

II-02

LE CARATTERISTICHE DEGLI INSEGNANTI EFFICACI E INEFFICACI

di Richard T. Mura, Anne H. Nardi, Avril M. von Minden, e Nancy Hoffman¹

Pajares (1992) ha concluso che le credenze circa l'insegnamento si formano sin dal momento in cui uno studente comincia l'università per diventare insegnante. Queste credenze, che hanno un impatto sul comportamento, si auto-perpetuano e risultano stabili nel tempo, anche di fronte a smentite suggerite dalla ragione, dal tempo, dalla scuola o dall'esperienza. Poiché gli studenti hanno sperimentato migliaia di ore di comportamento dei loro insegnanti in classe, prima di accedere a programmi di formazione per insegnanti, prima di entrare in servizio (*pre-service*, ossia *prima di entrare in ruolo*) (Tabachnick & Zeichner 1984), gli insegnanti *pre-service* fanno il loro ingresso nei programmi di formazione per insegnanti con dei filtri ben radicati riguardo a ciò che costituisce un insegnamento efficace, sulla base di un "tirocinio fatto di osservazioni" (Lortie, 1975, p. 65).

Weinstein (1989) ha chiesto a dei futuri insegnanti delle elementari di descrivere le loro percezioni su quale sia "un ottimo insegnante", prima e dopo la partecipazione a un corso di formazione introduttivo. Gli insegnanti, prima di entrare in ruolo, per tutta la durata del semestre di formazione introduttivo, non hanno affatto modificato la loro percezione su quale sia il profilo del buon insegnante. Questo risultato è stato interpretato come prova del fatto che gli insegnanti prima di entrare in ruolo già possiedono forti convinzioni circa gli elementi costituenti un insegnamento efficace e che queste convinzioni siano poco influenzate dalla frequentazione ad un singolo corso. Anche se qualche cambiamento si evidenzia, dopo la frequentazione ad un programma di formazione per insegnanti della durata di cinque anni, con un orientamento più affettivo-sociale diretto verso una maggiore importanza del curriculum e della gestione della classe (Morine-Dershimer, Saunders, Artiles, Mostert, Tankersley, Trent, & Nuttycombe 1992), sembra:

- a) che le percezioni degli insegnanti efficaci non cambino molto lungo il continuum di insegnamento-esperienza e

¹ R.T. Walls, A.H. Nardi, A.M. von Minden, & N. Hoffman (Winter, 2002). The characteristics of effective and ineffective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 39-48.

2 - Sezione seconda: L'insegnante come persona

- b) che il clima emotivo costituisca un forte, se non predominante, costruito associato a un insegnamento efficace, come si vede da tutta l'intera gamma di dei futuri insegnanti fino agli insegnanti esperti

Le concezioni sugli insegnanti e sull'insegnamento possedute dai docenti prima di entrare in ruolo sembrano concentrarsi più su questioni affettive (ad es., la cura [*caring*]) che su temi cognitivi (Reeves & Kazelskis, 1985). Book, Byers, e Freeman (1983) hanno riferito che i neo insegnanti, in ingresso, ritenevano che il miglioramento del concetto di sé dello studente fosse un obiettivo più significativo rispetto a quello di promuovere un rendimento scolastico degli studenti o la creazione di un buon ambiente di apprendimento. All'altra estremità del continuum dell'esperienza di insegnamento, gli insegnanti esperti di livello elementare tendono anche ad assegnare il valore preminente agli obiettivi affettivi (Prawat, 1985). Anche a livello di università, la sentita vicinanza fisica e psicologica degli insegnanti allo studente (immediatezza) ha dimostrato essere correlata a percezioni dell'efficacia dell'insegnamento (ad es., Gorham, 1988; McCroskey, Richmond, Sallinen, Fayer, & Barraclough, 1995). I fattori affidabili di Marsh (1991) derivano dalle valutazioni degli studenti di migliaia di corsi universitari che includevano il rapporto istruttore-allievo e istruttore-entusiasmo. Vicinanza, calore e entusiasmo (immediatezza) sono probabilmente inclusi nella descrizione degli insegnanti efficaci a livello di collegio e di insegnanti K-12.

Di conseguenza, i ricercatori hanno descritto il pensiero degli studenti universitari sui loro professori, il pensiero degli insegnanti prima di entrare in ruolo sulle caratteristiche degli insegnanti *efficaci*, e, in misura limitata, il pensiero degli insegnanti esperti circa gli insegnanti *efficaci*. Più ricerca, tuttavia, è richiesta in due aree. In primo luogo, c'è bisogno di stabilire quale sia la percezione sugli insegnanti sia *efficaci* che *inefficaci*. Queste immagini non sono necessariamente a specchio (ad es., gli insegnanti efficaci fanno questo e gli insegnanti inefficaci non fanno, o viceversa). Le persone hanno una storia di anni di scuola e di esperienze con una varietà di insegnanti. Queste esperienze includono il contatto con una serie di insegnanti da inefficaci a efficaci. È probabile che alcuni dei ricordi più vivi e influenti che abbiamo, provengano da incidenti devastanti con insegnanti inefficaci in ambienti di apprendimento ostili. In secondo luogo, i descrittori di insegnanti efficaci e inefficaci possono chiarire i ricordi e le percezioni attraverso il continuum di preparazione-insegnamento (ad es., i futuri insegnanti all'inizio della loro preparazione come insegnanti, insegnanti principianti che hanno appena completato il semestre di studente-docente, e insegnanti esperti nel campo). Questa indagine è stata progettata per valutare concezioni di insegnanti efficaci così come inefficaci attraverso questo continuum preparazione-insegnamento. Emergono proporzioni simili di enunciati descrittivi sui loro insegnanti più efficaci (migliori) per gli insegnanti futuri, agli inizi ed esperti, e queste descrizioni si concentrano fortemente su descrittori emotivo-affettivi. Gli insegnanti di tutto il continuum di esperienza di insegnamento (da

futuri a con esperienza) rispondono anche allo stesso modo per descrivere i loro docenti meno efficaci (peggiori), e i loro descrittori enfatizzano l'emozione e sono più diretti a problemi dell'apprendimento e curricolari?

1. METODOLOGIA

1.1. Partecipanti

Ci furono 90 partecipanti – 30 futuri insegnanti (studenti agli inizi del percorso di formazione per insegnante), 30 insegnanti alle prime armi (che insegnavano subito dopo essere stati studenti) e 30 insegnanti esperti. Un totale di 30 docenti esperti hanno risposto, e 30 risposte sono state selezionate in modo casuale dalle circa 40 risposte completate in ciascuno degli altri gruppi per equalizzare i numeri nei gruppi. In questi tre gruppi di 30 ciascuno, 22 futuri insegnanti erano di sesso femminile, 25 insegnanti principianti erano di sesso femminile e 24 insegnanti esperti erano di sesso femminile. I 30 futuri insegnanti (gli studenti nelle fasi iniziali della formazione erano distribuiti in vari livelli di scuola dal K-12 e specialità disciplinare) hanno scritto le loro descrizioni durante la prima settimana del loro primo ciclo completo (a seguito di un orientamento) in un curriculum di preparazione per insegnanti di cinque anni, curriculum svolto in una università con specializzazione. I 30 insegnanti principianti (dalla stessa università, di vari livelli di scuola e specializzazioni disciplinari) hanno scritto le loro descrizioni nella parte finale del loro semestre di studenti che insegnano. Tutti questi neo-insegnanti principianti avevano ricevuto l'esperienza di supervisione dell'insegnamento nelle scuole pubbliche durante quel semestre. Le loro collocazioni come studenti insegnanti variavano da classi elementari fino alla scuola superiore. I 30 insegnanti esperti (con una media di 15.8 anni di insegnamento) erano impiegati nelle scuole pubbliche e insegnavano una varietà di argomenti, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola superiore. Tutti hanno partecipato volontariamente e sono state osservate le linee guida etiche di protezione dei partecipanti.

1.2. Progettazione

Le variabili indipendenti erano il gruppo in base all'esperienza di insegnamento e la dimensione dell'efficacia. Il gruppo in base all'esperienza di insegnamento è stata una variabile indipendente tra i soggetti (i futuri insegnanti, gli insegnanti principianti, insegnanti esperti) con 30 partecipanti in ogni gruppo. La dimensione

dell'efficacia è stata una variabile indipendente entro i soggetti (descrizione insegnante efficace, descrizione insegnante inefficace), nella quale ogni partecipante ha scritto entrambe le descrizioni. Le cinque variabili dipendenti erano percentuali del numero totale di frasi con verbo e referente (descritto in seguito) scritte da ciascun partecipante in cinque categorie di comportamento. Queste categorie di comportamento erano: a) ambiente emotivo, b) abilità dell'insegnante, c) motivazione dell'insegnante, d) partecipazione dello studente, e) le regole e i voti. Così, la progettazione primaria era un formato misto 3 x 2 con una variabile indipendente tra soggetti (gruppo con esperienza di insegnamento) e una variabile indipendente entro i soggetti (dimensione efficacia). Le variabili dipendenti erano percentuali di dichiarazioni totali fornite da ciascun partecipante nelle categorie di comportamento.

1.3. Procedura

Una spiegazione generale dello scopo è stata data oralmente agli studenti universitari e con una lettera agli insegnanti con esperienza. Inoltre, le istruzioni sono state scritte nella parte superiore di ciascuno dei due formati standard, senza righe, dei fogli di carta che ciascun partecipante ha ricevuto. Un foglio di carta chiedeva al partecipante di "descrivere il tuo insegnante più efficace (migliore)". L'altro foglio chiedeva al partecipante di "descrivere il tuo insegnante più inefficace (peggiore)". Entrambi i fogli continuavano dicendo, "Pensa a tutte le esperienze delle scuole (elementari, medie, università) che hai avuto. Crea un ritratto di modo che uno leggendo il tuo racconto possa immaginare esattamente ciò a cui questa classe e l'insegnante e il processo di insegnamento-apprendimento sarebbero assomigliate".

Le descrizioni sono state consegnate o inviate pochi giorni dopo. Alcuni hanno digitato le loro descrizioni, ma la maggior parte ha scritto a mano le risposte. Essi si sono limitati alla parte anteriore e posteriore di un unico foglio di carta (1,5 pagine dopo le istruzioni) per la descrizione dell'insegnante efficace e allo stesso modo per la descrizione dell'insegnante inefficace.

Nella sezione seguente sono descritti i risultati, la classificazione delle dichiarazioni con il referente del verbo. Inoltre, sono incluse l'origine delle categorie utilizzate e l'affidabilità (percentuale di accordo) della classificazione delle dichiarazioni.

1.4. Risultati

Quali sono state le caratterizzazioni degli insegnanti efficaci e inefficaci di: a) futuri insegnanti (studenti all'inizio della formazione per insegnanti), b) insegnanti principianti (appena usciti dall'esperienza di studenti di corsi di formazione per es-

sere insegnanti), e c) insegnanti esperti? Le descrizioni scritte da questi 90 partecipanti sono state esaminate mettendo ogni affermazione in una delle cinque categorie descritte in precedenza. Una affermazione era un verbo insieme ad un referente di quel verbo. Cioè, queste affermazioni (frasi) sono state codificate nelle cinque categorie generali (con ciascuna categoria suddivisa in “efficace” e “inefficace”). Esempi di queste affermazioni con referente del verbo sono:

- a) era a conoscenza di quello che stava succedendo,
- b) era entusiasta,
- c) era irritante,
- d) era insensibile,
- e) era impreparato,
- f) ha avuto un senso di responsabilità per l'apprendimento degli studenti,
- g) era una classe nella quale gli studenti erano rilassati e distesi,
- h) forniva prove del tutto irragionevoli,
- i) era una classe che gli studenti trovavano davvero noiosa,
- j) si relazionavano i nuovi concetti a quelli precedenti,
- k) si incoraggiavano le domande,
- l) non si davano mai esempi pratici, e
- m) si scoraggiavano attività di gruppo.

Inoltre, è stato importante osservare se la frase verbo con referente riferita all'insegnante o allo studente (ad es., “Non abbiamo mai capito di cosa si parlasse nelle lezioni “ indicava che dal punto di vista di chi rispondeva, l'insegnamento non era chiaro). Quando un verbo è stato associato a due o più referenti, ognuno è stato contato come una dichiarazione separata. Ad esempio, se il partecipante ha scritto: “Questo insegnante era irritante e insensibile”, entrambi sono stati segnati “era abrasiva” e “era insensibile”. In questo esempio, entrambe le dichiarazioni sono state classificate in una categoria di ambiente emotivo (inefficace).

Le categorie sono state ottenute dopo la cernita di alcune centinaia di dichiarazioni verbo con referente e hanno dimostrato di consentire un'analisi affidabile. In primo luogo, le cinque categorie generali sono state ricavate da risposte raccolte in questo studio. Inoltre, tuttavia, è stato preso in considerazione l'ampio lavoro di Marsh (1991) per stabilire i fattori ortogonali (categorie). Le dichiarazioni sono state ordinate in categorie da due degli autori. Per valutare l'affidabilità della classificazione, dopo aver stabilito le cinque categorie generali, la classificazione di 100 affermazioni di verbo con referente di due osservatori indipendenti ha prodotto un accordo del 97 per cento. Le affermazioni del campione per ciascuna delle cinque categorie generali di comportamento sono riportati nella Tabella 1.

Dichiarazioni del verbo con referente di ogni partecipante sono state ordinate in 10 aree (cinque categorie di comportamento per due condizioni efficace-inefficace). Così, il 100 per cento delle affermazioni del verbo con referente di ogni partecipante è stato classificato in queste 10 aree (Ambiente emotivo efficace, Ambiente emotivo

inefficace, Abilità efficace dell'insegnante, Abilità inefficace dell'insegnante, Motivazione efficace dell'insegnante, Motivazione inefficace dell'insegnante, Partecipazione efficace dello studente, Partecipazione inefficace dello studente, Regole e voti efficaci, regole e voti inefficaci).

Un'analisi del modello misto 3 x 2 della varianza è stata calcolata per ciascuna delle cinque categorie. In queste analisi, la variabile indipendente tra soggetti era il gruppo con esperienza di insegnamento (futuri vs principiante vs esperto), e la variabile indipendente entro i soggetti era la dimensione di efficacia (descrizione dell'insegnante efficace vs descrizione dell'insegnante inefficace). La variabile dipendente per una determinata analisi della varianza è stata la percentuale di dichiarazioni del verbo con referente in una determinata categoria. Poiché le percentuali sono state ricavate da risposte totali nelle 10 aree e le percentuali in ciascuna categoria non hanno mai eguagliato il 100 per cento, queste analisi della varianza per ogni coppia di aree separatamente (ad es., efficace vs inefficace per l'Ambiente emotivo) erano adeguate, e gradi di libertà non sono mai stati artificialmente limitati.

Tabella 1

Cinque categorie di comportamento ed esempi di affermazioni

1. Ambiente emotivo
 - (E) Si preoccupava di me come persona.
 - (I) È stato brutto per tutti, eccetto per quelli a lui simpatici.
2. Abilità dell'insegnante
 - (E) Ha sempre fatto cose creative per farci imparare.
 - (I) Era disorganizzato.
3. Motivazione dell'insegnante
 - (E) Non perdeva il contatto con le cose più recenti
 - (I) Stava sempre seduto alla sua cattedra per tutto il tempo.
4. Partecipazione dello studente
 - (E) Aveva un sacco di attività pronte.
 - (I) Scoraggiava gli studenti dal fare domande.
5. Regole e voti
 - (E) Scriveva i compiti da svolgere alla lavagna.
 - (I) Era totalmente autoritario in un modo tutto suo.

(E = Efficace, I = Inefficace)

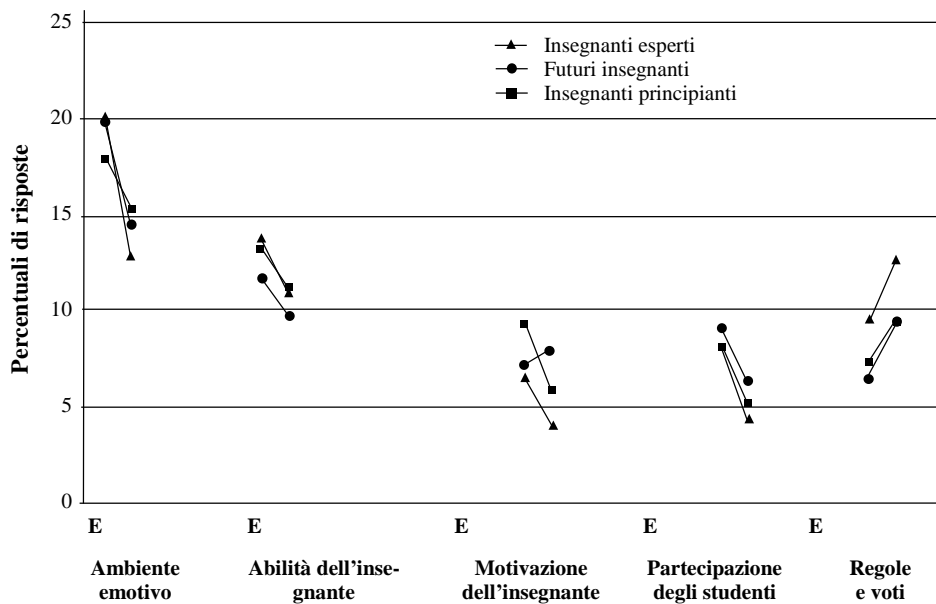
I mezzi per queste analisi sono rappresentate nella Figura 1. Gli effetti principali della *dimensione efficacia* hanno prodotto risultati di percentuali significativamente maggiori per le affermazioni del verbo con referente per la loro maggiore efficacia rispetto ai loro insegnanti maggiormente inefficaci per le categorie di a) un ambiente emotivo, $F(1, 87) = 15.61, p < .01$, b) l'abilità dell'insegnante, $F(1, 87) = 3.95, p < .05$, c) la motivazione dell'insegnante, $F(1, 87) = 5.58, p < .05$, e d) la partecipazione degli studenti, $F(1, 87) = 12.83, p < .01$. Nella categoria delle regole e voti, tuttavia, questo

modello è stato invertito con una proporzione significativamente maggiore di dichiarazioni verbo con referente che descrivono il loro referenti meno efficaci rispetto ai loro insegnanti più efficaci, $F(1, 87) = 6.82, p < .01$.

I principali effetti per il gruppo con esperienza di insegnamento ha prodotto risultati non significativi ($p > 0,05$) per le categorie: a) ambiente emotivo, b) abilità degli insegnanti e partecipazione degli studenti. Gli insegnanti esperti erano meno inclini a parlare di motivazione degli insegnanti rispetto agli altri due gruppi, $F(2, 87) = 3.68, p < .05$, e gli insegnanti esperti sono stati più inclini a parlare di regole e di voti rispetto agli altri due gruppi, $F(2, 87) = 3.86, p < .05$. Il gruppo con esperienza di insegnamento per le interazioni di dimensione di efficacia non è stato significativa ($p > 0,05$).

Figura 1

Percentuale delle frasi con verbo e referente scritte da insegnanti futuri, principianti, e con esperienza per descrivere i loro insegnanti più efficaci (E) e più inefficaci (I)



Come si può notare nella Figura 1, i tre gruppi (futuri, principianti, esperti) tendevano ad utilizzare proporzioni simili di risposte nel ritrarre i loro migliori insegnanti. Inoltre, i tre gruppi tendevano ad avere proporzioni simili di risposte nel descrivere i loro insegnanti peggiori. Le proporzioni di dichiarazioni con verbo e referente, tuttavia, erano nettamente diverse nel descrivere il loro migliori rispetto ai loro insegnanti peggiori in ciascuna delle categorie.

2. DISCUSSIONE

Il presente lavoro mette a confronto le descrizioni di insegnanti efficaci e inefficaci scritte da futuri insegnanti (a partire da un programma di formazione per insegnanti), da insegnanti principianti (alla fine di una esperienza come studenti) e da docenti esperti (che insegnano nelle scuole pubbliche). Le descrizioni fornite dai partecipanti si concentravano su ciò che facevano i loro insegnanti migliori e peggiori. I temi emersi dalle loro dichiarazioni con verbo e referente erano:

- a) ambiente emotivo,
- b) l'abilità degli insegnanti,
- c) la motivazione degli insegnanti,
- d) la partecipazione degli studenti, e
- e) le regole e i voti

L'area affettiva appariva in primo piano nelle descrizioni di tutti e tre i gruppi. L'*ambiente emotivo* su tutti era un tema dominante. La preoccupazione o l'interesse (*caring*) verso gli studenti è stato particolarmente diffuso nelle descrizioni degli insegnanti efficaci. Sono stati descritti come caldo, accogliente e avente cura (*caring*). Al contrario, gli insegnanti inefficaci sono stati spesso descritti come coloro che creano tensioni in classe e come persone fredde, che abusano del loro potere e indifferenti. Un'alta percentuale delle risposte che hanno sottolineato l'importanza dell'ambiente emotivo ha descritto anche i migliori insegnanti.

Nella categoria di *abilità dell'insegnante*, gli insegnanti efficaci sono stati definiti come persone che sanno come creare un ambiente di apprendimento efficace. Erano organizzati, preparati e chiari. Gli insegnanti inefficaci, coerentemente, erano accusati della loro pedagogia inetta, di lezioni noiose e di un ambiente di apprendimento improduttivo. Una percentuale più elevata di dichiarazioni è stata dedicata a descrivere i loro insegnanti migliori.

Nella categoria della *motivazione degli insegnanti*, gli insegnanti efficaci sono stati descritti come coloro che si prendono cura (*caring*) dell'apprendimento e dell'insegnamento. "Entusiasmo" o "entusiasta" spesso appariva in queste descrizioni. Al contrario, una dichiarazione comune era che i loro insegnanti peggiori odiassero insegnare. Alcuni sono stati criticati per essere depressi (*burn-out*) o semplicemente per il loro fare le cose senza interesse. Nel complesso, più affermazioni con il verbo e referente sulla motivazione degli insegnanti sono state scritte per i migliori insegnanti che per gli insegnanti peggiori.

Nella categoria di *partecipazione degli studenti*, le descrizioni dei loro migliori insegnanti hanno sottolineato quelle attività che coinvolgevano gli studenti in un apprendimento autentico, in un porsi reciprocamente domande e fare discussioni. I loro

insegnanti peggiori sono stati caratterizzati dal fatto che richiedevano un comportamento isolato con poca interazione, attività o discussione. Alcuni partecipanti hanno lamentato che i loro insegnanti più inefficaci erano intolleranti verso le domande poste dagli studenti. Anche in questo caso, però, una maggiore proporzione di descrittori sulla partecipazione degli studenti sono stati scritti sui loro insegnanti più efficaci rispetto ai loro insegnanti meno efficaci.

Nella categoria delle *regole e voti*, i partecipanti hanno scritto che i loro insegnanti più efficaci motivavano i loro studenti e avevano poche difficoltà con la gestione della classe. La loro cura per la realizzazione e per la difesa del successo dello studente si rifletteva sull'equità delle regole e sulle valutazioni dell'apprendimento degli studenti. Tali insegnanti sono stati spesso descritti come persone che richiedono e mantengono elevati standard di condotta e di lavoro scolastico. Gli insegnanti inefficaci sono stati criticati per compiti irragionevoli o test e voti non leali. Poli opposti sono stati espressi nella gestione della classe, nei quali l'insegnante inefficace o era un orco che domina o non aveva alcun controllo. Questa categoria di regole e voti è stata l'unica delle cinque categorie nella quale maggiori proporzioni di descrittori di un verbo con il referente sono stati espressi per insegnanti inefficaci rispetto ad insegnanti efficaci.

La letteratura sulla prestazione da esperto e da principiante indica che gli esperti si basano maggiormente sulla conoscenza procedurale, mentre quelli meno adatti al particolare settore professionale o al compito dipendono più dalla conoscenza dichiarativa. Gli insegnanti esperti sembrerebbero:

- a) avere schemi meglio sviluppati per l'insegnamento in classe con forti legami tra contenuti disciplinari e modi di insegnare,
- b) essere pianificatori e esecutori più efficaci di lezioni, e ancora
- c) essere più flessibili e riflessivi nel soddisfare le esigenze degli studenti e nel facilitare la crescita sociale e scolastica dello studente (Gallagher, 1994; Leinhardt & Greeno, 1991; Peterson & Comeaux, 1987).

I presenti risultati sono stati molto simili per le descrizioni scritte di futuri insegnanti, di insegnanti principianti e di insegnanti con esperienza. Le eccezioni erano che gli insegnanti esperti si soffermavano di meno sulla motivazione degli insegnanti e più sulle regole e i voti. Anche alla luce di descrizioni più complete di insegnanti efficaci e inefficaci, tuttavia, un problema degli educatori impegnati per la preparazione di insegnanti è che sapere come gli insegnanti efficaci e inefficaci si comportano non prevede una prescrizione per ridurre o facilitare il percorso verso la competenza e l'eccellenza nell'insegnamento. Copiare semplicemente le caratteristiche esteriori di insegnanti efficaci senza costruire strutture sottostanti di conoscenze complementari ricche è probabile che determini una imitazione conservatrice priva di innovazione adattiva (Leinhardt, 1993). La sfida è quella di trovare un primo equilibrio tra la conoscenza formale della pratica educativa e l'applicazione di concetti

di insegnamento efficace e poi spostare progressivamente questo equilibrio per muovere il più rapidamente possibile gli insegnanti in formazione verso la riflessione e l'azione di esperti.

Dando ai futuri insegnanti molteplici opportunità di insegnare in ambienti progressivamente complessi, multidimensionali e realistici, avvengono cambiamenti progressivi e una precisazione a partire da strutture di conoscenza dichiarativa "cosa fare" verso quella procedurale "come fare" (ad es., Morine-Dershimer, et al., 1992). I risultati presenti dimostrano che i futuri insegnanti, gli insegnanti alle prime armi e gli insegnanti esperti hanno percezioni quasi identiche. Sanno ciò che fanno gli insegnanti efficaci e ciò che fanno gli insegnanti inefficaci. Tutti i partecipanti avevano idee chiare su ciò che si riferisce a buoni insegnanti rispetto a cattivi insegnanti e le due cose sono per nulla immagini speculari l'uno dell'altro. Più affermazioni di verbo con referente sul clima emotivo, sulla cura verso gli studenti, sull'interazione con gli studenti, sulle attività di apprendimento, sulla discussione e sulle domande dell'insegnante o dello studente sono state riferite per gli insegnanti efficaci che per gli insegnanti inefficaci. Inoltre, vi sono state prove di una maggiore attenzione per i test, i feedback, i voti, i compiti e compiti per casa quando i partecipanti hanno descritto i loro insegnanti peggiori.

La presente ricerca si basa su risultati precedenti per fornire un quadro più completo delle procedure e dei comportamenti positivi e negativi degli insegnanti, come sono percepiti sul continuum preparazione-esperienza dell'insegnante. Sia a) la comprensione di come gli altri lungo il continuum evolutivo definiscono l'insegnamento efficace e inefficace (conoscenza comparativa, dichiarativa) sia b) l'aver ambienti progressivamente realistici nei quali si tenta l'emulazione di azioni preferite (conoscenza procedurale attualizzata), sembrano essere elementi necessari alla formazione degli insegnanti.

3. BIBLIOGRAFIA

- Book, C., Byers, J., & Freeman, D. (1983). Student expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live. *Journal of Teacher Education*, 34, 9-13.
- Gallagher, J.J. (1994). Teaching and learning: New models. *Annual Review of Psychology*, 45, 171-195.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teaching immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 17, 40-53.
- Leinhardt, G. (1993). On teaching. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 4, pp. 1-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leinhardt, G., & Greeno, J.G. (1991). *The cognitive skill of teaching*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Lortie, D.C. (1975). *School teacher*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Marsh, H.W. (1991). Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A test of alternative higher-order structures. *Journal of Educational Psychology*, 83, 285-296.
- McCroskey, J.C., Richmond, V.P., Sallinen, A., Fayer, J.M., & Barraclough, R.A. (1995). A cross-cultural and multi-behavioral analysis of the relationship between nonverbal immediacy and teacher evaluation. *Communication Education*, 45, 200-211.
- Morine-Dersheimer, G., Saunders, S., Artiles, A.J., Mostert, M.P., Tankersley, M., Trent, S.C., & Nuttycombe, D.G. (1992). Choosing among alternatives for tracing conceptual change. *Teaching & Teacher Education*, 8, 471-483.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy concept. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Peterson, P.L., & Comeaux, M.A. (1987). Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching & Teacher Education*, 3, 319-331.
- Prawat, R.S. (1985). Affective versus cognitive goal orientations in elementary teachers. *American Educational Research Journal*, 22, 587-604.
- Reeves, C.K., & Kazelskis, R. (1985). Concerns of prima di entrare in ruolo and inservice teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 267-271.
- Tabachnick, B.R., & Zeichner, K.M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35, 28-36.
- Weinstein, C.S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40, 53-60.