

Strategie didattico-valutative degli insegnanti. Uno studio esplorativo nella scuola primaria

Anna Maria Ciraci

Università degli Studi «Roma Tre», Dipartimento di Studi dei Processi Formativi, Culturali e Interculturali nella Società Contemporanea

aciraci@uniroma3.it

TEACHERS' DIDACTIC-EVALUATION STRATEGIES. AN EXPLORATIVE STUDY IN PRIMARY SCHOOLS

ABSTRACT

The study involved all those teachers who enrolled in two academic years in the degree course «Education Sciences in Distance Education Mode» on an e-learning platform, of the Faculty of Education Sciences, «Roma Tre» University. This course was specifically created for the in-service training of pre-school and primary school teachers of the Lazio region. The study aimed to assess, before the start of the university course itself, both the didactic-evaluation strategies actually used in class as well as the opinions and attitudes on certain aspects of the teaching profession. What emerges from the data analysis is a professional model which presents certain weaknesses. These refer, in particular, to the competencies necessary to deal with an individualised didactic strategy that can facilitate the reaching of cognitive aims on the part of all the students, and also to the use of reliable evaluation tools not only for learning assessment, but, above all, as a fundamental resource for learning. The contribution refers to research that is still in progress (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2012) and geared to assessing – at the end of the course – what impact the degree course has had in terms of enhancing the teachers' real competencies.

Keywords: Competencies, Didactics, E-learning, Evaluation, Teacher training.

1. INTRODUZIONE

Il contributo qui presentato si colloca nell'ambito della complessa tematica della individuazione, rilevazione e analisi delle competenze professionali dei docenti. Si tratta di uno studio esplorativo che ha coinvolto tutti gli insegnanti, in servizio nelle scuole primarie della Regione Lazio, immatricolati al *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione - FaD* su piattaforma *e-learning*, della Facoltà di Scienze della Formazione, Università «Roma Tre», negli aa.aa. 2004/2005 e 2007/2008. Lo studio ha avuto l'obiettivo di rilevare, prima che iniziasse il percorso formativo universitario, sia le strategie didattico-valutative usate concretamente in classe, sia opinioni ed atteggiamenti su alcuni aspetti dell'attività professionale, e si inserisce nell'ambito di una ricerca sperimentale ancora *in progress* (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2012) volta a verificare, al termine del percorso formativo, quali ricadute abbia comportato la frequenza del suddetto Corso di Laurea in termini di incremento delle reali competenze professionali dei docenti. L'indagine è apparsa necessaria anche per individuare gli aspetti da privilegiare e intorno a cui operare al fine di adattare il percorso formativo universitario il più possibile alle necessità concrete dell'agire professionale dei docenti e, in generale, per promuovere una riflessione critica, nella progettazione della formazione degli insegnanti, sulle competenze da favorire e sulle strategie didattiche più adeguate per svilupparle.

2. QUALI COMPETENZE PER GLI INSEGNANTI?

Che i fattori interni al sistema scolastico più incisivi sui risultati degli studenti siano la qualità dell'insegnamento e della leadership scolastica e la stretta correlazione fra la qualità professionale degli insegnanti e i risultati degli alunni è evidenziato da diverse ricerche (Darling-Hammond *et al.*, 2005; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). Ma, considerata la quantità di variabili che intervengono nel determinare i risultati formativi, quali sono oggi le competenze che un insegnante dovrebbe possedere di fronte ai forti cambiamenti sociali che hanno investito la scuola sia sul piano normativo, come l'autonomia scolastica, sia sul piano del ruolo e del valore della stessa figura professionale?

Dall'indagine *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers* (OECD, 2005) si rileva che quasi tutti i paesi dell'Unione Europea segnalano lacune a livello delle competenze professionali degli insegnanti e indicano difficoltà nell'aggiornamento e nella formazione. Le lacune si riferiscono, in particolare, alla mancanza delle competenze neces-

sarie per attuare un insegnamento/apprendimento individualizzato, per favorire negli alunni l'apprendimento autonomo, per gestire classi eterogenee, per uno sfruttamento ottimale delle TIC. Riguardo a quest'ultimo importante aspetto, anche se si sta facendo molto per dotare le scuole di nuove tecnologie, scarsa attenzione viene riservata a temi quali lo spirito critico nell'uso dei nuovi mezzi di comunicazione e delle nuove tecnologie, alla consapevolezza dei rischi e alle questioni etiche e giuridiche coinvolte nel loro uso. L'indagine internazionale TALIS¹ (OECD, 2009), svolta su insegnanti e presidi (o direttori) della scuola media (insegnamento secondario di primo grado), ha messo in evidenza che in molti sistemi scolastici si spende parecchio per la formazione continua degli insegnanti, ma le più comuni attività di sviluppo professionale a loro disposizione non sono le più efficaci e gli esiti della formazione non sono quasi mai valutati. Permane pertanto l'insoddisfazione sia tra i partecipanti ai corsi sia tra le autorità che li finanziano.

La Commissione Europea, a sua volta, sottolinea che

gli insegnanti dovrebbero essere in grado di appropriarsi in maniera significativa dei risultati della ricerca in ambito educativo e di far evolvere i propri saperi e le proprie competenze in funzione delle innovazioni per tenere il passo con i settori della conoscenza in rapido cambiamento. Essi dovrebbero altresì sviluppare competenze chiave, legate agli aspetti socio-culturali della società della conoscenza: gestire un'ampia gamma di conoscenze, saper utilizzare e integrare nella didattica le tecnologie, instaurare rapporti di fiducia con gli alunni, collaborare efficacemente con i colleghi e gli altri partner del settore educativo, incoraggiare il rispetto e la comprensione interculturale, padroneggiare i sempre nuovi approcci in tema di valutazione. (CE, 2007)

Da oltre un decennio in Europa si lavora in questa direzione e numerosi paesi stanno introducendo riforme che, come punto di riferimento, utilizzano esplicitamente il quadro delle competenze chiave (CE, 2006), come in Italia le Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2007a) e il Regolamento sull'obbligo scolastico (MIUR, 2007b). Però, nonostante siano stati compiuti notevoli passi avanti

¹ TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) è un'indagine internazionale pilotata dall'OCSE svolta in 23 paesi su insegnanti e presidi (o direttori) della scuola media (insegnamento secondario di primo grado). In ogni sistema scolastico che ha partecipato all'indagine si è costituito un campione rappresentativo costituito da 200 scuole medie e in ogni scuola da 20 insegnanti. L'indagine è, secondo quanto afferma l'OCSE, rappresentativa della popolazione degli insegnanti della scuola media dei sistemi scolastici che hanno partecipato all'indagine, ed è anonima. Circa 74.000 insegnanti in totale hanno risposto al questionario.

nell'adattamento dei programmi scolastici, resta ancora molto da fare per sostenere lo sviluppo delle competenze degli insegnanti perché il cambiamento della programmazione curricolare scolastica non è da solo sufficiente e nella pratica didattica, nonostante i tentativi di innovazione determinati soprattutto dai cambiamenti introdotti dalla normativa, le prassi operative sono spesso rimaste sostanzialmente immutate. Anzi, gli insegnanti italiani, in particolare, mostrano una certa diffidenza nei confronti dei metodi d'insegnamento d'impronta costruttivista, che sono i metodi favorevoli allo sviluppo delle cosiddette competenze trasversali, e si fidano di più dell'efficacia dei metodi tradizionali contraddistinti da un insegnamento di stampo verbale e poco sperimentale (OECD, 2009).

Sicuramente identificare le competenze degli insegnanti non è così semplice e presuppone diverse opzioni teoriche, ma, per realizzare una efficace formazione occorre, evitando di chiamare solo con un nome diverso le solite cose, esplicitare il profilo professionale perseguito. Non si può fare formazione degli insegnanti senza comunque fornire un modello, senza dare le coordinate di riferimento per impostare un'azione in modo appropriato e coerente.

In particolare, dalle ricerche e dai documenti degli organismi internazionali emerge che la professionalità docente non può più consistere solo ed esclusivamente nella approfondita conoscenza della disciplina di insegnamento ma richiede anche competenze specifiche, che la distinguono e la caratterizzano. Già le indagini OECD-Ceri del 1994 e 1998 evidenziavano le competenze che contraddistinguono il «bravo insegnante»: le competenze metodologico-didattiche (incluse quelle valutative); le competenze disciplinari; le competenze comunicative e relazionali; le competenze organizzative (che riguardano anche l'insieme delle attività esterne alla classe); la «riflessività», cioè la capacità di riflettere criticamente sulla propria pratica professionale (OECD-Ceri, 1994 e 1998).

D'altra parte nella letteratura internazionale si è oramai consolidata da tempo la convinzione che l'insegnamento non possa più essere inteso come una serie di saperi frammentati da «trasmettere», ma essenzialmente come «organizzazione di situazioni di apprendimento» e l'attenzione si è da tempo spostata sulla necessità di sviluppare specifiche «competenze professionali» (Altet, Charlier, Paquay, & Perrenoud, 1996). L'idea di questa nuova epistemologia della pratica professionale può essere riassunta nella proposta del «professionista riflessivo» (Schön, 1983; Mezirow, 1991). Si tratta di un'impostazione che cerca di capire come i professionisti affrontino quelle situazioni che sono impossibili da risolvere soltanto in termini tecnici, come ad esempio l'insegnamento, caratterizzate dalla necessità di agire in situazioni incerte, peculiari e nelle quali vi sono conflitti di valore. Insegnare vuol

dire, spesso, «agire nell'urgenza, decidere nell'incertezza» e l'esercizio della competenza professionale passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da schemi di pensiero, che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione (Perrenoud, 1996 e 2001a). Per tale approccio sono essenziali: la consapevolezza della propria filosofia educativa, una continua ricorsività pratica-teoria-pratica, l'acquisizione di un sapere pedagogico (Vinatier & Altet, 2008; Altet, 1996 e 2010). In sintesi l'insegnante professionista è detentore di «saperi professionali», di «schemi d'azione» che gli consentono di attivare i propri saperi in situazioni specifiche, di «attitudini» fondamentali per l'esercizio dell'insegnamento (gestione delle proprie emozioni, apertura alla collaborazione, ecc.). Sono proprio questi saperi, schemi di azione e attitudini che dovrebbero andare a costituire le «competenze professionali» dell'insegnante esperto, «competenze che con la loro valenza cognitiva, pratica e affettiva permettono la formazione dell'articolato e multiforme profilo dell'insegnante professionista» (Schön, 1983).

Ed è qui che il discorso sulle trasformazioni del ruolo degli insegnanti intercetta il più ampio dibattito sulle competenze (Ajello, 2002; Rey, 2003; Perrenoud, 2006; Maccario, 2006; Deci & Moller, 2007; Le Boterf, 2008; Domenici, 2009a; Baldacci, 2010; Pellerey, 2010 e 2011). Una efficace definizione del concetto di competenza è quella proposta da M. Pellerey, il quale definisce la competenza come

capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo. (Pellerey, 2004)

Le competenze, infatti, pur se indirizzate verso l'azione, superano i saper fare, non si limitano a spostare le conoscenze dal luogo della loro costruzione a quello della loro utilizzazione, perché implicano la cognizione delle ragioni dell'operare e la capacità di autoregolazione dell'azione. Descrivere una competenza significa prendere in considerazione: i tipi di situazione che mette in grado di padroneggiare, le risorse che vengono messe in campo (saperi teorici e metodologici, abilità, saper fare specifici e schemi di comportamento) e l'essenza degli schemi di pensiero atti ad impegnare le capacità di azione, in tempo reale in una situazione complessa (Perrenoud, 2001b). L'insegnante, dunque, più che essere un applicatore di schemi già predisposti, si trova a modellizzare la realtà e, in funzione di ciò, a predisporre progetti situati e spesso personalizzati (Rossi, 2009); in tale contesto la pratica degli insegnanti assume un ruolo centrale anche come risorsa epistemologica (Damiano, 2004 e 2006; Laneve, 2006).

Nello stesso tempo una competenza si «stabilizza» quando la mobilitazione delle conoscenze aziona schemi costituiti, quando diviene «pratica inconscia», perché sono gli schemi che ci permettono di mobilitare le conoscenze, i metodi, le informazioni, le regole per affrontare una situazione (Piaget, 1974). E gli schemi si costruiscono a seguito di una pratica costante, di *allenamento* (Perrenoud, 2000).

Il cambiamento che la prospettiva delle competenze produce nella formazione degli insegnanti è, dunque, proprio quello di porre attenzione alla dimensione metacognitiva nell'acquisizione delle conoscenze. Si tratta, in sostanza, di prestare, nei percorsi formativi, maggiore attenzione *ai processi* più che ai risultati, al *come si apprende* più che al *che cosa*, al fine di favorire la «vera meta competenza» che permette di costruire le competenze professionali (Altet, 2000).

L'«apprendere ad apprendere», che rappresenta il paradigma formativo del nostro presente, comporta, infatti, non solo il possesso dei saperi, ma anche il saper gestire i propri processi di apprendimento. Se non si guarda più alla scuola come luogo di trasmissione di saperi codificati e rigidi, bensì come ambiente atto a costruire competenze, è necessario che anche la formazione dei docenti sia congrua e coerente con questo modello. Una formazione degli insegnanti, quindi, che comporti un accrescimento ed una modifica delle competenze possedute ed agite. Per attuare questo salto, che consiste essenzialmente in un difficile cambiamento di mentalità per chi si è formato in una scuola diversamente caratterizzata, non bastano corsi di formazione che «spieghino» le teorie, ricadendo in una mera «trasmissione» del sapere o limitarsi semplicisticamente a fornire competenze che si prestino *tout court* ad un'applicazione di tipo professionale, ma significa promuovere e favorire quell'uso autonomo e consapevole delle conoscenze che si esprime nella particolare capacità di discriminare, tra le conoscenze che si hanno a disposizione, quelle che si prestano meglio a nuove soluzioni (Ciraci, 2005). Quello che diventa essenziale, nella formazione degli insegnanti, è far attuare le metodologie che saranno poi usate in classe, colmando la distanza tra il sapere ed il «saper fare». Infatti, solo avendo sperimentato in prima persona situazioni di *apprendimento collaborativo* e *percorsi metacognitivi* il docente può comprendere le potenzialità delle metodologie e assumerle, poi, nella propria pratica didattica, in modo consapevole e mirato.

A partire da questo condiviso modello di «insegnante professionista» diventa indispensabile una riflessione non solo su quali siano le «competenze professionali» dell'insegnante esperto ma anche sulle strategie didattiche più adeguate per svilupparle. La modalità che è stata seguita in tutti i paesi per rispondere a queste nuove esigenze di formazione degli adulti è quella della *formazione in rete*. I sistemi di *online education* sfruttano le potenzialità delle

reti tematiche, non tanto come supporto trasmissivo, quanto come ambiente entro cui dar vita a processi di apprendimento collaborativo, riproponendo, anche a distanza, l'apprendimento come processo sociale, attraverso l'interazione dei partecipanti in una vera comunità di apprendimento che permetta di superare l'isolamento del singolo e valorizzare i suoi rapporti col gruppo (Calvani & Rotta, 2000; Wenger *et al.*, 2002; Gillani, 2003; Trentin, 2004; Calvani, 2005 e 2011; Farooq, Carroll, & Ganoë, 2007; Ardizzone & Rivoltella, 2003 e 2008). Una proposta formativa *e-learning* di matrice costruttivista, soprattutto attraverso la simulazione di contesti reali, permette allo studente di prendere decisioni, di osservarne le conseguenze e di riflettere sugli esiti sbagliati o incompleti, favorendo la presa di coscienza delle proprie strategie di utilizzazione dei saperi posseduti, delle procedure valutative poste in essere e delle decisioni adottate nella soluzione di un problema. In un corso on line infatti l'apprendimento «per esperienza» abbandona le componenti «vicariali» dell'«esperimento dimostrativo scolastico» per diventare «esperienza diretta», grazie alle potenzialità dell'ipermedia che, utilizzando molteplici sistemi simbolici, aumenta l'efficacia dell'immagine con il coinvolgimento plurisensoriale e promuove il pensiero intuitivo, analogico, ramificato, pluriprospectivo, concreto (Galliani, 2004), permettendo di ampliare le individuali interpretazioni e di contribuire alla visione del problema secondo prospettive diverse (Rossi, 2006).

Pertanto, mentre l'approccio formativo tradizionale, centrato sugli incontri in presenza, porta a separare il momento dell'apprendimento da quello della applicazione nell'attività professionale di quanto appreso, l'e-learning, per le sue caratteristiche di asincronicità e di flessibilità, offre maggiori possibilità di monitoraggio e di tutoraggio della propria «ricerca-azione».

È su questi presupposti teorici che si fonda il *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione - FaD* su piattaforma *e-learning*, organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di «Roma Tre»², nato per la formazione in servizio degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria del territorio della Regione Lazio, nell'ambito del quale si è realizzata l'indagine di cui si dà conto. Il Corso, che ha avuto origine in seguito alla constatazione, grazie ad un'indagine conoscitiva svolta nell'anno 2000 dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, Direzione Generale, dell'estrema difficoltà di conciliare la frequenza universitaria con gli impegni connessi

² Promosso dal Gaetano Domenici, in qualità di responsabile scientifico, il programma delle attività formative ha avuto il suo inizio nel mese di novembre 2004 con 1048 iscritti. Gli iscritti al corso erano studenti adulti, con un'età media, al momento della immatricolazione, di circa 45 anni, insegnanti in servizio nella scuola dell'infanzia e primaria, in massima parte donne, dislocati su tutto il territorio della Regione Lazio e con carriere progresse molto difformi.

alla professione di insegnante e all'organizzazione della vita familiare, è caratterizzato, infatti, non solo dalla *flessibilità di spazi e di tempi* tipica dei corsi on line ma anche da una organizzazione *modulare* degli insegnamenti (Domenici, 2009a), dalla presenza di *tutor*, dalla creazione di una comunità virtuale di studenti in contatto tra loro e con i rispettivi docenti e tutor e, soprattutto, da proposte di attività che si configurano come vere e proprie simulazioni di eventi situati nei contesti dell'insegnamento e da strumenti valutativi e autovalutativi che prestano attenzione tanto ai processi quanto ai risultati, al come si apprende oltre che al cosa e che facilitano l'apprendimento esperienziale (Domenici, 2009b; Ciraci, 2009).

3. RILEVAZIONE DELLE INFORMAZIONI

Lo studio ha riguardato tutti gli insegnanti immatricolati al *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione - FaD* su piattaforma *e-learning*, della Facoltà di Scienze della Formazione, Università di «Roma Tre», negli aa.aa. 2004/2005 e 2007/0808 e si inserisce nell'ambito di una ricerca sperimentale ancora in corso volta verificare, al termine del percorso formativo, quali ricadute abbia comportato la frequenza del suddetto Corso di Laurea in termini di incremento delle reali competenze professionali dei docenti. La popolazione di riferimento è costituita da docenti di ruolo in servizio nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie della Regione Lazio, con un'età media, al momento della immatricolazione, di circa 45 anni e in massima parte donne.

L'obiettivo è stato quello di avviare, prima che iniziasse il percorso formativo universitario, una ricognizione su alcuni nuclei fondamentali della professione insegnante rappresentati da aree di attività a cui si riconosce una sostanziale capacità descrittiva della professione, ovvero le modalità didattico-valutative utilizzate nella pratica didattica quotidiana: (1) organizzazione della didattica (definizione degli obiettivi formativi, verifica dei requisiti in ingresso, verifiche formative, recupero in itinere delle lacune); (2) modalità con cui si effettuano le operazioni di recupero; (3) strumenti utilizzati nello svolgimento dell'attività didattica; (4) strumenti utilizzati per la verifica degli apprendimenti. Nello stesso tempo sono state esplorate alcune dimensioni soggettive dell'agire professionale al fine di verificare il peso e il ruolo che i protagonisti attribuiscono a queste aree di attività e gli schemi di pensiero ad esse sottesi, nonché la capacità di riflettere criticamente sulla propria pratica professionale: (5) aspetti che influiscono sui risultati degli studenti; (6) cause dell'eventuale inadeguatezza dell'attività didattica rispetto agli obiettivi da conseguire.

Per la rilevazione dei dati è stato utilizzato un «questionario d'ingresso», somministrato a tutti gli iscritti al Corso di Laurea prima dell'inizio delle attività formative, composto da domande sia ad alternative di risposta predeterminate, sia aperte e comprendente diverse aree tematiche: (1) Dati ascrittivi; (2) Dotazione tecnologica in uso e familiarità con le tecnologie e i servizi di rete; (3) Motivazioni/Aspettative; (4) Atteggiamenti; (5) Tutorship; (6) Analisi del fabbisogno formativo; (7) Comportamenti professionali degli insegnanti.

Di seguito viene illustrata, in particolare, l'analisi dei dati relativi alla sezione del questionario denominata «Comportamenti professionali degli insegnanti». Sono presentati sia i dati rilevati con il questionario d'ingresso somministrato agli immatricolati nell'a.a. 2004/2005, sia i dati rilevati con lo stesso questionario d'ingresso somministrato agli immatricolati nell'a.a. 2007/2008. Il questionario è stato somministrato on line sulla piattaforma *e-learning* del *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione - FaD*, una prima volta nel giugno del 2005 e su 1048 hanno risposto 811 insegnanti; una seconda volta nel novembre 2008 e su 260 hanno risposto 253 insegnanti. Nei grafici presentati viene evidenziata la variazione dei dati tra la prima somministrazione del 2005 e la seconda avvenuta nel 2008. Occorre precisare che non sono fornite le variazioni inferiori al 4%, in quanto ritenute non significative.

4. ANALISI DEI DATI

4.1. *Organizzazione della didattica*

Dall'analisi delle frequenze percentuali relative ad alcuni aspetti della organizzazione della didattica (Figura 1) si rileva che gli insegnanti curano molto la parte «propedeutica» alle lezioni (definizione degli obiettivi formativi: sempre 64,5%, spesso 28,2%; verifica dei requisiti in ingresso: sempre 74,2%, spesso 20,6%), ma un po' meno quella successiva (verifiche formative: sempre 51,7%, spesso 43,5%; recupero sistematico delle lacune: sempre 47,4%, spesso 45,25) con il rischio di operare una valutazione in ingresso predittiva del successo del percorso e dello stesso esito scolastico.

Poiché gli intervistati sono per la maggior parte donne, il risultato medio rispecchia per lo più la distribuzione di questo «segmento»; in tutte le quattro domande, la % di «sempre» è notevolmente inferiore tra gli uomini e pari, seguendo l'ordine delle domande, a: 34,8%, 39,1%, 17,4%, 13,0%.

È interessante anche evidenziare che i primi due aspetti (definizione degli obiettivi formativi e verifica dei requisiti in ingresso) sono risultati importanti soprattutto per gli insegnanti più anziani (definizione obiettivi: sempre +4,5% rispetto al totale; verifica requisiti: sempre +13,7% rispetto al totale).

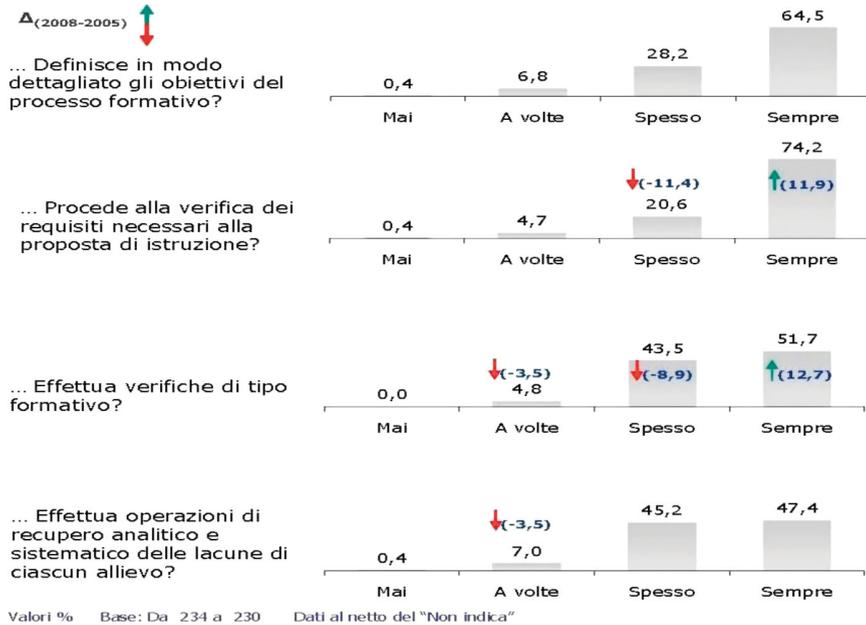


Figura 1. – Organizzazione della didattica (definizione degli obiettivi formativi, verifica dei requisiti in ingresso, verifiche formative, recupero delle lacune).

4.2. Modalità con cui si effettuano le operazioni di recupero

Più frequentemente, gli insegnanti preferiscono recuperare eventuali lacune (Figura 2) «individualmente» (51,56%), seguendo cioè personalmente i singoli alunni, ma è interessante notare che circa la metà (50,2%) «affianca» gli allievi carenti a compagni di classe, incoraggiando, in questo modo, forme di apprendimento collaborativo. La modalità individuale è adottata soprattutto dai più anziani (+10,5% rispetto al totale).

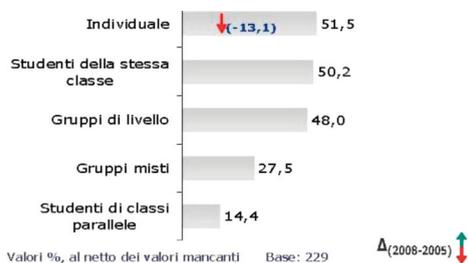


Figura 2. – Modalità con cui si effettuano le operazioni di recupero.

4.3. Strumenti utilizzati nello svolgimento dell'attività didattica

Riguardo agli strumenti utilizzati nello svolgimento dell'attività didattica (Figura 3) gli insegnanti impiegano soprattutto la lezione «dialogata» (molto/abbastanza: 96,9%), il lavoro di gruppo (molto/abbastanza: 89,6%) e la pluri-disciplinarietà (molto/abbastanza: 89%). Poco diffuso, viceversa, l'uso del computer (molto/abbastanza: 55,3%) e di Internet (molto/abbastanza: 25,4%). La % di chi utilizza «molto» il PC, comunque, è più elevata negli uomini (+17,4% rispetto al totale).

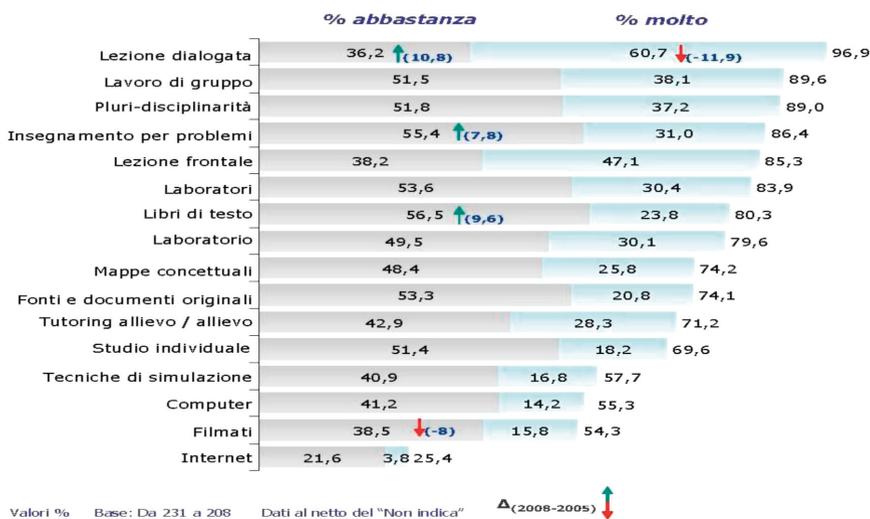


Figura 3. – Strumenti utilizzati nello svolgimento dell'attività didattica.

4.4. Strumenti utilizzati per la verifica degli apprendimenti

Riguardo agli strumenti valutativi (Figura 4) la distribuzione delle risposte evidenzia che gli insegnanti utilizzano ormai strumenti di verifica degli apprendimenti più affidabili (posizioni da 1 a 4) a discapito di quelli «tradizionali» (posizioni da 5 a 8).

È, però, degno di nota che la % di utilizzo di alcuni strumenti tradizionali registra % superiori alla media tra i più giovani (fino a 35 anni: interrogazioni 86,2%; problemi tradizionali 61,8%), mentre l'utilizzo delle griglie di osservazione sistematica è una prerogativa più degli anziani (oltre 55 anni: 92,3%) e delle donne (81,2% vs. 52,1% degli uomini).

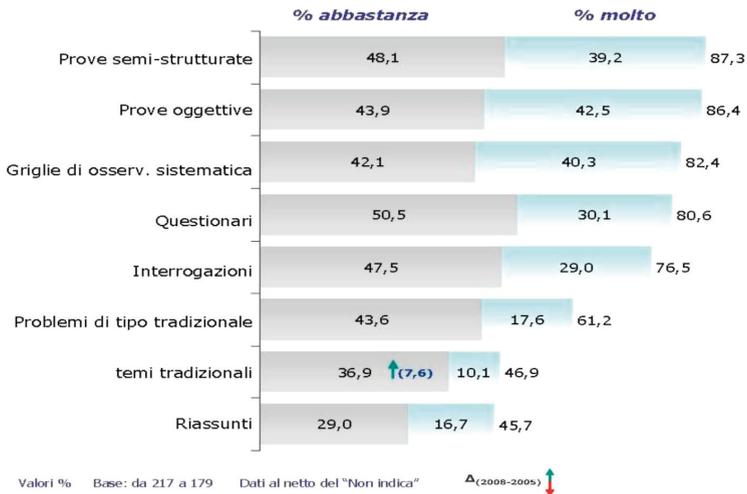


Figura 4. – Strumenti utilizzati per la verifica degli apprendimenti.

4.5. Aspetti che influiscono sui risultati degli studenti

Secondo l'opinione degli intervistati (Figura 5) il rendimento scolastico degli allievi dipende principalmente (molto influente) dalla loro situazione affettivo-motivazionale (94,9%), dalla competenza metodologica degli insegnanti (89,1%), dalla loro conoscenza approfondita della disciplina di insegnamento (74,8%). Viceversa sono considerati meno influenti la partecipazione e l'interessamento dei genitori (39,8%) e la situazione socio-culturale della famiglia (37,8%). Da evidenziare che viene data minore importanza sia agli aspetti

relativi alla scuola nel suo complesso sia alle relazioni con il territorio: organizzazione scolastica (49,4%); collaborazione dei colleghi (65,2%); funzionamento degli organi collegiali (14,8%); disponibilità di attrezzature (40,1%); specialisti esterni (26%). Sarebbe meritevole di ulteriori indagini il considerare «meno influente» sul rendimento scolastico degli studenti il livello socio-culturale della famiglia rispetto alla situazione affettivo motivazionale.

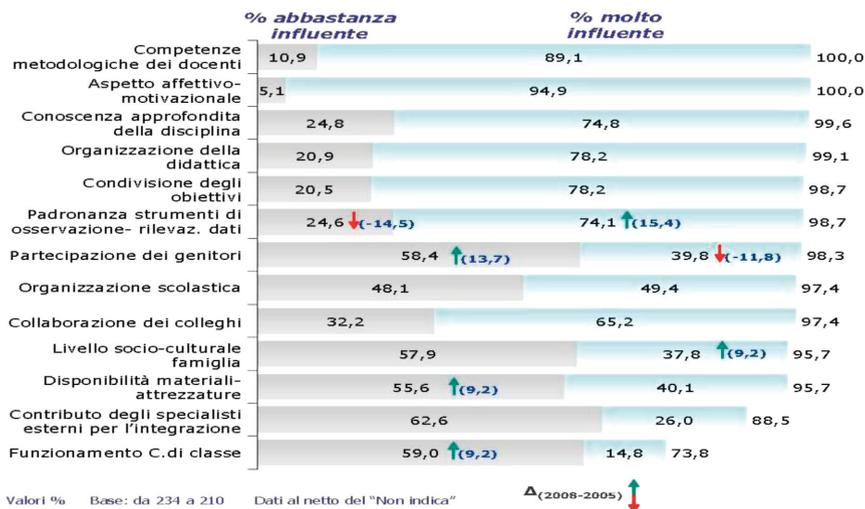


Figura 5. – Aspetti che influiscono sui risultati degli studenti.

4.6. Cause dell'eventuale inadeguatezza dell'attività didattica rispetto agli obiettivi da conseguire

Gli intervistati attribuiscono le cause dell'eventuale inadeguatezza dell'attività didattica rispetto agli obiettivi da conseguire (Figura 6) maggiormente ad aspetti legati agli studenti considerati nella loro individualità, piuttosto che ad aspetti metodologico-didattici e valutativi, considerati meno importanti. Più di frequente, infatti, secondo gli intervistati, gli obiettivi non vengono conseguiti quando gli insegnanti non tengono conto dei prerequisiti cognitivi e affettivo-motivazionali (90%) o trascurano gli specifici ritmi di apprendimento (77,6%), rispetto ad attività squisitamente didattiche come interventi per il recupero delle lacune (62,9%), individualizzazione (47,8%), uso di strumenti di verifica affidabili (46,1%).

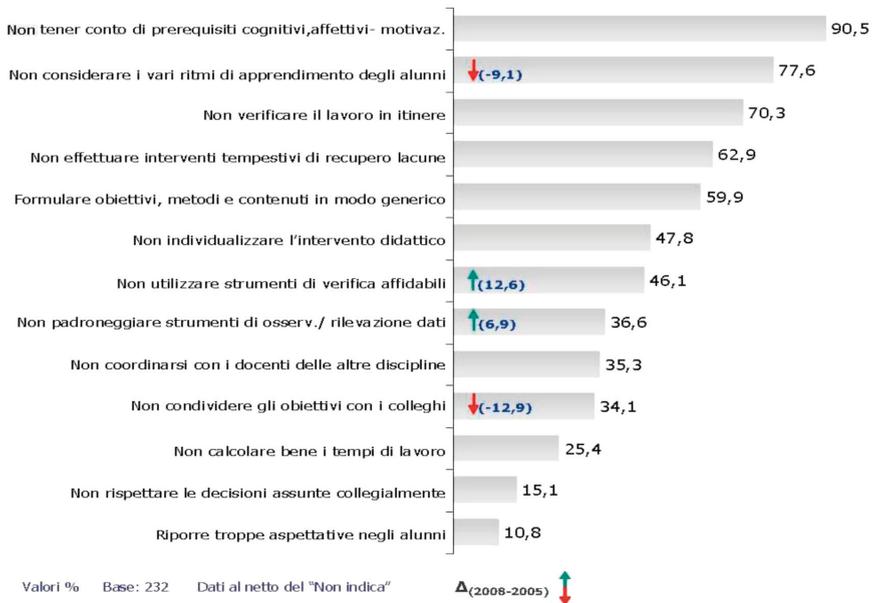


Figura 6. – Cause dell'eventuale inadeguatezza dell'attività didattica rispetto agli obiettivi da conseguire.

Viene dunque confermato il dato precedente, cioè il considerare gli stati affettivo-motivazionali degli allievi non solo come l'aspetto più influente sul rendimento (cfr. Figura 5) ma anche la causa della inadeguatezza dell'attività didattica rispetto agli obiettivi da conseguire.

Questo dato sembrerebbe una accettazione, da parte di molti docenti, dell'ipotesi secondo cui gli esiti della formazione non possano non rispecchiare l'andamento della curva normale di molti fenomeni naturali, ovvero che non possano che distribuirsi secondo la famosa curva a campana di Gauss. Ovvero che, nonostante le molte funzioni della didattica e della verifica, e comunque si operi, i risultati degli allievi rimarranno ottimi per alcuni, mediocri per la maggioranza, pessimi per altri. Invece un risultato accettabile ed auspicabile dovrebbe essere una transizione verso quella che i teorici del *Mastery learning* chiamano curva a «J», curva che rappresenta il raggiungimento da parte della quasi totalità degli studenti degli obiettivi cognitivi fissati dalla programmazione didattica.

Infine, anche questo dato conferma quello precedente (cfr. Figura 5), sono considerati poco influenti, rispetto agli obiettivi da conseguire, gli aspet-

ti relativi alla scuola nel complesso: non coordinarsi con i colleghi delle altre discipline (35,3%); non condividere gli obiettivi con i colleghi (34,1%); non rispettare le decisioni assunte collegialmente (15,1%). Come se non si ritenesse particolarmente necessario, per l'efficacia del proprio lavoro, il confronto con i colleghi e con la comunità scolastica.

5. PRINCIPALI EVIDENZE

Dai dati analizzati emerge un quadro caratterizzato da un modello professionale in cui sicuramente sono presenti alcuni importanti cambiamenti ma che ancora presenta alcuni aspetti di criticità. Le lacune si riferiscono in particolare alle competenze necessarie per affrontare una didattica individualizzata, intesa come strategia in grado di favorire il raggiungimento da parte della totalità degli studenti degli obiettivi cognitivi, al ricorso all'uso di strumenti valutativi affidabili non tanto come verifica degli apprendimenti ma come risorsa per l'apprendimento, al collaborare efficacemente con i colleghi e gli altri partner del settore educativo e al saper utilizzare e integrare nella didattica le tecnologie. Riguardo a quest'ultimo aspetto, si tratta di una lacuna di particolare rilievo. Come sottolineato dalla Commissione Europea (CE, 2007), un aspetto fondamentale dello sviluppo professionale dei docenti riguarda proprio la necessità di lavorare con la tecnologia e l'informazione, di integrarle in modo efficace nell'insegnamento e nell'apprendimento, di essere in grado di orientare e sostenere le persone in apprendimento nei network in cui si può trovare e produrre informazione. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione possono infatti dare un importante contributo nel passaggio del nostro sistema formativo da un insegnamento basato sulle conoscenze a una didattica centrata sulle competenze, e l'e-learning può rappresentare una forte spinta al rinnovamento delle pratiche formative verso l'adozione di metodologie attive, in grado di spostare l'attenzione sulla persona come soggetto autonomo nell'imparare ad imparare, a scegliere, a relazionarsi.

6. ULTERIORI SVILUPPI DELL'INDAGINE

Nell'ottica di un disegno quasi-sperimentale con un gruppo unico, si prevede di somministrare lo stesso questionario agli stessi due gruppi (insegnanti immatricolati negli a.a. 2004/2005 e 2007/2008) ma alla conclusione del percorso formativo, ovvero dopo la laurea, al fine di verificare se la frequenza

del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione - FaD, su piattaforma e-learning dell'Università «Roma Tre», caratterizzato dalle modalità didattico-organizzative sopra descritte, abbia prodotto una ricaduta effettiva in termini di incremento delle competenze professionali degli insegnanti.

Naturalmente una successiva indagine di questo tipo, sempre avendo l'accortezza di introdurre una serie di variabili di controllo (antecedenti e intervenienti), anche se non ci permetterà di ottenere una stima corretta dell'effetto causale, ovvero di verificare in modo certo se le misure in uscita derivano dal trattamento o se sono, invece, il risultato di acquisizioni dovute alla storia dei soggetti esaminati (il questionario sarà somministrato agli stessi insegnanti dopo la laurea, quindi a distanza di alcuni anni), potrà comunque essere considerata come una sorta di indagine pre-sperimentale utile per una conferma della suddetta ipotesi. Proprio per questa ragione sono stati considerati sia i dati rilevati con il questionario d'ingresso presso gli immatricolati nell'a.a. 2004/2005, sia i dati rilevati con il questionario d'ingresso presso gli immatricolati nell'a.a. 2007/2008. Come si sarà notato le variazioni tra i due gruppi di docenti immatricolati (si tratta di docenti con le stesse caratteristiche) a distanza di tre anni, sono minime.

Anche ciò, in qualche modo, potrebbe contribuire a sostenere la presenza del suddetto nesso causale nel caso in cui i risultati dell'indagine effettuata a conclusione del percorso formativo dovessero mostrare un miglioramento delle competenze professionali dei docenti coinvolti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ajello, A. M. (a cura di). (2002). *La competenza*. Bologna: il Mulino.
- Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 11-26). Paris: L'Harmattan.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences and Society*, 1(1), 117-141.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3rd ed.). Bruxelles: de Boeck (trad. it., Roma: Armando).

- Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2003). *Didattiche per l'e-learning*. Roma: Carocci.
- Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2008). *Media e tecnologia per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Rotta, M. (2000). *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*. Trento: Erickson.
- Ciraci, A. M. (2009). La formazione universitaria a distanza degli insegnanti: ruolo dell'autovalutazione e ricadute delle competenze acquisite sull'attività professionale. In G. Domenici (a cura di), *Valutazione a autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning* (pp. 93-112). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ciraci, A. M., & Capogna, S. (2005). *Certificazione delle competenze e strategie didattiche. Opportunità formative per l'equità sociale*. Roma: Monolite.
- Commissione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, L 394/10. IT. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 30/12/2006 (2006/962/CE).
- Commissione Europea (2007). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio. Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, COM (2007) 392. Bruxelles, 03/08/2007, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/>.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza*. Roma: Armando.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, P., & Duffy, H. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L., & Moller, A. C. (2007). The concept of competence. In J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of motivation and competence* (pp. 579-597). New York: Guilford.
- Domenici, G. (2009a). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma - Bari: Laterza.
- Domenici, G. (a cura di). (2009b). *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2012). *Questionario CDVR – Competenze didattico-valutative e relazionali*, http://www.robet.it/web/cati/UNIROMA3_FAD/inizializza.asp.
- Farooq, U., Carroll, J. M., & Ganoë, C. H. (2007). Supporting creativity with awareness in distributed collaboration. *ACM Group*, 31.

- Galliani, L. (2004). *La scuola in rete*. Roma - Bari: Laterza.
- Gillani, B. B. (2003). *Learning teorie and the design of the e-learning enviroments*. Lanham, MD: University Press of America.
- Laneve, C. (2006). *Analisi della pratica educativa*. Brescia: La Scuola.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la competence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Paris: EYROLLES - Éditions d'Organisation.
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it., Milano: Raffaello Cortina).
- MIUR (2007a). *D.M. 31 luglio 2007. Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007>.
- MIUR (2007b). *D.M. 22 agosto 2007. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007>.
- OECD-Ceri (1994). *Quality in Teaching*. Paris: OECD-Ceri, <http://www.oecd.org/>.
- OECD-Ceri (1998). *Making the Curriculum Work*. Paris: OECD-Ceri, <http://www.oecd.org/>.
- OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers - Final report*, <http://www.oecd.org/>.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*, <http://www.oecd.org/>.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2010). *Ripensare le competenze*. Napoli: Tecnodid.
- Pellerey, M. (2011). Competenza. *Education Sciences and Society*, 1, 173-179.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Construire des compétences des l'école*. Paris: ESF (trad. it., Roma: Anicia).
- Perrenoud, Ph. (2001a). *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001b). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles: de Boeck.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

- Rossi, P. G. (2006). *Progettare e costruire il portfolio*. Roma: Carocci.
- Rossi, P. G., & Toppano, E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books (trad. it., Bari: Dedalo).
- Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on line*. Milano: Franco Angeli.
- Vinatier, I., & Altet, M. (Ed.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School (trad. it., Milano: Guerini e Associati).

RIASSUNTO

Lo studio, che ha coinvolto tutti gli insegnanti immatricolati in due anni accademici al «Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione - FaD» su piattaforma «e-learning», della Facoltà di Scienze della Formazione, Università «Roma Tre», nato espressamente per la formazione in servizio degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria del territorio della Regione Lazio, ha avuto l'obiettivo di rilevare, prima che iniziasse il percorso formativo universitario, sia le strategie didattico-valutative usate concretamente in classe, sia opinioni ed atteggiamenti su alcuni aspetti dell'attività professionale. Dall'analisi dei dati emerge un modello professionale che presenta alcuni aspetti di criticità. Le lacune si riferiscono in particolare alle competenze necessarie per affrontare una strategia didattica individualizzata in grado di favorire il raggiungimento, da parte della totalità degli studenti, degli obiettivi cognitivi e all'uso di strumenti valutativi affidabili non solo per la verifica fiscale degli apprendimenti ma, soprattutto, come risorsa fondamentale per l'apprendimento. Il contributo si inserisce nell'ambito di una ricerca ancora in progress (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2012) volta a verificare, al termine del percorso formativo, quali ricadute abbia comportato la frequenza del suddetto Corso di Laurea in termini di incremento delle reali competenze dei docenti.

Parole chiave: Competenze, Didattica, E-learning, Formazione insegnanti, Valutazione.