

La ricerca internazionale sulla formazione degli insegnanti Un quadro evolutivo

International Research on Teachers Education An update framework

Rita Minello

Università Cà Foscari, Venezia
Centro Internazionale di Studi e Ricerche Educative
per la formazione avanzata (CISRE)
minello@unive.it

ABSTRACT

Programs for career development should take into account and enhance values, knowledge, and abilities belonging to teachers in order to make them agents of change with an active and educational role. Within the process of change, research identify and process effective development programs, in order to provide an adequate support to individual needs expressed by the trainees and their working community as well.

The research on training directed towards professional development might really accomplish such a *mission*; however there are some mandatory requirements. This paper explains different hypothesis on the topic, and constructs them by giving an account of the specific research literature.

I programmi di sviluppo professionale devono considerare e potenziare i valori, le conoscenze e le competenze degli insegnanti come agenti di cambiamento dal ruolo attivo e formativo. Nel processo di cambiamento, la ricerca individua ed elabora programmi di sviluppo efficaci, per fornire un sostegno adeguato alle esigenze individuali di chi si forma e della comunità professionale.

La ricerca sulla formazione allo sviluppo professionale può effettivamente svolgere questa *mission*, ma solo a determinate condizioni. Il contributo che segue illustra le ipotesi, costruite a poco a poco attraverso una rassegna della letteratura specifica di ricerca.

KEYWORDS

Teachers' professionalism, Reflective teacher, Critical thinking, Teachers' career development, Research agenda.

Professionalità insegnanti, Insegnante riflessivo, Pensiero critico, Evoluzione carriera degli insegnanti, Agenda per la ricerca.

Introduzione

Professionalizzare aiuta a creare legami tra ricerca e formazione. Quando la responsabilità per la formazione degli insegnanti è stata trasferita dalle SSIS alle università, la ricerca nel campo della formazione degli insegnanti aveva appena cominciato a svilupparsi, va ora ripositionata.

I cambiamenti avvenuti in Italia nel corso degli ultimi decenni, per certi aspetti, han-

no messo in discussione l'autonomia professionale degli insegnanti e hanno portato in primo piano la questione di cosa significhi essere un professionista sempre più sotto esame, esplorando il concetto di professionalità nel contesto di responsabilità nuove.

In quanto professionisti, tradizionalmente gli insegnanti si distinguono dagli altri gruppi di lavoratori perché hanno: 1) una conoscenza specialistica di base, definibile come *cultura tecnica*; 2) l'impegno orientato ai bisogni dello studente – *visione del servizio o etica*; 3) una forte identità collettiva – *impegno professionale*; e 4) collegiale contro il controllo esterno e burocratico sulla pratica e sugli standard professionali – *autonomia professionale* (Larsson, 1977; Talbert e McLaughlin, 1994). Tuttavia gli insegnanti non hanno il controllo sugli standard professionali (a differenza, ad esempio, di medici e avvocati), per tale motivo, in passato, l'insegnamento è stato spesso considerato come una semi-professione (Etzioni, 1969). Oggi ci sono molti elementi che ci spingono a dubitare della definizione di una professionalità incompleta, si ritiene, anzi, che solo una professionalità completa ed estesa possa incidere significativamente sulla formazione degli studenti.

1. Ricerca sull'evoluzione della professionalità dell'insegnante

Storicamente, il settore chiave in cui gli insegnanti sono in grado di esercitare la loro autonomia è stato l'uso di giudizio discrezionale in aula in relazione ai processi decisionali. Gli insegnanti stessi, e coloro che sono responsabili della qualità del sistema in cui lavorano, hanno in passato parlato di aspetti il cui sviluppo è limitato. Riferiamoci a una ricerca che divenne popolare negli anni Ottanta: «Con *limitata* professionalità, voglio riferirmi a una professionalità che è intuitiva, concentrata in aula, e basata sull'esperienza piuttosto che sulla teoria. Il buon professionista è sensibile alla formazione dei singoli alunni, possiede inventiva e una sapiente capacità di gestione della classe. Non gli è dato di confrontare il suo lavoro con quello degli altri, tende a non percepire le sue attività in classe in un contesto più ampio [...]. La *professionalità estesa*, d'altra parte, si occupa di contestualizzare l'insegnamento in aula in un contesto educativo più ampio, paragonando la sua opera con quella di altri insegnanti, valutando il proprio lavoro in modo sistematico, e collaborando con altri insegnanti. A differenza del professionista ristretto, il secondo si è interessato alle teorie e agli attuali sviluppi educativi. Perciò egli legge libri e riviste didattiche, viene coinvolto in varie attività professionali e si preoccupa di promuovere il proprio sviluppo professionale attraverso il lavoro in servizio. Egli vede l'insegnamento come attività razionale suscettibile di miglioramento sulla base delle attività di ricerca e sviluppo, in particolare quelle che coinvolgono lo studio esteso» (Hoyle, 1980, p. 49).

Si tratta di posizioni ben diverse dal modo con cui gli insegnanti vivono oggi la loro vita professionale: l'insegnante possiede «la visualizzazione dei diversi gradi di dedizione e impegno, delle lunghe ore di lavoro come una questione di professionalità e accetta la natura aperta dell'incarico professionale, che spesso incide sulla vita personale [...] che comporta anche il massimo sforzo per fare del proprio meglio, essere in ricerca costante per migliorare le prestazioni. Allo stesso tempo, si incarica di sviluppare relazioni adeguate e premurose con gli studenti, poiché ha dato la priorità ai loro interessi e benessere, così come si atteggia in modo professionale con colleghi, genitori e altre agenzie esterne. Infine, a causa della complessità del compito di insegnare e l'obbligo di soddisfare le diverse esigenze individuali, ritiene necessario possedere alti livelli di abilità per rispondere in modo intelligente alle esigenze potenziate di un ambiente complesso e mutevole» (Helsby, Knight, McCulloch, Saunders e Warburton, 1997, pp. 9-10).

Che gli insegnanti si comportino come professionisti, è fondamentale per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento in classe e l'insegnamento efficace è al centro di molte ricerche: «Un buon insegnamento non è solo una questione di efficienza, sviluppo delle competenze, padronanza tecnica, e possesso del giusto tipo di

conoscenza. Il buon insegnamento coinvolge anche il lavoro emotivo. È intriso di piacere, passione, creatività, sfida e gioia» (Hargreaves, 1995). È «vocazione appassionata» (Fried, 1995).

Nel contesto delle recenti riforme, gli insegnanti in molti Paesi europei hanno percepito aspetti attraverso cui la loro capacità e motivazione a comportarsi come professionisti sono stati negativamente colpiti. Vi è una diffusa percezione di erosione dell'autonomia, affiancata da un'intensificazione della vita lavorativa, un'estensione delle responsabilità burocratiche e contrattuali, risorse decrescenti, compreso tempo ed energia (es. studio inglese Helsby et al., 1997).

In effetti, l'insegnamento si svolge in un mondo dominato dal cambiamento, dall'incertezza e dalla complessità crescente, da sfide tecnologiche, economiche e sociali che le scuole (e quindi degli insegnanti) vivono in prima persona e che generano esigenze contraddittorie. L'UNESCO (1996, p. 2) sintetizza così il cambiamento dei ruoli professionali degli insegnanti in un mondo che cambia:

Da un lato:

- un impegno per l'istruzione di tutti;
- una proroga del periodo di scolarizzazione iniziale;
- riconoscimento della crescente importanza dell'educazione permanente;
- maggiore enfasi sulla formazione generale dei bambini e dei giovani, per prepararli alla vita, piuttosto che fornire competenze professionali specifiche per i lavori;
- crescente enfasi sul lavoro di squadra e sulla cooperazione;
- consenso sul fatto che l'istruzione generale dovrebbe includere attenzione per i problemi ambientali, la tolleranza e la comprensione reciproca.

Dall'altro lato:

- crescita delle disuguaglianze, approfondimento delle differenze sociali e diminuzione della coesione sociale;
- un aumento della disaffezione dei giovani e dell'abbandono scolastico;
- alti livelli di disoccupazione giovanile e giovani mal equipaggiati per l'ingresso nel mondo del lavoro;
- una recrudescenza di tensioni inter-etniche, xenofobia e razzismo, nonché la crescente influenza delle sette religiose, di problemi di droga e bande, con violenza associata;
- crescente enfasi sulla competitività e sui valori materiali.

A fronte di queste realtà, le risorse totali disponibili per l'istruzione sono diminuite. Si alza il numero degli alunni per classe, si intensifica il lavoro degli insegnanti: gli interventi sui sistemi di istruzione hanno prodotto periodi di destabilizzazione, aumento del carico di lavoro e crisi di identità professionale per molti insegnanti (Day, Tolley, Hadfield, Watling e Parkins, 1996). Si potenzia il controllo esterno attraverso sistemi di valutazione che prevedono anche la valutazione esterna degli alunni (es. prove Invalsi) che gli insegnanti percepiscono come perdita di fiducia delle istituzioni e dei cittadini nella loro capacità di fornire un buon servizio. Si tratta, si dice, di una componente della condizione organizzativa postmoderna, concepita come un mosaico in movimento che richiede volontà politica, organizzativa, flessibilità economica, sociale e personale e reattività, così descritta da Hargreaves: la metafora della postmodernità organizzativa «può creare maggiore potere personale, ma la sua mancanza di permanenza e stabilità può anche creare crisi nelle relazioni interpersonali; queste relazioni non hanno ancoraggi fuori di sé, o obblighi che ne garantiscano la sicurezza o il mantenimento» (Hargreaves, 1994, p. 9).

Nella disgregazione complessa del lavoro, Hargreaves identifica un modello *post-tecnocratico* di formazione professionale, in cui lo sviluppo viene rafforzato da quattro direttrici interconnesse (pp. 430-436):

- Gli insegnanti hanno compreso di avere esigenze relative a una lunga vita professionale e potranno essere soddisfatti soltanto se trattati come un qualsiasi studente, in termini di continuità e progressione di carriera.
- Per la continuità e la progressione da realizzare, le esigenze di sviluppo degli insegnanti devono essere valutate su base regolare ed equamente distribuite.
- Spetta alle scuole elaborare un piano di sviluppo che preveda anche i bisogni per lo sviluppo professionale degli insegnanti, se si desidera che il piano di sviluppo della scuola stessa possa essere attuato con successo.
- Le esigenze professionali provenienti da fonti personali (ad esempio, valutazione) devono essere conciliate con le esigenze provenienti da fonti istituzionali delle scuole (ad esempio un piano di sviluppo).
- Per migliorare le scuole, si deve essere disposti a investire nello sviluppo professionale; per migliorare gli insegnanti, il loro sviluppo professionale deve essere impostato nel contesto dello sviluppo istituzionale.

Non mancano le posizioni critiche di coloro che interpretano le nuove strutture manageriali come elementi di de-professionalizzazione, piuttosto che di potenziamento, e che ritengono i contesti istituzionali incapaci di rispondere alle esigenze di sviluppo degli insegnanti (Stronach e Maclure, 1996).

Resta il fatto che l'impatto delle mutevoli condizioni economiche, sociali, associate alla maggior conoscenza delle caratteristiche del servizio educativo nel suo complesso, ha sollecitato la messa in discussione del tradizionale modello di autonomia professionale risalente al dopoguerra, per rispondere alle esigenze del mercato sociale e del capitale umano. E, anche se è vero che vi sono insegnanti incapaci di riconoscere ciò che sta accadendo al proprio lavoro in termini di curriculum, performance e valutazione (Robertson, 1996; Apple, 1989; Ozga, 1995), ce ne sono molti che, lungi dall'atteggiarsi a vittime passive delle riforme, si impegnano nel riaffermare la propria autonomia in relazione alle nuove responsabilità che sono richieste. Interpretano attivamente la ristrutturazione del loro lavoro, conformemente ai propri giudizi professionali (Woods, 1994; Helsby, 1996; Troman, 1996) al fine di mantenere il controllo sostanziale del loro profilo professionale: «Hanno un forte senso di professionalità. Sanno come vogliono insegnare e non ricevono dettature. Di conseguenza, resistono fortemente all'idea di essere de-professionalizzati» (Woods, 1994, p. 402).

Insomma, per chi lo comprende, c'è ancora ampio margine di manovra. Sono questi insegnanti, autonomi e responsabili, sfida e minaccia per il sistema, che possono essere valorizzati attraverso quattro modalità integrative:

- *Intra-professionale: collegialità.* Gli insegnanti lavorano insieme, condividendo idee e valutando la loro pratica collettiva, in modo da ottenere una coerente presenza partecipativa.
- *Professionista/studente: trattativa.* Gli insegnanti utilizzano tecniche di negoziato per i compiti di apprendimento degli studenti e cercano di coinvolgerli nelle questioni di organizzazione della scuola e nei progetti educativi della comunità.
- *Inter-professionale: il coordinamento.* Gli insegnanti lavorano intensamente in collegamento con altri professionisti e agenzie e associandosi alla comunità locale.
- *Professionista/genitore: partnership.* Gli insegnanti lavorano con i genitori in qualità di partner e li riconoscono come educatori complementari. (Nixon, Martin, McKeown e Ranson, 1997, p. 16).

Sostanzialmente, si tratta di insegnanti che sostengono *azioni comunicative* e che cercano di costruire accordi attraverso intese condivise, ma avvertono che il successo di queste dipenderà dalla misura in cui riusciranno ad attuare processi integrativi e partecipativi.

Scrivendo nel contesto di riforma australiano, Sachs (1997) lavora a un modello di professionalità che identifica in *cinque valori fondamentali* le basi di un approccio proattivo e responsabile alla professionalità (Sachs, 1997, p. 269):

1. *Apprendimento*, in cui gli insegnanti attivano prassi di apprendimento, singolarmente, con colleghi e studenti.
2. *Partecipazione*, in cui gli insegnanti vedono se stessi come agenti attivi nel proprio mondo professionale.
3. *Collaborazione*, in cui la collegialità è esercitata all'interno e tra l'interno e le comunità esterne.
4. *Co-operazione*, attraverso la quale gli insegnanti sviluppano un linguaggio e una tecnologia comune per documentare e discutere le pratiche e i risultati.
5. *Attivismo*, in cui gli insegnanti si impegnano pubblicamente sulle questioni che li coinvolgono direttamente o indirettamente, sulla formazione e istruzione, come parte dei loro scopi morali.

La breve analisi rivela un crescente consenso sulle norme di comportamento dell'insegnante professionista che desidera affermare la sua leadership, ma anche un crescente riferimento personale al quadro dei valori e all'assunzione delle responsabilità che informano il lavoro degli insegnanti.

Tornano perciò in primo piano le caratteristiche morali dell'insegnamento, che risponde a responsabilità morali (verso genitori e alunni), responsabilità professionali (verso i colleghi), responsabilità contrattuale (verso i datori di lavoro e le istituzioni): «affermare una leadership come insegnante, spesso contro le forze di resistenza amministrativa, richiede impegno a un ideale educativo. Richiede anche l'energia per combattere l'inerzia indotta da abitudine e superlavoro. E richiede un certo tipo di coraggio [...] per dichiarare attraverso le azioni che ci si assume responsabilità maggiori, rispetto allo standard professionale minimo, di ciò che avviene all'interno delle quattro mura della classe» (Barth, 1990, p. 131).

Eraut (1995) ritiene che essere professionista, per un insegnante, implichi:

1. Un impegno morale per servire gli interessi degli studenti, riflettendo sul loro benessere e il loro progresso e decidere il modo migliore di essere promosso o promosso.
2. Un obbligo professionale a rivedere periodicamente la natura e l'efficacia della propria pratica al fine di migliorare la qualità della propria gestione, la pedagogia e il processo decisionale.
3. Un obbligo professionale di continuare a sviluppare la propria conoscenza pratica sia per la riflessione personale e attraverso l'interazione con gli altri. (Eraut, 1995, p. 232)

Non è sempre facile realizzare il tipo di equilibrio richiesto da tali esigenze, mentre si lavora in aule sovraffollate, con risorse scarse, in contesti dove studenti e insegnanti si sentono sopraffatti e scoraggiati. Ci sono molte ricerche che richiamano l'attenzione sulla prevalenza di una percezione di stress e di burnout tra gli insegnanti (es. Mancini, Wuest, Vantine, Clark, 1984).

Dato che i programmi di sviluppo professionale devono considerare e potenziare i valori, le conoscenze e le competenze degli insegnanti come agenti di cambiamento, devono anche riconoscere il loro ruolo attivo e formativo nel processo di cambiamento e fornire un sostegno adeguato alle loro esigenze individuali, così come a quelle della comunità professionale.

2. Insegnante riflessivo e pensiero critico

I cosiddetti sistemi di apprezzamento, di riflessione e di azione, secondo Schön permettono agli insegnanti di reinterpretare e inquadrare il loro lavoro in un'ottica di ristrutturazione e riformulazione: «La riformulazione descrive il processo familiare in cui un evento sul quale abbiamo riflettuto per qualche tempo, improvvisamente è considerato in modo diverso, suggerisce nuovi approcci al problema. Il valore della ristrutturazione consiste nel fatto che si imposta il problema in modo diverso, e lo si fa spesso in un modo pre-logico e quasi senza il contributo del nostro controllo cosciente» (Munby e Russell, 1990, p. 116). Sarebbe sufficiente questa osservazione, per riconoscere che l'insegnamento consiste in un'arte che si pratica quotidianamente, completata da una scienza educativo-didattica che si avvale di conoscenza pratica e valori: «Ogni aula è un laboratorio, ogni insegnante un membro della comunità scientifica» (Stenhouse, 1975, p. 142). Sia gli insegnanti e gli studenti sono «ricercatori inseriti in un progetto in cui lo scopo è l'accesso alla conoscenza, in condizioni che conferiscono il potere di usarla» (Rudduck, 1995, p. 7). Essi indagano e riflettono sulla propria pratica.

In effetti, indagare sulla propria pratica solleva due problemi. Il primo riguarda la misura in cui un individuo può impegnarsi nell'auto-confronto e il secondo concerne la misura in cui le riflessioni e conclusioni dell'auto-confronto possono essere accolte dall'insegnante come dati di ricerca e come prassi, senza che egli abbia utilizzato forme di assistenza e confronto esterni. Se gli insegnanti vogliono estendere la loro conoscenza pratica nell'ottica dello sviluppo professionale e di un potenziamento dell'efficacia educativa, devono impegnarsi anche nel confronto con gli altri, imparare a usufruire di sostegno intellettuale e affettivo, diventare ricercatori che operano sia individualmente che collettivamente: «Non possiamo sfuggire il disagio che questo atteggiamento può portare, se valutiamo il nostro impegno per lo sviluppo professionale» (Dadds, 1993, p. 288).

Secondo Schön (1983, 1987) i professionisti riflessivi rifletterono *in-azione* (durante l'azione), mentre stanno accadendo gli eventi, in una circolarità teoria-prassi; *sul-l'azione* (prima e dopo), più sistematicamente, in sintonia con la teoria trasformativa che Mezirow chiama *azione riflessiva* o presa di coscienza; infine, *attraverso meta-riflessione*, vale a dire in una riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione, interrogandosi sulle motivazioni, sulla loro coerenza logica, confrontando il caso con situazioni simili per rintracciare costanti o dissonanze, aprirsi soprattutto al confronto all'interno della comunità di pratica. Quest'ultima, infatti, è la sede ideale per portare a galla i dubbi, le incertezze, i conflitti di valore, al fine di avviare una comparazione e una discussione con i colleghi di lavoro.

Negli ultimi anni, diversi ricercatori hanno fornito classificazioni dei diversi tipi di riflessione, partendo da prospettive diverse da quelle di Schön.

In particolare Carr e Kemmis, (1986, p. 31-32), Wellington e Austin (1996) sottolineano l'importanza della riflessione transpersonale, che si concentra sulla messa in discussione dei contenuti educativi, acquista significato e si svolge in un contesto di auto-sviluppo interiore. Zeichner e Liston (1996) identificano *cinque diverse tradizioni di pratica riflessiva* che riservano particolare attenzione al contenuto del pensiero dell'insegnante:

1. *Accademica*, in cui la riflessione si concentra sul contenuto e sul modo in cui si insegna.
2. *Efficienza sociale*, che sottolinea l'applicazione all'insegnamento di strategie suggerite dalla ricerca sulla didattica. Secondo due filoni di pratica riflessiva: a) tecnica (tentativo di perseguire fini predeterminati), b), deliberativa (sottolinea, in situazione, la preminenza del giudizio dell'insegnante, pur tenendo conto delle altre fonti di informazione).

3. *Sviluppo*, che si concentra sull'insegnamento sensibile a esigenze degli studenti, interessi, pensiero e modelli di crescita.
4. *Ricostruzione sociale*, in cui la riflessione è concepita come un atto politico che contribuisce oppure ostacola la realizzazione di una società più giusta e umana.
5. *Generica*, che incoraggia gli insegnanti a riflettere sul loro insegnamento in generale, senza molta attenzione al modo in cui riflettere, e al coinvolgimento dei contesti sociali e istituzionali in cui operano (Zeichner e Liston, 1996, pp. 51-62).

Hatton e Smith (1995), mentre si occupano della formazione pre-service degli insegnanti, propongono una sintesi dei diversi tipi di riflessione identificati dai ricercatori, che secondo loro rappresenta anche una sequenza evolutiva della riflessione. Partendo da una base empirica, la tabella, che riportiamo in Tab. 1, fornisce una sintesi utile e comincia a sondare possibili relazioni tra razionalità tecnica, riflessione sull'azione e riflessione-in azione.

Tipo riflessivo	Natura della riflessione	Contesto esemplificativo
<u>Riflessione-in-azione</u> (Schön, 1983, 1987) Si rivolge alle questioni di <i>impatto</i> riguardanti alcune esperienze professionali	(5) <u>Contestualizzazione di prospettive multiple</u> . Trae spunto da una qualsiasi delle possibilità 1-4 sotto indicate, applicate a situazioni in tempo reale.	Gestire problemi professionali in tempo reale al momento del loro emergere (il pensiero è soggetto a reminiscenza e quindi condiviso con altri).
<u>Riflessione-in-azione</u> (Schön, 1983; Smith e Lovat, 1990; Smith e Hatton, 1992, 1993) Si rivolge a problematiche riguardanti i <i>compiti</i> e l' <i>impatto</i> negli stadi ultimi di un programma di inserimento lavorativo.	(4) <u>Critica</u> (socialmente ricostitutiva). Vede come problematici, secondo criteri etici, gli obiettivi e le pratiche professionali.	Considerare (pensare) i diversi effetti reciproci delle azioni individuali, considerando le forze sociali, politiche e/o culturali in gioco (può essere condivisa).
	(3) <u>Dialogo</u> (deliberativo, cognitivo, narrativo).	Ascoltare la propria voce (da soli o in gruppo) esplorando percorsi alternativi di risoluzione dei problemi in un contesto professionale.
	(2) <u>Descrittiva</u> (efficienza sociale, di sviluppo, individuale). Cerca ciò che si considera la "miglior pratica possibile".	Analizzare le proprie <i>performance</i> entro i termini del ruolo professionale (solitamente in solitaria), fornendo giustificazioni per le azioni intraprese.
<u>Razionalità tecnica</u> (Schön, 1983; Schulman, 1988; van Manen, 1977) Si rivolge a questioni del <i>sé</i> e a <i>compiti</i> nei primi stadi di un programma che prepara gli individui all'accesso a una professione.	(1) <u>Tecnica</u> (<i>decision-making</i> circa comportamenti o abilità immediati). E' tratta da un data-base teorico/di ricerca, ma sempre interpretata alla luce di preoccupazioni professionali ed esperienza pregressa.	Cominciare a esaminare (solitamente assieme al gruppo dei pari) il proprio uso delle abilità essenziali per esternare competenze generiche, spesso applicate in contesti controllati e di scala limitata.

Tab. 1. Tipi di riflessione connessi ai problemi della (Hatton e Smith, 1995, p. 59)

Queste abilità stanno alla base della popolarità, della leadership e dell'efficacia interpersonale dell'insegnante. (Goleman, 1995, pp. 43-4)

3. Esperienza professionale e competenza degli insegnanti in via di sviluppo

In ogni stadio di vita e professione, gli insegnanti si trovano in una fase particolare nel loro sviluppo personale e professionale. Ci sono una serie di teorie di competenza identificate dai ricercatori, che descrivono e spiegano le differenze in termini di

sviluppo evolutivo delle competenze di insegnamento. Uno dei modelli più conosciuti per lo sviluppo delle competenze è quello di Dreyfus e Dreyfus (1986). Gli autori identificano un certo numero di livelli di sviluppo delle competenze professionali che procedono dal novizio all'esperto, analizzandone gli spostamenti secondo le progressioni descritte nella Tab. 2.

Livello 1 – Novizio (Novice)
<ul style="list-style-type: none"> • Rigida aderenza a regole o piani appresi; • Scarsa percezione situazionale; • Assenza di giudizio discrezionale.
Livello 2 – Principiante avanzato (Advanced beginner)
<ul style="list-style-type: none"> • Linee guida per l'azione fondate su attributi e aspetti (per <i>aspetti</i> si intendono le caratteristiche globali di situazioni riconoscibili solo dopo una certa esperienza preliminare); • Percezione situazionale ancora limitata; • Tutti gli attributi e gli aspetti sono trattati separatamente e considerati di pari importanza.
Livello 3 – Adeguato (Competent)
<ul style="list-style-type: none"> • Saper gestire l'affollamento; • Vedere l'azione contemporanea parzialmente in termini di obiettivi a lungo termine; • Pianificazione cosciente e deliberata; • Procedure standardizzate e routinarie.
Livello 4 – Competente (Proficient)
<ul style="list-style-type: none"> • Vede le situazioni in termini olistici anziché come aspetti; • Vede ciò che è più rilevante in una situazione; • Percepisce deviazioni dagli schemi (<i>pattern</i>) prestabiliti; • Capacità decisionale (<i>decision-making</i>) meno faticoso (in termini di elaborazione); • Uso di massime direzionali (<i>regulae ad directionem</i>), il cui significato varia secondo la situazione
Livello 5 – Esperto (Expert)
<ul style="list-style-type: none"> • Non si affida più a regole, regolamenti o massime; • Coglie intuitivamente le situazioni basandosi su una profonda comprensione tacita; • Gli approcci analitici sono utilizzati solo in una nuova situazione o quando si presenta un problema; • Visione di ciò che è possibile.

Tab. 2. Sintesi del Modello Dreyfus di Skills Acquisition (da Eraut, 1994, p. 124)

Nonostante la sua enfasi sulla percezione, comprensione e intuizione, la progressione logica ed esperienziale, questo modello ignora la complessità e la dinamica della vita della classe, le discontinuità di apprendimento e l'importanza di periodiche occasioni di riflessione in contesti più ampi.

Una ricerca di Feiman-Nemser (1990) e un'altra di Korthagen e Wubbels (1995) confermano che la via che conduce allo sviluppo di esperienze e all'expertise è irta di complicazioni. Elliott (1993) sostiene la necessità di una visione molto più interazionista di sviluppo che tenga conto, per i professionisti, della necessità di prepararsi a rispondere ai cambiamenti personali, professionali, dei contesti organizzativi. Egli suggerisce che i livelli dovrebbero essere concepiti non come fasi sovrapposte, ma interattive, e che queste potrebbero riguardare le aspettative degli insegnanti, concepiti come ricercatori lungo tutte le fasi della vita lavorativa. Benché eccessivamente esposta sul piano esperienziale, la prospettiva Elliott è particolarmente interessante, poiché, **per ciascuna fase, identifica la tipologia di competenza su cui dovrebbero concentrarsi la formazione continua e la ricerca.**

Fase 1. Rappresenta il passaggio dal Principiante assoluto all'avanzato. Tale passaggio, in termini di sviluppo, si concentra sulla promozione formativa del concetto di *competenza autovalutativa*.

Fase 2. Passaggio dal Principiante avanzato al Competente. Si concentrerà sulla formazione di insegnanti come *professionisti riflessivi*, capaci di riflettere sulle problematiche in situazione.

Fase 3. Passaggio dal Competente al Competente avanzato (*Proficient*). Si concentrerà sullo sviluppo della capacità degli insegnanti di *auto-valutare le azioni e decisioni*.

Fase 4. Da Competente avanzato a Esperto. Conquistate le competenze, l'insegnante riconosce le difficoltà delle scelte autonome. Potrebbe essere necessario, in questa fase, intraprendere attività di formazione al fine di testare ciò che Eraut (1994) chiama *la fallibilità di competenza*. Assumere un nuovo ruolo, cambiare scuola o programma causa quasi inevitabilmente una rilevante perturbazione dello sviluppo, perciò diventare esperto non significa sentirsi padroni della situazione: di qui l'importanza di mantenere la capacità di ricerca-azione per tutta la vita.

Insegnanti esperti sono coloro che mantengono la capacità di essere riflessivi sul loro insegnamento e sono costantemente consapevoli delle possibilità di auto-formazione e apprendimento insite in ogni episodio di interazione educativa.

Sternberg e Horvath (1995) hanno sviluppato il modello dell'insegnante esperto, in possesso delle seguenti competenze di *expertise*, ancora *in fieri* nelle alte fasi:

- **Dominio delle conoscenze.** Gli esperti utilizzano la conoscenza per influire in modo più efficace sui problemi. Possiedono una conoscenza più integrata, strutture di programmazione, conoscono i contesti sociali e politici in cui l'insegnamento avviene. Sanno, poi, come applicare le loro conoscenze di insegnamento a contesti particolari. Inoltre, padroneggiano anche quel tipo di conoscenza tacita che permette loro di adattarsi ai vincoli. L'abilità routinaria consente all'esperto di reinvestire risorse cognitive nella riformulazione e nel problem solving, per codificare in modo selettivo, combinare e confrontare informazioni, arrivare a soluzioni avvedute nei problemi di insegnamento.
- 1. **Efficienza.** Gli esperti possono fare in un periodo di tempo più breve e con uno sforzo apparentemente minore quello che novizi fanno più lentamente. Gli esperti in genere spendono una percentuale minore del loro tempo cercando di capire il problema da risolvere. La possibilità di automatizzare ben apprese routine è chiaramente legata alla capacità di riflessività dell'esperto.
- 2. **Intuito.** Gli esperti non si limitano a risolvere il problema a portata di mano, ma spesso lo ridefiniscono e trovano soluzioni ingegnose e penetranti. Applicano tutte le informazioni acquisite in un altro contesto al problema a portata di mano.

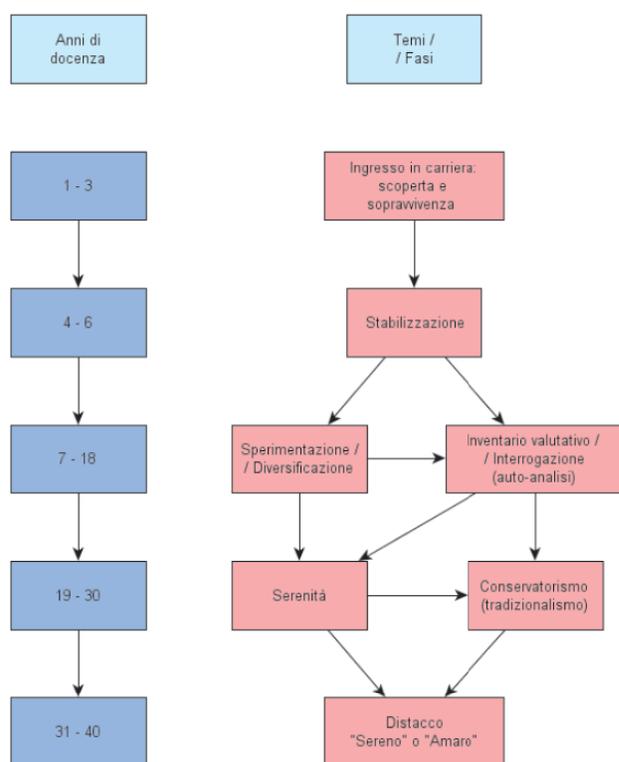
La ricerca Eraut sugli insegnanti (Eraut, Alderton, Cole, Senker, 1998, p. 12) rivela che la maggior parte delle professionalità esperte si caratterizza per la capacità di valutare sia le prestazioni (attraverso l'osservazione e il controllo dei prodotti) sia le capacità (attraverso una vasta gamma di compiti). L'autore identifica questa combinazione come competenza di controllo dell'interazione tra le capacità degli individui in continuo sviluppo e l'organizzazione del lavoro professionale, in risposta al mutare delle esigenze e delle priorità. Scopo della formazione professionale dovrebbe essere quello di *sviluppare capacità professionale* che comprenda la declinazione della competenza in una serie di compiti, ruoli e attività, in condizioni di cambiamento dei contesti individuali e sociali.

Gran parte dello sviluppo della professione di insegnamento non è programmata, ma piuttosto discontinua, e talvolta addirittura casuale (Huberman, 1995b, p. 195). Gli studi più autorevoli su esperienze di sviluppo carriera degli insegnanti sono quelli di Huberman (1989, 1995c), Sikes et al. (1985) e Fessler e Christensen (1992). La ricerca di Huberman suggerisce che gli insegnanti passano attraverso cinque fasi principali:

1. Avvio della carriera: l'impegno iniziale (inizi facili o dolorosi).
2. Stabilizzazione: trovare l'impegno (consolidamento, emancipazione, integrazione nel gruppo dei pari).

3. Stabilizzazione: nuove sfide, (preoccupazioni per nuove sperimentazioni, responsabilità).
4. Raggiungimento di un plateau professionale: nuovo orientamento e nuovo sviluppo (senso di mortalità, smettere di lottare per il primato, godere dello status raggiunto o approdare a condizioni di stagnazione).
5. Fase finale: la grande esperienza (aumentata preoccupazione per la qualità di apprendimento degli alunni, perseguimento di interessi esterni; disincanto, contrazione degli interessi connessi all'attività professionale).

Tali fasi sono sintetizzate in un ciclo di sviluppo che funziona come descritto in Graf. 1:



Graf. 1. Sequenze modali del ciclo di carriera degli insegnanti: un modello schematico (Huberman, 1995)

Avvio facile o doloroso della carriera. Questo periodo sarà cruciale per gli insegnanti alle prime armi per stabilire gli orientamenti di insegnamento e la particolare visione della professione. Se l'inizio sarà facile o doloroso, dipenderà in misura consistente dalla personale capacità di trattare l'organizzazione d'aula e i problemi di gestione delle classi e del curriculum. Si rivelerà importante la conoscenza pregressa della didattica, ma anche l'influenza della scuola e delle culture respirate in sala professori. Questi primi anni di insegnamento sono stati descritti come una lotta a due vie, in cui gli insegnanti cercano di creare la propria realtà sociale, salvaguardando la visione personale. Ne deriva un senso di crisi o fallimento di fronte alla percezione della complicità strategica, oppure un approccio felice di ridefinizione strategica, in

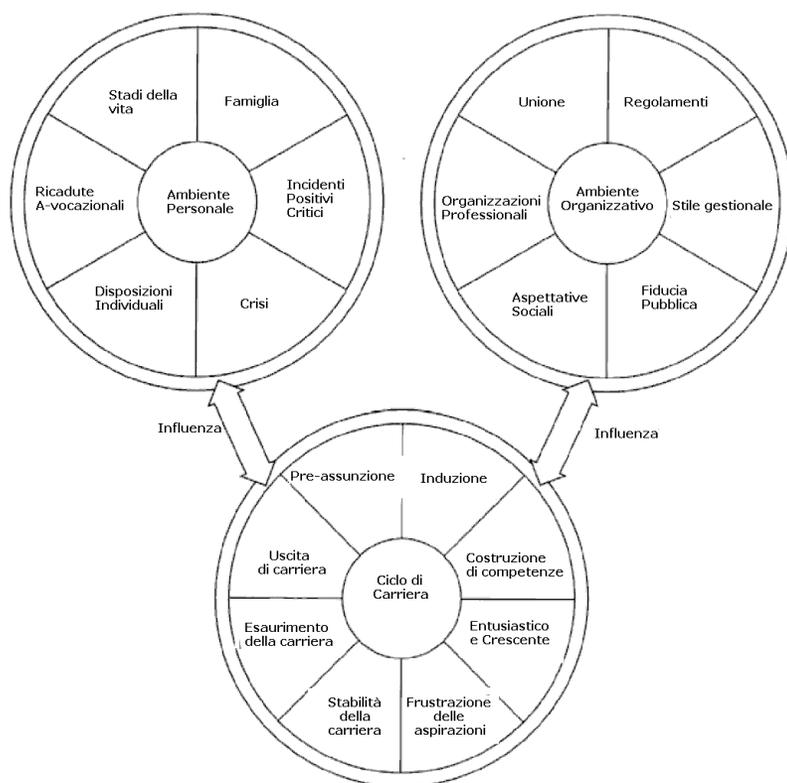
caso di controllo interiorizzato della situazione. Per sopravvivere, in alcuni scatta anche l'esigenza di conformarsi alla situazione esistente attivando risorse mimetiche e astensione dai poteri. Nel corso del tempo, naturalmente, l'insegnante socializzato può passare da una posizione all'altra. Intraprendere una delle strategie descritte non rappresenta tutta la storia.

Stabilizzazione: Nuove sfide, nuove preoccupazioni. Non si è più novizi, ci si sente ormai accettati come colleghi esperti in sala professori, si percepisce un feeling relativamente sicuro nella conoscenza delle pratiche di insegnamento e si percepisce la propria identità di membri della comunità scolastica. Si verifica un consolidamento e un'estensione dei repertori didattici e, possibilmente, il coinvolgimento in una più ampia gamma di attività in aula, scuola e comunità. La fase di stabilizzazione è relativamente breve: dietro l'angolo covano le minacce della stagnazione e del declino (Newman, 1979; Watts, 1980). In questa fase gli insegnanti vanno sostenuti con nuovi stimoli e nuove sfide (Cooper, 1982, p. 81).

Il raggiungimento di un plateau professionale: Ri-orientamento o sviluppo. È probabile che le traiettorie, nelle fasi centrali del ciclo di carriera (7-18 anni), siano più diversificate rispetto a quelli precedenti o successivi (Huberman, 1995b, p. 197-198). Questa diversità si riferisce tanto alla carriera professionale, quanto alla cultura della scuola e al modo in cui gli insegnanti rispondono al ciclo annuale, ormai ben padroneggiato, con rapporti ripetuti con studenti e colleghi che forniscono sicurezza. Può però mancare la positiva esperienza della varietà, il senso di sfida e scoperta degli anni precedenti. È un momento in cui molti insegnanti sono propensi a cercare nuove sfide, sia assumendo nuove responsabilità nella stessa scuola o spostandosi da una scuola all'altra. Alcuni insegnanti possono cominciare a *riorientare* stessi, ridimensionando il tempo dedicato alla loro professione al di fuori dell'orario di lavoro. In questa fase alcuni insegnanti cercano di rinnovare il loro impegno intellettuale attraverso un ulteriore studio (alcuni si iscrivono a un corso di laurea diverso), oppure perfezionando la partecipazione a progetti scolastici, reti di scuole o distrettuali.

Fase Finale: la grande esperienza. Gli ultimi 10-15 anni di carriera rappresentano, teoricamente, la fase di grande esperienza nell'insegnamento, anche se accompagnato dal maggior carico di problemi esterni, ad es. per la salute e la cura della famiglia. Tuttavia il raggiungimento dell'apice può anche tradursi nel momento del maggior conservatorismo. Gli insegnanti in questa fase si lamentano di più del mancato l'impegno e del comportamento inadeguato, del rifiuto dei valori emerso nei loro studenti (Day e Bakioglu, 1996), e sono scettici sulle possibilità di cambiamento. O si avviano serenamente verso una fine soddisfacente di carriera, oppure cercano di sopravvivere, insoddisfatti, in un clima che percepiscono come alieno. Questi insegnanti possono sentirsi emarginati all'interno dell'istituzione e amareggiati nei riguardi di coloro che vedono come responsabili dei danni educativi: istituzioni, superiori, ecc.

Fessler e Christensen (1992) hanno proposto un valido modello di lavoro, orientato alla *formazione dello sviluppo professionale*, basando la ricerca sull'analisi della letteratura riguardante le fasi della carriera degli insegnanti e su interviste approfondite con gli insegnanti. Il modello (Graf. 2) individua tre grandi categorie di influenza – dimensioni – sullo sviluppo della carriera degli insegnanti: **ciclo**, **ambiente** e **contesto organizzativo**. Le dimensioni sono rappresentate come ruote e ciascuna ruota è suddivisa, a sua volta, in zone di influenza.



Graf. 2. Dinamica del ciclo di carriera degli insegnanti (Fessler e Christensen, 1992, p. 36)

Il modello postula un «riflusso dinamico con gli insegnanti in movimento dentro e fuori degli stadi, in risposta alle influenze di tutte le dimensioni: ambientali, personali e organizzative» (Fessler, 1995, p. 187). Fessler propone sistemi di supporto formativo personalizzati per gli insegnanti nelle varie fasi della carriera. Coerentemente con le ricerche che si concentrano su storie di vita, ricerca-azione, ricerca narrativa, leadership e cambiamento, il modello riconosce: a) che lo sviluppo professionale degli insegnanti è centrale e coinvolge le esigenze personali, quelle degli studenti e del sistema, b) che per lo sviluppo degli insegnanti è necessario attivare in tutta la vita professionale forme di apprendimento sociale dinamico tra l'insegnante e i suoi colleghi c) la necessità di riflessione sulla pratica.

Leithwood (1990, p. 81) afferma che il ciclo di sviluppo della crescita psicologica e professionale delle competenze degli insegnanti può essere influenzato direttamente da dirigenti scolastici. Lo sviluppo della performance degli istituti implica la capacità di adattarsi continuamente a lavorare come una squadra con un obiettivo comune: la scelta delle priorità appartiene alla leadership educativa. Il dirigente «*agente di cambiamento*» è colui che deve portare le riforme. In quanto tale, il dirigente scolastico deve accompagnare l'evoluzione della professione di insegnante, come già fa in altri Paesi europei (definizione degli obiettivi e valutare il lavoro in team, fornire più frequenti attività di gestione, animare i team di gestione per partecipare a una direzione più collegiale. Di fronte a questi cambiamenti, il dirigente/direttore non è solo: egli dispone di strumenti e di insegnanti che lo affiancano

positivamente, anche se non sono scomparse sacche di resistenza ai cambiamenti» (Minello 2011, p. 78).

Aumentata la complessità, oggi i leader – più che nel passato – si trovano ad affrontare l'incognita del futuro e la complessità del presente con maggiori difficoltà. Così, l'immagine gerarchizzata al vertice della piramide di un leader sufficientemente capace, creativo e competente per condurre un'organizzazione, sembra essere anacronistica rispetto alle mutate condizioni ambientali e appare più consona quella di un facilitatore della conoscenza e un negoziatore delle idee e della volontà proveniente da tutti i livelli della sua organizzazione. Il dirigente che intende rafforzare la propria leadership formativa, è consapevole di dover attivare una formazione progressiva – iniziale e continua – che metta l'accento sugli aspetti pedagogici e didattici della funzione dirigente: non è più possibile contare solamente sulla formazione ottenuta attraverso l'esperienza diretta di lavoro o attraverso le pregresse esperienze di insegnamento. Tale vision progressiva lo conduce a incamerare, come nuclei pedagogici fondamentali per l'efficacia e l'efficienza dell'istituto che dirige, degli impegni individuali, che riguardano:

- la mission
- la vision
- l'empowerment
- il counseling
- l'approccio interculturale all'integrazione
- la dimensione etica
- la valutazione della didattica e dei servizi
- la formazione continua degli insegnanti.

La tensione di un leader verso i processi di empowerment, di counseling, di formazione ecc., nei confronti degli insegnanti, rappresenta la scelta felice della leadership partecipata e distribuita, valorizza al massimo il coinvolgimento degli insegnanti e si spinge verso la presa in carico della complessità non solo dell'istituto che dirige, ma anche delle reti istituzionali, ipotizzando una leadership sostenibile. (Minello, 2011, pp. 109-130).

Va riconosciuto che i modelli di sviluppo dedicati alla professionalità degli insegnanti, se aiutano a identificare particolari esigenze relative a specifiche tappe della carriera lineare, da soli non sono sufficienti: per un quadro realistico è necessario, al ricercatore, prendere in considerazione sia i contesti storici e organizzativi che le culture in cui si esprime l'agire professionale, come pure le fasi di sviluppo cognitivo ed emotivo che ne caratterizzano la personalità.

Gli insegnanti sono disposti a impegnarsi nel cambiamento a seconda che ne percepiscano la necessità, riescano a diagnosticare il problema, e a concepire una risposta al problema intrinseca alla loro capacità intellettuale ed emotiva, sostenibile e appropriata in relazione a prospettive personali, educative, ideologiche e di contesto.

Day (1999) presentato un esempio di un record di sviluppo e formazione dell'insegnante che potrebbe essere introdotto direttamente in ciascun istituto scolastico, come parte di una discussione sul programma di sostegno individuale e di sviluppo della scuola. Si veda in Tab. 3.

<p>Sezione 1: Cosa ho fatto finora? (uno scritto riassuntivo)</p> <p>Si tratta di un curriculum vitae del tipo solitamente compilato dai docenti prima di inoltrare una domanda d'impiego: una lista riassuntiva di risultati conseguiti, stilata affinché questi possano essere quantificati: un "record professionale". E' descrittivo, sintetico e organizzato in ordine cronologico. Riporta che cosa si è ottenuto; ad es., può includere esperienze e attività svolte a scuola (eventi scolastici di rilievo, riunioni di gruppo, corsi di aggiornamento, incontri con colleghi in visita alla scuola).</p>
<p>Sezione 2: Auto-valutazione/Recensione di Passaggi Critici e Momenti-chiave di Apprendimento (includere competenze di ruolo, ove appropriato)</p> <p>Questa sezione comporta un processo di selezione ed enumerazione di esempi chiave che riguardino particolari contingenze "miliari", situazioni, eventi, ruoli, attività, competenze che siano di particolare rilevanza per l'apprendimento, il conseguimento di obiettivi, la crescita e i contributi all'istituto. Molti di essi saranno correlati agli elementi elencati nella Sezione 1. E' una forma di auto-riflessione e valutazione qualitativa e quantitativa, anch'essa trascritta in modo seriale e sintetico. Potrebbe richiedere l'assistenza informale di un "compagno critico" o un "collega di riferimento", e potrebbe comprendere alcuni spunti teorici circa la pratica professionale.</p>
<p>Sezione 3: Applicazione al Pensiero e alla Pratica</p> <p>La presente sezione illustra l'applicazione degli spunti acquisiti nelle Sezioni 1 e/o 2. Ciò comporta una riflessione scritta su come il pensiero e/o la pratica siano cambiati come risultato delle precedenti "contingenze critiche" (<i>Incident</i>) selezionate nella Sezione 2. La trascrizione comprenderà nuove prospettive di comprensione, di conoscenza, nuove abilità o concetti ottenuti; ciò, insieme con esempi di tali cambiamenti avvenuti nella pratica. Le situazioni stesse sono descritte brevemente, poste nei loro contesti sociali e istituzionali, e sono inclusi i commenti personali (e altrui, se possibile) riguardanti i risultati/l'apprendimento ottenuti. Ove possibile, è da ricercarsi la conferma di terze parti come verifica della propria percezione personale dello svolgersi degli eventi. Questo implica l'utilizzo attivo e formale di un "compagno critico/collega di riferimento". Inoltre, questa Sezione comporta il confronto del sé con altri, così come riflessione e capacità valutativa.</p>
<p>Sezione 4: Prendere delle decisioni (Decision-Making), ovvero impostazione degli obiettivi (Goal Setting)</p> <p>Questa sezione comporta una pianificazione di azioni che sia fondata sulla sintesi di esperienze registrate nelle Sezioni 1-3. E' una forma di piano di sviluppo per la crescita personale, professionale-individuale, pratico-docente e organizzativo-istituzionale.</p>

Tab. 3. Un record sviluppo professionale degli insegnanti

Dordit (2011), nel report di ricerca che offre una rassegna internazionale del *Modelli di reclutamento formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*, per valutare a titolo di analisi comparativa gli elementi di convergenza e di differenziazione tra i casi esaminati (Inghilterra, Francia, Spagna, Canton Ticino), predispone un Diagramma per la valutazione del grado di accountability su base sistematica che suggerisce molte idee alla ricerca sulla formazione degli insegnanti. Il suo modello, infatti, «palesa la centralità dei referenziali di competenza, che forniscono un elemento di riferimento socialmente condiviso e rappresentano per il docente l'orizzonte entro cui impostare un progetto di sviluppo professionale, ma anche un metro per saggiare il possesso di conoscenze, capacità e attitudini professionali nel corso delle diverse annualità di servizio o nel passaggio tra status o ordini gerarchici progressivi» (Dordit, 2011, p. 187). Identifica poi gli obiettivi di sviluppo dei vari livelli del sistema scolastico per guadagnare un miglior livello di formazione generativa, a fronte di criticità comuni. Li riportiamo in elenco (Dordit, 2011, pp. 192-193):

Livello delle policy

- Fornire standard di competenza che possano orientare i percorsi di formazione iniziale terziaria di preparazione all'accesso nella carriera e al contempo guidare la successiva pratica professionale dell'insegnante.
- Sviluppare referenziali di competenze dell'insegnante differenziati che, partendo da un nucleo di competenze comuni, siano in grado di differenziare appropriatamente le ulteriori specializzazioni di carattere funzionale e organizzativo, sia orizzontalmente (*differenziazione funzionale su aree non disciplinari*) che verticalmente (*accesso allo staff di direzione*).
- Correlare la progressione di carriera, di status e di fascia retributiva degli inse-

gnanti a un'effettiva e accertabile crescita professionale di competenze nei settori specifici di dispiegamento delle attività lavorative.

- Differenziare i profili degli insegnanti in rapporto ai diversi target di utenza, i cui fabbisogni formativi risultano richiedere forme crescenti di personalizzazione e individualizzazione dell'apprendimento (BES, problematiche socioeconomiche, *tutorship* all'apprendimento, *counselling*, etc.).
- Introdurre nuovi profili in relazione alla definizione del curriculum scolastico, sia per linee orizzontali (aree disciplinari, aree di competenze interdisciplinari, dipartimentalizzazione degli istituti scolastici, etc.), che verticali (curricoli verticali, coerenza e progressività dei curricula di ciclo scolastico, etc.).
- Armonizzare e allineare i profili dell'insegnante con le recenti *policy* promosse dall'Unione Europea, *in specie* in rapporto ai livelli in cui si articola l'*European Qualification Framework*.

Livello del sistema scolastico locale

- Fornire ai diversi organismi che *all'esterno dell'istituzione scolastica* si occupano dello sviluppo, implementazione e valutazione della valutazione della *performance* dell'insegnante, standard di competenze per l'attività valutativa sia di tipo ordinario (valutazione periodica) che straordinario (passaggio tra status e accesso a ruoli e funzioni di ordine superiore).
- Fornire ai diversi organismi che *all'esterno dell'istituzione scolastica* si occupano dello sviluppo, implementazione e valutazione della formazione continua degli insegnanti, standard di competenze per l'attività di impostazione dei programmi e di valutazione di impatto delle diverse misure e delle azioni formative promosse.

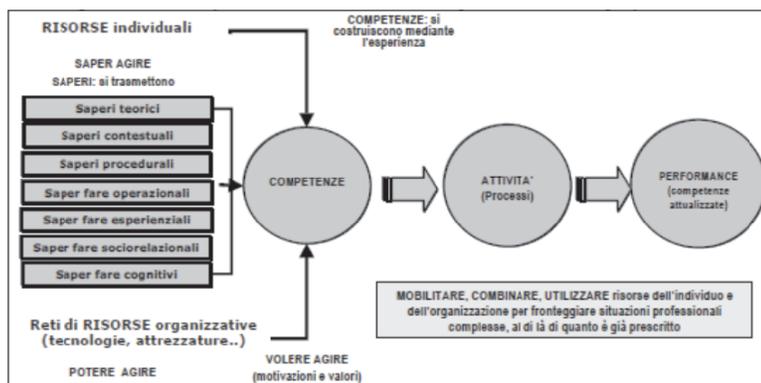
Livello dell'istituzione scolastica

- Fornire standard di riferimento per guidare l'azione delle figure tutoriali e di accompagnamento che supportano l'ingresso degli insegnanti neoassunti nel percorso di carriera (*tutoring*, *mentoring*, *coaching*).
- Fornire ai diversi organismi che *all'interno dell'istituzione scolastica* si occupano della valutazione della *performance* dell'insegnante, standard di competenze per l'attività valutativa sia di tipo ordinario (valutazione periodica) che straordinario (passaggio tra status e accesso a ruoli e funzioni di ordine superiore).
- Fornire ai diversi organismi che *all'interno dell'istituzione scolastica* si occupano dello sviluppo, implementazione e valutazione della formazione continua degli insegnanti, standard di competenze per l'attività di impostazione dei programmi e di valutazione dell'apprendimento, di risultato e di impatto delle diverse misure e programmi formativi promossi.
- Predisporre profili diversificati di insegnanti (*diversificazione organizzativa*) in rapporto a ruoli e funzioni di supporto al dirigente scolastico e al suo staff (definizione di *policy* scolastiche in campi diversi e della loro implementazione e valutazione).
- Differenziare *operativamente* i profili degli insegnanti in rapporto ai diversi target di utenza, i cui fabbisogni formativi risultano richiedere forme crescenti di personalizzazione e individualizzazione dell'apprendimento (BES, problematiche socioeconomiche, *tutorship* all'apprendimento, *counselling*, etc.).

Dordit conclude il report valorizzando il collegamento con il sistema di formazione continua e con la progressione di carriera, che offre l'opportunità di costruire un sistema di azioni integrate: «nella ricognizione internazionale, in particolare nei contesti inglese e francese, ma lo stesso potrebbe dirsi per gli scenari della California e del Québec, le pratiche di valutazione della performance degli insegnanti acquistano pienamente la propria efficacia qualora vengano collegate strettamente ai sistemi di progressione di carriera e di formazione continua dei docenti. In tal modo può delinearsi un sistema integrato di misure e di azioni, il cui prodotto complessivo risulta effettivamente in grado di accrescere il livello di *accountability* espresso dall'istituzio-

ne scolastica e, nella progressiva diffusione del modello, dall'intero sistema territoriale dell'*education*» (Dordit, 2011, p. 216).

Seguendo la via delle azioni integrate e continuative, sarebbe possibile progettare un tipo di formazione e sviluppo professionale che realizzi il modello complesso dei referenziali di competenza di Le Boterf qui di seguito schematizzato:



Graf. 4. Relazione tra risorse, competenze, attività, performance (Le Boterf 1997, in Dordit 2011, p. 200).

Anche il *Ministère de la Communauté française* (2002), si interroga sui mezzi per la formazione dell'insegnante professionista e offre le indicazioni sufficienti per definire un quadro di competenze, sottolineando il fatto che «un aspetto interessante del concetto di competenza è la capacità di generare una risposta inedita e pertinente per una situazione inaspettata e insolita» (Rey, 1996).

Gli insegnanti sono chiamati a essere attivi e creativi nella classe, nella scuola e nell'istituzione scolastica. Per soddisfare le molteplici esigenze della loro professione, gli insegnanti devono padroneggiare **tredici competenze necessarie** (ib. 2002):

1. Mobilitare la conoscenza nelle discipline umanistiche per una corretta interpretazione delle situazioni vissute in classe e attorno alla classe e per un migliore adattamento alla scuola pubblica.
2. Intrattenere efficaci rapporti di partenariato con istituzioni, colleghi e genitori.
3. Essere informati circa il proprio ruolo all'interno della scuola ed esercitare la professione insegnante, com'è definita nei riferimenti giuridici.
4. Padroneggiare i saperi disciplinari e interdisciplinari che giustificano l'azione formativa.
5. Padroneggiare la didattica disciplinare che guida l'azione formativa.
6. Dimostrare una conoscenza generale importante per risvegliare gli studenti al mondo della cultura.
7. Sviluppare le competenze interpersonali inerenti alle esigenze della professione.
8. Valutare le questioni etiche relative alla pratica quotidiana.
9. Attuare il lavoro in équipe all'interno della scuola.
10. Progettare dispositivi didattici, testarli, valutarli, regolarli.
11. Conservare un rapporto critico e autonomo con il sapere scientifico passato e futuro.
12. Pianificare, gestire e valutare situazioni di apprendimento.
13. Mantenere uno sguardo riflessivo sulla sua pratica e organizzare la propria formazione continua.

Tutti i futuri insegnanti sono tenuti a sviluppare progressivamente le competenze di cui sopra, durante la loro **formazione iniziale**, che a tal fine, si articola su **sei assi distinti e complementari**:

1. L'insegnante aderisce agli obiettivi di formazione definiti nelle mission e nei decreti e si mette in pratica esercitando il suo ruolo nell'istituzione scolastica: egli è un *attore sociale*.
2. L'insegnante rimette regolarmente in discussione le proprie conoscenze e pratiche e le aggiorna: egli è un *ricercatore*.
3. L'insegnante padroneggia i contenuti disciplinari che insegna e li colloca in un contesto più ampio: egli è un *insegnante istruito*.
4. L'insegnante è in grado di relazionarsi con studenti, genitori, colleghi, altri attori della scuola e con la gerarchia: egli è una *persona sociale*.
5. L'insegnante è impegnato ogni giorno ad avviare, gestire, regolamentare situazioni di apprendimento, a valutarle: egli è un *insegnante*.
6. Tutti i saperi dell'insegnante sono parte integrante della pratica professionale: egli è un *esperto*.

Ognuna di queste assi permette di acquisire e sviluppare in modo coerente le competenze necessarie all'esercizio della professione. Tutte convergono verso il cuore dell'identità professionale del docente: è un professionista riflessivo, vale a dire in grado di sviluppare questi standard, in modo indipendente e critico, al ritmo dell'evoluzione della professione.

In sintesi, alla base del concetto di pianificazione dello sviluppo personale e professionale dell'insegnante si identificano sei principi. In primo luogo, lo sviluppo che supporta la formazione degli insegnanti è permanente, e continuo. In secondo luogo, deve essere autogestito, ma supportato, nella sua articolazione, dalla responsabilità delle istituzioni e della scuola. In terzo luogo, deve essere sostenuto da risorse: in questo, gli insegnanti non possono essere autosufficienti. In quarto luogo, la pianificazione dello sviluppo personale e professionale dell'insegnante sarà concepita nell'interesse del docente e della scuola, anche se non sempre contemporaneamente. In quinto luogo, ci deve essere un processo valutativo e auto-valutativo che accompagni le fasi dello sviluppo professionale. In sesto luogo, mentre ogni insegnante ha il diritto e la responsabilità di impegnarsi allo sviluppo nel corso di tutta la carriera, i percorsi devono essere differenziati in base alle fasi identificate e alle esigenze individuali. La pianificazione dello sviluppo personale che si fonda su questi principi permetterà alla lunga carriera degli insegnanti uno sviluppo integrale della persona, riconoscendo che: a) C'è un legame naturale tra la vita lavorativa di una persona e tutti gli altri aspetti della vita (Senge, 1990, p. 307) e, quindi, la padronanza personale deve essere sostenuta in tutti gli aspetti della vita. b) L'insegnamento è, collegato alla vita degli insegnanti, alle loro storie personali e professionali, al tipo di persone che sono diventate (Hargreaves, 1994).

La ricerca dovrebbe occuparsi di identificare una formazione che in ogni fase consenta un equilibrio tra le opportunità di apprendimento e di sviluppo, che in un primo momento potrebbe essere incentrata prevalentemente sul bisogno *personale* (dell'insegnante come essere umano) e, a lungo termine, sul bisogno *professionale* (dell'insegnante come membro di una comunità discendente di professionisti), integrato con necessità ed esigenze della sua particolare scuola.

Conclusione: un'agenda per la ricerca futura sulla formazione degli insegnanti

L'esercizio riflessivo che ci consente di fare il punto dei problemi, presenti e passati, esorta a guardare avanti verso possibili temi di ricerca e aree di indagine, e di progettare strategie di ricerca per il futuro. Un punto di partenza potrebbe essere costitui-

to da un'agenda per la ricerca futura, focalizzata sul cambiamento delle relazioni tra la formazione degli insegnanti e le esigenze formative della società della conoscenza, da sottoporre all'attenzione di ricercatori provenienti da una vasta gamma di settori delle scienze umane e sociali.

Tale agenda potrebbe offrire alla letteratura di ricerca obiettivi e approcci concettuali per la raccolta di una base di dati empirici attraverso un selezionato numero di sotto-temi, al fine di ricavare un programma di ricerca comune che possa affrontare questioni scientifiche a lungo termine di interesse strategico per il futuro specifico della formazione degli insegnanti e, più in generale, della formazione e istruzione delle giovani generazioni.

La ricerca sulla formazione degli insegnanti si sente sempre più sotto pressione per far fronte a una gamma crescente di aspettative, di compiti complessi e conflittuali, a fronte delle difficoltà crescenti di coordinamento e delle condizioni operative, spesso incompatibili per la didattica e la ricerca. E, tuttavia, si aspetta di ricoprire sempre più un ruolo di attore strategico. Ciò implica la necessità di:

- sviluppare e attuare un programma europeo di ricerca comparativa sul rapporto tra istituzioni scolastiche e formazione degli insegnanti;
- esaminare la letteratura scientifica in termini di approcci concettuali sottostanti e di dati empirici, selezionando un numero di sotto-temi, al fine di ricavare un futuro programma di ricerca che affronti questioni scientifiche a lungo termine di interesse strategico per il futuro della formazione degli insegnanti;
- fissare chiari obiettivi relativi alla mission e all'azione;
- effettuare analisi puntuali sulle potenzialità, le opportunità, i vincoli connessi alla formazione degli insegnanti;
- considerare i concetti di efficacia ed efficienza dell'insegnamento/apprendimento come frecce progettuali della formazione e condurre una riflessione strategica della formazione rispetto a tali progettualità;
- perseguire l'attuazione delle strategie attraverso sforzi comuni per creare un consenso diffuso tra gli attori, stimolare le attività di ricerca, ecc.;
- valutare e essere regolarmente valutati esternamente rispetto ai processi e gli esiti delle attività di ricerca.

Nel testo *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning* (pp. 37-47), dopo essersi occupato dei focus della formazione attraverso le storie di vita personali e professionali degli insegnanti, che considera centrali per lo sviluppo professionale, Day identifica **dieci percorsi prioritari – o sfide – di ricerca con impatto diretto sulla formazione degli insegnanti**:

Sfida 1. I limiti dell'imparare da soli. C'è un limite a ciò che può essere appreso dall'esame riflessivo della propria prassi, eseguito in modo isolato, soprattutto quando si è contemporaneamente impegnati in tale prassi mentre si cerca di sopravvivere in una classe dalla gestione difficoltosa, di insegnare conoscenze e sollecitare competenze. Anche quando gli insegnanti si incontrano per condividere e analizzare la pratica ai fini di valutazione e pianificazione, di solito il dialogo sarà basato su discorsi sulla pratica, piuttosto che sulla pratica stessa.

Sfida 2. La capacità di riflettere. Né i processi di riflessione, né i suoi esiti sono del tutto razionali. Le capacità di riflettere saranno interessate da vincoli situazionali (es. sovraccarico di lavoro, innovazione), da limiti personali (es. fase di sviluppo, conoscenze o abilità livello) e dalla condizione di benessere emotivo (ad esempio fiducia in se stessi, autostima, risposta alle critiche negative). Sembra particolarmente rilevante una ricerca volta a esplorare gli effetti di ansia, paura, solitudine, impotenza, senso e significato e l'incidenza di tali stati d'animo nei confronti dell'auto-riflessione. Penalizza, in particolare, la percezione di isolamento professionale: è una condizione spesso citata per spiegare le

difficoltà degli insegnanti. Poiché è difficile controllarlo, l'isolamento rende il docente ancora più vulnerabile ai processi riflessivi. Studi empirici dimostrano che il sostegno sociale da parte di colleghi evita lo stress degli insegnanti e li pone in condizione di riflessività positiva, volta alla soluzione della maggior parte dei problemi (Fimian, 1986; Russell, Altmaier, e Van Velzen, 1987; Schonfeld, 1990).

Sfida 3. Tecnico o professionista riflessivo? Le distinzioni tra gli insegnanti concepiti come i tecnici e gli insegnanti intesi come professionisti riflessivi (es. Zeichner e Liston, 1996) non sono sempre utili. Un buon insegnante sarà tecnicamente competente e anche capace di riflettere sulle questioni più ampie di obiettivo, di processo, su contenuti e risultati. Quando la competenza tecnica cessa di coinvolgere la riflessione è probabile che la qualità dell'insegnamento diminuisca. Se gli insegnanti vogliono evitare le derive burocratiche e tecniche del proprio ruolo e mantenere una visione ampia sul loro lavoro, non possono solo guardare dentro alle proprie pratiche: «Gli insegnanti non possono limitare la loro attenzione solamente alla classe, lasciando l'impostazione delle finalità della scuola ad altri. Essi devono assumersi la responsabilità attiva degli obiettivi [...] connessi al contesto sociale in cui possono manifestarsi; devono mantenere il controllo di una valutazione critica e continua dei fini, delle conseguenze, e del contesto sociale della loro vocazione». (Scheffler, 1978, p. 11, cit. in Zeichner e Liston, 1996, p. 19).

Sfida 4. Concilianti o conflittuali? Day porta un esempio in cui il dominio del *personale* e dell'*ideologico* può risultare un fattore limitante sul cambiamento: come *ideologo professionale* Michele crede nell'importanza di porsi agli studenti come un maestro che trasmettere un corpus rilevante di conoscenze cariche di valori per la vita. Come *educatore* crede nell'importanza di incoraggiare gli studenti a essere autonomi e autosufficienti nei processi di studio e ricerca. I due valori non sono intrinsecamente incoerenti e anzi possono essere complementari. Tuttavia, sembrerebbe, a ben riflettere che, mentre sono considerati teoricamente conciliabili nel momento di pianificazione della sequenza di lezioni, siano inconciliabili in azione.

Sfida 5. Impegnarsi con possibilità di cambiamento. Il cambiamento comporta la cognizione, ma non è solo un processo cognitivo, coinvolge l'emozione e può creare dissonanza. Al fine di sviluppare e sostenere il loro pensiero critico attraverso la riflessione, gli insegnanti devono impegnarsi in processi di raccolta metacognitiva e sistemica, in descrizione, sintesi, interpretazione e valutazione dei dati. La qualità e l'autenticità dei dati dipenderà dalla loro capacità di impegnarsi in riflessioni analitiche con se stessi e con gli altri, di confrontarsi con la loro pratica e ricostruirla in modo da poter agire diversamente (Day, 1985; Smyth, 1991).

Sfida 6. Esplorando il Continuum. La sesta sfida consiste, per gli insegnanti nell'aver una visione più ampia dei modi in cui ci si può formare attraverso la ricerca delle prassi e dei contesti che le influenzano. Nel 1985, David Ebbutt ha pubblicato un documento in cui ha descritto diversi tipi di quello che lui chiamava 'attività Insider', ciò che Schön (1983) chiama la riflessione e l'azione. Professionisti riflessivi e non riflessivi non sono due gruppi fundamentalmente inconciliabili. Piuttosto, sono gli insegnanti ricercatori che si trovano in punti diversi di un continuum che si estende in forma non sistemica, e si manifesta in particolare attraverso la ricerca-azione, conducendo al cambiamento personale e professionale.

Sfida 7. Tempo. È stato sostenuto che la mente lavora a tre diverse velocità:

1. *Pensiero rapido.* Questo livello inconscio del pensiero è il più comune in classe, dove gli insegnanti devono spesso reagire istantaneamente e contemporaneamente a una moltitudine di richieste. Ciò comporta una riflessione in azione.
2. *Pensiero deliberativo.* Si tratta di capire i problemi, valutando i pro e contro, costruendo argomentazioni per risolverli, in forma simile alla riflessione sull'azione.
3. *Pensiero contemplativo.* Questo stile di pensiero è spesso meno propositivo e più giocoso. Offre la possibilità di meditare sulle cose. Ciò che sta succedendo nella mente può essere molto frammentato o meno lucido. (Claxton, 1997, p. 2)

Tre diversi stili di pensiero si danno tempi diversi di reazione anche all'interno di attività professionali intense e compiti d'apprendimento. La contemplazione può essere considerata un lusso nel tempo di contatto con gli studenti e il tempo mal definito o mal distribuito dall'organizzazione scolastica, può risultare un fattore determinante per la qualità dell'insegnamento.

Sfida 8. Supporto critico-amichevole. Se la riflessione sulla pratica richiede di sondare la realtà professionale in modo impegnativo, ci sarà anche bisogno di un sostegno pratico e morale dentro e fuori la scuola e dell'impegno di un amico critico. *Il supporto critico-amichevole è basato su collaborazioni pratiche stipulate volontariamente, presuppone una relazione tra pari e si radica in un compito comune di problematica condivisa.* Il ruolo di un amico critico è quello di fornire supporto e confronto, all'interno di un rapporto di fiducia. Si tratta di un rapporto diverso dal rapporto col mentore, in cui una persona (il mentore) detiene una posizione superiore in virtù della sua esperienza. L'amico critico è riconosciuto come possessore di conoscenze, esperienze e competenze complementari.

Sfida 9. Voci degli insegnanti. «Quello che manca alla base di conoscenze sull'insegnamento sono le voci degli insegnanti stessi» (Cochran-Smith e Lytle, 1996, p. 93). C'è il rischio che le voci degli insegnanti, una volta liberate, possano fornire testimonianze autentiche. Molti ricercatori attribuiscono importanza alla narrazione di storie di insegnanti, tuttavia le critiche mosse alla miriade di rapporti di ricerca pubblicati in collaborazione ricercatore-insegnante sembrano implicare 1) che i ricercatori (di solito tratti dal mondo accademico) e gli insegnanti-ricercatori (di solito tratti dalla scuola) devono condividere la stessa impostazione educativa (Burbules, 1985); 2) che la direzione del cambiamento riferito nel pensiero e nella pratica procede quasi sempre nella direzione della giustizia sociale e del continuum delle scelte di policy (es. Carr e Kemmis, 1986; Zeichner, 1993). In altri casi, spesso i ricercatori tendono a privilegiare selettivamente, considerandole più appropriate, quelle voci che sono in sintonia con le posizioni valoriali e le ideologie educative che sono più rappresentative degli insegnanti nel loro complesso (Elliott 1994). I ritratti autentici di insegnamento deve contenere altre voci, ad esempio di studenti, oltre a quelle degli insegnanti, in modo che possano essere interpretate con riferimento ai contesti di vita degli insegnanti e che contribuiscono a dare un senso al loro lavoro (Hargreaves, 1997a, p. 16).

Sfida 10. Costruire culture professionali di apprendimento: dare il tempo per riflettere. Se è vero che «non è sufficiente che il lavoro degli insegnanti sia studiato, [...] poiché gli insegnanti hanno bisogno di studiare per se stessi» (Stenhouse, 1980, pp. 222-223 e 143), è altrettanto importante «evitare di interpretare la scuola semplicemente come la posizione di lavoro degli insegnanti, [per] riconcettualizzare la comunità professionale della scuola, non solo il singolo insegnante» (Grundy, 1994, p. 25). Le riforme strutturali che hanno creato opportunità di collaborazione e di indagine, di per sé sono mezzi insufficienti a realizzare il potenziale di sviluppo professionale. Impostare e sviluppare il lavoro collaborativo nel corso del tempo richiede livelli di interattività sostenuta (Huberman, 1993b) e ciò richiede che, nelle scuole, gli insegnanti si impegnino in discussioni circa l'uso di ciascuna delle seguenti dimensioni del tempo dedicato ad aspetti di formazione e sviluppo professionale (Cochran e Lytle, 1996, p. 99):

Organizzare i tempi	Costruire testi
Guidare transizioni	Amicizie critiche, confronto, cambiamento
Interpretare i compiti dell'insegnamento e dell'istruzione	Conoscenza educativa e conoscenza riguardo all'educazione

Tab. 4. Framework per l'analisi delle esigenze di una comunità di formazione e sviluppo professionale

L'interpretazione dei compiti di insegnamento richiede che gli insegnanti esaminino le continuità e le incoerenze all'interno delle personali teorie-in-azione, e che le sappiano collocare all'interno delle sfide e dei vincoli del sistema scolastico nel suo complesso: le esigenze normative, le aspettative della comunità scolastica, soprattutto genitori e studenti, e le culture di apprendimento d'aula presenti nelle scuole in cui insegnano. Prendersi il tempo per una riflessione seria e dialogata è una sfida primaria nella costruzione di culture professionali di apprendimento. La Tab. 4 fornisce un quadro per la pianificazione che tenga conto delle difficoltà dei contesti personali, professionali e organizzativi che influenzano l'insegnamento e l'apprendimento. Riconosce anche l'importanza, per la formazione professionale, di combinare conoscenze educative basate sull'esperienza pratica di insegnamento con le conoscenze maturate nei contesti di formazione, basate sulla conoscenza della ricerca, e riconosce la necessità che i dirigenti e gli amici-critici che faciliteranno, sappiano coordinare e sostenere le transizioni dello sviluppo formativo della comunità. Tutto ciò per «potenziare la riflessione e di team, e la capacità di sviluppare una visione comune e condivisa» (Senge, 1990, p. 287).

Bibliografia

- Apple, M. W. (1989). Critical introduction: Ideology and the state in educational policy. In R. Dale (Ed.), *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- Apple, M. W. (1992). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York: Routledge.
- Aspin, D. N. (2007). *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*. Springer.
- Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K., Bagnall, R. (2012). *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Springer.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make a Difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, R. (1996). Building a Community of Learners. *South Bay School Leadership Team Development Seminar Series: Seminar 10*, California, California School Leadership Centre.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. New York: Teachers College Press.
- Burbules, N.C. (1985). Education under siege. *Educational Theory*, 36, 301-13.
- Butin, D. W. (2005). *Teaching Social Foundations of Education: Contexts, Theories, and Issues*. New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Claxton, G. (1997). *Hare Brain, Tortoise Mind: Why Intelligence Increases When You Think Less*. London: Fourth Estate.
- Cochran-Smith, M. e Lytle, S. L. (1996). Communities for teacher research: Fringe or forefront? In M. W. McLaughlin e I. Oberman (Eds.), *Teacher Learning: New Policies, New Practices* (pp. 92-114). New York: Teachers College Press.
- Cooper, C. e Kelly, M. (1993). Occupational stress in headteachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.
- Cooper, H. M. (1989). Does reducing student-to-instructor ratios affect achievement? *Educational Psychologist*, 24(1), 78-98.
- Cooper, H. M. (1982). *The study of professionalism in teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, New York.
- Dadds, M. (1993). The feeling of thinking in professional self-study. *Educational Action Research Journal*, 1(2), 287-304.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (1985). Professional learning and researcher intervention: An action research perspective. *British Educational Research Journal*, 11(2), 133-51.

- Day, C. (1997). In-service teacher education in Europe: Conditions and themes for development in the 21st century. *Journal of In-service Education*, 23(1), 39-54.
- Day, C. e Bakioglu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. In I. F. Goodson e A. Hargreaves (Eds.), *Teachers Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*. Trento, Provincia Autonoma di Trento: IPRASE del Trentino.
- Ebbutt, D. (1985). Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. In R. Burgess (Ed.), *Issues in Educational Research* (pp. 152-74). London: Falmer Press.
- Elliott, J. (1993). What have we learned from action research in school-based evaluation? *Educational Action Research*, 1(1), 175-86.
- Elliott, J. (1994). Research on teachers' knowledge and action research. *Educational Action Research*, 2(1), 133-37.
- Elliott, J. (1996). School effectiveness research and its critics: Alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 199-224.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., Senker, P. (1998). Development of Knowledge and Skills in Employment. *Research Report No. 5*. University of Sussex: Institute of Education.
- Eraut, M. E. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. E. (1995). Developing professional knowledge and competence. In T. R. Guskey, e M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Columbia University: Teachers College Press.
- Eraut, M. E. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action?. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 9-22.
- Eraut, M. E. (1996). Professional knowledge in teacher education. In P. Nuutinen (Ed.), *University of Joensuu, Bulletin of the Faculty of Education*, 64, 1-27.
- Etzioni, A. (Ed.). (1969). *The Semi-Professions and Their Organisation*. New York: Free Press.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of career stages. In T. R. Guskey e M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press.
- Fessler, R., Christensen, J. (1992) *The Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fimian, M. J. (1986). Social support and occupational stress in special education. *Exceptional Children*, 52, 436-442.
- Fried, R. L. (1995). *The Passionate Teacher*. Boston: Beacon Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grundy, S. (1994). Action research at the school level. *Educational Action Research*, 2(1), 23-38.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A Postmodern Perspective. In T. R. Guskey e M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 9-34). New York: Teachers College Press.
- Hatton, N. e Smith, D. (1995). Facilitating reflection: Issues and research. *Forum of Education*, 50(1), 49-65.
- Helsby, G. (1996). Defining and developing professionalism in English secondary schools. *Journal of Education for Teaching*, 22(2), 141.
- Helsby, G., Knight, P., McCulloch, G., Saunders, M., Warburton, T. (1997). *Professionalism in crisis. A Report to Participants on the Professional Cultures of Teachers Research Project*. Lancaster University, January 1997.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and de-professionalisation in education. In E. Hoyle e J. Megarry (Eds.). *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page.

- Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton Educational.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers' College Record*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M. (1995a). Networks that alter teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 193-221.
- Huberman, M. (1995b). Professional careers and professional development and some inter-connections. In T. Guskey e M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Perspectives and Practices*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995c). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Korthagen, F. A. J. e Wubbels, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 51-72.
- Larsson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Le Boterf, G. (1997). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Leithwood, K. (1990). The principal's role in teacher development. In B. Joyce (Ed.) *Changing School through Staff Development*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Loiselle J., Lafortune L., Rousseau N. (Eds.). (2006). *L'innovation en formation à l'enseignement*. Québec: Université du Québec.
- Mancini, V., Wuest, D., Vantine, K., Clark, E. (1984). Use of instruction in interaction analysis on burned out teachers: Its effects on teaching behaviours, level of burnout and academic learning time. *Journal of Teachers in Physical Education*, 3(2), 29-46.
- Minello, R. (2011). *Dirigere una scuola accogliente*. Trento: IPRASE.
- Minello, R., Margiotta, U. (2011). POIEIN. *La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ministère de la Communauté française (2002). *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi*. 2 décrets. Bruxelles.
- Munby, H. e Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice*, 29(2), 116-21.
- Newman, K. (1979). Middle-aged, experienced teachers' perceptions of their career development. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. April, San Francisco.
- Nixon, J., Martin, J., Mckeown, P., Ranson, S. (1997). Towards a learning profession: Changing codes of occupational practice within the new management of education. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 5-28.
- Ozga, J. (1995). Deskilling a profession: Professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In H. Busher e R. Saran (Eds.), *Managing Teachers as Professionals in Schools* (pp. 21-37). London: Kogan Page.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- Robertson, S. L. (1996). Teachers' work, restructuring and postfordism: Constructing the new "professionalism". In I. F. Goodson e A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Rudduck, J. (1997). Professional development and school improvement: Reviewing the concept of partnership. Address to the *International Study Association on Teachers' Thinking Conference*, Kiel, Germany, October 1-5.
- Rudduck, J. (Ed.). (1995). *An Education that Empowers: A Collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Russel, D. W., Altmaier E. e Van Velzen, D. (1987). Job related stress, social support, and burn-out among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.
- Sachs, J. (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience. *Journal of Education for Teaching*, 23, 3, pp. 263-75.
- Scheffler, I. (1978). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in Reflective Practice*. New York: Teachers College Press.
- Schonfeld, I. S. (1990). Psychological distress in a sample of teachers. *Journal of Psychology*, 124(3), 321-338.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Currency/Doubleday.
- Sikes, P. J. (1992). Imposed change and the experienced teacher. In M. Fullan e A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.
- Sikes, P. J., Measor, L., Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and Continuities*. London: Falmer Press.
- Smith, G. A. (1995). Living with Oregon's measure 5: The costs of property tax relief in two suburban elementary schools. *Phi Delta Kappan*, 76(6), 452-61.
- Stenhouse, L. (Ed.). (1980). *Curriculum Research and Development in Action*. London: Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. A. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books.
- Sternberg, R. J. e Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24, 9-17.
- Stronach, I. e MacLure, M. (1996). Mobilising meaning, demobilising critique? Dilemmas in the deconstruction of educational discourse. *Cultural Studies*, 1, 257-74.
- Talbert, J.E. e McLaughlin, M. (1994) Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102, 123-53.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473-87.
- UNESCO (1996) *Enhancing the role of teachers in a changing world*, ED/BIE/ CONFINTED 45/Info 10 Paper Presented by Educational International to UNESCO , International Conference on Education, Forty-fifth Session, Geneva 30 Sept-5 October.
- Watts, J. (1980). Sharing it out: The role of the head in participatory government. In T. Bush, et al. (Eds.), *Approaches to School Management*. London: Harper and Row.
- Wellington, B. e Austin, P. (1996). Orientations to reflective practice. *Educational Research*, 38(3), 307-16.
- Woods, P. (1994). Adaptation and self-determination in English primary schools. *Oxford Review of Education*, 20(4), 387-410.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. (1993). Action research: Personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research*, 1(2), 199-220.
- Zeichner, K. M. (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 153-72.
- Zeichner, K. M. e Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.