

I bisogni formativi dei docenti nella complessa realtà scolastica di oggi

Concetta Tino • Università degli Studi di Padova • concetta.tino@studenti.unipd.it
Monica Fedeli • Università degli Studi di Padova • monica.fedeli@unipd.it

Teachers' training needs in the complicated today's school

Il presente contributo presenta una ricerca empirica volta ad analizzare i bisogni formativi degli insegnanti nella consapevolezza che la necessità di ridefinire in modo costante e versatile le proprie competenze, richiama ai docenti della scuola di oggi, di essere impegnati in un processo di lifelong learning che possa sostenere la struttura culturale della loro competenza, attraverso lo sviluppo di forme adatte a “funzionare strategicamente dentro il proprio tempo”. A tale scopo è stato utilizzato un questionario auto-compilato rivolto a 913 docenti degli Istituti Comprensivi della Lombardia. Abbiamo proceduto alla descrizione delle caratteristiche dello strumento utilizzato e presentato i risultati relativi ai bisogni di crescita professionale espressi dai docenti, al valore attribuito dagli stessi alla formazione, alla rispondenza tra bisogni formativi reali e percorsi realizzati all'interno delle istituzioni di appartenenza.

Parole chiave: bisogni formativi dei docenti, formazione continua, i valori della formazione, condivisione della conoscenza

The article presents an empirical research aimed to analyze the training teachers' needs with the awareness that the need to constantly redefine their skills in a versatile way, requires teachers of today's school, to be engaged in a process of lifelong learning that will support the structure of their cultural competence, through the development of appropriate forms to “work strategically in their own time.” For this purpose a quantitative tool has been used: a self-filled questionnaire submitted to 913 teachers of comprehensive schools of Lombardy. In this article are described the characteristics of the tool and presented the results concerning the professional development teachers' needs, the value placed on the teachers' training, the correspondence between the real teachers' professional needs and the training pathways realised within their institutions.

Keywords: teachers' training needs, lifelong learning, the values of training, knowledge sharing

265

ricerche

I bisogni formativi dei docenti nella complessa realtà scolastica di oggi

1. Introduzione e fondamenti teorici della ricerca

Dagli anni Novanta ad oggi, nonostante l'intero sistema educativo abbia percorso un processo evolutivo importante, le istituzioni scolastiche faticano a dare risposte concrete ai reali bisogni della società conoscitiva. Tali necessità fanno riferimento alla costruzione di un'Europa fondata sull'*“economia più competitiva e dinamica al mondo basata sulla conoscenza, capace di una crescita economica sostenibile con più posti di lavoro e più qualificati e con una maggiore coesione sociale”* (CEC, 2000). Lo stesso obiettivo è ripreso e declinato all'interno della Strategia Europa 2020 (CEC, 2010), orientata alla costruzione di una società *intelligente, sostenibile e inclusiva*. Pertanto, proprio all'interno di questo nuovo scenario, alle istituzioni scolastiche e formative e a tutti gli attori educativi in esse coinvolti, viene attribuito un compito di elevata responsabilità; ad essi è richiesto di costruire sistemi organizzativi competenti, aperti al cambiamento e all'innovazione, ambienti di apprendimento capaci di formare soggetti con competenze flessibili e spendibili nei vari contesti di vita (reale, virtuale, locale, globale), per meglio riuscire a gestire la complessità generata dalla globalizzazione e innovazione tecnologica (Alberici, 2002). Si tratta di quegli strumenti necessari per ogni cittadino del XXI secolo e che Bruner (1998) definisce come mezzi per un'efficace e produttiva integrazione dell'uomo con l'ambiente. Una simile definizione ci viene offerta da Boscolo (1998) che qualifica la competenza come insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che permettono a un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi. Altrettanto rilevante ci sembra la definizione offertaci da Le Boterf (1990), secondo il quale la competenza è un insieme riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un dato contesto. Queste definizioni di competenza possono aiutare gli attori educativi a non perdere di vista che dinanzi alle trasformazioni che investono la realtà economica, sociale e culturale, ogni soggetto manifesta la necessità di entrare in possesso di nuovi saperi e strumenti idonei a renderlo attore partecipe di una realtà in costante cambiamento. Tuttavia, se da un lato si assiste al riconoscimento da parte della Comunità Europea, del ruolo attivo della scuola all'interno del processo di innovazione e costruzione di un nuovo tessuto sociale, economico e culturale, abitato da cittadini attivi e co-costruttori di conoscenza socialmente condivisa, dall'altro si rileva l'incapacità delle istituzioni educative di riuscire a promuovere sostanziali azioni di cambiamento e quindi di assicurare i risultati attesi (Gentile, 2011). La responsabilità di tale inadempienza è generalmente attribuita alla scarsa professionalità dei docenti e alla loro formazione che risulta ormai inadeguata rispetto alla società del tempo che stiamo vivendo. Oggi, infatti, siamo dinanzi all'obsolescenza dei sistemi formativi, proprio perché i protagonisti dell'educazione sono rimasti ancorati a metodologie e contenuti culturali del passato, impedendo alla scuola di tenere il passo con i repentini mutamenti sociali, culturali, economici della società. Oggi



viviamo all'interno della *learning society*, dove la scuola, divenendo solo una delle numerose agenzie è chiamata a rivedere il proprio modello pedagogico promuovendo una maggiore apertura alla società, attraverso azioni di coordinamento tra le diverse agenzie formative e azioni di orientamento alla persona, sviluppando nei soggetti competenze utili a muoversi all'interno di un sistema formativo integrato coerente ed organico. In un tale scenario i docenti di oggi non possono certo proporre metodologie ed esperienze didattiche che fanno riferimento alla stagnazione e alla replicazione, ma devono sviluppare la capacità di rispondere adeguatamente e rapidamente ai cambiamenti imposti dalla realtà globale. In tal modo potranno “accompagnare i giovani all'interno della propria cultura”, attraverso la promozione di interventi capaci di garantire la loro formazione come partecipanti attivi della propria comunità culturale e co-costruttori di conoscenza. In tale prospettiva quindi il compito affidato alla scuola e ai suoi attori organizzativi s'identifica non solo nello sviluppo della capacità di apprendere, ma soprattutto in quella di favorire nei soggetti lo sviluppo della competenza di “costruire nuova conoscenza, utile alla comunità, come atto di progressivo incontro con il mondo” (Cacciamani, Giannandrea, 2004, p. 7). È proprio questo difficile compito assegnato alla scuola che richiama inevitabilmente l'emergenza della formazione dei docenti che deve mirare a rinnovare la loro professionalità finora vista più simile a quella del manovale (esecutore) e a costruire invece quella del docente più vicina all'arte dell'architetto (progettista e costruttore). L'efficacia scolastica (*School Effectiveness*) basata sulla misurazione dei risultati ottenuti e su processi definiti dal sistema centrale (modello *top-down*), deve allora lasciare il posto al miglioramento della scuola (*School Improvement*), che può essere determinato solo attraverso processi di coinvolgimento, cooperazione, ricerca e riflessione tra persone direttamente coinvolte nello svolgimento di azioni condivise (modello *bottom-up*). La scuola dunque dev'essere vista come un'organizzazione che apprende (*learning organization*) capace di far leva, al suo interno, su soggetti consapevoli del proprio ruolo e direttamente coinvolti e responsabili dei processi dell'organizzazione stessa (Grion, 2008, pp.15-16). Le risorse umane costituiscono quindi il patrimonio più importante di ogni organizzazione, poiché da esse ne può dipendere il successo o l'insuccesso. Nell'organizzazione, infatti, intesa come *learning organization*, diventa sempre più urgente il bisogno di creare comunità di apprendimento, “[...] grazie alle quali si produce innovazione, valore e vantaggio. Al riguardo c'è bisogno di una strategia organizzativa intesa a favorire idonee politiche di sviluppo delle risorse umane, al cui interno le politiche formative svolgono una funzione preminente.[...] occorre fare pratica di responsabilità condivisa nei riguardi dell'apprendimento e della formazione” (Rossi, 2011, pp. 10-11).

Il Libro Bianco *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, del 1995, di Cresson, evidenzia l'importanza attribuita alla formazione lungo tutto l'arco della vita, che posiziona il docente all'interno del nuovo contesto sociale con un duplice ruolo: come erogatore (competenza che deve acquisire), come fruitore (all'interno di un processo di formazione continua). Assicurare una formazione continua dei docenti realizzata secondo un approccio *lifelong learning* diviene il mezzo che permette loro di reinterpretare le conoscenze professionali, di sviluppare nuove competenze maggiormente rispondenti ai bisogni dei diversi contesti. Anche il documento *Common European Principles for Teachers Competences and Qualifications* del 2005 e il processo di Bologna del 1999, pongono l'accento sulla necessità di una formazione dei docenti di alto livello, garantita da un'istruzione universitaria in tre cicli (*laurea di primo e secondo ciclo, dottorato*). Secondo i descrittori



di Dublino, infatti, il Ministero italiano dell'Istruzione ha definito a partire dal 2005 il Quadro dei titoli italiani (QTI)¹ per l'istruzione superiore. Secondo tali descrittori un titolo finale di primo ciclo si consegue dimostrando di possedere conoscenze e capacità di comprensione avanzate, di saper applicare tali conoscenze e abilità in ambito professionale, di sapere interpretare dati e comunicare informazioni e idee, di aver capacità di apprendimento necessarie ad affrontare il successivo ciclo di studi. Il titolo di secondo ciclo (laurea magistrale) è attribuito quando lo studente è capace di elaborare idee originali, applicare e integrare le conoscenze per la risoluzione di problemi, formulare giudizi secondo riflessioni responsabili, comunicare con diversi interlocutori e dimostrare abilità di apprendimento autonomo. Il titolo di terzo ciclo (dottorato) richiede di possedere padronanza del metodo della ricerca, capacità di progettare e condurre un'analisi critica di idee complesse, di possedere un'elevata abilità comunicativa. Il QTI prevede anche altri titoli specializzazione e master professionalizzanti. I diversi livelli per un docente si riferiscono a un tipo di formazione che si sviluppa lungo un *continuum coerente* sulla base dello sviluppo di attività legate all'area pedagogico-didattica, all'area disciplinare-specialistica e all'area della ricerca. Una tale formazione, consentirebbe loro di orientare e sostenere chi apprende, oltre che di comprendere le dimensioni sociali e culturali dell'educazione.

Proprio la prospettiva *lifelong learning*, impone "il predominio delle strategie dell'apprendere rispetto a quelle dell'insegnare" (Galliani, 2005, p. 22), la necessità di accompagnare sin dal percorso formativo iniziale il divenire concreto della persona attraverso l'esercizio pratico e integrato dei saperi. Per questa ragione il percorso universitario destinato a definire il profilo degli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria comprende la laurea triennale, la laurea specialistica e il tirocinio. Anche il percorso destinato ai docenti di scuola secondaria prevede attualmente, oltre ai primi due cicli di istruzione superiore, anche un percorso abilitante di Tirocinio Formativo Attivo (TFA). All'interno di questa logica nella formazione delle figure educative, la dimensione pratica ed esperienziale, risulta irrinunciabile, ma anche "una sicura padronanza dei criteri e degli strumenti interpretativi della teoria pedagogica" (Viganò, 2003, p. 42) è necessaria per dare unitarietà alla pratica didattica.

La dimensione formativa lungo l'arco della vita viene ripresa dal sociologo e pedagogista francese Perrenoud (2002) quando parla di "competenze emergenti" dell'insegnante. Con tale espressione l'autore, infatti, fa riferimento alle competenze che rappresentano un orizzonte e non un'acquisizione consolidata; in tal senso, l'evoluzione della professione docente presuppone la finalità di orientare la formazione continua, rendendola coerente e rispondente all'evoluzione dei sistemi formativi e dei contesti sociali.

2. La ricerca

Molte sono le ricerche in ambito nazionale e internazionale che si sono riferite alla qualità della formazione degli insegnanti (Euridyce 2007; 2013), all'importanza di dare loro voce, relativamente alle dimensioni professionali specifiche del loro lavoro (Cardarello, Martini, Antonietti, 2009), a conoscere quale idea di "buon in-

1 <http://www.quadrodeititoli.it/Index.aspx?IDL=1>

segnante” hanno maturato gli studenti che si sono formati per svolgere tale professione (Cisotto, Clerici, Greggio, 2005).

La ricerca qui presentata fa parte di un’indagine quali-quantitativa, molto più ampia che ha coinvolto anche i 16 Dirigenti Scolastici (DS) degli Istituti Comprensivi a cui appartengono i docenti che hanno scelto di aderire all’invito. Ai DS è stata rivolta un’intervista semi-strutturata con l’obiettivo di conoscere quali azioni sono soliti implementare nel sostenere e promuovere lo sviluppo professionale dei loro docenti, mentre i risultati qui riportati riguardano solo l’indagine di tipo quantitativo che è stata rivolta ai docenti. Attraverso la somministrazione di un questionario, infatti, la ricerca è stata orientata ad analizzare i bisogni formativi dei docenti, il grado di coerenza tra bisogni reali e proposta formativa erogata dalle istituzioni di appartenenza, il valore attribuito dai docenti alla formazione, inteso come strumento di arricchimento personale, professionale e mezzo per rispondere ai bisogni sociali, oltre che la disponibilità dei docenti allo scambio di buone pratiche.

2.1 *Gli obiettivi della ricerca*

Gli obiettivi generali della ricerca riguardano l’identificazione del valore attribuito alla formazione in servizio degli insegnanti, intesa come strumento per dare un significativo contributo allo sviluppo e alla motivazione delle persone, al miglioramento delle performance professionali, ai risultati di un’organizzazione .

Gli obiettivi specifici della ricerca sono stati:

- indagare il livello di consapevolezza dei docenti sull’importanza della formazione e sullo scambio di buone pratiche;
- stimolare nei docenti una riflessione sui propri bisogni formativi;
- analizzare il rapporto tra i reali bisogni formativi dei docenti e l’azione svolta dall’organizzazione di appartenenza nel sostenere lo sviluppo professionale del personale.

2.2 *Contesto della ricerca e gruppo di riferimento*

La ricerca è stata avviata in Lombardia (Varese e provincia) nell’anno scolastico 2011/2012, coinvolgendo tutti quegli Istituti Comprensivi che, dopo la presentazione del progetto di ricerca, hanno deciso di aderire. Pertanto la definizione del gruppo di riferimento non è stata dettata da specifiche variabili, ma soltanto dalla libera adesione di quei dirigenti e docenti che hanno riconosciuto e attribuito validità e importanza all’oggetto stesso della ricerca. Complessivamente hanno partecipato all’indagine 913 docenti di Istituti Comprensivi che svolgono la loro azione educativo-didattica all’interno dei primi tre ordini di scuola: la scuola dell’Infanzia, la scuola Primaria, la scuola Secondaria di I Grado. La nostra attenzione si è rivolta agli Istituti Comprensivi allo scopo di raggiungere il maggior numero di insegnanti possibili, anche se non tutti gli istituti coinvolti sono risultati completi. Alcuni di essi, infatti, hanno presentato una strutturazione parziale, poiché non comprendevano la scuola dell’Infanzia, ma erano costituiti solo dalla Scuola Primaria e dalla Scuola Secondaria di I Grado.



	Infanzia	Primaria	Sec. I Grado	Totale
Scuole	10	16	16	42
Insegnanti	94	506	313	913

Tab. 1 - Scuole e insegnanti coinvolti nella ricerca

2.3 Metodologia

La metodologia utilizzata, accanto al modello interpretativo, ha rispettato un piano di ricerca basato principalmente sulla matrice dei dati, allo scopo di individuare quei fattori che legati al nostro quadro teorico di riferimento, potessero trovare una relazione con quelli rilevati tramite la ricerca stessa.



Ambito della comunicazione scritta
<i>Fase 1.</i> Definizione del gruppo target per la somministrazione dei questionari: - docenti della scuola dell'Infanzia (laddove presente); - docenti della scuola Primaria - docenti della scuola Secondaria di Primo Grado
<i>Fase 2.</i> Elaborazione di un questionario. Da distribuire a tutti i docenti degli Istituti Comprensivi disponibili, della provincia di Varese.
<i>Fase 3.</i> Consegna del questionario presso tutte le scuole che hanno contribuito alla ricerca, tramite l'azione del DS.
<i>Fase 4.</i> Raccolta dati
<i>Fase 5.</i> Analisi e sintesi dei dati raccolti
<i>Fase 6.</i> Riflessioni sui dati e commento

Tab. 2 - Piano di ricerca

Il disegno di ricerca indica che la dimensione interessata è stata la comunicazione scritta, che ha coinvolto i docenti di ogni ordine di scuola, facenti parte degli Istituti Comprensivi considerati.

2.4 Strumento della ricerca: il questionario

Il questionario è stato rivolto ai docenti delle scuole di ogni ordine, degli Istituti Comprensivi (Infanzia-Primaria-Secondaria di I Grado). La preparazione di questo strumento ha previsto dopo la prima stesura, un "test-pilota", somministrandolo a un gruppo di docenti ai quali è stato richiesto di fare un'analisi critica e dettagliata dello stesso. Dalla "diagnosi" esaustiva e scritta del documento si sono potute desumere preziose indicazioni che hanno condotto a una rivisitazione di alcune parti di esso. Questa operazione ha consentito una maggiore riflessione su alcuni elementi costitutivi, oltre che la ristrutturazione di alcuni quesiti, permettendoci di renderlo più organico e chiaro.

Il questionario auto-compilato dai docenti ha presentato variabili categoriali non ordinate o nominali (es. grado di scuola di appartenenza), variabili categoriali ordinali (molto, abbastanza, poco, per niente) e variabili quasi cardinali a intervalli

(poco ← 1-2-3-4-5 → molto). Questo significa che abbiamo cercato di stabilire una scala di intervalli. Trincherò (2004, p. 34) però sostiene che nella ricerca educativa è “difficile stabilire quando due intervalli sulla scala sono effettivamente uguali”. Ogni soggetto, infatti, quando si trova dinanzi a una scala, coglie che l'equidistanza tra un punto e l'altro indica la regolarità del valore della distanza tra gli elementi, ma in realtà l'equidistanza non è ancorata a un preciso fenomeno fisico (come può essere lo zero nella misurazione delle temperature), ma è piuttosto legata a una percezione soggettiva ecco perché parliamo di variabile quasi cardinale. La funzione di questo strumento di misura è stata dunque quella di raccogliere informazioni sulle variabili quantitative oggetto dell'indagine. Affinché si potesse rivelare adeguato, le domande sono state rivolte a tutti nella stessa forma e con lo stesso significato per tutti i rispondenti. Nello stesso tempo gli elementi osservati sono stati per tutti i soggetti gli stessi e questo ha consentito di strutturare i dati raccolti all'interno di sistemi di categorie.

È stato un questionario redatto in due parti (A-B) e auto-compilato.

Nella parte “A” si sono predisposti una serie di quesiti per raccogliere dati riguardanti:

- il grado di scuola di appartenenza;
- periodo/ tipologia/Ente erogatore dell'ultimo corso di formazione;
- grado di soddisfazione e tipo di ricaduta sulla prassi didattica;
- attenzione e rispondenza delle scelte ai bisogni formativi .

Nella parte “B”, sono state indagate le aspettative dei docenti riguardo a:

- il valore della formazione nel miglioramento del processo di insegnamento/ apprendimento;
- l'arricchimento professionale attraverso i percorsi formativi;
- le competenze del docente necessarie per l'esercizio della propria professione;
- rilevazione dei bisogni formativi;
- modalità formative;
- disponibilità di condivisione di materiale didattico.

In sintesi le finalità principali del questionario sono state: a) indagare il valore attribuito alla formazione nella scuola di appartenenza; b) rilevare i bisogni formativi dei docenti; c) conoscere livelli di rispondenza tra azioni formative implementate dalle istituzioni di appartenenza e bisogni formativi reali del personale docente. L'attività conclusiva relativa ai 913 questionari è stata l'analisi e la rappresentazione grafica dei dati raccolti rispetto a ogni dimensione indagata.

3. L'analisi dei dati emersi

La formazione dei docenti è costituita da due dimensioni fondamentali: una “Macro” e una “Micro” (Moskowitz, Stephens, 1997). Il livello macro riguarda la dimensione formale, costituita dal percorso di studi svolto (formazione di base, corsi di laurea, corsi di aggiornamento) stabilito a livello istituzionale; il livello micro, invece, comprende il percorso di crescita condotto dal docente lungo il suo cammino individuale: l'esperienza maturata negli anni, le relazioni educative coltivate con gli studenti e gli incarichi ricoperti nella scuola.

Queste due dimensioni non possono essere considerate separate, infatti, l'azio-



ne didattica ed educativa svolta dal docente trova le sue fondamenta nella sua struttura formativa originaria. Per tale ragione la competenza e l'abilità dell'insegnante sono solo valutabili secondo una prospettiva globale che va oltre la somma delle due dimensioni (Margiotta, 2001). Considerando dunque che, il bagaglio formativo del docente ha una forte influenza sullo svolgimento della sua azione didattica, sulla sua capacità di costruire relazioni educative, di dare il suo contributo al buon funzionamento dell'istituzione, attraverso l'assunzione di responsabilità e il conseguente sviluppo di un forte senso di appartenenza, non si può evitare di assicurare ai docenti di oggi una formazione continua. Essa deve essere capace non solo di dare risposte alle nuove esigenze, ma anche di generare nuovi bisogni formativi sostenendo una professionalità in continua evoluzione.

Analisi della sezione "A" del questionario

La suddivisione del questionario in due parti ha facilitato l'analisi dei dati, permettendoci di focalizzare l'attenzione, all'interno di ogni sezione, su aspetti specifici di una stessa dimensione, rispetto ad ognuna delle quali abbiamo rilevato dei dati complessivi riferiti a tutti i docenti coinvolti e per ciascun grado di scuola.

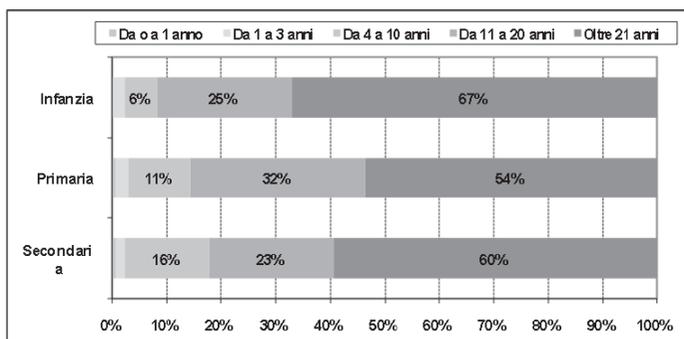
Le variabili della parte "A" del questionario hanno indagato l'esperienza formativa dei docenti, il livello di attenzione rivolto alla formazione e ai bisogni all'interno delle scuole di appartenenza, facendo riferimento ai seguenti aspetti:



Ordine di scuola	
1. anni di servizio	2. ultima esperienza formativa
3. soggetto dell'erogazione dell'offerta formativa	4. ricaduta dell'esperienza
5. elementi di insoddisfazione	6. attenzione alla formazione
5.1. qualità dei docenti	7. attenzione ai bisogni
5.2. contenuti	8. attenzione alle politiche
5.3. teorico	
5.4. coinvolgimento	
5.5. organizzazione	

Tab. 3 - Ambiti indagati nella sezione "A" del questionario

Questa prima rappresentazione grafica fa riferimento all'esperienza professionale dei 913 docenti coinvolti nell'indagine. Dai dati è emerso come nelle realtà scolastiche considerate, la maggior parte dei docenti svolge l'attività di insegnamento da oltre 21 anni e che il personale giovane e con poca esperienza è rappresentato da una percentuale minima. Un discreto ricambio di personale nella scuola Primaria con una percentuale del 32% nella fascia media dagli 11 ai 20 anni. Mentre, proprio nella scuola dell'Infanzia, dove i bambini sono molto piccoli, gli insegnanti svolgono la loro attività da oltre 21 anni con una percentuale pari al 67% dei rispondenti.

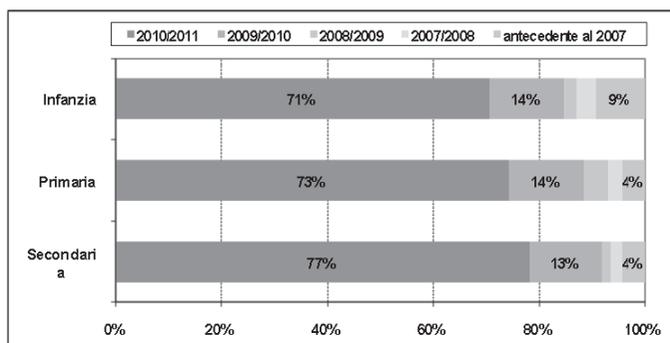


Graf. 1a - Numero di anni di servizio dei docenti, distinti per ordine di scuola

In relazione all'ultimo percorso formativo dei docenti, abbiamo rilevato (Graf. 2a) che c'è solo una bassissima percentuale di docenti la cui esperienza risale ai primi quattro periodi considerati, da prima del 2007 fino all'anno scolastico 2008/2009, mentre appare evidente come nell'anno scolastico 2010/2011, il 74% dei docenti siano stati impegnati in percorsi di formazione. Il fenomeno si è quasi equamente verificato nei diversi ordini di scuola: è evidente, infatti, che un'alta percentuale, compresa tra il 71 e il 77% dei docenti di ogni ordine, nell'ultimo anno, nonostante la non obbligatorietà della formazione, si sia impegnato in percorsi di aggiornamento. Questo dato ci ha portato a riflettere sul fatto che i docenti sono, per la maggior parte, alla ricerca di nuove competenze e conoscenze che possano sostenerli nello svolgimento della loro quotidiana azione educativa e didattica. È un dato che ha evidenziato la loro attribuzione di valore alla formazione continua, poiché consapevoli del fatto che:

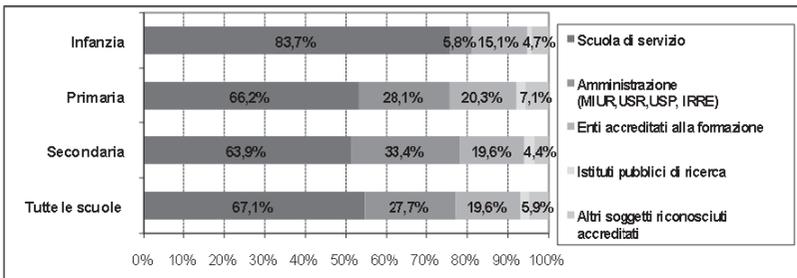


[...] solo se il veliero disciplinare è condotto da un nocchiero/insegnante che dispone di aggiornati ferri del mestiere (di buone pratiche e strategie didattiche) potrà attraversare i mari intitolati sia alle grammatiche-sintassi delle materie scolastiche (alla « monodisciplinarietà »: cioè a dire, alle padronanze alfabetiche e logiche del sapere- capire-applicare), sia ai congegni ermeneutici ed euristici (alla « metadisciplinarietà »: cioè a dire, alle competenze interpretative, costruttive ed inventive) che sono ineludibili per potere cogliere le caratteristiche delle conoscenze, per associarle con altre pre-esistenti e per elaborarne delle nuove (Frabboni, 2010, p. 96)



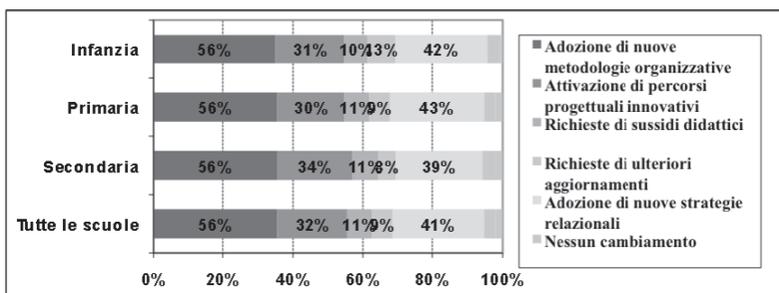
Graf. 2a - Anno dell'ultima esperienza formativa dei docenti

Il buon grado di attenzione dimostrato dai docenti verso la propria formazione, sembra sufficientemente sostenuta anche da tutte le scuole di appartenenza; infatti, la partecipazione ai percorsi promossi dalla scuola di servizio, è risultata superiore a quella dimostrata verso le iniziative realizzate da altri Enti. Tuttavia, il gruppo docente, che ha frequentato di più le iniziative promosse dalle proprie istituzioni, è quello appartenente alla scuola dell'Infanzia, mentre gli insegnanti appartenenti agli altri ordini di scuola, hanno dimostrato di aderire anche a percorsi esterni (Graf. 3a). Questo dato ci ha indicato che non tutti gli insegnanti probabilmente trovano i percorsi interni adeguatamente rispondenti ai loro bisogni formativi e quindi vanno alla ricerca di altre esperienze, che possano meglio fornire loro strumenti, per svolgere responsabilmente il compito ad essi assegnato. Sono dati che abbiamo interpretato come presenza di una consapevolezza diffusa che la qualità professionale dei docenti possa costituire la condizione obbligata per attribuire alla Scuola credibilità da parte della collettività. È proprio questo livello di consapevolezza che abbiamo considerato come un altro elemento a testimonianza del “valore” attribuito dai docenti alla loro formazione permanente.



Graf. 3a - Ente erogatore dei corsi di formazione (più possibilità di scelta)

Un' ulteriore attenzione è stata rivolta al tipo di ricaduta dell'esperienza formativa vissuta dai docenti, sull'attività didattica svolta in classe, che è sembrato interessare aspetti differenti, anche se con valori diversi. Infatti, dai dati abbiamo rilevato che, per tutti gli ordini di scuola, c'è stata una ricaduta significativa sull'adozione di nuove metodologie organizzative (56%), e sull'uso di nuove strategie relazionali (39/43%), ritenute indispensabili per assicurare un processo di insegnamento/ apprendimento di successo. Una percentuale che oscilla tra il 30 e il 34%, invece, ha evidenziato l'implementazione di percorsi progettuali innovativi. Solo una minima percentuale ha dichiarato che l'esperienza formativa vissuta ha richiesto ulteriori approfondimenti o utilizzo di nuovi sussidi didattici. Questi dati evidenziano il potere trasformativo della formazione (Mezirow, 2003) sull'azione del docente, attraverso non solo l'acquisizione di una “professionalità culturale”, ma anche di una “professionalità didattica” utile a ottimizzare i molteplici percorsi dell'istruzione (Frabboni, 2009).

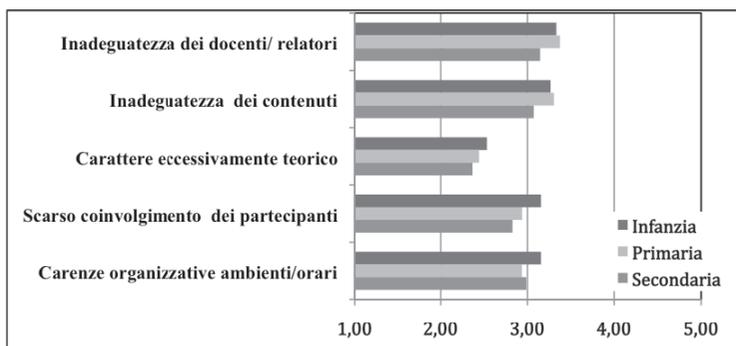


Graf. 4a - Ricaduta dell'attività formativa sulla prassi didattica

Un altro aspetto su cui abbiamo voluto focalizzare l'attenzione è stato quello riguardante il livello di qualità della formazione, percepito dai docenti. Dai dati (Graf. 5a) si può evidenziare che i docenti dei diversi ordini di scuola, hanno manifestato un buon livello di soddisfazione riferito a contenuti (valori medi complessivi: 3,29/5) e alla professionalità dei relatori (valori medi complessivi: 3,22/5), mentre è emerso un livello di soddisfazione non particolarmente significativo, rispetto al grado di coinvolgimento (valori complessivi: 2,91/5) dei partecipanti (più marcato nei docenti della scuola dell'Infanzia e Primaria) e a livello organizzativo (più marcato nei docenti dell'Infanzia e della scuola secondaria di primo grado) con valori medi complessivi pari a 2,97/5. Non è stato invece rilevato in modo accentuato il carattere teorico dei percorsi intrapresi (2,50/5). Il dato però che emerge in maniera interessante è che un livello di non piena soddisfazione interessa, per quasi tutte le cinque dimensioni considerate, in maniera più elevata, la scuola dell'Infanzia. Inoltre, siccome gli insegnanti della scuola dell'infanzia sono stati coloro che hanno maggiormente seguito i percorsi interni (uno stesso tipo di formazione rivolta ai docenti dell'intero istituto), è testimonianza che il rischio dell'attività formativa uguale per tutti possa portare con sé poca rispondenza, rispetto alle necessità dei singoli o, come in questo caso, dei diversi ordini di scuola. Da tutto ciò emerge l'importanza di attribuire un grande "valore" alla qualità della formazione, la quale oltre a rispettare le dimensioni evidenziate attraverso la nostra indagine, non può prescindere dai reali bisogni dei docenti e dei contesti. Solo una formazione di qualità potrà promuovere una professionalità docente "colta e competente" capace di offrire...

[...] alle giovani generazioni l'opportunità di disporre precocemente di occhiali cognitivi e di occhiali valoriali, con i quali partecipare da protagonisti, al romanzo esistenziale e socioculturale di una società in cambiamento, della complessità e della transizione (Frabboni, 2009, p. 15).



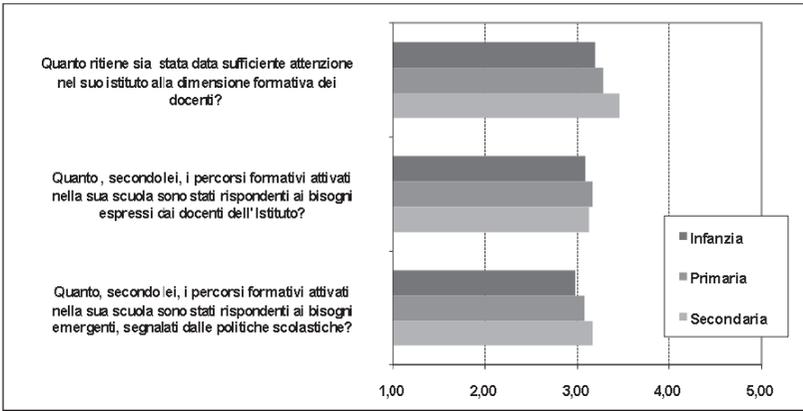


Graf. 5a - Cause di insoddisfazione dell'ultima attività formativa (scala 1-5)



Dall'analisi del grado di attenzione rivolta alla formazione (Graf. 6a) nelle sue diverse dimensioni (formativa, bisogni espressi e politiche), emerge che nei diversi contesti scolastici c'è soltanto una discreta considerazione. I docenti della scuola dell'Infanzia hanno dichiarato un livello di attenzione minore, rispetto a quello espresso dagli altri gruppi, in riferimento a tutti e tre gli aspetti considerati. Il gruppo docente della scuola Secondaria di I Grado ha rilevato un'attenzione più alta, da parte della scuola di appartenenza, verso la dimensione formativa (media 3,45/5) e le politiche scolastiche² (media 3,16/5). I percorsi formativi realizzati dalle scuole non sono pienamente rispondenti ai bisogni dei docenti, ma la realtà della scuola Primaria, è quella che rileva maggiore (media 3,16/5) attinenza ai bisogni formativi espressi. Anche da questi dati emerge che non c'è stata piena consonanza tra i contesti specifici e le azioni realizzate dalle scuole. Ciò vuol dire che vengono spesso privilegiati aspetti che soddisfano principalmente gli ordini di scuola più alti, rischiando di costruire una scuola che non ha carattere unitario, ma segmenti separati e distinti. Ricordiamo che una delle responsabilità fondamentali di un DS è di assicurare l'unitarietà dell'azione svolta all'interno dell'istituto che rappresenta (D.Lgvo 165/2001); un'azione di successo in tal senso non può prescindere dall'attenzione ai bisogni reali dei contesti specifici.

2 Per i rispondenti l'attenzione alle politiche scolastiche consiste nella capacità della scuola di appartenenza di rispondere ai bisogni identificati a livello centrale (es.: curriculum verticale, organizzazione efficace ed efficiente, reti scolastiche, apertura all'innovazione e al miglioramento).



Graf. 6a - Attenzione alla formazione, ai bisogni, alle politiche scolastiche (scala 1-5)

Analisi della sezione "B" del questionario

Le variabili della parte "B" del questionario hanno voluto indagare sia il valore attribuito alla formazione dei docenti sia, per alcuni aspetti, i loro bisogni formativi, oltre che la loro disponibilità al confronto e alla condivisione di strategie e materiale didattico prodotto. Esse fanno riferimento a:

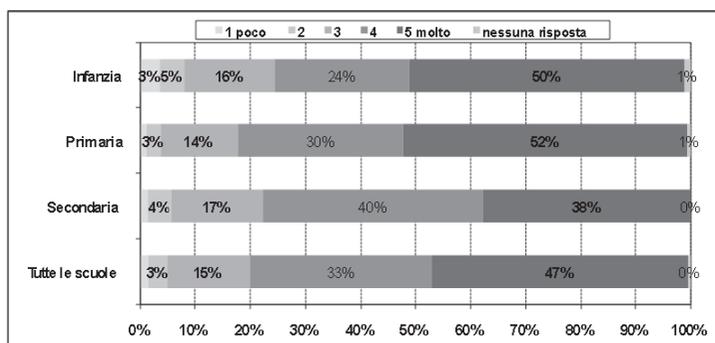


1.formazione come essenziale	
2. aspettative	3. profilo docenti
2.1. riutilizzazione	3.1. impegno
2.2. a livello professionale	3.2. competenza disciplinare
2.3. a livello personale	3.3. valutazione
	3.4. ricerca
	3.5. appartenenza
4.1. area teorica	4.2. area metodologica
4.1.1. temi pedagogici	4.2.1. aggiornamento
4.1.2. psicologia dell'età evolutiva	4.2.2. analisi bisogni
4.1.3. teorie della valutazione	4.2.3. recupero abilità
4.1.4. nuovi modelli didattici	4.2.4. alunni disabili
4.1.5. DSA	4.2.5. alunni stranieri
4.1.6. teorie della motivazione	4.2.6. tecnologie
4.1.7. stili cognitivi	4.2.7. valutazione
	4.2.8. motivazione alunni
5. condivisione pratiche e materiale didattico	

Tab. 4 - Ambiti indagati nella sezione "B" del questionario

Un ambito rilevante dell'indagine è stato il valore attribuito dai docenti alla loro formazione (Graf. 1b). Dai dati raccolti abbiamo potuto rilevare che la maggior parte dei docenti di ogni ordine di scuola riconosce la formazione come lo strumento essenziale per il miglioramento del processo di insegnamento/apprendimento. Infatti, su una scala di valori che va da 1 (poco) a 5 (molto), i valori maggiormente considerati fanno riferimento a 4 e 5. Inoltre il massimo valore è attribuito maggiormente dagli insegnanti della scuola dell'Infanzia (50%) e della scuola Primaria (52%). Questo testimonia che i docenti che operano in questa fascia

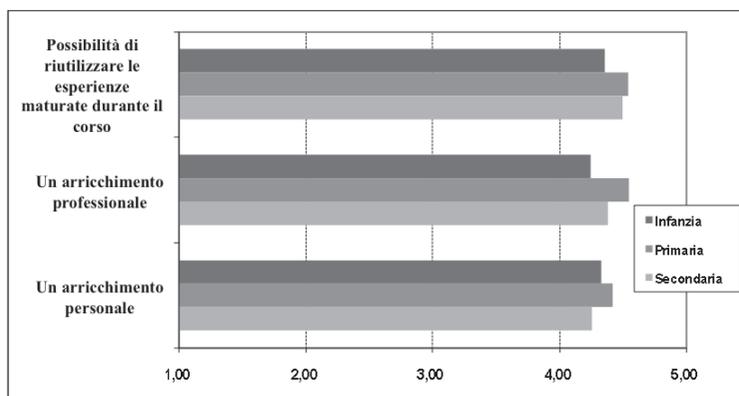
sono particolarmente più attenti alla dimensione formativa, poiché maggiormente consapevoli di aver bisogno di dover disporre di una maggiore padronanza metodologica e disciplinare, oltre che di una più solida didattica generale, a partire dalle procedure di inclusione, di progettazione, di sperimentazione e quindi di una serie di strategie e competenze che possano supportarli in quelle dieci dimensioni definite l' "Hit-para-de" del fare scuola: "il curriculum, la disciplinarietà, l'unità didattica, l'individualizzazione, il laboratorio, l'interdisciplinarietà, il progetto didattico, la ricerca, la creatività e la valutazione" (Frabboni , Giovannini, 2009, p. 15). Tuttavia dai dati è emerso anche che esistono una fascia pari al 15% e un'altra equivalente al 3%, che non riconoscono pienamente il valore della formazione. Questo dato è interpretabile come la mancanza di una cultura pienamente diffusa della formazione, come condizione realizzabile in qualsiasi stadio della vita. Probabilmente, infatti, c'è chi pensa che la formazione iniziale e l'esperienza siano sufficienti a rispondere adeguatamente ai problemi emergenti, attribuendo, a volte, l'insuccesso dell'azione educativa a responsabilità esterne: società, famiglie, stili educativi. Sicuramente sono dimensioni che esercitano un'influenza forte sul successo scolastico, generando l'emergenza educazione, ma è proprio per tale ragione, che l'insegnante deve avere repertorio sempre aggiornato di tecniche, metodi e strategie, senza il quale non potrà disporre di durature competenze professionali, con le quali praticare un insegnamento/apprendimento efficace, oltre che dispositivi che gli consentano di identificare e affrontare le problematiche con soluzioni creative.



Graf. 1b - Valore attribuito dai docenti alla formazione

L'indagine rivolta alla riutilizzazione dell'esperienza formativa da parte dei docenti (Graf. 2b), ha fatto emergere che mediamente non tutti i docenti, pur riconoscendo una certa importanza alla loro formazione, attribuiscono ad essa lo stesso valore nel contribuire al loro arricchimento personale, professionale o alla possibilità di ricaduta nella quotidiana prassi didattica. Si è potuto rilevare, infatti, che un valore alto a tutte tre le dimensioni viene riconosciuto dai docenti della scuola Primaria (un 4,41/5 per l'arricchimento personale; un 4,55/5 per l'arricchimento professionale; un 4,54/5 per la riutilizzazione), mentre il gruppo della scuola Secondaria riconosce alla formazione più la capacità di influenzare la dimensione professionale (4,38/5) e la possibile ricaduta sulla prassi didattica (4,49/5) e un po' meno la dimensione personale (4,25/5). Questo dato fa riflettere ancora sulla mancanza di una piena consapevolezza del valore trasformativo della formazione, inteso come spazio che contempla le esperienze personali, la riflessione critica, il dialogo tra i soggetti coinvolti, l'orientamento olistico della persona

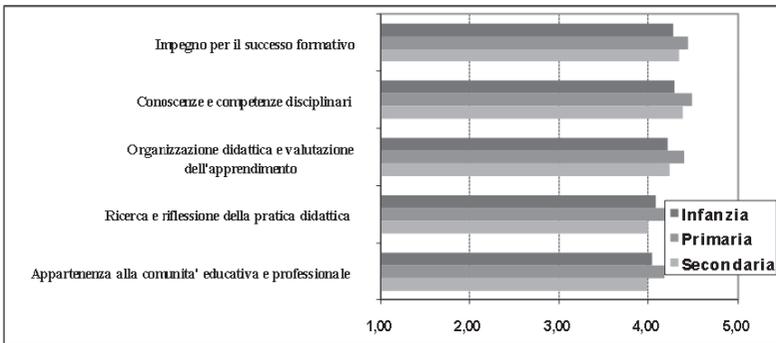
nelle sue dimensioni cognitiva ed emozionale, la consapevolezza dei contesti in cui i soggetti sono e operano, la relazione autentica. (Taylor, 2009). Lo stesso Lewin (1942), parlando di apprendimento, lo definisce come generatore di cambiamento della struttura cognitiva, inteso come processo di organizzazione e differenziazione all'interno di uno spazio psicologico, come promotore di motivazioni e di bisogni; come sostenitore dell'ideologia e del sentimento di appartenenza ad un gruppo. Gli insegnanti della scuola dell'Infanzia, invece, riconoscono il valore della formazione maggiormente in riferimento all'arricchimento personale (4,32/5) che a quello professionale (4,24/5), anche se ha attese maggiori sulla possibile riutilizzazione di quanto appreso dal percorso formativo, in ambito didattico-pratico (4,35/5). Dai dati qui raccolti è emerso un diverso valore attribuito dai gruppi alla formazione; ciò può essere dovuto a due fattori: a) alla mancanza di una cultura diffusa della formazione come strumento generatore di conoscenze e competenze, oltre che di crescita personale; b) a ripetute esperienze formative di scarsa qualità, che non sono riuscite a soddisfare le aspettative e i bisogni dei partecipanti, generando demotivazione e sfiducia.



Graf. 2b - Riutilizzazione dell'esperienza formativa (scala 1-5)

I dati emersi con l'indagine riferita alle caratteristiche del profilo professionale del docente, hanno presentato un profilo ideale abbastanza completo (Graf. 3b). Per i docenti della Scuola Primaria tutte le quattro dimensioni considerate (impegno, competenze disciplinari, organizzazione didattica e valutativa, ricerca e riflessione sulla pratica, senso di appartenenza alla comunità educativa), costituiscono aspetti molto importanti, infatti la media dei rispondenti per le diverse dimensioni va da 4,18/5 a 4,49/5, con il valore più alto attribuito alle competenze disciplinari prima e all'organizzazione didattica e la valutazione dell'apprendimento poi. I docenti della scuola Secondaria hanno considerato principalmente importanti, per la definizione del profilo delle competenze del docente, le prime quattro dimensioni: Impegno (4,35/5), competenze disciplinari (4,39/5), organizzazione didattica e valutazione (4,24/5), ricerca e riflessione sulla pratica (4/5); sono però coloro che considerano il senso di appartenenza alla comunità educativa (3,99/5) un po' meno rilevante. La stessa situazione, ma in senso inverso, vale per i docenti della scuola dell'Infanzia: le prime tre dimensioni sono ritenute fondamentali (rispettivamente 4,28; 4,29; 4,22/5), anche se con valore inferiore rispetto a quello riconosciuto dagli altri ordini di scuola, mentre il valore attribuito

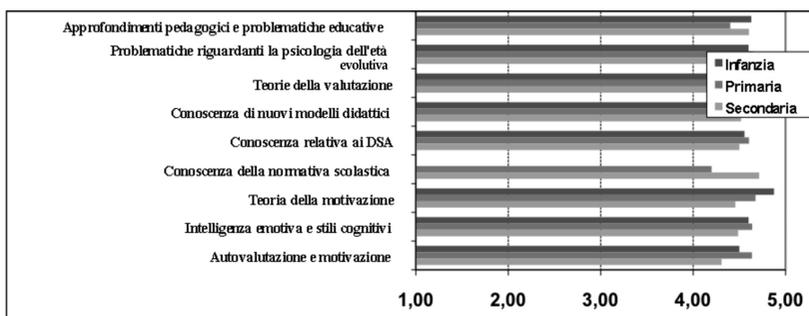
alla pratica riflessiva (4,09/5) e all'appartenenza alla comunità educativa (4,05/5), è superiore a quella manifestata dai docenti della scuola Secondaria. L'elemento comunque che ci sembra utile evidenziare è che l'aspetto della pratica riflessiva e il senso di appartenenza sono le due dimensioni meno importanti per la totalità dei docenti. Bisognerebbe quindi, pensare a percorsi formativi capaci di guidare gli insegnanti nell'analisi critica delle loro conoscenze, nel riflettere con una modalità completamente nuova sulle difficili situazioni legate all'esperienza, perché questo li aiuterebbe a identificare le cause che rendono efficaci o inefficaci alcuni interventi e progettualità educative, quelli che sono i punti di forza e di debolezza della propria professionalità, identificando così un nuovo cammino da percorrere per la crescita personale, professionale e organizzativa (Schön, 1983).



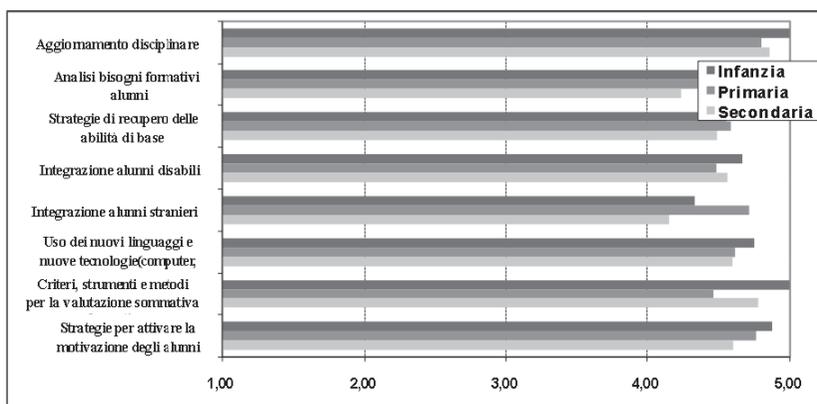
Graf.3b - Dimensioni caratterizzanti il profilo professionale di competenze del docente (scala 1-5)

Per rilevare nello specifico i bisogni formativi dei docenti abbiamo distinto le variabili in quattro aree: l'area delle conoscenze generali, l'area della metodologia e della didattica, l'area comunicativo-relazionale, l'area della progettazione.

Per quanto riguarda la prima area (conoscenze generali) è emerso che l'interesse più elevato dei docenti di tutti gli ordini di scuola è mediamente verso le problematiche della psicologia dell'età evolutiva, l'intelligenza emotiva e gli stili cognitivi, la conoscenza sui DSA e la teoria della valutazione, con valori che vanno da 4,56/5 a 4,60/5 (Graf. 4b). Sono dati importanti poiché evidenziano, da un lato, l'attenzione dei docenti verso la persona-alunno; dall'altro, l'emergenza dell'arricchimento professionale richiesto dalla categoria docente. Nell'area della metodologia e della didattica (Graf. 5b), le dimensioni di maggiore interesse e quindi il bisogno di acquisire maggiori conoscenze per tutti i docenti dei diversi ordini di scuola sono l'analisi dei bisogni formativi degli alunni (valori: 5,00; 4,80; 4,86/5); le strategie per attivare la motivazione degli alunni, dove il totale complessivo dei rispondenti corrisponde a 4,71/5; i criteri e metodi per la valutazione, (valori: infanzia 5,00; primaria: 4,46/5; secondaria: 4,78/5). Anche la necessità di favorire una più adeguata integrazione degli alunni disabili e stranieri, stimola il bisogno dei docenti di acquisire nuove competenze. Nella scuola dell'infanzia è stato più forte l'interesse per l'area della disabilità (4,67/5), mentre nella scuola primaria è l'area dell'integrazione degli alunni stranieri (4,71/5), probabilmente perché rappresentano il primo ambiente educativo con cui l'allievo disabile e l'alunno straniero con le loro famiglie si relazionano e nel quale vanno costruiti i primi strumenti per la loro accoglienza e il loro stare bene.



Graf. 4b - Bisogni formativi: area delle conoscenze generali (scala 1-5)



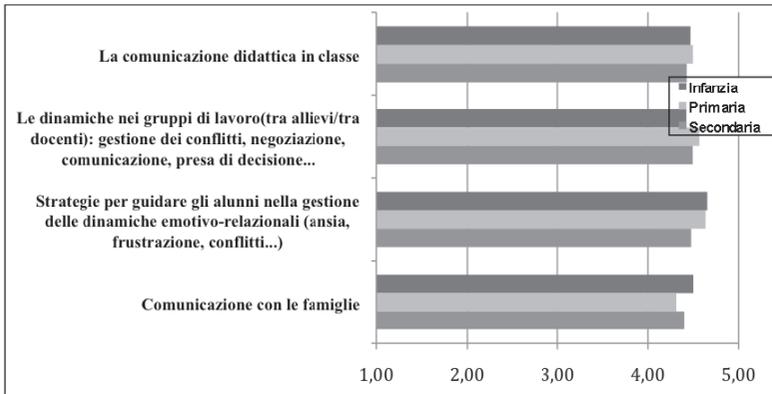
Graf. 5b - Bisogni formativi dei docenti: area metodologico-didattica (scala 1-5)



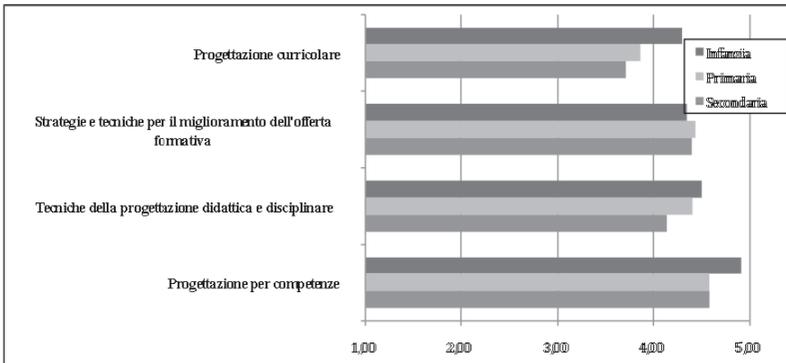
I dati riferiti alla terza area (comunicativo-relazionale), (Graf. 6b), rivelano che i docenti manifestano bisogni in tutti gli ambiti comunicativi, ma questi sono maggiori verso le strategie per guidare gli alunni nella gestione delle dinamiche emotivo-relazionali, per le quali il valore medio complessivo dei rispondenti è di 4,59/5, con interesse più alto per i docenti dei primi due ordini di scuola (infanzia: 4,65/5; primaria: 4,64/5). Le dinamiche nei gruppi di lavoro è il secondo ambito in cui possiamo riscontrare un forte bisogno dei docenti di acquisire conoscenze e strumenti per gestire processi di negoziazione, comunicazione, conflitti sia tra allievi sia tra docenti. Infatti tutti i docenti di ogni ordine di scuola l'hanno identificata come dimensione importante per cui il valore medio è di 4,53/5, ma con un particolare interesse da parte dei docenti della scuola Primaria (4,57/5). Anche l'ambito della comunicazione con la famiglia registra valori medi importanti (Primaria: 4,31/5; Sc. Secondaria: 4,40/5), ma con un bisogno ancora più forte per gli insegnanti della scuola dell'Infanzia (4,50/5).

Il bisogno primario nella quarta area (progettazione), (Graf. 7b), è quello della progettazione per competenze, dove il valore medio dei rispondenti è pari a 4,60/5, con una manifestazione di interesse maggiore da parte dei docenti di scuola dell'Infanzia (4,91/5). Un altro bisogno importante, per la totalità dei rispondenti, fa riferimento alle strategie e tecniche per il miglioramento dell'offerta formativa, dove il valore medio complessivo è pari a 4,41/5, senza una rilevante differenza tra i docenti dei diversi ordini. Il bisogno di acquisire nuove tecniche di progetta-

zione didattico-disciplinare è avvertito in modo considerevole nei primi due ordini di scuola (Infanzia: 4,50/5; Primaria: 4,40/5), mentre la necessità di acquisire competenze riferite alla progettazione curricolare è molto sentita dagli insegnanti della scuola dell'Infanzia (4,30/5).



Graf. 6b - bisogni formativi dei docenti: area comunicativo-relazionale (scala 1-5)

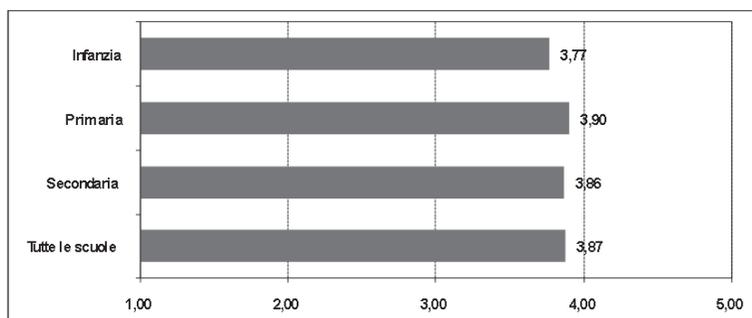


Graf. 7b - bisogni formativi dei docenti: area della progettazione (scala 1-5)

Un altro ambito importante della nostra indagine, che meriterebbe di essere ulteriormente indagato, è la disponibilità dei docenti allo scambio di buone pratiche e materiale didattico (Graf. 8b). Infatti, abbiamo potuto rilevare che la maggior parte dei partecipanti (3,87/5) manifesta interesse nella possibilità dello scambio e condivisione di pratiche e materiale didattico tra docenti delle diverse scuole. L'interpretazione di tale dato ci ha portato a considerare che fra i docenti stia maturando una crescente consapevolezza della possibilità di sviluppare forme di apprendimento realizzabili non solo in aula o sui libri, ma anche attraverso processi di condivisione e di scambio, che inevitabilmente conducono a percorsi di riflessione sulla pratica e quindi di ricerca-azione. Si tratta di quelle azioni che riportano il docente e la conoscenza che matura nel corso della sua esperienza professionale al centro del processo di formazione. Creare comunità di apprendimento (Clair, 1998; Stanley, 2011), dove persone che svolgono la stessa attività possano condividere i propri percorsi di crescita, mettere in comune il sapere sviluppato durante l'esperienza professionale



è una sfida, ma l'unica capace di intercettare quella conoscenza tacita e mai formalizzata, che è alimentata da tutte quelle pratiche e strategie che gli insegnanti utilizzano per affrontare e risolvere problemi nel loro quotidiano agire professionale.



Graf. 8b - Disponibilità dei docenti a condividere pratiche e materiale didattico (scala 1-5)

4. Riflessioni conclusive

Il Contratto Collettivo Nazionale Integrativo (CCNI) per la Formazione, firmato il 18 marzo 2008, dopo aver evidenziato l'importanza della formazione, conclude che essa costituisce *diritto* per il docente e *dovere* solo per l'Amministrazione. Questo significa che la scuola deve organizzare e finanziare i corsi di formazione-aggiornamento, ma poi la frequenza è a discrezione del docente. Questa disposizione ha generato negli anni molte discussioni sul tema dello sviluppo professionale dei docenti, ma i dati emersi dalla nostra indagine ci hanno permesso di rilevare che nonostante i docenti abbiano libertà di scegliere se aderire o meno alle proposte formative, proprio perché essi sono consapevoli dell'importanza di una formazione adeguata e continua, hanno sempre ricercato spontaneamente percorsi formativi, con una percentuale compresa tra il 71% e il 77%; il 33% di loro ha inoltre vissuto esperienze formative anche presso altri Enti, senza limitarsi a quella offerta dalla propria istituzione. Questo dato testimonia che la maggior parte dei partecipanti, pur avendo un'esperienza di insegnamento superiore ai 21 anni, continua a riconoscere il valore della formazione permanente. Ma allora possiamo dire che tutto ciò può contrastare il pensiero comune, secondo il quale nella scuola ci sono insegnanti ormai non più tanto giovani e per questo senza alcuna disponibilità a riaggiornare le loro competenze?

I docenti dunque sono in realtà convinti della necessità di porre rimedio alla discontinuità della formazione, così com'è garantita a livello istituzionale, riconoscendola come un "dovere deontologico" e come condizione indispensabile per aumentare le competenze professionali e rispondere ai bisogni emergenti, per cercare di rispondere ai cambiamenti esterni ed evitare che loro stessi, insieme alle istituzioni educative delle quali fanno parte, vengano travolti dai mutamenti, prima ancora di essere pronti ad accoglierli (Witaker, 1997). Dai dati rilevati è quindi emerso che il personale della scuola è alla ricerca "spontanea" di sviluppo professionale, poiché consapevole che nella società della conoscenza in cui viviamo, la necessità di un aggiornamento continuo è avvertita in tutti i campi del sapere e per tutti i profili professionali, ma ancora di più nel mondo della scuola, dove i professionisti dell'educazione hanno la responsabilità di guidare i soggetti in cre-



scita nel processo di interconnessione positiva con la società globale; questo compito richiede loro di sollecitare flessibilità cognitiva, tensione creativa e uno sforzo continuo di riallineamento delle proprie competenze (*lifelong learning*) per rispondere alle esigenze reali dei singoli e delle organizzazioni di appartenenza. Questo è testimoniato da quell'80% dei docenti coinvolti che ha attribuito, all'interno di una scala 1-5, i valori 4 e 5 all'importanza della formazione. Dalla ricerca è emerso, oltre all'attenzione al proprio sviluppo professionale da parte dei docenti, il fatto che il personale della scuola richiede una formazione di qualità e attenta ai bisogni specifici dei singoli e dei contesti. Infatti, nonostante i disagi, dovuti alla distanza tra luogo di lavoro e sede del corso, al tempo richiesto per raggiungerlo, ai costi da sostenere, il 33% dei partecipanti ha dichiarato di scegliere percorsi organizzati da enti istituzionali diversi dalla scuola di appartenenza, proprio perché sono alla ricerca di percorsi che possano rispondere sicuramente meglio ai loro bisogni e che non sempre l'istituzione di appartenenza è in grado di garantire. Forse è proprio questa non completa rispondenza tra bisogni e proposte formative elaborate dalle istituzioni, che spinge i docenti a ricercare esperienze anche altrove o addirittura a rinunciare, non evidenziando in esse proposte concrete e di immediata ricaduta. Ci sembra utile qui ricordare, che l'insegnante è un adulto che apprende e come tale ha una disponibilità ad imparare mirata, rivolta a ciò che utile per svolgere efficacemente il proprio ruolo professionale e che si rivela come efficacemente spendibile nei contesti educativi reali. Proprio la rispondenza tra bisogni ed esperienza formativa rende possibile il trasferimento di quanto appreso nella pratica, sostenendo conseguentemente una maggiore soddisfazione nel lavoro quotidiano e la motivazione ad imparare (Knowles et al., 2008).

Dall'indagine sono emersi in maniera forte i bisogni formativi e quindi l'emergenza formativa dei docenti rispetto, sia all'ambito disciplinare sia a tutti quegli aspetti che sostengono e facilitano l'apprendimento quali la motivazione, l'inclusione, l'innovazione didattica, metodologica e la valutazione. Questo testimonia il desiderio di sviluppare un profilo professionale di elevata qualità, riconosciuto indispensabile dai docenti per svolgere il loro compito in modo responsabile e competente. Tutti gli elementi fin qui esposti evidenziano che i desideri e i bisogni dei docenti partecipanti sono in linea con le necessità espresse dai documenti europei sopra citati, quando fanno riferimento all'importanza di promuovere un profilo professionale dei docenti elevato attraverso un percorso di *lifelong learning* che possa permettere loro di partecipare a quello che Bateson (1984) definisce "apprendimento ecologico" capace di liberarli dalla tirannia delle abitudini, di aiutarli ad acquisire la capacità di disporsi al cambiamento, all'invenzione, all'esplorazione, senza rimanere intrappolati nel contingente, ma di sapersi sempre riposizionare all'interno dei nuovi contesti.

Dall'indagine è emerso che, nonostante tutti i docenti attribuiscono generalmente importanza alla formazione, sul piano professionale esiste una piccola parte di docenti che mediamente (0,68/5-Infanzia; 0,58/5-Primaria; 0,75/5-Secondaria I Grado) non riconosce la ricaduta positiva della formazione sulla dimensione personale. Questo fenomeno testimonia che non è pienamente diffusa la convinzione dell'azione trasformativa della formazione (Mezirow, 2003; Taylor & Cranton, 2012); ancora oggi, nell'era della società conoscitiva, non proprio tutti i professionisti dell'educazione sono convinti del carattere *empowering* della formazione, capace di restituire ai soggetti, fiducia nelle proprie possibilità oltre che l'occasione di scoprire le proprie risorse e la propria creatività. Questo dato ci può aiutare a riflettere sull'importanza del ruolo e della competenza anche dei formatori, i quali dovrebbero guidare i docenti non solo nell'utilizzo di opportune mo-

dalità di analisi, di riflessione sui loro bisogni, creando una gerarchia degli stessi e distinguendoli fra bisogni formativi delle persone e bisogni formativi dell'istituzione, ma dovrebbero supportarli anche nella scoperta del "potere generativo" della formazione (Di Nubila, Fedeli, 2010, p.123). Questo significherebbe "prenderci cura" dei partecipanti e portarli a vivere esperienze capaci di "generare qualcosa di nuovo". (Di Nubila, 2005, p. 80).

Un ultimo elemento che meriterebbe un ulteriore approfondimento e che è emerso dalla nostra indagine si riferisce alla necessità per docenti di operare confronti reali con i colleghi di altre scuole. Infatti, una media pari al 3,87/5 dei partecipanti ha manifestato il bisogno di realizzare scambi di materiale didattico e pratiche educativo-didattiche; si tratta di un dichiarato bisogno di condivisione e confronto con colleghi di altre realtà. "L'isolamento dell'insegnante nell'aula agisce contro la riflessione nel corso dell'azione. Costei ha bisogno di comunicare i propri dilemmi personali e le proprie intuizioni, per verificarli rispetto alle vedute dei suoi pari" (Schön, 1993, p. 335). Si tratta di favorire una *teacher leadership development*, attraverso la promozione di contesti in cui i docenti possano condividere le esperienze e trasformarle in fonti generative di apprendimento continuo (Frost, 2012). Stiamo parlando dello sviluppo di comunità di pratiche all'interno delle quali il professionista riflessivo apprende dall'esperienza propria e quella altrui. È l'apertura di un nuovo scenario: la costruzione di un processo di *knowledge sharing*, che potrebbe, non solo sostenere la singola istituzione, ma il sistema in generale.



Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Bateson G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Boscolo P. (1998). *Continuità, apprendimenti e competenze in un curriculum verticale*. In "Gli Istituti comprensivi", Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione n.83. Firenze: Le Monnier.
- Bruner J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Cacciamani S., Giannandrea L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Carocci: Roma.
- Cardarello R, Martini M.C., Antonietti M. (2009). La voce degli insegnanti: competenze per insegnare nella scuola di base. In G. Domenici, R. Semeraro (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 587-604). Atti del VI Congresso scientifico SIRD. Roma: Monolite.
- CEC (2000). Consiglio Europeo. *La strategia di Lisbona per la crescita e l'occupazione*. Tratto da http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml
- CEC (2010). Communication from the Commission. Europe 2020. *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM (2010)2020. Tratto da <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- Cisotto L., Clerici, R. Greggio A. (2005). Le competenze dell' insegnante di qualità: i futuri maestri e i futuri mentori a confronto. In L. Galliani, E. Felisatti (Eds), *Maestri all' Università. Curriculum, tirocinio e professione. 2° rapporto di ricerca sul caso di Padova* (pp. 107-136). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Clair N. (1998). Teacher study groups: Persistent questions in a promising approach. *TESOL Quarterly*, 32(3), 465-492.
- Di Nubila R.D., Fedeli M. (2010). *L'esperienza quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Di Nubila R.D. (2005). *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- D.Lgvo 30 Marzo 2001, n. 165-art.25. Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche.
- Euridyce (2013). Insegnanti in Europa. Formazione, status e condizione di servizio. In *Bollettino di informazione internazionale*. Estratto da <http://www.indire.it/eurydice>.
- Euridyce(2007). *La formazione degli insegnanti. Come migliorarne la qualità*. Estratto da <http://www.indire.it/eurydice>
- Frabboni F. (2010). *La scuola rubata*, Milano: Franco Angeli.
- Frabboni F., Giovannini M. L. (2009), *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*, Milano: Franco Angeli.
- Frost D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38 (2), pp. 205- 227.
- Galliani L., Felisatti E. (Eds). (2005). *Maestri all' Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° rapporto di ricerca sul caso di Padova*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gentile A. (2011). *Conoscenza, creatività, motivazione. Insegnare l'arte di educare. La formazione di docenti in Italia e nell'Unione Europea*. Morolo (FR): IF Press.
- Grión V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Knowles M., Elwood F., Holton III, Swanson R. A. (2008^o). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: Franco Angeli.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Ed. De l'Organisation.
- Lewin K. (1942). Field Theory and Learning. In *Yearbook of the National Society for the study of Education*, 41, 215-242.
- Margiotta U. (2001). *Professionalità in transizione. La formazione degli insegnanti ad una svolta*, Convegno professionalità docente per l'innovazione.
- Mezirow J., Taylor E. W. (Eds). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moskowitz J., Stephens M. (Eds). (1997). Education Forum (Asia Pacific Economic Cooperation). Asia Pacific Economic Cooperation (Organization). *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim*. Washington, D.C.: Published for APEC by U.S. Dept. of Education.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Rossi B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.
- Stanley A.M. (2011). Professional development within collaborative teacher study groups: Pitfalls and promises. *Arts Education Policy Review*, 112, 71-78.
- Taylor E. W., Cranton P. (Eds). (2012). *Handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass. Publication.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Viganò R. (2003). *Professionalità pedagogica e ricerca. Indagine sui responsabili dei servizi socio-educativi per minori in Lombardia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Witaker P. (1997). *Primary Schools and the Future*. London, Open University Press.