



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO  
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della  
Formazione

Dottorato di ricerca in "Metodologia della ricerca educativa"

X Ciclo – Nuova Serie

Tesi di dottorato in

La formazione dell'insegnante competente

Coordinatore  
Prof. Giuliano Minichiello

Dottoranda  
Stefania Napoli

Tutor  
Achille M. Notti

Anno Accademico 2010/2011

<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>5</b>
--------------------------	----------

<b>CAPITOLO I.....</b>	<b>10</b>
------------------------	-----------

<b>1. LA COMPETENZA .....</b>	<b>10</b>
-------------------------------	-----------

1.1 Definizione di competenza .....	16
-------------------------------------	----

1.2 La valutazione delle competenze.....	24
--	----

1.3 La valutazione delle competenze in Università.....	34
--	----

<b>CAPITOLO II .....</b>	<b>42</b>
--------------------------	-----------

<b>2. LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI.....</b>	<b>42</b>
---	-----------

2.1 Il quadro legislativo europeo .....	42
---	----

2.2 Excursus storico in Italia.....	48
-------------------------------------	----

2.3 La formazione in Italia.....	53
----------------------------------	----

2.4 Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Salerno.....	57
--	----

2.4.1 Il tirocinio .....	59
--------------------------	----

2.4.2 I laboratori .....	63
--------------------------	----

2.4.3 L'esame di laurea .....	65
-------------------------------	----

2.5 La formazione a distanza degli insegnanti.....	66
--	----

2.6 La valutazione della formazione degli insegnanti .....	71
--	----

<b>CAPITOLO III.....</b>	<b>75</b>
<b>3. LE COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI .....</b>	<b>75</b>
3.1 Progettazione didattica.....	86
3.2 Progettazione educativa .....	89
3.3 Lavoro di gruppo.....	91
3.4 Strategie di studio in profondità.....	94
3.5 Saper fare ricerca .....	98
3.6 Esposizione della lezione.....	103
3.7 Abilità informatiche .....	106
3.8 Abilità relazionali e comunicative .....	109
3.9 Valutazione .....	111
<b>CAPITOLO IV.....</b>	<b>115</b>
<b>4. LA RICERCA .....</b>	<b>115</b>
4.1 Ipotesi e obiettivi specifici.....	115
4.2 Popolazione e campione .....	119
4.3 Il questionario .....	120
4.4 Il codebook e la matrice dei dati.....	121
4.5 L'analisi dei dati .....	122
4.6 Riflessioni .....	155

<b>CAPITOLO V .....</b>	<b>160</b>
<b>5. CONCLUSIONI.....</b>	<b>160</b>
5.1 Il portfolio .....	162
5.2 Il bilancio delle competenze .....	166
5.3 Proposte per la ricerca.....	167
<b>APPENDICE GENERALE.....</b>	<b>171</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>175</b>

## **Introduzione**

I rapidi cambiamenti che hanno investito la società negli ultimi decenni hanno coinvolto anche il corpo insegnante in servizio e i futuri maestri a cui sono richieste, già nell'ambito della formazione iniziale, sempre maggiori competenze.

Già da tempo il personale docente ha dovuto modificare il suo modo d'insegnare per adeguarsi al passaggio da una scuola della conoscenza a una scuola della competenza. Quindi non più la semplice trasmissione di nozioni dal docente al discente ma una formazione che stimoli attraverso la scoperta, il lavoro di gruppo, l'ausilio delle nuove tecnologia, l'acquisizione di competenze.

Questo nuovo ruolo dell'insegnante richiede una formazione specifica orientata all'acquisizione di tecniche e strategie didattiche adatte a relazionarsi con studenti sempre più eterogenei, che in particolar modo nella scuola primaria presentano marcate differenze culturali, di capacità, d'interessi e di valori. Studenti che si approcciano alla scuola con modalità totalmente differenti gli uni dagli altri.

Gli insegnanti quindi si trovano di fronte ad una scuola di massa che deve rispondere ad una pluralità d'esigenze. Per far ciò devono avvalersi degli strumenti che offre l'autonomia didattica, di ricerca e di sviluppo. "Ma l'autonomia è affidata agli insegnanti stessi e questo impone la necessità di contare su una nuova figura docente, capace di

interpretare la realtà, riflettere sulle proprie pratiche didattiche, collaborare con i colleghi e trovare soluzioni efficaci”<sup>1</sup>.

Nodo cruciale è la formazione dei docenti che deve iniziare con un adeguato percorso universitario e continuare lungo tutto il corso di vita, al fine di acquisire in primis le competenze di base da arricchire costantemente con un patrimonio di conoscenze, pratiche, tecniche e modelli d’azioni in costante evoluzione grazie alla ricerca.

Il dibattito sulle competenze degli insegnanti ha coinvolto tutti i paesi appartenenti all’Unione Europea ed oltre, nel contesto italiano la formazione è descritta nel Decreto Ministeriale n. 153 del 1998. Ovviamente la legge ha definito esclusivamente le competenze necessarie ad un insegnante per iniziare la sua professione e che sono oggetto di una specifica formazione universitaria.

In realtà, la formazione degli insegnanti è un percorso che continua lungo tutto il tragitto personale e professionale in quanto nuove competenze devono essere sviluppate costantemente per far fronte alle sfide che il mondo della scuola pone quotidianamente innanzi. Questo richiede una formazione iniziale di qualità e un successivo percorso che permetta di essere costantemente aggiornati.

Da queste riflessioni è nato questo lavoro con lo scopo di presentare il progetto di ricerca intitolato ***L’insegnante competente e la competenza dell’insegnante.***

La ricerca nasce dalla consapevolezza che nella società odierna occorre sempre di più raccordare i sistemi formativi con il mondo del lavoro. Quindi l’acquisizione di competenze spendibili al termine del processo formativo.

---

<sup>1</sup> Associazione TReeLLLe, (2004), *Quali insegnanti per la scuola dell’autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione.* Quaderno n.4, Tipografia Araldica, Genova, p. 56.

Sappiamo che il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria ha l'obiettivo di offrire una preparazione teorico-pratica che fornisce ai laureati le basi necessarie per lavorare come insegnanti nella scuola. In quanto per tale professione non sono necessarie esclusivamente conoscenze dichiarative, contestuali o procedurali. Occorre che uno studente, un futuro docente, sia capace di mobilitare i suoi saperi per organizzare risposte efficaci a problemi complessi e rilevanti. Occorre quindi che durante il percorso universitario uno studente acquisisca specifiche competenze.

Lo studio si sofferma in primo luogo sul concetto di competenza. Prime domande a cui si è cercato di dare risposta sono: Che cosa si intende con il termine competenza? Come si è arrivati a tale definizione? E' stato pertanto studiato tale concetto in chiave sincronica e diacronica partendo da Chomsky fino ai giorni nostri. Da una sintesi delle varie prospettive emerge che la competenza è “un sistema di conoscenze (dichiarative, procedurali e contestuali o condizionali), organizzato, anche attraverso la metacognizione, in schemi operativi (o reti o piani) finalizzati a identificare e risolvere, autonomamente con rapidità e sicurezza, e con parziali adattamenti delle strategie, una famiglia di problemi con un'azione efficace (..) impegnandosi in una autoregolazione dell'attività cognitiva (metacognizione) e motivazionale (volizione)”<sup>2</sup>.

La seconda parte del lavoro ha posto la sua attenzione sulla formazione del personale docente, soffermandosi su quanto previsto dal quadro legislativo europeo e su quanto realizzato finora in Italia e nello specifico dell'Università degli Studi di Salerno.

---

<sup>2</sup> Coggi C., (2005), *Per migliorare la didattica universitaria*, Pensa Multimedia, Lecce, p. 361.

A seguire sono state analizzate nel dettaglio le competenze che dovrebbero essere possedute dai docenti, in questa sezione è stato comparato il pensiero di diversi studiosi, quanto proposto dall'Unione Europea e quanto richiesto invece dal nostro sistema legislativo. Con questa base è stato possibile descrivere le principali competenze che sono state oggetto della ricerca.

Nello specifico la ricerca ha verificato in che misura gli studenti iscritti all'ultimo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria ritengono di aver sviluppato le competenze fondamentali per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella primaria.

Obiettivi della ricerca sono stati: stimolare la riflessione degli studenti sulla qualità delle proprie competenze e sulle convinzioni, che hanno di se stessi in relazione alla professione di maestri/e che andranno a svolgere in un prossimo futuro, al fine di confrontarle con le competenze necessarie per la professione docente individuate dal quadro legislativo italiano; individuare metodologie per accrescere tale competenza operando anche una riflessione sui programmi di formazione, i laboratori ed i tirocini.

Il progetto di ricerca è stato articolato in tre annualità corrispondenti al percorso di dottorato.

Il primo anno del progetto è stato dedicato all'approfondimento del tema della ricerca, realizzato attraverso numerose e accurate ricerche bibliografiche che hanno permesso di reperire fonti indispensabili per la costruzione del quadro teorico di riferimento e il conseguente piano operativo della ricerca. E' stato, pertanto, approfondito il concetto di competenza, con particolare riferimento alle competenze necessarie ai futuri docenti e analizzate le normative relative alla formazione universitaria soffermando l'attenzione in



particolare modo sull'allegato A del Decreto Ministeriale n. 153 del 1998 che specifica le attitudini e le competenze che deve fornire il corso di laurea.

Il secondo anno ha visto la parte operativa con la strutturazione del questionario di percezione delle competenze e la somministrazione dello stesso al campione della ricerca. La popolazione di riferimento è stata rappresentata dagli studenti frequentanti l'ultimo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Facoltà di Scienze della Formazione

Il questionario, strutturato, anonimo ed autosomministrato, è stato elaborato avendo come quadro di riferimento il D.M. sopra citato. Sono state proposte domande chiuse, proponenti una descrizione del proprio comportamento, con risposte chiuse organizzate su una scala graduata di quattro livelli (mai o quasi mai, qualche volta, spesso, sempre o quasi sempre; oppure pochissimo, poco, molto, moltissimo). La scelta di una scala a quattro livelli è stata dettata dall'esigenza di far operare una scelta precisa ai soggetti evitando in tal modo risposte intermedie.

Il questionario diviso in quattro categorie ha raccolto dati relativi ai caratteri generali dello studente (età, sesso, esperienze lavorative, etc.), il percorso universitario svolto, la percezione delle competenze e una riflessione sulle esperienze che hanno contribuito maggiormente alla costruzione della propria professionalità.

I dati così raccolti dopo essere stati tabulati ed elaborati sono stati oggetto di una specifica riflessione finale.

## Capitolo I

### 1. La competenza

Il termine competenza è presente in letteratura da almeno 4 secoli come si evince dal *Dizionario etimologico della lingua italiana*, (Zanichelli, 1964). Attualmente, il termine competenza, può essere assunto secondo due connotazioni nella prima di senso amministrativo-giuridico indica l'autorità di esprimere giudizi, nella seconda connotazione viene inteso come la capacità o l'idoneità ad un compito<sup>3</sup>.

Da circa un secolo il concetto di competenza è entrato a far parte dei lessici specifici della pedagogia, della psicologia e più in generale delle scienze dell'educazione. Grazie alle scuole attive, affermatesi fra la fine dell'ottocento e i primi del novecento il concetto di competenza ha acquisito sempre maggiore importanza in quanto quest'ultime, sostanzialmente puerocentriche, propongono non solo l'apprendimento dei concetti ma anche la mobilitazione delle conoscenze e il saper applicarle in situazioni concrete.

Numerosi studi sono stati realizzati sul tema della competenza che hanno contribuito ad arricchire tale concetto, fra gli apporti maggiori ricordiamo quelli provenienti dalle seguenti discipline: psicologia, linguistica, sociologia, pedagogia<sup>4</sup>.

La psicologia cognitiva ha centrato le sue ricerche sulle caratteristiche personali che facilitavano la riuscita personale e

---

<sup>3</sup> Cfr. D'Anna G., *Dizionario Italiano Ragionato*, Firenze, 2008, pagg. 405-406.

<sup>4</sup> Cfr. Coggi C., (2005), *Per migliorare la didattica universitaria*, Pensa Multimedia, Lecce, pag. 359.

professionale mentre la psicologia del lavoro ha focalizzato i suoi sforzi sulle caratteristiche che contraddistinguono una specifica competenza, infine gli studi sull'*expertise* hanno posto l'accento sul *problem solving*. In sintesi possiamo affermare che gli psicologi definiscono la competenza come “la capacità di produrre condotte efficaci in un ambito (domaine) determinato”<sup>5</sup>.

In ambito linguistico ricordiamo Chomsky, linguista, filosofo e teorico della comunicazione statunitense che opera una distinzione fra competenza, intesa come conoscenza che un individuo ha delle regole che permettono di utilizzare una lingua, e *performance*, ovvero, l'utilizzo che il soggetto riesce a fare della lingua in situazioni concrete. La distinzione fra i due termini è ben evidenziata in un passo del testo *Aspect of the Theory of Syntax*:

*“La teoria linguistica si occupa in primo luogo del parlante-ascoltatore ideale, in una comunità linguistica completamente omogenea, il quale conosce perfettamente la sua lingua e non è influenzato da condizioni grammaticali irrilevanti quali le limitazioni della memoria, le distrazioni, i cambiamenti di attenzione e di interesse, e gli errori (casuali o caratteristici) nell'applicazione della propria conoscenza della lingua nel corso dell'esecuzione effettiva (...) Per considerare l'esecuzione linguistica effettiva, dobbiamo considerare l'interazione di diversi fattori, e la competenza sottostante del parlante ascoltatore non è che uno di essi. (...) Introduciamo così una distinzione fondamentale fra competenza (la conoscenza che il*

---

<sup>5</sup> Ibidem.

*parlante-ascoltatore ha del proprio linguaggio) ed esecuzione (l'uso attuale del linguaggio in situazioni concrete)”<sup>6</sup>.*

In sintesi, Chomsky afferma che la competenza è rappresentata dal potenziale biologico di un individuo mentre la *performance* è la prestazione del soggetto, quindi l'unica componente osservabile delle potenzialità di un individuo. Nonostante il concetto di competenza elaborato da Chomsky sia stato formulato in relazione alle ricerche sulla sintassi delle lingue naturali, questo è stato ampliato applicandolo ai processi cognitivi.

La sociologia del lavoro si è concentrata sui saperi richiesti al lavoratore per poter risolvere problemi che pone la vita professionale. Insistendo sul concetto che la competenza non riguarda esclusivamente il singolo individuo ma anche la collettività, in quanto l'individuo deve essere in grado di mobilitare non solo le proprie risorse ma anche quelle provenienti dal proprio contesto di riferimento.

In ambito pedagogico il termine competenza è frutto, sia dei contributi provenienti dalle altre discipline che, dei differenti cambiamenti epistemologici verificatisi nel corso del tempo. Pellerey<sup>7</sup> ha individuato tre approcci principali: il comportamentista, il cognitivista e l'approccio di tipo piagetiano.

All'inizio degli anni Sessanta prevaleva la teoria comportamentista, che utilizza il termine competenza come sinonimo di comportamento, ovvero di *performance* che un soggetto riesce a

---

<sup>6</sup> Chomsky N., (1965), *Aspect of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press, pp. 4-5.

<sup>7</sup> Cfr. Pellerey M., *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro* in Montedoro C. (a cura di), (2001), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Angeli-ISFOL, Milano, pp. 233-234.

manifestare in un determinato ambito e in specifiche condizioni, competenza, quindi come prestazione osservabile e misurabile. Di conseguenza il manifestare competenza diventava un processo lineare scomponibile nei suoi singoli elementi e realizzabile tramite algoritmi comportamentali. Dal momento in cui la competenza è stata definita come una semplice esecuzione di operazioni anche la formazione concentrava l'attenzione sulle attività che l'individuo metteva in essere al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati. In questo periodo abbiamo l'affermazione delle tassonomie comportamentali che razionalizzando gli obiettivi da raggiungere indicano i passi (osservabili, misurabili e valutabili) da seguire per svolgere un determinato compito.

Il secondo approccio di tipo cognitivo, si sviluppa prevalentemente alla fine degli anni Sessanta. Queste teorie concettualizzano la competenza come “disposizione interna astratta”, governata per l'appunto da processi cognitivi interni che regolano, modificano e adattano le azioni messe in atto, ciò implica che i comportamenti osservabili sono secondari ai processi psichici dell'individuo. Possiamo sintetizzare la prospettiva cognitivista affermando che il soggetto elabora gli stimoli provenienti dall'esterno e risponde ad essi con un comportamento manifesto.

Questo approccio sostiene che il concetto di competenza implica non solo il possesso di uno schema che preordina l'azione ma anche una molteplicità di elementi concernenti la sfera affettiva, cognitiva e motoria.

Gli ambiti sopraccitati si spiegano in primo luogo perché bisogna considerare l'individuo nella sua totalità, in cui non si può escludere un elemento dall'altro, analizzando singolarmente le varie componenti

della competenza possiamo affermare che non si può slegare l'apprendimento dalla sfera affettivo-emozionale che risulta essere la spinta motivazionale, dalla sfera motoria in quanto ogni soggetto è dotato di una fisicità che influenza lo sviluppo cognitivo<sup>8</sup>.

L'ultimo approccio preso in esame da Pellerey, sviluppatosi in prevalenza negli anni Ottanta, considera la competenza come una mobilitazione di schemi d'azione. Secondo Piaget, in un primo stadio, lo schema è guidato solo da riflessi, per poi evolversi gradualmente grazie ad un processo dinamico di assimilazione, ovvero il consolidamento di un comportamento dovuto all'esercizio, e d'accomodamento, ovvero il modificarsi di uno schema già assimilato a causa dello scontro con una situazione non prevista. Il processo appena descritto permette all'individuo di elaborare schemi sempre più articolati e complessi.

Un'ulteriore espansione del concetto di competenza si ha negli anni Novanta, periodo in cui il mondo del lavoro richiede agli individui di *saper agire professionalmente*, concetto che va oltre il saper svolgere delle mansioni in modo funzionale ricercando nel lavoratore la flessibilità e la capacità di adeguarsi a differenti ruoli.

Attualmente il significato di competenza può essere inserito nella concezione cognitivo-costruttivista dell'apprendimento.

Si può definire la competenza ricorrendo alle parole di Gillet definendola come “un sistema di conoscenze concettuali, procedurali e contestuali, organizzato, anche attraverso la metacognizione, in schemi operativi (o reti o piani) finalizzati a identificare e risolvere

---

<sup>8</sup> Cfr. Varisco B.M., (2004), *Portfolio*, Carocci editore, Roma, pp. 76-79.

una famiglia di problemi con un'azione efficace”<sup>9</sup>, oppure si può citare un noto studioso: Allal<sup>10</sup> che alle componenti cognitive già citate aggiunge componenti affettive (atteggiamenti, motivazioni), componenti sociali (interazioni, concertazioni) e componenti sensomotorie.

Seguendo, invece, le indicazioni di Kuhl<sup>11</sup> sulla competenza si possono individuare quattro fondamentali dimensioni da indagare: la dimensione cognitiva, la dimensione affettivo-emozionale, la dimensione motivazionale e quella volitiva.

Numerosi altri autori si sono occupati dell'argomento in oggetto, in questa sede ci soffermiamo, ancora, su Glaser<sup>12</sup> che ha descritto le componenti cognitive della competenza in: coerenza di conoscenze, abilità nel problem solving, uso consapevole della conoscenza e metacoscienza, l'automatizzazione e integrazione delle abilità e la metacoscienza e autoregolazione.

La complessità della competenza è stata colta anche dal Wittorski<sup>13</sup> che individua 5 componenti:

1. cognitive, comprendenti le conoscenze del soggetto, il modo in cui le rappresenta, le teorie di riferimento, gli schemi d'azione, la modalità con cui si attribuisce di significato a problemi e contesti, etc.;
2. affettive, quindi tutto ciò che comprende la sfera del se, della motivazione e dell'emozione;

---

<sup>9</sup> Coggi C., *Valutazione delle competenze* in Coggi C., Notti A. M., *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce, (2002), p. 121.

<sup>10</sup> Cfr. Coggi C., Notti A. M., op. cit., p. 122.

<sup>11</sup> Cfr. Pellerey M., Orio F., *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*, Edizioni lavoro, Roma, 2001, p. 15.

<sup>12</sup> Cfr. Coggi C., Notti A. M., op. cit., pp. 123-124.

<sup>13</sup> Varisco B. M., (2005), *Il portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma, p. 81.

3. sociali, il modo in cui il contesto di appartenenza riconosce e valorizza le competenze;
4. culturali ovvero il quadro di riferimento in cui acquista significato e valore una competenza;
5. prasseologiche, tutto ciò che si può osservare della competenza attraverso la prestazione.

Un'ultima definizione da prendere in esame è stata formulata dall'ISFOL (1998) che ha definito la competenza come "l'insieme dei saperi tecnici, ossia i saperi legati a una determinata attività professionale, di capacità d'azione e di capacità procedurali che rendono l'individuo in grado di adattare la propria competenza all'evoluzione del contesto professionale e sociale".

Sintetizzando le varie prospettive possiamo affermare che la competenza è la capacità di mobilitare le proprie risorse interiori (affettive, cognitive e volitive) per far fronte ad una famiglia di problemi.

### **1.1 Definizione di competenza**

Dopo un'attenta analisi sincronica e diacronica è possibile affermare che il concetto di competenza ha avuto diverse accezioni nel corso del tempo e a tutt'ora acquisisce significati differenti a seconda del quadro teorico di riferimento.

Fra le definizioni recenti del concetto in oggetto è possibile citare Notti (2002) che indica la competenza "come la capacità di svolgere un compito in maniera soddisfacente, come la capacità di applicare le conoscenze acquisite sia nelle situazioni pratiche che negli studi



successivi, come la capacità di risolvere situazioni problematiche e/o produrre soluzioni o oggetti nuovi”.

Un efficace contributo è fornito dal Pellerey che definisce la competenza come “capacità di far fronte a un compito o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo”<sup>14</sup>.

In questa trattazione sarà usata come riferimento la definizione elaborata dalla Coggi che definisce “la *competenza* come: un sistema di conoscenze (dichiarative, procedurali e contestuali o condizionali), organizzato, anche attraverso la metacognizione, in schemi operativi (o reti o piani) finalizzati a identificare e risolvere, autonomamente con rapidità e sicurezza, e con parziali adattamenti delle strategie, una famiglia di problemi con un azione efficace (..) impegnandosi in una autoregolazione dell’attività cognitiva (metacognizione) e motivazionale (volizione)”<sup>15</sup>.

Analizzando la definizione sopra esposta emergono numerose peculiarità, che meritano di essere approfondite con attenzione.

In primo luogo possiamo soffermarci sul sistema di **conoscenze** possedute dal soggetto, definite conoscenze dichiarative quando utilizzano come unica fonte d’informazione la mente del soggetto, comprendono termini, concetti, teorie, etc., riguardano quindi esclusivamente quello che “il soggetto sa”; conoscenze procedurali che includono i processi moto-sensoriali inconsci, ovvero le modalità con cui si mette in atto un’azione quello che “il soggetto sa fare”; infine le conoscenze contestuali o condizionali che concernono le

---

<sup>14</sup> Pellerey M., (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze, p. 12.

<sup>15</sup> Coggi, (2005), *op. cit.*, p. 361.

situazioni in cui è opportuno mettere in pratica o meno una determinata azione.

Per fornire delle conoscenze necessarie a strutturare delle competenze è utile che la scuola e l'università non si focalizzino su un apprendimento di tipo quantitativo, prettamente nozionistico, attento ai particolari, al fine di fornire un sapere organico che rischierebbe però di far assimilare esclusivamente numerose informazioni a memoria, ma è opportuno che queste istituzioni operino una selezione dei contenuti base che siano il punto di partenza per la costruzione di nuove conoscenze e per la soluzione di problemi maggiormente versatili, che insegnino a gestire al meglio le conoscenze apprese.

La conoscenza diviene quindi la base dell'agire e il primo passo per formare la competenza, oltre a ciò è necessario imparare a mobilitare le proprie conoscenze per trovare quelle pertinenti al problema incontrato e utili a fornire una risposta, che permettano quindi di pianificare la risoluzione del problema, considerato nei suoi vari momenti, e mettere in atto quanto progettato.

Altro aspetto che emerge dalla definizione sopra esposta concerne la **metacognizione**, intesa come “la conoscenza che il soggetto ha del proprio funzionamento cognitivo e di quello altrui; la maniera con cui egli può acquisire conoscenza del proprio comportamento e renderne conto sia a sé che agli altri”<sup>16</sup>. Questa implica la capacità di auto-osservarsi e di riflettere sui propri stati mentali e quindi di conoscere e dirigere il proprio apprendimento e di conseguenza le proprie azioni. La metacognizione offre quindi la consapevolezza del lavoro svolto o che si sta per svolgere.

---

<sup>16</sup> Nuzzaci A, Talamo A., (2002), *Le competenze metacognitive*, in Benadusi L., Di Francesco G., (a cura di), (2002), *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, p. 161.

La scuola può stimolare i processi metacognitivi stimolando gli allievi a lavorare per soluzioni alternative, non applicando strategie già consolidate. In questo modo gli studenti impareranno ad operare delle riflessioni sulle soluzioni proposte ai vari problemi rilevandone pregi e difetti, ricercando costantemente, attraverso un processo di ipotesi e verifica, soluzioni maggiormente valide. Matureranno, inoltre, la consapevolezza che esistono più soluzioni per lo stesso problema e che tutte possono essere espressione di competenza.

Ulteriore elemento da analizzare è il concetto di **schema d'azione** ovvero dei piani operativi che si adoperano per giungere alla soluzione di un problema, questi devono caratterizzarsi per rapidità ed automaticità, potenza, originalità<sup>17</sup>.

La rapidità e l'automaticità riguardano il tempo impiegato nella risoluzione di un problema. La risposta può essere immediata nel caso in cui, il soggetto è pienamente competente di conseguenza la mobilitazione delle risorse è stata automatizzata, o può essere lenta, quando l'elaborazione della risposta richiede un processo di riflessione, studio e pratica, in questo caso il soggetto si trova in un momento formativo, sta costruendo la sua competenza.

La potenza di uno schema concerne la capacità di trovare soluzione efficace al problema in maniera autonoma, applicando sia strategie già apprese sia ricercando le informazioni mancanti per risolvere problemi nuovi o imprevisti.

La creatività deriva dal fatto che una volta acquisito un modo di agire questo verrà perfezionato costantemente, sperimentando soluzioni innovative.

---

<sup>17</sup> Cfr. Coggi C., Notti A. M., (2002), *op. cit.*, pp. 131-134.

Il tempo di risposta, la potenza e l'originalità dipendono dalla differenza che intercorre fra il principiante che ricerca attivamente strategie di soluzione e l'esperto che pur avendo una soluzione collaudata può scegliere di modificarla creativamente al fine di renderla più efficace ed efficiente.

Come afferma la Coggi gli schemi d'azione devono essere: “chiari, sicuri, facilmente ripercorribili, (..) costruiti da chi risolve il problema, non semplice applicazione di strategie apprese (..). Il competente per essere tale deve risolvere problemi rapidamente categorizzati: il competente, per essere tale, per risolvere le questioni, deve riconoscerle in certo senso come familiari”<sup>18</sup>.

L'insegnamento tradizionale si caratterizza per fornire al soggetto una serie di apprendimenti, lasciando al singolo la responsabilità di comprendere come utilizzarli. Un insegnamento per competenze deve andare oltre la semplice ripetizione nozionista, richiedendo agli studenti di dare significato a ciò che apprendono e di utilizzare le proprie conoscenze. Maggiormente gli studenti sfruttano le proprie conoscenze per risolvere problemi maggiormente affinano i propri schemi d'azione.

Un ulteriore elemento caratterizzante la competenza è l'**autonomia** nella risoluzione dei problemi. Tutte le caratteristiche precedenti sono come i pezzi di un puzzle che solo riuniti insieme, secondo un ordine logico, danno al soggetto le informazioni e gli strumenti necessari per risolvere un problema in autonomia, in quanto anche se il competente necessita di ulteriori informazioni riesce a reperirle agevolmente ricorrendo a fonti autorevoli. Pertanto gli studenti che ambiscono a maturare una competenza devono abituarsi a

---

<sup>18</sup> Coggi, (2005), *op. cit.*, p. 364.

trovare strategie di soluzione allo stesso problema che si presenta in contesti differenti e a reperire ulteriori informazioni per problemi che richiedono conoscenze ancora non apprese.

Tutto quello affermato finora presuppone che il competente sia in grado di mobilitare le proprie conoscenze. La **mobilitazione** è processo che implica il riuscire ad utilizzare le conoscenze acquisite in maniera automatica, quasi istantanea, con rapidità e sicurezza e che si estende alle componenti motivazionali, sociali, emotive e metacognitive. Questo enunciato può essere spiegato semplicemente con l'esempio del chirurgo che nel corso di un intervento deve operare con rapidità e sicurezza senza pensare ad ogni azione quello che ha appreso dai libri di testo (l'ordine con cui eseguire le varie azioni, cosa fare in caso d'emergenza, etc.) e al diverso atteggiamento che mostra a seconda se deve operare un estraneo, un amico o un familiare. Dall'esempio emerge che il competente deve:

- conoscere con precisione l'ordine in cui vanno eseguite le diverse azioni, che potrebbe essere diverso dall'ordine in cui sono state apprese. In teoria si apprendono le conoscenze seguendo un ordine ben definito, lineare ma nella pratica le conoscenze apprese vengono utilizzate nell'ordine in cui servono. Ad esempio uno studente di medicina imparerà, secondo un determinato ordine, l'utilizzo dei differenti strumenti chirurgici, ma nella pratica utilizzerà solo gli strumenti occorrenti e nell'ordine in cui si rendono necessari.
- attivare la metacognizione così da avere il controllo costante dei processi messi in atto, per modificarli all'occorrenza. Chi acquisisce "adeguate conoscenze metacognitive, attiva strategie per fissare le informazioni essenziali che definiscono la

situazione problematica, mobilità conoscenze dichiarative e procedurali per strutturare uno schema di soluzione adatto al contesto, pianifica il controllo sulla fase esecutiva, monitora le strategie adatte, verifica i risultati, corregge eventualmente i piani, ottenendo così prestazioni progressivamente di miglior qualità”<sup>19</sup>.

- Aver automatizzato gli schemi d’azione. Il competente non solo memorizza il processo e le conclusioni a cui perviene ma riesce ad eseguire i piani d’azione in “situazioni problematiche complesse”. Colui che decide di acquisire una competenza deve avere una perfetta consapevolezza del suo sapere, ampliare le sue conoscenze, per avere un progresso continuo al fine di risolvere una famiglia di problemi.

Secondo la Coggi<sup>20</sup> il competente:

- ha studiato per acquisire specifiche conoscenze;
- è disponibile ad aggiornarsi rapidamente, consapevole che qualsiasi professione è in continua evoluzione, e che la laurea non è un traguardo ma un punto di partenza per una crescita continua;
- deve saper risolvere sia i problemi per i quali si è formato, sia gli stessi problemi quando si evolvono e diventano complessi;
- se necessario o se la professione lo richiede collabora in gruppo valorizzando al massimo le risorse di tutti i collaboratori;

Un ultimo e importantissimo aspetto della competenza sono i processi **affettivi, volitivi e motivazionali**. Fra i processi di natura affettiva e motivazionale rientrano l’ansietà di un soggetto che può

---

<sup>19</sup> Coggi, (2005), *op. cit.*, p. 368.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 371.

essere presente in maniera costante di fronte ad ogni compito o presentarsi solo nel caso di maggiori sollecitazioni. Sappiamo che un certo livello di tensione aiuta a risolvere in maniera corretta un compito ma un eccesso incide negativamente sulla *performance*. La volizione è un altro elemento chiave nella risoluzione di un compito in quanto contribuisce a portare a termine con perseveranza gli impegni presi. Altro fattore sono le attribuzioni causali ovvero se un soggetto attribuisce il suo successo o il suo fallimento a fattori che può controllare riterrà che un impegno costante può portare buoni risultati. Di contro se il fallimento è attribuito a mancanza di capacità si attiveranno sentimenti di frustrazione e depressione che spingeranno il soggetto a non compiere ulteriori sforzi in previsione di un fallimento. Fra i vari elementi di questa categoria rientra anche la percezione che il soggetto ha delle proprie competenze, in quanto maggiormente un individuo si percepisce competente maggiormente si impegnerà in nuove sfide<sup>21</sup>. Infine la motivazione spinge il soggetto a portare a termine un compito in maniera valida, spinto da motivazioni personali, quali ritenere il compito valido in se stesso oppure spinto dal desiderio di primeggiare sugli altri. A seconda dell'aspetto che prevale "l'orientamento al compito" o "l'orientamento all'io" si metteranno in atto strategie differenti di cooperazione o di competizione. Per favorire la corretta acquisizione delle competenze è necessario che gli studenti apprendano che per raggiungere risultati migliori è necessario cooperare con gli altri.

Da quanto argomentato fin ora si comprende che competenti si diventa preparandosi adeguatamente. Ogni grado di scuola deve formare per competenze, con particolare riferimento all'Università che

---

<sup>21</sup> Pelleroy M., (2004), *op. cit.*, pp. 258-260.

deve interrogarsi su quali competenze deve possedere un laureato per esercitare una professione e a che livello sono necessarie.

Ogni competenza può essere posseduta a diversi livelli:

- il principiante applica le conoscenze apprese dai testi in maniera rigida;
- il competente medio che ha maturato una certa esperienza ed inizia a risolvere problemi con una certa flessibilità;
- l'esperto che ha strutturato un suo personalissimo modo di risolvere con schemi d'azione originali, efficaci e potenti.

Nella strutturazione del curriculum l'Università deve esplicitare sia per i programmi che per le attività svolte le competenze a cui queste rimandano, inoltre deve favorire un bilancio delle competenze. Accanto al bagaglio culturale previsto, deve prevedere periodi di tirocinio diretti ed indiretti che abituano gli studenti a risolvere problemi collegati alla professione e che fanno leva su particolari aspetti della personalità quali: creatività, originalità, volontà, determinazione, etc.

Formare per competenze implica una programmazione in cui sono indicati chiaramente i fini dell'insegnamento, gli obiettivi finalizzati a raggiungere il traguardo, che deve essere esplicitato sotto forma di comportamento oggettivamente osservabile.

## **1.2 La valutazione delle competenze**

Tutto ciò che è stato affermato nel paragrafo precedente ha messo in luce la natura polimorfa della competenza, che richiede per la sua



valutazione più prospettive d'analisi. La valutazione delle competenze può utilizzare una modalità di tipo analitico ed una di complessivo.

Durante il processo di costruzione della stessa, è utile utilizzare la modalità analitica in quanto questa permette di scomporre la competenza nelle sue singole parti e valutare ogni sua componente al fine di individuare la presenza di eventuali lacune e l'intervento su di esse.

La valutazione delle competenze implica la valutazione le conoscenze, la mobilitazione, gli schemi d'azione, l'utilizzo della metacognizione. A tal fine occorre utilizzare le differenti tipologie di prove di profitto, in quanto ognuna permette di rilevare elementi differenti, ad esempio con le prove strutturate è possibile verificare la conoscenza di alcuni contenuti mentre con una prova tradizionale si può verificare l'originalità, la creatività, la capacità di argomentare, etc. Accanto alle prove di profitto occorre affiancare altri strumenti, quali l'osservazione sistematica che permette di rilevare costantemente i progressi e le difficoltà incontrate dall'allievo; i questionari grazie ai quali è possibile indagare gli atteggiamenti, le opinioni, etc.; e poi ancora i colloqui, i lavori di gruppo, etc.

Al termine del processo formativo è opportuno valutare la competenza nel suo insieme, nella sua globalità. A tal fine può essere usato il metodo della "triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectica dell'oggetto di analisi"<sup>22</sup>. Questo metodo, in matematica, permette di calcolare le distanze fra due punti sfruttando le proprietà dei triangoli, nelle

---

<sup>22</sup> Castoldi M, (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, p. 69.

scienze sociali permette di apprezzare le proprietà di un fenomeno confrontando fra loro le rappresentazioni ricavabili con differenti strumentazioni, prospettive d'osservazione, etc., Trincherò<sup>23</sup> parla di differenti tipologie di triangolazione: delle tecniche, delle teorie, dei ricercatori e delle fonti. Con la prima tipologia si utilizzano tecniche differenti per confermare i risultati ottenuti; con la seconda si legge una medesima evidenza empirica secondo differenti quadri teorici; con la terza si verifica se due ricercatori che lavorano autonomamente raggiungono gli stessi risultati; infine l'ultima tipologia di triangolazione prevede che si confrontano i risultati a cui si perviene partendo da punti di vista differenti.

Un multimetodo permette di ricavare un sapere che sia realmente valido ed attendibile.

Ovviamente una competenza può essere analizzata da diverse prospettive, pertanto per rendere una valutazione efficace ed efficiente è necessario trovare un equilibrio fra validità dell'osservazione, prospettive d'analisi e fattibilità (tempo e risorse).

Secondo il principio di triangolazione applicato alle scienze sociali possiamo valutare la competenza considerando tre prospettive, suggerite dal Pelleroy<sup>24</sup>:

- la dimensione soggettiva;
- la dimensione intersoggettiva;
- la dimensione oggettiva.

---

<sup>23</sup> Cfr. Trincherò, (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Editori Laterza, p. 163.

<sup>24</sup> Cfr. Pelleroy M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano, p.139.

La **dimensione soggettiva** concerne il significato che un soggetto attribuisce ad una determinata azione, il modo in cui si percepisce relativamente al problema da risolvere, il suo senso d'adeguatezza, il sentirsi pronto a risolvere autonomamente una situazione nuova ed imprevista, etc. In sintesi questa sfera attiene all'atto dell'autovalutazione, per tanto gli strumenti più idonei per la sua valutazione sono: i diari, le autobiografie, i giudizi sulle proprie prestazioni, etc.

Permettere al soggetto di contribuire alla valutazione del percorso compiuto e dei risultati conseguiti, offre la possibilità concreta allo studente di decentrarsi dal suo punto di vista per analizzare il percorso compiuto. Questa operazione, realizzata mediante processi metacognitivi, permette una maggiore consapevolezza del proprio operato e “la valutazione diviene risorsa per l'apprendimento”.

E' possibile individuare 4 aspetti dei processi autovalutativi:

1. le prestazioni fornite, l'analisi di questo aspetto permette al soggetti di avere maggiore consapevolezza del proprio sapere, delle proprie capacità e permette un'approfondita conoscenza dei propri punti di forza e di debolezza;
2. i processi, quindi il percorso compiuto per giungere al conseguimento di un risultato, questa dimensione permette allo studente di conoscere la propria metodologia di lavoro e favorisce in migliore controllo dei processi da attivare;
3. gli atteggiamenti, ovvero le modalità con cui lo studente approccia un determinato compito, la disponibilità ad apprendere e ciò che può favorire o ostacolare l'efficacia del processo d'apprendimento;

4. l'idea del sé, come il soggetto vede se stesso, la percezione o meglio ancora la consapevolezza che ha dei suoi limiti e delle proprie capacità.

Affinché l'autovalutazione del discente promuova i processi formativi, deve essere realizzata rispettando delle condizioni:

- deve essere realizzata all'interno di un quadro di regole rispettato e condiviso;
- gli attori del processo formativo devono riconoscerne l'utilità;
- l'allievo deve imparare a confrontare il proprio punto di vista con quello dell'insegnanti, dei compagni, dei genitori, e di eventuali altre figure coinvolte nel processo formativo;
- gli allievi devono avere dei criteri di giudizio chiari, con i quali confrontare il proprio operato<sup>25</sup>.

La **dimensione intersoggettiva** riguarda le aspettative che ha la società in merito alla capacità di risolvere un problema da parte di un soggetto. Questa sfera coinvolge le persone più prossime a colui che deve manifestare una competenza, quelle che sono della posizione di percepire e pertanto giudicare un comportamento. Questa dimensione riguarda l'eterovalutazione, per tanto gli strumenti utilizzati per questa valutazione sono protocolli d'osservazione, interviste, commenti, ed altro che possono fornire i soggetti coinvolti nel processo formativo (insegnanti, gruppo dei pari, tutor, etc.).

Quindi la dimensione intersoggettiva va oltre l'accertamento realizzato in ambito scolastico, per indagare come le persone che vengono a contatto con lo studente percepiscono la competenza mostrata. Si possono considerare quattro punti d'osservazione:

---

<sup>25</sup> Cfr. Castoldi (2009), *op. cit.*, pp.159 - 168.

1. I docenti, che quotidianamente lavorano con gli studenti, hanno la possibilità di realizzare delle griglie d'osservazione e della valutazioni o dei commenti;
2. I genitori degli allievi, possono fornire preziose informazioni sulla manifestazione della competenza in contesti extrascolastici, di vita reale. Queste informazioni possono essere raccolte attraverso forme di colloquio, o in forma scritta utilizzando, ad esempio, un questionario.
3. Il gruppo dei pari che quotidianamente condivide la stessa esperienza scolastica. Questo tipo di valutazione, che concerne gli aspetti meno tecnici della competenza, ha un alto potere formativo in quanto permettono allo studente di confrontarsi con il gruppo dei pari. Gli strumenti utilizzati sono graduatorie, voti, etc.
4. Un ultimo punto di vista riguarda i soggetti esterni che lavorano con lo studente (tutor, supervisori, etc.) che possono fornire valutazioni in merito all'utilizzo delle competenze in situazioni concrete.

Per valutare il polo intersoggettivo si utilizzano strumenti analitici, che raccolgono informazioni sull'esperienza d'apprendimento del soggetto (descrizioni narrative, check list), e strumenti sintetici, che sono utilizzati a scopo valutativo (scale di valutazione, commenti valutativi)<sup>26</sup>.

La **dimensione oggettiva** richiama il concetto di misurazione, ovvero la competenza espressa deve essere osservabile e misurabile, solo in tal modo si può verificare l'avvenuta acquisizione e il grado con cui questa è padroneggiata, per tanto questa dimensione attiene

---

<sup>26</sup> Cfr. Castoldi (2009), *op. cit.*, pp. 139 -145.

all'analisi delle prestazioni. Per la sua valutazione si utilizzano prove di verifica che permettano di osservare sia il prodotto realizzato (un manufatto) sia il processo con cui si giunge alla risoluzione di un problema attraverso, ad esempio, una simulazione.

La dimensione oggettiva si prefigge l'obiettivo di verificare le prestazioni effettivamente fornite in relazione ad un compito, per far ciò, in primo luogo si occupa di stimolare i soggetti attraverso l'elaborazione di compiti autentici, che si caratterizzano perché il soggetto deve utilizzare le sue risorse per risolvere problemi o svolgere attività riferite direttamente alla realtà. Grazie a questi compiti fra l'altro è possibile raccogliere dati, osservabili e misurabili.

L'elaborazione di compiti autentici permette di verificare non solo le conoscenze del soggetto ma soprattutto il livello di padronanza di una specifica competenza.

Riepilogando un compito autentico propone, in primo luogo, la risoluzione di problemi direttamente collegati alla realtà, i compiti proposti possono prevedere l'esecuzione in un "contesto reale" o simulato. In secondo luogo, devono presentare degli stimoli complessi che prevedano il superamento delle singole discipline per tendere alla transdisciplinarietà. Infine devono motivare gli studenti ad utilizzare le proprie risorse per portare a termine il compito richiesto.

Glatthorn definisce i compiti autentici come "problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa"<sup>27</sup>. Lo studioso si riferisce a problemi:

---

<sup>27</sup> Glatthorn A. (1999), *Performance Standard and Authentic Learning*, Eye on Education, Larchmont (NY), p. 9, in Castoldi (2009), *op. cit.*, p. 105.

- “ complessi”, quindi a questioni più o meno complesse che cercano una soluzione;
- “aperti”, perché non prevedono una soluzione standard, ma la mobilitazione delle risorse dell’individuo al fine di giungere ad una soluzione nuova ed originale. La risoluzione di tali problemi prevede l’utilizzo del pensiero complesso, che si differenzia dal pensiero semplice, che come evidenzia, il filosofo e sociologo francese Morin, utilizza prevalentemente due operazioni logiche: disgiunzione e riduzione.

*“Il pensiero complesso (...) è un pensiero consapevole delle proprie assunzioni ed implicazioni nonché delle ragioni e dell'evidenza che sottendono questa e quella conclusione. (Esso) tiene conto della sua stessa metodologia, delle proprie procedure, delle proprie prospettive e punti di vista. Il pensiero complesso è preparato a riconoscere i fattori che determinano i preconcetti, i pregiudizi, e l'autoinganno. (Esso) implica un pensare sulle proprie procedure ed allo stesso tempo, pensare i propri contenuti... Quanto qui si definisce pensiero complesso include dimensioni ricorsive, metacognitive, autocorrettive e tutte quelle altre forme di pensiero che implicano una riflessione sulla propria metodologia mentre allo stesso tempo si applicano ad un contenuto”<sup>28</sup>.*

Per valutare la competenza, dalla prospettiva del polo oggettivo, bisogna considerare i seguenti aspetti:

---

<sup>28</sup> M. Lipman, Thinking in Education, New York 1991, pp. 23-24, in Bollettino n. 159, Maura Striano, Per un'educazione al pensiero complesso in [http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/bollettino/159\\_striano.htm](http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/bollettino/159_striano.htm)

- i contenuti, comprendono le conoscenze dichiarative, contestuali e procedurali possedute dal soggetto;
- la mobilitazione, gli studenti non devono solo possedere delle conoscenze ma devono imparare a richiamare quelle utili per la risoluzione di un problema;
- gli schemi d'azione, ovvero di strategie utilizzate per risolvere un problema, queste per essere efficaci devono presentare le seguenti caratteristiche: rapidità, automaticità, potenza e originalità.
- i processi metacognitivi, gli studenti devono imparare a maturare la consapevolezza dei propri processi cognitivi al fine di avere un controllo costante sia sul processo d'apprendimento che sull'azione.

Per la valutazione delle competenze, rispettando gli aspetti sopra evidenziati, Castoldi suggerisce di usare le rubriche valutative, intese come un prospetto sintetico che serve a descrivere una competenza. La rubrica è composta da una scala di punteggio prefissati e di una lista di criteri che corrispondono a quel livello. Un esempio di rubrica valutativa è data dalle scale di livelli di rendimento delle indagini internazionali PISA/OCSE.

E' possibile individuare diverse tipologie di rubriche valutative, in riferimento alla loro analiticità si classificano:

- rubriche olistiche,
- rubriche analitiche.

Le prime fornisco un'idea della qualità della prestazione fornita, considerata nella sua globalità, le seconde invece scompongono la



prestazione nei suoi elementi costituenti al fine di valutare ogni suo elemento.

In relazione al contenuto possono essere distinte in:

- rubriche specifiche, che valutano una singola prestazione;
- rubriche generiche, utili a valutare prestazioni differenti di una medesima competenza.

Un'ultima tipologia è denominata rubrica ponderata che permette di assegnare un valore specifico ad ogni parte di un compito complesso, in modo da sottolineare gli aspetti salienti di una prova in relazione ai propri obiettivi formativi<sup>29</sup>.

I componenti necessari ad una rubrica sono:

- le dimensioni, ovvero gli aspetti da valutare in una prestazione;
- i criteri, che indicano le regole secondo la quale giudicare la prestazione;
- gli indicatori, che individuano con precisione quali elementi devono essere presenti nello svolgimento di un'attività;
- le ancore, che riferendosi ai criteri e agli indicatori individuati, forniscono un esempio concreto di esecuzione del compito;
- i livelli, che specificano il grado di padronanza di una competenza.

Riassumendo, i criteri sopra elencati permettono di valutare in modo valido ed attendibile la prestazione di un individuo.

Per costruire una rubrica bisogna seguire quattro steps. Il primo prevede la raccolta di prestazioni rappresentative della competenza d'interesse e la classificazione degli stessi per livelli di padronanza. Il secondo step prevede la definizione dei criteri secondo cui le prove

---

<sup>29</sup> Cfr. Castoldi M., *op. cit.*, p. 76.

sono state classificate ad un livello piuttosto che ad un altro. Con il terzo step si descrivono, per ogni livello, le caratteristiche della prestazione attesa. Infine si associano degli esempi rappresentativi di ogni livello.

Al termine del processo proposto si valuta criticamente la rubrica riferendosi ai seguenti parametri:

- validità, si verifica se la rubrica prende considera gli elementi rappresentativi di una competenza;
- articolazione, si controlla se gli indicatori prescelti sono significativi;
- fattibilità, con quest'aspetto si accerta che quanto richiesto sia effettivamente realizzabile dagli allievi;
- chiarezza, ovvero ci si chiede se si distinguono chiaramente i livelli di competenza;
- attendibilità, la rubrica deve permettere a qualsiasi docente l'adoperi di fornire la stessa valutazione;
- utilità, ovvero l'aiuto che fornisce mostrando chiaramente a chiunque è interessato criteri da utilizzare per la valutazione;
- promozionalità, la rubrica deve evidenziare oltre le carenze di uno studente anche i progressi realizzati.<sup>30</sup>

### **1.3 La valutazione delle competenze in Università**

La valutazione delle competenze in ambito accademico pone notevoli difficoltà, poiché la didattica tradizionale limita la valutazione alle singole sessioni d'esame, durante le quali si accertano prevalentemente i nuclei concettuali di una disciplina e solo in rari

---

<sup>30</sup> Cfr. Castoldi M., op. cit., pp. 76 - 81.

casi si verificano le capacità d'agire in una situazione problematica. Per quanto detto finora il solo possesso di conoscenze non è sufficiente al possesso di una competenza.

Nel momento in cui il docente desidera estendere il processo di valutazione all'interno del corso, difficilmente riesce a reperire le informazioni necessarie, a causa del sovraffollamento delle lezioni che non permette di conoscere gli studenti individualmente o causa della strutturazione dell'aula che impedisce alcune tipologie di lavoro, quali il lavoro per gruppi.

Ulteriore problema si verifica, spesso, nella mancata concordanza fra le specifiche competenze di una professione e quelle fornite dall'Università, a volte, di natura generica e trasversali.

Come procedere allora in ambito accademico alla valutazione complessiva delle competenze? Un utile strumento è il bilancio delle competenze.

Scopo del bilancio è valutare oggettivamente la situazione presente in relazione ad uno scopo, realizzando un punto della situazione, considerando tutte le variabili coinvolte. Realizzando un bilancio è possibile evidenziare sia i progressi di un percorso che l'eventuali lacune da colmare.

“Il bilancio nasce dalle riflessioni e dalle pratiche dei percorsi d'orientamento. In particolare si innesta sulle teorie più recenti, che considerano l'individuo nella sua globalità (motivazioni, interessi, valori, competenze) e nella sua dinamicità, che gli attribuiscono un ruolo attivo nel processo di ricognizione delle esperienze, di scelta e di progettazione di sviluppo e che considerano la progettazione personale

come un processo continuo e modificabile in funzione delle diverse esperienze di vita e del contesto esterno”<sup>31</sup>.

Dalla definizione sopra esposta emerge che il bilancio ha una triplice valenza:

1. diagnostica, in quanto permette di fare il punto della situazione analizzando oggettivamente le competenze e le attitudini;
2. formativa, il soggetto acquisisce maggiore consapevolezza di se ed impara a valutarsi in maniera tendenzialmente oggettiva;
3. orientativa, scopo del bilancio è fornire le conoscenze necessarie ad elaborare un progetto professionale coerente con le proprie attitudini, competenze e con il percorso svolto.

Nella realizzazione di un bilancio si può operare secondo differenti modalità a seconda della teoria di riferimento, la studiosa Levy-Leboyer (1993) ha classificato quattro differenti tipologie:

1. approccio differenziale è basato sulla misurazione delle caratteristiche individuali, realizzata con l'utilizzo di test psicometrici, al termine di quali si orienta il soggetto nelle proprie scelte professionali;
2. approccio ergonomico individua le competenze del soggetto ponendolo innanzi a situazione pratiche, al fine di migliorare la consapevolezza del proprio agire;
3. approccio basato sull'immagine di se ha lo scopo di migliorare l'autostima del soggetto lavorando sulla propria immagine;
4. approccio relazionale come il precedente ha lo scopo di potenziare l'autostima, focalizzando l'attenzione sulle risorse possedute da ciascun individuo.

---

<sup>31</sup> Torre E. M., *La competenza e la sua valutazione*, in Torre E. M. - Ricciardi P., *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Edizioni Erickson, p. 24.

Qualsiasi approccio si prediliga, le finalità di un bilancio delle competenze sono condivise:

- “l’identificazione di competenze e potenzialità che il soggetto può investire nella elaborazione/realizzazione di un progetto di inserimento sociale e professionale, attraverso l’analisi critica delle esperienze passate e attuali;
- l’identificazione dei valori, delle preferenze, degli interessi, delle aspirazioni del soggetto, attraverso l’analisi delle rappresentazioni di sé che egli si è costruito;
- l’acquisizione di autonome capacità di autovalutazione, di attivazione e di scelta;
- lo sviluppo rispetto al se e al mercato del lavoro di quadri di riferimento socio-culturali e di registri emotivi adatti a reggere situazioni di transizione/cambiamento e a investire/reinvestire sulla propria progettualità;
- la costruzione di un progetto di sviluppo professionale, risultato di una mediazione tra le scelte professionali del soggetto e le possibilità offerte dal contesto lavorativo”<sup>32</sup>.

La redazione di un bilancio prevede una serie di passaggi volti a ricostruire le esperienze svolte dallo studente al fine di identificare le competenze e le risorse possedute e quindi già spendibili nel mondo della scuola:

1. fase preparatoria, durante la quale si instaura un rapporto basato sulla fiducia e si prepara il percorso per il bilancio analizzando le richieste e i bisogni;

---

<sup>32</sup> Torre E. M. - Ricciardi P., (2007), *op. cit.*, pp. 33-34.

2. fase di investigazione, finalizzata ad indagare le competenze, attraverso la conoscenza del soggetto e del suo percorso;
3. fase di conclusione, che prevede la restituzione al soggetto, attraverso il documento di sintesi, di quanto è emerso durante il percorso.

Al termine del bilancio viene quindi restituito il quadro delle competenze ancora da acquisire della possibilità di evolvere quelle già possedute. Viene pertanto redatto un piano d'azione che renda possibile l'attuazione del proprio percorso di crescita e di sviluppo professionale.

Ed infine alcune tipologie di bilancio prevedono anche la fase d'accompagnamento con lo scopo di verificare l'attuazione del progetto.

Gli strumenti più utilizzati nel corso di un bilancio delle competenze sono:

1. il colloquio, che accompagna il soggetto lungo tutto il percorso, “è un metodo di indagine aperto che mira alla raccolta di dati qualitativi. Questo permette una grande variabilità di temi e una flessibilità di comunicazione, ma non consente il confronto dei dati fra più soggetti, in quanto non è possibile una standardizzazione delle informazioni ottenute”<sup>33</sup>. Ha una pluralità di scopi, che possono essere classificati a seconda del momento in cui si svolge il colloquio in: fase iniziale in cui si realizza l'analisi dei bisogni, o in un secondo momento un colloquio di approfondimento in cui si analizzano nel dettaglio le competenze o ancora un colloquio progettuale in cui di

---

<sup>33</sup> Klement Polacek, <http://glossario.ciofs-fp.org>

definiscono le varie tappe da seguire per raggiungere l'obiettivo finale.

2. gli itinerari autobiografici utilizzano la narrazione come strumento per accrescere la consapevolezza che un individuo ha di se stesso. Questo perché attraverso il racconto il soggetto ha la possibilità di riflettere e di analizzare sulle motivazione che l'hanno spinto ad operare delle scelte.
3. test e questionari, in questa sezione sono compresi test psicologici per misurare gli atteggiamenti, le capacità intellettive, le competenze scolastiche, le abilità specifiche, i tratti della personalità, gli stati emotivi e molto altro ancora; e i questionari, spesso di tipo autovalutativo che aiutano a prendere consapevolezza di comportamenti, atteggiamenti, opinioni, etc.
4. prove relative a competenze tecnico professionali, prevedono l'osservazione dell'individuo mentre svolge simulazioni, prove professionali, stage, etc. Attraverso queste tecniche è possibile sia rilevare le competenze attraverso l'osservazione sia stimolare la riflessione del soggetto sulle proprie risorse.
5. la documentazione, comprendente tutti i sussidi che possono essere forniti su corsi di specializzazione, master, stage, posizioni ricercate nel mondo del lavoro, al fine di confrontare le proprie risorse e di elaborare un progetto coerente a quanto offre il mondo del lavoro e della formazione.
6. le tecniche informatiche comprendono tutte quelle attività che il soggetto può affrontare autonomamente utilizzando un personal computer, un esempio sono i test attitudinali o le prove di conoscenza presenti comunemente sulla rete.

7. tecniche di gruppo, quali le interviste di gruppo volte a comparare in maniera immediata più punti di vista, o ancora i *role playing* con lo scopo di osservare il comportamento in situazione.

Qualsiasi approccio e qualsiasi tecnica si scelgano per la realizzazione del bilancio delle competenze, questo viene sempre documentato in ogni sua fase e in uscita fornisce differenti materiali, quali: il documento di sintesi definito anche profilo, il progetto professionale, il portfolio delle competenze.

Il documento di sintesi è realizzato dal consulente e analizzato e restituito al partecipante nella fase di costruzione del progetto professionale. Tale documento descrive le motivazioni e le circostanze che hanno spinto l'individuo ad intraprendere il percorso, sintetizza le tappe fondamentali del processo, riesamina quanto è emerso durante i vari incontri e le competenze individuate. Si confronta quanto emerso con il partecipante per fornirgli la possibilità di esprimere il suo grado di accordo o disaccordo con quanto rilevato dall'operatore. Nel profilo individuale sono indicati anche i risultati dei test espressi in forma numerica e in forma descrittiva, e si discute con l'utente se e in che misura quanto rilevato rispecchia il suo modo di essere, in modo tale da correggere eventuali fraintendimenti o inesattezze.

Il progetto professionale parte con la ridefinizione della situazione problematica che porta alla valutazione delle alternative possibili per la risoluzione del problema, valutando i pro e i contro per ogni soluzione proposta. Fatto ciò si elabora il progetto pianificando attentamente le varie tappe da seguire (che possono essere a breve,



medio e lungo termine) per raggiungere l'obiettivo finale e per non lasciare nulla al caso si può anche elaborare un progetto alternativo<sup>34</sup>.

Infine il portfolio delle competenze comprende e testimonia tutte le competenze acquisite nel corso del percorso di studio e della vita lavorativa, solitamente contiene il curriculum vitae, i titoli di studio, gli attestati e tutte le certificazioni che possono essere utili ad individuare chiaramente le risorse e i punti di forza di un individuo.

---

<sup>34</sup> Cfr. M.R. Mancinelli, *Il colloquio come strumento d'orientamento*, Franco Angeli, 2007, pag. 82.

## Capitolo II

### 2. La formazione degli insegnanti

#### 2.1 Il quadro legislativo europeo

Dagli inizi degli anni novanta dello scorso secolo in Europa è iniziato una fervente attività legislativa rivolta alla formazione del personale docente, in questo paragrafo saranno citati i principali contributi.

In primo luogo è possibile consultare il *Libro verde sulla dimensione europea dell'istruzione* attraverso il quale nel 1993 la Commissione delle Comunità europee prospetta in parallelo alla promozione di una cittadinanza europea da realizzarsi attraverso il sistema d'istruzione, un miglioramento della qualità dell'istruzione da realizzarsi attraverso un incremento di qualità nella formazione degli insegnanti.

Nel 1994 viene redatto *il libro bianco: crescita, competitività, occupazione*, attraverso il quale si denuncia il problema della disoccupazione presente nei paesi membri della Comunità Europea, riferendosi in particolar modo alla *disoccupazione tecnologica*, causata dalla mancanza di conoscenze, abilità e competenze. Per tale motivo il libro individua nella formazione e nell'istruzione gli strumenti di politica attiva del mercato del lavoro, considerandoli necessari alla preparazione professionale dei giovani e dei lavoratori in genere ad affrontare le mutevoli esigenze del mercato del lavoro. Si propone quindi di investire nel "capitale umano" attraverso il potenziamento e la riorganizzazione del sistema educativo e

formativo. In tal senso vediamo coinvolta anche la figura dell'insegnanti che necessita di una formazione specifica in fase iniziale e di una riqualificazione continua al fine di promuovere sempre una scuola di qualità.

Il passo successivo è stato nel 1995 con il *libro bianco su istruzione e formazione - Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva*, che a partire dalla premessa sostiene l'importanza "dell'investimento immateriale, in particolare nell'istruzione e nella ricerca". Il testo sostiene, infatti, che solo attraverso la formazione, più o meno formale, gli individui saranno in grado di far fronte alle numerose sfide poste innanzi dal presente e dal prossimo futuro.

Evidenza fra l'altro che la società si è trovata ad affrontare tre *shock trainanti*:

1. la nascita della società dell'informazione,
2. dello sviluppo della civiltà scientifica e tecnica
3. dell'universalizzazione dell'economia.

Questi hanno contribuito allo sviluppo della società della conoscenza, attraverso la formulazione delle risposte che i vari attori hanno dovuto fornire, quali:

- una maggiore diffusione della cultura generale attraverso la quale gli individui possano confrontarsi con situazioni complesse che evolvono in maniera imprevedibile, per far ciò occorre che i soggetti imparino a cogliere il significato delle cose, sviluppare comprensione e la creatività e infine imparare a valutare e decidere;
- uno sviluppo dell'attitudine al lavoro e all'attività attraverso l'acquisizione di conoscenze di base, di conoscenze tecniche e attitudini sociali.

Il tutto risulta essere in linea con il rapporto della Tavola rotonda degli industriali europei (febbraio 1994) che recita testualmente “la missione fondamentale dell'istruzione è di aiutare ogni individuo a sviluppare tutto il suo potenziale e a diventare un essere umano completo, e non uno strumento per l'economia; l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze dev'essere accompagnata da un'educazione del carattere, da un'apertura culturale e da un interessamento alla responsabilità sociale”.

Ovviamente il libro evidenzia l'indispensabile ruolo degli insegnanti che devono essere sempre più qualificati e capaci di avvalersi delle nuove tecnologie dell'informazione.

Altro incitamento alla formazione di insegnanti di qualità viene dalle conclusioni della Presidenza al Consiglio Europeo, (Lisbona, 23 e 24 marzo 2000), dove al fine di sostenere l'occupazione e le riforme economiche, si chiede agli Stati membri di “garantire che tutte le scuole dell'Unione abbiano accesso a Internet e alle risorse multimediali entro la fine del 2001 e che tutti gli insegnanti necessari siano in grado di usare Internet e le risorse multimediali entro la fine del 2002”.

Il successivo documento è la Relazione del Consiglio (istruzione) per il Consiglio dell'Unione europea del 2001, intitolata *gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*. In tale documento sono dichiarate 3 obiettivi:

- Aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'Unione europea;
- Facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione;
- Aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione.

Per la realizzazione di tali traguardi occorre che gli insegnanti si pongano come motivatori dell'apprendimento. Per far ciò occorre che la loro formazione sia *orientata al futuro*. Un insegnante non statico che si basa su conoscenze e competenze pregresse ma un insegnante dinamico che curi la sua preparazione costantemente e che accresca le proprie competenze parallelamente all'evoluzione della società.

Successivamente nel libro bianco intitolato *Un nuovo impulso per la Gioventù Europea*, del 2001, ritorna il tema del rapporto fra tecnologia e insegnanti, il testo nello specifico recita: “La formazione degli insegnanti deve andare al di là delle competenze convenzionali in materia di tecnologia informatica per dirigersi verso una capacità critica di interpretare la tecnologia”, si torna inoltre a parlare di formazione alla diversità del personale docente e di favorire la mobilità degli stessi.

Con la Comunicazione della Commissione europea, del 2001, su come *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, troviamo fra le varie proposte la realizzazione di un marchio di qualità per i materiali didattici fondati sulle TIC e finalizzati ad un apprendimento permanente rivolto agli insegnanti.

Un documento essenziale a cui fare riferimento è il *programma di lavoro dettagliato sugli sviluppi degli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa* pubblicato sulla Gazzetta ufficiale C 142/01 del 14.03.2002 tale atto è stato redatto con lo scopo di fissare i gli obiettivi strategici, i tempi entro i quali raggiungerli, i punti chiave e gli indicatori per i progressi compiuti, stabilendo come termine per il raggiungimento di tutti gli obiettivi previsti il 2010.

Come evidenzia anche la *Relazione del Consiglio "Istruzione"*, al Consiglio europeo, sugli *"Obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione e formazione"* il documento si sofferma su 3 obiettivi:

1. Migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione;
2. Facilitare l'accesso di tutti all'istruzione e alla formazione;
3. Aprire l'istruzione e la formazione sul mondo.

Anche nella Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri, del 2002, intitolata *Educazione alla cittadinanza democratica*, si parla di formazione iniziale e perfezionamento per insegnanti e formatori ponendo l'accento sulla possibilità di "istituire programmi di studio specificamente dedicati all'educazione alla cittadinanza democratica nel quadro della creazione o della riforma dei sistemi di formazione iniziale e continua degli insegnanti; ed incorporare nei programmi di formazione iniziale e continua degli insegnanti di tutte le materie la sensibilizzazione ai principi, agli obiettivi e ai metodi dell'educazione alla cittadinanza democratica".

Nel 2005 la Commissione Europea pubblica il documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Il testo insiste sull'importanza cruciale degli insegnanti nel supportare la preparazione di giovani e adulti, ricorda l'importanza che hanno i sistemi d'istruzione nella crescita e nello sviluppo dell'economia e vede come priorità chiave la formazione permanente degli insegnanti. Per tale motivo il testo individua dei principi comuni che dovrebbero essere seguiti in tutti gli stati membri: una professionalità qualificata attraverso il possesso della laurea da parte di tutti gli insegnanti e la possibilità di proseguire la formazione fino ai massimi livelli; la possibilità di trascorrere periodi di studio e di lavoro in altri paesi Europei con lo scopo di accrescere la loro

professionalità; il confronto e la collaborazione fra gli insegnanti e l'apertura alla società della conoscenza realizzando anche forme di partenariato fra università, scuola, mondo del lavoro.

Emergono inoltre alcune competenze chiave che devono essere possedute dagli insegnanti di tutta la Comunità Europea:

- Lavorare con gli altri, cooperando e collaborando con i colleghi, favorendo anche negli allievi tale competenza;
- Lavorare con la conoscenza, la tecnologia, le informazioni che significa essere in grado di accedere alla conoscenza nelle sue molteplici forme ricorrendo agevolmente all'uso della tecnologia e saper trasmettere queste conoscenze agli allievi insegnando loro la ricerca e la costruzione di informazioni;
- Lavorare con e nella società, favorendo la mobilità fra gli stati membri e incoraggiando il rispetto e la comprensione interculturale. Devono inoltre essere in grado di lavorare con la comunità locale e con tutti gli attori interessati alla formazione scolastica (genitori, etc.)

Nel 2007 la Commissione delle Comunità europee elabora un documento intitolato *Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti*, che individua in primo luogo gli elementi distinti che devono caratterizzare gli insegnanti europei, ovvero: *qualifiche specifiche, apprendimento lungo tutto l'arco di vita, mobilità, partenariato*.

Nel testo, inoltre, si afferma che “gli insegnanti devono possedere le capacità necessarie per:

- identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche;
- sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente autonomi in tutto l'arco della loro vita;
- aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze;
- lavorare in contesti multiculturali (compresa la capacità di comprendere il valore della diversità e il rispetto per la differenza);
- lavorare in stretta collaborazione con colleghi, genitori e la comunità in senso lato;
- (...) acquisire, sviluppare e utilizzare competenze manageriali”.

Il documento, inoltre, continua ponendo l'attenzione sulle buone pratiche che devono sviluppare gli insegnanti, quali la riflessione, la ricerca, il pensiero critico e la valutazione, elementi ritenuti essenziali per perseguire un apprendimento continuo.

## **2.2 Excursus storico in Italia**

Anche in Italia, la professionalità del docente non è mai statica ma dinamica, costantemente in evoluzione per adeguarsi sia all'utenza della scuola, che di generazione in generazione è portatrice di nuovi bisogni formativi, sia alle nuove leggi e riforme che frequentemente si suggerono. Possiamo comprendere ciò realizzando brevemente un



excursus storico, a partire dagli anni 1997, anno in cui vengono soppressi gli istituti magistrali, scuole finalizzate alla formazione dei maestri.

Assistiamo quindi ad una svolta relativa alla formazione del maestro, non più docenti in possesso del solo diploma ma insegnanti laureati in possesso di maggiori competenze acquisite in un percorso di formazione mirato. Ovviamente il cambiamento non ha avuto effetti immediati infatti dalla chiusura delle iscrizioni solo i corsi già attivi hanno raggiunto l'abilitazione secondo la vecchia normativa. In sostituzione dell'Istituto magistrale veniva istituito il Liceo socio-psico-pedagogico quinquennale.

Successivamente al 1997 chi desiderava insegnare doveva completare la sua formazione frequentando uno specifico corso di laurea definito con la legge n. 341 del 19 novembre 1990, che tracciava "le linee quadro del nuovo ordinamento didattico universitario, stabilendo che uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, fosse riservato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, rispettivamente, delle scuole materne e delle scuole elementari, in relazione alle norme già sancite nel 1974 dal relativo stato giuridico"<sup>35</sup> e disciplinato con la legge n. 471 del 1996.

Il nuovo corso di laurea, che sostituiva il precedente corso di Magistero, prevedeva un numero limitato di posti, per tanto chi voleva prepararsi ad insegnare doveva superare una selezione. Il numero di posti variava di regione in regione secondo in rapporto alla previsione del fabbisogno di nuovi maestri.

---

<sup>35</sup> Santoni Ragiù A., (2007), *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*. Carocci editore, Roma, p. 192.

L'Università, tradizionalmente, forniva una preparazione che forniva i saperi fondanti delle discipline e le conoscenze teoriche di base per affrontare il mondo del lavoro, demandando agli studenti al termine del percorso formativo una preparazione pratica alla professione.

Il corso di laurea in scienze per la formazione primaria a differenza di tutti nasceva come corso deputato alla preparazione di una categoria di professionisti ben definita, fornendo una preparazione teorico-pratica che forniva ai laureati le basi necessarie per lavorare come insegnanti nella scuola.

Strutturalmente il corso di laurea prevedeva 4 anni suddivisi in un biennio comune ed un altro biennio in cui i futuri maestri differenziavano la preparazione a seconda dell'indirizzo scelto: insegnamento nella scuola materna (attuale scuole dell'infanzia) o insegnamento nella scuola elementare (attuale scuole primaria). L'art. 6 del dpr 471/96 prevede 2000 ore di attività didattica, delle quali 1600 in 21 annualità e 400 dedicate alle attività di tirocinio sotto la guida di un insegnante già in servizio nella scuola. Gli studenti che intendono conseguire l'abilitazione per il sostegno devono integrare il piano di studio con ulteriori 6 semestralità riguardanti l'integrazione scolastica per allievi disabili.

Gli insegnamenti, previsti dal corso di laurea, devono riguardare le seguenti aree disciplinari: Pedagogica, Metodologico-Didattica, Psicologica, Medica, Giuridica, Socio/Antropologica, Linguistico/Letteraria, Fisico/Matematica, Scienze Naturali Igienistiche ed Ambientali, Musica e della Comunicazione Sonora, Scienze Motorie, Didattica delle Lingue Moderne, Storico-Sociale, Disegno, integrazione Scolastica Allievi Disabili.

Al completamento di tutti gli esami e al superamento del tirocinio gli studenti sono ammessi alla discussione della tesi di laurea.

Successivamente al decreto nel 1998 abbiamo una specifica sull'ordinamento didattico del nuovo corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria con il D.M. n. 153.

In sintesi il corso di laurea prevede quattro tipologie di attività formative:

1. la prima con lo scopo di far acquisire tutte le competenze necessarie per svolgere correttamente la professione docente;
2. la seconda comprende l'aspetto disciplinare specifico per il grado di scuola in cui si intende insegnare;
3. la terza concerne i laboratori come primo incontro fra la teoria e la pratica;
4. l'ultima è relativa al tirocinio in cui lo studente può confrontarsi, attraverso percorsi mirati, con il mondo della scuola<sup>36</sup>.

Ed infine la legge 53/2003 ha inoltre apportato anche un importante chiarimento in merito alla formazione dei futuri maestri stabilendo che la valutazione positiva del laboratorio e del tirocinio svolto durante il corso di laurea erano alla pari dell'esame di Stato abilitatane all'insegnamento.

Parallelamente alla norme che favorivano la crescita culturale dei maestri, notevoli modifiche interessavano la scuola e di conseguenza i maestri in formazione e già di ruolo.

---

<sup>36</sup> Cfr. Grion V., (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carocci editore, Roma, p. 62.

Sempre nel 1997, anno di soppressione degli istituti magistrali, abbiamo la riforma Berlinguer che concerneva l'organizzazione scolastica, ha abolito infatti la suddivisione di scuole elementari, medie e superiori sostituendo il tutto con una struttura basata sui "cicli". Erano previsti sette anni di ciclo primario per i bambini dai 6 ai 13 anni e altri cinque anni di ciclo secondario per i ragazzi dai 13 ai 18 anni. La riforma inoltre ha riorganizzato l'organizzazione complessiva portando l'obbligo scolastico a 15 anni. Inoltre entra in vigore un nuovo tipo di obbligo: l'obbligo alla formazione professionale che dura fino ai 18 anni. Pur tralasciando le modifiche avvenute nei gradi superiori di scuola non possiamo non notare che la riforma ha investito anche la scuola elementare, di conseguenza indirettamente ha coinvolto anche i maestri in servizio.

La riforma Berlinguer fu abrogata nel 2003 quando fu approvata ed entrò in vigore la cosiddetta Legge Moratti che influì sulla scuola materna, la scuola elementare, la scuola media e la scuola superiore. Mi soffermerò ad analizzare solo i cambiamenti avvenuti nella scuola elementare: fu introdotta la possibilità di iscrivere a scuola i bambini che compivano i 6 anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico di frequenza, ciò significa che i bambini più piccoli in entrata avevano 5 anni e 4 mesi. Questo permetteva di evitare il fenomeno delle primine. Un'altra novità fu l'introduzione dell'insegnamento di una lingua straniera dell'Unione Europea fin dal primo anno; così anche l'uso del computer diventa obbligatorio fin dalla prima elementare.

Negli anni 2006-2007 con il governo Prodi viene bloccata l'attuazione dei provvedimenti riguardanti il secondo ciclo di studi della Legge 53/2003 e viene innalzato l'obbligo scolastico a 16 anni.

Infine nel 2008 si ha la riforma proposta dal Ministro Gelmini che possiamo riassumere nei seguenti punti: il ritorno ai voti in pagella per elementari e medie, anche se alle elementari il giudizio accompagnerà ancora il voto, reintroduzione del voto in condotta con bocciatura in caso di 5. Introduzione dell'obbligo per gli insegnanti di adottare solo libri i cui editori si siano impegnati a mantenere invariati i contenuti per tutto il quinquennio. L'educazione civica è incentrata su educazione ambientale e Costituzione. Punto cruciale della riforma è il ritorno al maestro unico che è stato reintrodotta a partire dalla prima classe dal 2009-2010 e gradualmente entra a regime in tutte le classi successive.

### **2.3 La formazione in Italia**

Nessun ciclo di studi può offrire una formazione completa, così che anche in questa delicata professione si può parlare di apprendimento per tutto l'arco della vita. Quindi dopo la formazione iniziale, il laureato deve essere disponibile ad aggiornarsi rapidamente per adeguarsi ai continui mutamenti della società e alle conseguenti richieste formulate al mondo della scuola.

Gli insegnanti quotidianamente immersi in attività di diversa natura, devono essere in grado di adattarsi continuamente alle più svariate situazioni.

In passato i docenti dovevano possedere le tradizionali competenze di tipo culturale e didattico, attualmente queste sono "necessarie ma non sufficienti" poiché nel corso degli anni si sono aggiunte numerose competenze, che il contesto storico in cui viviamo ha reso maggiormente evidenti.

Si può parlare di una ridefinizione della funzione docente che “significa prendere atto dei mutamenti già avvenuti e di quelli in arrivo; degli obiettivi da assegnare alla formazione in servizio per il rafforzamento delle competenze maturate e per l’incentivazione delle competenze da sviluppare” (Notti, 2000).

Numerosi gli studi effettuati in campo nazionale ed internazionale per individuare e classificare le competenze necessarie per insegnare, in Italia queste sono raggruppate nell’allegato A del Decreto Ministeriale n. 153 del 1998 intitolato "*Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*" che testualmente recita:

*“Costituisce obiettivo formativo del corso di laurea e della scuola il seguente insieme di attitudini e di competenze caratterizzanti il profilo professionale dell'insegnante, che possono essere integrati e specificati negli ordinamenti didattici:*

- 1. possedere adeguate conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici;*
- 2. ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell'identità personale, femminile e maschile, insieme all'auto-orientamento;*
- 3. esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio;*

4. *inquadrare, con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi;*
5. *continuare a sviluppare e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche;*
6. *rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curriculare flessibile che includa decisioni rispetto a obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici;*
7. *rendere gli allievi partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione contenuti-metodi, come pure all'integrazione con altre aree formative;*
8. *organizzare il tempo, lo spazio, i materiali, anche multimediali, le tecnologie didattiche per fare della scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti;*
9. *gestire la comunicazione con gli allievi e l'interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti, abilità, esperienze, conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze;*
10. *promuovere l'innovazione nella scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro;*
11. *verificare e valutare, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento-apprendimento e l'attività complessiva della scuola;*
12. *assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti*

*dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera, alle necessarie aperture interetniche nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana.”*

Ovviamente quelle elencate sono solo le competenze base di un docente, infatti, come si evidenzia dalla letteratura, con particolare riferimento ai lavori di Perrenoud (2002), gli insegnanti esperti sviluppano ulteriori competenze, ad esempio quella di “percepire simultaneamente i vari processi che si attuano nello stesso tempo nella classe”.

Sottolineando l'importanza del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria che offre agli studenti una preparazione teorico-pratica, La Marca sostiene che “lo sviluppo della competenza professionale di un maestro, come quella di qualunque educatore o formatore, può avvenire solo in contesti nei quali il soggetto è coinvolto, direttamente o indirettamente, in un'attività pratica di tipo professionale o comunque immediatamente preparatoria all'esercizio della professione”<sup>37</sup>.

Infine bisogna aggiungere, che come afferma Zanniello<sup>38</sup> la competenza professionale necessita di un riconoscimento pubblico, per tale motivo un insegnamento di qualità è riconosciuto da studenti, genitori, etc. Per tali ragioni il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria deve proporre ai futuri maestri un percorso che vada oltre lo svolgimento di un compito o di una mansione e che si

---

<sup>37</sup> Zanniello, (a cura di), (2008), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando editore, Roma, p. 158.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p.28.



apra al confronto con la complessità della gestione delle situazioni educative e didattiche nel quotidiano dell'esperienza scolastica.

La formazione dei futuri maestri è un'attività delicata che ha come obiettivo di formare quello che i latini chiamavano *magister* che “è colui che conosce qualcosa così bene da poterla insegnare ad altri e, nello stesso tempo ha cura di formare e di migliorare continuamente se stesso per conquistare quel di più di umanità, che gli consente di essere guida saggia e autorevole”<sup>39</sup>.

#### **2.4 Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Salerno**

Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presente all'Università degli Studi di Salerno è un corso ad accesso programmato nazionale, negli anni d'interesse della ricerca accedono, dopo una prova di ammissione, 350 studenti.

La prova di ammissione consiste in 80 quesiti a risposta multipla per la valutazione dell'adeguatezza della preparazione di base in quattro settori: linguistico-letterario-artistico, socio-storico-filosofico, psico-pedagogico e scientifico. Al Corso di laurea, quadriennale, possono iscriversi studenti in possesso del diploma di scuola media superiore quinquennale o quadriennale con anno integrativo come previsto dal primo comma dell'art. 1 della legge 11 dicembre 1969, n. 910. Dopo il test d'accesso è possibile iscriversi, scegliendo entro la fine del primo biennio comune l'indirizzo prescelto fra: Scuola dell'infanzia e Scuola Primaria. Con l'aggiunta di alcuni moduli

---

<sup>39</sup> Ibidem, p.94.

opzionali è possibile conseguire anche l'abilitazione per l'insegnamento di sostegno.

Il percorso di laurea comprende 24 moduli d'insegnamento pari a (168 CFU), 8 laboratori (24 CFU), e 400 ore di tirocinio (48 CFU). Al fine di conseguire l'abilitazione per l'insegnamento di sostegno è necessario integrare il quarto anno con 2 moduli aggiuntivi (14 CFU), un laboratorio (6 CFU) e un tirocinio specifico (4 CFU).

Al termine del percorso è prevista una tesi di laurea (21 CFU), con l'aggiunta della discussione della relazione di tirocinio. Della commissione di laurea fa parte anche un rappresentante del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

In accordo con l'art. 8 del D.P.R. 31 luglio 1996, n. 471, gli insegnamenti impartiti nei quattro anni si riferiscono a due macro-aree: la prima riguarda la formazione del futuro docente mentre la seconda si occupa dei contenuti specifici d'insegnamento. Nello specifico nella prima macro-area si trovano insegnamenti riguardanti le seguenti aree: pedagogica, psicologica, metodologico-didattica, giuridica, socio-antropologica, igienistica e dell'integrazione scolastica per gli allievi disabili.

Nella seconda macro-area si collocano gli insegnamenti delle aree: della musica e della comunicazione sonora, del disegno, storico-sociali, delle scienze ambientali e naturali, linguistico-letteraria, fisico-matematica, della lingua straniera, espressivo-artistica, e delle scienze motorie.

Dalla lettura del decreto MURST del 26/05/1998 emerge che, dopo il biennio comune, i due indirizzi del corso di studio differenziano per la prevalenza degli ambiti disciplinari in quanto in quello di Scuola dell'Infanzia si ha la prevalenza dei crediti di ambito

pedagogico mentre nell'indirizzo riguardante la Scuola Primaria prevalgono i crediti di tipo disciplinare. Questa distinzione ha privilegiato nella Scuola dell'Infanzia l'apporto Pedagogico per favorire un'equilibrata maturazione dei bambini, senza appesantirli di contenuti e nozioni. A differenza della preparazione dei maestri per la Scuola Primaria dove accanto al contributo Pedagogico, che continua ad essere essenziale, si ha un'apertura ai diversi ambiti disciplinari.

#### **2.4.1 Il tirocinio**

Dalla descrizione delle attività di tirocinio, presente sul sito Internet della facoltà di Scienze della Formazione Primaria, nell'anno della ricerca, questo viene definito come **“spazio dialogico fra teoria e prassi”** che “permette al futuro insegnante, sotto la guida dei supervisori di tirocinio di:

- *orientare professionalmente le capacità di ciascuno studente, riflettendo sulle motivazioni personali;*
- *favorire la presa di coscienza del significato e dei problemi dell'essere insegnante nella società attuale;*
- *riflettere sugli aspetti pedagogici, psicologici, sociologici, metodologico – didattici, organizzativi della scuola;*
- *assumere la consapevolezza delle dimensioni che connotano il processo di insegnamento – apprendimento;*
- *sperimentare la complessità della gestione delle situazioni educative e didattiche nel quotidiano dell'esperienza scolastica;*
- *acquisire la capacità di assumere decisioni nel progettare specifici interventi didattici, individuando obiettivi, contenuti, metodi e strumenti di verifica;*

- *acquisire competenze di verifica, valutazione, documentazione per ricostruire i significati dell'esperienza;*
- *riflettere sulla pratica didattica attraverso un approccio di ricerca che punti sulle capacità riflessive e metacognitive;*
- *confrontare, dare significato e rielaborare in modo critico e in termini teorici, l'esperienza effettuata nella scuola;*
- *sperimentare metodi e strumenti per la ricerca didattica*<sup>40</sup>.

Per tutto il quadriennio lo studente è tenuto a frequentare obbligatoriamente il tirocinio per un numero complessivo di 48 CFU, pari a 12 CFU annui (100 ore annue). Gli studenti che intendono abilitarsi per le attività di sostegno per i diversamente abili devono integrare con ulteriori 12 CFU.

Nello specifico il tirocinio si svolge seguendo finalità e percorsi differenziati a seconda che lo studente frequenti il primo biennio o il secondo biennio. Nel primo biennio si svolge sia nella scuola dell'infanzia che della scuola primaria per cogliere le peculiarità tra i due ordini di scuola e predilige attività con funzione auto-orientativa per operare una riflessione sulle proprie motivazioni.

Nel secondo biennio si ha una differenziazione fra il III anno in cui gli studenti svolgono 75 ore di partecipazione guidata alle attività scolastiche e 25 ore dedicate all'insegnamento per i diversamente abili e il IV anno con 75 ore dedicate alla progettazione e all'attività autonoma di un itinerario didattico e sempre 25 ore dedicate all'insegnamento per i diversamente abili.

---

<sup>40</sup> Attività di tirocinio in [http://www3.unisa.it/uploads/4572/le\\_sfp\\_tiroc\\_descrizione.pdf](http://www3.unisa.it/uploads/4572/le_sfp_tiroc_descrizione.pdf)

Il tirocinio è svolto secondo una modalità diretta, che vede l'inserimento dei tirocinanti in una scuola e una modalità indiretta che si svolge presso l'Ateneo.

Il tirocinio diretto è svolto nei diversi anni secondo diverse modalità. Nel primo biennio si svolge il cosiddetto **tirocinio osservativo**, secondo il quale lo studente utilizzando strumenti quali il diario e differenti tipologie di protocolli osservativi raccoglie dati sull'organizzazione scolastica, sul comportamento dell'insegnante in classe e sulle dinamiche della classe.

Al terzo anno di corso inizia il **tirocinio parzialmente attivo** che propone di far progettare, documentare e attuare un intervento didattico, concordato con il docente di classe e ad integrazione del percorso programmato, al fine di conoscere attraverso l'esperienza diretta la progettazione e la gestione delle situazioni educativo-didattiche.

Infine il **tirocinio attivo** prevede che il tirocinante svolta in autonomia un intervento didattico a partire dalla progettazione, con la scelta quindi di argomento, obiettivi, metodi, strumenti, prove di verifica, etc., in modo da iniziare ad assumere in pieno delle responsabilità didattiche.

Infine il tirocinio svolto per abilitarsi all'insegnamento per i diversamente abili ha lo scopo di fornire un bagaglio teorico-pratico volto a supportare gli alunni con bisogni speciali.

Il **tirocinio indiretto** prepara gli studenti all'inserimento nel mondo della scuola attraverso riflessioni degli studenti stimulate dai supervisori di tirocinio.

Gli studenti documentano il lavoro svolto con l'ausilio di alcuni strumenti:

- Il dossier di gruppo in cui si raccolgono tutti i materiali forniti e prodotti nel corso del tirocinio indiretto;
- Un portfolio personale in cui sono raccolti esclusivamente gli esiti del percorso personale di formazione;
- Il libretto di tirocinio in che raccoglie dati di tipo quantitativo, le ore di frequenza, i crediti, etc.

Gli strumenti sopra elencati, integrati con eventuali questionari, colloqui, etc., permettono ad ogni studenti di svolgere con l'aiuto del Supervisore e i docenti coinvolti, un autovalutazione del percorso svolto. Al termine di ogni anno i supervisori di tirocinio svolgono una verifica finale con il fine di accertare gli esiti raggiunti. Infine, così come previsto dal Decreto MURST 26 maggio 1998, la valutazione finale concernente il quadriennio di tirocinio prevede la stesura di una relazione finale di tirocinio, che sarà relazionata in seduta di laurea e contribuirà alla definizione del giudizio finale.

Infine è utile ricordare che tutti gli studenti che insegnano a tempo indeterminato nelle scuole paritarie di ogni ordine e grado hanno un esonero totale dal tirocinio, a differenza di coloro che hanno un contratto annuale che godono solo di un esonero parziale.

E' possibile realizzare le attività di tirocinio grazie al partenariato fra scuola e università.

Attraverso quest'esperienza i tirocinanti prendono consapevolezza del fatto che esistono una molteplicità di modi di insegnare e che un modello non è sempre adeguato ad ogni situazione ma va adattato, modificato o sostituito in relazione al contesto socio-culturale di riferimento, ai problemi da affrontare, alle classi in cui si è inseriti, etc. In sintesi attraverso il tirocinio si comprende che non esiste un metodo che è valido sempre e in tutte le situazioni. Questo

permette di attivare una riflessione che favorisce la formazione di insegnanti “consapevoli delle proprie rappresentazioni, in grado di fare scelte professionali in base alla capacità di discernere fra le diverse opzioni teoriche e operative possibili”<sup>41</sup>.

### ***2.4.2 I laboratori***

Il termine laboratorio evoca un luogo in cui ricercatori, personale altamente specializzato realizza effettua ricerche, sperimenta nuove soluzioni, nella scuola invece il laboratorio è inteso come un locale attrezzato a svolgere attività connesse ad alcune discipline, basti pensare ai laboratori di lingue, d’arte, di scienze, etc. In ambito universitario il laboratorio è il luogo dove gli studenti diventano protagonisti attivi dei loro apprendimenti, provando, sperimentando metodi e strategie differenti.

L’inserimento dei laboratori obbligatori nel piano di studio di Scienze della Formazione Primaria costituisce un importante innovazione, in quanto attraverso questa strategia didattica gli studenti hanno la possibilità di confrontarsi e di sperimentare i contenuti appresi nella teoria, in un ambiente protetto, dove le decisioni prese non possono arrecare danno (come potrebbe avvenire nel tirocinio) ma stimolano la riflessione. A tal proposito Nigris afferma “se i corsi costituivano un momento fondamentale di proposta di modelli teorici e di illustrazione di ricerche e di sperimentazioni, sono stati invece i laboratori e il tirocinio a dover svolgere il compito di aiutare gli studenti nella loro opera di destrutturazione e di ristrutturazione del

---

<sup>41</sup> Nigris E., (a cura di), (2004), La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione, Carocci, Roma, p. 16.

loro modo di pensare la scuola e la didattica, oltre che al loro modo di atteggiarsi e di comportarsi nei confronti dei loro futuri allievi”<sup>42</sup>.

Il laboratorio è un'occasione che aiuta il futuro docente a prendere dimestichezza con i numerosi strumenti didattici, che possono essere utilizzati per l'approfondimento di ogni disciplina. Frequentemente accade che quanto esperito nei laboratori venga poi utilizzato dagli studenti nel corso del tirocinio.

La riflessione stimolata nel laboratorio permette ai corsisti di non uniformarsi in toto al modello d'insegnamento che osservano e apprendono dagli insegnanti di classe che li accolgono durante il periodo di svolgimento del tirocinio. Fine del laboratorio è infatti quello di fare da ponte con il tirocinio, in quanto nella prima esperienza si ha la possibilità di sperimentare una “didattica attiva” e nella seconda hanno la possibilità di comprendere in maniera consapevole quello che accade in aula durante lo svolgimento delle lezioni.

Grazie sempre al laboratorio gli studenti sperimentano il passaggio da una “didattica trasmissiva ad una didattica partecipativa”<sup>43</sup>, questo permette di loro di superare l'idea ampiamente condivisa della lezione tradizionale come metodo d'insegnamento e dell'apprendimento passivo da parte dell'alunno che deve solo recepire, apprendere e ripetere ciò che viene spiegato dal docente, inoltre aiuta a riflettere e comprendere le difficoltà che può incontrare un alunno quando si trova a dover apprendere, svolgere attività, risolvere problemi utilizzando metodi innovativi, a cui semplicemente non è abituato.

---

<sup>42</sup> Ivi, p. 15.

<sup>43</sup> Kanizsa Silvia, *Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti*, in Nigris E., (2004), op. cit., p. 76.



Il laboratorio dovrebbe essere svolto in ambiente idoneo ed attrezzato allo svolgimento delle attività previste, quindi per quanto riguarda le scienze motorie bisognerebbe servirsi di una palestra, musica e arte rispettivamente presso conservatori e musei, etc. Ove ciò non fosse possibile è necessario far comprendere che anche in una situazione non ideale, dove mancano gli spazi attrezzati adeguati è possibile realizzare una didattica di qualità.

### ***2.4.3 L'esame di laurea***

Secondo il regolamento didattico in Scienze della Formazione Primaria: “Il titolo di laurea si consegue dopo aver superato tutti gli esami previsti dal corso di studi. Lo studente all'atto dell'esame di laurea dovrà aver svolto con profitto le attività previste per i laboratori ed il tirocinio (con valutazione finale in base alle disposizioni vigenti). L'esame di Laurea consiste nella discussione di una dissertazione scritta nonché di una relazione sull'attività di tirocinio svolta.

La valutazione conclusiva terrà conto dell'intera carriera dello studente all'interno del corso di studio, dei tempi e delle modalità di acquisizione dei crediti formativi, delle valutazioni sulle attività formative precedenti e sulla prova finale”<sup>44</sup>.

L'esame conclusivo del corso di laurea si compone di due parti: la prima verte su una relazione finale scritta relativa le attività di tirocinio, la seconda prevede la discussione di uno specifico lavoro di tesi. Entrambi i lavori concorrono all'attribuzione del giudizio finale.

---

<sup>44</sup> Regolamento Didattico, (A.A. 2007-2008), Corso Di Laurea In Scienze Della Formazione Primaria, Facoltà di Scienze Della Formazione Università Degli Studi Di Salerno.

Con la presentazione della relazione di tirocinio il candidato deve dimostrare, attraverso le esperienze svolte, di essere in grado di attuare in ambito scolastico quanto appreso in ambito universitario mentre con il lavoro di tesi presenta un lavoro di natura teorica o empirica coerente con gli obiettivi formativi previsti dal corso di laurea.

## **2.5 La formazione a distanza degli insegnanti**

Dagli anni '70 ad oggi si è assistito, sia in Italia che nel mondo, ad una notevole espansione della formazione a distanza destinata agli insegnanti, con riferimento all'aggiornamento e alla formazione continua.

Una delle prime esperienze è stata realizzata in Australia dove è stato proposto un corso d'aggiornamento dalla University of Southern Queensland rivolto agli insegnanti di scuola primaria. Il corso prevedeva l'utilizzo di

- materiali cartacei con lo scopo di incrementare la formazione;
- valutazioni scritte delle attività dell'insegnante svolte in classe, attuando in tal modo una valutazione in itinere dell'apprendimento;
- un sostegno telefonico con lo scopo di individuare e risolvere problemi specifici.

Attualmente l'Australia offre una formazione a distanza utilizzando un *mixed mode*, ovvero i corsi svolti in presenza sono fruibili anche a distanza, in qualsiasi momento con l'ausilio di un personal computer e una connessione internet.

Anche la Cina con la formazione delle Scuole universitarie per la formazione permanente degli insegnanti ha attuato dei corsi che prevedevano un sistema integrato di corsi per corrispondenza, programmi televisivi ed esami.

Il sistema francese si caratterizzava per la presenza di due centri:

- il CUT, Centres de Télé-enseignement Universitarie, che attraverso strumenti quali: radio, dispense, videocassette e audiocassette, colloqui telefonici, etc. propongono gli stessi programmi effettuati in presenza e permettono il conseguimento dello stesso titolo.
- CNED, Centre National d'Enseignement à Distance, che si occupa della formazione continua e dell'aggiornamento.

L'Inghilterra ha realizzato con la Open University a partire dal 1971 corsi a distanza utilizzando radio e la televisione accompagnati da materiali cartacei, musicassette e videocassette. Dal 1990 ha attivato corsi a distanza con l'ausilio delle nuove tecnologie tra i quali un corso di formazione *post lauream* a distanza finalizzato alla formazione iniziale dei docenti. Il corso prevedeva l'utilizzo di personale computer attraverso i quali accedere ai materiali, approfondire argomenti specifici, confrontarsi con i pari e con i tutor. Al completamento del percorso era previsto un periodo di tirocinio a scuola.

In Spagna, l'UNEC, Universidad Nacional de Educación a Distancia organizza corsi di formazione a distanza per insegnanti, che prevedono l'utilizzo delle moderne strumentazioni tecnologiche.

In Turchia, l'Open Education Faculty dell'Università di Anadolu nel 1985 ha proposto un programma di formazione a distanza per gli insegnanti di primo livello, utilizzando materiale a stampa,

trasmissioni radiofoniche e televisive, con possibilità di sostenere gli esami 2 volte l'anno.

Un'altra esperienza degna di rilievo è stata svolta in Alaska presso la University of Alaska Anchorage. I corsi di laurea a distanza si rivolgono ad insegnanti già in servizio che vogliono accrescere le proprie competenze ai fini di un avanzamento di carriera studiano le esigenze dei diversamente abili e dei bambini di altra cultura.

Anche negli Stati Uniti si ha una fiorente attività di formazione a distanza con la *United State Open University*.

Le università hanno erogato formazione a distanza utilizzando diverse tipologie di modelli:

- Single, comprende le università nate per erogare esclusivamente formazione a distanza utilizzando sia mezzi multimediali che cartacei;
- Dual, è utilizzato dalle università che offrono in alternativa alla formazione tradizionale la possibilità di frequentare a distanza, anche se in questi casi la formazione è demandata a un centro specializzato;
- Mixed, offre la possibilità di fruire della stessa tipologia di corsi sia in presenza che on-line;
- Virtual che è un modello interessante di apprendimento on-line che è nato in Giappone, con la *Global Virtual University (U-Virtual)*, per poi diffondersi rapidamente nel resto del mondo. L'*U-Virtual* in realtà è un ambiente di apprendimento, altamente flessibile, realizzato direttamente sul Web e consente di

realizzare un apprendimento collaborativo e la costruzione di conoscenze interdisciplinari<sup>45</sup>.

Quasi tutte le università che attualmente offrono una formazione basata sull'e-learning hanno avuto un'evoluzione pressoché naturale incorporando, con l'incremento della tecnologia, le nuove forme di comunicazione a quelle più tradizionali.

L'esperienza della formazione a distanza rivolta agli insegnanti è tutt'ora attiva e in costante evoluzione in Italia con la presenza di numerosi corsi di aggiornamento destinati agli insegnanti in servizio.

Gli studi finora condotti hanno mostrato che non esistono discrasie di apprendimento fra coloro che seguono corsi a distanza e coloro che prediligono i corsi in presenza, i corsi on-line hanno l'indubbio vantaggio di eliminare le barriere spazio-temporali, in modo che tutti possono fruire di un aggiornamento di qualità utilizzando un pc da qualsiasi postazione, purché sia connesso in Internet, e il momento della giornata che preferiscono.

Un ulteriore vantaggio riguarda i costi che sono notevoli nel caso in cui la formazione è destinata a un numero ristretto di soggetti, mentre più economica della formazione tradizionale quando ci si rivolge ad un pubblico numeroso<sup>46</sup>.

Da queste prime esperienze pilota sono partite una serie di ricerche specifiche sull'e-learning e su come questo possa essere utilizzato per migliorare la qualità della formazione. A tal proposito Hiltz e Goldman affermano che “costruire comunità d'apprendimento, ovvero reti di supporto sociale reciproco fra studenti, è forse il più

---

<sup>45</sup> Cfr. Calvani R., Rotta M., (2000), *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica on-line*, Erikson, pp. 304-307.

<sup>46</sup> Cfr. Galliani L., Manfredi P., Santonocito S., Luciani L., (2001), *Formazione a distanza degli insegnanti*, Pensa MultiMedia, pp. 23 – 28.

auspicabile cambiamento e la maggiore opportunità offerta dalle reti asincrone di apprendimento”<sup>47</sup>. La possibilità di studiare on-line permette l’utilizzo di una serie di strumenti quali forum, posta elettronica, blog, che favoriscono la riflessione sul lavoro svolto. L’esplicitare per iscritto il proprio pensiero agli altri membri della comunità aiuta ad esprimersi con la maggior chiarezza e logicità possibile, inoltre la possibilità di usare strumenti asincroni permette ad ogni partecipante di usufruire delle risorse e di interagire con gli altri in ogni momento e in qualsiasi luogo.

Cecchinato, Grion e Varisco elencano un le possibilità che offre la partecipazione a comunità di apprendimento on-line:

- a) “l’alternanza di modalità sincrone e asincrone di comunicazione;
- b) la dilazione dei tempi nell’obbligo contemporaneo del rispetto dei ritmi;
- c) la possibilità di visionare e rivedere i propri percorsi dialogici e l’intrecciarsi delle loro trame con quelle degli altri;
- d) la facoltà (che diventa progressiva e necessità) di riflettere, in qualsiasi momento sulla pratica condivisa, prima, durante e dopo il suo sviluppo, attraverso un accesso immediato alla memoria condivisa dei suoi processi e dei suoi percorsi;
- e) il potere di ricorrere a strumenti e modalità di comunicazione nuovi, molteplici e sinergici”<sup>48</sup>.

Numerosi ricercatori hanno condotto studi sulla formazione on line dei docenti l’equipe guidata da Admiraal, nel 1998, ha mostrato

---

<sup>47</sup> Hiltz S. R., Goldman R., (2005), *What Are Asynchronous Learning Networks?*, p.7

<sup>48</sup> Grion V., (2008), *op. cit.*, pp. 118-119.

come la possibilità offerta ai tirocinanti di incontrasse on-line aiutasse gli stessi a prendere consapevolezza del proprio vissuto e a superare il fenomeno definito “shock della realtà”. Successivamente, nel 2006, Dreon e McDonald, hanno evidenziato come una comunità formata da insegnanti ed esperti rappresenta una notevole risorsa per entrambi<sup>49</sup>.

In sostanza le ricerche evidenziano che Internet offre una molteplicità di potenzialità che possono essere sfruttate per migliorare l'apprendimento dei futuri docenti e l'aggiornamento di chi è già in servizio.

Attualmente risulta impossibile sapere quanti studenti frequentano corsi on-line, nonostante esistono centri di documentazione e di raccolta dati in tutto il mondo, in quanto la dimensione del fenomeno risulta essere in costante evoluzione sia per numero che per forme.

## **2.6 La valutazione della formazione degli insegnanti**

Nel testo dell'*Eurydice* pubblicato 2006, *L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa*, si affronta il tema della valutazione della formazione iniziale degli insegnanti. La pubblicazione prende in esame 30 paesi, ed evidenzia che tutti, ad eccezione del Lussemburgo, hanno un sistema per la valutazione della formazione iniziale. In 24 paesi la valutazione è regolata da disposizioni generali che riguardano l'istruzione superiore mentre in 6 paesi la valutazione è regolata sia da disposizioni generali che specifiche<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> Ibidem, pp. 119 – 120.

<sup>50</sup> Cfr. Eurydice, (2006), *L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa*, pp. 9-10.

Il processo di valutazione si può suddividere in:

- Valutazione esterna che si attua quando enti esterni, quali agenzie, commissioni o enti autonomi valutano il servizio offerto per conto delle autorità pubbliche. I criteri di valutazioni sono ricavati da una serie di documenti ufficiali (legislazione sull'istruzione superiore, standard di qualifica per i futuri insegnanti, indicatori nazionali, disposizioni relative al contenuto della formazione iniziale) che raccomandano o richiedono esplicitamente la valutazione esterna. La valutazione concerne una grande varietà di aspetti comprendenti i metodi di insegnamento, i contenuti del programma, le pratiche di valutazione degli studenti, i risultati degli studenti, il rapporto fra gli studenti e i formatori, etc. Per rilevare questa gran mole di dati l'ente che effettua le valutazioni realizza una visita che prevede colloqui con il personale accademico e amministrativo, la direzione, gli studenti. Spesse volte è prevista anche un'osservazione diretta delle attività svolte in aula. Al termine viene redatto un report di valutazione. La frequenza varia notevolmente da paese a paese e considerando i due estremi si possono avere valutazioni annuali e valutazioni che si ripetono ogni 12 anni<sup>51</sup>.
- Valutazione interna o autovalutazione in quanto realizzata da chi offre il servizio. I responsabili di questo tipo di valutazione possono essere: il comitato di gestione o di controllo dell'istituto valutato, un consiglio dei rappresentanti del personale insegnante o come nel caso dell'Italia una commissione di valutazione composta da esperti accademici e

---

<sup>51</sup> Ibidem, pp. 15-24.



non accademici scelti dal rettore. I criteri di valutazioni sono ricavati dalla stessa tipologia di documenti ufficiali che raccomandano o richiedono esplicitamente sia la valutazione esterna sia la valutazione interna. Questa tipologia di valutazione viene compiuta ricorrendo a diversi strumenti, in Italia sono richieste esplicitamente o le interviste o le indagini, mentre negli altri paesi si basano, anche, sulle procedure d'osservazione. In tredici paesi l'indagine viene svolta annualmente, mentre in dieci paesi può essere svolta con intervalli variabili fra i tre e i dieci anni ed in fine in nove paesi la frequenza della valutazione varia notevolmente in quanto non stabilita normativamente<sup>52</sup>.

I due tipi di valutazione sono strettamente legati fra loro, in quanto può esserci un rimando continuo dall'una all'altra e in alcuni paesi sono previsti entrambe come fasi di un unico processo.

I risultati della valutazioni hanno delle conseguenze che variano da paese a paese. In primo luogo la valutazione esterna può dar luogo a diversi scenari quali l'accreditamento o il riaccreditamento di istituto o programmi o ad una variazione dei finanziamenti che si ricevono, mentre la valutazione interna può dare luogo alla formulazione di un piano di miglioramento. Inoltre è prevista in sei paesi, fra cui l'Italia, la pubblicazione, a scopo informativo, dei risultati anche se questa avviene sistematicamente in ben diciannove paesi. I risultati ottenuti sono riepilogati in indicatori che forniscono il quadro completo sulla formazione iniziale degli insegnanti, questo

---

<sup>52</sup> Ibidem, pp. 27- 40.

permette di controllare il sistema e se necessario di operare rettifiche per l'incremento della qualità<sup>53</sup>.

A differenza degli altri paesi europei, gli insegnanti italiani in servizio non sono sottoposti a nessun tipo di valutazione “né dai pari né dalla gerarchia (i presidi) né dagli esterni (gli ispettori)”<sup>54</sup> pertanto all'atto dell'iscrizione a scuola molte famiglie si documentano sulla “buona reputazione” dei docenti per l'inserimento dei figli nelle “classi migliori”.

---

<sup>53</sup> Ibidem, pp. 43-49.

<sup>54</sup> Associazione TReeLLLe, (2004), Quaderno n.4, op. cit., p. 68.

## **Capitolo III**

### **3. Le competenze degli insegnanti**

Dopo avere esplicitato il concetto di competenza e aver evidenziato il percorso che ogni insegnante deve compiere per acquisire le competenze necessarie ad esercitare la sua professione, bisogna porre l'accento su un "modello" d'insegnante che indichi le competenze essenziali a cui fare riferimento.

Nel capitolo precedente, relativo alla formazione dei docenti, per l'individuazione delle competenze si è fatto riferimento al D.M. n. 153 del 1998, in questa sede sarà operata una comparazione fra la letteratura nazionale e quella europea al fine di avere un quadro esaustivo sulle competenze che un docente dovrebbe possedere.

Un primo lavoro da prendere in esame riguarda il seminario promosso dalla comunità francese del Belgio e svoltosi a Bruxelles il 29 settembre 2001 che aveva ad oggetto le competenze degli insegnanti nell'Unione Europea. In questa sede i membri dell'ENTEPE (European Network on Teacher Education Policies) hanno esposto una documentazione indicante le competenze che gli insegnanti devono acquisire nel corso della loro formazione. L'ENTEPE ha lo scopo di promuovere la cooperazione dei paesi membri dell'Unione Europea per quanto riguarda le politiche educative con specifico riferimento alla figura del maestro dalla sua formazione iniziale a quella in servizio.

Nello specifico di questo seminario hanno proposto i loro contributi l'Austria, la Germania, la comunità fiamminga del Belgio,

la comunità francese del Belgio, l'Italia, il Portogallo e il Regno Unito.

In sintesi ogni documento ha presentato una lista di competenze raggruppate per categoria.

La comunità fiamminga del Belgio ha presentato dieci famiglie di competenze definendo l'insegnante come: accompagnatore dei processi d'apprendimento, educatore, esperto dei contenuti, organizzatore, ricercatore e innovatore, collaboratore dei genitori, membro di un gruppo scolastico, collaboratore del mondo esterno, membro di una comunità di insegnamento e attore culturale.

Mentre la comunità francese ha individuato sei dimensioni: sociale, della ricerca, disciplinare, relazionale, pedagogica e della pratica riflessiva.

A differenza del Regno Unito dove sono state indicate 3 categorie di competenze riguardanti: i valori professionali e la pratica, la conoscenza e la comprensione e infine l'insegnamento.

Anche l'Austria ha indicato tre categorie di competenze: le competenze proprie delle materie insegnate e della loro didattica, competenze personali e sociali, competenze organizzative e di sistema.

La Germania invece propone un testo argomentato nel quale Luzzatto individua le seguenti competenze: gli insegnanti sono specialisti dell'apprendimento, sono coscienti che l'educazione influenza lo sviluppo e la personalità dei giovani, esercitano una loro missione di valutazione, sviluppano in modo continuo le loro competenze, prendono parte all'evoluzione della scuola, sostengono la valutazione interna ed esterna, sono chiamati a collaborare allo sviluppo qualitativo del sistema educativo e delle scuole.

Il Portogallo descrive il profilo professionale dell'insegnante individuando tre aspetti: un atteggiamento attivo e critico di fronte alle realtà sociali, un approccio e delle ricerche innovatrici nell'ambito del loro insegnamento, un'autovalutazione e una criticità rispetto alla pratica.

Infine l'Italia propone 12 competenze presentate nell'allegato A del D.M. n. 153 del 1998.

Un contributo successivo da prendere in esame riguarda il lavoro e le ricerche di Perrenoud, che evidenzia come in un clima difficile in cui le istituzioni scolastiche di numero paesi versano in una situazione di crisi, le competenze professionali che dovrebbero essere acquisite dagli insegnanti con maggior urgenza hanno il fine di contrastare le difficoltà dilaganti; sottolineando che le trasformazioni del mestiere insegnante passano dall'emergenza delle nuove competenze all'accentuazione di competenze riconosciute.

Perrenoud riconosce dieci domini di competenze riconosciute come prioritarie nella formazione continua degli insegnanti:

**Tabella 1<sup>55</sup>**

Competenze di riferimento	Competenze più specifiche su cui lavorare in sede di formazione continua (esempi)
<p><b>1. Organizzare e animare situazioni di apprendimento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscere, per una specifica disciplina, i contenuti da insegnare e la loro traduzione in obiettivi di apprendimento.</li> <li>• Lavorare a partire dalle rappresentazioni degli allievi.</li> <li>• Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli dell'apprendimento.</li> <li>• Costruire e pianificare dispositivi e sequenze didattiche.</li> <li>• Impegnare gli allievi in attività di ricerca, in progetti di conoscenze.</li> </ul>
<p><b>2. Gestire i processi di apprendimento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideare e gestire situazioni problema adeguate al livello e alle possibilità degli allievi.</li> <li>• Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi di insegnamento.</li> <li>• Stabilire legami con le teorie che sottendono le attività di apprendimento.</li> <li>• Osservare e valutare gli allievi nelle situazioni di apprendimento secondo un approccio formativo.</li> <li>• Redigere bilanci periodici di competenza e prendere decisioni in progressione.</li> </ul>
<p><b>3. Concepire e fare evolvere dispositivi di differenziazione</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestire l'eterogeneità del gruppo classe.</li> <li>• Abbattere le barriere, allargare la gestione della classe con uno spazio più vasto</li> <li>• Praticare un sostegno integrato, lavorare con gli allievi in grande difficoltà.</li> <li>• Sviluppare la cooperazione tra gli allievi e certe forme semplici di mutuo insegnamento.</li> </ul>
<p><b>4. Coinvolgere gli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suscitare il desiderio di apprendere, esplicitare il rapporto con il sapere, il senso del lavoro scolastico e sviluppare le capacità di autovalutazione nell'alunno.</li> <li>• Istituire e far funzionare un consiglio degli alunni (consiglio di classe o di istituto) e negoziare con gli studenti diversi tipi di regole e contratti.</li> <li>• Offrire attività di formazioni opzionali "a scelta"</li> </ul>
<p><b>5. Lavorare in gruppo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborare un progetto di gruppo e rappresentazioni comuni</li> <li>• Animare un gruppo di lavoro, guidare riunioni</li> <li>• Formare e rinnovare un gruppo pedagogico</li> <li>• Affrontare ed analizzare insieme situazioni complesse, pratiche e problemi professionali</li> <li>• Gestire crisi o conflitti fra le persone</li> </ul>
<p><b>6. Partecipare alla gestione della scuola</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborare, negoziare un progetto d'istituto</li> <li>• Gestire le risorse della scuola</li> <li>• Coordinare, animare una scuola con tutti gli interlocutori (parascolastici, quartiere, associazioni di genitori, insegnanti di lingua e cultura d'origine)</li> <li>• Organizzare e fare evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione degli alunni</li> </ul>

<sup>55</sup> Perrenoud P. (2002), op. cit., pp. 20 – 22.

<b>7. Informare e coinvolgere i genitori</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animare riunioni d'informazioni e di dibattito</li> <li>• Guidare colloqui</li> <li>• Coinvolgere i genitori nella valorizzazione della costruzione dei saperi</li> </ul>
<b>8. Servirsi delle nuove tecnologie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizzare software per l'edizione di documenti</li> <li>• Sfruttare le potenzialità didattiche di software in relazione agli obiettivi dei campi d'insegnamento</li> <li>• Comunicare a distanza per mezzo della telematica</li> <li>• Utilizzare gli strumenti multimediali nel proprio insegnamento</li> </ul>
<b>9. Affrontare i compiti e i dilemmi etici della professione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenire la violenza a scuola e nella città</li> <li>• Lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etniche e sociali</li> <li>• Partecipare alla costruzione di regole di vita comune riguardanti la disciplina a scuola, le sanzioni, l'apprezzamento della condotta</li> <li>• Analizzare la relazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe</li> <li>• Sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il sentimento di giustizia</li> </ul>
<b>10. Gestire la propria formazione continua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper esplicitare le proprie pratiche didattiche</li> <li>• Redigere il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua</li> <li>• Negoziare un progetto di formazione comune con colleghi (gruppo, scuola, rete)</li> <li>• Coinvolgersi in compiti su scala di un ordine del sistema d'insegnamento o del sistema educativo</li> <li>• Accogliere nuovi colleghi e partecipare alla loro formazione</li> </ul>

Altro contributo da prendere in esame è espresso nel *Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale* elaborato dall'Eurydice, questo evidenzia come oltre la conoscenza della propria disciplina e la capacità di saperla trasmettere agli altri è possibile evidenziare 5 competenze così suddivise:

**Tabella 2<sup>56</sup>**

<b>Competenze</b>	<b>Descrizione</b>
<b>1. Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)</b>	<p>Gli insegnanti devono possedere almeno le competenze di base in materia ed essere in grado di applicarle direttamente in classe. Ad esempio, i corsi sull'utilizzo delle TIC devono fornire ai futuri insegnanti le competenze informatiche necessarie a redigere dei rapporti o a preparare delle lezioni, mentre i corsi sulle applicazioni didattiche devono metterli in condizione di usare i supporti multimediali che li aiutano nell'insegnamento delle materie in classe.</p> <p>È anche ampiamente riconosciuto che gli insegnanti non dovrebbero semplicemente insegnare ai loro alunni ad usare le TIC, ma anche spingerli a sviluppare uno spirito critico nei confronti dei nuovi media.</p>
<b>2. Gestione e amministrazione</b>	<p>Nei paesi a favore di una maggiore autonomia scolastica, sono sempre più numerose le decisioni prese a livello scolastico. Di conseguenza, gli insegnanti possono anche essere coinvolti in funzioni che esulano dall'insegnamento e contribuire ai piani di sviluppo scolastico e alla gestione interna della scuola</p>
<b>3. Integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali nell'istruzione ordinaria</b>	<p>L'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali nelle assi/scuole ordinarie implica che gli insegnanti formati per lavorare nell'istruzione ordinaria abbiano familiarità con i bisogni educativi speciali più comuni (anche nel caso in cui ci sia un insegnante di sostegno). In alcuni paesi, l'integrazione di questi alunni è abbastanza recente e richiede l'acquisizione da parte degli insegnanti di determinate competenze specifiche, come la capacità di adattare l'insegnamento ai singoli bisogni e di modificare il programma di conseguenza.</p>
<b>4. Lavoro con gruppi multiculturali di alunni</b>	<p>L'immigrazione ha modificato le condizioni di lavoro degli insegnanti in molti paesi europei e ha inciso sulla composizione delle classi. Gli insegnanti possono confrontarsi con culture, religioni e lingue diverse in un unico ambiente di apprendimento. Non tutti gli alunni si integrano in questo ambiente nello stesso modo e molti hanno spesso una conoscenza insufficiente della lingua d'insegnamento. Si presta dunque maggiore attenzione all'acquisizione di metodi di approccio multiculturale all'insegnamento, ma anche agli aspetti psicologici e sociologici legati alla gestione delle situazioni che sorgono in un contesto multiculturale.</p>
<b>5. Gestione del comportamento degli alunni</b>	<p>In alcuni paesi, si assiste ad un aumento dei problemi legati alla gestione del comportamento degli alunni e, più specificamente, alla disciplina in classe. I diversi tipi di conflitto (tra gli alunni o tra alunni, insegnanti e genitori) richiedono un intervento cauto da parte degli insegnanti e sono fonte di stress. Il problema si aggrava quando si verificano degli episodi violenti. Di conseguenza, è necessario tenere conto della preparazione psicologica dei futuri insegnanti, ma anche dell'acquisizione delle conoscenze relative ai diritti e ai doveri di insegnanti e alunni.</p>

Anche l'Associazione Docenti Italiana (ADI) nel 2000 pubblica un testo dal titolo *Le competenze professionali della docenza* facendo

<sup>56</sup> Eurydice. Unità europea, (2002), La formazione insegnante in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale, <http://www.eurydice.org>, pp. 37-38.



riferimento alla *National Board of Professional Teaching Standards*, un'organizzazione indipendente, no profit, americana, la cui *mission* è quella di costruire standards utili in cui tendere e in cui si può riconoscere l'insegnante esperto e di valutare e certificare le competenze raggiunte dagli insegnanti. L'ADI ha definito il nucleo fondamentale delle competenze elencando i seguenti principi che devono essere perseguiti da tutti gli insegnanti:

**Tabella 3**

<b>Principi di riferimento</b>	<b>Competenze</b>
<b>1. Dedicare l'impegno al successo formativo di tutti gli allievi da cui derivano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• impegnarsi a conoscere i singoli allievi, a riconoscerne le differenze e a tenerne conto nell'impostazione del loro insegnamento;</li> <li>• conoscere e capire le modalità di sviluppo e di apprendimento degli allievi;</li> <li>• dare a ciascun allievo la giusta parte di attenzione e cura;</li> <li>• insegnare oltre lo sviluppo delle capacità cognitive degli allievi</li> </ul>
<b>2. Avere un'approfondita conoscenza delle discipline che insegnano e sapere come insegnarle da cui discendono</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• saper creare e organizzare la conoscenza nella propria area disciplinare e collegarla ad altre discipline;</li> <li>• padroneggiare un sapere specialistico e sapere come insegnarlo;</li> <li>• predisporre molteplici itinerari didattici</li> </ul>
<b>3. Essere responsabili dell'organizzazione e del monitoraggio dell'apprendimento da cui derivano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• saper organizzare e guidare gruppi di apprendimento;</li> <li>• l'essere in grado di riconoscere e premiare l'impegno degli allievi;</li> <li>• valutare regolarmente il progresso degli allievi;</li> <li>• saper pianificare la propria azione educativa</li> </ul>
<b>4. Riflettere sistematicamente sulla pratica didattica e imparare dall'esperienza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• saper operare scelte difficili;</li> <li>• cercare il confronto, stare al passo con l'evoluzione delle teorie educative e praticare la ricerca didattica</li> </ul>
<b>5. Essere membri di comunità scientifiche e professionali e partecipare alla vita e allo sviluppo della scuola nelle sue relazioni interne ed esterne.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• contribuire all'efficacia e al buon clima della scuola;</li> <li>• collaborare con i genitori;</li> <li>• cogliere le opportunità offerte dalle risorse del territorio;</li> </ul>

A seguito di questi principi il documento specifica che ogni insegnante deve poi apprendere le competenze specifiche per il grado di scuola d'appartenenza e per le specifiche discipline<sup>57</sup>.

Restando in Italia, un altro importante contributo è fornito da Porcarelli, Cicatelli, Madeo e Morandin i quali affermano che “alle tradizionali competenze di tipo culturale e didattico (che restano comunque al centro della professionalità) si sono aggiunte competenze che da sempre hanno fatto parte del patrimonio professionale degli insegnanti e che la contingenza storica in cui ci si trova ad operare ha reso più evidenti:

- *competenze educative*, sottolineate anche da specifici progetti del Miur,
- *competenze organizzative*, particolarmente evidenziate dalla cultura dell'autonomia,
- *competenze progettuali*, derivanti dalla capacità propria di ogni insegnante di operare in modo organizzato e consolidati da decenni di sperimentazioni su campo,
- *competenze valutative*, sul versante educativo, docimologico e di sistema,
- *competenze relazionali*, sempre più necessarie a fronte delle nuove esigenze sia delle giovani generazioni sia della comunità scolastica e del contesto in cui opera,
- *competenze comunicative*, sul piano verbale, non verbale, iconico e multimediale<sup>58</sup>”.

---

<sup>57</sup> Cfr. Associazione Docenti Italiani, *Le competenze professionali della docenza*, gennaio 2000 da <http://www.adiscuola.it>, pp. 3-12.

<sup>58</sup> Porcarelli A., Cicatelli S., Madeo A., Morandin A., *La professione docente: funzione educativa, culturale, etica, sociale e aspetti giuridici*, [www.uciim.sicilia.it](http://www.uciim.sicilia.it)

Anche l'Associazione TreeLLLe, in un quaderno del 2004, ha presentato una serie di competenze professionali richieste agli insegnanti affermando in primo luogo la qualità dei saperi, l'interesse per gli allievi ed una buona capacità d'osservazione e di ascolto, aggiungendo altri elementi specifici, quali:

- *“comprendere gli allievi, e le loro esigenze, aspettative e difficoltà;*
- *Avere relazioni positive con le famiglie;*
- *Stabilire, individualmente e nella collegialità del consiglio di classe e del dipartimento disciplinare, obiettivi d'apprendimento complessi e intermedi, per la classe e i singoli allievi, tenendo conto delle indicazioni nazionali, del contesto scolastico e delle caratteristiche degli allievi;*
- *Perseguire, insieme agli obiettivi disciplinari, obiettivi educativi generali, in particolare la formazione di valori etici e democratici, la capacità di dialogare con gli altri e la capacità di partecipare attivamente e responsabilmente alla vita sociale;*
- *Organizzare gli ambienti di apprendimento, i tempi della vita scolastica, le classi e i gruppi di lavoro in modo coerente con gli obiettivi disciplinari e generali;*
- *Programmare, individualmente e nelle sedi collegiali, unità e percorsi didattici, incluse le verifiche, avendo attenzione a ciascuno degli studenti e utilizzando le opportunità di apprendimento extrascolastiche;*
- *Comunicare efficacemente mediante modalità differenziate, usare strategie diverse per far lavorare gli studenti;*

- *Stabilire relazioni positive con gli allievi, suscitare il loro interesse, motivare, riconoscere e premiare il loro impegno, sviluppare le loro capacità di progettare lo studio e di assumere la responsabilità di imparare, stabilire un clima di fiducia reciproca e sviluppare la fiducia degli studenti in se stessi;*
- *Seguire ciascuno studente nel suo lavoro, verificare i risultati e riprogrammare eventualmente le attività previste;*
- *Utilizzare efficacemente le tecnologie dell'informazione per l'insegnamento e l'apprendimento, nonché per l'organizzazione professionale e scolastica;*
- *Utilizzare almeno una seconda lingua comunitaria come veicolo per apprendere e per insegnare;*
- *Progettare attività, documentare il lavoro svolto e valutarlo criticamente, essere disponibili alla valutazione esterna del proprio lavoro, mettere a confronto i dati dell'esperienza con le interpretazioni teoriche e, quando è necessario, modificare le proprie convinzioni;*
- *Contribuire alla definizione degli obiettivi e all'organizzazione dell'istituto scolastico, tenendo conto dei contesti sociali e delle opportunità offerte dal territorio; contribuire a formulare e a realizzare progetti di innovazione e di ricerca;*
- *Contribuire alla valutazione dell'istituto scolastico a tutti i livelli;*
- *Stabilire relazioni positive con i colleghi e contribuire a realizzare un buon clima nella scuola;*
- *Pianificare e attuare la propria formazione permanente”<sup>59</sup>.*

---

<sup>59</sup> Associazione TReeLLLe, (2004), Quaderno n.4, op. cit, p. 97-98.

Come si può osservare il dibattito sulle competenze che devono essere possedute dagli insegnanti è ancora aperto e in continua evoluzione anche se leggendo attentamente le competenze finora elencate ci si accorge dei numerosi punti in comune fra i quali l'aspetto sociale della professione evidenziato dai differenti contributi; così come la dimensione della ricerca presente in tutti documenti presentati, la dimensione disciplinare e didattica, la dimensione relazionale, la dimensione pedagogica e quella relativa la pratica riflessiva.

In Italia nel 1998 è stato emanato il D.M. n. 153 intitolato "*Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*", che ha definito le norme per l'attivazione in Italia del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, deputato alla formazione dei maestri, ha individuato numerose competenze di base. Sinteticamente il decreto prevede che gli studenti acquisiscano conoscenze disciplinari, che sappiano applicarle, integrarle e modificarle, nel corso della loro formazione permanente.

Sintetizzando, il D.M. dopo aver posto l'accento sul possesso di adeguate conoscenze si sofferma sulle seguenti competenze:

1. Progettazione didattica;
2. Progettazione educativa;
3. Lavoro di gruppo;
4. Saper utilizzare le proprie conoscenze e competenze nei diversi contesti educativi;
5. Strategie di studio in profondità;

6. Saper fare ricerca ;
7. Esposizione della lezione;
8. Abilità informatiche;
9. Abilità relazionali e comunicative;
10. Valutazione;
11. Capacità di realizzare un insegnamento di qualità anche con gli allievi di nazionalità non italiana;
12. assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia della scuola.

Di queste 12 competenze, saranno di seguito analizzate quelle direttamente utilizzate nella ricerca presentata nel prossimo capitolo.

### **3.1 Progettazione didattica**

Il D.M. sopra citato indica fra le prime competenze di un valido insegnante la progettazione didattica, questa può essere definita come la capacità di scegliere gli obiettivi didattici adeguati agli allievi, personalizzando il più possibile i percorsi formativi in modo da stimolare la pluralità delle intelligenze, motivando gli alunni, organizzando in modo ottimale spazi, tempi e materiali utili per svolgere le attività previste ed infine progettare interventi formativi valutabili.

Così come un architetto o un ingegnere progettano una casa utilizzando strumentazioni tipiche della loro professione e un linguaggio tipico della professione così un insegnante per riuscire a progettare correttamente deve appropriarsi in primis della terminologia specifica di ogni disciplina, conoscendo ed utilizzando correttamente i termini che caratterizzano la sua materia

d'insegnamento e qualificandosi pertanto come esperto disciplinare. In secondo luogo deve acquisire un linguaggio specifico della professione, senza perdersi, ad esempio, nei numerosi acronimi che vengono comunemente utilizzati.

Deve pertanto indicare in maniera chiara le finalità del suo progetto didattico e non solo, in quanto tutti gli insegnanti e tutte le discipline concorrono al raggiungimento delle finalità educative. Ogni disciplina apporta un sapere trasversale, che si integra con quello delle altre discipline al fine di formare individui responsabili e consapevoli.

Per tal motivo il docente deve indicare gli obiettivi didattici da raggiungere al termine di un intervento didattico definito nel tempo, per far ciò un docente deve individuare conoscenze, abilità e competenze che intende far acquisire agli allievi e tradurli in comportamenti oggettivamente osservabili.

Un obiettivo didattico si costruisce partendo da quelli generali e scomponendoli al fine di dettagliarli sempre con maggiore precisione. Quest'operazione permette di identificare in maniera minuziosa ciò che il discente deve apprendere e consente fra l'altro di verificare se è stato raggiunto quanto prefissato, infatti, possiamo definire anche agli obiettivi come "prestazioni, comportamenti esteriormente verificabili ed osservabili, connessi ai risultati dell'apprendimento"<sup>60</sup>.

Nella progettazione di obiettivi educativo possono essere utili le classificazioni tassonomiche, fra le più conosciute si possono citare quelle di Bloom che ha suddiviso gli obiettivi in tre aree: cognitiva, psicomotoria e affettiva.

A titolo d'esempio ricordiamo i sei livelli della tassonomia dell'area cognitiva:

---

<sup>60</sup> Marzano A., *valutazione ed obiettivi* in Coggi C. – Notti A. M., (2002), *op. cit.*, p. 95.

1. La conoscenza attiene alla capacità assimilare e rievocare informazioni: nomi, dati, fatti, teorie, etc., pertanto si fa riferimento alla capacità mnemoniche, quindi si ha l'uso della mente come un archivio;
2. La comprensione è intesa come la capacità di capire quanto viene comunicato ricorrendo dove necessario alla traduzione, all'interpretazione e all'extrapolazione, si ha a questo livello un affinamento delle abilità e delle capacità intellettuali del soggetto;
3. Con l'applicazione si ha l'uso in situazioni concrete dei concetti appresi in teorie;
4. L'analisi riguarda la capacità di individuare gli elementi, le relazioni e i principi costituenti una comunicazione o un problema;
5. La sintesi è la capacità di ristrutturare gli elementi individuati al fine di formare un tutt'uno;
6. la valutazione attiene alla capacità di formulare dei giudizi quantitativi e qualitativi sul lavoro svolto.

Definire chiaramente gli obiettivi aiuta anche all'atto della verifica e della valutazione delle prestazioni degli allievi in quanto ci informano su cosa valutare e come valutare.

Con la programmazione didattica il docente deve dettagliare il percorso che intende seguire, seguendo le finalità prefissate, questo lavoro, che evidenzia la coerenza del proprio operato permette di giustificare le proprie scelte didattiche.

Per parlare di competenza relativa all'area della progettazione didattica un docente deve essere in grado di: formulare in maniera chiara le finalità, gli obiettivi e le competenze che intendo far



perseguire agli allievi; giustificare le scelte didattiche; personalizzare i percorsi formativi; motivare gli alunni; organizzare tempi, spazi e materiali utili per lo svolgimento dell'attività didattica; predisporre unità didattiche originali e stimolanti per i bambini; valutare adeguatamente l'intervento svolto.

### **3.2 Progettazione educativa**

La programmazione didattica si accompagna alla programmazione educativa. Questa consiste nell'individuazione dei fini educativi da raggiungere e nel compiere una serie di azioni intenzionali che portano alla realizzazione di quanto ideato.

Gli obiettivi didattici ed educativi indicano “il contributo allo sviluppo della persona umana” apportato dalle istituzioni educative. Nello specifico “gli obiettivi educativi, elaborati dai singoli collegi dei docenti, si riferiscono alla crescita della persona umana considerata nella sua totalità”<sup>61</sup>.

“Occorre riconoscere il ruolo educativo della scuola soprattutto in tre direzioni:

1. presa di coscienza e riflessione personale e collettiva su significati e valori che guidano le azioni umane sia individuali che collettive;
2. iniziazione non solo a significati, valori e principi regolativi della vita comunitaria, ma anche a comportamenti che a questi si ispirino in modo coerente;
3. interiorizzazione, sulla base di esperienze vive e coinvolgenti, di valori e significati di natura etica, sociale, politica, estetica,

---

<sup>61</sup> Cfr. Marzano A., *valutazione ed obiettivi* in Coggi C. – Notti A. M., (2002), *op. cit.*, p. 92.

soprattutto se essi hanno un particolare rilievo sul piano della vita pubblica e della convivenza democratica”<sup>62</sup>.

Come si individuano gli obiettivi educativi da raggiungere? In primo luogo bisogna analizzare le indicazioni nazionali elaborate dal MIUR, calarle nel contesto socio-culturale in cui la scuola è inserita, individuare le richieste delle famiglie, le esigenze degli allievi e infine integrare tutti questi elementi per operare delle scelte educative.

Gli obiettivi educativi sono a lungo termine, poiché riguardano non tanto la sfera delle conoscenze quanto la sfera dei valori, per il loro raggiungimento è necessaria la coesione di tutte le discipline scolastiche. In pratica gli obiettivi educati costituiscono le linee di fondo che orientano l’azione didattica.

Gli obiettivi devono essere considerati in “prospettiva evolutiva” questo ad intendere che il pieno raggiungimento di un obiettivo avviene gradualmente, deve essere maturato ed affinato nel tempo.

Per la valutazione di questi obiettivi difficilmente si può far ricorso alle sole prove di profitto che devono essere integrate da osservazioni sistematiche compiute sui comportamenti degli allievi, e dalle differenze rilevate fra i differenti comportamenti degli allievi rilevati all’inizio del percorso, in una fase intermedia e finale dello stesso. Ne consegue che la valutazione dovrà sempre tener conto dello stadio evolutivo in cui si colloca l’allievo.

In sintesi per parlare di competenza nell’ambito della progettazione educativa, un docente deve essere capace di: fare un’analisi dei bisogni educativi degli allievi; esplicitare i traguardi educativi da raggiungere; strutturare strategie educative adeguate al raggiungimento degli obiettivi; predisporre attività di monitoraggio in

---

<sup>62</sup> Pellerey M., (1994), Progettazione didattica, SEI, Torino, p. 39.

itinerare; predisporre attività di valutazione finale; riadattare l'intervento educativo se necessario.

### **3.3 Lavoro di gruppo**

L'attività dell'insegnante si presenta non solo come un lavoro individuale ma sempre più come una cooperazione fra gli insegnanti, professionisti del settore medico, psicopedagogico, genitori e enti locali, nazionali e internazionali.

Tutto ciò si verifica in primo luogo perché gli insegnanti si trovano a lavorare con i loro colleghi per discutere di POF, di programmazione, etc.; il contatto con i professionisti del settore medico avviene frequentemente in caso di presenza di allievi con bisogni educativi speciali; ancora il docente si trova a lavorare con diverse categorie di professionisti al fine di realizzare i più svariati progetti, quali ad esempio i PON; inoltre si assiste un'apertura verso l'esterno al fine di completare il più possibile la preparazione dei giovani allievi attraverso il contatto con associazioni, enti locali; come non citare in questa sede la collaborazione che tutte le scuole hanno con enti nazionali in particolar modo con l'INVALSI che si occupa sia di progetti di carattere nazionale che internazionale. In ultimo non va dimenticata la figura dei genitori che partecipano nella maniera più attiva possibile sia nella scuola primaria sia nella scuola dell'infanzia.

La cooperazione coinvolge anche gli allievi, infatti la scuola è il luogo privilegiato in cui gli studenti devono fare esperienza delle regole del vivere sociale, ovvero devono fare esperienza della "convivenza democratica" al fine di apprendere a lavorare con gli altri, imparando a vedere il compagno, "l'altro", non come il

“diverso” ma come una preziosa risorsa fonte di arricchimento culturale e personale. Nella società odierna un individuo deve imparare sia ad essere autonomo e indipendente, ricercare le informazioni che servono, utilizzarle nel modo corretto, sia integrare il lavoro che ha svolto con quello dei suoi “colleghi”.

Fra i numerosi obiettivi della scuola troviamo quello di “aiutare i giovani a usare gli strumenti del fare significato e della costruzione della realtà, in modo che possono adattarsi meglio al mondo in cui si trovano e, se necessario, cambiarlo”<sup>63</sup>. Attraverso la scuola, i bambini, con l’aiuto dell’insegnante e dei propri compagni, possono conoscere la cultura del proprio contesto di vita, apprendere l’esistenza e la differenza di più contesti culturali ed imparare a costruire la propria “realtà”.

Per favorire lo sviluppo di tale consapevolezza un buon insegnante deve, non solo essere in possesso di adeguate competenze sociali, ma, deve necessariamente, educare i suoi allievi alla cooperazione al fine di favorire l’apprendimento fra pari attraverso il lavoro di gruppo. Per far ciò il docente deve possedere le qualità di un leader risonante<sup>64</sup>, ovvero che favorisce un buon clima del gruppo classe, caratterizzato da: stati d’animo positivi, atteggiamenti empatici, la presenza di forme sostegno, etc.

Questa tipologia di leadership unita al corretto lavoro di gruppo dei suoi allievi è causa di numerosi benefici: si evidenziano maggiori risultati positivi nelle performance degli studenti; si ha un incremento delle relazioni positive fra compagni, il clima in classe risulta essere piacevole, infine anche studenti con bisogni educativi speciali

---

<sup>63</sup> Bruner J.R., *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997, p.33.

<sup>64</sup> Cfr. D. Goleman, *Essere leader*, BUR, Milano, 2002.

incrementano la possibilità di un inserimento positivo nel gruppo classe.

Comoglio parla alcuni elementi che caratterizzano il cooperative learning: “L’interdipendenza positiva, l’interazione faccia a faccia, l’insegnamento e l’uso di competenze sociali nell’agire in piccoli gruppi, la revisione e il controllo costante dell’attività svolta e la valutazione individuale e di gruppo”<sup>65</sup>.

L’interdipendenza positiva è uno degli elementi chiave del cooperative learning, questa fa sì che tutti i membri del gruppo percepiscano la stessa tensione verso l’obiettivo comune e il contributo positivo o negativo anche di un solo membro incida sul lavoro di tutto il gruppo. Questa dinamica permette, attraverso l’assegnazione di un ruolo, la responsabilizzazione di tutti gli studenti, in tal modo ognuno diventa importante per la buona riuscita del lavoro di gruppo.

Altri elementi che contribuiscono alla buona riuscita del lavoro di gruppo sono:

- il metodo, che fornisce le regole e i principi che formano e guidano le attività del gruppo;
- la comunicazione che ha il duplice scopo di creare, modificare e far evolvere il rapporto fra i membri del gruppo e lo scambio di informazioni in vista del conseguimento del risultato finale
- lo sviluppo che permette la crescita parallela del singolo e del gruppo verso un miglioramento continuo.

In sintesi le abilità base che deve possedere un docente all’ingresso nel mondo della scuola, per lavorare in armonia con i

---

<sup>65</sup> Comoglio M., Cardoso M. A., Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning, Las, Roma, 1996. P. 24-26.

colleghi e per far cooperare attivamente gli allievi sono il saper: l'offrire a tutti la stessa possibilità di esprimersi; ascoltare attivamente e con interesse tutti gli interventi, il riuscire a gestire e risolvere propositivamente conflitti fra le persone, stimolare il gruppo a rimanere aderente al compito da svolgere; assumere ruoli differenti a seconda delle circostanze; individuare le potenzialità dei differenti membri del gruppo.

### **3.4 Strategie di studio in profondità**

La quinta competenza riguarda il possesso di strategie di studio in profondità e la capacità di saperle trasmettere agli allievi. Ogni individuo possiede una personalità differente che influisce sul modo di pensare e di apprendere. Ad influenzare l'apprendimento intercorrono numerosi altri fattori quali la motivazione, gli scopi, l'ambiente, etc. A seconda delle circostanze in cui si trova ad apprendere un soggetto può ricorrere a differenti modalità di elaborazione delle informazioni anche se di preferenza tenderà a utilizzare con maggiore frequenza un unico stile cognitivo.

Fra i principali stili cognitivi Cantoia, Carruba e Colombo<sup>66</sup> ricordano:

- lo stile campo dipendente/indipendente (Witkin *et al.*, 1974) con il quale si distingue fra le persone strettamente legate al contesto in cui si presenta il problema e individui che ragionano a prescindere dal caso specifico;

---

<sup>66</sup> Cfr. Cantoia M., Carruba L., Colombo B., (2004), *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*, Carocci, Roma, pp. 18-22.

- lo stile adattatore/innovatore, in cui nel primo caso si confronta il problema con situazioni simili e nel secondo lo si vive come una sfida;
- lo stile assimilatore/esploratore che si distingue per la tendenza nell'uno di applicare schemi tradizionali a situazioni nuove e nell'altro per la ricerca di soluzioni differenti;
- lo stile associazione/bisociazione comprende nel primo polo gli studenti che prediligono applicare soluzioni ben consolidate, nel secondo polo coloro che utilizzano strategie diverse;
- lo stile pensiero destro/pensiero sinistro in cui nel primo caso prevale l'utilizzo di un codice visivo motorio e nell'altro un codice verbale astratto;
- impulsivo/riflessivo che rispecchia la tendenza a rispondere in tempi rapidi a differenza di chi predilige ragionare e vagliare varie soluzioni;
- olista/seriale la cui distinzione risiede nella scelta di comprendere il concetto o semplicemente di ripeterlo meccanicamente;
- partecipante/evitante a seconda di quanto uno studente predilige lavorare in gruppo o individualmente;
- indipendente/dipendente che rispecchia il desiderio di autonomia o di organizzazione del lavoro da parte del docente.

Definito il proprio stile d'apprendimento o lo stile prediletto degli allievi è possibile ricorrere correttamente alle strategie didattiche che comprendono sia quelle d'insegnamento che quelle d'apprendimento. La differenza consiste sostanzialmente nel differente punto vista da cui le si osserva, infatti le prime riguardano

le metodologie che mette in atto un docente per insegnare un concetto mentre le seconde concernono i processi cognitivi che avvengono nella mente di chi apprende.

Le principali strategie d'insegnamento sono:

- la spiegazione, si tratta del tradizionale metodo di lezione in cui l'insegnante spiega e lo studente ascolta, comprende e si appropria dei concetti presentati;
- argomentazione e discussione, in questo caso l'insegnante stimola una discussione fra gli allievi chiedendo ad ognuno di esprimere e argomentare il proprio punto di vista;
- l'insegnamento reciproco, in questa strategia gli studenti a turno svolgono il ruolo dell'insegnante proponendo agli altri le proprie conoscenze ed organizzando attività e sessioni di lavoro;
- l'insegnamento basato su casi, quando applica tale metodo l'insegnante attinge ad una storia per fornire agli studenti informazioni preziose per risolvere il caso che si sta narrando;
- la risoluzione di problemi viene utilizzato non solo per verificare gli apprendimenti ma anche per affinare le strategie di pensiero. In tal caso lo studente a cui viene presentato un problema deve compiere un'operazione di analisi, individuando gli elementi di cui si è in possesso e quelli che mancano, formulare delle ipotesi di risoluzione e verificarle.
- la scoperta guidata mira a far sì che gli studenti apprendano dei concetti tramite l'esperienza diretta o l'osservazione di fatti ed eventi;



- l'apprendistato è una strategia ricavata dalla tradizione in cui il “maestro di bottega” mostrava all'apprendista come si svolgeva un compito, poi gli assegnava degli incarichi sempre più complessi finché l'allievo non diventava autonomo nello svolgimento del compito<sup>67</sup>.

Le principali strategie d'apprendimento possono essere suddivise in individuali e collettive, le prime riguardano le tecniche di studio che regolano il rapporto fra chi apprende e chi veicola le informazioni da apprendere mentre le seconde prevedono la cooperazione con i pari al fine di migliorare i processi d'apprendimento.

Le principali tecniche d'apprendimento sono:

- l'apprendimento dalla spiegazione, in cui lo studente è chiamato all'ascolto, alla comprensione e all'organizzazione delle informazioni recepite in modo da saperle rispiegare a sua volta;
- l'apprendimento per internalizzazione e appropriazione, questa strategia prevede l'interazione di due partner con competenze diverse in cui uno svolge la funzione di esperto. In questo caso il meno esperto assorbirà le spiegazioni del compagno fino ad integrarle con le proprie e a diventare a sua volta esperto.
- apprendimento per condivisione sociale, si verifica in un gruppo attraverso la suddivisione del lavoro in modo tale che tutti i partecipanti possano svolgere una parte del compito senza mai perdere la visione d'insieme che porta all'obiettivo finale;
- apprendimento per conflitto e cooperazione, questa strategia ritiene che il conflitto, se guidato correttamente, permetta di

---

<sup>67</sup> Cfr. Baldassarre V. A., Zaccaro F., Logorio M. B., (2001), *Progettare la formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Carocci, Roma, pp. 133-140.

intrecciare fattori sociali e processi cognitivi che guidano alla risoluzione del compito e all'appianamento del conflitto<sup>68</sup>.

Gli aspetti di questa competenza che si è deciso di indagare sono: il saper esplicitare le proprie strategie di studio; la capacità di insegnare, ad altri, differenti strategie di apprendimento; la capacità di trovare relazioni tra quello che si apprende e quello che già si conosce e il riuscire a trovare un esempio a cui applicare le nuove conoscenze.

### **3.5 Saper fare ricerca**

La ricerca in educazione è un'attività svolta, attraverso un metodo rigoroso al fine di comprendere una determinata realtà educativa. Essa può essere condotta sotto molteplici prospettive: è svolta sul piano teorico quando siamo nel settore della filosofia dell'educazione o della pedagogia generale e compiamo un'indagine argomentativa allo scopo di definire in modo chiaro concetti rilevanti nell'ambito della riflessione pedagogica (valori, ontologie, epistemologie, etc.); è svolta sul piano storico e su quello comparativo quando siamo nel settore della storia dell'educazione e dell'educazione comparata e quindi indaghiamo lo svolgimento dei fatti educativi considerandolo nello stesso spazio ma in tempi differenti o nello stesso tempo ma in luoghi differenti; infine la ricerca è empirica, in una prospettiva descrittiva e sperimentale, quando cerchiamo di applicare ai fatti educativi il metodo delle scienze esatte nel pratico indaghiamo sui processi formativi, sulle tecnologie e tecniche

---

<sup>68</sup> Ibidem, pp. 142-147.

educative, etc., questo è il settore della pedagogia sperimentale e della metodologia della ricerca educativa<sup>69</sup>.

La ricerca empirica può essere condotta secondo 2 finalità: se aspira a formulare leggi e regole di portata generale utilizzerà la ricerca nomotetica che ha l'obiettivo principale di descrivere spiegare, e prevedere l'andamento di alcuni fenomeni educativi, utilizzando metodi prevalentemente quantitativi; mentre se aspira a individuare regole da seguire per ottenere determinati risultati solo in determinati contesti spazio-temporali utilizzerà la ricerca ideografica che ha come obiettivo principale la descrizione e la comprensione (intesa come intenzionalità dell'agire) di una data realtà educativa utilizzando metodi qualitativi. Da quanto affermato finora abbiamo compreso che possiamo avere 2 approcci metodologici il **qualitativo e quantitativo**.

Il **metodo qualitativo** ha l'obiettivo fornire contributi conoscitivi, peculiari e unici. Ha un approccio conoscitivo di tipo olistico, quindi pone al centro del suo metodo di conoscere l'individuo con le complessità dei suoi comportamenti. Si basa prevalentemente su un **metamodello organicistico**, che sostiene "il tutto e più della forma delle parti", per cui la persona umana va studiata nel suo insieme pena la perdita di caratteristiche essenziale del suo funzionamento.

Il **metodo quantitativo** ha l'obiettivo di quantificare un fenomeno, si utilizza, quindi, quando con la nostra ricerca abbiamo l'intento di misurare l'intensità di un fenomeno. Si basa su un metodo rigoroso che permette di misurare le variabili oggetto di analisi e utilizza la statistica per il trattamento dei dati raccolti. Ha un approccio del tipo scientifico-tecnologico e si basa su un

---

<sup>69</sup> Cfr. Trincherò R., (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Edizioni Laterza, Roma, pp. 3-4.

**metamodello meccanicistico.** In questo metamodello si parte dall'assunto che un oggetto d'indagine sia troppo complesso per essere studiato nella sua interezza, quindi bisogna scomporlo nelle sue parti essenziali per comprendere il funzionamento di ogni singola parte per poi ricostruire il tutto dal basso. Quindi analizza gli individui come se fossero dei meccanismi<sup>70</sup>.

Dopo quanto asserito finora possiamo chiederci perché decidiamo di svolgere una ricerca empirica? Semplicemente perché abbiamo un bisogno conoscitivo, l'esigenza di risolvere un problema.

Dal problema discenderanno gli obiettivi di ricerca, si definiranno poi le ipotesi di partenza, si individueranno i fatti rilevanti per il problema in oggetto, si opererà un campionamento sulla popolazione di riferimento, si risolveranno i fenomeni empirici ed infine si passerà all'analisi e all'elaborazione dei dati così raccolti. Sulla base degli obiettivi conoscitivi e sulla conseguente formulazione dell'ipotesi il ricercatore individuerà la tipologia di ricerca più idonea alle sue esigenze.

Se l'obiettivo principale del ricercatore è la spiegazione della relazione causale dei valori assunti da alcuni fattori (dipendenti) sulla base dei valori assunti da altri fattori definiti indipendenti, egli utilizzerà la ricerca standard o ricerca basata sulla matrice dei dati.

Nella **ricerca standard** qualunque sia la tecnica di rilevazione dei dati utilizzata (inchiesta, questionario autocompilato, prova profitto ecc.) gli stimoli e i comportamenti assunti sono gli stessi per tutti i soggetti e questo consente di strutturare i dati raccolti all'interno di sistemi di categorie uguali per tutti i soggetti. Le tecniche di

---

<sup>70</sup> Gattico E., Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione : i metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, p. 28.

raccolta utilizzate producono dati altamente strutturati, che possono essere raccolti ed elaborati con tecniche quantitative.

Quando il ricercatore intende individuare relazioni causali fra fattori attraverso la manipolazione sistematica da parte dello sperimentatore di una o più variabili indipendenti per studiare in che modo vengono modificate le variabili dipendenti, il ricercatore utilizzerà la **ricerca sperimentale**. Anche questa tipologia di ricerca utilizza tecniche e strumenti di rilevazione quantitative (prove oggettive di profitto, check-list, interviste strutturate, etc.) che raccolgono dati altamente strutturati, organizzati sotto forma di matrice dei dati, e l'analisi ricorrendo all'uso di procedimenti statici.

Se invece cerca comprendere le motivazioni che sono alla base delle azioni dei soggetti studiati, il ricercatore utilizzerà la **ricerca interpretativa**. Questo tipo di ricerca fa uso di tecniche qualitative (colloquio, osservazione, intervista libera) che producono dati a bassa strutturazione.

Quando ha bisogno di comprendere appieno un contesto educativo per intervenire sulla realtà, risolvendo alla collaborazione degli operatori che lavorano in quel settore; utilizzerà la **ricerca azione** che farà uso prevalentemente di tecniche qualitative.

Se invece l'obiettivo conoscitivo è creare un quadro d'informazioni quanto più ricco e dettagliato su un caso specifico, la strategia adoperata sarà lo **studio del caso**. Le tecniche di raccolta dati privileggeranno la raccolta in profondità, e considerato che l'obiettivo è giungere al massimo di completezza informativa, prevedono anche l'utilizzo di strumenti quantitativi, con l'insieme dei dati così raccolti si realizzerà quindi un database in cui saranno archiviati dati provenienti da documenti, osservazioni, questionari, etc.

Quindi, a seconda degli obiettivi che si pone, il ricercatore sceglierà quindi di metter in atto una determinata strategia di ricerca, in base alla quale utilizzerà tecniche di raccolta e di analisi dei dati, allo scopo di soddisfare i suoi bisogni conoscitivi. Al termine del processo egli stilerà un rapporto di ricerca in cui darà conto delle scelte fatte e descriverà in modo dettagliato tutte le operazioni compiute: esplicitazione del tema, del problema, e dell'obiettivo di ricerca, quadro teorico di riferimento, eventuali ipotesi di lavoro, fattori coinvolti e relative definizioni operative, campione scelto e popolazione di riferimento, tecniche e strumenti di rilevazioni dei dati, piano di raccolta dei dati, quando e come il dato viene raccolto, tecniche di analisi dei dati, possibili interpretazioni dei risultati<sup>71</sup>.

Da queste brevi riflessioni emergono le seguenti **conclusioni**. Innanzitutto si può sostenere che, nell'indagine scientifica il metodo è fondamentale e non marginale e, al contempo, non è necessariamente un struttura statistica. Un'indagine scientifica è, inoltre, condizionata dal contesto nel quale si svolge ed il contesto può mutare. Essa viene disegnata con riferimento al proprio oggetto ed alla propria finalità. La diversità e complessità della realtà indagata implica allora modi differenziati di fare scienza. Tuttavia il processo scientifico, pur nel continuo mutamento e nella differenziazione di orizzonti, di impostazioni e di procedure non può svolgersi in assenza di regole.

In sintesi, un buon insegnante deve essere in grado di: individuare un tema di ricerca; individuare la tipologia di ricerca adeguata al tema scelto; esplicitare il quadro teorico di riferimento; riconoscere, con precisione, le variabili coinvolte; utilizzare adeguate

---

<sup>71</sup> Cfr. Notti A. M., (2008), Strumenti per la ricerca educativa, Edisud, Salerno.

tecniche di campionamento; individuare gli strumenti di rilevazione dei dati adatti alle variabili considerate; analizzare i dati raccolti.

### 3.6 Esposizione della lezione

L'azione d'insegnamento può essere definita come “una relazione comunicativa finalizzata all'apprendimento di un patrimonio culturale agita in un contesto istituzionale”<sup>72</sup>.

Dalla dimensione dell'insegnamento è possibile distinguere l'azione pratica, *praxis*, e l'azione poetica, *poiésis*. La prima è “un'azione orientata verso un fine etico non verso un prodotto concreto, acquista un valore in se in quanto testimonia un insieme di valori a cui si ispira”<sup>73</sup> mentre la seconda è “un'azione finalizzata alla realizzazione di un determinato prodotto, tangibile e concreto, che acquista un valore in relazione al risultato che produce”<sup>74</sup>. Si riesce ad ottenere un insegnamento di qualità quando si riesce a coniugare la *praxis* alla *poiésis*.

Gli insegnanti sono definiti da Carl Rogers (1965) come dei “facilitatori dell'apprendimento”, il docente può veicolare il suo sapere attraverso numerose strategie didattiche per favorire gli apprendimenti, quindi non solo la classica lezione frontale caratterizzata dalla spiegazione, ma anche la discussione, l'insegnamento reciproco, l'insegnamento basato su casi, la scoperta guidata, l'apprendistato e le numerose altre tecniche esistenti per favorire gli apprendimenti.

---

<sup>72</sup> Castoldi, (2010), op. cit., p. 39.

<sup>73</sup> Ivi

<sup>74</sup> Ivi

Questo al fine di stimolare maggiormente gli allievi variando anche i materiali proposti in modo da stimolare le diverse intelligenze (Gardner, 1987), per tale motivo possono essere utilizzati differenti mediatori didattici

Un mediatore didattico ha la funzione di “mediazione” nel senso che in ambito scolastico la realtà non può essere presentata nella sua complessità ma dev’essere semplificata e ridotta per essere quanto più vicina e comprensibile al vissuto esperenziale degli allievi. Il mediatore fa da ponte fra la realtà e la sua rappresentazione, sono distinti da Damiano (1993) in:

- mediatori attivi hanno lo scopo di far conoscere la realtà inserita in un contesto didattico, ad esempio gli esperimenti, le uscite didattiche, etc;
- mediatori analogici, offrono la possibilità di vivere la realtà in contesti simulati attraverso giochi di ruolo, drammatizzazioni, etc.
- mediatori iconici, rappresentano la realtà attraverso immagini visive utilizzando schemi, mappe, disegni, etc
- mediatori simbolici, sono i più lontani dalla realtà poiché utilizzano esclusivamente simboli, non offrono quindi un collegamento diretto con il reale, anche se hanno il grande pregio della sintesi, un esempio di questi sono le formule, i numeri, le teorie, etc.

Tali mediatori possono essere utilizzati dai docenti per strutturare i loro insegnamenti.

Clarizia individua i seguenti “caratteri di una lezione frontale efficace:



- presentazione dell'argomento e prime informazioni teoriche;
- Domanda – stimolo all'aula e discussione;
- Esposizione delle successive informazioni teoriche;
- Utilizzazione di stimoli per la memoria visiva (schemi alla lavagna);
- Riepilogo conclusivo da parte del docente (al termine della lezione e, a volte, prima di quella successiva);
- Riepilogo guidato scritto da parte degli allievi, attivato da opportune domande-stimolo poste dal docente e scelte in modo tale da richiamare l'attenzione sui concetti fondamentali dell'esposizione”<sup>75</sup>.

Dalla lettura degli studi di caso della ricerca IEA-PIRLS 2006 emergono tre fasi di sviluppo di una lezione:

- La prima fase ha l'obiettivo di stimolare l'interesse e la motivazione, collegandosi al vissuto esperienziale degli allievi, e spiegando loro come si svolgerà l'attività e quali saranno i loro compiti;
- La seconda fase prevede la stimolazione degli allievi da parte del docente attraverso domande che sollecitino la partecipazione del gruppo classe e abituino all'apprendimento collaborativo e all'utilizzo della metacognizione;
- La terza fase propone un intervento didattico da parte del docente, con una verifica finale in modo da controllare che tutti gli allievi abbiano raggiunto l'obiettivo e scegliere di assegnare compiti per casa o progettare un eventuale intervento integrativo.

---

<sup>75</sup> Clarizia L., (2000), *La relazione. Alla radice dell'educativo. All'orine dell'educabilità*, Anicia, Roma, p. 84.

A questo punto è necessario affermare che non necessariamente ad un insegnamento di qualità corrisponde un apprendimento di qualità, dal momento in cui in questo processo intervengono numerose variabili, la più importante di tutte è la cosiddetta “disposizione ad apprendere” dell’allievo. Di conseguenza ad un medesimo intervento didattico corrisponderanno esiti differenti.

Riassumendo un docente deve saper: comunicare in modo efficace con gli studenti, essere in grado di porre domande per sollecitare l’attenzione; utilizzare frasi brevi e chiare; spiegare e far comprendere il significato di nuovi termini; verificare se gli allievi hanno ben compreso quanto ho detto loro.

### **3.7 Abilità informatiche**

Nella scuola primaria l’informatica non è una disciplina a se stante per tanto non si parla di “didattica dell’informatica”, ma il corretto utilizzo delle nuove tecnologie sia da parte dell’insegnante, sia da parte degli allievi può migliorare l’efficacia del processo d’insegnamento-apprendimento.

L’insegnamento tradizionale si basa prevalentemente su supporti cartacei che offrono allo studente la possibilità di essere letti, studiati e appresi in maniera lineare, ovvero, presentano i contenuti in forma sequenziale con un prima e un dopo. L’apprendimento che avviene grazie alle nuove tecnologie in quanto ogni studente può apprendere seguendo un proprio percorso personalizzato. Perrenoud spiega questa differenza con l’esempio delle parole del dizionario, affermando “chi ha il coraggio, quando cerca una parola sul dizionario, di sfogliare in tutti i sensi per esplorare un campo semantico? (..) Quando il

dizionario è accessibile sul computer, ogni parola in grassetto diventa un legame ipertestuale. Cliccando sulla parola, appare immediatamente la definizione corrispondente, a partire dalla quale si può continuare a navigare, da un rinvio all'altro. (..) Ciascuna delle citazioni e delle definizioni può essere copiata su un altro documento”

76

Dall'esempio sopraccitato si comprende quante potenzialità offre l'utilizzo del computer, le opportunità crescono all'aumentare delle competenze informatiche correttamente alle diverse discipline, si pensi ad esempio all'insegnamento della geografia realizzato attraverso la proiezione di carte geografiche che con un clic possono aumentare o diminuire la scala; o ancora l'affiancamento o la sovrapposizione di carte geografiche, politiche, economiche con le immagini satellitari.

L'utilizzo del computer permette di aver accesso ad una maggiore informazione, ad un maggior numero di dati, flessibili e modificabili, che offrono la possibilità di adeguarli alle proprie necessità.

Le possibilità di utilizzo del computer e della rete aumentano quando il docente conosce i programmi di editing, riesce ad utilizzare correttamente un foglio di calcolo, utilizzare la posta elettronica e sfruttare la rete per delle ricerche. In tal modo infatti può creare facilmente del materiale di consultazione o di lavoro personalizzato per i suoi allievi. Si potrebbe anche realizzare un ipertesto o un ipermedia per spiegare un argomento, o far realizzare pagine web agli allievi che illustrino un particolare lavoro svolto in classe. Inoltre è possibile struttura tutti quei software didattiche già predisposti per

---

<sup>76</sup> Perrenoud, (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF éditeur, p.139.

favorire gli apprendimenti quali simulatori di situazioni complesse o più semplicemente giochi didattici. L'utilizzo delle nuove tecnologie favorisce anche il lavoro di gruppo sia in attività sincrone attraverso l'utilizzo della chat, la videoconferenza, i MUD, ; che asincrone con la posta elettronica, i forum, i blog, lo streaming, il World Wide Web.

Il nuovo modo di concepire le tecnologie non prevede lo studente solitario che si esercita la computer, ma lo studente che utilizza questo strumento per confrontarsi con i pari o con gli adulti.

Gli studenti acquisiscono in tal modo nuove modalità di studio in cui il sapere non è solo sui libri di testo o presso il docente, ma è fruibile anche in altre forme e in altre fonti.

Le risorse messe a disposizione dalla rete devono essere usate con consapevolezza in quanto non sono scevre da rischi, pertanto è necessario “formare il giudizio, il senso critico, il pensiero ipotetico e deduttivo, le facoltà d'osservazione e di ricerca, l'immaginazione, la capacità di memorizzare e di classificare, la lettura e l'analisi di testi e d'immagini, la rappresentazione di reti, di sfide e di strategie di comunicazione”<sup>77</sup>.

Tutto ciò aiuta lo studente non tanto ad acquisire nozioni ma insegna a ricercare le informazioni che servono, a mobilitare le conoscenze, integrarle, applicarle in contesti extra scolastici, etc. In pratica si supera la scuola tradizionale che fornisce sapere per andare verso la scuola che forma per competenze.

Infine è necessario accennare che le TIC possono affiancare in parte il processo d'insegnamento-apprendimento ma non possono sostituirsi ai tradizionali strategie didattiche: la spiegazione, l'insegnamento basato su casi, l'apprendistato, la scoperta guidata, etc.

---

<sup>77</sup> Ibidem, p.136.

In sintesi le abilità base che occorrono ad un docente sono l'essere capace di: creare, aprire, salvare, chiudere e rinominare un file; redigere un documento di testo; utilizzare un foglio di calcolo elettronico; utilizzare la posta elettronica; effettuare ricerche sul web.

### **3.8 Abilità relazionali e comunicative**

La professione docente si caratterizza per il costante coinvolgimento nella relazione educativa. Un adeguata competenza relazionale favorisce un elevato livello di efficacia e di efficienza del processo d'insegnamento apprendimento.

Nel rapporto insegnante-allievo è presente un evidente asimmetria relazionale “reciprocamente percepita come legittimata, cioè cognitivamente riconosciuta – emotivamente accolta, non subita/imposta per distanza generazionale o per ruolo istituzionale, ma legittimata dalla presenza psicologicamente avvertita di una tensione normativa autentica e libera”<sup>78</sup>.

Si definisce una relazione asimmetrica quando è presente una disuguaglianza di potere fra gli attori della relazione, il soggetto, nel nostro caso l'insegnante, che si colloca in posizione “up” è attribuita la responsabilità della gestione della comunicazione.

Castoldi sostiene che “la qualità della relazione comunicativa tra insegnante e allievo si misura (..) in rapporto al grado di flessibilità con cui l'insegnante gestisce la dinamica d'interazione strutturalmente asimmetrica con i propri allievi”<sup>79</sup>.

Questo significa che l'insegnante non deve porsi in maniera rigida e inflessibile con i suoi allievi, applicando un metodo ripetitivo

---

<sup>78</sup> Clarizia L., (2000), op.cit., p. 79.

<sup>79</sup> Castoldi M., (2010), *Didattica generale*, Mondadori Università, Roma, p. 58

e stereotipato ma deve imparare a modificare il setting relazionale, mettersi in una posizione di ascolto attivo valorizzando i propri allievi, responsabilizzandoli gradualmente, favorendo la crescita e l'autonomia.

Si parla di ascolto attivo quando si riesce ad andare oltre la fase di ricezione letterale del messaggio, ponendosi in una posizione empatica e ponendo attenzione a tutti gli aspetti indicati da Schultz:

- che cosa dice il soggetto, il significato letterale del messaggio;
- come si presenta il soggetto, che immagine traspare dell'allievo quando comunica;
- come comunica, quale tipologia di comunicazione verbale e non verbale usa;
- qual è l'intenzione comunicativa, quindi lo scopo del messaggio<sup>80</sup>.

Ovviamente l'ascolto attivo non si ferma alla fase di ricezione e della comprensione del messaggio ma va oltre con la fase della risposta al messaggio. Franta e Colasanti affermano che si possono avere due tipologie di risposte le prime di carattere negativo bloccano la comunicazione, le seconde di carattere proattivo sviluppano la comunicazione e attribuiscono importanza all'individuo con cui ci si relaziona<sup>81</sup>.

Un altro aspetto da sottolineare è la relazione docente-gruppo classe ha il duplice scopo di favorire il benessere a scuola e stimolare gli apprendimenti di ogni singolo allievo.

Infine è da evidenziare che "la relazione educativa instaurata con gli allievi, se è forte, positiva, ma anche pensata, professionalmente

---

<sup>80</sup> Ibidem, p.59.

<sup>81</sup> Ibidem, p.60.

progettata, con un forte investimento di risorse e di riflessione, può diventare un fattore di protezione, una risorsa perché gli individui, che sono cittadini di domani, riescano a utilizzare al meglio le loro capacità, il loro impegno, la fatica e il loro impegno, la fatica e il loro lavoro non solo per resistere alle avversità ma anche per agire al servizio della costruzione della loro personalità e della futura società”<sup>82</sup>.

Elementi chiave della competenza relazionale e comunicativa di un insegnante sono: l’essere in grado di individuare un problema e le strategie di soluzioni adeguate; il saper cogliere i segnali che provengono dalla comunicazione non verbale; il riuscire a comprendere le emozioni degli allievi; l’evitare facilmente i comportamenti che ostacolano la comunicazione; il saper osservare se stessi nella relazione educativa.

### **3.9 Valutazione**

Nell’azione quotidiana dell’insegnante la valutazione è un elemento indispensabile realizzata al fine di regolare il processo di insegnamento-apprendimento.

“La valutazione costituisce la risultante di due operazioni, delle quali la prima è rappresentata dalla *misurazione*, e l’altra dalla *valutazione* propriamente detta”<sup>83</sup>.

Il processo di valutazione consta, quindi, due fasi: la misurazione e la valutazione.

---

<sup>82</sup> Mantovani S., *Le relazioni insegnante-bambino nel contesto istituzionale*, in Nigris E., (a cura di), (2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, pp. 32-33.

<sup>83</sup> Vertecchi (1993), *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia editrice, Scandicci, p.90.

La misurazione si concretizza con l'atto della rilevazione dei dati, attraverso il quale si perviene all'attribuzione di un punteggio ad una prova. Infine, la valutazione corrisponde all'attribuzione di un giudizio di valore, finalizzato a prendere una decisione. La decisione ovviamente riguarda la possibilità di continuare il percorso formativo con le medesime modalità o di apportare delle modifiche al percorso attuando degli interventi di recupero, di sostegno o di potenziamento.

Ovviamente le fasi precedenti sono precedute dalla verifica che è il momento in cui il docente propone ai suoi allievi una prova di profitto al fine di far esplicitare agli allievi le proprie conoscenze.

Numerose le funzioni della valutazione, fra le principali è possibile ricordare:

- La funzione diagnostica, utilizzata per conoscere all'inizio di un percorso formativo i prerequisiti posseduti dagli allievi al fine di realizzare un progetto educativo/didattico coerente con i bisogni emersi.
- La funzione di verifica periodica, denominata "valutazione formativa" che ha lo scopo di monitorare il processo di insegnamento-apprendimento al fine di apporre dei correttivi ove si rendono necessari.
- La funzione di verifica finale, definita "valutazione sommativa" collocata al termine di un processo didattico, realizzata con lo scopo di realizzare un bilancio dell'esperienza conclusa.

Gli strumenti utilizzati per la valutazione sono le prove di profitto definite come un arteficio realizzato dal docente al fine di far emergere gli apprendimenti degli allievi. La più comune classificazione delle prove di profitto deriva dalla combinazione di stimolo e risposta che possono essere aperti o chiusi.



Si dice che uno stimolo è aperto quanto il docente organizza la sua domanda in modo tale che il discente possa interpretare la sollecitazione. Di contro si definisce lo stimolo chiuso quanto vi è univocità di interpretazione. La risposta è aperta quando vi è libertà nella sua ideazione ed elaborazione, si definisce chiusa quando il discente può individuare la risposta fra una serie di alternative date.

Secondo questa classificazione si distinguono:

- Prove tradizionali, caratterizzate per lo stimolo aperto e la risposta aperta: il tema e l'interrogazione orale;
- Prove semistrutturate, caratterizzate per lo stimolo chiuso e la risposta aperta, sono: i saggi brevi, i problemi, le domande strutturate, la riflessione parlata e il riassunto;
- Prove strutturate, con lo stimolo chiuso e la risposta chiusa, i principali tipi di prove sono: le alternative V/F, le corrispondenze, i completamenti o integrazioni, le sequenze temporali e le domande a scelta multipla;
- Pseudoprove, presentano lo stimolo aperto e la risposta chiusa, sono domande di carattere generale e argomentativo che richiedono alla fine una risposta del tipo sì/no, esatto/sbagliato, non hanno funzione valutativa ma servono per mettere a proprio agio nelle prime fasi di un colloquio o di un interrogazione orale.

L'utilità delle prove correttamente costruite e somministrata è data dal fatto che "l'intero processo di valutazione deve basarsi su dati raccolti sistematicamente, controllabili, e non soggetti alle arbitrarie di chi li raccoglie in modo che la doverosa analisi che si essi si deve

fare per giungere ad una valutazione, possa basarsi non sulle intuizioni dei docenti ma su elementi di analisi certi”<sup>84</sup>.

“Valutare è quindi un confrontare l’evidenza raccolta con un progetto, gli eventi osservati e quelli aspettati, le possibilità alla partenza con i risultati finali.”<sup>85</sup>

Di conseguenza per poter parlare di competenza docimologica un insegnante deve conoscere i differenti criteri di valutazione, saper costruire una prova di profitto, saper scegliere la tipologia di prova adeguata agli obiettivi da verificare, conoscere di conseguenza i vantaggi e gli svantaggi dei diversi strumenti di valutazione, saper predisporre modalità personalizzate di valutazione e infine coinvolgere gli allievi all’atto della valutazione.

---

<sup>84</sup> Notti, A. M., (2010), *Valutazione e contesto educativo*, Pensa editore, Lecce, p. 98.

<sup>85</sup> Calonghi L. (1983), *Valutare. Risultati docimologici e indicazione per la scheda*, Istituto Geografico De Agostini, Novara.

## **CAPITOLO IV**

### **4. La ricerca**

Caratteristica peculiare del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria è l'aspetto altamente professionalizzante, in quanto la sua finalità è la formazione di docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. Risulta essenziale quindi che gli studenti al termine del loro percorso universitario siano in possesso delle competenze caratterizzanti la loro professione.

Numerose ricerche in campo nazionale ed internazionale si occupano della qualità della formazione degli insegnanti (Eurydice, 2006) o della valutazione/autovalutazione delle competenze degli studenti (Ricchiardi, Torre, 2007), o di dar voce agli insegnanti stessi circa quei valori e quelle competenze che vengono ritenute specifiche del fare scuola (Cardarello, Martini, Antonietti, 2009).

#### **4.1 Ipotesi e obiettivi specifici**

Questa ricerca mira a verificare in che misura gli studenti iscritti all'ultimo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria ritengono di aver sviluppato le competenze fondamentali per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella primaria.

Obiettivi specifici della ricerca sono: stimolare la riflessione degli studenti sulla qualità delle proprie competenze e sulle convinzioni, che hanno di se stessi in relazione alla professione di maestri/e che andranno a svolgere in un prossimo futuro, al fine di

confrontarle con le competenze necessarie per la professione docente individuate dal quadro legislativo italiano; individuare metodologie per accrescere tale competenza operando anche una riflessione sui programmi di formazione, i laboratori ed i tirocini.

Per conseguire gli obiettivi sopra esposti, il progetto è stato suddiviso in tre annualità:

Il primo anno dedicato all'approfondimento del tema della ricerca, realizzato attraverso numerose e accurate ricerche bibliografiche al fine di reperire fonti per la costruzione del quadro teorico di riferimento. E' stato approfondito il concetto di competenza, con particolare riferimento alle competenze necessarie ai futuri docenti e analizzate le normative relative alla formazione universitaria soffermando l'attenzione sull'allegato A del Decreto Ministeriale n. 153 del 1998. Tale legge definisce i Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, e nel citato allegato A specifica l'insieme di attitudini e di competenze caratterizzanti il profilo professionale dell'insegnante.

Il secondo anno ha visto la parte operativa con la strutturazione del questionario di percezione delle competenze e la somministrazione dello stesso al campione della ricerca, e l'elaborazione dei dati raccolti. Nell' terzo anno sono state individuate le metodologie idonee a colmare il divario esistente fra la competenza percepita e quella che dovrebbe essere posseduta operando anche una riflessione sui programmi di formazione, i laboratori ed i tirocini.

Per il perseguimento dei fini sopra indicati si è reso necessario individuare le competenze su cui svolgere l'indagine. Si è fatto

pertanto riferimento alla letteratura, nazionale ed internazionale, sul tema, e alle normative italiane sulle competenze degli studenti in uscita dal corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

In particolare si è scelto di indagare sulla percezione delle competenze individuate nell'allegato A del Decreto Ministeriale n. 153 del 1998.

In particolar modo la ricerca si è soffermata sulle competenze effettivamente acquisibili in un contesto formativo universitario, tralasciando quelle che si possono acquisire con l'esercizio diretto della professione, quali la capacità di produrre un insegnamento di qualità anche con allievi di nazionalità non italiana.

Ho pertanto individuato 9 competenze sulle quali costruire il percorso di ricerca:

1. **Progettazione didattica**, intesa come la capacità di formulare in maniera chiara le finalità, gli obiettivi e le competenze che si intendono far perseguire agli allievi; di giustificare le scelte didattiche; di personalizzare i percorsi formativi; di motivare gli alunni; di organizzare tempi, spazi e materiali utili per lo svolgimento dell'attività didattica; predisporre unità didattiche originali e stimolanti per i bambini; valutare l'intervento svolto.

2. **Progettazione educativa**, ovvero l'essere in grado di fare un'analisi dei bisogni educativi degli allievi; il riuscire ad esplicitare i traguardi educativi da raggiungere; strutturare strategie educative adeguate al raggiungimento degli obiettivi; predisporre attività di monitoraggio in itinere; predisporre attività di valutazione finale; capacità di riadattare l'intervento educativo ove si rendesse necessario.

3. **Lavoro di gruppo**, inteso come il riuscire al lavorare in sinergia sia con i colleghi che con gli allievi, valorizzando le peculiarità di ognuno, l'essere in grado di offrire a tutti la possibilità di esprimersi; l'ascoltare attivamente e con interesse i vari membri del gruppo in cui si è inseriti; l'essere capaci di gestire i conflitti fra le persone; stimolare il gruppo a rimanere fedele al compito da svolgere; riuscire ad assumere ruoli differenti a seconda delle circostanze; essere in grado di sviluppare le potenzialità dei differenti membri del gruppo.

4. **Strategie di studio in profondità**, ovvero l'essere capaci di esplicitare le proprie strategie di studio, il riuscire ad insegnare ad altri differenti strategie d'apprendimento; trovare relazione fra quello che si apprende e quello che già si conosce.

5. **Saper fare ricerca**, inteso come il riuscire ad individuare un tema di ricerca; esplicitare il quadro teorico; individuare chiaramente le variabili; riuscire ad utilizzare adeguatamente le differenti tecniche di campionamento; individuare gli strumenti di rilevazione dei dati adatti alle variabili considerati ed essere capace di analizzare i dati raccolti.

6. **Esposizione della lezione** intesa come la capacità di comunicare in modo efficace con gli studenti; di porre domande per sollecitare l'attenzione degli ascoltatori; di utilizzare frasi brevi e chiare; di far comprendere il significato dei nuovi termini; di verificare gli allievi hanno compreso quanto loro comunicato;

7. **Abilità informatiche** dalle più elementari quali creare, aprire, salvare, chiudere e rinominare un file oppure redigere un documento di testo, al riuscire ad utilizzare un foglio di calcolo elettronico, la

posta elettronica e il saper utilizzare il web per effettuare delle ricerche.

8. **Abilità relazionali e comunicative** intesa come l'essere in grado di individuare un problema e le strategie di soluzione adeguate; l'essere capaci di cogliere i segnali che provengono dalla comunicazione non verbale; il riuscire a comprendere le emozioni degli allievi; l'evitare comportamenti che ostacolano la comunicazione e l'essere in grado di osservare se stessi nella relazione educativa.

9. **Capacità di valutare gli studenti**, ossia l'essere in grado di costruire uno strumento di valutazione, riuscire a scegliere la prova di profitto in relazione agli obiettivi da verificare, individuare svantaggi e vantaggi delle prove di profitto, capacità di predisporre modalità personalizzate di valutazione, riuscire a coinvolgere gli studenti all'atto della valutazione.

Come si può notare da quanto sopra esposto nel questionario saranno escluse dall'indagine le conoscenze che gli studenti hanno dei contenuti disciplinari in quanto questo accertamento avviene durante lo svolgimento dei differenti esami curriculari e tralascierò, inoltre, le competenze specifiche di un insegnante già inserito in un contesto scolastico e che abbia maturato esperienze specifiche nel settore.

#### **4.2 Popolazione e campione**

Sono stati coinvolti nella ricerca 128 studenti, ovvero coloro che secondo i tabulati di presenza risultavano frequentare attivamente il quarto anno dell'anno accademico 2009/2010 del Corso di Laurea in

Scienze della Formazione Primaria della Facoltà di Scienze della Formazione, dell'Università degli Studi di Salerno.

La scelta di coinvolgere solo i corsisti e non tutti gli studenti del quarto anno (276 elementi) è dovuta a due ordini di fattori: in primo luogo il numero limitato di studenti mi ha permesso di essere presente ad ogni somministrazione e di garantire l'accuratezza delle risposte al questionario, utilizzato come strumento di ricerca. In secondo luogo ho scelto di somministrare il questionario al termine di alcuni corsi dell'ultimo anno di corso, e precisamente alla conclusione dei corsi di Psicologia dinamica e Psicologia cognitiva, frequentati dagli studenti che hanno scelto le attività opzionali per il sostegno, e Psicologia dell'handicap frequentato sia dagli studenti dell'indirizzo di scuola dell'infanzia che dall'indirizzo di scuola primaria. In tal modo ho raggiunto il numero più ampio di studenti frequentati anche se di contro al termine dei corsi la frequenza è meno assidua, pertanto è limitato il numero di studenti coinvolti.

Per evitare ottenere un duplicato di dati già raccolti ho chiesto ai corsisti di ripetere il questionario ove lo avessero già sostenuto.

### **4.3 Il questionario**

Strumento utilizzato per l'indagine è stato un questionario (vedi appendice) costruito con il duplice scopo di far riflettere gli studenti sulla qualità delle proprie competenze e sulle convinzioni che hanno di se stessi in relazione alla professione di docenti che andranno a svolgere in un prossimo futuro ed individuare gli ambiti in cui emergono maggiori incertezze.



Il questionario, composto complessivamente da 71 domande, è stato suddiviso in quattro parti: la prima sezione di carattere introduttivo, costituita da 6 domande, ha lo scopo di rilevare i caratteri generali dello studente (età, sesso, esperienze lavorative, etc.), la seconda parte, costituita da 9 domande, è stata realizzata con la finalità di individuare il percorso universitario svolto, la terza parte, costituita da 50 domande, è volta alla rilevazione della percezione delle competenze secondo quanto indicato in precedenza e l'ultima parte, di 6 item, propone una riflessione sulle esperienze che hanno contribuito maggiormente alla costruzione della propria professionalità.

Il questionario strutturato ha previsto domande chiuse, proponenti una descrizione del proprio comportamento, con risposte chiuse organizzate su una scala graduata di quattro livelli (decisamente NO, più No che si, più SI che no, decisamente SI ). La scelta di una scala a quattro livelli è stata dettata dall'esigenza di far operare una scelta precisa ai soggetti evitando in tal modo risposte intermedie.

#### **4.4 Il codebook e la matrice dei dati**

Raccolti i questionari ho provveduto a realizzare un codebook nel quale ho assegnato ad ogni modalità della variabile un valore numerico, essendo un questionario strutturato il valore attribuito corrisponde al posizionamento in colonna della marcatura pertanto ad es. se le colonne possibili sono riferite al sesso si hanno 2 valori: Maschio = "1" e Femmina = "2". Se invece le alternative sono 4 come nella sezione dell'autovalutazione delle competenze sono stati

attribuiti i seguenti valori: Decisamente No = “1”; Più NO che si = “2”; Più SI che no = “3”; Decisamente SI = “4”. Dove non ho rilevato nessuna marcatura ho attribuito il numero “0” mentre il segno “x” che è stata rinvenuta una doppia marcatura.

Per elaborare statisticamente i dati grezzi ho realizzato, con l’ausilio di un foglio di calcolo elettronico, una matrice di dati rettangolare in cui ogni riga corrisponde ad un caso ed in ogni colonna ad una variabile. In tal modo leggendo una riga si ottengono tutte le risposte di un caso, mentre leggendo una colonna si conoscono tutte le risposte date alla corrispondente domanda.

In un secondo momento ho provveduto alla pulizia dei dati effettuando i seguenti controlli di:

- plausibilità, ho quindi verificato quindi che ogni variabile fosse corrispondente a quanto previsto dal codebook, ovvero se i valori previsti sono 2: maschio = “1” e femmina = “2”, non poteva comparire nella colonna dedicata a tale variabile il valore 3;
- valori mancanti, assegnando quindi un valore “0” dove non risultava nessuna risposta e apponendo il segno “x” se risultava una doppia marcatura.

#### **4.5 L’analisi dei dati**

Con la procedura della pulizia dei dati ho verificato che il file fosse pronto per essere lavorato con gli strumenti forniti dalla statistica descrittiva. E’ stato scelto di trattare le variabili ordinali così come se fossero cardinali, al fine ottenere quante più informazioni possibili. Sappiamo infatti che le variabili ordinali permettono le

relazione di ordine (maggiore di e minore di) e quelle di eguaglianza, e un limitato numero di operazioni statistiche, mentre una variabile cardinale offre la possibilità di un numero maggiore di relazioni e la possibilità di eseguire operazioni statistiche quali la media e la deviazione standard<sup>86</sup>, entrambe utilizzate nel corso di quest'analisi dei dati.

L'analisi si è pertanto avvalsa del pensiero di Tukey che afferma “il prezzo del rigore è un'ignoranza matematicamente inattaccabile”<sup>87</sup>.

Nel fare il lavoro della pulizia dei dati è stato associato il calcolo delle frequenze assolute, riportando “accanto ad ogni valore della variabile il numero dei casi che presentano quel valore” ed esprimendo questo dato anche in forma percentuale, riportando una sola cifra decimale dopo la virgola e arrotondando per difetto il decimale da eliminare era compreso nell'intervallo fra 0 e 4 e per eccesso se era compreso fra 5 e 9.

Dalla lettura delle frequenze della tabella 4 emerge che l'83% dei soggetti rispondenti è di sesso femminile, in linea con le iscrizioni al corso di laurea, ove è minima la rappresentanza del sesso maschile. Il 49% del campione ha un età superiore ai 28 anni, questo perché come emerge dai tabulati delle iscrizioni il 30% degli studenti è al secondo titolo accademico, mentre un'altra percentuale proviene da altri corsi di laurea, rileviamo pertanto che il 25% degli studenti ha un età inferiore ai 25 anni, e che si è iscritta all'università subito dopo il diploma. Significativo inoltre è che il 90% dei rispondenti è ha scelto l'indirizzo di scuola primaria, così come l'89% sceglie i corsi opzionali per il sostegno, dalle riflessioni orali degli studenti, all'atto

---

<sup>86</sup> Cfr. Corbetta P., (1999), *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*, Il mulino, Bologna, p. 477.

<sup>87</sup> *Ibidem*, p. 478.

della somministrazione del questionario, emerge una spiegazione a queste due dati, infatti, essi affermano che tali scelte dipendono dal voler incrementare le possibilità occupazionali preparandosi ad insegnare in un ciclo di scuola che dura 5 anni e non 3 come la scuola dell'infanzia. Per quanto riguarda nello specifico la scelta dei corsi opzionali per il sostegno, questa è favorita di poter accettare in futuro differenti tipologie di incarichi.

Inoltre il 79,9% degli iscritti proviene dai licei, una rappresentanza proviene sia dagli istituti tecnici (il 9,3%) sia dai professionali (l'8,5%).

Infine è possibile costatare che una parte significativa dei rispondenti, il 41,4%, dichiara di svolgere un attività lavorativa coerente con il corso di studi, dato coerente con l'evidenza che il 49,2% ha un età superiore o uguale a 28 anni, che il 30% ha già una laurea, questo può far supporre che parte di essi svolga progetti, lezioni private, attività di tutoraggio, etc.

Percentuali di risposte alle singole scelte:

**Tabella 4. Generalità**

<b>A1. Sesso</b>	N	%
Maschi	12	9,3%
Femmine	107	83,5%
Non risponde	9	7,0%
<b>A2. Età</b>		
24<	32	25,0%
24-25	20	15,6%
26-27	9	7,0%
≥28	63	49,2%
Non risponde	4	3,1%
<b>A3. Indirizzo</b>		
Scuola dell'infanzia	12	9,3%
Scuola primaria	114	89,0%
Non risponde	2	1,5%
<b>A4. Sostegno</b>		
Si	115	89,8%
No	10	7,8%
Non risponde	2	1,5%
<b>A5. Diploma</b>		
Liceo	102	79,6%
Tecnico	12	9,3%
Professionale	11	8,5%
Non risponde	3	2,3%
<b>A6. Lavoro coerente con studi</b>		
Si	53	41,4%
No	72	56,2%
Non risponde	3	2,3%

Dall'analisi della tabella 5, che documenta il percorso universitario degli studenti rispondenti al questionario emerge che la maggior parte degli studenti, il 58%, dichiara di frequentare sempre o quasi sempre le lezioni, sommando questo dato con chi afferma seguire spesso le lezioni si ha l'85% degli studenti come frequentatori assidui dei corsi. In linea con la frequenza obbligatoria ai corsi.

La domanda B2 prevede che gli studenti indichino quanti crediti hanno acquisito. Gli intervalli corrispondono ai crediti che si dovrebbero possedere dall'inizio del percorso universitario al termine,

ovvero nel corso del primo anno gli studenti dovrebbero maturare 60 crediti, al termine del secondo 120, al termine del terzo 180 e l'ultimo anno 240, dall'analisi delle risposte si osserva che il 53% degli studenti ha maturato i crediti previsti in quanto si colloca nella fascia che va da 181 crediti a 240, mentre soltanto il 12% dei rispondenti al questionario ha totalizzato meno di 121 crediti.

La domanda B3 mira a conoscere il numero di esami sostenuto. Le risposte sono state scaglionate in 4 livelli: meno di 12, numero scelto perché corrispondente al numero di esami che dovrebbe essere sostenuto entro il termine del secondo anno; 12-18, ovvero l'intervallo che va dagli esami del termine del secondo anno al termine del terzo, 19-20 gli esami che dovrebbero essere svolti nel corso del quarto anno e l'ultimo scaglione comprende i 3 esami aggiuntivi per il sostegno. Il 50% degli studenti rientra nell'ultimo scaglione che sommato al precedente fornisce una percentuale del 71%, risulta alto il numero degli studenti con un numero di esami non superiore a 18, fra questi possono essere annoverati coloro che a causa di un cambio di corso di laurea o di un secondo titolo hanno visto la convalida di alcuni esami già sostenuti. In sintesi le risposte alle domande B2 e B3 si confermano a vicenda.

Sempre dalla tabella rileviamo che con maggiore frequenza la media dei voti oscilla fra 25/30 e 27/30.

Altro dato importante è fornito dalla domanda B5, che richiede il numero complessivo delle ore di tirocinio svolto, anche in questo caso le domande sono state suddivise in scaglioni, dato positivo emerge dal fatto che il 79% degli studenti è in regola con lo svolgimento del tirocinio. Le domande B6, B7 e B8 sono delle specificazioni della B5 e riguardano rispettivamente le ore di tirocinio svolte nella scuola

primaria, nella scuola dell'infanzia o svolto attraverso attività differenti. Da un'analisi delle risposte a queste domande sembra che gli studenti svolgano, a prescindere dall'indirizzo prescelto, le ore a disposizione sia nella scuola dell'infanzia che nella scuola primaria, è interessante inoltre notare che il 5% degli studenti dichiara di aver svolto gran parte del tirocinio in attività differenti.

L'ultima domanda di questa sezione, chiede agli studenti il numero di crediti raggiunto attraverso lo svolgimento di attività laboratoriali ed in questo caso emerge che 82,8% ha raggiunto i crediti previsti.

In sintesi le risposte alle domande B5 e B9 indicano che l'81,2 ( $\pm$  1,6) è perfettamente in regola con il carico di crediti assegnato ai tirocini e ai laboratori.

**Tabella 5. Percorso universitario**

<b>B1. Frequenza lezioni</b>		
Mai o quasi mai	2	1,5%
Qualche volta	14	10,9%
Spesso	34	26,5%
Quasi sempre o sempre	75	58,5%
Non risponde	3	2,3%
<b>B2. Crediti acquisiti</b>		
60<	1	0,7%
60-120	11	8,5%
121-180	41	32,0%
181-240	68	53,1%
Non risponde	7	5,4%
<b>B3. Esami sostenuti</b>		
12<	7	5,4%
12-18	25	19,5%
19-20	28	21,8%
21-23	65	50,7%
Non risponde	3	2,3%

<b>B4. Media voti</b>		
22/30<	1	0,7%
22/30 – 24/30	8	6,2%
25/30 – 27/30	71	55,4%
28/30 – 30/30	46	35,9%
Non risponde	2	1,5%
<b>B5. Ore complessive tirocinio</b>		
100<	3	2,3%
101-200	6	4,6%
201-300	14	10,9%
301-400	102	79,6%
Non risponde	2	1,5%
<b>B6. Ore tirocinio nella scuola dell'infanzia</b>		
100<	46	35,9%
101-200	45	35,1%
201-300	10	7,8%
301-400	7	5,4%
Non risponde	20	15,6%
<b>B7. Ore tirocinio nella scuola primaria</b>		
100<	8	6,2%
101-200	29	22,6%
201-300	43	33,5%
301-400	38	29,6%
Non risponde	7	5,4%
<b>B8. Ore tirocinio in attività differenti</b>		
100<	43	33,5%
101-200	30	23,4%
201-300	14	10,9%
301-400	7	5,4%
Non risponde	34	26,5%
<b>B9. CFU laboratoriali</b>		
3<	3	2,3%
3-6	5	3,9%
7-9	8	6,2%
10-12	106	82,8%
Non risponde	6	4,6%

Con la tabella 6, dedicata all'analisi delle risposte relative all'area della progettazione didattica, inizia la terza parte del questionario nella quale gli studenti sono stati invitati a riflettere sulle proprie competenze. Per facilitare la riflessione per ogni competenza sono stati individuati i principali fattori e su una scala di 4 livelli gli



studenti hanno indicato come percepivano il loro livello di padronanza.

Nella struttura del questionario ho selezionato 7 fattori componenti questa competenza. La prima domanda (C1) mira a definire se gli studenti si ritengono in grado di formulare in maniera chiara le finalità, gli obiettivi e le competenze che intendo far perseguire agli allievi. Suddividendo le risposte in negative e positive emerge che l'82,7% degli studenti risponde affermativamente mentre il 13,2% risponde negativamente, nel dettaglio osserviamo che soltanto il 19,5% dei rispondenti ritiene di non avere nessun'incertezza relativamente a questo fattore mentre il 63,2% scegliendo la risposta "Più SI che no" fa capire che presenta ancora delle incertezze. Rispondono in maniera totalmente negativa, ed evidenziando in tal modo una grave lacuna per uno studente al termine del suo percorso, soltanto il 2,3% degli studenti.

La domanda C2 richiede agli studenti la capacità di giustificare le scelte didattiche anche in questo caso possiamo dividere le risposte in positive e negative evidenziando che l'85,9% risponde in maniera affermativa, mentre il 10,1% degli studenti risponde negativamente dettagliando le risposte è possibile affermare che una percentuale bassissima, 2,3%, risponde sostenendo di non essere in grado di giustificare le proprie scelte didattiche, il 7,8% tende al negativo evidenziando gravissime incertezze, mentre il 60,9% sostiene di avere qualche incertezza e il 25% afferma di non aver nessun problema a svolgere questo compito.

La domanda C3 si prefigge di conoscere quanto gli studenti si ritengono in grado di personalizzare i percorsi formativi. Dall'analisi delle risposte emerge che il 76,4% degli studenti si ritiene in grado di

svolgere questa mansione, anche se di questi il 54,6% afferma di avere delle titubanze, a rispondere negativamente sono il 21,0% dei quali però solo l'1,5% ritiene di non essere assolutamente capace di personalizzare i percorsi formativi.

Alla domanda C4, ovvero “Riesco a motivare gli alunni”, l'89,7% dei rispondenti al questionario risponde affermativamente, soltanto il 6,1% risponde negativamente ed anche in questa domanda, come nella precedente l'1,5% ritiene di non essere capace di motivare gli allievi.

Alla domanda C5, “So organizzare tempi, spazi e materiali utili per lo svolgimento dell'attività didattica”, l'81% crede di riuscire a svolgere queste attività anche se di questi solo 28,1%, ritiene di riuscirci senza andare incontro a particolari difficoltà, di contro rispondono negativamente il 13,9% degli studenti che ritengono di non essere ancora autonomi nello svolgere queste mansioni.

Alla domanda C6, “Sono capace di predisporre unità didattiche originali e stimolanti per i bambini”, l'83,5% ritiene di possedere tale capacità, a tendere verso il negativo vi è il 12,5% degli studenti anche se è possibile affermare che nessuno dei rispondenti si ritiene totalmente incapace in tal senso, in quanto nessuno ha optato per la risposta “Decisamente NO”.

Ultima domanda di questa sezione, la C7, mira a conoscere se gli studenti si ritengono in grado di valutare adeguatamente l'intervento svolto. Rispondono positivamente il 76,5% degli studenti, di cui 19,5% ritiene di riuscirci senza alcuna difficoltà, si collocano invece nella sfera negativa il 17,9% degli studenti, ed anche in tal caso nessuno dei rispondenti ha optato per la risposta “Decisamente NO”.

Osservando la tabella 6, notiamo che gli mediamente gli studenti percepiscono di avere un buon livello di competenza per quanto concerne la progettazione didattica nel suo complesso, infatti la frequenza maggiore delle loro risposte corrisponde a “Più SI che no” , quindi si colloca nella fascia positiva, con una deviazione standard pari a 0,88.

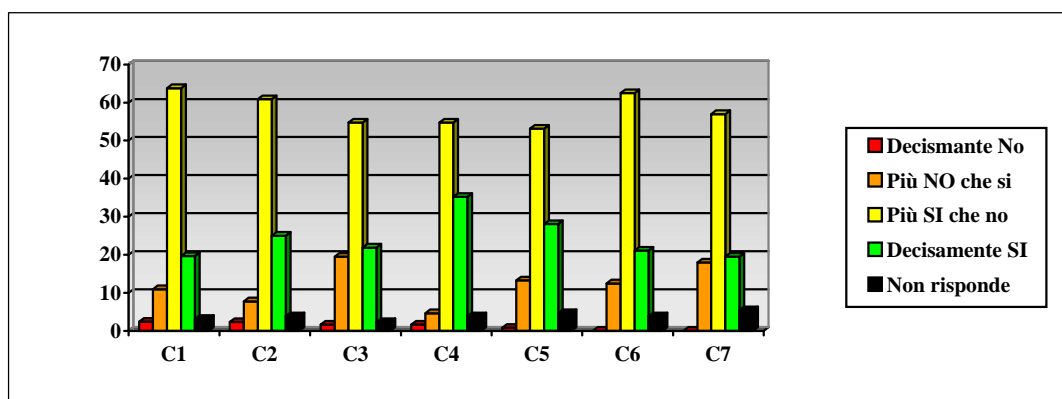
**Tabella 6. Progettazione didattica**

<b>C1. Sono in grado di formulare in maniera chiara le finalità, gli obiettivi e le competenze che intendo far perseguire agli allievi</b>		
Decisamente No	3	2,3%
Più No che si	14	10,9%
Più SI che no	81	63,2%
Decisamente Si	25	19,5%
Non risponde	4	3,1%
<b>C2. Sono capace di giustificare le scelte didattiche</b>		
Decisamente No	3	2,3%
Più No che si	10	7,8%
Più SI che no	78	60,9%
Decisamente Si	32	25,0%
Non risponde	5	3,9%
<b>C3. Sono in grado di personalizzare i percorsi formativi</b>		
Decisamente No	2	1,5%
Più No che si	25	19,5%
Più SI che no	70	54,6%
Decisamente Si	28	21,8%
Non risponde	3	2,3%
<b>C4. Riesco a motivare gli alunni</b>		
Decisamente No	2	1,5%
Più No che si	6	4,6%
Più SI che no	70	54,6%
Decisamente Si	45	35,1%
Non risponde	4	3,1%
<b>C5. So organizzare tempi, spazi e materiali utili per lo svolgimento dell'attività didattica</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	17	13,2%
Più SI che no	68	53,1%
Decisamente Si	36	28,1%
Non risponde	5	3,9%

<b>C6. Sono capace di predisporre unità didattiche originali e stimolanti per i bambini</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	16	12,5%
Più SI che no	80	62,5%
Decisamente Si	27	21,0%
Non risponde	4	3,1%
<b>C7. So come valutare adeguatamente l'intervento svolto</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	23	17,9%
Più SI che no	73	57,0%
Decisamente Si	25	19,5%
Non risponde	6	4,6%

La tabella può essere rappresentata graficamente con il seguente istogramma:

**Figura 1. Progettazione didattica**



Attraverso la figura 1 relativa all'area della progettazione didattica si intuisce grazie all'ausilio dei colori, le risposte scelte con maggiore frequenza dagli studenti, quindi si osserva la bassissima presenza di rosso, indice di una scarsa scelta per l'alternativa "Decisamente No" e invece l'altissima concentrazione di giallo indice per la preferenza della risposta "Più SI che no".

La tabella 7, è dedicata all'analisi delle risposte relative l'area della progettazione educativa. Nella strutturazione del questionario ho individuato 6 fattori costituenti questa competenza, grazie ai quali ho elaborato altrettante domande.

L'interrogativo C8 chiede agli studenti quanto si ritengono in grado di fare un'analisi dei bisogni educativi degli allievi, a tale domanda il 19,4% degli studenti si colloca nella fascia negativa, mentre il 74,9% ritiene di aver acquisito tale capacità, di questi il 17,9% afferma di non avere nessun'incertezza per quanto attiene questo compito.

La questione C9 relativa alla capacità di esplicitare i traguardi educativi da raggiungere si caratterizza per avere l'81,7% degli studenti che si colloca nella fascia positiva di questi il 18,7% opta per la risposta "Decisamente Sì". Di contro si collocano nella fascia negativa il 14,8% degli studenti che optano per la risposta "Più No che sì", mentre nessuno dei rispondenti al questionario opta per la risposta "decisamente No".

La domanda C10 che corrisponde all'affermazione "Riesco a strutturare strategie educative adeguate al raggiungimento degli obiettivi" vede le seguenti risposte: il 79,6% degli studenti si colloca nella fascia positiva di questi il 15,6% opta per la risposta "Decisamente Sì" e il 64% l'alternativa "Più Sì che no". Si collocano invece nella sfera negativa il 17,6% dei rispondenti al questionario, nel dettaglio il 15,6% rappresenta coloro che hanno optato per la risposta "più No che sì" e solo 1,5%, ovvero 2 studenti, scelgono l'alternativa "decisamente No".

La domanda C11 richiede agli studenti quanto si ritengono capaci di predisporre attività di monitoraggio in itinere, a tale sollecitazione il

17,8% degli studenti opzionano negativamente la domanda, anche se solo lo 0,7% di questi, ovvero un solo studente opta per la risposta “decisamente NO”. Il 77,3% predilige per le alternative positive, di questi il 15,6% sceglie la risposta “decisamente SI”.

La domanda C12 relativa alla capacità di predisporre attività di valutazione finale vede le seguenti risposte: il 14,8% degli studenti si orienta verso la sfera negativa anche se nessuno studente opta per la risposta “decisamente NO”. Di contro nella sfera positiva si collocano l’80,3%, di questi il 21,8% sceglie la risposta “Decisamente SI”.

Infine la domanda 13 chiede agli studenti di valutarsi in merito alla capacità di riadattare l’intervento formativo, ove questo si rendesse necessario. Osserviamo che per quest’ultima richiesta si orientano nella sfera negativa il 18,7% che opzionano l’alternativa “Più NO che si”, mentre il 75,6% opziona le alternative positive, di questi il 21,0% sceglie l’alternativa “Decisamente SI”.

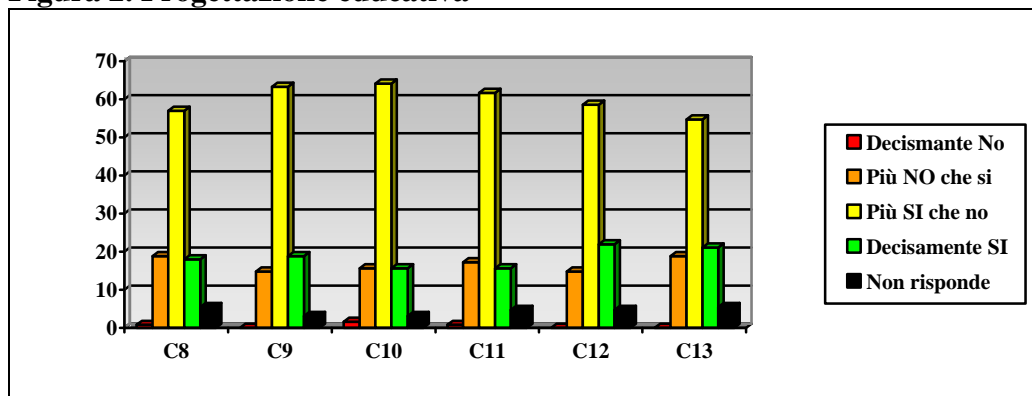
Osservando la tabella 13, notiamo che gli mediamente gli studenti percepiscono di avere un livello insufficiente di competenza per quanto concerne la progettazione educativa nel suo complesso, infatti la media della risposte corrisponde a “Più NO che si”, quindi si colloca nella fascia negativa, con una deviazione standard pari a 0,87.

**Tabella 7. Progettazione educativa**

<b>C8. Sono in grado di fare un'analisi dei bisogni educativi degli allievi</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	24	18,7%
Più SI che no	73	57,0%
Decisamente Si	23	17,9%
Non risponde	7	5,4%
<b>C9. Sono capace di esplicitare i traguardi educativi da raggiungere</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	19	14,8%
Più SI che no	81	63,2%
Decisamente Si	24	18,7%
Non risponde	3	2,3%
<b>C10. Riesco a strutturare strategie educative adeguate al raggiungimento degli obiettivi</b>		
Decisamente No	2	1,5%
Più No che si	20	15,6%
Più SI che no	82	64,0%
Decisamente Si	20	15,6%
Non risponde	3	2,3%
<b>C11. So predisporre attività di monitoraggio in itinere</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	22	17,1%
Più SI che no	79	61,7%
Decisamente Si	20	15,6%
Non risponde	6	4,6%
<b>C12. So predisporre attività di valutazione finale</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	19	14,8%
Più SI che no	75	58,5%
Decisamente Si	28	21,8%
Non risponde	6	4,6%
<b>C13. Sono in grado di riadattare l'intervento educativo se necessario</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	24	18,7%
Più SI che no	70	54,6%
Decisamente Si	27	21,0%
Non risponde	7	5,4%

Quanto riportato in tabella può essere tradotto graficamente con l'immagine seguente:

**Figura 2. Progettazione educativa**



La tabella 8 documenta le risposte date dagli studenti agli item della sezione relativa al lavoro di gruppo. Di questa competenza sono stati considerati 5 fattori che danno vita ad altrettante domande. La prima, C14, chiede agli studenti se si ritengono capaci di lasciare a tutti la possibilità di esprimersi, quando interagiscono in un gruppo. A tale sollecitazione si ha un riscontro positivo in quanto solo il 4,6% degli studenti opta per le alternative negative, scegliendo la risposta più “No che si” il 90% degli studenti opta per le alternative positive, nel dettaglio il 39,8% opziona la risposta “Più SI che no” e la maggioranza, ovvero il 50,7% predilige l’alternativa “decisamente SI”.

L’item C15, concentra la sua attenzione sulla capacità di ascolto e propone agli studenti la seguente affermazione: “Ascolto attivamente e con interesse tutti gli interventi”. A tale affermazione solo uno studente sceglie fra le alternative negative e precisamente opzione la risposta “Decisamente NO”, mentre il 94,4% degli studenti ritiene di avere altissime capacità d’ascolto, in quanto il 42,9%



preferisce l'alternativa "Più Si che no" e il 51,5% opziona l'alternativa "Decisamente SI".

Lo stimolo C16, richiede agli studenti quanto si ritengono in grado di gestire e risolvere propositivamente conflitti fra le persone, anche in questo caso come nei precedenti pochi studenti si orientano verso le alternative negative, infatti solo il 3,9% sceglie la risposta "Più NO che si" i restanti collocano le loro preferenze nella sfera positiva con il 65,6% dei rispondenti che ritiene di riuscire quasi sempre a gestire le situazioni conflittuali e il 25,7% che mostra una piena sicurezza nella gestione di tali situazioni.

La domanda C17 chiede allo studente quanto si ritiene capace di stimolare il gruppo a rimanere aderente al compito da svolgere. A tale affermazione nessuno opta per la risposta totalmente negativa, mentre solo un 2,3% degli studenti sceglie l'alternativa "Più No che si". Di conseguenza la quasi totalità della popolazione, il 91,3%, si orienta verso le opzioni positive, di questi il 27,3% è assolutamente certo di riuscire senza problemi in questo compito.

Al punto C18 si indaga su quanto gli studenti si reputano capaci di assumere ruoli differenti a seconda delle circostanze. Le risposte fornite dagli studenti indicano che solo il 9,2% opta per le alternative negative, mentre la maggiore, l'87,4%, predilige le alternative positive con un picco del 56,2% che opziona la scelta "Più SI che no".

L'ultima domanda relativa alla tabella 5, prevede che gli studenti esprimano quanto si percepiscono in grado di individuare le potenzialità dei differenti membri del gruppo. Come nei casi precedenti resta bassa la percentuale di coloro che scelgono le alternative negative (il 7%), mentre l'84,4% opta per la alternative positive, con la maggioranza degli studenti, il 59,4%, che predilige

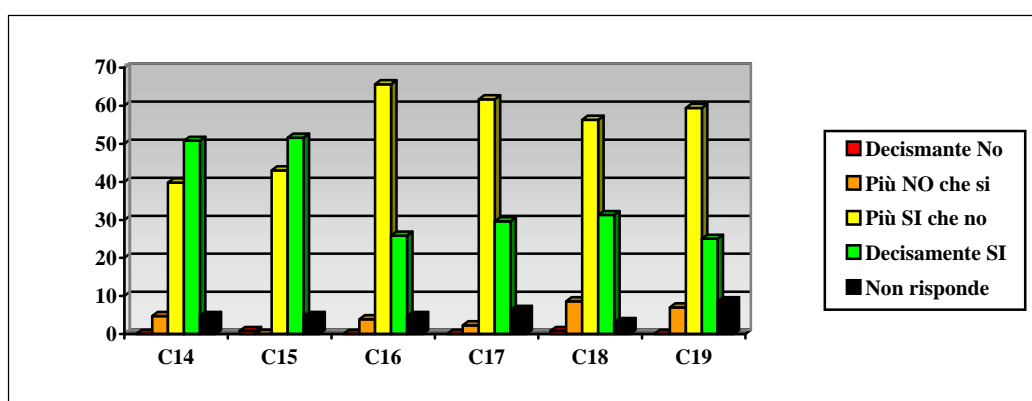
l'alternativa "Più SI che no", mostrando ancora qualche incertezza riguardo a tale compito.

**Tabella 8. Lavoro di gruppo**

<b>C14. Offro a tutti la possibilità di esprimersi</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	6	4,6%
Più SI che no	51	39,8%
Decisamente Si	65	50,7%
Non risponde	5	3,9%
<b>C15. Ascolto attivamente e con interesse tutti gli interventi</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	0	0
Più SI che no	55	42,9%
Decisamente Si	66	51,5%
Non risponde	5	3,9%
<b>C16. Riesco a gestire e risolvere propositivamente conflitti fra le persone</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	5	3,9%
Più SI che no	84	65,6%
Decisamente Si	33	25,7%
Non risponde	6	4,6%
<b>C17. Sono capace di stimolare il gruppo a rimanere aderente al compito da svolgere</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	3	2,3%
Più SI che no	79	61,7%
Decisamente Si	38	29,6%
Non risponde	8	6,2%
<b>C18. Riesco ad assumere ruoli differenti a seconda delle circostanze</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	11	8,5%
Più SI che no	72	56,2%
Decisamente Si	40	31,2%
Non risponde	4	3,1%
<b>C19. Sono in grado di individuare le potenzialità dei differenti membri del gruppo</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	9	7,0%
Più SI che no	76	59,4%
Decisamente Si	32	25,0%
Non risponde	10	7,8%

Sintetizziamo i dati della tabella utilizzando la seguente visualizzazione grafica che attraverso l'ausilio dei colori evidenzia come gli studenti mostrano una particolare sicurezza relativamente ai fattori delle specificati nelle prime due domande.

**Figura 3. Lavoro di gruppo**



La tabella 9, illustra quanto gli studenti ritengono possedere, utilizzare e spiegare strategie di studio in profondità. Questa competenza è stata scomposta in 4 fattori da cui sono derivate altrettante domande, strutturate nel questionario.

L'interrogativo C20, si focalizza sulla capacità di esplicitare le proprie strategie di studio. A tale stimolazione il 17,1% degli studenti risponde opzionando le alternative negative, anche se bisogna evidenziare che un solo studente si orienta verso la scelta "Decisamente No". Ad orientarsi verso la sfera positiva sono il 78,1% dei rispondenti così suddivisi: il 54,7% che opziona l'alternativa "Più Si che no" e il 23,4% che è sicuro di riuscire in tale compito.

Con l'item C21 ci si sofferma su quanto gli studenti reputano di saper insegnare ad altri differenti strategie d'apprendimento. A tale

richiesta nessuno studente risponde in maniera totalmente negativa, anche se il 18,7% reputa di non sentirsi pronto a svolgere tale attività in quanto opziona l'alternativa "Più No che si". Comunque la maggioranza degli studenti, ovvero il 79,4% predilige le alternative positive con la massima scelta per l'opzione "Più SI che no".

Le percentuali di risposte positive aumentano con la domanda C22 che indaga sulla capacità di trovare relazioni tra quello che si apprende e quello che già si conosce. In tal caso solo il 7,8% degli studenti sceglie la risposta "Più No che si", mentre il 88,2% opziona le risposte positive.

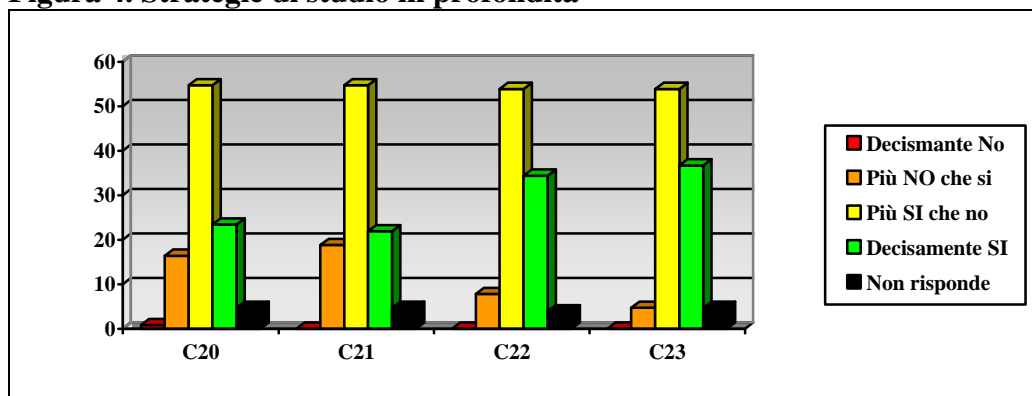
Infine con la domanda C23 che chiede agli studenti se quando apprendono cose nuove cercano di trovare un esempio a cui si possa applicare, si ha il massimo della scelta delle alternative positive, infatti sono scelte dal 90,6% dei rispondenti. A conferma di ciò solo il 4,6% degli studenti opziona la risposta parzialmente negativa.

**Tabella 9. Strategie di studio in profondità**

<b>C20. Sono in grado di esplicitare le mie strategie di studio</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	21	16,4%
Più SI che no	70	54,7%
Decisamente Si	30	23,4%
Non risponde	6	4,7%
<b>C21. Sono capace di insegnare, ad altri, differenti strategie di apprendimento</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	24	18,7%
Più SI che no	70	54,6%
Decisamente Si	28	21,8%
Non risponde	5	3,9%
<b>C22. Trovo relazioni tra quello che apprendo e quello che già conosco</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	10	7,8%
Più SI che no	69	53,9%
Decisamente Si	44	34,3%
Non risponde	5	3,9%
<b>C23. Quando apprendo cose nuove cerco di trovare un esempio a cui si possa applicare</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	6	4,6%
Più SI che no	69	53,9%
Decisamente Si	47	36,7%
Non risponde	5	3,9%

Il seguente grafico, rappresentazione figurativa della tabella 9, evidenzia le insicurezze degli studenti che in maggioranza prediligono l'alternativa "Più Si che no".

**Figura 4. Strategie di studio in profondità**



Altra competenza che gli studenti dovrebbero conseguire nel corso di studi è il saper fare ricerca, nel corso dell'indagine pertanto è stato indicato anche quest'aspetto, strutturando nel questionario 7 domande.

La prima riflessione (C24) riguarda la capacità di individuare un tema di ricerca. Il 20,2% degli rispondenti ritiene di avere problemi nello svolgimento di questo compito, di questi il 4,6% è convinto di non riuscire. Di contro il 74,9% invece crede di saper svolgere tale attività anche se il 53,9% sostiene di avere ancora delle incertezze.

Il secondo item, strettamente collegato al precedente richiede agli studenti se riescono ad individuare la tipologia di ricerca adeguata al tema scelto, a tale affermazione il 21% opziona le alternative negative mentre il 74.1% si orienta verso le alternative positive nello specifico la maggioranza costituita dal 56.2% predilige la risposta "Più SI che no", mostrando in tal modo di avere dei dubbi nello svolgimento di tale compito.

Con l'item C26 si chiede ai partecipanti all'indagine quanto si ritengono in grado di sviluppare il quadro teorico di una ricerca. Osservando le risposte risalta subito che si ha la percentuale più bassa di studenti che opzionano le alternative negative relative alla

competenza del “saper fare ricerca”, infatti solo 1,5% degli studenti opziona la scelta “Decisamente No”, il 14,8% “Più NO che si”. Di contro a quanto appena affermato si rileva che si ha il numero più alto di studenti, il 63,3%, che opziona l’alternativa “Più SI che no” ed infine il 15,6% che è sicuro di svolgere correttamente questa mansione. In sintesi, fra tutti i fattori della competenza in oggetto gli studenti mostrando maggiore sicurezza nell’esplicitazione del quadro teorico di riferimento.

La domanda C28 mira alla conoscenza di quanto gli studenti si stimano capaci di individuare con precisione le variabili. A tale stimolo, seguono le seguenti percentuali di risposte: il 27,3% delle preferenze per le opzioni negative contro il 68,7% che sceglie le alternative positive, di questi 17,8% è certo di riuscire in tale compito.

Lo stimolo C29 richiede ai corsisti quanto si ritengono in grado di individuare gli strumenti di rilevazione dei dati adatti alle variabili considerate. Le risposte a tale domanda mostrano un aumento di coloro che opzionano le alternative negative, infatti queste sono scelte dal 32% dei rispondenti, mentre, si orientano verso le possibilità positive il 61,6% dei partecipanti all’indagine.

L’ultimo quesito posto in relazione a tale competenza riguarda la capacità di analizzare i dati raccolti attraverso una ricerca. Il 2,3% degli studenti ritiene di riuscire ad analizzare i dati, il 14,8% crede di avere grandi difficoltà nel fare quanto richiesto, il 51,5% si giudica capace anche se con qualche problema e infine il 19,5% è sicuro di riuscire in tale incarico.

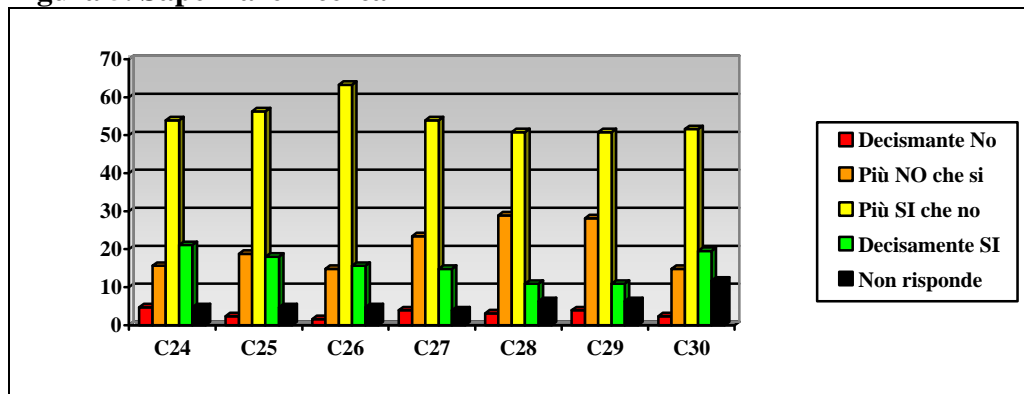
**Tabella 10. Saper fare ricerca**

<b>C24. Sono in grado di individuare un tema di ricerca</b>		
Decisamente No	6	4,6%
Più No che si	20	15,6%
Più SI che no	69	53,9%
Decisamente Si	27	21,0%
Non risponde	6	4,6%
<b>C25. Riesco ad individuare la tipologia di ricerca adeguata al tema scelto</b>		
Decisamente No	3	2,3%
Più No che si	24	18,7%
Più SI che no	72	56,2%
Decisamente Si	23	17,9%
Non risponde	6	4,6%
<b>C26. Sono capace di esplicitare il quadro teorico di riferimento</b>		
Decisamente No	2	1,5%
Più No che si	19	14,8%
Più SI che no	81	63,3%
Decisamente Si	20	15,6%
Non risponde	6	4,7%
<b>C27. So riconoscere, con precisione, le variabili</b>		
Decisamente No	5	3,9%
Più No che si	30	23,4%
Più SI che no	69	53,9%
Decisamente Si	19	14,8%
Non risponde	4	3,1%
<b>C28. Riesco ad utilizzare adeguate tecniche di campionamento</b>		
Decisamente No	4	3,1%
Più No che si	37	28,9%
Più SI che no	65	50,7%
Decisamente Si	14	10,9%
Non risponde	7	5,4%
<b>C29. So individuare gli strumenti di rilevazione dei dati adatti alle variabili considerate</b>		
Decisamente No	5	3,9%
Più No che si	36	28,1%
Più SI che no	65	50,7%
Decisamente Si	14	10,9%
Non risponde	8	6,2%
<b>C30. Sono capace di analizzare i dati raccolti</b>		
Decisamente No	3	2,3%
Più No che si	19	14,8%
Più SI che no	66	51,5%
Decisamente Si	25	19,5%
Non risponde	13	10,1%



La figura 5 illustra graficamente, quanto finora affermato.

**Figura 5. Saper fare ricerca**



La tabella 11, mostra quanto gli studenti nel corso del tirocinio hanno imparato ad esporre la lezione. Tale competenza è stata scomposta in 5 fattori. Il primo fattore è stato esplicitato nella domanda C31, che richiede ai tirocinanti se hanno comunicato in modo efficace con gli studenti. L'8,5% dei rispondenti opziona le alternative negative e di questi solo lo 0,7% predilige l'alternativa "Decisamente No", di contro l'87,6% sceglie le alternative positive, con una 43,8% che è sicuro di riuscire in tale compito, dato particolarmente significativo in quanto solo per questo fattore si raggiunge una percentuale così alta di studenti che si scelgono l'alternativa "Decisamente SI".

La seconda domanda indaga su quanto gli studenti nella loro esperienza nel mondo della scuola sono riusciti a porre domande per sollecitare l'attenzione degli ascoltatori. A tale stimolo l'8,6% opziona la scelta "Più No che si" e nessuno studente si orienta per la risposta "Decisamente NO". Ad orientarsi verso le opzioni positive sono l'85%.

La domanda C33 chiede ai tirocinanti se, durante le ore passate con gli alunni della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, sono riusciti ad utilizzare frasi brevi e chiare. Così come per la stimolazione precedente anche in tal caso è possibile osservare non solo che è molto basso il numero di coloro che prediligono le opzioni negative (il 5,4%) ma anche che nessun tirocinante sceglie la risposta "Decisamente No". Ad orientarsi verso le scelte positive sono l'89,8% degli studenti.

Lo stimolo C34 interroga gli studenti se nella loro esperienza sono riusciti a far comprendere il significato di nuovi termini, anche in questo caso nessuno opta per la risposta totalmente negativa, mentre l'8,6% si orienta per quella parzialmente positiva. Mentre un vasto numero di tirocinanti pari all'88,3% opziona le scelte positive.

Infine l'ultima stimolazione di questa competenza chiede ai tirocinanti se sono riusciti a verificare se gli allievi hanno ben compreso quanto ho detto loro. Con tale input ritorna una piccolissima percentuale, 1,5%, che sceglie l'opzione "Decisamente No", anche se complessivamente resta basso il numero complessivo di coloro che si orientano sulle alternative negative. Di contro l'86,8% di studenti si distribuisce in egual misura sulle scelte positive.

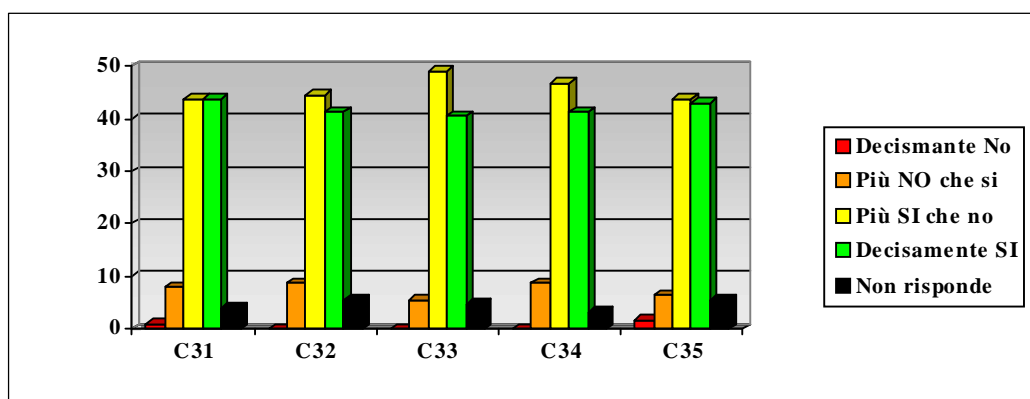
**Tabella 11. Esposizione della lezione.**

**Nello svolgimento delle attività di tirocinio gli studenti sono riusciti a:**

<b>C31. A comunicare in modo efficace con gli studenti</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	10	7,8%
Più SI che no	56	43,8%
Decisamente Si	56	43,8%
Non risponde	4	3,1%
<b>C32. A porre domande per sollecitare l'attenzione dei miei ascoltatori</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	11	8,6%
Più SI che no	57	44,5%
Decisamente Si	53	41,4%
Non risponde	5	3,9%
<b>C33. Ad utilizzare frasi brevi e chiare</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	7	5,4%
Più SI che no	63	49,2%
Decisamente Si	52	40,6%
Non risponde	6	4,7%
<b>C34. A far comprendere il significato di nuovi termini</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	11	8,6%
Più SI che no	60	46,9%
Decisamente Si	53	41,4%
Non risponde	4	3,1%
<b>C35. A verificare se gli allievi hanno ben compreso quanto ho detto loro</b>		
Decisamente No	2	1,5%
Più No che si	8	6,3%
Più SI che no	56	43,8%
Decisamente Si	55	43,0%
Non risponde	6	4,7%

Il seguente istogramma evidenzia come in tal caso gli studenti si collocano con una percentuale altissima nella fascia positiva delle risposte considerando solo in minima parte le alternative negative.

**Figura 6. Esposizione della lezione**



La tabella 12 concerne le abilità informatiche dei futuri maestri, sono stati distinti 5 fattori utilizzati per formulare altrettante domande.

La prima domanda, C36, relativa alle abilità minime riguardanti l'utilizzo di un computer chiede agli studenti se sono capaci di creare, aprire, salvare, chiudere e rinominare un file. L'84% degli studenti optano le alternative positive di questi il 63,3% mostra è sicuro di aver acquisito tale capacità. Di contro solo l'8,5% degli studenti si orienta verso le risposte negative.

L'item C37 indaga sulla capacità di redigere un documento di testo. A tal proposito si osserva che nessuno studente predilige l'opzione "Decisamente No" e solo il 4,7% sceglie la risposta parzialmente negativa. Il tutto a vantaggio delle alternative positive che sono scelte dall'89,8% degli studenti, con il 65,6% di questi che è convinto di svolgere con sicurezza tale mansione.

Con la domanda C38, che si riferisce al saper usare un foglio di calcolo elettronico aumentano gli studenti che optano per le alternative negative con una percentuale del 13,2%, anche se resta alto il numero di coloro che si collocano nella fascia positiva con una percentuale che si attesta all'82%, che è possibile suddividere in

coloro che sono certi di riuscire in quest'attività, il 44,5%, e coloro che hanno ancora delle incertezze, il 37,5%.

Le percentuali positive ritornano a salire con la stimolazione C39 relativa all'utilizzo della posta elettronica infatti il 69,5% è sicuro nello svolgimento di tale mansione che aggiunti al 22,7% che riesce ad utilizzare questo servizio del web con qualche difficoltà danno un risultato del 92,2% di coloro che possono usufruire di tale strumento di internet con serenità. Di contro le percentuali di coloro che optano per le alternative negative risultano essere notevolmente basse opzionale esclusivamente dal 4,8% degli studenti.

Infine dallo stimolo C40, che concerne la capacità di saper effettuare ricerche sul web, si osserva il picco di coloro che opzionano l'alternativa "Decisamente SI" con una percentuale pari al 72,7% che sommata al numero di coloro che prediligono la risposta "Più SI che no" restituisce un risultato del 92,2% di studenti che si collocano nella fascia positiva. Di contro solo il 3% degli studenti opta per le alternative negative.

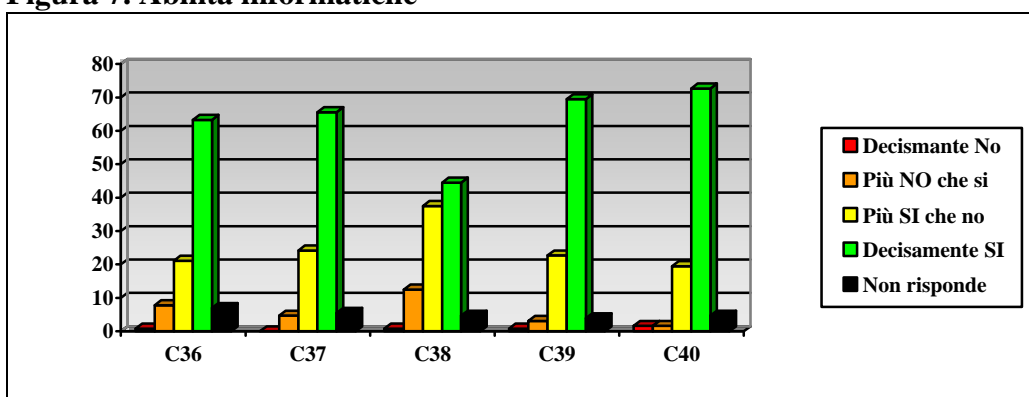
**Tabella 12. Abilità informatiche**

<b>C36. Riesco a creare, aprire, salvare, chiudere e rinominare un file</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	10	7,8%
Più SI che no	27	21,1%
Decisamente Si	81	63,3%
Non risponde	6	4,7%
<b>C37. So redigere un documento di testo</b>		
Decisamente No	0	0
Più No che si	6	4,7%
Più SI che no	31	24,2%
Decisamente Si	84	65,6%
Non risponde	5	3,9%

<b>C38. Sono capace di utilizzare un foglio di calcolo elettronico</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	16	12,5%
Più SI che no	48	37,5%
Decisamente Si	57	44,5%
Non risponde	4	3,1%
<b>C39. So utilizzare la posta elettronica</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	4	3,1%
Più SI che no	29	22,7%
Decisamente Si	89	69,5%
Non risponde	5	3,9%
<b>C40. Effettuo ricerche sul web</b>		
Decisamente No	2	1,5%
Più No che si	2	1,5%
Più SI che no	25	19,5%
Decisamente Si	93	72,7%
Non risponde	6	4,7%

Osservando la figura 7, relativa alle abilità informatiche, emerge chiaramente la sicurezza degli studenti che si percepiscono competenti in tale settori, infatti osserviamo nel grafica la presenza del colore verde, indicatore di una situazione ideale, che predomina sugli altri colori.

**Figura 7. Abilità informatiche**



La tabella 13 mostra i risultati relativi alle abilità relazionali e comunicative. Tale competenza è stata scomposta in 5 fattori da cui derivano altrettante stimolazioni proposta agli studenti.

L'item C41 chiede agli studenti in che misura si ritengono in grado di individuare un problema e le relative strategie di soluzioni. Dalla lettura dei dati in tabella emerge che il 9,3% si orienta sulle alternative negative contro l'86,7% che opta per le risposte positive di questi il 49,2% predilige l'opzione "Più Sì che no" e il restante 37,5% sceglie l'alternativa "Decisamente Sì".

Allo stimolo C42 che indaga sulla capacità degli studenti di cogliere i segnali provenienti dalla comunicazione non verbale seguono i seguenti risultati: il 5,4% dei rispondenti al questionario si orienta sulle alternative negative mentre la maggioranza costituita dal 90,6% opziona le scelte positive, con un 46,1% che opta per l'alternativa "Decisamente Sì".

La domanda C43 mira a conoscere quanti studenti si ritengono in grado di comprendere le emozioni degli allievi. Le risposte si suddividono in maniera asimmetrica fra le varie alternative date, in quanto 91,4% si colloca nella fascia positiva e solo una minima parte del 3,8% si orienta verso la sfera negativa.

Con la domanda C44 si è rilevato in che misura gli studenti riescono ad evitare facilmente i comportamenti che possono ostacolare la comunicazione. Il 7% dei rispondenti reputa di non aver maturato quest'abilità mentre l'89,1% mostra una maggiore sicurezza, di questi il 32,8% è certo di riuscire a facilitare le comunicazione.

L'ultima domanda relativa questa competenza indaga sulla capacità dei futuri docenti di osservarsi nella relazione educativa. L'11,4% ritiene di non possedere o di possedere solo in parte tale

abilità, mentre il 56,3% pensa di aver non aver completamente maturato questa skill, infine il 32,8% è sicuro di riuscire in tale attività.

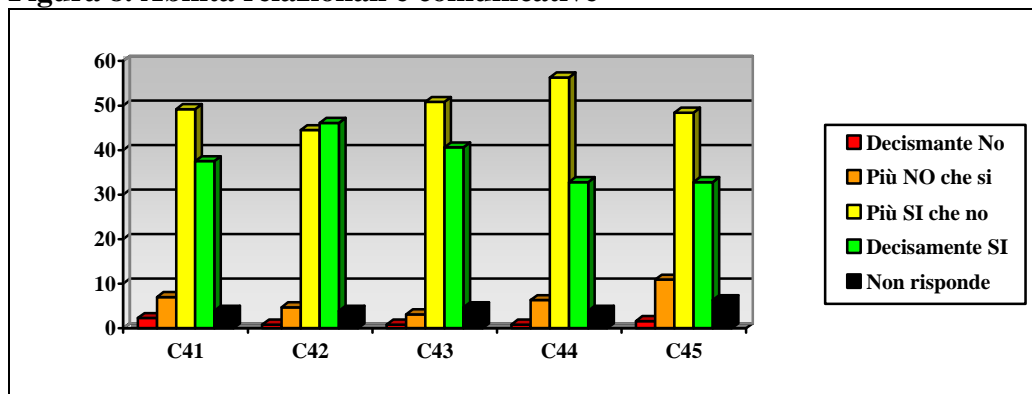
**Tabella 13. Abilità relazionali e comunicative**

<b>C41. Sono in grado di individuare un problema e le strategie di soluzioni adeguate</b>		
Decisamente No	3	2,3%
Più No che si	9	7,0%
Più SI che no	63	49,2%
Decisamente Si	48	37,5%
Non risponde	5	3,9%
<b>C42. Sono capace di cogliere i segnali che provengono dalla comunicazione non verbale</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	6	4,7%
Più SI che no	57	44,5%
Decisamente Si	59	46,1%
Non risponde	5	3,9%
<b>C43. Riesco a comprendere le emozioni degli allievi</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	4	3,1%
Più SI che no	65	50,8%
Decisamente Si	52	40,6%
Non risponde	6	4,7%
<b>C44. Riesco ad evitare facilmente i comportamenti che possono ostacolare la comunicazione</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	8	6,3%
Più SI che no	72	56,3%
Decisamente Si	42	32,8%
Non risponde	4	3,1%
<b>C45. Sono in grado di osservare me stesso nella relazione educativa</b>		
Decisamente No	2	1,5%
Più No che si	14	10,9%
Più SI che no	62	48,4%
Decisamente Si	42	32,8%
Non risponde	8	6,3%

Il grafico successivo illustra, con la prevalenza dei colori giallo e verde come gli studenti anche in quest'area prediligono le alternative positive offerte a quelle negative.



**Figura 8. Abilità relazionali e comunicative**



L'ultima competenza presa in esame nel corso di quest'indagine è stata la valutazione, quale elemento essenziale della professione docente.

La prima domanda che è stata posta è "Sono in grado di costruire uno strumento di valutazione", capacità che dovrebbe essere posseduta da tutti gli studenti al termine del loro percorso universitario. Dalle risposte emerge invece una grande incertezza in quanto il 29,7% dei rispondenti si colloca nella fascia negativa, di contro prediligono le risposte positive il 64,9% degli studenti, di questi solo il 18,8% è certo di riuscire a costruire correttamente una prova di verifica.

Con la domanda C47 si indaga sulla capacità degli studenti di scegliere la prova di profitto in relazione agli obiettivi da verificare. Il 18,7% ritiene di avere delle difficoltà in tale compito mentre il 53,9% crede di riuscire seppur con qualche difficoltà, invece, mostrano sicurezza nello svolgimento di tale compito il 24,2% dei futuri maestri.

L'item C48 chiede agli studenti se riescono ad individuare vantaggi e svantaggi delle prove di profitto. Dalla tabella si rileva che

il 22,6% presenta delle gravi lacune, il 50,0% sostiene di avere ancora delle difficoltà, mentre il 24,2% è certo di saper riconoscere pregi e difetti delle differenti prove di verifica.

Con lo stimolo C49 si è voluto misurare quanto gli studenti si percepiscono capaci di predisporre modalità personalizzate di valutazione. Il 21,8% dei coloro che hanno risposto al questionario non si reputano capaci di svolgere tale attività. Di contro il 53,9% ritiene di avere qualche difficoltà e il 19,5% è sicuro di riuscire.

Infine l'ultima domanda di tale competenza la C50 chiede ai corsisti in che misura riescono a coinvolgere gli studenti all'atto della valutazione. Il 20,3% degli studenti ritiene di avere difficoltà nel coinvolgere nel processo di valutazione mentre il 50,8% ritiene di riuscire seppur con qualche difficoltà e il 23,4% è certo di non aver problemi nello svolgimento di tale attività.

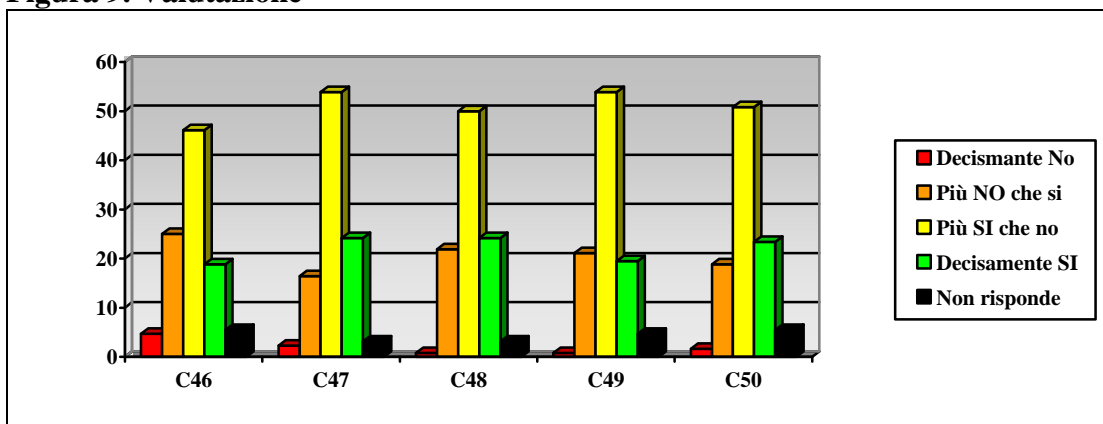
**Tabella 14. Valutazione**

<b>C46. Sono in grado di costruire uno strumento di valutazione</b>		
Decisamente No	6	4,7%
Più No che si	32	25,0%
Più SI che no	59	46,1%
Decisamente Si	24	18,8%
Non risponde	6	4,7%
<b>C47. Sono capace di scegliere la prova di profitto in relazione agli obiettivi che voglio verificare</b>		
Decisamente No	3	2,3%
Più No che si	21	16,4%
Più SI che no	69	53,9%
Decisamente Si	31	24,2%
Non risponde	4	3,1%
<b>C48. Riesco ad individuare vantaggi e svantaggi delle prove di profitto</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	28	21,9%
Più SI che no	64	50,0%
Decisamente Si	31	24,2%
Non risponde	4	3,1%

<b>C49. Sono capace di predisporre modalità personalizzate di valutazione</b>		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	27	21,1%
Più SI che no	69	53,9%
Decisamente Si	25	19,5%
Non risponde	6	4,7%
<b>C50. Riesco a coinvolgere gli studenti all'atto della valutazione</b>		
Decisamente No	2	1,5%
Più No che si	24	18,8%
Più SI che no	65	50,8%
Decisamente Si	30	23,4%
Non risponde	7	5,4%

Con la figura 9, si osserva una notevole prevalenze del colore giallo che sta ad indicare la preferenza degli studenti per l'alternativa "Più Si che no".

**Figura 9. Valutazione**



#### 4.6 Riflessioni

L'ultima parte del questionario è andata a raccogliere le riflessioni degli studenti su quali esperienze sono risultate fondanti per l'acquisizione delle proprie competenze. Una notevole importanza è stata attribuita, con il 68,7% delle opzioni, alle attività extra universitarie svolte in gruppi, associazioni o come opere di

volontariato. Di quasi ugual peso risulta essere il tirocinio, con il 68% degli studenti che lo considera in senso positivo. A seguire a breve distanza troviamo le esperienze lavorative e i corsi con le rispettive percentuali del 65,7% e del 62,5%. Sempre nella sfera positiva si collocano i laboratori con il 54% degli studenti che gli attribuiscono una particolare rilevanza. In ultimo si situano i seminari in quanto solo il 45,4% dei partecipanti all'indagine lo annovera fra le esperienze positive.

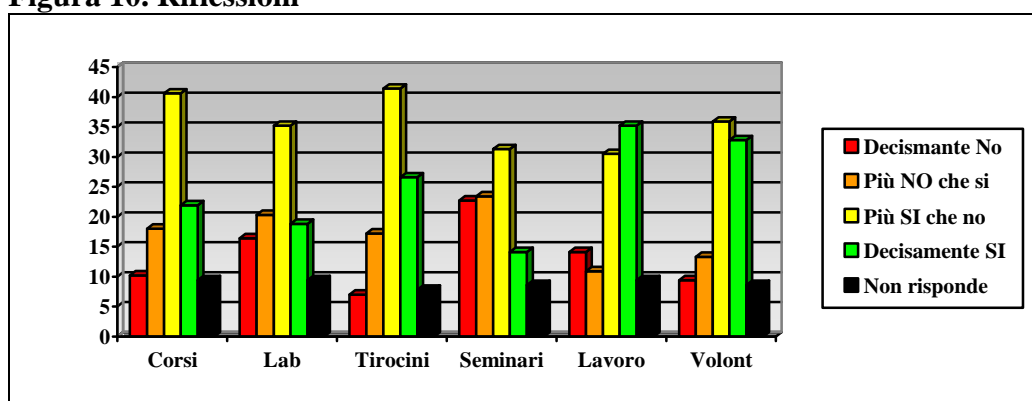
**Tabella 15. Riflessioni**

<b>D1. Corsi</b>		
Decisamente No	13	10,2%
Più No che si	23	18,0%
Più SI che no	52	40,6%
Decisamente Si	28	21,9%
Non risponde	11	8,6%
<b>D2. Laboratori</b>		
Decisamente No	21	16,4%
Più No che si	26	20,3%
Più SI che no	45	35,2%
Decisamente Si	24	18,8%
Non risponde	11	8,6%
<b>D3. Tirocinio</b>		
Decisamente No	9	7,0%
Più No che si	22	17,2%
Più SI che no	53	41,4%
Decisamente Si	34	26,6%
Non risponde	9	7,0%
<b>D4. Seminari</b>		
Decisamente No	29	22,7%
Più No che si	30	23,4%
Più SI che no	40	31,3%
Decisamente Si	18	14,1%
Non risponde	10	7,8%
<b>D5. Esperienze Lavorative</b>		
Decisamente No	18	14,1%
Più No che si	14	10,9%
Più SI che no	39	30,5%
Decisamente Si	45	35,2%
Non risponde	11	8,6%

<b>D6. Gruppi/Associazioni/ Volontariato</b>		
Decisamente No	12	9,4%
Più No che si	17	13,3%
Più SI che no	46	35,9%
Decisamente Si	42	32,8%
Non risponde	10	7,8%

La figura 10 sintetizza graficamente la tabella 15 evidenziando sempre con i cinque colori l'importanza che gli studenti attribuiscono alle differenti esperienze svolte durante il corso di laurea.

**Figura 10. Riflessioni**



È possibile concludere questa prima parte della ricerca affermando che dalle analisi effettuate non emerge un'eccessiva discrasia fra quanto previsto dal quadro legislativo italiano e quanto percepito dagli studenti.

Dall'analisi delle competenze è emerso che gli studenti hanno scelto con maggiore frequenza l'alternativa "Più SI che no", collocandosi pertanto nella fascia positiva delle risposte. Nella tabella 16 emerge che tale discorso può essere esteso alla quasi totalità competenze studiate, ad eccezione delle competenze che concernono il "saper fare ricerca" e la "valutazione" che hanno un'accezione

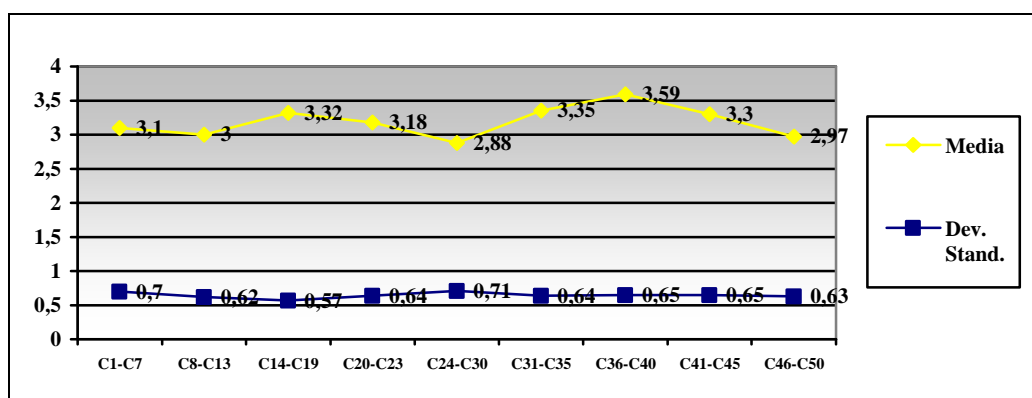
lievemente negativa, infatti alle domande proposte gli studenti si sono orientati sull'alternativa “Più NO che si”.

**Tabella 16. Sintesi**

Competenze	Media	Deviazione standard
Progettazione didattica	3.10	0.70
Progettazione educativa	3	0,62
Lavoro di gruppo	3,32	0,57
Strategie di studio in profondità	3,18	0,64
Saper fare ricerca	2,88	0,71
Esposizione delle lezione	3,35	0,64
Abilità informatiche	3,59	0,65
Abilità relazionali e comunicative	3,30	0,65
Valutazione	2,97	0,73

Leggendo l'ultimo grafico (figura 11), che sintetizza quando emerso fin ora ed rappresentato nella tabella 16, si rileva chiaramente la lieve oscillazione della media che raggiunge un valore minimo di 2,88 ed uno massimo di 3,59, avendo così un oscillazione di 0.71 punti. Mentre invece la deviazione standard, come emerge dalla linea che potrebbe sembrare quasi retta presenta valori simili fra le diverse competenze.

**Figura 21. Sintesi**



Infine bisogna affermare che nonostante l'analisi dei dati sia stata approfondita per far emergere eventuali differenze nel modo di considerare le competenze a seconda di alcuni parametri di riferimento, quali sesso, fasce d'età, e scuole di provenienza non sono risultate differenze statisticamente significative.

## CAPITOLO V

### 5. Conclusioni

La ricerca è stata svolta sulla dimensione soggettiva della competenza in quanto ha indagato la percezione che gli studenti avevano delle proprie competenze.

L'importanza di tale aspetto può essere evidenziato con una frase del Pellerrey che afferma

*“La percezione della propria abilità o della propria competenza nel portare a termine un compito specifico gioca un ruolo centrale in tutte le teorie che considerando la motivazione al successo. Le attese di successo d'altra parte sono le stime soggettive che si formulano nei riguardi della possibilità di portare a termine positivamente un dato compito. Tali attese aumentano se ci si percepisce capaci di farlo e si attribuisce alla riuscita un alto valore personale”<sup>88</sup>.*

Per un docente è un elemento essenziale avere una buona percezione delle proprie competenze, in quanto questo lo spinge ad impegnarsi al massimo in ogni attività svolta e funge da fattore motivazionale anche per i suoi allievi; di contro percepire la propria capacità debole in un determinato ambito o settore fa sì che il docente eviti, per quanto possibile, di affrontare quel compito o

---

<sup>88</sup> Pellerrey M., (2004), *op. cit.*, p. 260.



quell'argomento. A titolo d'esempio basti pensare ad un insegnante che predilige l'area storico-letteraria a quella scientifico tecnologica inevitabilmente tralascerà l'uno a vantaggio dell'altro. In quanto la percezione delle proprie competenze influenza a sia a livello conscio che inconscio i comportamenti, i pensieri e le emozioni.

Pertanto è necessario che tutti i futuri maestri abbiano una buona percezione di riuscita e accettino di buon grado le nuove sfide che quotidianamente la scuola pone loro innanzi.

Comunque svolgendo l'indagine sulla dimensione soggettiva della competenza questa non offre una fotografia della realtà, alla luce di questa considerazione e consapevole del fatto che può esistere una discrasia fra le tre dimensioni: oggettiva, intersoggettiva e soggettiva. Pertanto bisogna affermare che ciò che è stato rilevato non rispecchia oggettivamente la realtà.

Per l'acquisizione della competenza il corso di laurea offre gli strumenti idonei attraverso l'integrazione di corsi, laboratori e tirocini. In tal modo ogni studente ha la possibilità di acquisire le conoscenze necessarie, fare esperienze in situazioni "protette", fare esperienze su campo e riflettere su quanto compiuto.

Per incrementare la consapevolezza del percorso acquisito al fine di apprendere come migliorarsi continuamente si ritiene opportuno proporre fin dal primo anno un portfolio delle competenze acquisite, al fine di realizzare un monitoraggio costante della preparazione degli studenti, e un bilancio delle competenze realizzato anche al termine di ogni anno in modo che il futuro docente impari ad autovalutarsi, a prendere consapevolezza delle proprie capacità ma anche dei propri bisogni al fine di progettare la costruzione del proprio percorso di formazione.

## 5.1 Il portfolio

“Il portfolio può essere considerato come la raccolta sistematica, condotta lungo un certo arco di tempo, di lavori o performance ritenuti significativi, scelti spesso dal soggetto che li ha prodotti, seguendo finalità e criteri condivisi e con la possibilità di argomentare sulle prestazioni collezionate”<sup>89</sup>.

Questo metodo è utilizzato in diversi paesi per valutare i risultati dell'apprendimento scolastico, anche se alle sue origini era utilizzato nelle arti visive per la presentazione delle opere maggiormente significative degli artisti.

Pellerey<sup>90</sup> prima di spiegare dettagliatamente come può essere utilizzato un portfolio in ambito formativo individua diversi significati a questo termine: quali un contenitore per fogli di carta, soldi, biglietti da visita, etc. si pensi al portafoglio tradizionale che tutti possiedono; un secondo significato indica il “portafoglio titoli” comprendente una lista di investimenti finanziari di una persona o di una ditta; ci si può riferire ancora ad un “portafoglio ordini” riguardando tutto ciò che un magazzino o una ditta deve richiedere al fornitore ed infine ci si può riferire ad un ufficio ministeriale si pensi nel linguaggio comune all'espressione “ministro con portafoglio” e “ministro senza portafoglio”.

Varisco afferma che il portfolio è strettamente legato:

- “ad un effettiva *produzione di qualcosa*; ad una *riflessione personale* sul proprio processo di sviluppo di un progetto

---

<sup>89</sup> Coggi C., *Il bilancio di competenze alle fine del corso di laurea*, in Zanniello, (2008), *op. cit.*, p. 279.

<sup>90</sup> Cfr. Pellerey, (2004), *op. cit.*, p. 142.

di lavoro, o di un più esteso progetto di vita o vissuto professionale

- All'individuazione e *selezione di momenti di crescita* progettuale e professionale;
- Al *confronto* di quel che si fa con uno *standard* condiviso della specifica comunità di appartenenza (..);
- All'*esibizione*, a se e agli altri, di ciò che si è realmente riusciti a fare, nel tempo (..);
- Ad un implicito *bilancio di competenze*, mai finale, ma sempre *provvisorio e progettuale*"<sup>91</sup>.

L'autore evidenzia che il termine portfolio è entrato a far parte nel vocabolario scolastico e della formazione a partire dagli anni ottanta riferendosi come affermato prima ad una raccolta sistematica dei lavori di uno studente. In sostanza è possibile usufruire del portfolio per documentare le competenze di uno studente in quanto questo strumento contiene ciò che si conosce, che utilizzo si fa delle proprie conoscenze e come ci si presenta o come ci si relaziona con gli altri. Essendo un *book* che si amplia con il tempo è possibile documentare i progressi di ogni singolo allievo.

Pellerey individua tre tipologie di portfolio:

1. Il portfolio di lavoro contiene tutte le bozze realizzate per giungere alla stesura del lavoro finale, quindi come si presentava un'attività in corso d'opera e come si presenta nella versione finale. Questo strumento permette di migliorare la riflessività dello studente.

---

<sup>91</sup> Varisco B. M., (2005), op. cit., p. 262.

2. il portfolio di presentazione che ha lo scopo di raccogliere tutti i lavori di cui gli studenti sono particolarmente orgogliosi, in tal modo gli studenti prendono consapevolezza delle proprie capacità.
3. il portfolio di valutazione contiene la documentazione di quanto lo studente ha imparato in relazione a un determinato programma.

Queste tre tipologie nelle realtà si fondono e si confondono fra loro, in modo da fornire uno strumento quanto più possibile completo.

Questo strumento può essere gestito sia dagli studenti che dai docenti, in genere si predilige affidarlo all'insegnante solo nei primi cicli di studio<sup>92</sup>.

Nel nostro caso trattandosi di un corso di laurea ogni studente dovrebbe curare da se il proprio portfolio, redatto secondo una forma standardizzata e seguendo delle linee guida comuni per una maggiore chiarezza, leggibilità e fruibilità da parte di tutti i soggetti (docenti, supervisori di tirocinio, tec.) che hanno necessità di valutare l'acquisizione di una o più competenze da parte dello studente.

A coordinare il lavoro, dispensare chiarimenti e suggerimenti potrebbe essere un tutor.

All'atto concreto il portfolio potrebbe presentarsi come un portadocumenti contenente una sezione per ogni aspetto specifico della formazione, corsi, esami, laboratori, tirocini, eventuali esperienze extra-universitarie coerenti con il proprio percorso. Quindi durante ogni esperienza universitaria, ad esempio, un corso lo studente raccoglierebbe tutto il materiale utile a dimostrare che ha raggiunto le competenze previste da quell'attività. Ovviamente il carico di lavoro

---

<sup>92</sup> Cfr. Pellerey, (2004), *op. cit* pp. 148-155.

aumenterebbe per i docenti che durante il corso devono proporre attività utili ad essere inserite nel portfolio e per lo studente che deve operare uno sforzo maggiore nel dimostrare di sapere, saper fare e saper essere.

Questo permette ad ogni studente di prendere consapevolezza del lavoro svolto e della propria preparazione, promuovendo l'attività dell'autovalutazione e la gestione responsabile del proprio studio, e serve al docente all'atto dell'esame finale per avere un quadro chiaro della preparazione dell'allievo e di attribuire un giudizio che comprenda una pluralità di aspetti che spesse volte per questioni di tempo e di organizzazione nell'esame tradizionale non possono essere considerati.

Al termine di ogni corso, semestre o anno accademico lo studente da solo o con l'aiuto di un tutor dovrebbe fermarsi a riflettere sul percorso compiuto, operando un confronto fra le competenze iniziali e le competenze maturate; mentre al termine del percorso di studi il portfolio che conterebbe un quadro completo di tutte le competenze apprese dagli allievi, le rispettive auto-valutazioni e le valutazioni compiute da ogni docente, potrebbe essere presentato alla commissione di laurea per una valutazione globale.

In sintesi è possibile affermare che “Il portfolio ha carattere strettamente personale e diretto a promuovere una più piena consapevolezza delle proprie competenze, delle proprie potenzialità, delle proprie aspirazioni al fine di elaborare un progetto di vita personale, sociale e professionale”<sup>93</sup>.

---

<sup>93</sup> Ibidem, p. 263.

## 5.2 Il bilancio delle competenze

Il tema del bilancio delle competenze è stato già affrontato precedentemente (cap. 1) per tanto in questa sede si faranno solo alcuni accenni di richiamo ricordando che il termine bilancio è utilizzato frequentemente nel linguaggio comune con il significato di valutare vantaggi e svantaggi di una determinata situazione ed assume significati peculiari a seconda del contesto in cui lo si realizza, ad esempio il bilancio in un attività economica è “un esposizione sistematica delle entrate e delle uscite”<sup>94</sup>.

Nel contro contesto ci riferiamo al bilancio delle competenze definendolo come “una prestazione complessa che ha per obiettivo quello di permettere a una persona di fare il punto (un bilancio appunto), di un percorso precedente, di valutare una varietà di aspetti della propria vita professionale in relazione ad uno scopo”<sup>95</sup>.

Il bilancio è uno strumento utilizzato nelle pratiche d'orientamento e viene realizzato prendendo in considerazione tutto ciò che ha a che fare con il percorso di studio o di lavoro di una persona e in particolare: motivazione, capacità, interessi, punti deboli, valori, qualità, competenze etc.

Un bilancio delle competenze prevede due momenti: uno statico, in cui occorre fermarsi e fare l'inventario delle risorse a disposizione, e uno momento dinamico, in cui tutto ciò che si è appreso aiuta a perseguire l'obiettivo finale. Questi due momenti devono essere alla fine oggetto di sintesi: le risorse devono essere messe in relazione con

---

<sup>94</sup> D'Anna G., (1988), *Dizionario Italiano Ragionato*, Sintesi, Firenze.

<sup>95</sup> Coggi C. (2005), *op. cit.*, p. 21.

l'obiettivo professionale, per capire quali sono i vuoti, i "gap" da colmare per il raggiungimento dell'obiettivo professionale.

In sintesi è possibile affermare che il bilancio delle competenze è diretto “a un miglioramento delle capacità di governo e di autoregolazione della propria carriera socio-professionale. Esso promuove uno sviluppo delle capacità di identificazione delle proprie competenze, di diagnosi del contesto socio-economico e produttivo e delle opportunità di inserimento e di carriera in esso presenti, e delle capacità di decidere, progettare e gestire i propri percorsi formativi”<sup>96</sup>.

Per tali motivi sarebbe utile che in ambito universitario gli studenti realizzassero con l'aiuto di un tutor, annualmente il proprio bilancio delle competenze.

### **5.3 Proposte per la ricerca**

Alla luce dei risultati emersi è possibile proseguire la ricerca indagando sulle negatività emerse. A tal proposito è opportuno ricordare che gli studenti avevano una buona percezione della quasi totalità delle competenze prese in esame ad esclusione di quelle docimologiche e di quelle inerenti la ricerca educativa.

La formulazione dell'ipotesi di ricerca richiede: in che misura gli Studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria hanno sviluppato le competenze relative all'area docimologica e della sperimentazione?

Obiettivi specifici di ricerca:

1. Indagare la dimensione soggettiva, intersoggettiva e oggettiva delle competenze docimologiche;

---

<sup>96</sup> Pellerey M., (2004), *op. cit.*, p. 251.

2. Indagare la dimensione soggettiva, intersoggettiva e oggettiva delle competenze inerenti la ricerca educativa;
3. Verificare in che misura sono raggiunte entrambe le competenze;
4. Individuare eventuali difficoltà riscontrate dagli studenti al fine di rimuoverle.

Interessante sarebbe verificare il possesso e il livello di tali competenze in diversi momenti del percorso formativo:

- all'inizio dei corsi riguardanti le discipline in oggetto, in quanto dalla ricerca appena svolta si è visto che molti studenti sono già in possesso di una laurea ed hanno già avuto esperienze d'insegnamento, questo permette di conoscere con precisione il livello di partenza di tutti i corsisti;
- al superamento dell'esame di Docimologia e al superamento dell'esame di Pedagogia Sperimentale , in modo da indagare i progressi svolti grazie ai corsi universitari e allo studio individuale;
- alla fine del percorso formativo per valutare se le competenze rilevate al superamento dell'esame persistono nel corso del tempo.

In ogni fase del processo verrebbe verificata anche la presenza di eventuali difficoltà presenti nella comprensione: dei contenuti della disciplina, dei testi, delle lezioni in aula, etc.

La ricerca di tipo longitudinale coinvolgerebbe tutti i corsisti, di uno specifico anno, di Pedagogia Sperimentale e Docimologia del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno.



Gli strumenti utilizzati sarebbero sia tipo qualitativo che di tipo quantitativo a seconda della prospettiva da cui si rileva la competenza.

L'aspetto oggettivo mirerebbe a rilevare le prestazioni del soggetto e i suoi risultati in rapporto al compito assegnato, in questo caso si proporrebbero al soggetto delle prove di profitto che permettano di mobilitare le proprie conoscenze al fine di risolvere autonomamente una situazione problematica applicando schemi d'azione rapidi, potenti e originali.

Il polo intersoggettivo riguarda il modo in cui il contesto sociale in cui si manifesta la competenza valuta il comportamento messo in atto. In questo caso le competenze potrebbero essere giudicate dai tutor scolastici, ovvero dagli insegnanti già in servizio nella scuola presso la quale lo studente svolge la sua esperienza di tirocinio. Lo strumento più efficace per coinvolgere i diversi tutor è il questionario autosomministrato.

Il polo soggettivo, ovvero l'autovalutazione verrebbe realizzata prevalentemente attraverso strumenti di tipo qualitativo quali diario di bordo, questionari non strutturati in modo da raccogliere la percezione di adeguatezza dello studente relativa al compito affrontato, alla percezione di possesso di conoscenze, schemi d'azione, e più in generale risorse da utilizzare.

Per rilevare le eventuali difficoltà risulta utile un focus group in modo da poter considerare tutte le criticità che possono emergere dai corsisti.

Al termine di questo processo l'analisi dei dati restituirebbe una visione chiara e longitudinale del possesso delle competenze relative l'area della valutazione e della ricerca, e permetterebbe di individuare tutte le criticità, ove presenti, al fine di trovare strategie per il

superamento delle stesse così da incrementare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

## Appendice generale

Di seguito il questionario presentato agli studenti frequentanti il quarto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Facoltà di Scienze della Formazione Primaria, dell'Università degli Studi di Salerno, adattato graficamente all'impaginazione della tesi di dottorato. Il modello originario è stato progettato su due pagine e stampato fronte-retro in modo da consegnare ad ogni studente un solo foglio e di permettere la lettura e la tabulazione dei dati attraverso l'utilizzo del lettore ottico.

### QUESTIONARIO DI PERCEZIONE DELLE COMPETENZE

Il presente questionario è anonimo e garantisce la riservatezza dei dati che verranno utilizzati esclusivamente per acquisire la percezione delle competenze acquisite dagli studenti frequentanti il quarto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

**Lo studente, prima di rispondere:**

- legga attentamente la domanda e la modalità di risposta;
- scelga la risposta (una soltanto per ogni domanda) che risulta essere più vicina alle sue convinzioni, barrando la casella corrispondente.

**Questo modulo è predisposto per la lettura ottica – attenersi alle seguenti indicazioni:**

- a) usare penna di colore nero o blu, non usare in nessun caso matite o penne di colore rosso o verde;
- b) annerire completamente lo spazio di una casella per effettuare la scelta;
- c) non effettuare correzioni, cancellazioni, abrasioni, in tal caso richiedere un nuovo modulo;
- d) non piegare o sguaiare il modulo.

A. Domande di carattere generale					
A1	Sesso	Maschio •	Femmina •		
A2	Qual è la sua età?	Meno di 24 •	24 - 25 •	26 - 27 •	28 anni e oltre •
A3	Quale indirizzo ha scelto?	Scuola dell'infanzia •	Scuola primaria •		
A4	Usa gli insegnamenti opzionali per le attività di sostegno?	Si •	No •		
A5	Presso quale tipologia di scuola si è diplomato?	Liceo •	Tecnico •	Professionale •	
A6	Svolge esperienze lavorative coerenti con il percorso di studi?	Si •	No •		

<b>B. Percorso universitario</b>					
B1	Quanto ha frequentato le lezioni?	Mai o quasi mai •	Qualche volta •	Spesso •	Quasi sempre o sempre •
B2	Quanti crediti ha acquisito?	Meno di 60 •	60 – 120 •	121 -180 •	181 – 240 •
B3	Quanti esami ha sostenuto?	Meno di 12 •	12 - 18 •	19 – 20 •	21 – 23 •
B4	Qual è la sua media?	Inferiore a 22/30 •	22/30 – 24/30 •	25/30 – 27/30 •	28/30 – 30/30 •
B5	Quante ore di tirocinio ha svolto?	Meno di 100 •	101 – 200 •	201 – 300 •	301 – 400 •
B6	Quante ore di tirocinio ha svolto nella scuola dell'infanzia?	Meno di 100 •	101 – 200 •	201 – 300 •	301 – 400 •
B7	Quante ore di tirocinio ha svolto nella scuola primaria?	Meno di 100 •	101 – 200 •	201 – 300 •	301 – 400 •
B8	Quante ore di tirocinio ha svolto con attività differenti?	Meno di 100 •	101 – 200 •	201 – 300 •	301 – 400 •
B9	Quanti CFU ha conseguito svolgendo attività laboratoriali?	Meno di 3 •	3 – 6 •	7 – 9 •	10 – 12 •

<b>C. Autovalutazione delle competenze</b>					
<b>Progettazione didattica</b>		Decisamente NO	Più NO che si	Più SI che no	Decisamente SI
C1	Sono in grado di formulare in maniera chiara le finalità, gli obiettivi e le competenze che intendo far perseguire agli allievi	•	•	•	•
C2	Sono capace di giustificare le scelte didattiche	•	•	•	•
C3	Sono in grado di personalizzare i percorsi formativi	•	•	•	•
C4	Riesco a motivare gli alunni	•	•	•	•
C5	So organizzare tempi, spazi e materiali utili per lo svolgimento dell'attività didattica	•	•	•	•
C6	Sono capace di predisporre unità didattiche originali e stimolanti per i bambini	•	•	•	•
C7	So come valutare adeguatamente l'intervento svolto	•	•	•	•

<b>Progettazione educativa</b>					
C8	Sono in grado di fare un'analisi dei bisogni educativi degli allievi	•	•	•	•
C9	Sono capace di esplicitare i traguardi educativi da raggiungere	•	•	•	•
C10	Riesco a strutturare strategie educative adeguate al raggiungimento degli obiettivi	•	•	•	•
C11	So predisporre attività di monitoraggio in itinere	•	•	•	•
C12	So predisporre attività di valutazione finale	•	•	•	•
C13	Sono in grado di riadattare l'intervento educativo se necessario	•	•	•	•

<b>Lavoro di gruppo</b>		Decisamente NO	Più NO che si	Più SI che no	Decisamente SI
C14	Offro a tutti la possibilità di esprimersi	•	•	•	•
C15	Ascolto attivamente e con interesse tutti gli interventi	•	•	•	•
C16	Riesco a gestire e risolvere propositivamente conflitti fra le persone	•	•	•	•
C17	Sono capace di stimolare il gruppo a rimanere aderente al compito da svolgere	•	•	•	•
C18	Riesco ad assumere ruoli differenti a seconda delle circostanze	•	•	•	•
C19	Sono in grado di individuare le potenzialità dei differenti membri del gruppo	•	•	•	•
<b>Strategie di studio in profondità</b>					
C20	Sono in grado di esplicitare le mie strategie di studio	•	•	•	•
C21	Sono capace di insegnare, ad altri, differenti strategie di apprendimento	•	•	•	•
C22	Trovo relazioni tra quello che apprendo e quello che già conosco	•	•	•	•
C23	Quando apprendo cose nuove cerco di trovare un esempio a cui applicarle	•	•	•	•
<b>Saper fare ricerca</b>					
C24	Sono in grado di individuare un tema di ricerca	•	•	•	•
C25	Riesco ad individuare la tipologia di ricerca adeguata al tema scelto	•	•	•	•
C26	Sono capace di esplicitare il quadro teorico di riferimento	•	•	•	•
C27	So riconoscere, con precisione, le variabili	•	•	•	•
C28	Riesco ad utilizzare adeguate tecniche di campionamento	•	•	•	•
C29	So individuare gli strumenti di rilevazione dei dati adatti alle variabili considerate	•	•	•	•
C30	Sono capace di analizzare i dati raccolti	•	•	•	•

<b>Esposizione della lezione. Nello svolgimento delle attività di tirocinio sono riuscito:</b>		Decisamente NO	Più NO che si	Più SI che no	Decisamente SI
C31	A comunicare in modo efficace con gli studenti	•	•	•	•
C32	A porre domande per sollecitare l'attenzione dei miei ascoltatori	•	•	•	•
C33	Ad utilizzare frasi brevi e chiare	•	•	•	•
C34	A far comprendere il significato di nuovi termini	•	•	•	•
C35	A verificare se gli allievi hanno ben compreso quanto ho detto loro	•	•	•	•
<b>Abilità informatiche</b>					
C36	Riesco a creare, aprire, salvare, chiudere e rinominare un file	•	•	•	•
C37	So redigere un documento di testo	•	•	•	•
C38	Sono capace di utilizzare un foglio di calcolo elettronico	•	•	•	•
C39	So utilizzare la posta elettronica	•	•	•	•
C40	Effettuo ricerche sul web	•	•	•	•
<b>Abilità relazionali e comunicative</b>					
C41	Sono in grado di individuare un problema e le strategie di soluzioni adeguate	•	•	•	•
C42	Sono capace di cogliere i segnali che provengono dalla comunicazione non verbale	•	•	•	•
C43	Riesco a comprendere le emozioni degli allievi	•	•	•	•
C44	Riesco ad evitare facilmente i comportamenti che ostacolano la comunicazione	•	•	•	•
C45	Sono in grado di osservare me stesso nella relazione educativa	•	•	•	•
<b>Valutazione</b>					
C46	Sono in grado di costruire uno strumento di valutazione	•	•	•	•
C47	Sono capace di scegliere la prova di profitto in relazione agli obiettivi che voglio verificare	•	•	•	•
C48	Riesco ad individuare vantaggi e svantaggi delle prove di profitto	•	•	•	•
C49	Sono capace di predisporre modalità personalizzate di valutazione	•	•	•	•
C50	Riesco a coinvolgere gli studenti all'atto della valutazione	•	•	•	•
<b>D. Riflessioni</b>					
Attribuisco un giudizio a ciascuna delle esperienze che hanno contribuito maggiormente alla costruzione della mia professionalità					
D1	Corsi	•	•	•	•
D2	Laboratori	•	•	•	•
D3	Tirocinio	•	•	•	•
D4	Seminari	•	•	•	•
D5	Esperienze Lavorative	•	•	•	•
D6	Gruppi/Associazioni/ Volontariato	•	•	•	•

## Bibliografia

Arcangeli N., Cerini G., (a cura di), (2005), *Il portfolio degli insegnanti: per documentare il curriculum professionale dei docenti*, Tecnodid, Napoli.

Associazione Docenti Italiani, *Le competenze professionali della docenza*, gennaio 2000 da <http://www.adiscuola.it>

Baldassarre V. A., (2001), *Progettare la formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Carocci editore, Roma.

Becchi E., Vertecchi, (1998), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.

Benadusi L., Di Francesco G., (a cura di), (2002), *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli.

Bloom B. S., Engelhart M. D., E. J. Furst, Hill W. H., Crathwohl D. R., (1986), *Tassonomia degli obiettivi educative*, Lisciani e Giunti editori Teramo, traduzione dall'inglese di Mauro Leagh, edizione originale 1983.

Bonazza V., (2006), *Individualizzare l'istruzione. Una scuola a misura dell'allievo*, Anicia, Roma.

Bonetta A., Luzzatto G., Nichelini M., Pieri M.T., (a cura di), (2002) *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Concured, Udine

Bruner J.S., (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.

Cacciamani S., (2008), *Imparare Cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*, Carocci editore, Roma.

Calonghi L., (1983), *Valutare. Risultati docimologici e indicazioni per la scheda*, Istituto Geografico De Agostini, Novara.

Calvani A., Rotta M., (2000), *Fare formazione in Internet*, Edizioni Erickson, Trento.

Cantoia M, Carruba L., Colombo B., (2004), *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*, Carocci editore, Roma.

Cardarello R., Martini M. C., Antonietti M., *La voce degli insegnanti: competenze per insegnare nella scuola di base* in Domenici G., Semeraro R., (a cura di), (2009), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*. Atti del VI Congresso Scientifico SIRD, Monolite Editrice, Roma.

- Castoldi M., (2005), *Portfolio a scuola*, Brescia, La Scuola.
- Castoldi M., (2009), *Valutare le competenze*, Carocci editore, Roma.
- Castoldi M., (2010), *Didattica generale*, Mondadori Università, Roma.
- Catarsi C., (2003), *Competenza e capacità. Doppio movimento di socializzazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Cattaneo A., Rivoltella P. C., (2010), *Tecnologie, Formazione, Professioni. Idee e tecniche per l'innovazione*, Edizioni Unicopli, Milano
- Chomsky N., *Aspect of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press, 1965, tr. It. in N. Chomsky, *La grammatica generativa trasformazionale. Saggi linguistici*, vol. II, Torino, Boringhieri, 1970.
- Cian D. O., (1997), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Cicatelli I., *La valutazione degli apprendimenti e delle competenze*, in Faiella F., (a cura di), (2009) *Progettare la didattica costruttivista. Teorie, metodi e tecniche*, Pensa Editore, Lecce.
- Clarizia L., (2000), *La relazione. Alla radice dell'educativo. All'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma.
- Coggi C., (a cura di), (2005), *Per migliorare la didattica universitaria*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Coggi C., Notti A. M., (2002), *Docimologia*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Comoglio M., (2003), *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano.
- Comoglio M., Cardoso M. A., (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Las, Roma.
- Corbetta P., (1999), *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*, Il mulino, Bologna.
- Dalla Fratte G., (a cura di), (1998), *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Damiano E., (1993), *L'azione didattica*, Armando, Roma.
- De Landsheere G., (1988), *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, Armando, Roma.
- Di Fabio A. (2002), *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Iter, Firenze.



- Di Fabio A. e Majer V., (a cura di), (2004), *Il bilancio di competenze: prospettive di approfondimento*, Franco Angeli, Milano.
- Di Francesco G., (2004), *Ricostruire l'esperienza: competenze, bilancio, formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Domenici G., (1993), *Manuale di valutazione scolastica*, Edizioni La Terza, Bari.
- Domenici G., (2000), *La valutazione come risorsa*, Tecnodid, Napoli.
- EAD. (1994), *Libro bianco: crescita, competitività, occupazione*, Il Saggiatore, Milano.
- Fabbri L., (a cura di), (1999), *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma.
- Faiella F. (a cura di), (2006), *I percorsi e processi della didattica multimediale*, Pensa Editore, Lecce.
- Felisatti E., (2006), *Cooperare in team e in classe*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Fragnito R. (a cura di), (2002), *La rete della didattica*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Fragnito R., (1998), *Organizzazione ipermediale dei saperi. Significati, strumenti, metodi*. Kat Edizioni, Benevento.
- Franta H., Colasanti A. R., (1991), *L'arte dell'incoraggiamento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Frixione M., *Modelli cognitivi, competenza, trattabilità*, in Castellani F., Montecucco L., (a cura di), (1998), *Normativa logica e ragionamento di senso comune*, Il Mulino, Bologna.
- Galliani L., (a cura di), (2003), *Qualità della formazione e della ricerca pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Galliani L., Costa R., Amplatay C., Varisco B. M., (1999), *Le tecnologie didattiche*, Pensa MultiMedia.
- Galliani L., Di Nubila R. D., (2001), *Comunicazione e lavoro di gruppo*, Pensa MultiMedia.
- Galliani L., Felisatti E., (a cura di), (2005), *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° Rapporto di ricerca sul caso di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Galliani L., Manfredi P., Santonocito S., Luciani L., (2001), *Formazione a distanza degli insegnanti*, Pensa MultiMedia, Lecce.

Galliani L., Zaggia C., Serbati A., (a cura di), (2011), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Pensa MultiMedia, Lecce.

Gardner H., (1987), *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano (ed. org. 1983)

Gattico E., Mantovani S. (a cura di), (1998), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano.

Gennari M. (a cura di), (2006), *Didattica generale*, Studio Bompiani, Bergamo.

Goleman D., (2002), *Essere leader*, BUR, Milano.

Grion V., (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carocci editore, Roma.

Hiltz S. R., Goldman R., (2005), *What Are Asynchronous Learning Networks?*, in Idd. (eds.), *Learning Together Online. Research on Asynchronous Learning Networks*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), pp. 3-18.

INVALSI, *Ricerca IEA PIRLS 2006. La lettura nella scuola primaria in Italia. Studi di caso*, Roma, Armando, 2008.

ISFOL, G. Di Francesco, (a cura di), (1998) *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Milano, Franco Angeli

Laeng M., (1992), *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Firenze.

Levy-Leboyer C., (1993), *Le bilan de compétences*, Paris, Edition d'organisation.

Mancinelli M.R., (2007), *Il colloquio come strumento d'orientamento*, Franco Angeli, Milano.

Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.

Mialaret G., (1986), *La pedagogia sperimentale*, Armando, Roma.

Nigris E., (a cura di), (2004), *La formazione degli insegnanti*, Carocci editore, Roma.

Nisbet J. D., Entwistle N. J., (1973), *Metodologia della ricerca educative e della sperimentazione*, Armando, Roma.

Notti A. M., (1998), *Programmazione e valutazione nei processi formativi*, Anicia, Roma.

Notti A. M., (2000), *La valutazione nella scuola dell'autonomia*, Edisud, Salerno.

- Notti A. M., (2003), *Modelli statistici per la ricerca educativa*, PensaMultimedia, Lecce.
- Notti A. M., (2008), *Strumenti per la ricerca educativa*, Edisud, Salerno.
- Notti A. M., (2010), *Valutazione e contesto Educativo*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Notti A. M., (a cura di), (2006), *Il controllo dei processi didattici e gestionali. La scuola che si valuta*, Pensa Editore, Lecce.
- Notti A. M., Marzano A., Tammaro R., (2005), *Apprendere e progettare, Strumenti e modelli di programmazione scolastica*, Anicia, Roma.
- Paparella N., Santo A., (1997), *Pedagogia Sperimentale*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Pellerey M., (1994), *Progettazione didattica*, SEI, Torino.
- Pellerey M., (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pellerey M., Orio F., (2001), *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Perrenoud P., (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF éditeur.
- Perrenoud P., (2000), *Construire des compétences dès ècole*, ESF èditeur.
- Quagliata A. (a cura di), (1998), *Per una valutazione formativa e proattiva. Riflessioni e strumenti per migliorare efficacia ed efficienza delle procedure di insegnamento-apprendimento*, Keno International Publish, Roma.
- Rogers R. C., (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera, (ed. org. 1969)
- Rossi P. G., (a cura di), (2003), *Formazione alla progettazione: apprendimento, progettazione, competenze, portfolio, formazione degli insegnanti*, Tecnodid, Napoli.
- Santoni Rugiù A., (2007), *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*. Carocci editore, Roma.
- Talamo A., (2003), *Cooperare a scuola*, Carocci, Roma.
- Torre E. M., Ricciardi P. (2007), *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Erikson, Gardolo.
- Trincherò R., (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Edizioni Laterza, Roma.
- Trisciuzzi L., Corchia F., (1995) *Manuale di pedagogia sperimentale. Metodi e problemi*. Edizioni ETS, Pisa.

Varisco B. M., (2005), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci editore, Roma.

Vertecchi B., (1993), *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Scandicci.

Zanniello G., (a cura di), (2008), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia*, Armando Editore, Roma.

### **Riviste**

Associazione TReeLLLe, (2004), *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*. Quaderno n.4, Tipografia Araldica, Genova.

Associazione TReeLLLe, (2006), *Oltre il precariato. Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità*, Quaderno n.6, Tipografia Araldica, Genova.

Informazione internazionale, n. 1/2002, Notiziario a cura dell'Unità Italiana di Eurydice, *Diritti e doveri degli insegnanti*.

Pellerey M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze* in "Orientamenti pedagogici" n. 5, 2000.

### **Documenti e normativa italiana**

Decreto del Presidente della Repubblica 31 luglio 1996, n. 471.

Decreto Legislativo n.227, del 17 ottobre 2005, ai sensi dell'art. 5 della legge 53/2003: Norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento.

Decreto MURST 26 maggio 1998: Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario.

Legge 28 marzo 2003, n. 53: Definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia d'istruzione e formazione professionale.

## **Documenti e norme dell'Unione Europea**

Commissione delle Comunità Europee, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Bruxelles, 3 febbraio 2005;

Commissione delle Comunità Europee, (1993), *Libro verde sulla dimensione europea dell'istruzione*, COM(93) 457, settembre 1993, in <http://europa.eu/>

Commissione delle Comunità Europee, (1995), *Libro bianco su istruzione e formazione - Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva*, COM(95) 590, novembre 1995 in <http://europa.eu/>

Commissione delle Comunità Europee, (2009), Libro verde, *Promuovere la mobilità dei giovani*, per l'apprendimento della <http://www.orientamentoirreer.it/>

Commissione delle Comunità Europee, Comunicazione della Commissione «Istruzione & Formazione 2010», *L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona (Relazione intermedia comune sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa)*., Bruxelles 11 novembre 2003 <http://www.orientamentoirreer.it>

Commissione delle Comunità Europee, *Un nuovo impulso per la Gioventù Europea, Libro Bianco* Bruxelles 21 novembre 2001, <http://www.orientamentoirreer.it/>

*Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Proposta di Raccomandazione con Allegato del Parlamento Europeo e del Consiglio, 10 novembre 2005 <http://www.orientamentoirreer.it/>

Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo del 3 agosto 2007 dal titolo «*Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti*» [COM(2007) 392 def. - Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale]. <http://eur-lex.europa.eu/>

Comunicazione della Commissione europea, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, , Bruxelles 21 novembre 2001, <http://www.orientamentoirreer.it/>

*Conclusioni della Presidenza al Consiglio Europeo*, Lisbona 23 e 24 marzo 2000 in <http://www.orientamentoirreer.it/>

Eurydice (2004), *Valutazione delle Scuole dell'istruzione obbligatoria in Europa*, <http://www.orientamentoirreer.it/>

Eurydice, (2006), *L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa*, pubblicato su <http://www.eurydice.org>

Eurydice. Unione europea, (2002), *La formazione insegnante in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale*, <http://www.eurydice.org>

Eurydice, (2005), *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, Bruxelles 2005 <http://www.orientamentoirreer.it/>

Ministero della Pubblica Istruzione, del Ministero del lavoro e previdenza sociale, del Ministero dell'università e della ricerca, Italia, (a cura di), (2007), *Istruzione e formazione 2010. Rapporto nazionale sui progressi compiuti nell'attuazione del programma di lavoro dell'Unione Europea*, Roma.

*Programma di lavoro dettagliato sugli sviluppi degli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa* [Gazzetta ufficiale C 142/01 del 14.03.2002

Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri, *Educazione alla cittadinanza democratica*, 16 ottobre 2002 <http://www.orientamentoirreer.it/>

Relazione del Consiglio (istruzione) per il Consiglio dell'Unione europea, 14 febbraio 2001, *gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, <http://www.orientamentoirreer.it/>

Relazione sul follow-up della risoluzione del Consiglio del 2002. Risposta al questionario della Commissione, *Implementazione delle strategie di lifelong learning in Europa.*, Bruxelles dicembre 2003 <http://www.orientamentoirreer.it/>

*Un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente*. Decisione del parlamento europeo e del consiglio che lo istituisce, 15 novembre 2006 <http://www.orientamentoirreer.it/>