

## Le competenze per la scuola: i giovani laureati di fronte alla professione di insegnante

### Skills for school: young graduates in front of the teaching profession

ETTORE FELISATTI • RENATA CLERICI

La ricerca intende rendere espliciti i livelli di preparazione dei giovani laureati che esercitano attività di insegnamento, valutando l'efficacia della formazione universitaria in rapporto alle competenze per la professione. Viene considerato un campione rappresentativo di 153 laureati dell'Università di Padova, invitati ad esprimere, tramite intervista CATI a un anno dal conseguimento della laurea, un giudizio in merito alle competenze possedute per il lavoro. I rispondenti sono ripartiti in tre cluster con riferimento al tipo di laurea conseguita e alle caratteristiche dell'attività svolta. Le risposte sono analizzate attraverso modelli ispirati alle dimensioni della pratica in riferimento ad indicatori specifici di competenza per la professione insegnante. I risultati, statisticamente trattati, indicano una valorizzazione generale delle competenze inerenti l'apprendimento degli allievi e la costruzione della professione, mentre la percezione delle competenze fuori d'aula si presenta in forma meno rilevante, con differenze significative tra i cluster che invitano a riconsiderare gli assetti dei curricula formativi universitari.

*This research wants to explain the levels of background of young graduates engaged in teaching, evaluating the effectiveness of their university education in relation to the competencies for profession. The research takes into account a representative sample of 153 graduates at the University of Padua who, through CATI interview a year after graduation, express an opinion on the skills possessed for their job. The graduates are divided into three clusters relating to the kind of degree and the characteristics of the activities developed. The answers are analyzed using models inspired by teaching practice dimensions and refers to specific indicators of competence for the profession of teacher. The results, statistically analyzed, indicate that the competences related to the learning of the students and the construction of profession are more stressed, while the perception of the competences outside the classroom appears to be less significant. We found significant differences between clusters that lead us to rethink the structure of university curricula.*

**Parole chiave:** valutazione, formazione per la professione, formazione all'insegnamento, competenze per l'insegnamento, indagine longitudinale

**Key words:** assessment, professional training, teaching training, teaching skills, follow-up survey

## 1. Il contesto di riferimento

### 1.1 La valutazione della didattica universitaria

La valutazione è considerata un dispositivo indispensabile per conoscere e comprendere i fenomeni umani e per esprimere in modo fondato giudizi di adeguatezza. In campo didattico e formativo essa contribuisce allo sviluppo di attività di miglioramento (Coggi, 2005; Seldin, 2007) nella pratica di insegnamento-apprendimento, nella ri-progettazione di interventi formativi e nella riorganizzazione dei sistemi, coinvolgendo nel contempo gli aspetti specifici dell'azione insegnativa e le dimensioni organizzative che la sostengono.

Nel contesto accademico nazionale la valutazione didattica e formativa, pur all'interno di un quadro generale non pienamente soddisfacente (Minelli, Rebor, Turri, 2008; Turri, 2009), sta assumendo uno spessore sempre più rilevante, sotto la spinta del movimento riformatore in atto (Legge 240/2010) e in parallelo con un allargamento delle pratiche valutative ai diversi campi dell'organizzazione.

La valutazione è un'azione complessa, condotta secondo disegni e procedure formalizzate e scientificamente ispirate, i cui approcci favoriscono logiche orientate allo sviluppo di attività rivolte: all'attribuzione di giudizi, di valore e di merito (Ramsden, 1988) per sostenere le decisioni; alla elaborazione di informazioni e dati di feedback (Feldman, 1999) per intervenire in forma mirata sui fenomeni considerati. Essa assolve a finalità *normative*, nel momento in cui stabilisce – come abbiamo visto – giudizi di merito, validità e valore, ma anche *strumentali*, quando interviene nel supportare le scelte che dovranno essere assunte ai vari livelli (Scriven, 1993, 2003, 2007). Oggi sempre più la valutazione si propone come contesto e strumento di dialogo nella dinamica di confronto tra i soggetti che a vario titolo sono implicati nel fenomeno studiato; essa contribuisce così, in veste strategica, alla costruzione di visioni negoziate e condivise rispetto alle possibili linee di sviluppo per l'azione di miglioramento.

Su tale linea, i modelli valutativi nella didattica e nella formazione tendono ad articolarsi attraverso fisionomie complesse, assumendo in proprio la sfida della ricerca odierna che accoglie pienamente l'esigenza di "spiegare" e di "comprendere" i fenomeni nelle loro peculiarità identitarie e nel confronto competitivo con l'esterno. Al tempo stesso si riconosce l'esigenza di una valutazione interna in grado di promuovere nell'organizzazione processi metacognitivi ed autoriflessivi, senza perdere di vista la destinazione ultima del prodotto formativo da collocare in contesti esterni, dove laureati, professionisti, forze produttive, decisori e stakeholders metteranno in prova la qualità del risultato offerto e dove la competizione si esprimerà in termini di confronto sulla validità del modello formativo rispetto all'efficacia, all'efficienza e all'impatto sui contesti lavorativi e professionali.

La valutazione della didattica universitaria si esplica secondo qualificazioni multidimensionali (Marsh, 1987, 1991, 2005; Semeraro, 2005) e sviluppa al suo interno:

- processi e assetti che coniugano in forma sinergica polarizzazioni autoreferenziali di valutazione interna ed eteroreferenziali di valutazione esterna;
- rilevazioni che si innestano in forma sincronica e diacronica rispetto agli oggetti valutati e alle loro progressioni nel tempo;
- prospettive emergenti da processi a carattere ascensionale (top-down) e di tipo discensionale (bottom-up);
- pluralità di sguardi valutativi, in riferimento ai soggetti direttamente o indirettamente coinvolti nell'azione didattica, nel prodotto formativo e negli esiti conseguiti.

L'integrazione di tutti questi aspetti converge verso la costruzione di un sistema in grado di intervenire per migliorare.

### 1.2 La valutazione della didattica nell'Ateneo di Padova e il Progetto Agorà

L'Ateneo di Padova sul piano strutturale sviluppa queste logiche di sistema attraverso l'azione di organismi periferici (Presìdi dei CdS) deputati alla promozione e garanzia della qualità della didattica offerta in sede decentrata e di organismi centralizzati con funzioni di coordinamento, raccordo, indirizzo (Presidio di Ateneo per il miglioramento della didattica) e studio (Commissioni di lavoro) costituiti con i criteri della rappresentanza locale. Vengono in tal modo garantiti interventi specifici in relazione a tre aree fondamentali:

1. la valutazione degli insegnamenti da parte degli studenti;
2. l'autovalutazione dei docenti;
3. l'indagine sui laureati.

Nello specifico le tre aree indicate procedono in forma integrata con attività di ricerca e di implementazione di interventi innovativi sul campo.

Rispetto all'area 3, relativa all'indagine sui laureati, l'Università di Padova ha promosso il *Progetto Agorà – Follow-up dei laureati*<sup>1</sup>, finalizzato alla valutazione e al miglioramento della didattica, che ha seguito per un triennio dopo la laurea gli studenti laureati nel 2007-2008. Gli obiettivi perseguiti riguardano l'individuazione di un sistema di indicatori per la valutazione esterna dei corsi di laurea e l'analisi delle competenze impiegate dai laureati nei contesti lavorativi, attraverso una rilevazione dei livelli di adeguatezza/inadeguatezza delle stesse in relazione al successo professionale.

Il progetto permette di valutare su base diacronica l'efficacia della formazione universitaria, rilevando l'impatto che i *learning outcomes* assumono rispetto alle competenze agite nei contesti reali della professione. Le dinamiche progettuali offrono dati e informazioni per un feed-back particolarmente utile alla riflessione sulla qualità della formazione dei corsi di studio e in particolare per intervenire sul loro miglioramento.

Le competenze considerate nell'indagine riguardano le diverse figure professionali e, per quanto concerne quelle relative alla professione di insegnante, si fa affidamento ad un modello di competenze articolato sulle pratiche professionali. Le competenze, infatti, sono considerate nella loro dimensione personale ma anche sociale e assumono un carattere dinamico e creativo. Esse si presentano come sintesi di saperi teorici, pratici e contestuali che tendono a strutturarsi come insiemi di "saper agire", "voler agire" e "poter agire", sviluppati mediante una mobilitazione/combinazione delle risorse disponibili (Le Boterf, 2004). Si costituiscono dunque in un "abito generativo" di pratiche secondo modelli o schemi di azione in costante equilibrata (Vergnaud, 1999; Perrenoud, 1999) che si fondano sull'esperienza e intervengono anche sui livelli identitari. La prospettiva su cui si procede indica una visione unitaria della professionalità docente, curvata verso la costruzione di un *habitus* professionale (Wittorski, 2005; Perrenoud, 2006) delinabile attraverso un solido profilo multicompetenziale in grado di affrontare le sfide poste da un continuo cambiamento dei processi di insegnamento e apprendimento (Bottani, Poggi, Mandrile, 2010).

1 Il Progetto si avvale di un finanziamento dell'Ateneo di Padova. La responsabilità scientifica è del prof. L. Fabbris che coordina un gruppo di lavoro costituito da docenti e ricercatori in rappresentanza di 12 Facoltà.

## 2. La ricerca

### 2.1. Il campione

A un anno dalla laurea sono stati intervistati, nell'ambito dell'indagine Agorà<sup>2</sup>, 2596 laureati dell'Università di Padova nell'a. a. 2007-08<sup>3</sup>. Tra di essi il 6% ha dichiarato di svolgere attività di insegnamento nella scuola pre-universitaria.

Poco meno del 60% degli intervistati ha conseguito una laurea in ambito psico-pedagogico, gli altri provengono da corsi di laurea in ambito disciplinare. Riportando però queste percentuali all'universo dei laureati della coorte analizzata, quelli di area psico-pedagogica rappresentano l'81% dei laureati (di cui 67% provenienti dalla Facoltà di Scienze della Formazione e 14% da quella di Psicologia), quelli di ambito disciplinare solo il 19% (di cui 9% provenienti dalla Facoltà di Lettere e Filosofia, 5% dalla Facoltà di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali e i rimanenti dalle altre Facoltà dell'Ateneo).

Si stima che il 58% dei neolaureati, impegnati in attività di insegnamento a un anno dal conseguimento del titolo, provengano dal Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, un corso a ciclo unico (che ha mantenuto l'ordinamento quadriennale pre-riforma fino all'a.a. 2010-11), specificamente finalizzato a formare insegnanti di scuola primaria e caratterizzato da un percorso didattico che si sviluppa nell'integrazione tra teoria e pratica attraverso unità formative, comprensive di attività laboratoriali, e di tirocinio. È questo l'unico percorso universitario specificamente orientato alla formazione degli insegnanti nel periodo interessato dall'indagine<sup>4</sup>.

Gli altri laureati indagati, pur essendo impegnati in attività didattiche nella scuola pre-universitaria, non hanno dunque seguito percorsi formativi specificamente rivolti all'insegnamento, ma si sono perfezionati nelle discipline di area scientifica o umanistica, nell'ambito dei piani di studio di ben 47 diversi corsi di laurea.

Tra questi, solo i laureati provenienti dalle Facoltà di Scienze della Formazione e di Psicologia hanno potuto sviluppare, nel proprio percorso formativo, le conoscenze relative agli aspetti psico-pedagogici e didattici essenziali per la professione insegnante.

Inoltre, i laureati che a un anno dalla laurea sono stati osservati dall'indagine provengono sia da lauree di secondo livello (cioè magistrali, o a ciclo unico, nell'85% dei casi) che da lauree di primo livello (cioè triennali, nel 15% dei casi).

Oltre che della diversa formazione universitaria, occorre tener conto della varietà di ruolo e collocazione dei neo-laureati impegnati come insegnanti nella scuola pre-universitaria. Questa, infatti, si articola in scuola primaria (dell'infanzia ed elementare), secondaria di primo grado (media inferiore) e secondaria di secondo grado (scuola superiore e formazione professionale).

2 Progetto Agorà-*Follow-up* dei laureati 2007-08", ha coinvolto 12 su 13 Facoltà dell'Ateneo patavino, seguendo i laureati nel tempo, fino a 3 anni dopo la laurea, nella ricerca di lavoro e nell'inserimento professionale. Tra i vari obiettivi, il progetto mira a rilevare e analizzare dettagliatamente le competenze utilizzate dai laureati nello svolgimento dell'attività lavorativa e quelle che gli stessi considerano carenti per il proprio successo professionale (Fabbris, 2010).

3 Il campione iniziale di laureati della coorte 2007-08 era formato da 4859 casi; a 12 mesi dalla laurea sono rimasti nel *panel* 3169 casi, da cui sono stati esclusi i "filtri a priori", cioè i soggetti che hanno dichiarato di essere impegnati in un'attività formativa prevalente rispetto alla scelta lavorativa. Il collettivo "sopravvivenute" a 12 mesi è inoltre stato decurtato da un tasso di non risposta dell'8%.

4 La formazione degli insegnanti di scuola secondaria veniva infatti demandata a percorsi specifici *post lauream* attivati dalle SISS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario).

La specificazione dell'attività svolta è stata lasciata alla libera espressione dei rispondenti. Il quesito “*Quale attività principale svolge attualmente?*” è stato infatti somministrato in forma non pre-codificata, e la codifica *ex post* delle risposte fornite in forma libera non ha permesso, per il 27% dei casi, di riconoscere la precisa collocazione professionale per livello scolastico del rispondente, ma solo di ipotizzarla tenendo conto delle risposte complessivamente fornite nell'intervista (in questo caso, nella Tab. 1, un “?” segnala una classificazione presunta). Anche il ruolo di *insegnante di sostegno* non è stato dettagliato chiaramente per livello scolastico e quindi si è preferito considerarlo come categoria a parte.

Attività	Campione		Universo (stima)	
	n. casi	% casi	N. laureati	% laureati
Insegnante di scuola primaria	78	51,0	421	74,4
Insegnante di scuola primaria?	9	5,9	26	4,6
Insegnante di scuola secondaria	26	17,0	39	6,8
Insegnante di scuola secondaria?	32	20,9	55	9,7
Insegnante di sostegno	8	5,2	26	4,6
Totale	153	100,0	566	100,0

**Tabella 1 Laureati per attività dichiarata (codificata *ex post*)  
Dati campionari e riporto all'universo**

Integrando le informazioni sull'attività dichiarata con quelle relative al tipo di formazione conseguita nei corsi di studio universitari, è possibile delinearne le associazioni attraverso l'analisi delle corrispondenze<sup>5</sup> (Fig. 1). I dati confermano per i laureati in Scienze della Formazione Primaria la collocazione in via principale nel ruolo professionale atteso di insegnante di scuola primaria. I laureati provenienti dai percorsi formativi di ambito disciplinare (sia triennale che specialistico, svolgono invece prevalentemente la loro attività nella scuola secondaria. Molto variegata appare la collocazione dei laureati provenienti dai corsi di ambito psico-pedagogico, che ricoprono ruoli docenti di vario tipo, sia nella scuola primaria (come insegnanti di classe o di sostegno) che nella scuola secondaria. Va notato che pur avendo rappresentato le associazioni tra caratteristiche dei rispondenti su un piano bidimensionale, è la prima dimensione (quella rappresentata dall'asse orizzontale) ad avere una certa capacità interpretativa (Inerzia=0,444).

Dal momento che l'osservazione è svolta a distanza di un solo anno dal conseguimento dalla laurea, è ragionevole immaginare un giovane insegnante con incarichi temporanei e precari. Solo i laureati in Scienze della Formazione Primaria posseggono quell'abilitazione all'insegnamento, conseguita contestualmente alla laurea, che permette loro di aspirare ad accedere, prima o poi, ad una posizione in ruolo stabile. Le lauree conseguite dagli altri giovani insegnanti non assicurano la stessa prospettiva e dunque permettono solo l'assunzione di ruoli provvisori, a meno del conseguimento dei titoli o delle abilitazioni richiesti per i vari gradi dell'insegnamento pre-universitario<sup>6</sup>.

5 PASW Statistics 18. Correspondence. Version 1.1 by Data Theory Scaling System Group (DTSS) Faculty of Social and Behavioral Leiden University, The Netherlands Sciences.

6 La presenza di una quota comunque importante di neolaureati che dichiarano di svolgere una attività di insegnamento a tempo indeterminato (18,5%) è spiegata in massima parte dalla presenza nel campione di studenti lavoratori che svolgevano l'attività già prima del conseguimento del titolo qui considerato, che in passato hanno potuto accedere alla professione insegnante in ambito pubblico attraverso corsi o concorsi abilitanti, o in ambito privato con un diploma di scuola superiore (o con altra laurea) coerente con l'inse-

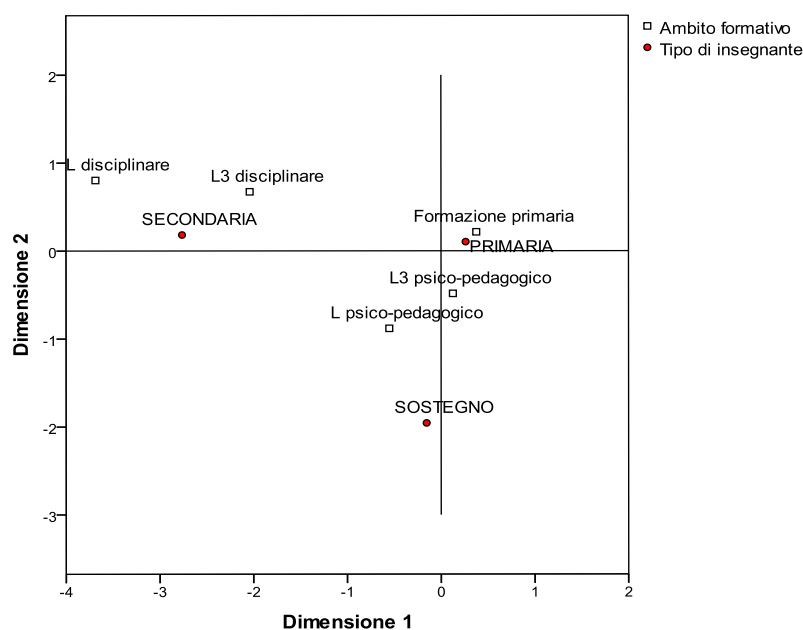


Figura 1 Analisi delle corrispondenze tra percorso formativo e attività dichiarata  
Grafico di dispersione dei punti di riga e colonna

Condurremo ora una analisi dettagliata delle caratteristiche del lavoro svolto.

Tutti i rispondenti dichiarano di lavorare con contratto di lavoro dipendente e in maggioranza operano nella scuola pubblica (64%), in particolare i laureati triennali formatisi in ambito disciplinare (78%) e i laureati in Scienze della Formazione Primaria (72%).

Il tempo di lavoro, considerato sia nell'aspetto della stabilità (se indeterminato o determinato) che dell'impegno orario (se a tempo pieno o parziale), assume la forma prevalente del lavoro a tempo pieno (79%), ma determinato (82%).

Attraverso l'*Analisi delle corrispondenze multiple*<sup>7</sup>, è possibile estrarre due dimensioni principali del fenomeno analizzato, ottenendo una efficace sintesi grafica delle caratteristiche fin qui descritte singolarmente. Si delinea in tal modo una sorta di mappa percettiva, in cui vengono collocati i centroidi delle categorie delle caratteristiche analizzate, che fa emergere

gnamento da svolgere. Abbiamo quindi laureati con laurea non specifica nella formazione primaria che comunque sono insegnanti di ruolo nella scuola primaria essendo in possesso di diploma magistrale (e presumibilmente di abilitazione nel caso di insegnanti di scuola elementare); laureati che insegnano nella scuola secondaria (presumibilmente nei corsi professionali o in qualità di tecnico di laboratorio negli istituti superiori) che avevano conseguito diplomi di maturità di area tecnica.

7 PASW Statistics 18, Multiple Correspondence 1.0, Data Theory Scaling System Group (DTSS), Leiden University, The Netherlands.

Analisi delle corrispondenze multiple - Riepilogo del modello			
Normalizzazione principale per variabile			
Dimensione	Alfa di Cronbach	Varianza spiegata	
		Totale (autovalore)	Inerzia
1	0,511	1,692	0,338
2	0,393	1,459	0,292
Totale		3,151	0,630

somiglianze e differenze in termini di prossimità tra i punti che le rappresentano e permette altresì di interpretarle in riferimento alla posizione ricoperta nel piano cartesiano (Fig. 2).

La *prima dimensione* risulta associata all'ambito in cui i laureati si sono formati (tipo di laurea conseguita e indirizzo degli studi) e al tipo di attività svolta (insegnante di scuola primaria, secondaria o di sostegno), caratteristiche strettamente tra loro correlate. La *seconda dimensione* risulta associata al tipo di scuola (se pubblica o privata), alla condizione lavorativa al momento della laurea (già lavorava o non lavorava) e, pur se in misura meno forte, al grado di stabilità del lavoro svolto (a tempo indeterminato o determinato). Mentre la prima dimensione esprime le caratteristiche dell'insegnante, la seconda evidenzia quelle dell'attività svolta.

Sul piano sono stati proiettati i punti che rappresentano i soggetti osservati, la cui posizione è determinata dai punteggi soggettivi sulle due dimensioni estratte.

Essi possono essere classificati in gruppi omogenei attraverso procedure di raggruppamento. Nel caso specifico è stata applicata la *Cluster analysis*<sup>8</sup> che ha permesso l'identificazione di tre gruppi di soggetti i cui profili caratteristici possono essere così sintetizzati:

1. **Cluster 1** (40 casi, che rappresentano 160 laureati, cioè il 33% dell'universo dei laureati-insegnanti).

È formato da laureati che insegnano nella scuola primaria (9% nel sostegno), provenendo dal percorso formativo specifico di Scienze della Formazione Primaria (57%), ma anche da altri percorsi di ambito psico-pedagogico non specifici. Insegnano nella scuola privata (92%) con contratti in maggioranza a tempo determinato (67%) ma anche in una parte non banale a tempo indeterminato (33%). Sono rappresentati in questo gruppo gli insegnanti di scuola primaria con formazione psico-pedagogica, sia specifica che generica, che operano nella scuola privata.

2. **Cluster 2** (28 casi, che rappresentano 41 laureati, cioè l'8% dell'universo).

È costituito per il 93% dei suoi componenti da insegnanti nella scuola secondaria provenendo da percorsi formativi sia di ambito disciplinare (59%) che psico-pedagogico (tranne che da formazione primaria). Lavorano prevalentemente nella scuola pubblica (66%), con una parte comunque consistente che opera nella scuola privata (34%). I contratti di lavoro sono nel 76% a tempo determinato. Si può ipotizzare in questo gruppo la presenza di soggetti che già svolgevano la professione prima della laurea qui considerata. Vi sono rappresentati gli insegnanti di scuola secondaria formati sia in ambito disciplinare che in ambito psico-pedagogico.

3. **Cluster 3** (44 casi, che rappresentano 285 laureati, cioè il 59% dell'universo).

È composto da laureati che insegnano nella scuola primaria (4% nel sostegno) provenienti in via principale da Scienze della Formazione Primaria (83%). Insegnano nella scuola pubblica (99%) con contratti a tempo determinato (92%). Anche in questo gruppo si può ipotizzare la presenza di soggetti che già svolgevano la professione prima della laurea qui considerata. Il gruppo è costituito da insegnanti di scuola primaria che svolgono la loro attività nella scuola pubblica ma con ruolo precario.

8 La *Cluster analysis* è stata realizzata col metodo *K-means* di *PASW Statistics 18*.

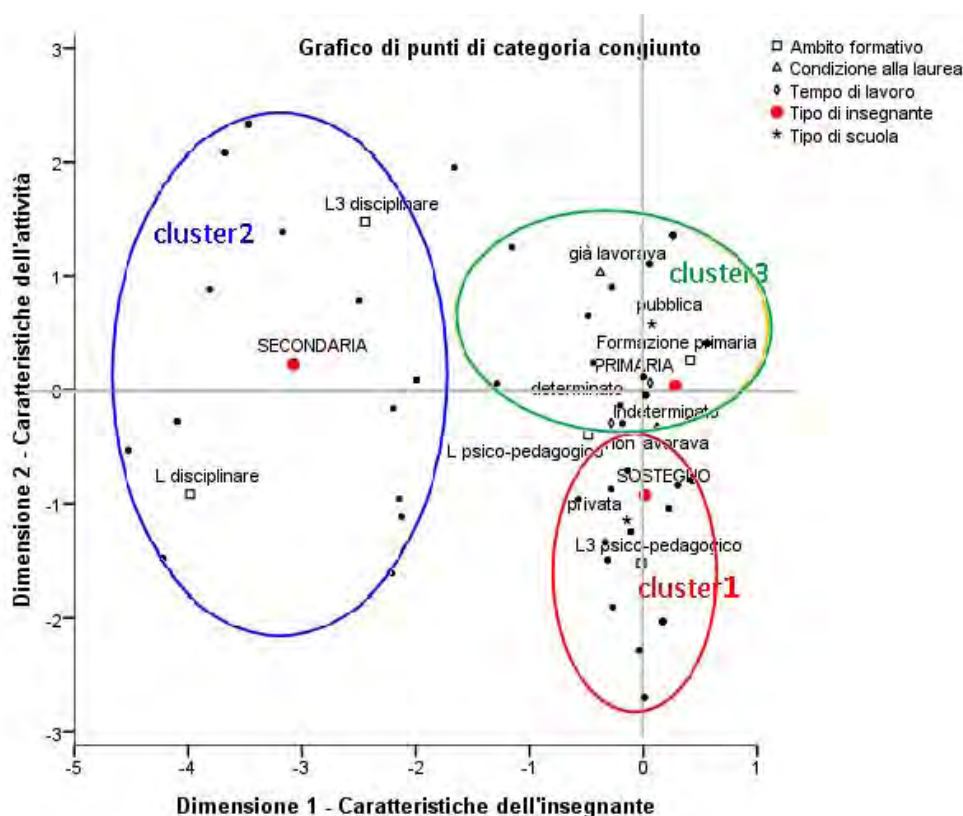


Figura 2 – Analisi delle corrispondenze multiple, mappa percettiva con proiezione nel piano definito dalle due dimensioni principali dei centroidi di categoria e dei soggetti classificati nei Cluster

L'appartenenza ai tre cluster così individuati costituirà, nella presentazione dei risultati dell'indagine, il criterio di classificazione in base al quale analizzare, attraverso opportune procedure di comparazione, le capacità, le abilità e le competenze trasversali e specifiche ritenute dagli intervistati necessarie per lo svolgimento del ruolo insegnante.

L'ipotesi che guida questa classificazione è che possano evidenziarsi atteggiamenti e capacità diversi tra coloro che hanno avuto una specifica formazione alla professione docente e coloro che hanno affinato in modo specifico conoscenze e capacità disciplinari.

## 2.2. Le capacità professionali

L'indagine Agorà, non ha avuto alle spalle un chiaro ed univoco modello concettuale che definisse le capacità auspicabili o richieste dal mondo delle professioni in generale e dalla scuola in particolare.

Il questionario d'indagine ha proposto tre batterie di item in cui veniva rilevata, su scala ordinata a parziale autonomia semantica (per niente, poco, abbastanza, molto), l'importanza percepita dal rispondente circa il possesso, nel proprio lavoro, di una serie di attitudini personali e di capacità trasversali e tecnico-professionali.

Ponendosi nella prospettiva di studiare il punto di vista dei neo-laureati impegnati nella professione insegnante, è parso opportuno riorganizzare gli indicatori rilevati dall'indagine Agorà facendo specifico riferimento ad un modello interpretativo proposto in letteratura, che permettesse una riflessione più mirata rispetto alla professione insegnante e ai suoi percorsi formativi. A tal fine, in questo studio sono stati considerati solo gli item riconducibili



a quelli che esplicitano, secondo Perrenoud (1999, 2003), le tre dimensioni della professionalità docente: la sfera dell'apprendimento, il lavoro dell'insegnante fuori dall'aula, la costruzione del senso della professione (Box 1).

### Box 1 Le dimensioni della professionalità docente secondo Perrenoud (2003)

#### SFERA DELL'APPRENDIMENTO

Organizzare ed animare situazioni di apprendimento  
Gestire la progressione degli apprendimenti  
Ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione  
Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro  
Lavorare in gruppo

#### LAVORO DELL'INSEGNANTE FUORI DALL'AULA

La partecipazione alla gestione della scuola  
L'informazione ed il coinvolgimento dei genitori  
L'uso delle tecnologie

#### COSTRUZIONE E SENSO DELLA PROFESSIONE

L'affrontare i doveri e i dilemmi della professione  
La gestione della propria formazione continua

Anche se non c'è perfetta corrispondenza tra gli indicatori disponibili e quelli suggeriti dal modello, la classificazione presentata nel Box 2, costruita a partire dagli item di Agorà, mantiene una forte coerenza di contenuto e si dimostra affidabile dal punto di vista della capacità di misurare le dimensioni sottese dagli elementi considerati.

### Box 2 Riorganizzazione degli indicatori nelle dimensioni del modello di Perrenoud (2003)

#### SFERA DELL'APPRENDIMENTO (9 item; Alfa di Cronbach = 0,76; media = 3,8)

Capacità di lavorare con informazioni e conoscenze disciplinari  
Capacità di elaborare progetti complessi anche di tipo interdisciplinare  
Capacità di scegliere e utilizzare strategie e tecniche di insegnamento specifiche e contestualizzate  
Capacità di utilizzare una molteplicità di materiali e di strumenti nell'insegnamento  
Capacità di condurre interventi educativi e didattici coerenti e funzionali agli obiettivi posti  
Capacità di motivare all'apprendimento e personalizzare gli interventi in relazione agli allievi  
Capacità di favorire la cooperazione tra allievi e creare un clima di classe per l'apprendimento  
Capacità di scegliere strumenti di valutazione dell'apprendimento funzionali alla crescita degli allievi  
Capacità di gestire situazioni complesse sul piano dell'intercultura o della disabilità

#### LAVORO DELL'INSEGNANTE FUORI DALL'AULA (4 item; Alfa di Cronbach = 0,61; media=3,2)

Capacità di essere soggetto partecipe e propositivo per l'organizzazione scolastica  
Scrivere progetti per ottenere fondi/finanziare attività  
Presentare/sostenere le proprie idee in pubblico  
Essere persuasivo e influente

#### COSTRUZIONE E SENSO DELLA PROFESSIONE (2 item; Alfa di Cronbach = 0,62; media = 3,7)

Capacità di riflettere sui propri valori professionali, su pratiche e contesti di insegnamento  
Essere capace di apprendere

La verifica della affidabilità delle aggregazioni degli item nelle sottoscale costruite con gli indicatori presenti nel questionario Agorà, che non corrispondono sempre esattamente a quelli previsti nel modello originario, è stata condotta mediante il calcolo dell'indice Alfa di Cronbach, lo studio della relazioni elemento-scala<sup>9</sup>. I risultati sono soddisfacenti per la scala "Sfera dell'apprendimento", mentre per le altre due risultano più deboli, soprattutto sul fronte della validità di contenuto, in quanto non sono stati individuati, nelle batterie dell'indagine Agorà, item idonei a rappresentare compiutamente le dimensioni del modello teorico.

Le tre dimensioni che articolano la competenza dell'insegnante verranno ora analizzate tenendo conto del profilo specifico dei rispondenti, così come emerso dalla precedente analisi di raggruppamento.

I valori medi<sup>10</sup> degli item che compongono le scale risultano generalmente elevati, se si considera che le valutazioni sono state richieste su 4 gradi di giudizio. In tabella 7 sono dettagliatamente riportate le valutazioni medie fornite dai tre cluster in cui i giovani insegnanti sono stati classificati. È così possibile analizzare ed interpretare le posizioni relative, in termini di maggiore o minore importanza mediamente attribuita all'elemento considerato, e valutare il grado di significatività delle differenze riscontrate osservando i valori dei test considerati: il primo (Brown-Forsythe) che verifica l'uguaglianza delle medie, il secondo (Kruskal-Wallis) di tipo non parametrico applicato alle distribuzioni ordinali (Siegel, Castellan, 1992).

Scale	Cluster			Brown-Forsythe Sig. <sup>(a)</sup>	Kruskal Wallis Sig. <sup>(b)</sup>
	1°	2°	3°		
<b>SFERA DELL'APPRENDIMENTO</b>					
Lavorare con informazioni e conoscenze disciplinari	3,80	3,77	3,74	0,420	0,446
Elaborare progetti complessi anche di tipo interdisciplinare	3,35	3,32	3,46	0,148	0,123
Scegliere e utilizzare strategie e tecniche di insegnamento specifiche e contestualizzate	3,77	3,78	3,73	0,706	0,928
Utilizzare una molteplicità di materiali e di strumenti nell'insegnamento	3,84	3,78	3,78	0,267	0,355
Condurre interventi educativi e didattici coerenti e funzionali agli	3,92	3,83	3,90	0,382	0,382
Motivare all'apprendimento e personalizzare gli interventi in relazione	3,98	3,94	3,94	0,174	0,221
Favorire la cooperazione tra allievi e creare un clima di classe per	3,83	3,81	3,83	0,939	0,634
Scegliere strumenti di valutazione dell'apprendimento funzionali alla crescita degli allievi	3,73	3,75	<b>3,85</b>	<b>0,045</b>	<b>0,001</b>
Gestire situazioni complesse sul piano dell'intercultura o della disabilità	3,82	3,73	3,78	0,431	0,253
<b>LAVORO DELL'INSEGNANTE FUORI DALL'AULA</b>					
Essere soggetto partecipe e propositivo per l'organizzazione scolastica	3,85	<b>3,41</b>	3,70	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
Scrivere progetti per ottenere fondi/finanziamenti	2,60	2,27	2,70	0,027	0,018
Presentare/sostenere le proprie idee in pubblico	3,43	3,13	3,37	0,134	0,015
Essere persuasivo ed influente	3,12	<b>3,61</b>	3,28	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
<b>COSTRUZIONE E SENSO DELLA PROFESSIONE</b>					
Riflettere sui propri valori professionali, su pratiche e contesti di insegnamento	3,79	3,61	3,79	0,070	0,024
Essere capace di apprendere	3,81	3,68	3,68	0,048	0,276

<sup>(a)</sup> Test robusto di Brown-Forsythe per la verifica dell'uguaglianza delle medie nel

<sup>(b)</sup> Test non parametrico sui ranghi di Kruskal-Wallis

**Tabella 2 Competenze specifiche: confronto tra medie dei Cluster e test sui ranghi**

9 L'analisi di affidabilità è stata condotta mediante la procedura *Reliability* di *PASW Statistics 18*.

10 Pur essendo la scala di natura ordinale, sono stati calcolati indici analitici quali la media aritmetica e assunta la sommatività degli elementi. Una corretta interpretazione dovrà comunque riferire i risultati in termini di "ranghi" medi dei giudizi di importanza espressi, anziché di "misure" in senso cardinale dei giudizi raccolti.

Le capacità attinenti alla *sfera dell'apprendimento* e alla *costruzione e senso della professione* sono generalmente considerate molto importanti da tutti i giovani insegnanti. L'unico elemento che si segnala per una considerazione d'importanza significativamente superiore nel terzo cluster, formato principalmente da laureati in Scienze della Formazione Primaria, riguarda la *capacità di scegliere strumenti di valutazione funzionali alla crescita degli allievi*.

Differenze costantemente significative si evidenziano invece nelle valutazioni delle capacità che attengono al *lavoro dell'insegnante fuori dall'aula*. Il secondo cluster, quello cioè che raccoglie gli insegnanti di scuola secondaria che non hanno beneficiato di una formazione specifica alla professione docente, presenta in particolare valutazioni molto più basse degli altri sulla *capacità di partecipare attivamente all'organizzazione scolastica*, mentre sono più elevate sull'attribuzione di importanza a doti di personalità quali la *capacità di essere persuasivi ed influenti*.

### 3. Conclusioni

L'azione del docente si sviluppa attraverso interventi con gli allievi che si snodano prevalentemente nelle attività di insegnamento-apprendimento, per le quali si richiedono competenze specifiche in campo metodologico e didattico, relazionale, progettuale e valutativo. L'esercizio di una adeguata professionalità docente coinvolge dimensioni motivazionali, comunicative, pratiche e vocazionali che vanno ben oltre le specificità dei contesti d'aula, partecipando allo sviluppo complessivo dell'organizzazione scolastica e ad iniziative e progetti condotti dalla scuola nel rapporto con la più ampia realtà di ordine familiare, comunitario e sociale in cui è immersa. Così posta, la professionalità dell'insegnante si caratterizza per una sua dimensione ampia e multiprospettica, motivo per cui la formazione iniziale degli insegnanti necessariamente dovrà considerare adeguatamente un modello formativo che sia articolato a livello di quadro di competenze perseguite e al tempo stesso sia ben integrato rispetto alla unitarietà della funzione docente perseguita.

All'interno del D.M. 249/2010, all'art. 2, una simile prospettiva trova corpo nel momento in cui, per la formazione iniziale del docente, si richiede: da un lato, "l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente", dall'altro lato "l'acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche". Queste ultime diventano parte integrante della formazione iniziale dei docenti e determinano i contesti organizzativi entro cui diviene possibile – e assume significato – la qualità stessa dell'azione educativa e formativa.

Gli esiti prodotti dal campione considerato esprimono criticità non tanto in merito alle funzioni tradizionali connesse alla sfera dell'apprendimento degli allievi e alla costruzione di senso della professione, quanto piuttosto in quelle riguardanti il lavoro fuori dell'aula. Queste ultime richiedono un impegno all'interno dell'organizzazione scolastica per contribuire in modo partecipe e propositivo alla vita dell'organizzazione, alla realizzazione di progetti e al reperimento di fondi e finanziamenti. Senza ombra di dubbio, quella dell'insegnante appare come una professione vissuta in modo dinamico e attento alle esigenze del cambiamento richiesto dalla *knowledge society*: si presenta come un professionista che valorizza la capacità di apprendere, riflette sui propri valori, sulle pratiche e sui contesti dell'apprendimento. Ma ciò che sembra caratterizzare le rappresentazioni degli intervistati è il fatto che la professionalità rimane ancorata ad una concezione quasi esclusivistica, riferita prevalentemente al rapporto fra insegnante e allievi; è una concezione che pone ai margini le problematiche di sviluppo di una cultura dell'organizzazione e che recepisce con difficoltà le

dimensioni della scuola come sistema e come realtà pubblica in dialogo continuo con il più ampio contesto locale. Questa visione parziale del ruolo docente emerge in modo evidente nel gruppo di coloro i quali si sono formati in ambito prettamente disciplinare.

Simili considerazioni riportano inevitabilmente la riflessione verso le scelte curriculari. Nello specifico, la soluzione del problema non può essere circoscritta solamente alla revisione di uno o più insegnamenti, ma va posta in termini di modello di professionalità docente che si intende costruire e ciò comporta, in primo luogo, una riconversione degli assetti strutturali del curriculum esplicito, in secondo luogo, una analisi delle componenti del curriculum implicito veicolate dai docenti universitari.

## Riferimenti bibliografici

- Bottani N., Poggi A.M., Mandrile C. (2010). *Un giorno di scuola nel 2020*. Bologna: Il Mulino
- Coggi C. (2005). *Per migliorare la didattica universitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbris L. (Ed.) (2010). *Dal Bo' all'Agorà. Il capitale umano investito nel lavoro*. Padova: Cleup.
- Feldman S. (1999). *Only connect - Professors and teachers with a common mission. Academe-Bulletin of the AAUP*, vol. 85.
- Le Boterf G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Marsh H. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Marsh H. (2005). La valutazione della didattica universitaria da parte degli studenti. In R. Semeraro (Ed.), *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa e nel mondo*. Bologna: Il Mulino.
- Marsh H. (1987). "Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research". *International Journal of Educational Research*, 11, 3, 253-388.
- Marsh H. (1991). "Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A test of alternative higher-order structures". *Journal of Educational Psychology*, 83, 2, 285-296.
- Perrenoud P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation pour voyage*. Paris: ESF.
- Perrenoud P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Perrenoud P. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza. In M. Altet, E. Chartier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Ramsden P. (1988). *Improving Learning: New Perspectives*. London, Kogan Page.
- Minelli E., Reborà G., Turri M. (2008). "How can evaluation fail? The case of Italian universities". *Quality in higher education*, 14, 2, 157-173.
- Scriven M. (1993). *Hard-Won Lesson In Program Evaluation*. New Directions for Program Evaluation, Number 58. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Scriven M. (2003). *Evaluation Theory and metatheory*. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam, L.A. Wingate. *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer.
- Scriven M. (2007). The logic of evaluation. In H.V. Hansen et. al. (Ed.), *Dissensus and the Search for Common Ground*, CD-ROM (pp. 1-16). Windsor, ON: OSSA.
- Seldin P. (2007). *Changing Practices in Evaluating Teaching*. Bolton: Anker Publishing Co.
- Semeraro R. (2005). (Ed.). *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo*. Milano: Franco Angeli.
- Siegel S., Castellan N. J. Jr. (1992). *Statistica non parametrica*. Milano: McGraw-Hill.
- Turri M. (2009). 15 anni di valutazione nelle università italiane: conseguenze e prospettive. In S. Sangiorgi (Ed.), *Il peso della ricerca: valutare una materia umanistica: architettura per esempio*. Parma: CNBA.
- Vergnaud G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte. In Ph. Carré, P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- Wittorski R. , Sorel M. (2005). (coordonnée par). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris: L'Harmattan.