dei momenti dedicati alle conferenze degli alunni è strettamente dipendente dall'organizzazione dei tempi interni alle classi, a volte abbiamo evinto dagli scambi con gli insegnanti che viene dedicato un giorno alla settimana a questa modalità di lezione oppure le presentazioni delle ricerche vengono accorpate in uno specifico momento dell'anno scolastico.

L'analisi statistica delle osservazioni ha evidenziato valori significativi di miglioramento nel tempo principalmente per quanto riguarda la gestione dell'ambiente che risulta sempre più pulito ed ordinato e dove i materiali presentano una collocazione spaziale progressivamente più chiara. Si evince inoltre come venga dedicata alla gestione dei materiali una cura sempre maggiore nel corso dei mesi, questo è testimoniato dal lavoro diretto dei bambini quando riordinano, spolverano, spazzano e dall'attenzione riposta dal

docente che sempre più frequentemente porta in classe nuovi oggetti, in grado di attirare l'attenzione dei bambini e di avviare in loro domande e curiosità. Complessivamente, le osservazioni ci permettono di affermare che l'attenzione verso la cura dell'ambiente e la fiducia riposta nelle sue potenzialità educative (non a caso Montessori postulava la necessità di un ambiente maestro) è caratterizzato da una significativa crescita e miglioramento nel tempo.

Anche all'interno delle osservazioni sui comportamenti dei bambini sono visibili significativi miglioramenti nel corso del tempo, relativamente alla scelta sempre più frequente di spazi di lavoro alternativi al banco e all'aula, come pure allo svolgimento di attività di diversa natura tra compagni: per il rispetto dei principi di Montessori risulta rilevante che i bambini imparino realmente ad ascoltare e assecondare i propri interessi, scegliendo di svolgere attività anche diverse dai compagni, privilegiando modalità di libera scelta. Parallelamente, l'osservazione di quanto frequentemente gli alunni sceglieranno di lavorare in spazi diversi dal banco (come un tappeto posizionato a terra) oppure dall'aula (come il corridoio) restituisce un valore molto interessante ai fini della ricerca, in quanto testimonia l'attenzione dei docenti nel non riproporre schemi didattici frontali e basati su consegne imposte. Come evidenziato da Turco (2016), il processo trasformativo di un docente che passa da una modalità tradizionale e una montessoriana, orientato ad un'apertura costante in termini didattici, non può essere dato per scontato e necessita di un percorso di analisi e riflessione che può estendersi nel tempo.

L'attenzione sempre maggiore a rispettare le indicazioni necessarie per realizzare un progetto educativo realmente montessoriano è evidenziata inoltre dalle osservazioni relative ai materiali: gli insegnanti si occupano efficacemente di variarli nel corso dell'anno e di garantirne una collocazione progressivamente sempre più chiara all'interno della classe. La mancanza di esperienze preventive in contesti scolastici a metodo che caratterizzava la maggior parte dei docenti coinvolti e la necessità di definire l'ambiente di apprendimento in funzione delle caratteristiche dell'aula e della sua collocazione all'interno dell'edificio scolastico (scale, passaggi verso il giardino, corridoi utilizzati anche da altre sezioni etc.) sono elementi importanti che ci permettono di comprendere l'impegno e lo sforzo degli insegnanti nel processo di trasformazione della didattica verso i principi della Dottoressa. In questo senso, non esistono soluzioni standard e applicabili a ogni situazione: la capacità di osservare e di prendere decisioni flessibili riguardo a spostamenti logistici e di elementi legati alle routine ha permesso al gruppo di confrontarsi e di prendere decisioni che, stando alle evidenze delle osservazioni, sono risultate significative.

Infine, la disponibilità del docente a comunicare con colleghi e genitori sempre più frequentemente ci porta ad ipotizzare la realizzazione di un ambiente di apprendimento dai toni sempre più spesso famigliari, fondato su un naturale sviluppo degli eventi, in cui l'insegnante comunica con naturalezza rispetto alle necessità riscontrate di volta in volta.

Tra gli elementi osservati, si disgiungono quelli relativi all'ambiente di apprendimento, alla libertà di scelta dei bambini, alla predisposizione dei materiali come particolarmente significativi nel tempo. Permangono alcune criticità, tra le più indicative segnaliamo la documentazione del lavoro svolto dagli alunni da parte dei docenti e la scelta di avvalersi di tutte le forme di lezione a disposizione (presentazioni, conferenze, lezioni collettive etc.). Tali elementi orienteranno la fase di messa a punto della sperimentazione.

Appendice 1

La check list osservativa:

Scuola e gruppo: _____ Quando: _____
 Chi: _____

Ambiente

A1	L'ambiente è pulito	1	2	3	4	5
A2	L'ambiente è ordinato	1	2	3	4	5
A3	L'ambiente presenta una chiara organizzazione dei materiali	1	2	3	4	5
A4	L'ambiente presenta elementi di novità	Sì			No	
A5	L'ambiente presenta oggetti belli	Sì			No	
A6	Nell'ambiente ci sono piante	Sì			No	
A7	Nell'ambiente ci sono animali	Sì			No	
A8	L'ambiente è curato anche dai bambini	1	2	3	4	5

Bambino

B1	I bambini lavorano a coppie o in piccoli gruppi	1	2	3	4	5
B2	I bambini lavorano individualmente	1	2	3	4	5
B3	I bambini organizzano conferenze	Calcolo Ricorrenze				
B4	I bambini riordinano il materiale	1	2	3	4	5
B5	I bambini svolgono attività diverse	1	2	3	4	5
B6	I bambini scelgono di lavorare anche in spazi diversi dal banco	1	2	3	4	5
B7	I bambini scelgono i compagni con cui lavorare	1	2	3	4	5
B8	I bambini si muovono nell'aula	1	2	3	4	5
B9	I bambini si muovono in spazi diversi dall'aula	1	2	3	4	5
B10	I bambini si muovono all'esterno della scuola	1	2	3	4	5
B11	I bambini usano le pantofole	1	2	3	4	5
B12	I bambini hanno libero accesso a acqua e tè	Sì			No	

Materiale

M1	I materiali hanno una chiara collocazione (per aree tematiche) nello spazio	1	2	3	4	5
M2	Il materiale è pulito	1	2	3	4	5
M3	Il materiale è ordinato	1	2	3	4	5
M4	Il materiale varia nel corso dell'anno	1	2	3	4	5

M5	Il lavoro dei bambini viene archiviato (dai bambini o dall'insegnante stesso)	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

Insegnante

I1	L'insegnante presenta il materiale singolarmente	1	2	3	4	5
I2	L'insegnante presenta il materiale a piccoli gruppi	1	2	3	4	5
I3	L'insegnante svolge lezioni collettive	1	2	3	4	5
I4	L'insegnante offre feedback ai bambini	1	2	3	4	5
I5	L'insegnante documenta il lavoro dei bambini	1	2	3	4	5
I6	L'insegnante si muove all'interno dell'aula	1	2	3	4	5
I7	L'insegnante costruisce i gruppi di lavoro	1	2	3	4	5
I8	L'insegnante invita ad usare un tono di voce più pacato	1	2	3	4	5
I9	L'insegnante comunica con colleghi o genitori	1	2	3	4	5

1 decisamente no/mai	2 no/raramente	3 abbastanza/a volte	4 sì/spesso	5 decisamente sì/sempr
----------------------	----------------	----------------------	-------------	------------------------

Bibliografia

- Berg, B.L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lucidi, F., Alivernini, F., & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (1995). *Designing qualitative research*. New York, NY: Sage Publications.
- Montessori Dachverband Deutschland. <http://www.montessori-deutschland.de> (ver. 15.12.2018).
- Montessori Education UK. <http://montessorieducationuk.org> (ver. 15.12.2018).
- Opera Nazionale Montessori. <http://operanazionalemontessori.it> (ver. 15.12.2018).
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Turco, R. (2016). *Alla ricerca dell'amoroso lavoro. Il docente montessoriano tra teoria e pratica educativa*. Roma: Armando.
- Venuti, P. (2015). *L'osservazione del comportamento*. Roma: Carocci.
- Zambelli, F. (1983). *L'osservazione e l'analisi del comportamento*. Bologna: Patron.