

**Insegnanti
e formazione in servizio**

Domanda e offerta formativa
in Trentino

Gino Cretti e Beatrice de Gerloni

introduzione di Luisa Ribolzi

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione marzo 2005

Stampa: ROTOFFSET PAGANELLA s.n.c. - Trento

Insegnanti
e formazione in servizio
Domanda e offerta formativa
in Trentino

Gino Cretti e Beatrice de Gerloni
introduzione di Luisa Ribolzi

p. 200; cm 24
ISBN 88-7702-106-3

In copertina
Tancredi, *Senza titolo*, 1953

INDICE

Introduzione	Luisa Ribolzi	7
Presentazione	Ernesto Passante	11
Nota metodologica		17
1. La ricerca quantitativa		17
Strumenti d'indagine		18
La somministrazione		20
Immissione e analisi dati		21
Note sul campione degli insegnanti		22
2. La ricerca qualitativa		24
1. Formazione in servizio		27
1.1 Il dichiarato degli insegnanti: l'impegno personale		27
1.2 Un'offerta ampia, garantita dalle scuole, dagli enti e dalle associazioni culturali		30
1.2.1 Le attività e gli iscritti		30
1.2.2 Le scuole, gli istituti e i corsi attivati		32
1.2.3 L'impegno orario		33
1.2.4 Le scuole, gli istituti e le ore di aggiornamento		35
1.2.5 I promotori		36
1.2.6 I livelli di coinvolgimento		39
1.2.7 I destinatari		40
2. Autoformazione		43
2.1 Autoformazione e formazione in servizio		45
2.2 Autoformazione e variabili di sfondo		46

3. Gli oggetti dell'azione formativa	47
3.1 I temi	48
3.2 I temi e le variabili strutturali	56
3.3 Il tema più importante	57
3.4 I temi proposti dagli insegnanti	59
3.5 I contenuti dell'offerta formativa	60
3.6 Domanda e offerta: un confronto sui temi	66
<i>Il punto di vista dei Dirigenti</i>	69
4. Le modalità dell'azione formativa	77
4.1 L'atteso: il quadro generale	77
4.1.1 Gli abbinamenti più frequenti	78
4.1.2 Le singole modalità e i temi	80
4.2 L'agito: l'offerta formativa di scuole, enti e associazioni	84
4.3 Domanda e offerta	87
5. Altre attività formative efficaci	91
5.1 L'iniziativa personale: la lettura e lo studio	91
5.2 La produzione e la documentazione	92
5.3 Il contributo esterno: supporto e consulenza	94
5.4 Il contributo interno: confronto con colleghi più esperti	97
<i>Il punto di vista dei Dirigenti</i>	99
6. Formazione: quali obiettivi	107
6.1 I "macro-obiettivi" della formazione	107
<i>Il punto di vista dei Dirigenti</i>	109
7. Le opinioni dei docenti	111
7.1 Formazione: aspetti di carattere generale	112
7.2 La formazione in servizio tra carriera e acquisizione di competenze	115

7.3 La formazione in servizio e l'ambito istituzionale	117
7.4 La formazione in servizio e il processo d'insegnamento/apprendimento	118
<i>Il punto di vista dei Dirigenti</i>	122
8. Grado di soddisfazione	129
8.1 Rilevazioni sull'ultimo corso	129
9. Nuove tecnologie	135
9.1 Dal personal computer ad Internet	135
9.2 Le nuove tecnologie. Libere opinioni	138
9.3 Lo sviluppo delle nuove tecnologie negli ultimi anni	141
10. Lingue straniere	145
Conclusioni	149
A. L'analisi dei dati	149
1. Necessità di razionalizzare	149
2. Necessità di ripensare la formazione come leva strategica per il cambiamento	150
3. Necessità di recuperare sul piano della verifica dell'efficacia dell'intervento formativo	151
4. Necessità di considerare l'autoformazione complementare alla formazione in servizio	152
5. Necessità di superare una visione esclusivamente "corso-centrica" dell'attività formativa	152
6. Necessità di avviare una riflessione sulle aree di contenuto	153
7. Necessità di riflettere sulle modalità di conduzione dei corsi	154
8. Tipologie di utenti	155
B. Dall'analisi dei dati alle riflessioni in ambito teorico	157
APPENDICE	
Dati sull'offerta formativa	169
I temi: domanda/offerta per tipologie scolastiche	170
Grado di soddisfazione	173

Attività di formazione. Questionario docenti	176
Raccolta dati sulle attività di formazione svolte nell'a. s. 2002/2003	188
Indice delle tabelle e dei grafici	197

Introduzione

I saperi degli insegnanti fra pratiche di formazione e pratiche quotidiane

Nel dibattito sulla figura professionale dell'insegnante, che sembra oggi sempre più qualificarsi come un *professionista che opera all'interno di un'organizzazione*, il ruolo e le caratteristiche della formazione giocano una parte fondamentale: uno degli elementi che colloca i docenti fra i professionisti è proprio il possesso di saperi specifici acquisiti in un lungo periodo di formazione specialistica. Sin qui l'accordo: ma sulle caratteristiche e sui contenuti di questa formazione ci sono visioni estremamente disparate, per due motivi di carattere strutturale:

1. innanzitutto, a monte di ogni percorso formativo, dovrebbe esserci la definizione di un *profilo professionale* dell'insegnante, a cui corrispondono determinate competenze: si tratta, chiaramente, di una questione assai delicata, che finora in Italia si è risolta in modo insoddisfacente, ricercando una minuziosa descrizione delle attività, e misurando la professionalità in termini di anni di studio e numero di corsi di aggiornamento. Questo profilo professionale non è mai veramente esistito nemmeno in passato, ma oggi, a parere di tutti, la sua natura è stata profondamente modificata da almeno tre fatti: l'introduzione dell'autonomia scolastica, il carattere sempre più diffuso dell'educazione (nel tempo e nei luoghi in cui avviene), l'innovazione tecnologica.
2. In secondo luogo, la definizione di un profilo professionale, sia pure in divenire, implica due aspetti complementari, ed entrambi problematici, che non sono affrontabili separatamente, ma richiedono una funzione di governo del sistema che includa una seria - e finora mai realizzata - politica del personale:
 - le conseguenze sulla formazione iniziale e in servizio, che dovrà accompagnare le misure di innovazione e funzionare poi a regime;
 - gli aspetti strutturali ad essa collegati: tipologie di docenti, modalità di carriera e di reclutamento, mobilità, retribuzione, numero e distribuzione sul territorio.

Poiché, come hanno sperimentato alcuni ministri, riforme e proposte che “toccano gli insegnanti” si scontrano con la difesa di posizioni consolidate e di categoria, è chiaro che si rimanda il più possibile l'assunzione di decisioni che, per essere impopolari, non sono però meno urgenti.

La mancanza di un chiaro quadro teorico di riferimento deve però convivere con l'esigenza che emerge dall'esperienza quotidiana degli insegnanti nelle scuole: da tempo ormai la trasformazione della domanda di formazione, personale e sociale, e l'accento sui nuovi metodi di insegnamento e apprendimento rimettono in causa i loro ruoli tradizionali e le loro responsabilità, facendo maturare la consapevolezza che gli insegnanti debbano disporre di una integrazione fra competenze disciplinari e competenze didattiche, intese non solo come "tecnica" ma come sviluppo di attitudini specifiche che siano in grado di personalizzare i percorsi degli allievi nella prospettiva di un "successo formativo" inteso in modo più dinamico.

Gli insegnanti avvertono l'esigenza di una formazione e la chiedono. La Provincia di Trento, a dire il vero, è una delle situazioni in cui l'offerta è più ampia e varia, collegata ai processi di rinnovamento in atto sia sul piano nazionale che su quello locale. La ricerca presentata in questo volume, condotta nel 2003 su un campione di 1450 insegnanti di ogni ordine di scuole e della formazione professionale, e sugli enti che organizzano l'offerta formativa mostra che, tranne una sparuta minoranza che subisce *ob torto collo* l'imposizione di un numero minimo di ore di formazione in servizio, la grande maggioranza di docenti non si accontenta di una formazione qualsiasi, ma esprime precise richieste e valuta la formazione ricevuta.

Una parte dei giudizi positivi deriva tuttavia da posizioni che potremmo definire in un certo senso "conservatrici": molti insegnanti continuano a considerare più importanti l'insegnamento e la centralità del docente rispetto agli apprendimenti e alla centralità del ragazzo, anche perché i meccanismi formativi dei nuovi docenti vanno in questa direzione, e puntano sull'approfondimento disciplinare e sulle tecniche pedagogiche. Un segnale positivo lo si ricava però dall'apprezzamento di metodologie di formazione partecipative, diffuso in tutti i tipi di scuola e presente senza grandi variazioni di età e di esperienza, e il collegamento fra la formazione in aula e la pratica in classe.

Gli insegnanti trentini si muovono ancora con qualche frammentarietà, condizionati, come si diceva, da un processo formativo universitario che solo con grande lentezza *accetta la progressiva crescita di importanza della scuola come contesto di apprendimento*. La tendenza che si diffonde nei paesi europei, e che è solo iniziale in Italia nelle facoltà di Scienze della formazione primaria e nelle SSIS, è quella di collegare la formazione di tipo accademico ad un inserimento guidato nella professione da attuarsi direttamente nel contesto scolastico. Tale considerazione vale per qualsiasi tipo di insegnante, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria superiore, anche se esistono delle differenze nel percorso formativo fra scuola primaria e scuola secondaria sia per tipologia che per durata.

La formazione in servizio (in attesa di un completamento della riforma che tarda

a venire) cerca di sopperire alle carenze iniziali costruendo un mix di aggiornamento che va dalle competenze disciplinari alle competenze didattiche specifiche, dalle competenze trasversali, legate alle scienze dell'educazione o alle tecnologie, alle competenze di governo dell'ambiente scolastico (gestione dell'aula e partecipazione agli aspetti di organizzazione): quel che manca per il momento è l'individuazione di un percorso coerente, che sembra lasciato alla scelta individuale o ai bisogni delle scuole.

Il quadro che emerge da questa indagine, che potrebbe essere ulteriormente approfondita per costruire delle tipologie di atteggiamenti nei confronti della formazione in servizio, mostra come è ovvio luci ed ombre, ma mi pare che possa prevalere un giudizio positivo, così come prevale una disposizione positiva degli insegnanti stessi nei confronti della formazione e delle proposte formative. Compito delle politiche educative dovrebbe essere quello di sottoporre a un controllo sistematico la qualità dell'offerta, di incoraggiare gli insegnanti a sviluppare una domanda di formazione collegata ai problemi della situazione in cui operano, e infine di incoraggiare sia le associazioni professionali sia l'università a divenire parte attiva del gioco di scambio fra domanda e offerta di formazione.

Il passo ulteriore, ma ritengo che si debba compiere ancora una lunga strada per arrivarci, sarà quello di collegare la formazione ai processi di reclutamento e alla valutazione dei docenti, se è vero, come scrive Hess, che "il problema non sono le scuole di educazione o i programmi di preparazione degli insegnanti in sé, ma un sistema di qualificazione degli insegnanti che tollera l'incompetenza, permette la sopravvivenza di programmi di formazione mediocri, e fornisce ben pochi incentivi ai migliori. Questo mina, e non migliora, il prestigio dei docenti"¹.

Luisa Ribolzi
Università di Genova

¹ Cfr. F. M. Hess, *Tear down this wall. The case for a radical overhaul of teacher certification*, Progressive Policy Institute, 21st Century Schools Project, novembre 2001, in www.ppionline.org.

Presentazione

Ogni sistema educativo che abbia l'aspirazione o la necessità di promuovere l'innovazione si interroga sulle strategie che permettono di affrontare il cambiamento, adeguando le procedure, l'organizzazione e, soprattutto, sviluppando le risorse professionali che consentono di migliorare il servizio. Nel nostro sistema educativo, che storicamente investe in prevalenza nelle risorse umane, oggi ancora più di ieri non appare possibile alcun disegno di cambiamento che non sia accompagnato da una coerente azione formativa rivolta ai docenti, che costituiscono i mediatori insostituibili di ogni progetto educativo.

Quante volte abbiamo letto, o sentito dire, che la formazione è una leva strategica del cambiamento! Ma è sempre vero? E a quali condizioni?

Sono interrogativi che meritano risposte, ma affrontare un tema così rilevante in questo periodo caratterizzato da una forte pressione riformatrice sul mondo della Scuola impone una lettura documentata dei processi in atto.

Il Trentino, che sappiamo essere un contesto in cui l'offerta di aggiornamento per gli insegnanti è ampia, è un osservatorio particolarmente stimolante anche per le implicazioni che riguardano il rapporto tra Amministrazione provinciale e scuole, verso le quali l'attribuzione dell'autonomia ha spostato la responsabilità di realizzare la formazione in servizio.

La ricerca documentata in questo volume nasce da una decisione assunta dalla Giunta provinciale, che attribuisce all'IPRASE la funzione di monitoraggio dei processi di soddisfacimento dei bisogni di sviluppo professionale del personale della scuola elementare, media, degli istituti secondari di II grado, della scuola materna e dei centri di formazione professionale.

In tal senso l'istituto ha avviato nel 2003 una prima indagine sui bisogni di formazione dei docenti trentini, raccogliendo informazioni utili a delineare un quadro dell'esistente, per ragionare sui nodi cruciali della formazione in servizio e per orientare le scelte dei soggetti che propongono offerte formative.

Va anzitutto osservato come questa ricerca si collochi entro una linea di continuità nella funzione di monitoraggio della formazione in servizio dei docenti svolta dall'IPRASE a partire dal 1995/96, quando ancora l'istituto svolgeva attività di forma-

zione¹. Essa tuttavia si caratterizza per un impianto di indagine di più vaste proporzioni, e per una maggiore estensione sia degli oggetti indagati, sia delle fonti e dei soggetti da cui sono state ricavate informazioni, percezioni, valutazioni².

Nell'ipotesi originaria erano previste un'indagine di tipo quantitativo (sui bisogni dei docenti e sui dati relativi all'offerta formativa) e una di tipo qualitativo, con interviste a testimoni privilegiati, focus group, analisi di caso. Il rapporto presenta i risultati dell'indagine quantitativa, che è stata conclusa, integrata da una sintesi di quella parte della ricerca qualitativa che è stata compiuta, vale a dire le interviste a un gruppo di Dirigenti del sistema dell'Istruzione e di Direttori della Formazione professionale.

Rispetto ad altre indagini svolte in passato si segnalano alcuni elementi di originalità della ricerca, che non solo contribuiscono a una conoscenza più approfondita del tema ma aiutano a individuare le linee di tendenza, gli elementi di criticità, e le dinamiche del rapporto tra domanda e offerta di formazione. Tra gli aspetti innovativi si rilevano:

- il confronto e la lettura attuati – sia in verticale che trasversalmente – tra i vari gradi scolastici, ivi comprese la Scuola dell'infanzia e la Formazione professionale;
- la raccolta dei dati relativi all'offerta formativa estesa a *tutti* i soggetti che propongono iniziative di formazione in servizio sul territorio trentino (scuole, enti accreditati, associazioni, istituzioni);
- la rilevazione del rapporto intercorso tra la domanda dei docenti (l'atteso) e l'offerta formativa, in relazione a specifici contenuti e oggetti di formazione;
- l'individuazione dei modelli di modalità di conduzione dei corsi sia sul versante dell'offerta "agita" che delle aspettative dei docenti;
- la rilevazione del trend storico degli indicatori di interesse verso le Nuove tecnologie;
- l'indagine qualitativa svolta attraverso interviste a Dirigenti scolastici e Direttori della Formazione professionale, che ha utilizzato buona parte degli indicatori del questionario proposto ai docenti.

¹ Si vedano i rapporti: Mario G. Dutto e Tiziana Grando (a cura di), *Migliorare la formazione in servizio degli insegnanti*, Didascalie, Quaderni/12, luglio 1996; Tiziana Grando, *Profili di corso*, IPRASE del Trentino, febbraio 1998; Id., *Standard di corso*, IPRASE del Trentino, marzo 1999; Id., *Lungo un triennio*, IPRASE del Trentino, agosto 2000; Id., *La formazione in servizio dei docenti nella scuola dell'autonomia*, IPRASE del Trentino, luglio 2002.

² Per dare un'idea, sia pure approssimativa, del numero di soggetti coinvolti si indicano qui alcuni dati: sono stati somministrati n. 1450 questionari ai docenti di tutti gli ordini scolastici (restituiti in una percentuale del 96%), sono stati inviati moduli di raccolta dati dell'offerta formativa a tutte le Istituzioni scolastiche, provinciali e paritarie, alle Scuole dell'Infanzia, ai Centri di formazione professionale, a tutti gli Enti, provinciali e privati, alle Associazioni accreditate a svolgere formazione; sono stati intervistati 38 Dirigenti e Direttori.

Pur lasciando alla lettura del rapporto il compito di illustrare il fenomeno nelle sue varie componenti, ci preme tuttavia rilevare alcuni punti che rivestono particolare interesse.

- a. *La centralità assegnata dai docenti ad alcune tematiche.* Nei questionari i docenti indicano tra le priorità formative soprattutto quelle che attengono alla “gestione d’aula”, al rapporto docente-allievo (in primo luogo le *dinamiche di insegnamento/apprendimento*, ma anche le *metodologie didattiche*, i *contenuti disciplinari*); minore interesse paiono rivestire quegli oggetti formativi legati a dinamiche di sistema o all’organizzazione scolastica.
- b. *Lo scarto tra domanda e offerta formativa.* Operando un confronto tra ciò che i docenti ritengono prioritario e utile alla propria formazione in servizio e ciò che viene loro proposto nei corsi, si nota uno squilibrio che, in alcuni casi, assume proporzioni consistenti. È emblematico il caso delle *Nuove tecnologie*, dove a fronte di una offerta massiccia di corsi la domanda appare molto modesta.
- c. *Il confronto tra offerta agita e aspettative dei docenti in relazione alla modalità di conduzione dei corsi.* Se la “lezione/conferenza” registra ancora un alto numero di consensi da parte dei docenti e risulta essere la modalità più praticata nell’offerta formativa, si nota tuttavia come da parte degli insegnanti si chiedano con sempre maggiore forza e consapevolezza altre modalità di conduzione, più attive e partecipate, che risultano frequentemente disattese sul versante di chi organizza e propone corsi di formazione.
- d. *La formazione “altra”.* Sia l’autoformazione che le azioni formative diverse dal tradizionale “corso” registrano, sia da parte dei docenti che dei dirigenti, convinzioni e affermazioni molto differenziate e contrastanti, comunque tali da suggerire maggiore attenzione e investimenti (di riflessione e di gestione organizzativa) su questo terreno.
- e. *“Prima” e “dopo” l’intervento formativo.* Dalla ricerca sembra emergere una scarsa attenzione da parte del sistema scolastico (scuole e istituzioni) sia per la rilevazione dei bisogni formativi dei docenti (che sono generalmente poco coinvolti nelle fasi di proposta e di progettazione dei corsi), sia per la valutazione degli esiti della formazione, in termini di ricaduta nella didattica. Soprattutto il secondo aspetto “mancato”, l’assenza diffusa di modalità di verifica e valutazione, impedisce l’innestarsi di dinamiche virtuose sia sul piano delle pratiche didattiche che su quello delle future proposte di formazione.
- f. *La resistenza dei docenti nei confronti della formazione on-line.* Nonostante il crescente investimento, infrastrutturale e finanziario, la formazione on-line risulta ancora poco gradita agli insegnanti, che privilegiano (consapevolmente) attività di formazione “in presenza”.

Questi sono alcuni spunti, dentro un rapporto di ricerca assai ampio e complesso, i cui esiti pensiamo possano offrire al mondo della scuola e al decisore politico nuovi e interessanti elementi per la programmazione degli interventi formativi.

Gli esiti dell'indagine suggeriscono la necessità di muoversi verso una *razionalizzazione dell'intervento formativo*, che dovrebbe essere affrontata muovendosi su tre direttrici, a livello di "rilevazione dei bisogni di formazione", di "analisi dello scoperto formativo", di "offerta formativa". Le tre direttrici attengono ad altrettante dimensioni, che sono:

1. la *dimensione individuale*, vale a dire i bisogni formativi dei docenti facendo soprattutto riferimento a una mappa della "professionalità docente", che considera da un lato le "storie di formazione" (formazione iniziale, modalità di immissione in ruolo, formazione in itinere, aspetti motivazionali e persistenza nel tempo), d'altro lato le "aree costitutive della professionalità docente" (pedagogica, didattica, della gestione dei processi di insegnamento/apprendimento, della relazione, della valutazione, della documentazione, della programmazione/progettazione, istituzionale ecc.);
2. la *dimensione della singola istituzione scolastica e formativa*, vale a dire i bisogni formativi in relazione all'organizzazione della professione docente dentro il sistema scuola (gestione dell'istituto focalizzata su un sistema di coerenza tra scelte educative e curricolo; curricolo verticale; programmazione condivisa ecc.);
3. la *dimensione di "sistema"*, legata soprattutto all'*innovazione del sistema formativo* che deve far fronte alle nuove realtà e complessità (nuovi saperi e nuove tecnologie; flessibilità del mercato del lavoro; ridefinizione del sistema dei valori; globalizzazione ecc.), e deve affrontare la Riforma del sistema educativo nazionale (Legge 53/2003).

È dunque facile comprendere, solo da queste note introduttive, che il tema appare in tutta la sua complessità, come era logico attendersi, e che in futuro il monitoraggio della domanda e dell'offerta dovrà analizzare anche aspetti specifici, per essere più selettivo. Il sistema delle opportunità è assai vario e risente di una certa frammentazione la quale, se aiuta ciascuno a ritrovare l'offerta corrispondente ai propri bisogni, non risolve per contro l'esigenza di individuare priorità e direttrici forti dello sviluppo professionale indotto dal cambiamento, che siano percepite come necessarie dai docenti stessi.

L'impressione è invece che le impostazioni progettuali con le quali si affronta una questione così rilevante come quella della formazione in servizio, sia nelle scuole come nelle agenzie e negli enti accreditati, sono tuttora molto diversificate e che il tempo in cui si avrà un atteggiamento strategico e lungimirante, ancorato a scelte pre-

cise su un determinato profilo di competenze, sia ancora da venire.

Concludiamo con un'avvertenza per i lettori e con un auspicio. I dati e gli esiti di ricerca che vengono presentati, così come la loro interpretazione, sono da considerarsi come una lettura "aperta", non conclusiva né esaustiva, che viene proposta al sistema scolastico e formativo per indurre e raccogliere valutazioni, osservazioni, contributi. Anche per questo si è scelto di indagare il tema privilegiando una griglia di indicatori "larga", indagando le macro tendenze e gli orientamenti generali, come elementi utili a delineare un primo quadro.

A questa fase iniziale seguirà un secondo livello di indagine mirato a definire con maggiore precisione alcuni aspetti, che la prima indagine ha considerato di un certo rilievo, sia nella percezione dei docenti che nel dato più oggettivo dell'offerta. L'idea di un osservatorio, dinamico e partecipato, sui bisogni formativi e sugli auspicabili "aggiustamenti" nel rapporto tra domanda e offerta formativa potrebbe dare un contributo fattivo sia a chi svolge formazione, sia a chi ne è fruitore.

Usando le parole contenute nella delibera che ci ha sollecitato questa ricerca, si tratta di contribuire all'elaborazione di un coerente sistema di opportunità di sviluppo professionale, una scommessa che la scuola trentina, per la sua tradizione e per il contesto di ampie potenzialità e risorse in cui opera, può permettersi di fare e, con politiche opportune e lungimiranti, di vincere.

Ernesto Passante
Direttore dell'IPRASE del Trentino

Il gruppo di ricerca, che ha elaborato il progetto, costruito gli strumenti di indagine, raccolto e analizzato i dati, era composto da Ugo Virdia (coordinatore), Gino Cretti, Beatrice de Gerloni ed Emanuela Chemolli nella fase conclusiva. Il presente rapporto è stato redatto da Gino Cretti per la parte quantitativa e da Beatrice de Gerloni per la parte qualitativa.

Un particolare ringraziamento a Luisa Mariech, che ha curato la redazione del volume con molta pazienza e professionalità.

Nota metodologica

1. LA RICERCA QUANTITATIVA

L'indagine ha interessato i docenti di tutti i sistemi formativi e le varie agenzie che organizzano e promuovono l'attività formativa (scuole, enti, associazioni e istituzioni culturali). Dai primi si è cercato di raccogliere opinioni, convincimenti, valutazioni, aspettative, ma anche dati riguardanti l'uso degli strumenti informatici, la conoscenza delle lingue straniere e la partecipazione alle attività formative, dai secondi, invece, indicazioni dettagliate sull'offerta promossa nell'anno scolastico 2002/03 (cfr. *Strumenti d'indagine*).

Le informazioni raccolte, pur provenendo da fonti diverse (docenti e scuole, enti, associazioni varie), s'intrecciano in continuazione attorno a specifici nodi tematici. Questo ci ha portato a disegnare un piano di presentazione che possiamo definire d'insieme: tutti i dati appartenenti alle diverse unità di analisi sono agganciati al tema di riferimento secondo uno schema che vede in primo piano i risultati delle interviste dei docenti, in secondo piano l'offerta delle scuole, enti, ecc. Questo tipo di presentazione ha il vantaggio di consentire un confronto immediato e di focalizzare l'attenzione sugli scarti tra l'atteso dei docenti (espressione, spesso, di un bisogno latente) e l'agito dei soggetti promotori.

L'obiettivo generale della ricerca quantitativa è quello di fornire una conoscenza "*controllabile e documentata*" dei fenomeni osservati, di produrre asserti e di proporre qualche spiegazione giustificandola su base empirica. Due sono sostanzialmente i modelli culturali di riferimento: quello esplorativo/descrittivo e quello inferenziale. Abbiamo, dunque, non solo fotografato da angolature diverse le varie situazioni e i problemi connessi, ma anche verificato se alcune ipotesi esplicative dei fenomeni sono compatibili con i dati raccolti.

*L'obiettivo
del presente
lavoro*

Strumenti d'indagine

*Gli strumenti
d'indagine*

Gli strumenti utilizzati per l'indagine sui bisogni formativi degli insegnanti, costruiti dal gruppo di ricerca dopo aver esaminato un'ampia documentazione riguardante ricerche pregresse, si dividono sostanzialmente in due categorie: i questionari autosomministrati destinati ai docenti; i moduli di raccolta dati inviati alle scuole, agli enti, alle associazioni che, nell'ambito della provincia di Trento, promuovono attività di formazione per i docenti di tutti i gradi scolastici¹.

*Il questionario
insegnanti*

Il questionario docenti è lo strumento base attraverso il quale sono stati raccolti vari elementi conoscitivi che riguardano:

- fatti o situazioni a diretta conoscenza dell'intervistato;
- opinioni e valutazioni.

Le due dimensioni consentono di definire un quadro d'insieme sufficientemente articolato, tale da promuovere e avviare la riflessione approfondita.

Infatti, secondo le intenzioni del gruppo di ricerca, lo scopo del questionario è di favorire una prima ricognizione dei temi (presenza/assenza e diffusione/intensità dei fenomeni), cui potrà seguire la fase dell'approfondimento condotta con tecniche diverse da quelle dell'indagine quantitativa. Anche per questo motivo alcuni quesiti risultano volutamente generici nei contenuti e nei termini (poco pregnanti dal punto di vista semantico).

I *questionari* sono tre. Il primo è riservato ai docenti dell'istruzione, il secondo ai docenti della formazione professionale, il terzo alle insegnanti della scuola dell'infanzia. Il secondo e il terzo questionario sono stati concordati con i rispettivi Servizi e con la Federazione provinciale delle scuole materne². Le sei sezioni previste sono dedicate rispettivamente a:

1. Informatica, nuove tecnologie e lingue straniere.

¹ Cfr. Appendice alle pp. 176-195.

² Il questionario della scuola dell'infanzia si discosta in alcuni aspetti per motivi legati ad un diverso impianto organizzativo. Questa difformità ha consentito di attuare solo un confronto parziale tra le questioni poste.

2. Autoformazione, formazione in servizio, coinvolgimento e progettazione delle attività.
3. Analisi dell'ultimo corso (tipologia, organizzatori, modalità di conduzione e grado di soddisfazione).
4. Obiettivi formativi, efficacia di alcune attività/iniziative formative, grado d'importanza assegnato ad alcune aree tematiche, modalità di conduzione dei corsi (agite e attese).
5. L'opinione dei docenti (grado di accordo) su questioni riguardanti il contesto formativo.
6. Dati generali sull'intervistato.

Alcuni quesiti sono strutturati, altri presentano un numero di alternative che varia in rapporto alle questioni trattate.

Molte domande sono di tipo sostanziale e riguardano il presente o l'immediato passato. Data l'impostazione del questionario non è stato necessario utilizzare particolari distrattori: l'eventuale domanda di controllo si trova sempre collocata in una sezione diversa sotto un altro argomento.

Il modulo dell'*offerta formativa*, inviato alle scuole per raccogliere precise informazioni sull'attività svolta nell'anno 2002/03, si divide in quattro sezioni:

Il modulo offerta formativa

1. il contesto (tipologia scolastica e docenti in servizio);
2. la disponibilità e le modalità di impiego dei fondi ordinari del fondo di qualità e altre tipologie di finanziamento;
3. il numero di docenti che non usufruiscono dell'incentivo economico delle dieci ore e di docenti che hanno chiesto di svolgere attività di formazione presso agenzie esterne alla scuola;
4. le attività formative svolte nel corso dell'anno scolastico.

Quest'ultima sezione è articolata in una serie di tabelle, opportunamente strutturate in modo da rilevare per ogni attività: il titolo e il problema affrontato, il numero di ore, di iscritti, i destinatari, i soggetti organizzatori e i soggetti proponenti, il periodo di svolgimento, le modalità impiegate e gli strumenti di valutazione.

Per evidenti ragioni, tale struttura di base è stata modificata e adat-

tata alle specifiche esigenze di alcune agenzie formative esterne alla scuola. Il modulo dell'offerta formativa non è stato inviato ai servizi delle scuole dell'infanzia (equiparate e provinciali) perché non risultava idoneo a rilevare la loro specifica proposta formativa. In sostituzione sono stati trasmessi dei resoconti che, pur interessanti e significativi, non possono essere messi a confronto con i dati dell'istruzione e della formazione professionale.

La somministrazione

*La distribuzione
dei questionari*

Prima della somministrazione, il gruppo di ricerca si è fatto carico di trasmettere ai dirigenti delle scuole, ai docenti coinvolti nell'indagine, ai presidenti degli enti e delle associazioni varie, alcune note informative in cui venivano illustrati gli scopi della ricerca e le modalità di somministrazione. Successivamente si è avviata la fase della distribuzione e consegna: un incaricato IPRASE³ ha preso contatto con i docenti, ha consegnato brevi manu il questionario e dopo alcuni giorni lo ha ritirato. Ciò ha garantito il pieno successo dell'iniziativa. Praticamente, il 96% dei questionari è stato ritirato.

I moduli dell'*offerta* sono stati trasmessi per posta ordinaria alle scuole. La restituzione è avvenuta dopo un periodo di tempo piuttosto lungo (alcuni mesi). Nonostante i continui solleciti, alcune scuole e molti enti non hanno provveduto alla restituzione (Tab. 1).

La compilazione non è sempre stata curata nella forma richiesta. Molte informazioni, soprattutto quelle provenienti dagli enti accreditati, non sono state utilizzate perché sostanzialmente scorrette o incomplete.

³ Si tratta di personale già collaudato in altre ricerche e adeguatamente preparato per fornire ulteriori delucidazioni sugli scopi della ricerca e sulla compilazione dei questionari.

Tab. 1 - Moduli inviati e restituiti

	Moduli inviati v.a.	Moduli restituiti v.a.	%
Direzioni didattiche	3	3	100,0
Istituti comprensivi	58	46	79,3
Istituti superiori	23	21	91,3
Totali Istruzione	84	70	83,3
Scuole paritarie: elementari e medie	12	6	50,0
Scuole paritarie: superiori	6	4	66,7
Totali Scuole paritarie	18	10	55,5
Formazione professionale (Enti)	6	6	100,0
Enti/Associazioni	27	10 ⁴	37,0
Totali Enti	33	16	48,5
Totali	135	98	72,6

Immissione e analisi dati

La successiva immissione dati è avvenuta ad opera del personale dell'IPRASE che ha definito il progetto della matrice, la codifica delle informazioni e predisposto le maschere, tenendo conto delle due diverse unità di analisi (individuo e scuola o centro) e delle proprietà relative.

Uno dei problemi affrontati, dopo la correzione del file, è stato quello del trattamento dei dati mancanti. Alcuni casi, soprattutto a livello di modulo raccolta dati, sono stati letteralmente esclusi perché risultavano vistosamente incompleti. Quando invece le informazioni mancanti rientravano nella norma (non superavano il 3%) si è considerata solo la percentuale valida. In altri casi, in presenza soprattutto di analisi multivariate, si è integrato il dato mancante utilizzando il valore centrale di un sottocampione avente le stesse caratteristiche socio/demografiche del soggetto che ha omesso la risposta. Solo nel caso di varia-

*L'elaborazione
statistica*

⁴ Delle dieci "restituzioni", otto risultano complete. Fanno riferimento ai seguenti soggetti: Associazione Italiana Cultura Classica, Associazione Antonio Rosmini, Centro Interculturale Millevoci, Centro Studi sulla Storia dell'Europa Orientale, Edizioni Centro Studi Erickson, IPRASE, MART Trento e Rovereto, Museo Tridentino di Scienze Naturali.

bili cardinali si è fatto ricorso alla regressione.

Tralasciamo di descrivere tutte le altre procedure (codifica delle riposte aperte, controllo dei dati, plausibilità dei valori, ponderazione, ecc.) per accennare brevemente alle modalità di analisi. Come si potrà notare leggendo il rapporto, si è fatto uso talvolta dell'analisi monovariata, talaltra, dell'analisi bivariata, trivariata, soprattutto quando risultava necessario verificare, attraverso la distribuzione congiunta, un'eventuale relazione di associazione. Allo scopo di raggiungere un'efficace sintesi dei dati si è operato, nei casi possibili, a livello di analisi fattoriale e di analisi dei gruppi.

Note sul campione degli insegnanti

La scelta del campione e la collaborazione di tutti i Servizi

Prima di procedere alla definizione del piano di campionamento è stato necessario raccogliere elementi informativi riguardanti la popolazione di riferimento (docenti della provincia di Trento). In questa fase, il gruppo di ricerca ha stabilito una stretta collaborazione con tutti i Servizi scolastici: istruzione e formazione professionale, scuole per l'infanzia (provinciali ed equiparate). Ha pure contattato le scuole paritarie e alcuni centri della formazione professionale.

Dopo aver raccolto i dati su supporto informatico, è stata ricostruita la scheda di ogni soggetto con le informazioni sulla sede di servizio, sulla posizione giuridica (tipo d'incarico), sul genere, sull'anzianità di servizio, sul titolo di studio, sulla materia d'insegnamento e sull'eventuale funzione svolta all'interno della scuola.

Successivamente, per garantire adeguati livelli di rappresentatività, è stato deciso di estrarre tanti campioni quante sono le tipologie scolastiche di riferimento. Così tra le insegnanti della scuola dell'infanzia sono stati scelti due campioni, uno riservato alle scuole dell'infanzia provinciali, uno per le scuole equiparate e poi uno per la scuola elementare e così via per le medie, per le superiori e per la formazione professionale.

Sono stati quindi considerati alcuni domini: l'anzianità di servizio, per tutti, il genere e la materia d'insegnamento (dicotomizzata in: area umanistica e area tecnico/scientifica) per gli insegnanti delle scuole secondarie.

I parametri di riferimento

La definizione della numerosità campionaria è stata ricavata utilizzando i seguenti parametri: varianza 0,25; intervallo di confidenza 95%; tolleranza massima 5% (percentuale d'errore); correzione per

popolazioni finite.

Contemporaneamente è stato posto il vincolo della rappresentanza di tutti gli istituti o delle scuole presenti sul territorio. La consistenza è stata rapportata al numero di docenti presenti nel singolo istituto.

In una fase successiva, gli insegnanti d'ogni tipologia scolastica sono stati ordinati in base all'anzianità di servizio e, nelle scuole secondarie e nella formazione professionale, in base anche alla materia d'insegnamento. Il sorteggio definitivo è avvenuto dopo avere stabilito il "passo". Sono state poche le correzioni apportate perché sin dall'inizio l'estrazione ha dato buoni risultati. Con analogo procedimento è stato estratto il campione di riserva.

L'estrazione

Tab. 2 - I docenti intervistati per le variabili di sfondo (%)

		Scuola infanzia	Scuola elementare	Scuola media	Scuola superiore	Formazione prof..
		366	315	234	306	167
Anzianità	fino a 15 anni	42,6	43,5	33,8	49,3	50,3
	15 anni e più	57,4	56,5	66,2	50,7	49,7
Genere	maschi		13,7	32,3	41,8	57,7
	femmine		86,3	67,7	58,2	42,3
Materie d'insegn.	umanistiche /culturali			69,4	50,4	41,3
	scientifiche /di indirizzo/ tecniche			30,6	49,6	58,7
Funzioni svolte	sì		28,6	34,2	29,1	46,4
	no		71,4	65,8	70,9	53,6
Titolo di studio	laurea		13,9	80,3	89,1	36,7
	diploma		86,1	19,7	10,9	63,3

Nota

L'etichetta - *scuola infanzia* - include le scuole provinciali ed equiparate; l'etichetta - *scuola elementare* - annovera solo le scuole elementari (paritarie comprese); l'etichetta - *scuole elementari/medie* - fa riferimento agli istituti comprensivi, alle direzioni didattiche e alle scuole paritarie elementari e medie; l'etichetta - *scuole medie* - considera solo le scuole medie (paritarie comprese); l'etichetta - *istituti superiori* - raccoglie

tutte le scuole secondarie di secondo grado comprese le paritarie; l'etichetta - *formazione professionale* - comprende tutti gli enti presenti in provincia di Trento.

L'uso dei termini *elementari* e *medie* viene mantenuto in quanto l'indagine è stata svolta nell'a.s. 2002/03, quando non era ancora in vigore la nuova terminologia introdotta dalla Riforma dei cicli (L. 53/2003).

2. LA RICERCA QUALITATIVA

Il progetto di ricerca sui bisogni formativi dei docenti prevedeva, accanto all'indagine di tipo quantitativo, anche una parte qualitativa consistente in una serie di interviste a un certo numero di Dirigenti del sistema dell'istruzione e Direttori della formazione professionale⁵.

Ci è parso di particolare interesse raccogliere il loro punto di vista sia perché nella scuola dell'autonomia il Dirigente⁶ riveste un ruolo di primaria importanza nell'assumere decisioni e, non di rado, anche la gestione delle attività di formazione, sia per il suo essere testimone privilegiato e osservatore attento degli esiti dei processi formativi, delle dinamiche evolutive della professionalità docente, e garante di una visione di sistema dell'organizzazione-scuola.

Obiettivo delle interviste era di arricchire le indicazioni emerse dai dati della rilevazione quantitativa con le osservazioni, le percezioni, le valutazioni dei Dirigenti su alcuni argomenti e problemi indagati attraverso il questionario somministrato ai docenti. Si è trattato infatti di un modello di colloquio-intervista che aveva come traccia un questionario che riproponeva, senza variazioni, alcune sezioni contenute nel questionario docenti⁷.

I Dirigenti sono stati scelti tenendo conto dei vari sistemi formativi

⁵ Le interviste sono state condotte da Beatrice de Gerloni (istruzione) e da Ugo Virdia (istruzione e centri di formazione professionale).

⁶ D'ora in poi con il termine Dirigenti intenderemo, per brevità, sia i Dirigenti dell'istruzione che i Direttori della formazione professionale.

⁷ Si trattava di: Sezione C (C1, C6, C7); Sezione D (D1, D1 Bis, D2, D3, D4, D5, D6); Sezione E, e infine una domanda aperta "Perché fare formazione?" (non contenuta nel Questionario docenti). Ai Dirigenti veniva sottoposto il questionario; in alcuni casi l'intervista ha privilegiato la focalizzazione su alcuni argomenti-problemi senza fermarsi su tutti gli indicatori proposti, in altri ha avuto un carattere più strutturato; in molti casi l'intervistatore ha compilato anche il questionario.

(istruzione e formazione professionale), dei diversi gradi scolastici e della distribuzione sul territorio provinciale. Tra aprile e maggio 2003 sono stati intervistati 38 Dirigenti rispettivamente di 13 istituti comprensivi (comprese direzioni didattiche), 15 istituti superiori, 10 centri di formazione professionale.

Le interviste, della durata media di un'ora-un'ora e trenta, sono state precedute da una presentazione della ricerca, poi sono state affrontate le varie tematiche presenti nel questionario, senza tuttavia seguire un ordine prestabilito di argomenti e lasciando ai Dirigenti ampio spazio per esprimere riflessioni personali su singoli aspetti o più vaste considerazioni di sintesi. Il ricercatore ha trascritto le varie affermazioni, sia pure in modo sintetico, e in molti casi ha letto all'intervistato la sintesi fatta accogliendo eventuali integrazioni.

Le informazioni raccolte sono state selezionate e classificate in base agli argomenti trattati; alcune linee interpretative sono state oggetto di confronto all'interno del gruppo di ricerca.

Gli esiti dell'indagine sono presentati nel Rapporto in forma di sezioni a sé stanti, con il titolo ricorrente "Il punto di vista dei Dirigenti", e collocate alla fine dei capitoli che trattano gli stessi temi dal punto di vista dei docenti.

La stesura ha privilegiato un impianto di tipo narrativo operando una scelta delle espressioni/enunciato che meglio caratterizzavano le questioni più rilevanti.

Si è cercato di restituire il più possibile il contributo dato dalle interviste, accogliendo la molteplicità delle opinioni, i numerosi suggerimenti, le suggestioni, le note positive e gli aspetti di criticità. Sono state raccolte in sintesi le affermazioni che esprimevano contenuti omogenei e condivisi, ove non era possibile si è cercato di dare comunque conto delle varie considerazioni per garantire un ampio spettro di opinioni. Nel testo compaiono molte affermazioni tra virgolette a documentazione di quanto viene esposto, al fine di arricchire i dati emersi dalla ricerca quantitativa con il contributo di idee, di percezioni ma anche di partecipazione e di "calore" fornito da testimoni privilegiati quali sono i Dirigenti scolastici.

1. Formazione in servizio

Per formazione in servizio intendiamo l'insieme delle attività formative coordinate e pianificate dagli istituti scolastici, dagli enti e dalle agenzie culturali di vario tipo. Su altro piano si pone, ovviamente, l'autoformazione che talvolta interagisce con la formazione in servizio. Comune, infatti, è l'obiettivo: rispondere a precise esigenze professionali.

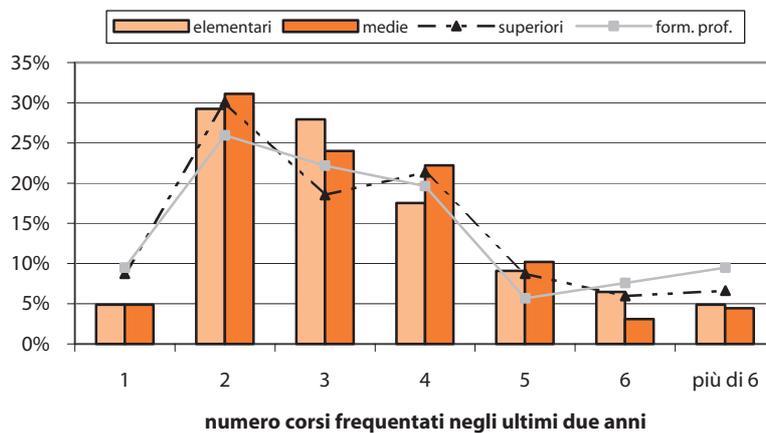
Nelle pagine che seguono consideriamo i due sottosistemi del sistema formativo: l'istruzione e la formazione professionale.

1.1 IL DICHIARATO DEGLI INSEGNANTI: L'IMPEGNO PERSONALE

Nel grafico sottostante sono considerati i docenti (valore in percentuale) che hanno frequentato, negli anni scolastici 2001/02 – 2002/03, uno o più corsi¹.

Da uno a quindici corsi negli ultimi due anni!

Graf. 1.1 - Docenti (%) per numero di corsi e per tipologia scolastica



¹ Il range va da 1 a 15, ma laddove si supera la soglia dei 10 corsi si registrano presenze del tutto marginali, ridotte spesso ad una sola unità.

La maggioranza degli insegnanti ha frequentato, negli ultimi due anni, dai 2 ai 4 corsi

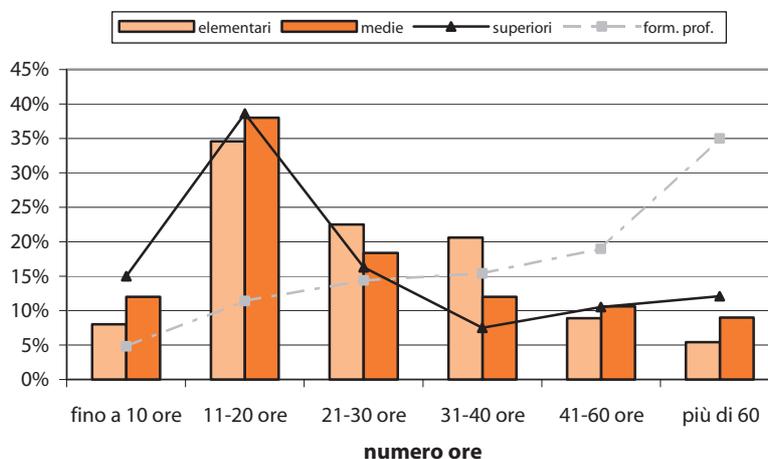
Il grafico (1.1) mostra in modo evidente la fascia entro la quale si colloca la maggioranza degli insegnanti² di ogni grado scolastico (2-4 corsi) e fa immediatamente intuire come non vi siano sostanziali differenze in rapporto al grado scolastico. In effetti, si registra una media complessiva di 3,5 corsi: distribuita per livello scolastico, varia solo di alcuni decimali passando da un 3,4 ad un 3,7.

Si può inoltre considerare che:

- vi sono dei soggetti (percentuale contenuta, ma più consistente nei gradi superiori³) che negli ultimi due anni hanno frequentato un solo corso: non si tratta di neo assunti, ma di insegnanti che hanno un'anzianità media di servizio di 16 anni;
- la curva decresce in modo più o meno marcato dopo il secondo corso e presenta un andamento non sempre regolare nei gradi superiori. Da registrare, per i risvolti successivi, quella leggera crescita che si riscontra nelle ultime due categorie a livello di formazione professionale.

Graf. 1.2 - Docenti (%) per impegno orario medio annuo⁴ e per grado scolastico

Formazione in servizio: impegno orario medio annuo



² Il 75% della scuola elementare, il 77% delle medie, il 70% delle superiori e il 68% della formazione professionale.

³ Scuole elementari e medie = 5%, istituti superiori = 9%.

⁴ Come si può notare, la variabile continua è stata ricodificata, ai fini della rappresentazione grafica, in sei categorie.

Ovviamente la sola indicazione dei corsi frequentati non offre le necessarie coordinate per comprendere l'effettivo investimento personale dei docenti in attività di formazione. È necessaria una seconda dimensione, quella temporale, che associata alla prima può senz'altro indicare altri elementi di riflessione.

Il grafico 1.2 rileva la presenza di due situazioni nettamente contrapposte. La linea della formazione professionale è, infatti, in costante ascesa e raggiunge il picco più alto nell'ultima classe considerata (più di 60 ore). L'istruzione al contrario si concentra sulla fascia 11-20 ore e non segnala disparità evidenti tra i vari gradi scolastici. I due sottosistemi formativi si muovono su piani molto diversi. Il dato statistico lo conferma: si considerino i valori medi, evidenziati, riportati nella tabella seguente.

*Tempo medio
annuo dedicato
alla formazione
in servizio*

Tab. 1.1 - Tempo dedicato alla formazione in servizio: valori medi per grado scolastico⁵

	Casi n.	Media ore/anno	Dev. std. ⁶
Scuole elementari	308	29,4	16,0
Scuole medie	217	26,8	15,1
Istituti superiori	282	27,4	21,8
Formazione professionale	154	58,9	44,2

*Una differenza
notevole
tra formazione
professionale
e istruzione*

Sarebbe molto interessante capire se la differenza di ben 31,5 ore/anno tra formazione professionale e scuole superiori dipenda da un preciso orientamento che caratterizza la formazione professionale o da un'esigenza contingente di riqualificazione, motivata dall'adeguamento o dall'inserimento di nuovi percorsi didattici.

⁵ Si noti come la dispersione dei dati attorno al valore medio sia particolarmente consistente nei gradi più alti, in particolare nella formazione professionale.

⁶ La deviazione standard è un indice statistico che indica il grado di dispersione dei dati attorno al valore medio. Più grande è la variabilità tra gli individui, maggiore è la dispersione standard.

*Superamento
dell'obbligo
contrattuale
delle dieci ore*

In aggiunta a quanto appena sottolineato, va registrato, con riferimento alla sola istruzione (e in sintonia col dichiarato degli insegnanti), il superamento da parte di una consistente maggioranza dell'obbligo contrattuale delle 10 ore. Considerando anche un possibile sfondamento di due ore (e portando quindi la quota di rilevamento a 12), riscontriamo che tale soglia viene superata dal 90% dei docenti della scuola elementare, dall'85% della scuola media e dall'81% della scuola superiore.

*Genere e titolo
di studio
incidono
sul monte ore
annuo dedicato
alla formazione
in servizio*

Nell'ambito della formazione professionale il genere, seppur marginalmente, interagisce con la media del numero d'ore impegnate annualmente in attività di formazione. Infatti, l'80% delle femmine contro il 60% dei maschi si colloca nella fascia di chi dichiara di svolgere annualmente più di 30 ore. Le altre variabili di sfondo previste dallo strumento d'indagine non danno risultati significativi.

Nell'ambito dell'istruzione si registra un rapporto di dipendenza che varia in relazione al grado scolastico. Ad esempio, il genere e il titolo di studio incidono solo a livello di scuola media e superiore. Nel primo caso il 35% delle femmine contro poco più del 20% dei maschi dichiara di svolgere più di 30 ore; nel secondo sono i diplomati (84%) più dei laureati (70%) a proiettarsi nella fascia alta. È quest'ultima una tendenza che compare, in forma talvolta contraddittoria, nel corso delle analisi: sembra che il diplomato più del laureato investa nei processi formativi istituzionalizzati (non nell'autoformazione). Va inoltre aggiunto che, limitatamente alle sole scuole elementari, lo svolgere una specifica funzione all'interno della scuola porta a frequentare un maggior numero di corsi.

1.2 UN'OFFERTA AMPIA, GARANTITA DALLE SCUOLE, DAGLI ENTI E DALLE ASSOCIAZIONI CULTURALI

A fronte di queste informazioni troviamo, nell'a.s. 2002/03, una complessa offerta formativa che verrà trattata in più capitoli del presente rapporto.

1.2.1 Le attività e gli iscritti

Un primo confronto può partire dalla tabella 1.2 dove s'incrocia la

tipologia scolastica col numero dei docenti in servizio, con i corsi attivati e con gli iscritti. Si evidenzia a colpo d'occhio che mediamente un insegnante frequenta più di un corso, ma (è bene precisarlo subito) le ragioni di fondo non sono sempre legate ad un particolare impegno formativo. Infatti, un 28% degli iscritti alle varie attività è in un certo senso costretto a frequentare un secondo corso non avendo raggiunto col primo la quota delle dieci ore.

Il numero medio degli iscritti ai corsi differisce in misura notevole in rapporto ai soggetti organizzatori. Si passa infatti dai 24 nella formazione professionale e nell'istruzione ai 39 negli enti.

Quanti iscritti per ogni corso (valore medio)

La variazione attorno al dato medio è naturalmente molto elevata: nella formazione professionale la deviazione standard si attesta attorno al 30,3, negli enti raggiunge il 29,4, nell'istruzione si riduce, pur rimanendo alta, al 22.

Le attività con meno di 10 iscritti sono il 31% nella formazione professionale, il 16,8% negli istituti superiori, il 20,4% nelle scuole elementari/medie; negli enti tale percentuale scende al 2%⁷.

Le attività con meno di 10 iscritti

Tab. 1.2 - Insegnanti, corsi e iscritti per soggetti organizzatori

	Insegnanti in servizio	Attività/corsi	Iscritti	<i>Offerta formativa 2002/03</i>
	v.a.	v.a.	v.a.	
Scuole elementari/medie	4074	230	5545	
Istituti superiori	1934	100	2388	
Formazione professionale	380	32	775	
Enti e altro	(⁸)	49	1925	
Totali	6388 ⁹	411	10633	

⁷ Mediamente, ogni istituto comprensivo organizza circa 4,4 corsi; ogni istituto di istruzione 3,7. Logicamente vi è anche in questo caso una notevole dispersione (range 1- 11).

⁸ Solo pochi enti e poche associazioni (vedere campione) hanno trasmesso le informazioni richieste. Si tratta quindi di un dato parziale.

La quota di insegnanti che ha chiesto ufficialmente di svolgere attività di formazione presso agenzie esterne alla scuola è di 1732 unità (1248 nelle scuole elementari/medie; 484 negli istituti superiori). Va tenuto pure presente che alcune proposte formative degli enti sono destinate anche ad operatori esterni alla scuola.

⁹ In relazione a specifiche considerazioni, i dati relativi al sistema istruzione (colonna

1.2.2 Le scuole, gli istituti e i corsi attivati

Con riferimento alla sola istruzione a carattere provinciale e paritario (che assorbe complessivamente circa l'80% delle attività rilevate e coinvolge circa il 75% degli iscritti) possiamo verificare anche la distribuzione degli istituti per numero di corsi attivati.

Come si può notare (Tab. 1.3), gli istituti che si limitano ad uno o due corsi sono percentualmente il 36% nelle scuole superiori e il 25,4% nelle scuole elementari e medie. Si tratta di una differenza che si riscontra anche nella fascia dei 5/6 corsi. Qui, però, la situazione si capovolge segnando un 30,9% a favore dei primi due gradi scolastici contro un 20% del terzo.

Tab. 1.3 - Numero di istituti per corsi attivati (anno scol. 2002/03)

n. corsi attivati	Elementari/Medie		Superiori	
	v. a.	%	v. a.	%
1	6	10,9	3	12,0
2	8	14,5	6	24,0
3	11	20,1	4	16,0
4	7	12,7	4	16,0
5	8	14,5	3	12,0
6	9	16,4	2	8,0
+ di 6	6	10,9	3	12,0
Totali	55¹⁰	100,0	25	100,0

Più interessante è indubbiamente il confronto¹¹ tra l'attuale distribuzione e quella degli anni precedenti.

insegnanti) dovrebbero essere corretti sottraendo la quota insegnanti che non si avvale dell'incentivo economico delle 10 ore, previsto per l'aggiornamento. Si tratta di 673 soggetti (360 nelle scuole elementari e medie; 313 negli istituti superiori). Il totale si riduce pertanto a 5715 unità.

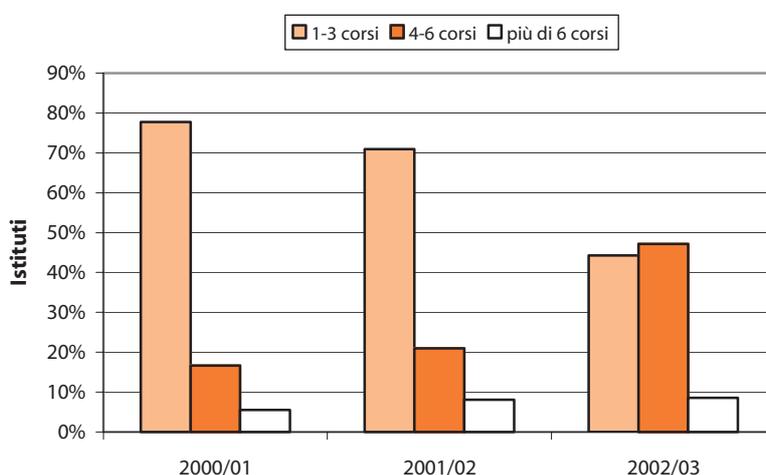
¹⁰ Il totale "Istituti" comprende 3 direzioni didattiche, 46 istituti comprensivi, 6 istituti paritari. Sono state infatti considerate congiuntamente le scuole elementari e medie delle "Figlie Sacro Cuore di Gesù" e di "S. Croce" di Mezzano di Primiero.

¹¹ L'indagine, data la natura delle informazioni raccolte, va limitata alle sole scuole a

Il grafico 1.3 mostra il progressivo incremento, in termini di numero di corsi attivati, dell'attività formativa. Infatti, se nel 2000/01 e nel 2001/02 una netta maggioranza di istituti (più del 70%) si collocava nella prima fascia (da 1 a 3 corsi per istituto), nel 2002/03 solo una minoranza (44%) occupa tale spazio. È, in effetti, leggermente maggiore il numero delle scuole (47%) che si posiziona nella seconda fascia (da 4 a 6 corsi). Dunque, nell'arco di tempo considerato, lo scarto, presente nei primi due intervalli di classe, non solo viene abbondantemente colmato, ma segna anche l'inizio di un'inversione di tendenza.

*Un confronto
tra presente
e passato*

Graf. 1.3 - Triennio 2000/01 – 2002/03: istituti (%) per numero di corsi



1.2.3 L'impegno orario

L'altro dato, che concorre a caratterizzare l'offerta formativa, è il numero di ore dedicate alle attività promosse. I valori medi (Tab. 1.4) non solo crescono con l'aumentare del grado scolastico ma si distinguono nettamente¹² mettendo in evidenza realtà diverse.

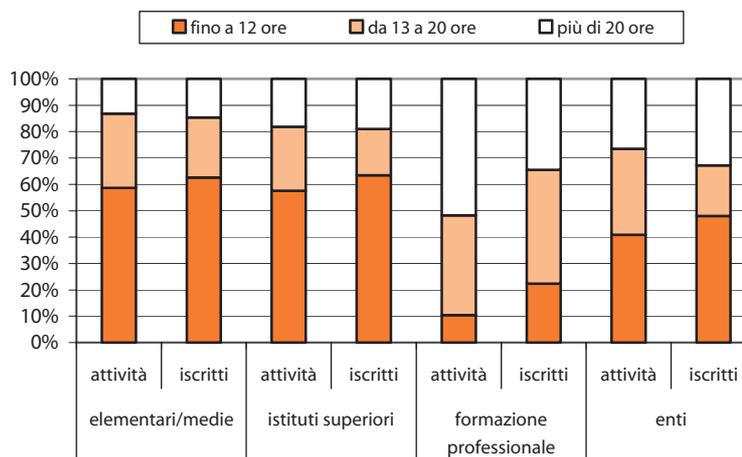
carattere provinciale e a quelle realtà che hanno promosso iniziative formative negli ultimi tre anni. Risulta inoltre necessario aggregare in un'unica categoria tutti gli istituti in modo da rendere comune la base dei dati.

Per gli anni precedenti cfr. Tiziana Grando, *La formazione in servizio dei docenti nella scuola dell'autonomia*, cit.

¹² I punteggi medi risultano statisticamente significativi non solo tra istituti compren-

Tab. 1.4 - Offerta formativa: monte ore

	Totale ore	Media ore/corso	dev. st.
Scuole elementari e medie	2999 ¹³	13,2	8,4
Istituti superiori	1813 ¹⁴	18,8	19,2
Formazione professionale	1079	33,7	37,2
Enti e altro	891	18,2	13,0

Graf. 1.4 - Ore, attività, iscritti per soggetti organizzatori

La sintesi delle attività è data dal grafico 1.4 che, per ciascun tipo di offerta formativa, riporta le percentuali di attività e di iscritti. Ne emerge che nell'ambito dell'istruzione si preferisce sostanzialmente il corso di breve durata, nell'ambito della formazione professionale di lunga durata. Anche gli enti, che generalmente si rivolgono ai docenti dell'istruzione, mostrano una certa predisposizione verso il corso di lunga

sivi, istituti d'istruzione e formazione professionale ($p < .000$), ma anche tra istituti comprensivi e istituti d'istruzione ($p < .05$).

¹³ Il totale ore fa riferimento a 228 attività su 230.

¹⁴ Il totale ore fa riferimento a 96 attività su 100.

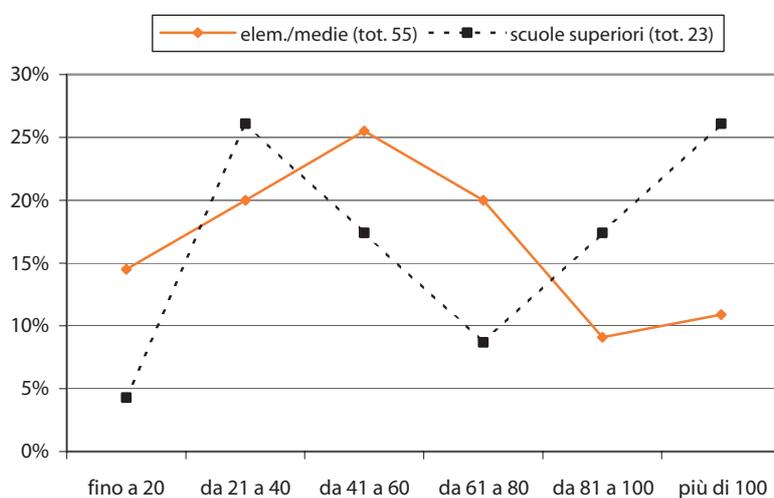
durata. Poco consenso sembra trovare l'attività di media durata. L'offerta, infatti, è generalmente superiore alla domanda ad eccezione della formazione professionale.

1.2.4 Le scuole, gli istituti e le ore di aggiornamento

Limitando l'indagine alla sola istruzione (provinciale e paritaria), notiamo che le scuole che non superano il monte ore complessivo di 20 sono poche. Dal grafico (1.5) risulta chiaramente che la consistenza oraria caratterizza in modo diverso gli istituti comprensivi e gli istituti di istruzione. Osserviamo, infatti, che la curva distributiva è "regolare" solo nella scuola elementare e media. Nella superiore, al contrario, i dati si accumulano in due diversi punti (distribuzione bimodale): il primo si attesta all'interno dei valori 21-60, il secondo 81- più di 100. Tutto ciò significa che gli istituti d'istruzione, relativamente alla variabile in questione, costituiscono un gruppo disomogeneo su cui non sembrano influire in modo determinante le dimensioni del contesto scolastico.

Graf. 1.5 - Numero di istituti per ore complessive di aggiornamento

(anno scol. 2002/03)



Tendenza ad incrementare le ore di aggiornamento Se confrontiamo questo risultato con quello registrato negli anni precedenti¹⁵, notiamo che, nel periodo 2001/2003, il numero complessivo di istituti che non supera le 40 ore diminuisce progressivamente, passando da circa 69% a 30%. Aumentano, al contrario, le scuole che si collocano all'interno delle categorie superiori (da 41 a più di 100). La crescita è soprattutto evidente negli ultimi intervalli dove il valore percentuale quasi raddoppia anche rispetto all'anno precedente¹⁶.

La tendenza complessiva è dunque orientata nella direzione d'incrementi consistenti del monte ore complessivo.

1.2.5 I promotori

Come nasce la proposta? Chi sono i soggetti che promuovono l'attività formativa? Come nasce la proposta?

Sostanzialmente l'iniziativa viene assunta dai dirigenti, dalle commissioni o dagli organi collegiali della scuola, consultati a vario titolo. Una spinta propulsiva proviene talvolta anche dall'esterno: dagli Enti locali in primo luogo, da altri enti e dalle associazioni culturali.

Il dato rilevato (domanda con possibilità di risposte multiple) viene presentato nelle tabelle seguenti che riportano in due colonne distinte due diversi valori percentuali che danno informazioni complementari: il primo è calcolato sul numero delle risposte; il secondo sul numero dei casi¹⁷.

¹⁵ Il confronto può essere fatto solo rielaborando i dati secondo le indicazioni fornite nella nota 11.

¹⁶ Confronta tabella riportata in Appendice, p. 169.

¹⁷ Si supera il valore di cento perché le risposte sono più numerose dei casi.

Tab. 1.5 - Elementari/medie: come nasce la proposta?

	conteggio	% risposte	% casi	<i>Nell'istruzione il dirigente è un costante punto di riferimento</i>
Dirigente scolastico	80	31,4	35,4	
Commissione di aggiornamento	66	25,9	29,2	
Consiglio di classe	10	3,9	4,4	
Collegio docenti	20	7,8	8,8	
Gruppo disciplinare	30	11,8	13,3	
Funzione obiettivo	19	7,5	8,4	
IPRASE	4	1,6	1,8	
Università	1	0,4	0,4	
SSIS	2	0,8	0,9	
Enti	5	2,0	2,2	
PAT/Servizio Istruzione	8	3,0	3,5	
Reti scolastiche	8	3,1	3,5	
Commissioni PI.	2	0,8	0,9	
Totali	255	100,0	112,7	

(casi validi 226; missing 3)

Tab. 1.6 - Istituti superiori: come nasce la proposta?

	conteggio	% risposte	% casi
Dirigente scolastico	37	31,9	37,4
Commissione di aggiornamento	7	6,0	7,1
Consiglio di classe	1	0,9	1,0
Collegio docenti	21	18,1	21,2
Gruppo disciplinare	26	22,4	26,3
Funzione obiettivo	16	13,8	16,2
IPRASE	3	2,6	3,0
Enti	2	1,7	2,0
PAT/Servizio Istruzione	2	1,7	2,0
Reti scolastiche	1	0,9	1,0
Totali	116	100,0	117,2

(Casi validi 99)

Tab. 1.7 - Formazione professionale: come nasce la proposta?

	conteggio	% risposte	% casi
<i>Nella formazione è centrale l'indagine sui bisogni formativi</i>			
Un gruppo di insegnanti	8	22,9	25,0
Un gruppo di centro	5	14,2	15,6
Servizio Addestramento e formazione prof.	1	2,9	3,1
Indagine sui bisogni formativi	16	45,7	50,0
Adesione ad obiettivi del FSE	4	11,4	12,5
Vocazione dell'ente	1	2,9	3,1
Totali	35	100,0	109,3

(Casi validi 32)

Tab. 1.8 - Enti, associazioni, ecc.: come nasce la proposta?

	conteggio	% risposte	% casi
Richiesta da parte della scuola o CFP	14	23,7	28,5
Indagine sui bisogni formativi	11	18,6	22,4
Vocazione dell'ente	25	42,4	51,0
Altro	9	15,3	18,4
Totali	59	100,0	120,3

(Casi validi 49)

Si consideri:

- nell'*istruzione*, il diverso peso assegnato al dirigente, alla commissione di aggiornamento, ai gruppi disciplinari e alle funzioni obiettivo;
- nella *formazione professionale*, il rilievo dato all'indagine sui bisogni formativi dei docenti (una modalità di approccio che l'istruzione non evidenzia);
- negli *enti*, il valore assegnato alle finalità statutarie.

1.2.6 I livelli di coinvolgimento

Sulla partecipazione dei docenti alla progettazione dell'attività formativa relativa all'anno 2002/03 abbiamo delle indicazioni che provengono anche dal questionario docenti. La domanda ovviamente non è direttamente comparabile con la precedente e non solo perché riguarda un'unità di analisi diversa (l'individuo), ma anche perché non è la stessa cosa proporre un'attività formativa e partecipare alla stesura del progetto. Tuttavia, non ci sembra del tutto fuori luogo considerare a questo punto in quale misura i docenti sono attivi collaboratori nella fase progettuale¹⁸.

Nell'istruzione poco meno di un terzo degli insegnanti è coinvolto nella progettazione dei corsi. Per la precisione si tratta di un 30,7% di insegnanti della scuola elementare, di un 34,3% della scuola media e di

¹⁸ Vanno tenute presenti le diverse fonti informative che, nel primo caso fanno riferimento ad un dichiarato istituzionale, nel secondo ad un dichiarato personale.

un 29,8% della scuola superiore. Nella formazione professionale registriamo valori percentuali di ben altro spessore. Se nel primo caso gli insegnanti coinvolti sono circa uno su tre, nel secondo sono uno su due. Si rimarca, in questo modo, una differenza notevole tra i due sottosistemi formativi, già evidente nei dati riportati in precedenza.

Tab. 1.9 - Partecipazione degli insegnanti alla progettazione dei corsi (%)

	Elementari n. 309	Medie n. 230	Superiori n. 299	Formazione prof. n. 166
Coinvolto sì	30,7	34,3	29,8	48,5
Come?	↓	↓	↓	↓
Commissioni/gruppi	71,4	83,4	74,7	51,4
Funzione obiettivo o altre ¹⁹	27,4	14,4	20,3	42,9
Altro	1,2	2,2	5,0	5,7

Come si può notare (Tab. 1.9), la forma più diffusa di coinvolgimento è quella che fa capo a commissioni o a gruppi organizzati all'interno della scuola (71,4% nella scuola elementare; 83,4% nella scuola media; 75% nella scuola superiore; 51,4% nella formazione professionale), cui seguono le altre funzioni (27,4% scuola elementare; 14% scuola media; 20% scuola superiore; 43% nella formazione professionale).

1.2.7 I destinatari

*L'offerta
delle scuole*

Può sembrare superfluo parlare dei destinatari della formazione in servizio. Non lo è, se si considera che un corso può essere destinato indistintamente a tutti i docenti della scuola, ai soli docenti di un grado o indirizzo scolastico, riservato ai docenti di singole discipline e/o aperto all'esterno, agli insegnanti di altre scuole, ai genitori o agli ope-

¹⁹ Per "altre" s'intende la figura del progettista, che è presente nella maggior parte dei centri di formazione professionale.

ratori che a vario titolo gravitano nel mondo scolastico. A nessuno deve sfuggire il rapporto molto stretto tra i destinatari di un'attività, l'organizzazione e la scelta dei contenuti e delle modalità di conduzione. La nostra analisi può suggerire qualche indicazione di massima.

Tab. 1.10 - I destinatari dell'offerta formativa del settore istruzione²⁰ (%)

	Elementari e Medie		Superiori	
	attività	iscritti	attività	iscritti
Tutti gli insegnanti della scuola	66,8	73,6	60,0	67,0
Insegnanti o della scuola elementare o della scuola media o di uno specifico indirizzo scolastico (se superiori)	19,3	11,0	22,1	13,2
Altri (corsi con diverse tipologie di destinatari o aperti all'esterno)	13,9	15,4	17,9	19,8
Totali	100,0	100,0	100,0	100,0

Risulta abbastanza chiaro che l'offerta dell'istruzione, essendo generalmente indirizzata a tutti i docenti della scuola, tiene in poco conto le specificità settoriali, soprattutto in ambito disciplinare. Poche anche le aperture verso l'esterno (i contatti, le reti, il territorio, ecc.) e verso gli altri operatori.

Gli enti, al contrario, presentano una situazione in gran parte diversa.

Già si è detto che circa un 30% degli insegnanti del sistema dell'istruzione ha richiesto di svolgere attività di formazione presso agenzie esterne. Non è tuttavia possibile, allo stato attuale, ricostruire con precisione il percorso formativo di tali insegnanti perché non tutte le agenzie che operano sul territorio provinciale hanno accolto l'invito a compilare il modulo. Facendo riferimento ai dati raccolti, riscontriamo che gli enti privilegiano, contrariamente alle richieste (cfr. nota 8), gli insegnanti della scuola superiore e in subordine i corsi "trasversali" destinati agli insegnanti di ogni ordine e grado.

*L'offerta di enti,
associazioni
e altri*

²⁰ Non sono disponibili i dati che riguardano la formazione professionale.

2. Autoformazione

L'impegno del docente non si esaurisce all'interno della formazione in servizio. Ci sono altri riferimenti, altri spazi, adeguatamente attrezzati, che consentono di realizzare percorsi formativi di diversa natura.

Per verificare la consistenza del fenomeno, è stata inserita nel questionario una domanda specifica. Il termine autoformazione viene qui inteso nel senso più comune e diffuso. La nota esplicativa, posta in calce al questionario, recita infatti: *lettura di saggi e/o riviste specializzate, ricerche in Internet, produzione varia finalizzata allo sviluppo delle competenze professionali...*¹.

*Autoformazione:
che cosa
intendiamo?*

Le risposte sono presentate nella tabella e nel grafico 2.1²: la prima permette di cogliere in ogni dettaglio l'andamento della distribuzione, mentre il secondo evidenzia alcuni elementi che emergono da una diversa ripartizione del tempo (più o meno di dieci ore mensili).

*Il tempo dedicato
all'autoformazio-
ne*

I valori evidenziati, considerati all'interno della colonna, mostrano l'andamento della curva distributiva che caratterizza ogni grado scolastico. La situazione è talmente chiara che ogni commento risulta superfluo.

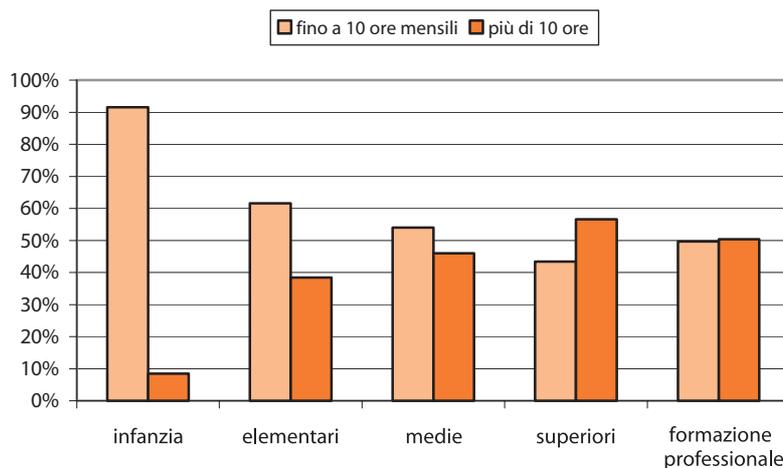
¹ Si tratta indubbiamente di un'indicazione generica. L'autoformazione è un processo complesso. Risponde a più bisogni che possono essere finalizzati:

- a rafforzare il senso di sicurezza (necessario per tenere sotto controllo l'ansia che può derivare dal rapporto educativo);
- ad acquisire conoscenze e competenze per realizzare una scuola nuova, diversa (più attiva sul piano della ricerca e della sperimentazione, più aperta alla realtà sociale, ecc.).

² L'analisi può essere estesa anche alla scuola dell'infanzia.

Tab. 2.1 - Quanto tempo dedica mediamente in un mese all'autoformazione? (%)

Autoformazione: differenze marcate e specifiche tra le varie tipologie scolastiche	Formazione				
	Infanzia n.365	Elementari n.315	Medie n.233	Superiori n.304	prof. n.154
Meno di 1 ora	6,6	1,6	0,9	1,0	1,2
Da 1 a 4 ore	54,8	21,3	19,7	14,5	18,2
Da 5 a 9 ore	30,1	38,7	33,5	28,0	30,3
Da 10 a 20	6,6	24,4	32,6	33,5	33,3
Più di 20 ore	1,9	14,0	13,3	23,0	17,0
Totali	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Graf. 2.1 - Fino a 10 ore, più di 10 ore mensili (Per tipologia scolastica)

Autoformazione
in rapporto
al grado
scolastico

Nel grafico 2.1 si evidenziano sostanzialmente due gruppi. Il primo raccoglie i soggetti che dichiarano un numero di ore mensili inferiori a 10; il secondo registra la consistenza di coloro che superano le 10 ore.

Le percentuali segnalano la presenza di uno scarto tra le scuole dell'infanzia e i rimanenti gradi scolastici. Tuttavia, anche all'interno di questi ultimi non mancano differenze di rilievo. Colpisce in particolare il decrescere, passando dalla scuola elementare alla scuola superiore (62% elementari, 54% medie, 43% superiori), del valore percentuale

dei soggetti con meno di 10 ore e la netta divisione (campione spaccato a metà) degli insegnanti appartenenti alla formazione professionale.

Dal grafico 2.1 emerge inoltre con evidenza (eccezion fatta per l'infanzia) che, stando alle dichiarazioni degli intervistati, l'autoformazione è un'attività rilevante per molti insegnanti. Infatti circa 2 insegnanti su 4 (2 su 5, se elementari) superano abbondantemente il tetto delle 10 ore mensili³.

2.1 AUTOFORMAZIONE E FORMAZIONE IN SERVIZIO

La quantità di tempo dedicata all'autoformazione non va ad incidere negativamente sulla formazione in servizio. Al contrario, chi investe molto nella prima, investe tanto anche nella seconda. Lo dimostrano i dati riportati nella tabella 2.2 dove il tempo dedicato all'autoformazione viene incrociato con la media annua delle ore di attività di formazione. A fronte di un incremento di ore dedicate all'autoformazione vi è un corrispondente aumento di ore impegnate nella formazione in servizio.

Tab. 2.2 - Un confronto: autoformazione e formazione in servizio

Autoformazione n. ore mensili	Formazione in servizio: impegno medio annuo	
	Media/ore anno	dev. std.
1. Fino a 5 ore	24,0	14,5
2. Da 5 a meno di 10 ore	27,2	19,2
3. Da 10 a 20 ore	29,7	18,6
4. Più di 20 ore	31,1	17,8

³ Pur essendo difficile un confronto diretto tra le due variabili che hanno un'origine diversa, possiamo tuttavia affermare con buona approssimazione che a fronte delle 10 e più ore di autoformazione si registra una media di ore impegnate in attività di formazione istituzionalizzata che oscilla tra le 2 e le 3,5 mensili nell'istruzione e le 6,5 nella formazione professionale (la quota oraria annuale è stata trasformata in quota mensile suddividendo il numero totale delle ore per 10). Dalla distribuzione sono stati eliminati i valori estremi superiori e inferiori.

2.2 AUTOFORMAZIONE E VARIABILI DI SFONDO

Abbiamo accertato che vi è una dipendenza significativa tra il titolo di studio posseduto e il bisogno di realizzare un forte investimento nell'autoformazione. Infatti, un laureato su due (contro 1 diplomato su 3) si colloca nella fascia alta (10 e più ore).

Anche nella formazione professionale si riscontra un fenomeno quasi analogo. In questo caso però sono gli insegnanti dell'area culturale (61%) e non quelli dell'area professionale (44%) a dichiarare un notevole investimento.

Una domanda viene a questo punto spontanea: c'è una relazione tra il tempo dedicato all'autoformazione e l'uso delle nuove tecnologie, la formazione on-line e la lettura di saggi o riviste? In altre parole, è possibile capire indirettamente come il tempo dedicato all'autoformazione è riempito?

*Autoformazione
e nuove
tecnologie*

Con le informazioni in nostro possesso è possibile affermare che il secondo gruppo di soggetti, quello che dedica più ore all'autoformazione, utilizza le nuove tecnologie in modo più sistematico del primo. Differenze di rilievo si registrano in rapporto al collegamento frequente (regolare) ad Internet e alle ricerche in Internet⁴.

È pure fuori discussione la grande efficacia che gli insegnanti del secondo gruppo attribuiscono alla lettura di saggi e riviste specializzate: il rapporto con il primo gruppo è di 2,5 nella formazione professionale e di 1,4 nell'istruzione.

⁴ La propensione a collegarsi ad Internet dei soggetti che spendono più ore nell'autoformazione è 1,7 volte quella degli insegnanti che investono poco in tale processo.

3. Gli oggetti dell'azione formativa

In questa parte del rapporto prenderemo in considerazione il grado d'importanza che gli insegnanti attribuiscono ai vari "contenuti" della proposta formativa e lo confronteremo con l'offerta promossa dalle scuole, da enti e associazioni culturali di vario tipo.

Nel questionario dei docenti le domande di riferimento sono tre: la prima riporta 14 temi¹ (11 nella scuola dell'infanzia²) per i quali si chiede di indicare il grado d'importanza ordinato in *molto*, *abbastanza*, *poco* e *per nulla*; la seconda riveste il duplice ruolo di domanda riassuntiva (il tema in assoluto più importante) e di domanda filtro utile per avviare l'analisi sulle modalità di conduzione del corso (vedere capitolo successivo); la terza infine è una domanda aperta che invita a segnalare altri temi ritenuti importanti.

Strumenti
di indagine

Nel modulo dell'offerta il titolare dell'iniziativa formativa è sollecitato ad indicare il titolo dell'attività e il problema affrontato.

¹ Si tratta di: *contenuti disciplinari; metodologie e didattica disciplinare; continuità (o raccordi) con altri ordini di scuola; analisi curricolare; autoanalisi d'Istituto; rapporti scuola - territorio; educazioni trasversali; individualizzazione dell'insegnamento; strategie d'intervento sulle forme del disagio scolastico; integrazione tra scuola, formazione e lavoro; valutazione degli alunni; nuove tecnologie; lingua inglese; nuova normativa scolastica.*

Molti temi sono stati ricavati dall'analisi dei titoli dei corsi svolti negli anni precedenti. Va tuttavia registrato che alcuni contenitori tematici sono eccessivamente dilatati. È il caso, ad esempio, delle *metodologie e della didattica disciplinare* che assorbe una miriade di attività formative con obiettivi talvolta diversi. Ragioni di natura tecnica non hanno, tuttavia, permesso di articolare meglio tali indicatori.

² I temi presenti nel questionario della scuola dell'infanzia sono: *contenuti curricolari; progettazione e conduzione delle attività didattiche; continuità con altri gradi di scuola; monitoraggio della qualità del servizio scolastico; rapporti scuola - territorio - comunità; individualizzazione dell'insegnamento; integrazione e disagio scolastico; osservazione, verifica e valutazione; nuove tecnologie; rapporti tra scuola e famiglia; organizzazione della scuola.*

3.1 I TEMI

Da una prima analisi che aggrega le voci del *molto* e dell'*abbastanza* si ricava che nessun tema scende sotto la soglia del 50%. Dunque tutte le aree culturali proposte sono al centro dell'attenzione di molti insegnanti e costituiscono un buon punto di partenza.

L'andamento delle singole distribuzioni è illustrato dal grafico 3.1³ (pp. 52-53) dal quale possiamo trarre alcuni interessanti rilievi.

La categoria *molto* ottiene un'alta percentuale di consensi (50% e oltre⁴) in relazione alle seguenti voci:

I temi molto importanti

- **integrazione e disagio scolastico** (infanzia 70%; istruzione 52%; formazione professionale 59%);
- **osservazione, verifica e valutazione** (infanzia 73%);
- **progettazione e conduzione delle attività didattiche** (infanzia 82%);
- **organizzazione della scuola** (infanzia 67%);
- **contenuti disciplinari** (istruzione 57%);
- **metodologie e didattica disciplinare** (istruzione 75%; formazione professionale 63%);
- **integrazione scuola/formazione/lavoro** (formazione professionale 72%);
- **individualizzazione dell'insegnamento** (infanzia 50%).

Negli altri casi è la modalità *abbastanza* ad assumere il valore modale⁵.

³ Sono stati aggregati *per nulla e poco*. L'incidenza del *per nulla* è del tutto marginale. La soglia del 3% viene infatti superata solo nei seguenti casi: *analisi curricolare* (formazione professionale 5,6%); *autoanalisi d'Istituto* (istruzione 8,5% e formazione professionale 5,6); *integrazione scuola/lavoro* (istruzione 7,4%); la *lingua inglese* (istruzione 8,9% e formazione professionale 6,2%); la *nuova normativa scolastica* (istruzione 12,4% e formazione professionale 6,7%).

⁴ Sono state escluse le seguenti categorie modali perché non raggiungono i criteri stabiliti: *rapporti scuola-territorio* (formazione professionale 42,5%) le *nuove tecnologie* (formazione professionale 48,5%); la *lingua inglese* (formazione professionale 34,5%).

⁵ I temi di riferimento sono i seguenti: *contenuti curricolari* (infanzia 56,6%); *continuità con altri gradi di scuola* (infanzia 57,9%; istruzione 50,7%; formazione professionale 53,4%); *monitoraggio della qualità del servizio scolastico/autovalutazione*

Alla luce di queste indicazioni risulta evidente che il grado d'importanza attribuito ai vari temi è più articolato del previsto. Accanto a situazioni che mettono in risalto una forte compattezza, caratterizzata da un orientamento condiviso da una larga parte degli insegnanti, ci sono posizioni critiche in cui la dispersione è molto elevata.

Queste ultime nella scuola dell'infanzia fanno riferimento al *monitoraggio della qualità del servizio scolastico*; nell'istruzione e nella formazione professionale all'*autoanalisi d'Istituto*, alla *lingua inglese* e alla *nuova normativa scolastica*, all'*analisi curricolare* (solo formazione professionale). In tali ambiti, l'area del *per nulla/poco*, come si può vedere (Graf. 3.1), supera abbondantemente la quota del 30%.

Alcuni nodi critici

Colpisce, indubbiamente, la scarsa rilevanza attribuita alla verifica di tutti quei processi e prodotti che dovrebbero concorrere a definire la qualità di un servizio scolastico. In altre parole, non è molto diffuso il sentirsi parte di un sistema complesso che va governato attraverso la ricognizione delle risorse e l'adozione di strategie organizzative e progettuali. Si preferiscono le relazioni dirette, l'acquisizione di competenze settorialmente definite e spendibili nel quotidiano.

Ciò si ricava anche da un diverso tipo di analisi, riportato nella tavola 3.1 (pp. 54-55), che consente due percorsi di lettura: il primo, in orizzontale, muove attraverso le varie tipologie scolastiche, il secondo in verticale mette in risalto la caduta dei consensi. Gli argomenti, infatti, vengono ordinati (dal maggiore al minore) in base al valore percentuale della modalità *molto*: lo sfondo delle caselle è stato colorato, come indicato in legenda⁶.

L'oscillazione dei temi tra percentuali calde e fredde

(infanzia 45,5%; istruzione 43,4%; formazione professionale 46,8%); *rapporti scuola/territorio/comunità* (infanzia 49,8%; istruzione 50,5%); *individualizzazione dell'insegnamento* (infanzia 41,1%; istruzione 46,9%; formazione professionale 51,8%); *nuove tecnologie* (infanzia 53,2%; istruzione 53%); *analisi curricolare* (istruzione 54,7%; formazione professionale 48,1%); *educazioni trasversali* (istruzione 45,5%; formazione professionale 44,7%); *integrazione scuola/formazione/lavoro* (istruzione 41,4); *valutazione degli alunni* (istruzione 43,8; formazione professionale 44,2%); *la lingua inglese* (istruzione 36,5%); *la nuova normativa scolastica* (istruzione 42%; formazione professionale 39,8%).

⁶ Permane l'ordine decrescente all'interno delle fasce contraddistinte dalle voci *molto calde, calde, tiepide e fredde*, voci definite dal gruppo di ricerca.

In primo piano, come si può notare, sono poste:

- **progettazione e conduzione delle attività didattiche** (infanzia);
- **metodologie e didattica disciplinare** (istruzione);
- **integrazione scuola/formazione/lavoro** (formazione professionale).

Seguono, nella scuola dell'infanzia: i *rapporti scuola/famiglia*; nelle elementari e nelle medie: l'*intervento sulle forme del disagio scolastico*; nelle superiori: i *contenuti disciplinari*; nella formazione professionale: *le metodologie e la didattica disciplinare*.

Interessanti sono le posizioni assunte da due specifici temi - *la valutazione degli alunni e l'individualizzazione dell'insegnamento* - che variano in modo significativo tra i vari gradi scolastici. Il primo, infatti, si trova in terza posizione nell'infanzia (percentuali calde) e nelle superiori, in quarta nelle medie, in quinta nelle elementari e in settima nella formazione professionale, con percentuali tiepide⁷; il secondo tema si colloca in quarta posizione nelle elementari, in sesta nella scuola dell'infanzia e nelle medie, in ottava nelle superiori e in decima nella formazione professionale.

Altri aspetti singolari:

I temi salgono e scendono: tutto dipende dalla tipologia scolastica

- *le nuove tecnologie* (in quinta posizione nelle superiori e nella formazione professionale, scende in ottava nelle medie e in nona nelle elementari e nella scuola dell'infanzia);
- *la continuità o raccordi con altri ordini di scuola* (in settima posizione nelle elementari, in decima nelle scuole dell'infanzia, in dodicesima nelle medie, undicesima nelle superiori e tredicesima nella formazione professionale);
- *la nuova normativa scolastica e l'autoanalisi d'Istituto* sono collocate dovunque nelle ultime posizioni (tra il tredicesimo e il quattordicesimo livello).

⁷ Altre analisi mostrano che, a livello di istruzione, *la valutazione* è la variabile che raggiunge il massimo grado di associazione con un numero considerevole di altri temi. Più del 50% di coloro che ritengono importanti *i contenuti, le metodologie e la didattica disciplinare, il disagio scolastico, l'individualizzazione dell'insegnamento, ecc.*, considerano altrettanto importante *la valutazione* degli alunni.

In conclusione, le attenzioni degli insegnanti sono diversificate: raramente rispettano un andamento trasversale. Lo specifico scolastico è presente e va ad incidere in forma non marginale.

È interessante, a questo punto, verificare se, accorpando le informazioni entro alcune dimensioni particolari, ci si può orientare meglio all'interno di questa vasta gamma di temi/contenuti.

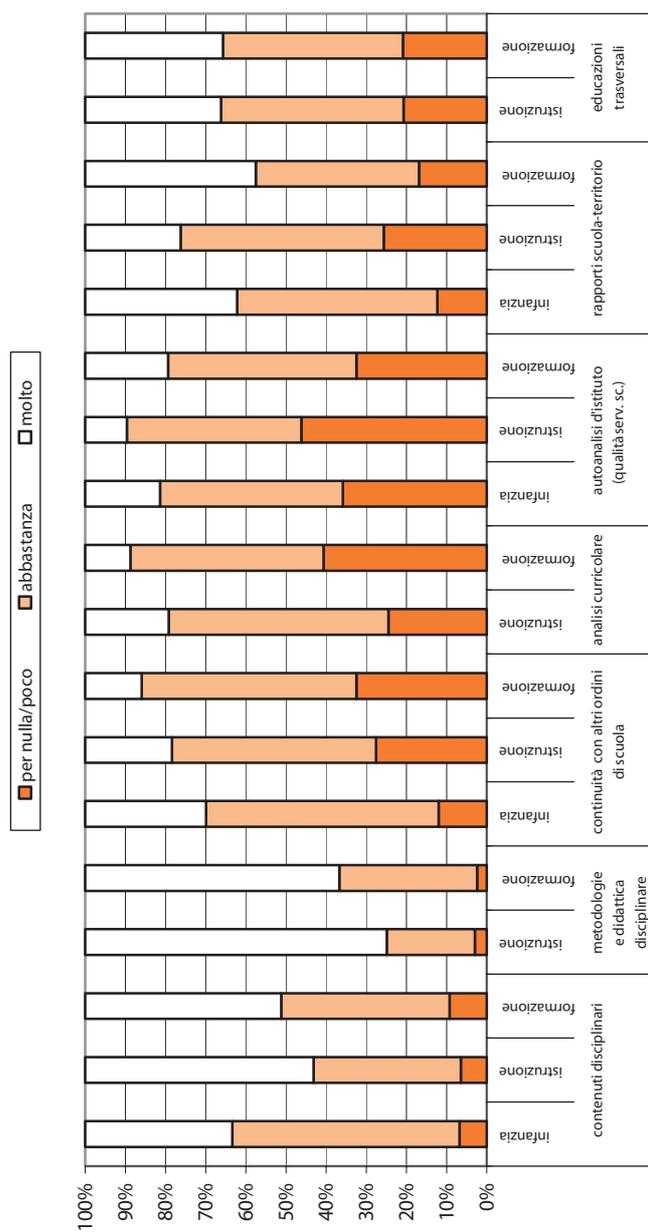
*Alcune
dimensioni
particolari
e il loro grado
di preferenza*

Possiamo, infatti, evidenziare un'area strettamente collegata ai processi di insegnamento/apprendimento (*contenuti, metodologie, didattica, analisi curricolare e valutazione*), un'area centrata prevalentemente su un'istanza formativa e sociale (*individualizzazione, disagio scolastico ed educazioni trasversali*); un'area riservata alle conoscenze strumentali (*nuove tecnologie, lingua inglese, nuova normativa scolastica*); un'area destinata alla gestione/valutazione del servizio scolastico (*autoanalisi d'Istituto, continuità con altri gradi scolastici, rapporti scuola territorio, integrazione tra scuola formazione e lavoro*).

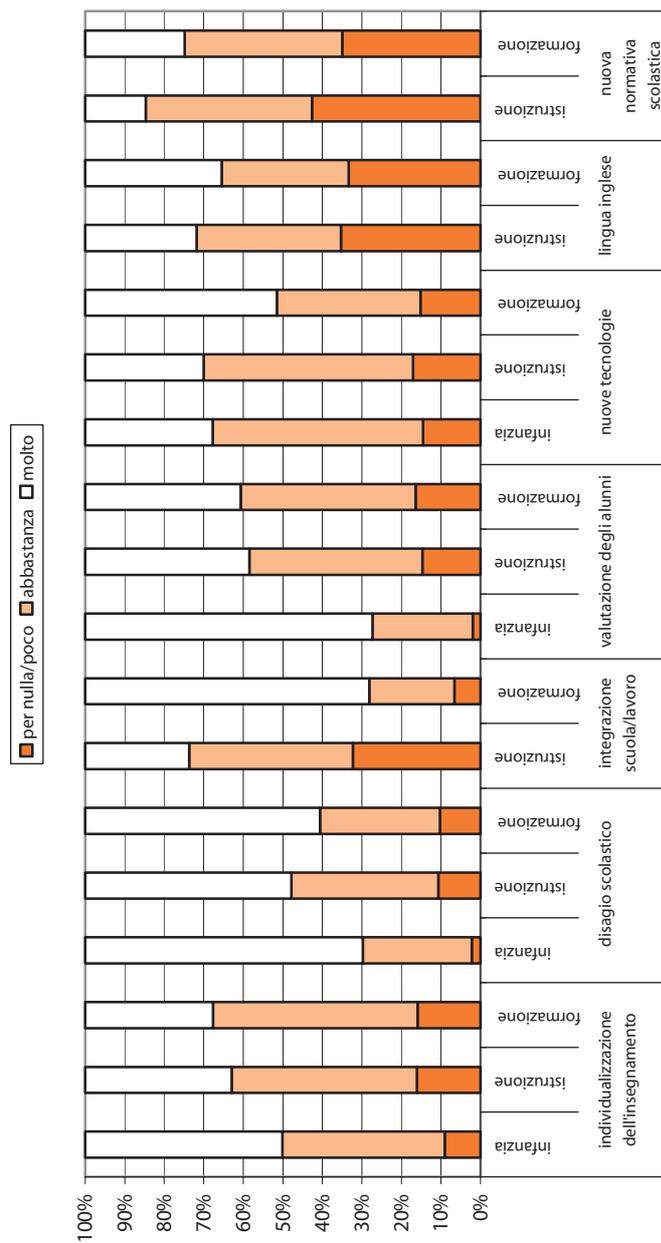
Nell'istruzione, i processi d'insegnamento/apprendimento (*contenuti, metodologie, valutazione*) hanno la precedenza sull'istanza formativa e sociale (*individualizzazione, disagio scolastico ed educazioni trasversali*). Le conoscenze strumentali (*nuove tecnologie, lingua inglese, nuova normativa scolastica*) e l'organizzazione/gestione di un servizio (*autoanalisi*) si allontanano notevolmente non solo dal primo, ma anche dal secondo ambito. Fanno eccezione la formazione professionale e la scuola dell'infanzia, dove l'istanza educativa e sociale prevale sul didattico/disciplinare. Si accorciano pure le distanze tra le conoscenze e l'organizzazione/gestione del servizio.

*Il disciplinare
prevale, ma solo
nell'istruzione*

Graf. 3.1 - Gli oggetti formativi: grado d'importanza (modalità: per nulla/poco, abbastanza e molto) attribuito dai docenti delle scuole dell'infanzia, dell'istruzione e della formazione professionale



Graf. 3.1 - Gli oggetti formativi (continuazione)

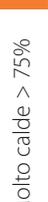


Tav. 3.1 - Dai temi più importanti ai meno per livello scolastico (solo modalità molto)

Legenda: Percentuali Molto calde > 75%  Calde 50% - 74%  Tiepide 25% - 49%  Fredda <25% 

Ord. grad.	INFANZIA	ELEMENTARI	MEDE	SUPERIORI	FORMAZIONE PROFESSIONALE
1.	progettazione e conduzione delle attività didattiche	metodologie e didattica disciplinare	metodologie e didattica disciplinare	metodologie e didattica disciplinare	integrazione scuola/formazione/lavoro
2.	i rapporti tra scuola e famiglia	intervento sulle forme del disagio scolastico	intervento sulle forme del disagio scolastico	contenuti disciplinari	metodologie e didattica disciplinare
3.	osservazione, verifica e valutazione	contenuti disciplinari	contenuti disciplinari	valutazione degli alunni	intervento sulle forme del disagio scolastico
4.	integrazione e disagio scolastico	individualizzazione dell'insegnamento	valutazione degli alunni	intervento sulle forme del disagio scolastico	contenuti disciplinari
5.	organizzazione della scuola	valutazione degli alunni	educazioni trasversali	nuove tecnologie	nuove tecnologie
6.	individualizzazione dell'insegnamento	educazioni trasversali	individualizzazione dell'insegnamento	integrazione scuola/formazione/lavoro	rapporti scuola-territorio
7.	rapporti scuola/territorio /comunità	continuità con altri ordini di scuola	integrazione scuola/formazione/lavoro	lingua inglese	valutazione degli alunni
8.	contenuti curricolari	lingua inglese	nuove tecnologie	individualizzazione dell'insegnamento	lingua inglese

Tav. 3.1 - Dai temi più importanti ai meno per livello scolastico (solo modalità molto) (continuazione)

Legenda:  Percentuali  Molto calde > 75%  Calde 50% - 74%  Tiepide 25% - 49%  Fredde <25%

Ord. grad.	INFANZIA	ELEMENTARI	MEDIE	SUPERIORI	FORMAZIONE PROFESSIONALE
9.	nuove tecnologie	nuove tecnologie	lingua inglese	educazioni trasversali	educazioni trasversali
10.	continuità con altri gradi di scuola	analisi curricolare	rapporti scuola-territorio	rapporti scuola-territorio	individualizzazione dell'insegnamento
11.	monitoraggio della qualità del servizio scolastico	rapporti scuola-territorio	analisi curricolare	continuità con altri ordini di scuola	la nuova normativa scolastica
12.		integrazione scuola/formazione/lavoro	continuità con altri ordini di scuola	analisi curricolare	autoanalisi d'Istituto
13.		la nuova normativa scolastica	la nuova normativa scolastica	la nuova normativa scolastica	continuità con altri ordini di scuola
14.		autoanalisi d'Istituto	autoanalisi d'Istituto	autoanalisi d'Istituto	analisi curricolare

3.2 I TEMI E LE VARIABILI STRUTTURALI

Il giudizio che viene formulato dagli intervistati è influenzato soprattutto dall'anzianità di servizio, dal genere e dalla materia insegnata. La prima variabile è presente in tutte le tipologie scolastiche (ad eccezione della formazione professionale), la seconda e la terza solo nelle scuole secondarie.

In breve⁸, gli insegnanti più giovani rispetto ai loro colleghi meno giovani considerano molto importanti:

- nella scuola dell'infanzia: *contenuti curricolari* (2,7);
- nella scuola elementare: *metodologie e didattica disciplinare* (1,8), *disagio scolastico* (1,6) e *lingua inglese* (1,7);
- nella scuola media: *integrazione scuola, formazione e lavoro* (2), *nuove tecnologie* (1,7);
- nella scuola superiore: *integrazione scuola, formazione e lavoro* (1,5), *lingua inglese* (2).

La componente femminile, rispetto a quella maschile, ritiene molto importanti i seguenti temi:

- nella scuola media: *metodologie e didattica disciplinare* (1,8), *analisi curricolare* (2,3), *autoanalisi d'Istituto* (3,3) e *disagio scolastico* (3,4);
- nella scuola superiore: *metodologie e didattica disciplinare* (2,5), *continuità con altri ordini di scuola* (2,5), *individualizzazione dell'insegnamento* (2) e *lingua inglese* (1,7);
- nella formazione professionale: *metodologie e didattica disciplinare* (4,2), *educazioni trasversali* (4) e *disagio scolastico* (3,2).

I docenti di materie umanistiche (letterarie, artistiche e storico-filosofiche) o di area culturale (formazione professionale) rispetto ai docenti di materie matematico-scientifiche, tecniche, di indirizzo o di area professionale (formazione professionale), giudicano molto importanti:

- nella scuola media: *disagio scolastico* (2).

⁸ Tra parentesi sono riportati i valori relativi ai livelli di propensione.

- nella scuola superiore: *individualizzazione dell'insegnamento* (2).
- nella formazione professionale: *metodologie e didattica disciplinare* (2,8), *educazioni trasversali* (2,6) e *disagio scolastico* (2,5)⁹.

3.3 IL TEMA PIÙ IMPORTANTE

Posti in condizione di effettuare una sola scelta, e quindi in un'ottica comparativa, gli intervistati (Tab. 3.1) puntano decisamente su *metodologie e didattica disciplinare* (o sulla *progettazione delle attività didattiche*, infanzia). Seguono, a debita distanza, i *contenuti* nelle superiori, il *rapporto scuola-famiglia* nell'infanzia e il *disagio scolastico* nelle elementari e nelle medie. Solo nella formazione professionale si riscontra un leggero cambiamento di rotta: le *metodologie...* scavalcano l'*integrazione tra scuola, formazione e lavoro*. Si ricostruisce, in questo modo, un fronte comune tra le varie tipologie scolastiche.

*Al primo posto
le metodologie
e la didattica
disciplinare*

Tutte le altre proposte, comprese le *nuove tecnologie*, hanno scarso rilievo.

L'indicazione che emerge dall'analisi di questo domanda non è da sottovalutare. Appare, infatti, con evidente chiarezza il peso che viene attribuito dagli insegnanti a tutte quelle azioni che riguardano le attività che si svolgono in classe. Si tratta di una prima segnalazione che verrà ripresa soprattutto a livello di temi proposti (vedi sotto) e a livello di obiettivi (p. 107).

⁹ Solo al livello di *nuove tecnologie* (scuola media: 2; formazione professionale: 2,6) la propensione dei docenti di materie scientifiche è maggiore di quella dei colleghi di materie umanistiche.

Tab. 3.1 - Il tema in assoluto più importante (%)

	Infanzia 364	Elementari 312	Medie 232	Superiori 305	Formazione prof. 164
I contenuti disciplinari	3,6	4,8	8,6	23,6	6,7
Le metodologie e la didattica disciplinare		43,3	42,2	41,0	28,7
Progettazione e conduzione delle attività didattiche	39,3				
La continuità (o raccordi) con altri ordini di scuola	0,8	2,9	1,7	1,3	
L'analisi curricolare		4,2	6,0	1,3	1,2
L'autoanalisi d'Istituto		0,3	0,9	0,3	1,2
Il monitoraggio della qualità del servizio scolastico	2,2				
I rapporti scuola - territorio	2,5	1,0	2,6	3,0	5,5
Le educazioni trasversali		6,4	7,8	3,3	4,3
L'individualizzazione dell'insegnamento	9,3	7,1	4,3	3,0	4,9
Le strategie di intervento sulle forme del disagio scolastico	9,9	24,4	14,7	7,9	17,1
L'integrazione tra scuola, formazione e lavoro		0,3	2,6	6,9	22,0
La valutazione degli alunni	10,2	1,9	2,2	3,0	0,6
Le nuove tecnologie	4,1	2,2	3,0	3,3	6,7
La lingua inglese		0,6	1,3	2,0	1,2
La nuova normativa scolastica		0,6	2,2	0,3	
I rapporti tra scuola e famiglia	11,8				
L'organizzazione della scuola	6,3				

3.4 I TEMI PROPOSTI DAGLI INSEGNANTI

Nella scuola dell'infanzia il 58,2% dell'intero campione ha risposto positivamente alla domanda che chiedeva di aggiungere un tema/argomento ritenuto importante; nell'istruzione il 36%¹⁰; nella formazione professionale il 45%. Non è facile spiegare questo diverso "bisogno" di fornire dei suggerimenti che solo in alcune circostanze assume la forma di una sintetica annotazione critica o dello sfogo.

*La disponibilità
a fornire
indicazioni*

Poniamo alla riflessione del lettore solo un interrogativo: la diversa incidenza è in relazione con le modalità di gestione dell'attività formativa? Un'impostazione troppo schematica, troppo definita nei tempi e nei contenuti, non tende forse ad accantonare problemi e aspetti che per il singolo docente sono importanti e decisivi sul piano professionale?

Va detto che molti argomenti suggeriti rientrano nelle grandi aree tematiche precedentemente considerate¹¹. Si tratta spesso di particolari sottolineature, di approfondimenti, di segnalazioni che tendono a contestualizzare il contenuto o a definirlo in termini operativi.

Tuttavia, alcune specifiche indicazioni devono essere tenute in considerazione. Fanno riferimento soprattutto a una serie di questioni che si collocano nell'ambito *socio/psico/pedagogico* (dalla psicologia dell'età evolutiva alle dimensioni socio-affettive dell'apprendimento, dalla comunicazione "interna - team docenti - ed esterna - rapporto scuola famiglia" alle dinamiche di gruppo, alla gestione dei conflitti, alla relazione adulto/adulto e insegnante/alunno). In taluni casi investono anche il *sistema organizzativo* (reti scolastiche, raccordi con altre realtà scolastiche, scambio d'esperienze, problemi amministrativi e logistici).

*La natura
dei temi suggeriti*

Alcuni di questi temi, rispetto ad altri, sono diversamente rilevanti nei vari gradi scolastici. Ad esempio, i problemi legati alla *psicologia dell'età evolutiva*, all'*apprendimento* e al *rapporto insegnante-alunno* sono richiesti soprattutto dai docenti della scuola media; il tema della *comunicazione* (rapporto scuola famiglia, relazioni tra docenti) è messo in evidenza dalla scuola elementare e dalla scuola dell'infanzia; la *gestione della classe* è posto dai docenti della scuola superiore e della

¹⁰ Precisamente: 38% elementari; 36% medie; 33% superiori.

¹¹ Nella scuola dell'infanzia il 70% delle indicazioni rientrano grosso modo nei temi già indicati, nell'istruzione attorno al 60%, nella formazione professionale all'84%.

formazione professionale.

Accanto a questa sostanziale indicazione si trova tutta una serie di suggerimenti che abbiamo inserito tra le varie. Vanno dalla richiesta di corsi residenziali e di corsi di aggiornamento all'estero alle agevolazioni economiche, dall'anno sabbatico alla partecipazione a convegni, alle visite a mostre, dallo studio di caso alla frequenza di corsi universitari di specializzazione didattica.

3.5 I CONTENUTI DELL'OFFERTA FORMATIVA

L'analisi del grado d'importanza attribuito ad alcune aree tematiche, la scelta dell'argomento più importante e il tema suggerito caratterizzano e precisano una domanda formativa che è presente all'interno della componente docenti.

*L'offerta
formativa:
problemi
di analisi*

Altrettanto precisi sono i termini dell'offerta, anche se è stato necessario ricondurre la molteplicità/varietà delle proposte formative, indicate dalle scuole e dagli enti, all'interno di alcune aree tematiche il più possibile sovrapponibili a quelle indicate nella domanda. Solo in questo modo la lettura acquista senso e significato. Tale operazione non è immune da rischi. Si tratta, in effetti, di inserire quella specifica attività, attraverso la conoscenza del solo titolo del corso e del problema affrontato (non sempre esplicitato), in un oggetto formativo teoricamente assunto come valido punto di riferimento. È evidente che in questo caso la capacità interpretativa (o la competenza) del soggetto che conduce l'operazione gioca un ruolo notevole, determinante per i risultati successivi. Per questo tale soggettività è stata messa sotto controllo mediante la tecnica del confronto tra le classificazioni proposte da più "giudici" che hanno esaminato la lista dei titoli.

Va inoltre precisato che:

- dall'analisi viene esclusa la scuola dell'infanzia perché l'offerta non risulta comparabile con quella di altre tipologie scolastiche¹²;
- la numerosità dei casi è soggetta a continue variazioni perché le scuole e gli enti non hanno sempre compilato in modo adeguato il modulo.

¹² Si tratta soprattutto di una diversa impostazione organizzativa.

Come si può notare (Tabb. 3.2, 3.3, 3.4, pp. 63-65), i temi vengono esaminati dapprima nella loro specifica incidenza all'interno delle varie tipologie scolastiche e successivamente posti in relazione col numero di ore e col numero di iscritti. Le elaborazioni terminano con un grafico che mostra in sintesi il quadro complessivo dell'intera offerta.

L'elenco dei temi posti in analisi è più ampio di quello precedente (tratto dal questionario docenti) perché la lettura dell'offerta presenta una maggiore articolazione. In particolare, le modifiche apportate riguardano le voci:

*Una nuova
articolazione
dei temi*

- *metodologia e didattica* (viene distinta in *metodologie centrate sul disciplinare* e in *metodologie orientate alla conduzione della classe*);
- *progettazione/organizzazione* (comprende: la *gestione della rete amministrativa e scolastica* in genere e l'*analisi della qualità del servizio scolastico*);
- *sicurezza* (si tratta ovviamente di uno specifico argomento che occupa una sua posizione particolare nel panorama dell'offerta);
- *lingua tedesca*.

Le tabelle proposte nelle pagine seguenti si prestano a diversi percorsi di lettura: quello orizzontale consente il confronto tra le varie tipologie scolastiche; quello verticale permette di cogliere i punti forti e deboli dell'offerta all'interno delle singole tipologie. Le colonne dei totali, infine, ricostruiscono un quadro di sintesi.

*Le tabelle
e i percorsi
di lettura*

La prima tabella 3.2 riporta le percentuali calcolate sul numero di attività formative segnalate dai diversi soggetti organizzatori. Anche uno sguardo fugace e rapido rileva immediatamente che la proposta formativa è diversificata nell'istruzione, anche se debole in più punti, mentre lo è meno nella formazione professionale e presso gli enti.

Procedendo in senso verticale, notiamo, all'interno dell'istruzione, il netto scavalco delle *nuove tecnologie* che s'impongono su tutti gli altri argomenti. Ciò non accade nella formazione professionale che, al contrario, punta in modo decisivo sulla *progettazione/organizzazione* e sui *contenuti disciplinari*, relegando le *nuove tecnologie* al terzo posto.

*Le proposte
formative
dell'anno
sc. 2002/03*

Gli enti, infine, trascurano completamente queste ultime e si orientano soprattutto sui *contenuti disciplinari*. In quest'ultimo caso giocano un ruolo importante le vocazioni specifiche delle diverse associazioni.

Procedendo in senso orizzontale, balzano soprattutto in evidenza le

Le tematiche

differenze all'interno del sistema dell'istruzione. I temi della *didattica disciplinare*, delle *educazioni trasversali*, delle *strategie sulle diverse forme del disagio*, delle *nuove tecnologie*, della *lingua inglese*, della *nuova normativa* e della *progettazione/organizzazione* mostrano chiaramente le differenze esistenti tra i percorsi formativi delle scuole elementari/medie e superiori.

*La durata
dei corsi
e gli iscritti*

Nelle tabelle successive (3.3 e 3.4) si fornisce un quadro dettagliato che mette a fuoco il tempo dedicato alla formazione e il numero di persone coinvolte. Vanno osservati in particolare i valori medi perché fanno risaltare le differenze esistenti tra i vari soggetti promotori. Emerge in questo modo (Tab. 3.3) che la durata di un'attività formativa è superiore nella formazione professionale, inferiore, ma quasi di pari livello, negli enti e negli istituti superiori di secondo grado, più bassa ancora nelle scuole elementari e medie. Per quanto riguarda gli iscritti non si notano grosse differenze ad esclusione degli enti dove si registra una presenza media piuttosto elevata.

Ma ciò che in questo contesto deve essere sottolineato è la forte tenuta in termini di ore di alcune attività, ovviamente legate a specifici oggetti formativi. La *lingua inglese*, i *contenuti culturali*, la *progettazione/organizzazione* tengono il primato rispettivamente nell'istruzione, nella formazione professionale e negli enti. Sono inoltre facilmente individuabili tutti quei contenuti che, all'interno della singola tipologia scolastica, superano la quota del valore medio fissato sulla riga dei totali.

È inoltre interessante notare che il 24,9% del totale delle ore è riservato alle *nuove tecnologie*, il 20,5% ai *contenuti disciplinari*, il 9,4% alla *lingua inglese*, l'8,9% alla *progettazione organizzazione* e il 7,4% alla *gestione della classe*. Seguono le *metodologie* e la *didattica disciplinare*, le *educazioni trasversali* e le *strategie di intervento sulle diverse forme del disagio scolastico* (rispettivamente 6,9%, 6,6% e 6,1%). Il rimanente 9,1% è suddiviso tra tutti gli altri temi con percentuali trascurabili.

Per quanto riguarda gli iscritti rileviamo la percentuale più alta in corrispondenza dei *contenuti disciplinari* (18,6%) e, a decrescere: le *nuove tecnologie* con un 15,9%, le *strategie d'intervento sulle diverse forme del disagio scolastico* 11,3%, la *progettazione/organizzazione* 10,2%, le *metodologie (gestione d'aula)* 9,1% e infine le *metodologie (didattica disciplinare)* 6,6%.

Tab. 3.2 - L'offerta formativa: i corsi/attività per temi e per soggetti promotori (%)

	Istruzione			Enti
	Elemen./Medie	Istituti Superiori	Formazione professionale	
I contenuti disciplinari	10,9	13,1	28,1	49,0
Le metodologie: la didattica disciplinare	7,4	2,2	9,4	16,3
Le metodologie: la gestione d'aula	10,9	10,1	3,1	6,1
L'analisi curricolare	4,4	2,0		
Le educazioni trasversali	8,3	4,0	3,1	16,3
L'individualizzazione dell'insegnamento	1,7	1,0		
Le strategie di intervento sulle diverse forme del disagio	11,8	4,0	3,1	8,2
La valutazione degli alunni	1,3	1,1	3,1	
Le nuove tecnologie	24,5	34,3	21,9	
La lingua inglese	3,1	12,1		
La nuova normativa scolastica	7,1			
La progettazione/organizzazione	3,1	10,1	28,2	4,1
La sicurezza	2,6	3,0		
La lingua tedesca	1,7	2,0		
Altro ¹³	1,2	1,0		
Totali	100,0	100,0	100,0	100,0
Corsi/attività v.a.	229	99	32	49

¹³ Trattasi di: la continuità (o raccordi) con altri ordini di scuola (elementari/medie 0,4%), l'autoanalisi di Istituto (elementari/medie 0,4%), i rapporti scuola/territorio (elementari/medie 0,4%; istituti superiori 1,0%).

Tab. 3.3 - L'offerta formativa: le ore per temi e per soggetti promotori

	Elementari medie		Istituti superiori		Formazione professionale		Enti		Totale ore
	Ore	Media ore/att.	Ore	Media ore/att.	Ore	Media ore/att.	Ore	Media ore/att.	
I contenuti disciplinari	329	13,2	183	16,6	444	49,3	434	18,1	1390
Le metodologie: la didattica disciplinare	245	15,3	53	26,5	47	15,7	124	15,5	469
Le metodologie: gestione d'aula	339	13,6	96	9,6	14		56	18,7	505
L'analisi curricolare	196	19,6	30	15,0					226
Le educazioni trasversali	220	11,6	53	13,3	23		152	19,0	448
L'individualizzazione dell'insegnamento	44	11,0	9						53
Le strat. di interv. sulle diverse forme del disagio	279	10,3	46	11,5	14		76	19,0	415
La valutazione degli alunni	42	14,0	15		20				77
Le nuove tecnologie	857	15,3	600	18,2	234	33,4			1691
La lingua inglese	118	19,7	521	43,4					639
La nuova normativa scolastica	89	5,6							89
Progettazione/organizzazione	120	17,1	152	15,2	283	31,4	49	24,5	604
Sicurezza	36	6,9	15	5,0					51
La lingua tedesca	36	9,0	30	15,0					66
Altro ¹⁴	47		10						57
Totali	2997	13,2	1813	18,9	1079	33,7	891	18,2	6780

¹⁴ Trattasi di: la continuità (o raccordi) con altri ordini di scuola (elementari/medie: ore 10, attività 1), l'autoanalisi di Istituto (elementari/medie: ore 10, attività 1), i rapporti scuola/territorio (elementari/medie: ore 27, attività 1; istituti superiori: ore 10, attività 1).

Tab. 3.4 - L'offerta formativa: gli iscritti per temi e per soggetti promotori

	Elementari medie		Istituti superiori		Formazione professionale		Enti		Totale iscritti
	Iscritti v.a.	Media iscr./att.	Iscritti v.a.	Media iscr./att.	Iscritti v.a.	Media iscr./att.	Iscritti v.a.	Media iscr./att.	
I contenuti disciplinari	540	22,5	378	34,4	113	12,6	949	39,5	1980
Le metodologie: la didattica disciplinare	284	16,7	10		187	62,3	261	32,6	742
Le metodologie: gestione d'aula	616	24,6	267	26,7	31		43	14,3	957
L'analisi curricolare	357	35,7	33	16,5					390
Le educazioni trasversali	420	22,1	117	29,3	15		338	42,3	890
L'individualizzazione dell'insegnamento	64	16,0	15						79
Le strat. di interv. sulle diverse forme del disagio	864	32,0	154	38,5	27		144	36,0	1189
La valutazione degli alunni	135	45,0	14		12				161
Le nuove tecnologie	1052	19,5	533	16,2	102	14,6			1687
La lingua inglese	112	18,7	225	18,8					337
La nuova normativa scolastica	467	31,1							467
Progettazione/organizzazione	228	32,6	388	38,8	288	32	190	95	1094
Sicurezza	177	29,5	210	70,0					387
La lingua tedesca	29	7,3	17	8,5					46
Altro ¹⁵	176		27						203
Totali	5521	24,6	2388	25,1	775	24,2	1925	39,3	10609

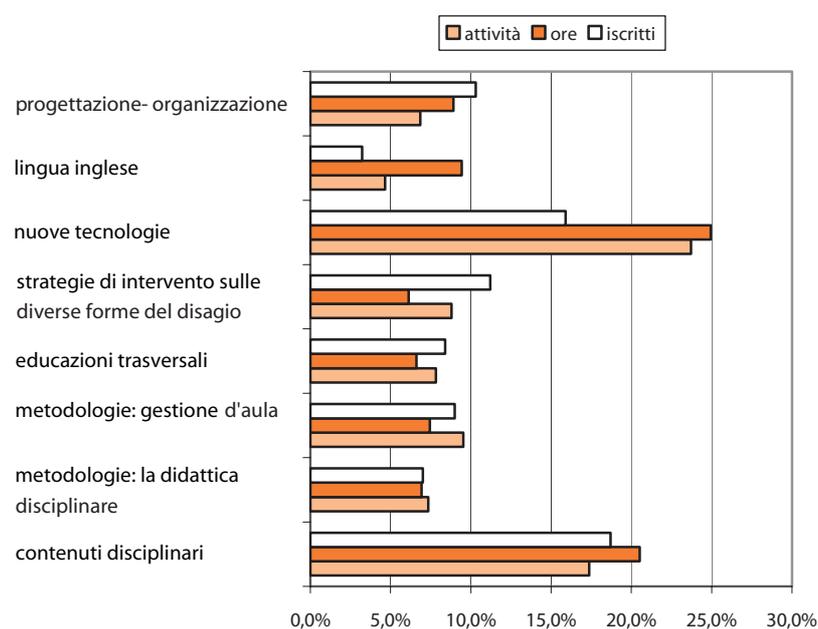
¹⁵ Trattasi di: la continuità (o raccordi) con altri ordini di scuola (elementari/medie: iscritti 30, attività 1), l'autoanalisi di Istituto (elementari/medie: iscritti 41, attività 1), i rapporti scuola/territorio (elementari/medie: iscritti 105, attività 1; istituti superiori: iscritti 27, attività 1).

Le nuove tecnologie: un caso emblematico

Nel grafico 3.2 viene proposta una elaborazione che mette a confronto solo alcuni temi con le attività, le ore e gli iscritti. Un caso emblematico è quello delle *nuove tecnologie* che assorbono un quarto di tutte le ore destinate alla formazione e un quarto di tutte le attività promosse, ma coinvolgono poco più di un 15% dei docenti¹⁶.

Altre situazioni risultano certamente più equilibrate.

Graf. 3.2 - L'offerta formativa: ore, attività e iscritti per temi



3.6 DOMANDA E OFFERTA: UN CONFRONTO SUI TEMI

Le attese dei docenti e i vincoli di realtà

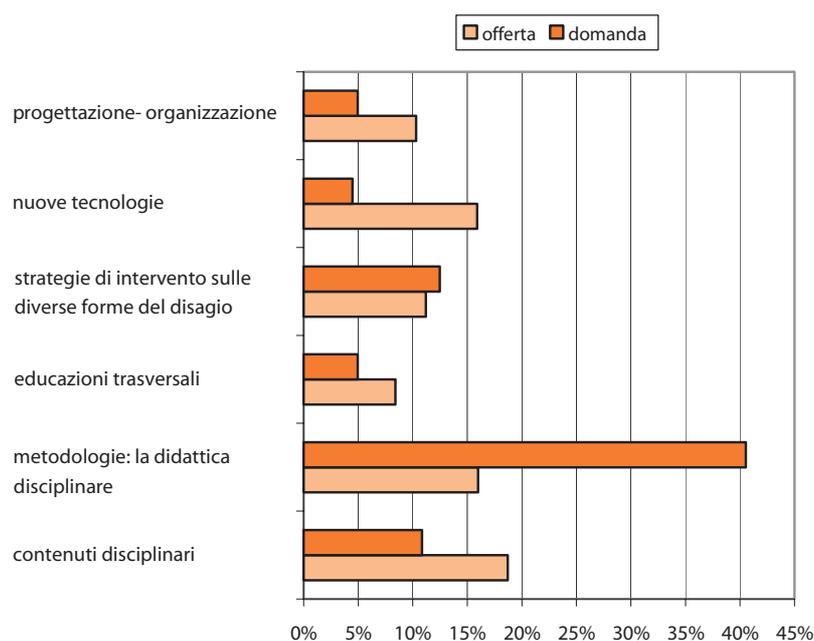
Non sempre le attività formative offerte tengono conto delle richieste degli insegnanti: in effetti c'è uno scarto, a volte consistente, tra ciò che il docente dichiara utile ai fini della propria formazione professio-

¹⁶ L'osservazione fatta non intende esprimere una valutazione, ma suggerire un criterio di lettura che permette: a) di caratterizzare i corsi che fanno riferimento ad una specifica problematica; b) di comprendere come l'insieme delle risorse che fanno capo alla formazione viene distribuito e collegato a specifici contenuti.

nale e ciò che trova davanti a sé come proposta formativa.

Si consideri in particolare il grafico 3.3 che mette a confronto la domanda con l'offerta.

Graf. 3.3 - Domanda e offerta



Come si può notare, l'*offerta* calcolata sulla frequenza (percentuali di docenti che hanno frequentato nell'anno scolastico 2002/03 attività formative aventi per oggetto il tema riportato sulla barra delle categorie) sorpassa la *domanda* (percentuale di docenti¹⁷ che hanno dichiarato molto importante l'argomento indicato) a livello di *contenuti disciplinari*, *educazioni trasversali*, *nuove tecnologie* e *progettazione e organizzazione*; il contrario avviene per le *metodologie* (che comprendono la *didattica disciplinare* e la *gestione d'aula*) mentre più equilibrato risulta il caso delle *strategie sulle diverse forme del disagio scolastico*.

Squilibri e compensazioni tra domanda e offerta

¹⁷ Quindi l'unità di analisi è la stessa: l'individuo. Il dato è importante in quanto purtroppo non è diffusa la pratica di analizzare, in termini di domanda e di offerta, i bisogni formativi dei docenti.

Il dato conferma come il libero gioco di domanda e offerta non trovi, sul terreno della formazione, meccanismi di equilibrio e compensazione. Come abbiamo già visto, due casi sono particolarmente emblematici: quello delle *nuove tecnologie* dove l'offerta è sproporzionata rispetto alla domanda e soprattutto quello delle *metodologie didattiche* per le quali l'offerta è particolarmente carente e non riesce a rispondere a questa esigenza formativa espressa da un alto numero di insegnanti.

Ovviamente questi valori percentuali variano in rapporto alle diverse tipologie scolastiche. In Appendice riportiamo altri grafici (Graff. A.2, A.3, A.4, alle pp. 170-171) che mostrano un dato disarticolato per livello scolastico.

IL PUNTO DI VISTA DEI DIRIGENTI

Gli oggetti dell'azione formativa

Partiamo da un'osservazione fatta da un Dirigente sull'ambiguità del termine "importante", contenuto nella formulazione della domanda¹⁸: "è ovvio che tutte le voci riportate sono importanti quindi si tratta di capire se va inteso come 'è importante fare formazione perché sono bisogni o scoperti formativi' o 'se sono importanti indipendentemente dal fatto di essere acquisizioni consolidate'". Si innestano sull'ambivalenza del termine le diverse osservazioni che i Dirigenti hanno fatto sulle singole tematiche, osservazioni che vanno da un'analisi dei problemi strutturali del sistema scolastico a considerazioni di carattere congiunturale, da un interrogarsi sull'efficacia di taluni interventi formativi alla definizione delle condizioni di qualità di tali percorsi.

Fatta questa premessa, che spiega l'ampio spettro di oggetti e discorsi messi in campo e l'impossibilità di ricondurli entro un numero limitato di aree coerenti, possiamo tuttavia definire i livelli di complessità della questione in relazione ai "temi della formazione".

Alla richiesta di dare una valutazione sul grado di importanza delle varie tematiche, sulla base di alcuni indicatori (*molto, abbastanza, poco, per nulla*), i Dirigenti collocano al primo posto *le metodologie e la didattica disciplinare* (senza distinzione tra sistema dell'istruzione e formazione professionale), cui seguono *l'analisi curricolare, le nuove tecnologie, l'individualizzazione dell'insegnamento*; per la formazione professionale il tema privilegiato è *l'integrazione tra scuola, formazione e lavoro*. Nel sistema dell'istruzione registrano un buon livello di gradimento anche i temi legati a *i contenuti disciplinari, le strategie di intervento sulle diverse forme del disagio scolastico, la valutazione degli alunni*, che sono confermati anche nella formazione professionale ma con percentuali più tiepide. Seguono le altre voci con percentuali più o meno omogenee; all'ultimo posto si colloca *la nuova normativa scolastica*.

È interessante tuttavia notare come non ci sia una stretta correlazione tra l'importanza attribuita agli oggetti di formazione e l'attenzione che i Dirigenti hanno dedicato ad alcuni singoli temi.

¹⁸ Si chiedeva: "Quanto sono importanti, secondo Lei, i seguenti temi per la formazione degli insegnanti?".

Abbastanza scontata la priorità delle *metodologie e didattiche disciplinare* – su cui si chiede di privilegiare interventi formativi quali la ricerca-azione o di fare uso di oggetti laterali per de-disciplinarizzare il pensiero –, e forse troppo legato alle singole storie professionali dei docenti il tema dei *contenuti disciplinari* (singolari due affermazioni: “è importante per le nuove generazioni di docenti”, è importante “soprattutto per quei docenti la cui formazione iniziale risale a 20-30 anni fa”), le riflessioni hanno preferito approfondire altre tematiche, quale, ad esempio, *la continuità con altri ordini di scuola*.

Alcuni Dirigenti ritengono che questo sia un punto debole tanto all'interno della propria scuola quanto nel raccordo con altri ordini di scuola, denunciano l'assenza di una tradizione di investimenti e di progetti mirati alla continuità, e rilevano il persistere di una realtà a comparti chiusi (“le scuole attualmente sono sistemi chiusi”). Sull'importanza di un raccordo sia all'interno delle singole scuole, ad esempio tra elementari e medie nei comprensivi o tra biennio e triennio negli istituti superiori, sia tra scuola media e scuola superiore, concordano tutti i Dirigenti; su come la formazione possa intervenire in tal senso e sull'efficacia di questi interventi formativi vi sono invece proposte e pareri diversi.

Vi è chi ritiene che abbia poco senso o sia molto difficile raggiungere questo obiettivo attraverso un'attività formativa, mentre vi è chi la riterrebbe assai utile per sensibilizzare molti insegnanti poco attenti al confronto e al contatto con altri ordini di scuola. Tra le proposte, alcune privilegiano il lavoro sui curricoli disciplinari in verticale (già avviati in molti Istituti comprensivi), altre ipotizzano dei progetti “ponte” su cui docenti di scuola media e scuola superiore possano conoscersi e confrontarsi, altre ancora suggeriscono di lavorare sull'identità dei diversi soggetti e sulla reciproca accettazione. L'attenzione che i Dirigenti hanno espresso per il tema dell'*analisi curricolare* sembrerebbe rafforzare anche il bisogno di lavorare sulla continuità.

Tra i temi strettamente connessi alla progettazione dell'attività formativa sono stati espressi numerosi pareri e considerazioni su *valutazione, individualizzazione dell'insegnamento, strategie di intervento sulle diverse forme del disagio scolastico, educazioni trasversali*.

“La valutazione è un po' come la quadratura del cerchio; se riesce vale molto, se non riesce vale poco”. Le opinioni dei Dirigenti su que-

sto tema si muovono entro un registro ambivalente che da un lato ne sottolinea l'importanza, d'altro lato esprime una grande cautela nel farne oggetto di formazione, quasi a recepire la stanchezza dei docenti e la loro resistenza ("gli insegnanti sono stufi di parlare di valutazione", "da mantenere sullo sfondo onde evitarne il rigetto").

Eppure sono molte le voci che rilevano come vi sia "un eccesso di soggettività nel valutare", come si debbano ricercare criteri omogenei di valutazione ad esempio tra elementari e medie o tra le varie discipline in preparazione delle prove per l'esame di Stato. Voci che rimarcano infine quanto sia necessario investire per innovare i criteri, le pratiche e gli strumenti di valutazione, per raccordare la valutazione alla programmazione, per imparare a "distinguere tra misurazione e valutazione" dove nella "valutazione non entrano solo i risultati scolastici ma anche l'atteggiamento nei confronti degli altri, il comportamento...", per far sì che attraverso un lavoro sulla "valutazione delle potenzialità e delle performance [si possa] riorientare il sistema dei valori sia per il ragazzo che per l'insegnante, sviluppando le opzioni che portano al successo".

Quanto all'articolata gamma di interventi sul tema dell'*individualizzazione dell'insegnamento*: "questo aspetto deve essere considerato come una 'tensione di fondo', come condizione sottostante all'azione formativa; va tuttavia rilevata la difficoltà di coniugare dei 'percorsi mirati' con gli 'standard di qualità'; è quindi necessario tenere conto delle specificità individuali ma senza perdere di vista gli obiettivi formativi".

Un'interpretazione forte del concetto di individualizzazione viene definita "una evidente utopia", "un obiettivo ambizioso", "impossibile per ogni singolo alunno", "difficile", mentre sull'esigenza di "potenziare il servizio e l'attenzione sul singolo", di "saper usare più registri di comunicazione per poter parlare contemporaneamente sia agli allievi migliori che ai meno esperti" si rileva un vasto consenso.

Molti i suggerimenti sulle ipotesi di fattibilità, orientate soprattutto a inserire maggiore flessibilità nei modelli organizzativi e negli approcci didattici; assai meno (di fatto, nessuna) le indicazioni su possibili interventi formativi.

Sul tema delle *strategie di intervento sulle diverse forme del disagio*

scolastico sembra emergere dai Dirigenti una indicazione condivisa e chiara: non si tratta più di “un discorso mirato sull’handicap ma, più in generale, sul disagio”, ed è il disagio familiare e quindi dei bambini, è il “disagio psicologico”; ma è anche “il disagio che arriva dalla scuola, e in tal senso non è un problema di casi singoli di alunni ma delle modalità in cui si organizza il curriculum che indirettamente coinvolge tutta l’attività di lavoro”, “il disagio nel rapporto tra allievo e docente”. In sintesi, “questa sarà sicuramente l’emergenza del futuro”.

Generalmente attenti e sensibili ad una formazione sul tema del disagio, i Dirigenti paiono privilegiare una funzione soprattutto informativa e preventiva, da estendere anche ai genitori; qualcuno giunge ad auspicare una formazione rivolta a “tutti gli insegnanti”.

Che fare? Se “non sempre funzionano corsi su questo contenuto” allora forse la direzione è quella di “sviluppare negli insegnanti competenze diagnostiche capaci di rappresentare con minore approssimazione le diverse forme del disagio”, di “specializzare, selezionare figure intermedie che possano in futuro essere inserite in un albo dei tutor”, di favorire competenze per rapportarsi in modo più efficace con le famiglie.

Su alcuni contenuti formativi indicati dal legislatore come prioritari, quali *le nuove tecnologie e la lingua inglese*, i Dirigenti esprimono pareri abbastanza unanimi nel riconoscerne l’importanza ma definiscono anche alcune condizioni di efficacia sia sul piano della formazione che su quello della ricaduta didattica. In una sintesi un po’ cruda: “il problema è imparare a usare le nuove tecnologie all’interno della didattica perché non si ripetano corsi su corsi in cui gli insegnanti non fanno che sottolineare la loro inadeguatezza e poi non cambiare niente”.

In molte scuole sono stati attivati corsi di formazione sulle nuove tecnologie, perché sono ritenute “un aspetto decisivo”, “necessario nella società in cui viviamo”, ma vi è una piena consapevolezza del fatto che si tratta di strumenti (“una tecnologia è bianca o rossa a seconda del docente: l’aspetto relazionale è il dato più significativo e quello che fa la differenza”), che si debba “evitare la deriva verso l’insegnamento *alle* nuove tecnologie invece che *con* le nuove tecnologie”, che il tema vada inquadrato entro la “stretta interconnessione tra relazione educativa e sistema di apprendimento”.

Vi è chi propone di “non enfatizzare troppo il problema”, chi sug-

gerisce di puntare anche a offerte esterne per potenziare l'utilizzo dell'informatica nella didattica disciplinare, chi infine constata con molto realismo che "sull'uso delle nuove tecnologie c'è ancora resistenza da parte di molti docenti".

L'interesse per una formazione diffusa sulla *lingua inglese* è affermato a livello di principio ma il tema non sembra riscuotere presso i Dirigenti grandi entusiasmi. C'è chi si chiede perché non una formazione estesa sulla *lingua tedesca*, chi ne propone un'adozione mirata a specifiche finalità, come l'insegnamento veicolare, o a particolari indirizzi scolastici, quali il liceo internazionale, l'indirizzo alberghiero, o ancora per supportare la lettura manualistica.

Sempre in tema di "nuove educazioni" e con un occhio alle Indicazioni nazionali, un argomento proposto era *le educazioni trasversali* (ambiente, cittadinanza, salute, intercultura...). L'attenzione dei Dirigenti in questo caso non si è concentrata molto sull'aspetto della formazione quanto sul definire che cosa si intenda per trasversalità. Da parte di alcuni è stato espresso il timore che esse vengano recepite come "educazioni separate" e "aggiuntive" o che siano affidate a fugaci interventi di agenzie esterne (una "toccata e fuga" da parte di Agenzie sul territorio, ad esempio i "pacchetti ASL").

Due i punti di attenzione: il collegamento delle educazioni trasversali con le discipline in una dimensione di "formazione 'trasversale' che passa attraverso tutte le discipline" e la centralità di alcune tematiche da trattare da più punti di vista disciplinari, in un'ottica di educazione alla cittadinanza. Nel primo caso la finalità sembrerebbe più orientata all'aspetto cognitivo-intellettuale, nel secondo a quello educativo.

L'interesse dimostrato dai Dirigenti sulla presenza dei *rapporti scuola-territorio* nella formazione appare molto condizionato sia dalla tipologia del contesto in cui la scuola si trova, sia dal grado di scuola. Vi sono infatti "territori che offrono molto all'utenza e allora la sinergia è importante; nel caso di territori 'poveri' di risorse allora il discorso è molto più debole"; in ogni caso è importante trovare una reciprocità di interessi e fornire un "quadro operativo e di senso come punto di arrivo di patti formativi fra scuole e territorio". Una formazione diffusa su questo obiettivo non è ritenuta centrale, ed eventualmente circoscritta a una funzione informativa, mentre potrebbe essere mirata su

figure professionali che svolgono questo tipo di funzione di raccordo.

L'integrazione tra scuola, formazione e lavoro è centrale per la formazione professionale e, in misura minore, per l'istruzione superiore. Nonostante in molti centri e istituti gli stages e le "attività di lavoro" siano pratiche diffuse, tuttavia i Dirigenti ritengono che sul piano della formazione vi sia ancora molto da fare. Le direzioni indicate sono:

- l'investimento sui *progetti ponte*, per sostenere i docenti nel motivare e aiutare gli studenti a rischio di abbandono e nel supportare modalità di insegnamento/apprendimento diverse dal modello scolastico tradizionale;
- una formazione mirata a gestire i rapporti tra scuola e azienda, "per potenziare il punto di vista del centro professionale all'interno dell'azienda", ma anche per accogliere l'imprenditore dentro la scuola, che diventa soggetto propositivo e offre elementi innovativi alle stesse aziende;
- la conoscenza, lo studio e il contatto con realtà extraprovinciali, per favorire sinergie e portare contributi di scambio e innovazione;
- la formazione finalizzata alla gestione dei "processi che intrecciano gli apprendimenti, gli stages aziendali e le azioni di lavoro con l'obiettivo di apprendere comportamenti funzionali, esercitati nelle attività lavorative, considerando il luogo di lavoro come luogo sociale di apprendimento".

I Dirigenti sono pienamente consapevoli dello scarso interesse che il tema dell'*autoanalisi d'Istituto* riscontra presso i docenti. Sono altrettanto consapevoli dell'importanza che avrebbe, per i docenti, una "riflessione sul 'meta', sull'operato", ma è necessario prima "preparare il terreno e renderlo fertile per azioni successive di approfondimento". Forse sarebbe anche opportuno sgombrare il campo da percezioni troppo centrate sull'aspetto "punitivo" della valutazione e non su quello costruttivo, e molto ancorate alle pratiche e al vissuto soggettivo.

Probabilmente se le interviste fossero state fatte un anno dopo *la nuova normativa scolastica* non sarebbe risultata all'ultimo posto nella scala di importanza attribuita ai vari oggetti formativi. Infatti, alcuni Dirigenti sottolineano come essa sia utile, quando non essenziale, in

particolari momenti di cambiamento e di riforma degli ordinamenti e dei programmi scolastici. È vero che gli insegnanti spesso non conoscono la normativa ma “occorre prestare attenzione che non risulti una formazione noiosa”, e che sia veramente finalizzata a informare, riflettere, innovare... e non a chiosare un testo di legge.

4. Le modalità dell'azione formativa

L'ipotesi teorica da cui siamo partiti è che *le modalità di conduzione sono strettamente legate al contenuto dell'attività formativa*. Porre in evidenza tale legame è importante perché contribuisce a chiarire il modo in cui i contenuti proposti sono trattati e quindi assimilati. La modalità selezionata infatti non è mai neutra, ridimensiona il contenuto, lo costringe a piegarsi alle logiche operative adottate.

*L'impostazione
teorica*

Detto in altre parole, ciò che qui preme rilevare sono i processi di apprendimento largamente intesi come complesso di operazioni che mediano tra cognitivo, socio/affettivo ed esigenze professionali.

Anche in questo capitolo esamineremo dapprima l'*atteso* (costituito dalle modalità che gli insegnanti ritengono efficaci in relazione ad un tema considerato particolarmente importante); successivamente indagheremo l'*agito* (ciò che effettivamente viene realizzato all'interno dell'offerta formativa), che è più semplice e lineare delle aspettative.

4.1 L'ATTESO: IL QUADRO GENERALE

Il quadro complessivo delle modalità è ampio e comprende: *lezioni/conferenze, esercitazioni/attività di laboratorio, lavori di gruppo, formazione a distanza, realizzazione di prodotti, attività di ricerca/azione, sperimentazione assistita, tecniche interattive (simulazioni, role - playing, ecc.)*.

Il primo dato che emerge dall'analisi è che sono pochissimi i docenti che indicano una sola modalità di svolgimento del corso (scuola dell'infanzia 3%, scuola elementare 1,3%, scuola media 4,3%, scuola superiore 2,3%, formazione professionale 1,8%.) È evidente dunque che la mediazione contenuto-modalità va oltre la stretta relazione col tema scelto.

*Più modalità
di conduzione*

Pochi anche i casi in cui vengono registrate due sole modalità¹: in

¹ Infanzia 2,2%, elementari 1,3%, medie 1,7%, superiori e formazione professionale 3,6%.

*Interrogativi
aperti*

media ogni intervistato (che ha fornito almeno una risposta affermativa) ne indica 5. Si tratta di un valore costante che attraversa tutti i gradi scolastici. Anche se disorienta, non può essere trascurato.

Quale messaggio trasmette questa informazione? Si tratta di mediazioni culturali di ampio respiro o di elementi che affiorano allo scopo di orientare l'attività formativa in più direzioni?

4.1.1 Gli abbinamenti più frequenti

In tutti i gradi scolastici le scelte si concentrano su:

*Le modalità
più richieste*

- *realizzazione di prodotti*² (tranne nella scuola dell'infanzia dove è più sentita l'esigenza della *consulenza in situazione* e dei *laboratori di auto-riflessione*³);
- *esercitazione di laboratorio*⁴;
- *lavoro di gruppo*⁵;
- *lezione frontale*⁶.

*Il gioco delle
combinazioni*

Accanto a questi fondamentali punti di riferimento si collocano tutte le rimanenti modalità il cui ordine di successione è molto legato ai contenuti dell'attività formativa.

Nelle tabelle 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 mostriamo gli abbinamenti più diffusi. Le percentuali (maggiori del 60%) sono calcolate sul totale degli insegnanti che hanno scelto l'area di riferimento, riportata nella riga d'intestazione.

² È presente complessivamente: nel 91% dei casi nella scuola elementare, nell' 86% nella scuola media, nell'81% nella scuola superiore e nell' 84% nella formazione professionale. Scende al 56% nella scuola dell'infanzia.

³ Rispettivamente 79% dei casi e 76,2%.

⁴ 84% elementari; 80% medie; 79% superiori; 75% formazione professionale e 62% infanzia.

⁵ 83% elementari, 78% medie, 72% superiori, 68% formazione professionale, 82% infanzia.

⁶ La *lezione frontale* è presente nel 70% dei casi nella scuola elementare, nel 63% nella scuola media, nel 77% nella scuola superiore, nel 71% nella formazione professionale e nel 51% nella scuola dell'infanzia. Va opportunamente segnalato che nelle attese degli insegnanti tale modalità non occupa i primi posti. Spesso si trova confinata in quinta posizione (tranne alle superiori: terza) in una graduatoria di otto. Nonostante ciò non può essere considerata alla stregua di altre modalità perché costituisce un indicatore che caratterizza in modo preciso l'attività formativa e quindi esercita una funzione di attrazione notevole.

Tab. 4.1 - Scuola dell'infanzia: modalità abbinate per temi (%)

	Progettazione e conduzione delle attività n. 143	Integrazione e disagio scolastico n. 36	Osservazione, verifica e valutazione n. 37	<i>Infanzia: lavorare in gruppo</i>
Lavori di gruppo	Esercitazioni di laboratorio	72,7		
	Laboratorio di autoriflessione	68,5	63,9	73,0

Tab. 4.2 - Scuole elementari/medie: modalità abbinate per temi (%)

	Metodologie e didattica disciplinare n. 233	Disagio scolastico n. 110	Contenuti disciplinari n. 33	<i>Scuole elementari/medie: realizzare prodotti</i>
Realizzazione di prodotti	Esercitazioni di laboratorio	83,3	63,3	68,6
	Lavori di gruppo	75,1	69,1	62,9

Tab. 4.3 - Istituti superiori: modalità abbinate per temi (%)

	Metodologie e didattica disciplinare n. 125	Disagio scolastico n. 24	Contenuti disciplinari n. 72	<i>Istituti superiori: non solo lezioni</i>
Lezione	Esercitazioni di laboratorio	67,7	76,5	
Realizzazione di prodotti	Esercitazioni di laboratorio	76,0		
	Lavori di gruppo	69,6	70,8	

Tab. 4.4 - Formazione professionale: modalità abbinate per temi (%)

Formazione professionale: anche attività di ricerca-azione	Metodologie e didattica disciplinare		Integrazione scuola/formaz/ lavoro
	n.47	n.28	n.36
	Realizzazione di prodotti	Esercitazioni di laboratorio	63,0
	Ricerca/azione	77,8	77,8

Come si può notare, esiste sempre un polo forte di attrazione (prima colonna) attorno al quale si alternano più o meno le stesse modalità (quelle più pregnanti) in un gioco di reciproco scambio. Ciò che deve essere colto è la forza dell'abbinamento, data dai valori percentuali. Questa può suggerire una tendenza di fondo⁷.

*L'insegnante
protagonista
del processo
formativo*

Gli abbinamenti vincenti sono, indipendentemente dal grado scolastico e dai temi, quelli che coinvolgono direttamente l'insegnante, lo rendono protagonista del processo formativo. Solo nell'istruzione e in rapporto ai contenuti disciplinari è presa in considerazione la *lezione*, ma accompagnata dalle *esercitazioni di laboratorio* o dalla *realizzazione di prodotti* spendibili in classe.

4.1.2 Le singole modalità e i temi

*Modalità
in specifici
contesti tematici*

Consideriamo ora non più l'intreccio, ma la relazione tra la singola modalità e il tema ritenuto in assoluto più importante⁸. Ci si chiede: nell'atteso dei docenti, solo il *lavoro di gruppo* è una modalità trasversale? Quali sono le "strategie" di conduzione che attraggono i maggiori consensi? Quali le meno richieste? In definitiva ci si interroga sul ruolo (specifico o secondario o trasversale⁹) svolto dalla **singola**

⁷ L'assenza di percentuali in corrispondenza dei temi non significa che l'accoppiamento delle modalità etichettate non sia presente, ma solo che non supera il *quorum* del 60% (utilizzato per definire una tendenza di massima).

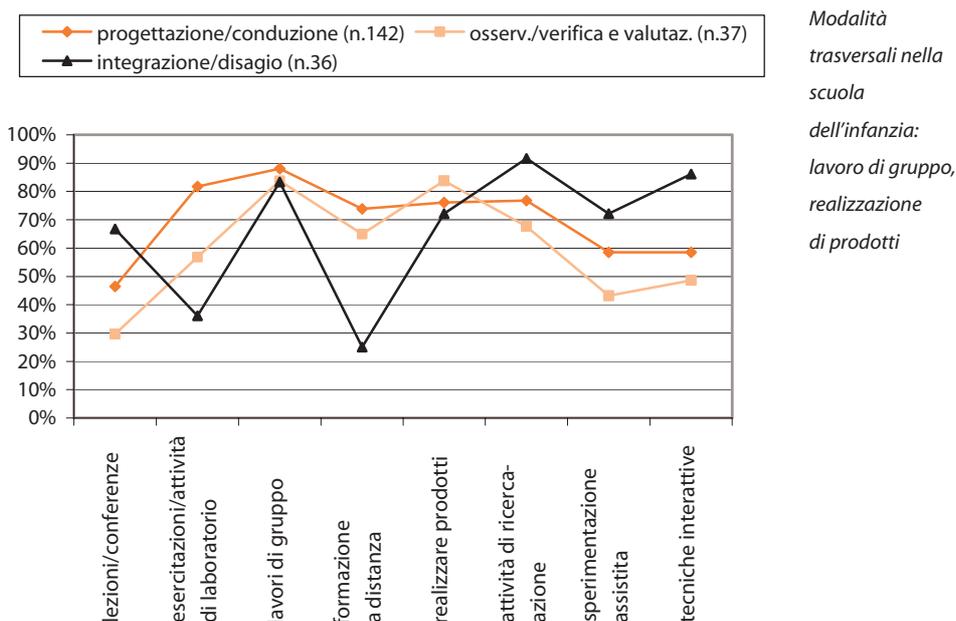
⁸ Le percentuali sono calcolate sul totale dei casi.

⁹ Una modalità svolge un ruolo di primaria importanza quando ottiene un'alta percentuale di consensi. Si configura invece come modalità trasversale quando, in relazione ai diversi temi, il valore percentuale rimane alto e costante. In questo caso ci troviamo di fronte ad un'informazione che implica una relazione forte con i processi "caldi" dell'apprendimento.

modalità in precisi contesti tematici.

Cercheremo di rispondere a questi interrogativi attraverso alcune elaborazioni grafiche.

Graf. 4.1 - Scuola dell'infanzia: i temi più importanti e le modalità



La scuola dell'infanzia (Graf. 4.1), a differenza delle altre tipologie scolastiche, mostra una notevole variabilità. Ci sono pochi punti di contatto (trasversalità): il primo è il *lavoro di gruppo*, il secondo è la *realizzazione di prodotti*. La *ricerca-azione* e le *tecniche interattive* acquistano un notevole rilievo in relazione all'integrazione e al disagio scolastico. Inoltre, la *formazione a distanza* scende a picco, al contrario di quanto si verificherà in altre situazioni, solo in rapporto al *disagio* e rimane dunque un'opzione di riferimento per quanto riguarda la *progettazione* e l'*osservazione e la verifica*.

Negli altri gradi scolastici (Graff. 4.2, 4.3, 4.4) i punti di unione sono collegati non solo al *lavoro di gruppo* e alla *realizzazione dei prodotti*, ma si estendono anche alle *attività di ricerca-azione*, alle *tecniche interattive* e in alcuni casi alle *lezioni/conferenze*. Condivisa è pure la scarsa con-

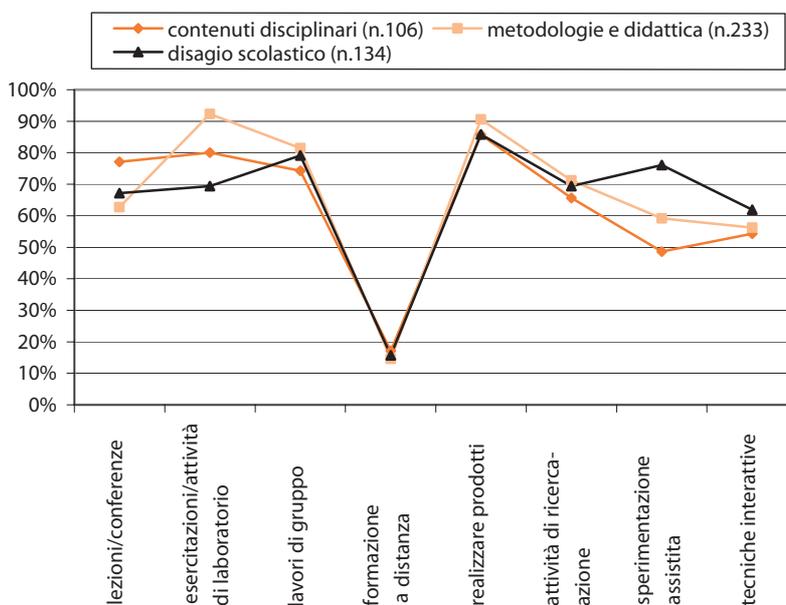
siderazione per la *formazione a distanza*, senza eccezione alcuna.

Nelle scuole superiori è da osservare, in particolare, la linea dei *contenuti disciplinari*. I punti di attacco sono opportunamente scalati: nel primo gradino vengono poste le *lezioni*, nel secondo le *esercitazioni di laboratorio*, nel terzo la *ricerca-azione* e via di seguito.

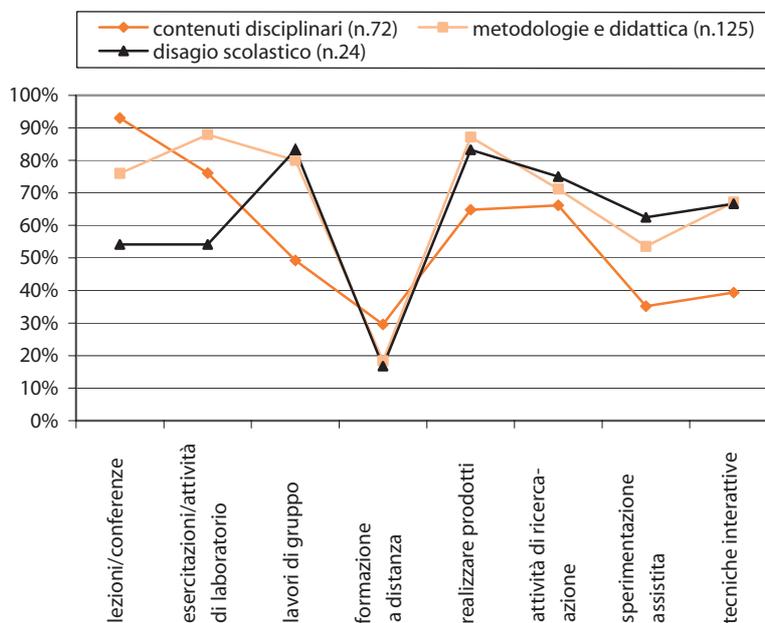
Un ultimo rilievo: le modalità che richiedono ai docenti un investimento notevole, sia in termini di competenza sia in termini di tempo (*attività di ricerca-azione*, *sperimentazione assistita*), sono apprezzate soprattutto nella scuola dell'infanzia e nella formazione professionale.

Graf. 4.2 - Scuole elementari/medie: i temi più importanti e le modalità

Nelle scuole
elementari/medie:
tra le modalità
trasversali anche
le attività
di ricerca-azione
e le tecniche
interattive

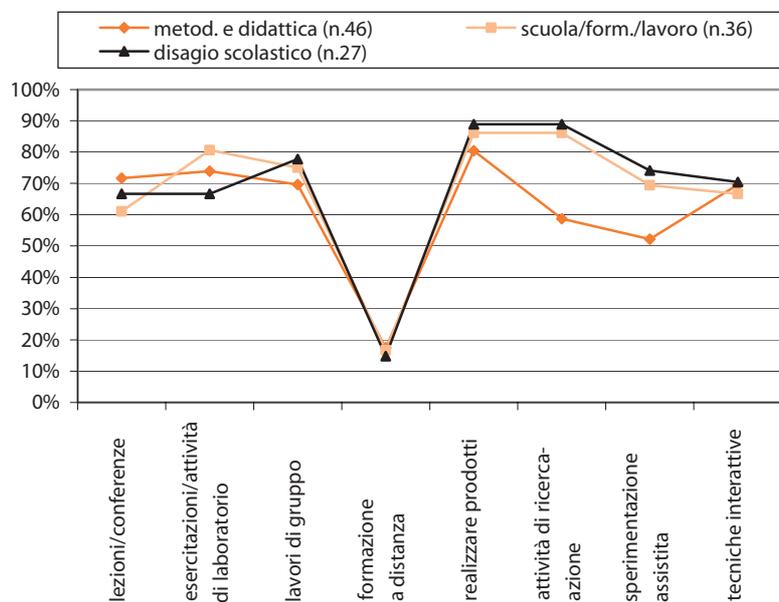


Graf. 4.3 - Istituti superiori: i temi più importanti e le modalità



I contenuti disciplinari: un percorso caratteristico negli istituti superiori

Graf. 4.4 - Formazione professionale: i temi più importanti e le modalità



Modalità comuni a più temi nella formazione professionale

4.2 L'AGITO: L'OFFERTA FORMATIVA DI SCUOLE, ENTI E ASSOCIAZIONI

L'offerta delle scuole, degli enti e delle associazioni è meno articolata della domanda dei docenti, che è orientata verso più modalità di conduzione dei corsi¹⁰.

La tabella 4.5 offre un'indicazione di carattere generale che ha lo scopo di mettere a fuoco, a prescindere dai temi trattati, le scelte operate dagli organizzatori.

Tab. 4.5 - Offerta: modalità per grado scolastico e per enti e associazioni (%)

	Istituti comprensivi n. 261	Istituti istruzione n. 120	Formazione professionale n. 45	Enti associazioni n. 66
Lezioni/conferenze	36,8	34,2	40,0	48,5
Esercitazioni di laboratorio	29,5	34,2	22,2	10,6
Attività di consulenza	6,5	7,5	11,1	4,5
Attività di ricerca-azione	8,4	5,8	2,2	6,1
Gruppi di lavoro finalizzati alla produzione	6,5	8,3	8,9	9,6
Gruppi di lavoro finalizzati all'analisi di caso	6,5	1,7	8,9	11,6
Gruppi di discussione	5,4	7,5	6,7	9,1
Formazione a distanza	0,4	0,8		
Totali	100,0	100,0	100,0	100,0

*Nell'offerta
una modalità
prevalente:
le lezioni/
conferenze*

È evidente l'impatto delle *lezioni/conferenze*. Solo negli istituti superiori pareggiano le *esercitazioni di laboratorio*. Tutte le altre modalità hanno scarso peso. Possiamo tuttavia considerare come, presso la

¹⁰ In linea generale l'81,3% dell'offerta indica una sola modalità. È tuttavia interessante osservare il dato disarticolato per tipologia scolastica e per enti/associazioni. Nelle scuole elementari/medie la quota sale a 86,3%; negli istituti superiori scende a 80,8%; negli enti/associazioni scende ulteriormente al 67,3%; nella formazione professionale si attesta sul 68,8%. Tra le combinazioni più diffuse, troviamo la *lezione/conferenza* unita all'*attività di laboratorio*, ai *gruppi centrati su compito*, all'*analisi di caso* e ai *gruppi di discussione*.

formazione professionale e presso gli enti, vi sia un'attenzione maggiore per alcune tipologie che di norma sono marginali. Si tratta per un verso dell'*attività di consulenza*, per l'altro dell'*analisi di caso*.

La seconda tabella 4.6 riporta l'incrocio tra temi e modalità e segnala in grassetto la prima scelta e in corsivo la seconda. Di nuovo c'è il predominio delle *lezioni/conferenze*. Fanno eccezione, come già rilevato a livello di ultimo corso, le *nuove tecnologie* dove le *esercitazioni di laboratorio* generalmente prevalgono (formazione professionale esclusa). Alcune volte gli scarti (punti in percentuale) tra una prima (grassetto) e una seconda scelta (corsivo) sono notevoli, altre invece sono piuttosto esigui. Quindi, accanto a scelte convinte, vi sono situazioni di reciproca dipendenza.

Tab. 4.6 - Offerta: modalità per grado scolastico, per enti e associazioni e per temi (%)

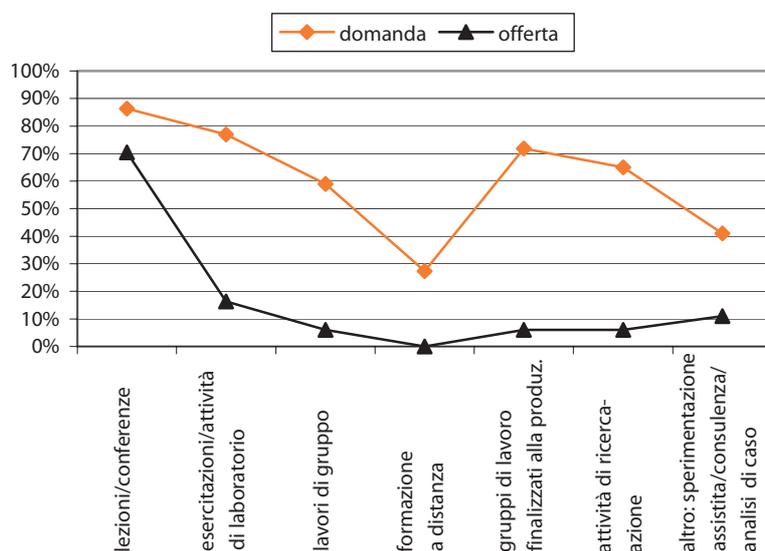
	Lezioni conferenze	Esercitazioni di laboratorio	Attività di consulenza	Attività di ricerca-azione	Gruppi produzione	Gruppi analisi di caso	Gruppi discussione
Istituti comprensivi	34,8	26,1	4,3	13,0	21,7		
Istituti di istruzione	50,0	18,2		9,1	13,6		9,1
Enti	67,7	12,9		3,2		9,7	6,5
Formazione professionale	33,3	41,7		8,3		8,3	8,3
Istituti comprensivi	38,0	16,0		18,2	2,0	17,8	8,0
Istituti di istruzione	41,2	17,6	11,8			5,9	23,5
Enti	31,3	6,3	12,5	19,0	18,6	6,3	6,3
Associazioni						33,5	16,7
Formazione professionale	33,1		16,7				
Istituti comprensivi	40,0	20,0	8,0	4,0	4,0	12,0	12,0
Enti							
Associazioni	37,2	12,5			37,8		12,5
Istituti comprensivi	67,7		9,7			9,7	12,9
Enti							
Associazioni	33,0	11,1				33,6	22,2
Istituti comprensivi	6,8	83,1	3,4	1,7	1,7		1,7
Istituti di istruzione	8,2	75,7	8,0		5,4		
Formazione professionale	66,7	33,3					
Istituti di istruzione	33,3	8,3	16,7	8,3	25,0		8,3
Formazione professionale	28,6	14,3	21,6	0,0	21,2	7,1	7,1

4.3 DOMANDA E OFFERTA

Vogliamo concludere con un'ultima elaborazione di sintesi che mette a confronto *offerta*, indicata dalle agenzie formative (offerta scuole, enti, associazioni, ecc.) e *domanda*, espressa dai docenti (vedi Appendice, alle pp. 185-186).

Il risultato viene mostrato attraverso tre rappresentazioni grafiche che fanno riferimento ai seguenti oggetti formativi: *contenuti disciplinari, metodologie e didattica disciplinare e disagio scolastico*¹¹.

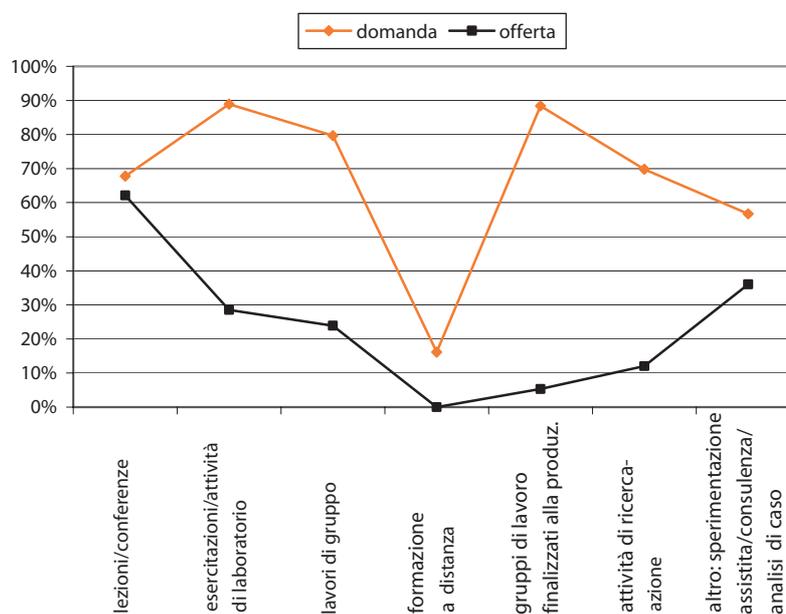
Graf. 4.5 - Contenuti disciplinari: modalità di conduzione attese e agite



¹¹ Le elaborazioni prevedono l'accorpamento di alcune modalità di conduzione. In particolare i *lavori di gruppo* previsti dalla domanda D5 del questionario sono stati collegati ai *gruppi di discussione* presenti nel modulo offerta; la realizzazione di *prodotti spendibili in classe* (D5) fanno coppia con i *gruppi di lavoro finalizzati alla produzione* (modulo raccolta dati); la *sperimentazione assistita* (D5), l'*attività di consulenza* e i *gruppi di lavoro finalizzati all'analisi di caso* (modulo raccolta dati) vengono raccolti in un'unica voce definita con *altro*. Le *tecniche interattive* (D5) non possono essere prese in considerazione perché non presenti nel modulo raccolta dati.

Il primo grafico, centrato sui *contenuti disciplinari*, mostra che gli scarti più evidenti si registrano in ordine alla *produzione* (66 punti in percentuale), alle *esercitazioni/attività di laboratorio* (61 punti), all'attività di *ricerca-azione* (59 punti) e ai *lavori di gruppo* (53 punti).

Graf. 4.6 - Metodologie e didattica disciplinare: modalità di conduzione attese e agite

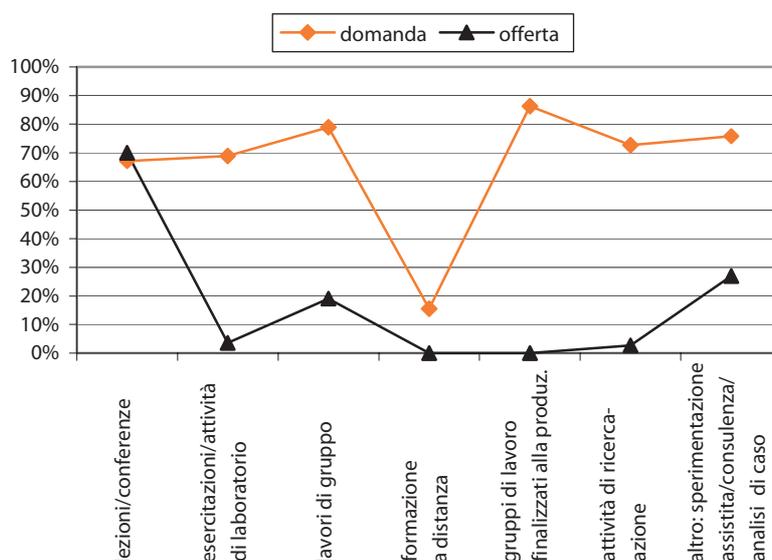


Il secondo grafico (Graf. 4.6 - *metodologie e didattica disciplinare*) presenta una situazione leggermente più articolata. Il divario, molto marcato a livello di *produzione* (83 punti in percentuale di scarto) e di *esercitazioni/attività di laboratorio* (60 punti), si riduce soprattutto alla voce *altro*. Evidentemente, le modalità che riguardano la *sperimentazione assistita*, l'*analisi di caso* e la *consulenza* trovano maggiore attenzione da parte dei promotori dell'iniziativa formativa.

Il terzo grafico (Graf. 4.7 - *disagio scolastico*) pone in evidenza come solo a livello di *lezioni/conferenze* vi sia un pieno accordo tra domanda e offerta. In tutti gli altri casi, gli scarti sono consistenti: vanno da 86 punti (*produzione*), a 70 (*ricerca/azione*), a 65 (*esercitazioni/attività di laboratorio*).

Dalla rappresentazione grafica si evince dunque che gli organizzatori dell'attività formativa considerano valido, in questo contesto tematico, soprattutto l'approccio di tipo teorico. Va tuttavia rimarcato il tentativo, sia pur modesto (27%), di aprire anche all'ambito della *sperimentazione assistita*, della *consulenza* e dell'*analisi di caso*.

Graf 4.7 - Disagio scolastico: modalità di conduzione attese e agite



In conclusione possiamo affermare che l'offerta formativa tende a privilegiare soprattutto la modalità della *lezione/conferenza*, tralasciando (a parte qualche eccezione) altre modalità che invece sono richieste dai docenti. *I nodi critici*

Ne consegue che, a fronte di una richiesta da parte degli insegnanti di corsi articolati su più modalità di conduzione, che affianchino alla comunicazione frontale tipologie più attive, partecipate e operative, quali i *lavori di gruppo*, le *attività di laboratorio*, la *realizzazione di prodotti*, la *ricerca-azione*, l'offerta rimane invece ancorata a un modello tradizionale, scarsamente modulare e soprattutto non rispondente alle esigenze di una formazione più efficace e innovativa.

5. Altre attività formative efficaci

Quali attività sono efficaci ai fini di una formazione professionale? L'interrogativo è stato rivolto ai docenti dell'istruzione e della formazione professionale. Le questioni sottoposte a giudizio fanno riferimento ad iniziative gestite personalmente (*la lettura e lo studio di saggi e riviste specializzate; le ricerche in Internet*), ad attività connesse alla documentazione/produzione (*la documentazione delle attività svolte, la produzione di materiali didattici per gli alunni*) e a interventi di consulenza/supporto¹ (*la consulenza mirata alla soluzione di problemi specifici, il supporto di esperti di area disciplinare, il supporto di esperti di progetto, il confronto con colleghi più esperti*).

5.1 L'INIZIATIVA PERSONALE: LA LETTURA E LO STUDIO

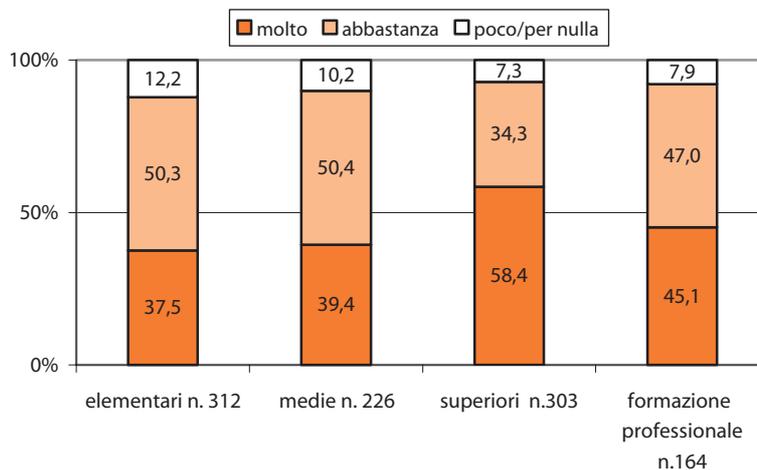
È interessante notare come solo nella scuola superiore (l'unica tipologia scolastica in cui l'area del molto è prevalente) si attribuisca grande efficacia *alla lettura e allo studio di saggi e riviste specializzate* e si manifesti un interesse maggiore alle *ricerche in Internet*.

Il bisogno di essere autonomi in ambito formativo è indubbiamente meno sentito dagli insegnanti delle altre tipologie scolastiche in cui sono più vive le esigenze di produrre, di documentare, di implementare azioni di consulenza e di supporto.

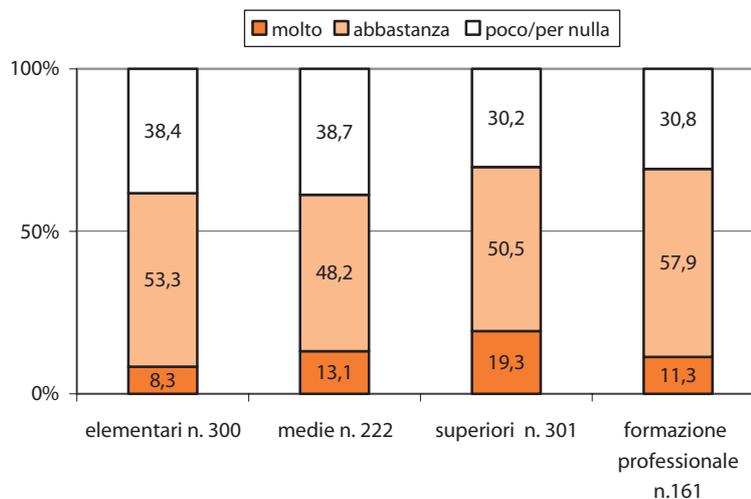
*Importante
la lettura di saggi
e di riviste
specializzate
nelle superiori*

¹ L'analisi delle interrelazioni tra le variabili mostra l'esistenza di alcune "dimensioni". La prima si riferisce alla *consulenza*, al *supporto* e al *confronto*, quindi ad un bisogno di essere accompagnati, sostenuti e garantiti nell'attività professionale; la seconda pone l'accento sulla *documentazione* e la *produzione*, due attività che si collegano all'esigenza di legare la formazione alle scritture professionali; la terza, infine, sottolinea l'iniziativa personale in ambito formativo.

Graf. 5.1 - La lettura e lo studio di saggi e riviste specializzate



Graf. 5.2 - Le ricerche in Internet



5.2 LA PRODUZIONE E LA DOCUMENTAZIONE

Nei grafici successivi si affrontano due importanti nodi operativi: *la documentazione* e *la produzione del materiale didattico* che, in una

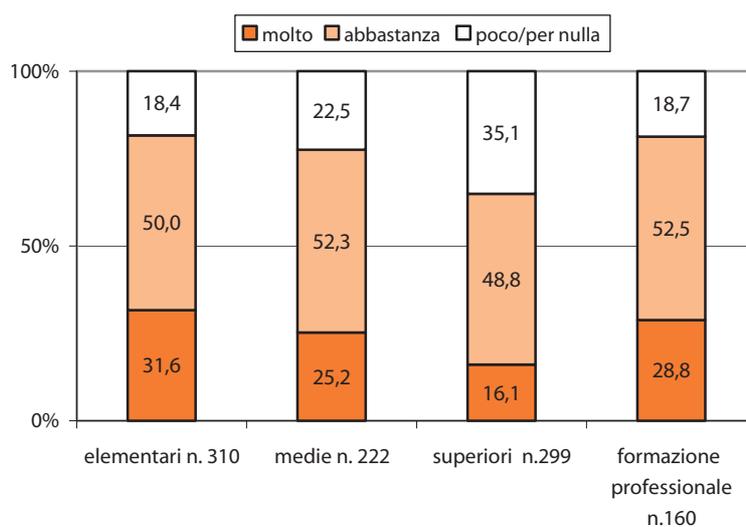
visione non riduttiva dell'insegnamento, dovrebbero procedere di pari passo. È impensabile, in effetti, una produzione fine a se stessa o affidata alla semplice memoria storica, disancorata da procedure che riguardano la documentazione.

Purtroppo, come viene illustrato dalle rappresentazioni grafiche, una forte esigenza di produrre non è accompagnata da un altrettanto consistente bisogno di documentare², inversamente proporzionale all'aumentare del grado scolastico.

*Produrre sempre,
documentare
talvolta*

Tra coloro, infatti, che considerano molto efficace la *produzione*, solo alcuni (38,6% scuola elementare, 31,1% scuola media, 22,8% scuola superiore) ritengono altrettanto efficace la *documentazione* delle attività. Fa in parte eccezione la formazione professionale che si avvicina ai livelli della scuola elementare (37,8%)³.

Graf. 5.3 - La documentazione delle attività svolte

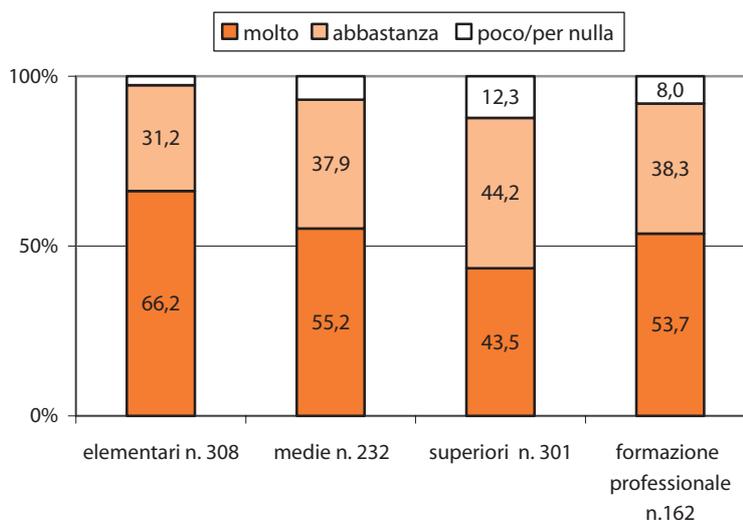


² Il dato ha una sua indiscussa importanza perché mostra che l'atteggiamento operativo degli insegnanti è in sostanza orientato all'immediato. Tutto ciò ha un rilievo non secondario sul piano della realizzazione dei progetti formativi.

³ Varie sono le ragioni che inducono gli insegnanti a trascurare questo aspetto: a) la richiesta di una produzione scritta abbondante, collegata a compiti istituzionali (registri, verbali e relazioni), lascia poco spazio alla documentazione; b) la difficoltà di registrare in modo sistematico una produzione che spesso nasce dall'interscambio comunicativo tra soggetti diversi; c) la mancanza di convinzioni forti, culturalmente sedimentate in una dimensione professionale, in grado di dare il giusto significato e il giusto riconoscimento a questo lavoro.

La *produzione di materiali didattici* per gli alunni è una delle richieste forti già emerse a livello di modalità di conduzione del corso. Non meraviglia dunque il fatto che i valori posizionali (mediana e moda) delle categorie siano tutti (escluse le superiori) nell'area del *molto*⁴.

Graf. 5.4 - La produzione di materiali didattici per gli alunni



5.3 IL CONTRIBUTO ESTERNO: SUPPORTO E CONSULENZA

Tra le iniziative sottoposte al giudizio degli insegnanti vi sono alcuni interventi che richiedono competenze professionali non sempre presenti nell'ambito scolastico. Si tratta di contributi strumentali, legati a specifiche situazioni, limitati nel tempo e mirati alla soluzione di particolari problemi.

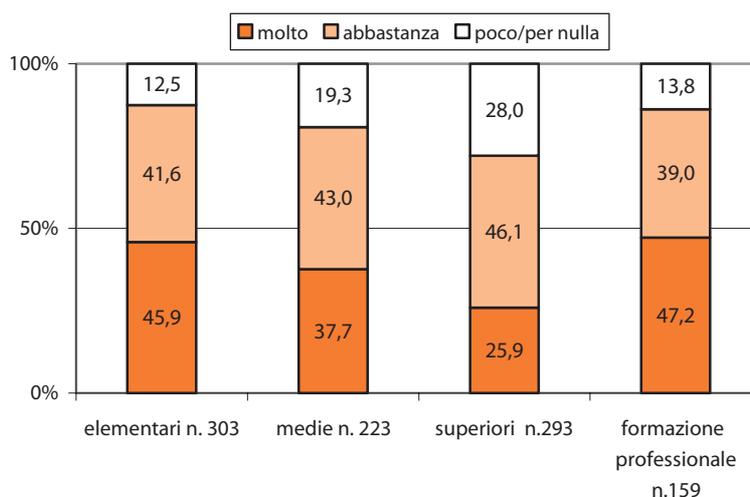
Consulenza
e disagio
scolastico

La *consulenza* è ritenuta efficace soprattutto dagli insegnanti della scuola elementare e dai centri della formazione professionale. Viene spesso abbinata al tema del *disagio scolastico*. Infatti, tra coloro che ritengono molto efficace la *consulenza*, l'80% considera molto impor-

⁴ Va inoltre notato che la propensione della componente femminile a ritenere *molto/abbastanza* efficace la *documentazione* è nell'istruzione di 1,7 volte quella dei maschi e nella formazione professionale 2,3 volte.

tante il tema del *disagio scolastico* e il 78,8% è d'accordo con l'affermazione che *tutti gli insegnanti dovrebbero seguire corsi di formazione sul tema del disagio scolastico*⁵.

Graf. 5.5 - La consulenza mirata alla soluzione di problemi specifici



Le rimanenti tipologie di supporto (*area disciplinare ed esperti di progetto*) attraggono meno. La prima (*area disciplinare*) raggiunge percentuali di una certa consistenza (il *molto* si attesta attorno al 40%) nella scuola elementare e nella formazione professionale; la seconda (*esperti di progetto*) presenta valori più contenuti (il *molto* sul 20%)⁶.

Maggiori consensi al supporto disciplinare, minori all'esperto di progetto

Va tenuto presente che nella formazione professionale circa il 90% (l'85% nell'istruzione) dei soggetti, che ritengono *molto/abbastanza* efficace il *supporto di esperti*, sostiene con altrettanta forza la necessità

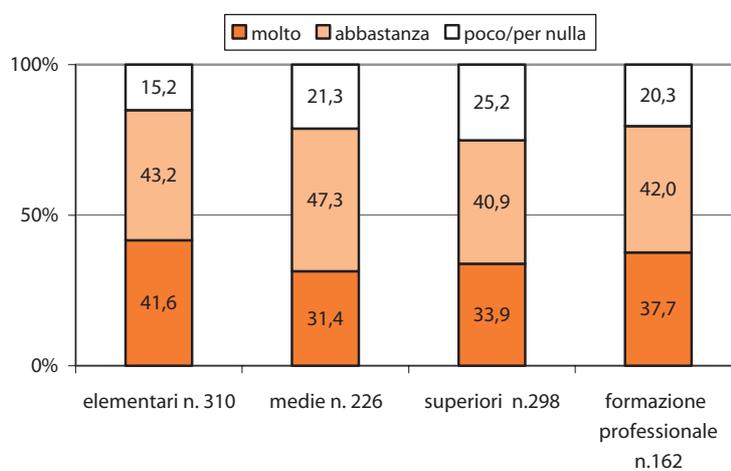
⁵ Le femmine più dei maschi nella scuola secondaria tendono a valorizzare la *consulenza* (odds ratio = 2,2); sempre nella secondaria la propensione degli insegnanti di materie umanistiche a collocarsi nell'area dell'*abbastanza/molto* è doppia rispetto a quella dei colleghi di altre materie; e ancora, sono i docenti meno giovani a considerare efficace la *consulenza* (odds ratio = 2,4). Inoltre tale richiesta proviene in modo massiccio dagli istituti professionali (5 volte superiore quella degli istituti tecnici e 12 volte superiore quella dei licei).

⁶ Anche in questo caso è la variabile genere ad interagire col grado di efficacia. Le professoressa più dei colleghi maschi (rapporto 2 a 1) considerano efficace il *supporto di esperti di area disciplinare*.

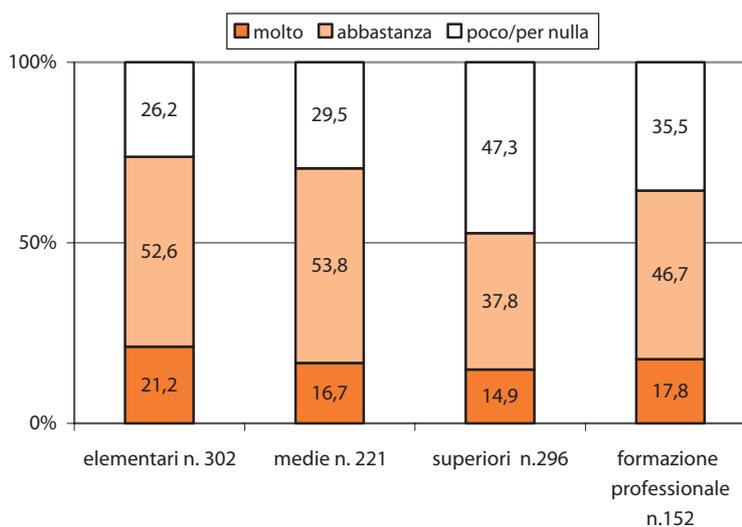
di collegare l'attività di formazione al progetto d'Istituto e di delegare la gestione/l'organizzazione scolastica a figure con specifiche competenze. Tale supporto va dunque in una precisa direzione.

Nella sola scuola superiore, i più convinti sostenitori dell'efficacia di *esperti di progetto* sono gli insegnanti di materie umanistiche e d'indirizzo, non particolarmente giovani.

Graf. 5.6 - Il supporto di esperti di area disciplinare



Graf. 5.7 - Il supporto di esperti di progetto



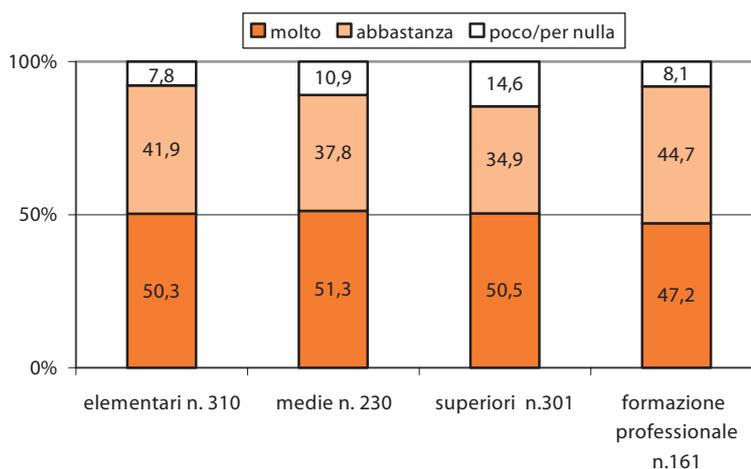
5.4 IL CONTRIBUTO INTERNO: CONFRONTO CON COLLEGHI PIÙ ESPERTI

L'ultimo aspetto, considerato dallo strumento d'indagine, riguarda l'efficacia attribuita al *confronto con colleghi più esperti*. Si tratta, in sostanza, di un implicito riconoscimento di competenze interne alla scuola. Considerati i risultati, tali risorse dovrebbero essere valorizzate e impiegate meglio.

Poiché in quasi tutte le tipologie scolastiche la moda e la mediana cadono all'interno della categoria del *molto*, possiamo affermare che l'esigenza di confrontarsi non solo è comune alla maggioranza degli insegnanti, ma è profondamente sentita. Sono soprattutto i docenti più giovani⁷ a marcare questo aspetto.

Il trasferimento di competenze all'interno della scuola

Graf. 5.8 - Il confronto con colleghi più esperti



Da questo set di variabili emergono tre indicazioni importanti: l'insegnante ha bisogno di essere informato e aggiornato, di essere produttivo/operativo e di essere sostenuto e assistito in alcuni momenti forti dell'attività professionale. La prima indicazione è un diretto riconoscimento dei processi strettamente legati all'autoformazione. La seconda riconferma quanto abbiamo evidenziato a livello di modalità

⁷ La propensione dei più giovani è di 1,5 volte quella dei meno giovani.

di conduzione del corso. La terza, infine, fa emergere ciò che spesso viene dimenticato o trascurato: il trasferimento di competenze, nella scuola e al servizio della scuola, deve trovare un giusto riconoscimento e un'adeguata collocazione tra le varie proposte formative.

IL PUNTO DI VISTA DEI DIRIGENTI

Attività efficaci di formazione e auto-formazione

Nel dare una valutazione sull'efficacia dei vari temi, i Dirigenti hanno sostanzialmente riconosciuto l'importanza di tutte le proposte indicate, con alcune variazioni di grado, che sono però da attribuire soprattutto alla difficoltà del Dirigente di "osservarne" le ricadute in ambito didattico e al fatto che talune pratiche appartengono ad una sfera per così dire "privata" dei docenti.

In particolare, i Dirigenti attribuiscono *alla lettura e allo studio di saggi e riviste specializzate* un buon grado di validità nel potenziare la professionalità docente; la scarsa incidenza sulla prassi didattica è se mai attribuita al fatto che tale pratica di autoformazione non è diffusa. L'impressione è confermata da numerose e preoccupate affermazioni, che indicano come "punti critici" della professionalità docente la scarsa consuetudine alla lettura e all'autoaggiornamento tramite lo studio: "è il punto debole della scuola"; "gli insegnanti non sono più 'intellettuali' e solo una minoranza legge, gli altri 'navigano a vista'"; il "90% dei docenti non legge ciò che gli viene indicato o consegnato". Un'indicazione abbastanza condivisa, che contribuirebbe a una maggiore economia sia di tempo che di denaro (il costo dei libri è un elemento che si ritiene incisivo e penalizzante in questa pratica), suggerisce di puntare più sulle riviste specializzate che sui libri, con l'istituzione di un supporto di documentazione e ricerca bibliografica interno alla scuola.

Nelle scuole esistono centri di documentazione e biblioteche – che andrebbero potenziati anche attraverso acquisti mirati e l'abbonamento a riviste – ma spesso sono più utilizzati dagli studenti che dai docenti.

Strettamente connessi a quest'ambito i tre temi che seguono: le *ricerche in Internet*, la *documentazione delle attività svolte*, la *produzione di materiali didattici per gli alunni*.

Sul primo punto i Dirigenti hanno espresso opinioni che sottolineano i diversi modi di guardare all'uso di Internet⁸, che tuttavia viene

⁸ Un'osservazione: "La formulazione è ambigua; se ci si riferisce a un uso di Internet come reperimento dati (al pari di una consultazione di un'enciclopedia) la crescita professionale indotta è scarsa. Se si pensa a un utilizzo di Internet nella pratica didattica in classe allora lo strumento può essere efficace ai fini della formazione professionale".

generalmente considerato come uno strumento legato ancora a un uso privato, di cui il Dirigente spesso non è a conoscenza. La percezione è che siano ancora pochi gli insegnanti che utilizzano questo strumento per la loro professione ma si ritiene che questa pratica si vada sempre più diffondendo. L'efficacia del mezzo per la didattica risulta fortemente condizionata dall'uso che se ne fa e dalla capacità di usarlo in modo esperto ("Se da parte dei docenti non vi è una grande esperienza allora lo strumento è poco efficace e si risolve in una gran perdita di tempo, diverso il discorso per chi è in grado di fare ricerca in modo esperto"); in tale direzione si muovono le proposte di alcuni Dirigenti di attuare una formazione mirata ai docenti o di favorire la creazione di figure di supporto all'uso di Internet, sia con una funzione di "guida alla navigazione" per la didattica (ad esempio una formazione mirata "alla costruzione di 'mappe concettuali a tema' per aree disciplinari, e all'uso di parole chiave"), sia di documentalista.

Tra le varie proposte, la voce *documentazione delle attività svolte* è tra quelle che raccolgono il più alto numero di consensi (riferiti al grado "molto efficace"), gradimento che tuttavia si scontra con il fatto che, a detta di molti Dirigenti, tale pratica non è molto diffusa, e a volte è del tutto inesistente. Per citare solo alcune delle numerose affermazioni dello stesso tenore: "è molto efficace solo per chi ha la consuetudine a farlo, ma in genere non è una pratica molto diffusa"; "di grandissima importanza anche se da incentivare vista la scarsa consuetudine dei docenti a documentare" e infine "l'incidenza di queste pratiche, data la loro scarsissima presenza nella scuola, è poco rilevante". Vi sono tuttavia alcune condizioni che definiscono l'utilità e l'efficacia della documentazione:

- deve essere "coerente con la programmazione" e, in tale ottica, collegarsi con la valutazione, con la certificazione di qualità, con il portfolio (quest'ultimo "si presenta come un racconto significativo delle attività svolte" e ha "un potere autoformativo di analisi e di strumento di condivisione fra docenti");
- deve essere una pratica condivisa e quindi risultare da una "elaborazione collettiva", che garantisca una omogeneità di prodotto e una cultura diffusa della rendicontazione;
- come documentazione puntuale e professionale deve essere finalizzata alla crescita dell'istituto e diventare "memoria storica" della

scuola (non si tratta di “autoglorificazione” ma di lasciare traccia “ogni anno” delle attività svolte e anche di “dare risalto a iniziative che costituiscono una crescita professionale”, di “riconoscere e validare ciò che gli insegnanti fanno”);

- deve essere materiale di facile compilazione e lettura, quindi è suggeribile “l’uso di griglie” con eventuali materiali allegati;
- non deve avere alcun legame con funzioni ispettive e di controllo e non deve essere percepita come adempimento burocratico, elementi che incidono negativamente sia sulla “qualità della prospettiva teorica” sia sulla “capacità di lettura critica dell’esperienza”.

Qualora la documentazione sia condotta con criteri di chiarezza e rigore, aumenta anche il suo grado di fruibilità e di praticabilità all’esterno.

Condizioni di efficacia e problemi analoghi paiono riguardare, nell’opinione dei Dirigenti, anche la *produzione di materiali didattici per gli alunni*. Sull’importanza di questa pratica (anche come strumento di autoformazione) vi è un consenso abbastanza generalizzato, mentre sull’efficacia si registrano alcuni distinguo; ad esempio vi è chi ne sottolinea la validità generale perché “consente di adattare i materiali al gruppo classe”, altri ritengono sia importante soprattutto in alcuni ambiti (per alcune discipline che necessitano di produzioni didattiche mirate, per i progetti innovativi e/o sperimentali, per l’interdisciplinarietà, per le ricerche) oppure nei gradi scolastici inferiori (scuola primaria).

Anche nel caso della produzione di materiali didattici i Dirigenti affermano che la diffusione di tale pratica non è ancora significativa e che, dove si fa, spesso non viene tesaurizzata. Come per le voci precedenti essi invitano a considerare le condizioni che ne definiscono la validità e l’efficacia, quali ad esempio:

- il “possesso di teorie di riferimento che chiariscano le metodologie di lavoro utilizzate”;
- una competenza sulla documentazione e sulla produzione didattica (vi è chi rileva che tale competenza “di produttori di materiale formativo” non è propria del “ruolo istituzionale dei docenti”; chi propone di individuare docenti che “si assumano la responsabilità di produrre per altri al punto da definire una sorta di scrittura collettiva”),

- la possibilità di validare i materiali attraverso una “valutazione scientifica dei lavori”;
- il riconoscimento istituzionale di tale attività.

Se esaminiamo il gruppo degli interventi centrati sul supporto di esperti e consulenti, registriamo anche qui una generale valutazione di efficacia ai fini dell'accrescimento della professionalità docente, con variazioni che riguardano soprattutto i gradi e ordini di scuola.

Nel caso della *consulenza mirata alla soluzione di problemi specifici* pare esservi, da parte dei Dirigenti, una certa cautela e preoccupazione, tese a circoscrivere gli ambiti e la funzione del consulente. La funzione del consulente deve essere soprattutto quella del “facilitatore” o del tutor, che aiuta processi già in atto e sostiene l'ambiente di lavoro, oppure del “mediatore” o ancora di una figura esterna che opera per “potenziare l'uso di linguaggi e di modalità diverse di analizzare i casi”, attuando quindi anche un'azione formativa. Inoltre ci si deve affidare a persone esperte e di fiducia, la cui professionalità sia riconosciuta dai docenti. Il consulente infine non si deve sostituire al docente, con un “compito di delega” che indebolisce la progettualità della scuola, ma in prospettiva deve aiutare a sviluppare autonomia senza creare dipendenza (“ci sono consulenti che risolvono invece di far crescere gli insegnanti”; “il supporto esterno dovrebbe aiutare a essere autonomi”).

Attualmente nelle scuole le principali funzioni di consulenza sembrano essere, nelle affermazioni dei Dirigenti e dei Direttori intervistati, quelle dello psicologo (con funzione di ascolto per docenti e genitori e con interventi nelle classi) e dell'esperto in rilevazioni statistiche.

In generale, il ricorso ad *esperti disciplinari* non sembra una pratica molto diffusa sia per problemi logistici (“è difficile individuare un'area disciplinare su cui investire, perché il numero dei docenti in loco è troppo ridotto e la zona è troppo distante per poter fare rete con altre scuole”) sia perché non sono richiesti dai docenti (“in quest'ambito nei docenti c'è autonomia”; “non c'è tradizione nell'essere sostenuti da esterni”). E tuttavia vi è la convinzione, in alcuni Dirigenti, che tale consulenza sia importante, soprattutto con funzioni mirate, con compiti di “supervisione di sviluppo” da attuarsi anche on-line, di “supporto alla revisione curricolare” o all'area di progetto.

Per la formazione professionale si individua nell'area professiona-

lizzante un settore nel quale la funzione dell'esperto è molto utile, non tanto in un'ottica di formazione quanto di "testimonianza del contatto tra mondo del lavoro e scuola" e di informazione sulle "competenze nuove legate al mondo del lavoro che risultano importanti per animare il confronto con gli insegnanti"; un punto di debolezza è colto nella "scarsa competenza di questi esperti nel gestire i processi di comunicazione".

In particolare sul *supporto di esperti di progetto*, un primo distinguo riguarda il grado di scuola: tale attività riguarderebbe, nell'opinione di qualche Dirigente di Istituto comprensivo, solo gli istituti superiori.

Per quanto attiene alle tipologie di supporto individuate dai Dirigenti, esse differiscono tra loro sia per i contenuti sia per le modalità; si va da una tipologia di tipo "disciplinare" ad un'azione di tutoraggio ("le scuole periferiche richiedono azioni di tutoraggio mirate a garantire progettualità che si proiettano in un periodo medio-lungo piuttosto che disporre di formatori saltuari che a causa delle distanze non garantiscono tenuta"), ad una richiesta legata solo a situazioni di "innovazione" e infine ad una esigenza correlata alla specificità del territorio. Tra gli elementi di "criticità" sono rilevati: la non efficacia dell'intervento e la difficoltà di rendere visibile la progettualità.

Il *confronto con colleghi più esperti* apre uno spettro di opinioni, che trova un certo grado di consenso sull'affermazione che "un dato caratterizzante della professionalità docente è proprio l'individualismo" e lo definisce un "problema annoso della scuola"; ad esso sono imputati la scarsa consuetudine e disponibilità al confronto ("i docenti in genere sono poco disponibili ad accogliere le esperienze dei colleghi"; "vi è da un lato l'atteggiamento di chi 'non si vuole mettere in discussione'; d'altro lato c'è chi 'non vuole darti la soddisfazione di chiedere'"). Tale prassi è tuttavia considerata come efficace da molti Dirigenti, che indicano alcuni ambiti in cui sarebbe particolarmente utile o delle modalità preferenziali da seguire:

- per i neo-immessi in ruolo e per "insegnanti più giovani per i quali c'è un certo turn over". Gli oggetti su cui "l'insegnante anziano" o "esperto" - che abbia competenze relazionali e comunicative - potrebbe efficacemente svolgere un ruolo sono: "la gestione d'aula"

(“sostenendo l’insegnante nuovo nella gestione dei comportamenti e nel controllo delle dinamiche di gruppo”), “l’attività di accoglienza”, “lo scambio di informazioni”;

- tra docenti di area disciplinare affine o sull’area di progetto (“l’area di progetto è il luogo nel quale lo scambio diventa funzionale al servizio degli alunni e facilitante la relazione tra insegnanti sul piano dell’esercizio delle diverse professionalità”);
- tra ordini diversi di scuole (“è utile il ricorso a prestiti professionali tra i due ordini di scuola anche utilizzando gli insegnanti di scuola elementare nelle scuole medie e viceversa”);
- tra realtà scolastiche diverse (“tale confronto risulta più efficace se fatto con docenti di altre realtà, più che con colleghi della stessa scuola”);
- senza formalizzare la relazione e puntando su carisma e competenze;
- formando docenti esperti (“puntando su insegnanti da specializzare in settori diversi che il dirigente sosterrà anche in percorsi di autoformazione, che abbiano la funzione di produrre e selezionare materiale utile ai colleghi, anche nella prospettiva di trasformare i colleghi docenti in luoghi di formazione reciproca”).

Ai Dirigenti è stato infine chiesto di suggerire altre attività efficaci al fine di arricchire e accrescere la professionalità degli insegnanti. Una serie di proposte sono state accorpate per macrotematiche, là dove non era possibile si restituiscono alcuni spunti di particolare interesse.

- *Il confronto con altre realtà scolastiche anche extraprovinciali o internazionali* (“Sarebbe importante creare una ‘rete’ tra scuole italiane di pari ordine e indirizzo... perché c’è bisogno di confronto tra le varie realtà”; “incontro con altre realtà didattiche all’estero”; “sarebbero da promuovere workshop di materiali e la partecipazione a progetti europei”).
- *Assegnazione di incarichi e/o consulenze* (“Incarichi assegnati dal dirigente per azioni di coordinamento, di commissioni, o di tutoraggio degli insegnanti, anche supportati da consulenti esterni” e ancora di “consulenza nell’attivazione di un processo di cambiamento che dura nel tempo”).
- *Creazione di commissioni e di gruppi di lavoro su compito* (“L’uso di commissioni sostenute da esperti che si occupano del disciplinare e della conseguente didattica”; “Lo scambio fra colleghi all’interno di

commissioni” che contemplino “un protocollo per lo svolgimento dei compiti, un compenso per le produzioni realizzate, un modello organizzativo-operativo”; “il processo di condivisione di un progetto di lavoro... che tenga conto dei bisogni di crescita dei singoli insegnanti e della necessità di co-progettare un percorso comune”).

- *Analisi di casi problematici* (“analisi di casi di alunni con disagio tra insegnanti, tali da innescare un processo di dialogo e da attivare processi di autoformazione e di crescita professionale”; “il confronto con soggetti svantaggiati allena alla capacità di risolvere situazioni e fa da volano per essere presenti nel lavoro”).

Qualche Direttore dei centri professionali sottolinea in particolare la valenza formativa del confrontarsi con “processi organizzativi innovativi che si rivolgono a nuove utenze” e ancora di “progetti di sviluppo del centro [di formazione professionale] e di crescita” ad esempio in collegamento col territorio e in direzione di un ampliamento dell’offerta formativa degli studenti: le dinamiche imposte dallo sviluppo e dal cambiamento come volano per una crescita professionale dei docenti e quindi della scuola. C’è chi mette l’accento sull’interdisciplinarietà quale fattore di acquisizione di competenze sia di “mediazione relazionale” sia di “accrescimento dei saperi”. Chi, infine, propone per quegli insegnanti che “interpretano il ruolo in maniera debole e con basso investimento” la “produzione di dispense che li obblighi a una metodologia guidata e ad attività di formazione programmata”.

Chiudiamo con un’immagine della quale ci piace raccogliere soprattutto l’auspicio e la proposta: “sulla questione dell’autoformazione ci sono piante nel deserto, occorre però creare le scuole come ambienti formativi”.

6. Formazione: quali obiettivi

6.1 I “MACRO-OBIETTIVI” DELLA FORMAZIONE

A conclusione di un percorso che ha attraversato temi, modalità e attività efficaci è stata posta una domanda di sintesi: “Considerate le sue esigenze formative, quale tra i seguenti obiettivi riveste maggior importanza?”. Essa segna, dunque, un punto preciso di arrivo che può costituire anche una conferma di quanto analizzato nei capitoli precedenti.

Coerentemente con quanto già osservato si nota che l’attenzione è posta sul *gestire i processi d’insegnamento e di apprendimento* e sul *progettare attività didattiche e formative*. I due obiettivi s’integrano sul piano strettamente professionale e rimarcano il bisogno di calare la formazione nello specifico scolastico.

*Obiettivi comuni
a tutti i gradi
scolastici*

Tab. 6.1 - Obiettivo prevalente¹ (%)

	Infanzia n. 366	Istruzione n. 840	Formazione prof.le n. 167
Approfondire contenuti disciplinari	15,2	20,0	21,3
Gestire processi d’insegnamento/ apprendimento	33,1	39,3	31,7
Gestire situazioni d’aula		11,2	17,1
Coordinare gruppi		2,5	6,7
Progettare attività didattiche e formative	33,3	27,0	23,2
Gestire attività di sezione/intersezione	11,5		
Documentare attività	6,9		
Totale	100,0	100,0	100,0

La tabella mostra che vi è un orientamento comune tra i docenti dei

¹ Il questionario indicava di esprimere una sola scelta.

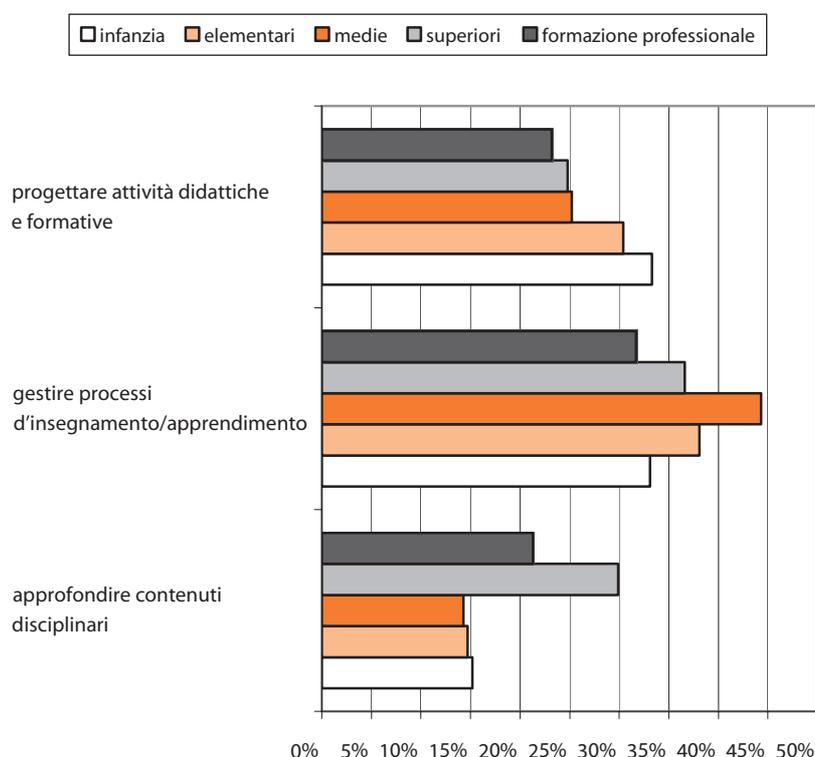
vari gradi scolastici. Non colpisce, però, tanto l'area comune di riferimento, quanto il peso percentuale che varia in modo evidente.

Nell'elaborazione grafica (Graf. 6.1) confrontiamo, a livello di tipologie scolastiche, gli obiettivi che hanno ottenuto i maggiori consensi.

Possiamo notare che:

- la *progettazione delle attività didattiche e formative* è centrale nella scuola dell'infanzia e nelle elementari e decresce con l'aumentare del grado scolastico;
- l'*approfondimento dei contenuti disciplinari* è rilevante solo nella scuola superiore (si noti lo scarto esistente tra elementari, medie e superiori);
- la *gestione dei processi d'insegnamento/apprendimento* è fondamentale per tutti i docenti, ma in modo particolare per gli insegnanti della scuola media.

Graf. 6.1 - Gli obiettivi più importanti per livello scolastico



IL PUNTO DI VISTA DEI DIRIGENTI

La richiesta di indicare uno solo tra gli obiettivi di formazione proposti² ha orientato le scelte dei Dirigenti in modo prioritario verso l'obiettivo *Gestire processi d'insegnamento/apprendimento*, seguito da *Progettare attività didattiche e formative*.

In realtà molti tra gli intervistati hanno ritenuto che la voce "gestione dei processi di insegnamento/apprendimento" fosse in qualche modo inclusiva delle altre in quanto in essa si intrecciano "le relazioni scolastiche, le metodologie, la progettualità, gli approcci comunicativi ecc.", e ancora "la disciplina, la gestione d'aula, il coordinare gruppi". Inoltre, vi è chi osserva che "la funzione della scuola oggi è cambiata, la riforma è molto centrata sull'alunno e sugli apprendimenti... ed è necessario che passi la consapevolezza che il prodotto cui la scuola deve mirare è 'l'apprendimento'".

Se il punto scelto come prioritario coglie un nodo centrale del sistema scolastico, l'indicazione al secondo posto del *Progettare attività didattiche e formative* pare invece rispondere più ad un'emergenza formativa, a una carenza del corpo docente, su cui "c'è bisogno di fare formazione". Tra i fattori che motivano questa esigenza vengono indicati: l'invecchiamento del corpo docente (con "un'età media tra i 45-50 anni") che deve "rivedere le modalità didattiche consuete", la difficoltà di progettazione o la scarsa consuetudine a farlo in alcuni ordini/gradini scolastici, il fatto che "nella scuola dell'autonomia si lavora soprattutto su progetti e spesso di ampio respiro".

Sull'obiettivo *Approfondire contenuti disciplinari* sembra aleggiare una sorta di "sospensione del giudizio", in parte attribuibile al fatto che "su questo punto siamo in un momento storico di 'stasi'", in parte legata all'attesa "auspicata" di una revisione dei programmi. Una revisione "per dipartimenti e aree disciplinari" che abbiano una ricaduta sulla didattica, una ridefinizione dei contenuti sia in termini di quantità che di valore, una messa a fuoco di oggetti di apprendimento che si fondino su radici e basi culturali ma che siano anche "contenuti vivi, che si muovono, non inchiodati", perché "i ragazzi sono spesso seduti e fiac-

² Le voci, lo ricordiamo, sono: 1. *Approfondire contenuti disciplinari*, 2. *Gestire processi d'insegnamento/apprendimento*, 3. *Gestire situazioni d'aula*, 4. *Coordinare gruppi*, 5. *Progettare attività didattiche e formative*.

chi perché sono più pratici e concreti degli insegnanti che non riescono ad essere tali”.

Gestire situazioni d'aula - una scelta che trova più consensi nella formazione professionale che nel sistema dell'istruzione - rappresenta per qualche Dirigente un elemento centrale e critico della pratica didattica, dove “è necessario lavorare più sulle competenze relazionali e sulle motivazioni che sui contenuti disciplinari” e dove “nascono i veri problemi”. Vi è poi chi individua in questo obiettivo un aspetto di propedeuticità rispetto ad altre azioni formative, chi ne sottolinea l'importanza per un particolare ordine di scuola (“le scuole medie”) o per insegnanti agli inizi della carriera.

Meno interesse pare rivestire una formazione mirata al *Coordinare gruppi*, che raccoglie consensi assai scarsi rispetto alle altre voci. Eppure, una buona gestione dei gruppi con leadership riconosciute viene definita come una “risorsa alta” del sistema scuola, valida soprattutto nei consigli di classe e nelle riunioni di dipartimento e/o di plesso, dove è garanzia di efficienza e di stimolo alle professionalità individuali.

7. Le opinioni dei docenti

È possibile definire a grandi linee ciò che i docenti considerano importante ai fini della loro formazione professionale, ciò che ritengono utile praticare nel corso dell'attività di aggiornamento? Esiste effettivamente il bisogno di una formazione in servizio e, in caso affermativo, quali riconoscimenti, quali sviluppi dovrebbe avere, quali strade dovrebbe imboccare?

Per rispondere a questi interrogativi si è chiesto agli insegnanti di indicare il grado di accordo (molto, abbastanza, poco, per nulla) dopo aver letto attentamente le seguenti affermazioni¹:

1. Gli insegnanti hanno bisogno di formazione in servizio.
2. Tutti gli insegnanti dovrebbero seguire corsi di formazione sul tema del disagio scolastico.
3. È ancora necessario demandare ad altri soggetti, diversi dalla scuola, la formazione in servizio.
4. Chi organizza attività di formazione in servizio dovrebbe certificare le competenze acquisite più che attestare la frequenza.
5. Gli insegnanti sarebbero più interessati alla formazione se fosse legata ad una progressione di carriera.
6. È giusto che le attività di formazione che interessano tutta la scuola siano rese obbligatorie.
7. Un progetto di formazione interno alla scuola deve raccordarsi col progetto d'Istituto.
8. L'offerta formativa promossa dalla scuola soddisfa tutte le esigenze di formazione degli insegnanti.
9. Alcune attività di gestione dell'organizzazione-scuola devono essere delegate a figure con specifiche competenze.
10. L'insegnamento deve mirare più allo sviluppo di abilità e competenze che alla trasmissione di contenuti.

¹ Queste affermazioni non sono presenti nel questionario riservato alla scuola dell'infanzia.

11. Un'organizzazione flessibile della didattica apporta sostanziali miglioramenti all'offerta formativa.

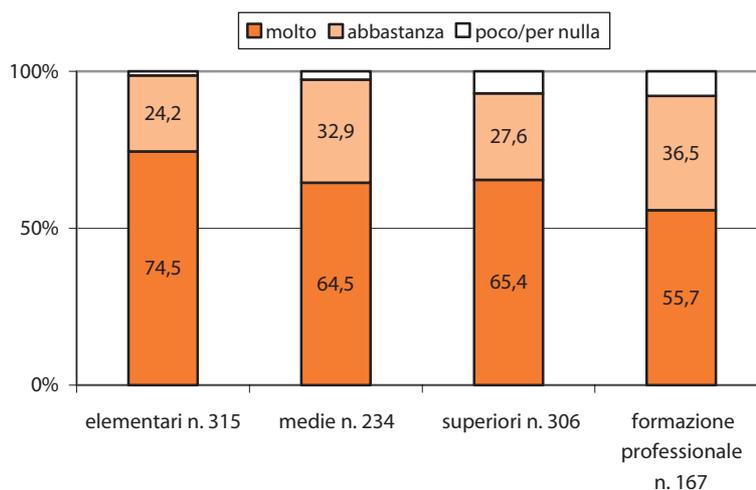
7.1 FORMAZIONE: ASPETTI DI CARATTERE GENERALE

Si alla
formazione
in servizio

La *formazione in servizio* (punto 1) è un dato acquisito su cui esiste un consenso molto diffuso. L'andamento in leggera decrescita, passando dai gradi scolastici inferiori a quelli superiori, scalfisce solo marginalmente l'intensità con cui si manifesta il fenomeno osservato. Si consideri inoltre che il grado di accordo espresso non subisce particolari influenze da parte delle variabili di sfondo.

Graf. 7.1 - Gli insegnanti hanno bisogno di formazione in servizio

(Grado di accordo)



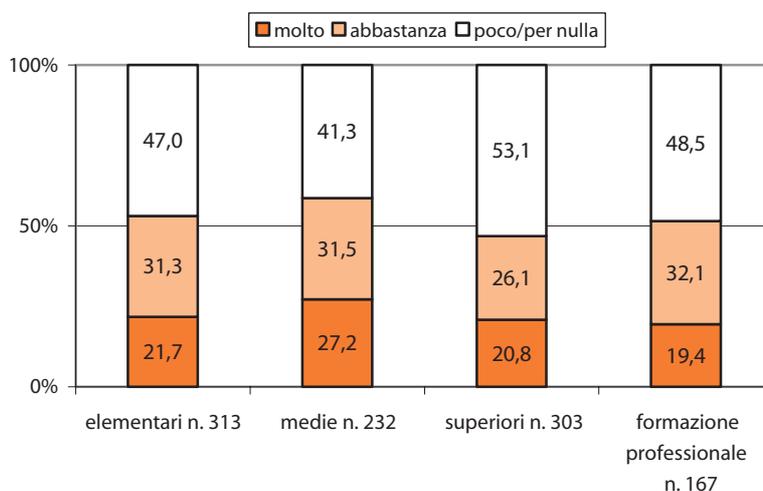
Docenti divisi
sull'obbligatorietà

Ma questo consenso diffuso non si accompagna ad una convinzione altrettanto forte sulla necessità di *rendere obbligatoria la frequenza delle attività formative* (punto 6).

L'argomento divide il campione in forma netta. La fascia modale si sposta sul *poco/per nulla*; il *molto* generalmente si attesta poco sopra il 20% (unica eccezione le scuole medie). Quindi il messaggio da trarre è chiaro: l'accordo sull'obbligatorietà è difficile da raggiungere e risulta problematico anche quando sono in gioco attività che interessano l'i-

stituto di appartenenza². È tuttavia importante notare come siano più convinti dell'obbligatorietà gli insegnanti con un'anzianità di servizio superiore ai 16 anni (1,5 volte rispetto ai più giovani) e coloro che svolgono una specifica funzione all'interno della scuola³ (1,7 volte rispetto a chi non ne svolge).

Graf. 7.2 - È giusto che le attività di formazione che interessano tutta la scuola siano rese obbligatorie



In ambito più generale, sulla frequenza obbligatoria esistono alcuni dati che riguardano l'offerta formativa. Da essi risulta che nelle scuole elementari/medie il 32,8% del totale delle attività formative (n. 204) prevede la frequenza obbligatoria; negli istituti superiori la percentuale di riferimento si attesta sul 27,8% (attività n. 97).

Nella formazione professionale, invece, quasi tutte le attività, l'86,2% (n. 29), rientrano nella fascia della frequenza obbligatoria.

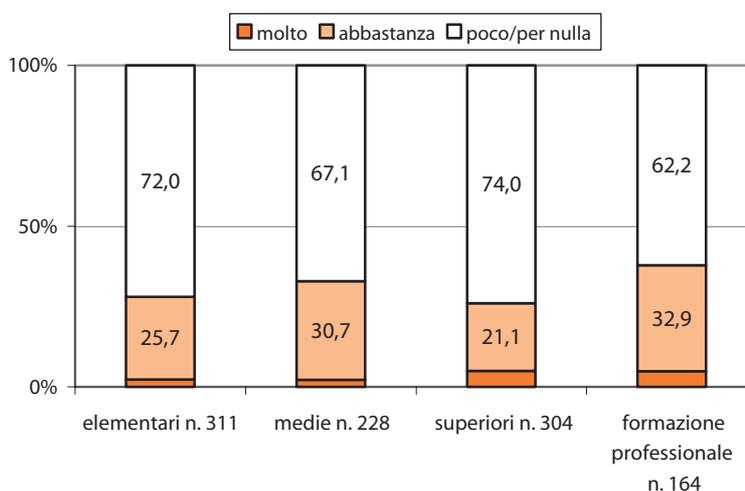
² L'osservazione ha una rilevanza notevole e si presta a tutta una serie d'interpretazioni. Tra le molte, ne proponiamo una. Il diritto alla formazione in servizio, ampiamente riconosciuto, è percepito come diritto personale che riguarda i singoli soggetti. Il dovere di partecipare è legato, quindi, ad una libera scelta che fa capo non tanto ad esigenze di tipo istituzionale (bisogni collettivi), quanto ad esigenze sollecitate da un quotidiano vissuto professionale (bisogni individuali).

³ Le funzioni considerate sono: vicario, fiduciario/coordinatore, collaboratore del dirigente, funzione obiettivo, responsabile della commissione aggiornamento.

La scuola
non soddisfa
tutte le esigenze
formative

L'obbligatorietà delle attività formative non è il solo tema che mette in risalto elementi di criticità. Altre affermazioni dividono il campione: si tratta della capacità della scuola di *soddisfare tutte le esigenze formative degli insegnanti* (punto 8) e della necessità di *demandare ad altri soggetti la formazione in servizio* (punto 3). Nel primo caso la stragrande maggioranza dei docenti si posiziona sui valori bassi della scala di accordo. Il fenomeno interessa tutti i gradi scolastici⁴ (Graf. 7.3).

Graf. 7.3 - L'offerta formativa promossa dalla scuola soddisfa tutte le esigenze di formazione degli insegnanti



Demandare
ad altri soggetti
la formazione
in servizio?

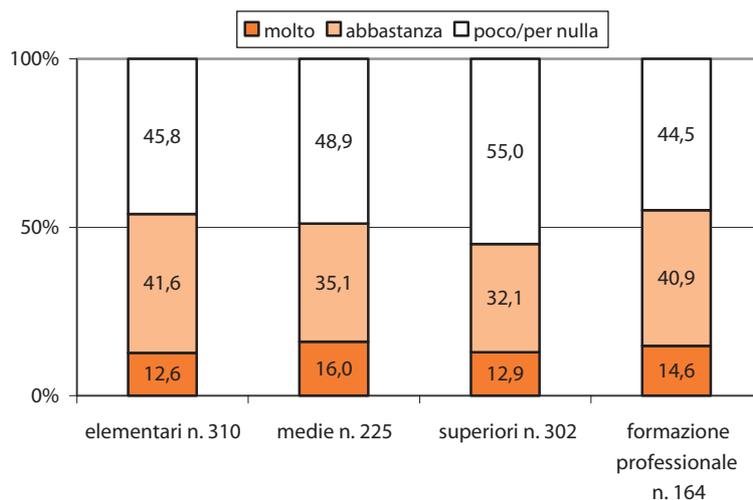
Nel secondo caso, la prevalenza del *molto* e dell'*abbastanza* è di stretta misura ad eccezione delle scuole superiori che esprimono, con più convinzione, un parere negativo (Graf. 7.4).

Va tenuto presente che la constatazione dei limiti e delle insufficienze di una formazione promossa dalla scuola non comporta, generalmente, una presa di posizione in favore della seconda affermazione. Chi, infatti, sostiene che l'offerta formativa non soddisfa, non opta, in linea di massima, per demandare ad altri soggetti. Fanno eccezione solo gli insegnanti della formazione professionale (rapporto 3 su 5) che

⁴ Tra le righe è forse possibile cogliere un'incrinatura esistente tra una formazione di sistema e una formazione personalizzata (che non è solo autoformazione). Dare piena soddisfazione a quest'ultima non è impresa facile.

vedono con favore l'intervento esterno.

Graf. 7.4 - È ancora necessario demandare ad altri soggetti, diversi dalla scuola, la formazione in servizio



7.2 LA FORMAZIONE IN SERVIZIO TRA CARRIERA E ACQUISIZIONE DI COMPETENZE

Altri temi scottanti, dibattuti negli ultimi anni, sono la *certificazione delle competenze acquisite al termine di un'attività formativa* (punto 4) e il *riconoscimento della stessa ai fini di una progressione di carriera*⁵ (punto 6).

Certificare le competenze

Per quanto riguarda il primo aspetto emerge un orientamento complessivo favorevole. Risulta tuttavia interessante notare come i dubbi e le incertezze siano maggiori a livello di scuola superiore ed elementare.

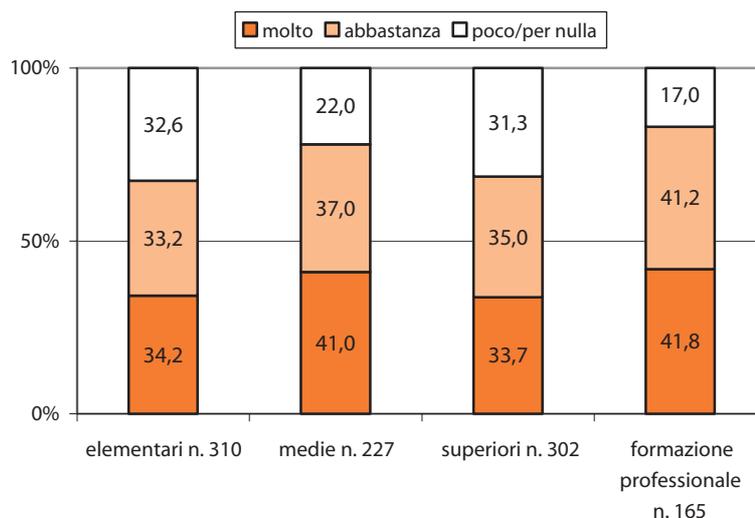
Anche il nesso tra formazione in servizio e progressione di carriera suscita qualche perplessità soprattutto presso gli insegnanti della scuola elementare che, di nuovo, si ritrovano abbastanza compatti nell'area del *poco/per nulla*.

Percorso formativo e progressione di carriera

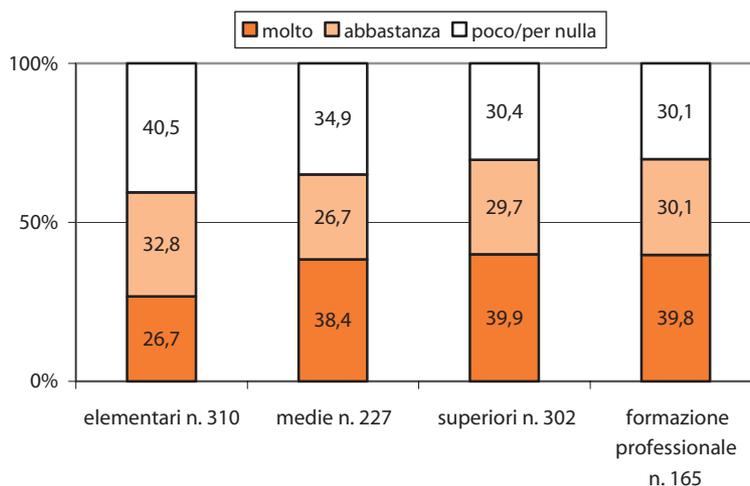
⁵ C'è chi considera i due argomenti complementari. Si sostiene, infatti, che la progressione di carriera dovrebbe basarsi sul riconoscimento delle competenze e non sulla semplice certificazione della frequenza.

Nei gradi alti dell'istruzione, invece, le prospettive di carriera sembrano costituire un maggiore incentivo.

Graf. 7.5 - Chi organizza attività di formazione in servizio dovrebbe certificare le competenze acquisite più che attestare la frequenza



Graf. 7.6 - Gli insegnanti sarebbero più interessati alla formazione se fosse legata ad una progressione di carriera



7.3 LA FORMAZIONE IN SERVIZIO E L'AMBITO ISTITUZIONALE

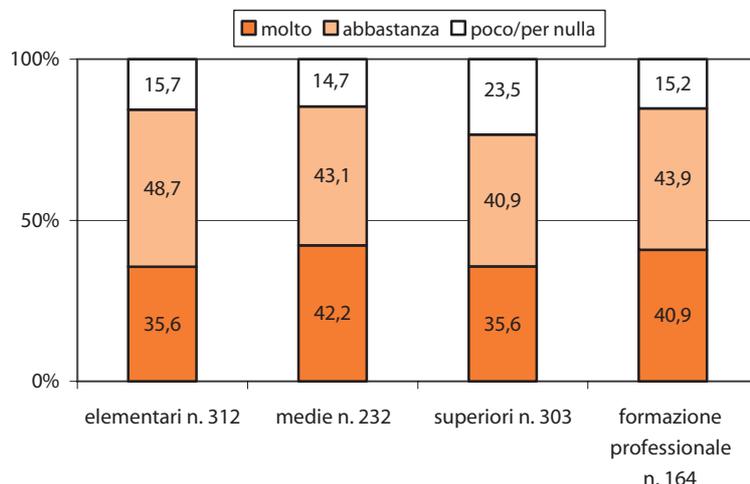
Raccogliamo all'interno di quest'area due importanti questioni: la *necessità di raccordare la formazione al progetto d'Istituto* (punto 7) e la *proposta di delegare alcune attività di gestione della scuola a figure con specifiche competenze* (punto 9).

Il progetto d'Istituto è il "documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche"⁶. Poiché definisce le scelte educative, la progettazione curricolare, i criteri per l'analisi della valutazione dei processi e dei risultati, ecc., è inevitabilmente un punto di riferimento per ogni attività formativa.

Formazione
e progetto
d'Istituto

Gli insegnanti percepiscono l'importanza della questione e pertanto esprimono un accordo di massima. Non si può, tuttavia, trascurare il fatto che la modalità più consistente è rappresentata dall'*abbastanza*. In ordine decrescente seguono il *molto* e il *poco/per nulla*. Chi sceglie quest'ultima voce costituisce un gruppo compatto (in media un 15%) che si schiera, apertamente, anche contro la frequenza obbligatoria e contro la certificazione delle competenze.

Graf. 7.7 - Un progetto di formazione interno alla scuola deve raccordarsi col progetto d'Istituto



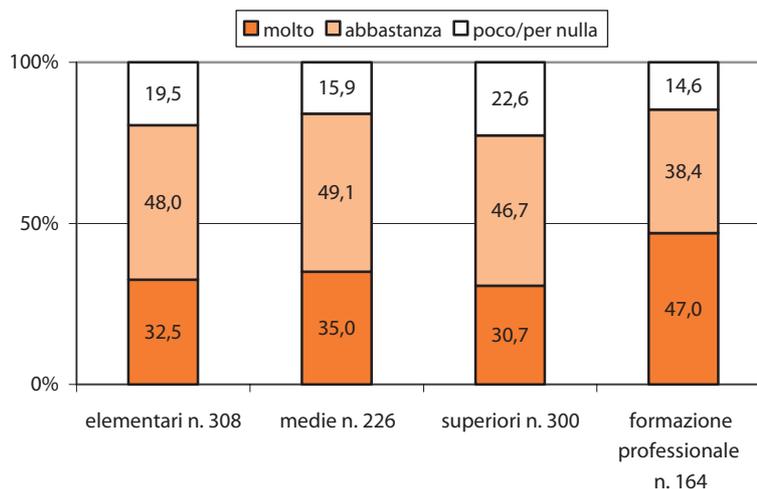
⁶ Cfr. Regolamento concernente "Norme per l'autonomia delle istituzioni scolastiche", Decreto del Presidente della giunta provinciale di Trento, 18 ottobre 1999, capo II, art. 3.

È interessante inoltre considerare come tra i maggiori sostenitori del raccordo vi siano gli insegnanti meno giovani e coloro che svolgono una specifica funzione⁷.

*La delega
a figure
intermedie*

Anche sul secondo tema (*delegare alcune attività di gestione dell'organizzazione-scuola a figure con specifiche competenze*) registriamo un consenso abbastanza diffuso, ma con qualche riserva. Solo nella formazione professionale la categoria modale è il *molto*. Qui, indubbiamente, esiste una tradizione più consolidata.

Graf. 7.8 - Alcune attività di gestione dell'organizzazione-scuola devono essere delegate a figure con specifiche competenze



7.4 LA FORMAZIONE IN SERVIZIO E IL PROCESSO D'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO

Il panorama delle opinioni dei docenti si completa con altre tre affermazioni che toccano direttamente l'area educativa/formativa e in particolare quella dell'insegnamento/apprendimento:

- *tutti gli insegnanti dovrebbero seguire corsi di formazione sul tema del*

⁷ La propensione dei primi e dei secondi è rispettivamente 1,7 volte e 1,8 volte.

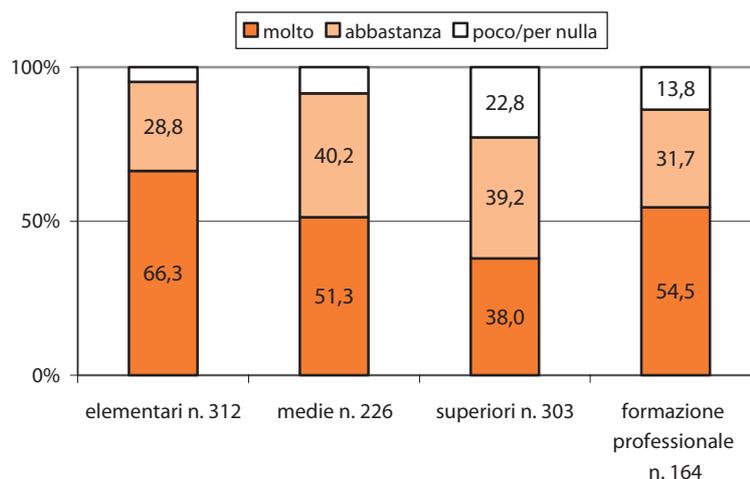
disagio scolastico (punto 2);

- *l'insegnamento deve mirare più allo sviluppo di abilità e competenze che alla trasmissione di contenuti* (punto 10);
- *un'organizzazione flessibile della didattica apporta sostanziali miglioramenti all'offerta formativa* (punto 11).

In merito al primo argomento vi è da notare che l'andamento delle distribuzioni si modifica in relazione al grado scolastico: il consenso è forte nelle elementari, nelle medie e nella formazione professionale, meno nelle superiori. Sono particolarmente sensibili alla questione le insegnanti e i docenti di materie umanistiche. Inoltre, a livello di scuola superiore, l'adesione proviene soprattutto dagli insegnanti degli istituti professionali e, in misura minore, degli istituti tecnici⁸.

Formazione
e disagio
scolastico

Graf. 7.9 - Tutti gli insegnanti dovrebbero seguire corsi di formazione sul tema del disagio scolastico



Sullo *sviluppo delle competenze* (contrapposte alla trasmissione dei contenuti⁹) l'accordo decresce lentamente con l'aumentare del grado

⁸ La propensione degli insegnanti degli istituti professionali ad esprimere un accordo pieno è 5 volte quella degli insegnanti dei licei e 2,2 volte quella degli insegnanti dei tecnici.

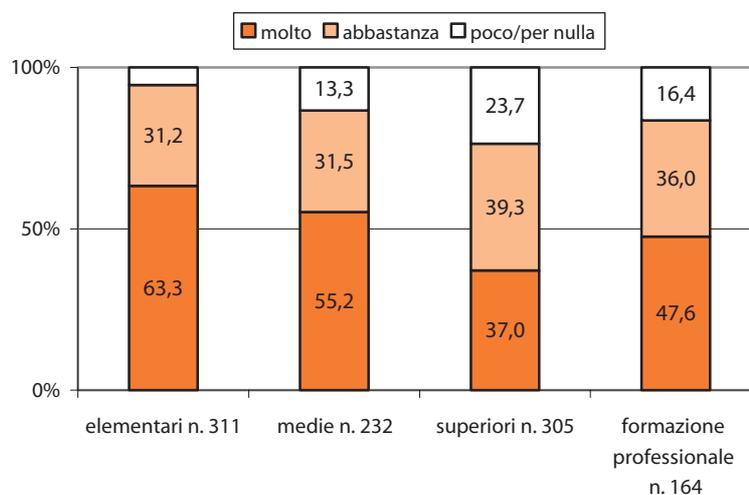
⁹ L'affermazione sostanzialmente contrappone il modello tradizionale dell'imparare

Lo sviluppo
di competenze

scolastico.

Le scuole superiori riflettono indubbiamente una situazione tutta particolare non solo perché l'area modale, a differenza delle altre tipologie scolastiche, è rappresentata dall'*abbastanza*, ma soprattutto perché la categoria *poco/per nulla* ha una certa consistenza¹⁰.

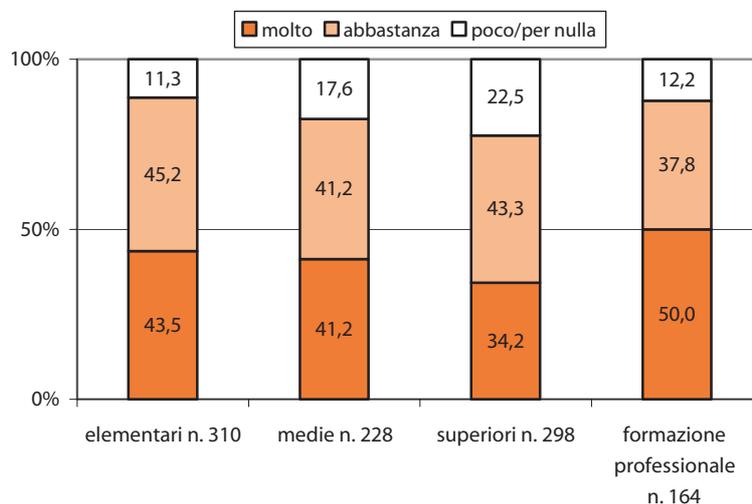
Graf. 7.10 - L'insegnamento deve mirare più allo sviluppo di abilità e competenze che alla trasmissione di contenuti



(lezione/ascolto, metodo deduttivo, studio del libro di testo) al modello innovativo (aiutare l'alunno ad acquistare il potere e la sensibilità all'autoapprendimento, fornendo i fondamentali strumenti di assimilazione, comunicazione e azione). Ci è parso opportuno verificare una situazione di questo tipo perché può avere riflessi notevoli sull'impostazione del corso di formazione (scelta dei contenuti e delle modalità).

¹⁰ Molte variabili di sfondo influenzano il grado di accordo: il genere, l'anzianità di servizio, i diversi indirizzi scolastici (scuole superiori). La propensione ad esprimere consenso da parte della componente femminile del corpo docenti è 1,6 volte quella maschile; dei meno giovani 1,7 volte quella dei più giovani; dei docenti degli istituti professionali 5 volte quella dei docenti dei licei, 2,2 volte quella dei docenti degli istituti tecnici.

Graf. 7.11 - Un'organizzazione flessibile della didattica apporta sostanziali miglioramenti all'offerta formativa



In relazione all'organizzazione flessibile della didattica è da registrare la posizione della formazione professionale che si distingue rispetto alle altre tipologie scolastiche. La sola categoria del *molto* raggiunge, infatti, quota 50%. Più problematici i docenti delle superiori che si ritrovano all'interno dei valori registrati nell'elaborazione precedente. Ciò potrebbe dimostrare la presenza di gruppi minoritari che resistono alle proposte di cambiamento.

*Un'organizzazione
flessibile
della didattica*

IL PUNTO DI VISTA DEI DIRIGENTI

Opinioni a confronto

Due affermazioni, tra quelle proposte, potranno apparire scontate e lo dimostra il consenso quasi unanime raccolto: *Gli insegnanti hanno bisogno di formazione in servizio* e *Un progetto di formazione interno alla scuola deve raccordarsi col progetto d'Istituto*. Di conseguenza nessuno ha ritenuto di intervenire con considerazioni salvo una proposta, forse seria e forse involontariamente provocatoria, di integrazione della prima voce, che risulterebbe “insegnanti e dirigenti hanno bisogno di formazione in servizio”.

Altrettanto consistente è il grado di accordo manifestato sull'affermazione *Alcune attività di gestione dell'organizzazione-scuola devono essere delegate a figure con specifiche competenze*, sulla quale i Dirigenti hanno però espresso opinioni parzialmente divergenti.

Da un lato vi è chi ritiene importante una diversificazione di funzioni all'interno dell'organizzazione scolastica, assegnate a figure con un ruolo stabile e definito, oppure a referenti, in un'accezione meno forte e “rigida”. Lo esigono “la complessità della scuola” e le “nuove complessità”, il sovradimensionamento di alcuni istituti (“il dirigente ha necessità di delegare avendo istituzioni composte anche da dieci plessi”), l'opportunità di affiancare alla direzione dei collaboratori che “agiscono non solo su un piano organizzativo e della struttura, ma siano capaci di dare leadership... in particolare nel coordinamento dei gruppi”. D'altro lato, vi è invece chi ritiene inopportuna la cristallizzazione di funzioni su figure fisse: “la circolarità delle funzioni stimola la adattabilità e la riciclabilità; prevedendo insegnanti eccellenti con sempre meno funzioni le scuole si cristallizzano, fatta eccezione per funzioni organizzative e tecniche”.

Alcuni Dirigenti spostano invece l'accento sulla definizione di “responsabilità” più che di funzioni (“occorre definire un contenitore per tali funzioni ma collocarle all'interno di responsabilità connesse alla gestione delle risorse umane, che assegnano una pluralità di responsabilità e non ruoli stabili e definiti”) e la inseriscono dentro un sistema fiduciario e riconosciuto dal Collegio docenti; in questo caso, l'esempio riportato è quello delle Funzioni obiettivo, il cui modello “non ha funzionato dal punto di vista dei riconoscimenti” e neppure

sul piano dell'individuazione di funzioni standard previste per tali figure. Una particolare attenzione è stata riservata anche all'esigenza sempre più forte di funzioni dedicate a "didattiche speciali", siano esse rivolte ad alunni extracomunitari o a particolari "casi-problema", e ancora ai rapporti col territorio, con l'estero, per l'orientamento.

Sul tema dell'*obbligatorietà delle attività di formazione che interessano tutta la scuola* la maggior parte dei Dirigenti ha teso a operare dei "distinguo", che esprimono sì la diversità delle opinioni ma registrano anche talune difficoltà nella ricerca del consenso sull'attività di formazione interna. Troviamo due posizioni prevalenti:

- molti Dirigenti rimarcano la piena libertà dei docenti e l'inefficacia di azioni costrittive ("l'obbligatorietà aggira il problema e non lo risolve") e assumono come elemento centrale il problema della "motivazione" e della partecipazione responsabile: "se un docente non ha motivazione è inutile l'obbligatorietà; perché sia produttiva la formazione deve essere volontaria"; "occorre pensare a motivazioni che intreccino interessi professionali anche in capo al singolo insegnante e a un sistema normativo motivante e vincolante". La formazione in servizio può andare in direzione di un'obbligatorietà ma "non può esserlo la frequenza a un determinato corso".
- Alcuni limitano l'obbligatorietà solo ad alcune attività formative, ritenute prioritarie o legate a innovazioni importanti del sistema scolastico, quali "la formazione strategica ai fini del progetto d'Istituto" oppure "i nuovi programmi". Si sottolinea tuttavia il necessario coinvolgimento del Collegio docenti sulle scelte di priorità e si afferma la limitazione del vincolo "ad alcuni corsi di interesse primario e centrale".

Se in generale prevale una certa cautela nei confronti dell'obbligatorietà (più evidente nelle affermazioni che nella risposta "secca") e la preoccupazione di percorrere le vie della motivazione, della condivisione e della chiarezza del contratto, tuttavia non si può fare a meno di registrare un orientamento diffuso (sotteso? auspicato?) verso quel "sistema normativo motivante e vincolante" sopra citato.

Vi è sicuramente una relazione di corrispondenza tra l'affermazio-

ne sull'obbligo di formazione in servizio e quella che sostiene che *l'offerta formativa promossa dalla scuola soddisfa tutte le esigenze di formazione degli insegnanti*, e tale correlazione la si rileva anche nel grado di accordo espresso dagli intervistati. Di fatto un solo Dirigente dà una risposta pienamente affermativa mentre in generale, sia pure con accenti diversi, gli altri ritengono che no, l'offerta della scuola non può soddisfare tutte le esigenze formative e sottolineano il pericolo di autoreferenzialità che ciò comporterebbe (“soprattutto nelle scuole piccole”).

Si sottolinea l'importanza per i docenti di confrontarsi con altre realtà e altre esperienze, quindi anche fuori provincia, si osserva come non si riescano a coprire con la formazione interna tutte le esigenze e i bisogni formativi – si pensi ad esempio al disciplinare per aree che hanno due o tre docenti in servizio. Una sottile argomentazione fa riferimento alle non-esigenze: la formazione interna “soddisfa le esigenze che ci sono ma non quelle che non sono rese visibili come ‘esigenze’”.

Quelle esigenze “invisibili” potrebbero trovare risposta presso altre agenzie formative? Rispetto all'affermazione *È ancora necessario demandare ad altri soggetti, diversi dalla scuola, la formazione in servizio*, in perfetta coerenza con quanto sopra, vi è un solo Dirigente che si dichiara “per nulla d'accordo”. Se la maggioranza esprime un accordo di massima, graduato tra il “molto” e l’“abbastanza d'accordo”, vi sono tuttavia molti interventi che tendono a delimitarne gli ambiti e a definirne le condizioni.

Alcuni Dirigenti denunciano senza mezzi termini i limiti della formazione delegata alla scuola dell'autonomia (“l'esperienza dell'autonomia rispetto alla formazione è negativa”; “il modo migliore per svuotare l'autonomia è stato quello di arrangiarsi da soli, magari in realtà piccole e senza risorse”). Altri, pur dichiarandosi favorevoli alla formazione svolta da enti esterni, tengono a porre alcune condizioni: ad esempio che “le istituzioni esterne recepiscano le esigenze e le domande che provengono dalle scuole”, oppure “sì, purché i soggetti esterni siano esperti del mondo della scuola e abbiano competenze specifiche per lavorare in quest'ambito”. In un'ottica più limitativa, si propone che sia sempre la scuola “a porre la domanda di formazione” in quanto “attore della formazione”, che si rivolge a “referenti esterni sia per la lettura dei bisogni, che per l'organizzazione del corso e la meto-

dologia da seguire per il tipo di bisogno individuato”.

Quali ambiti delegare alla formazione esterna? Partendo dal presupposto che “ci sono economie di scala che solo un ente esterno può garantire”, gli oggetti di competenza esterna sarebbero: “la formazione di figure specifiche che preveda lo sviluppo di professionalità diffuse”, “sicuramente l’anno di formazione”, il “disciplinare”, gli “obiettivi generali del sistema scolastico”.

Sul ruolo delle reti di scuole vi è sicuramente attenzione e sensibilità (“occorre pensare a reti di scuole anche connesse al territorio, a centri di interesse... creando ambienti per la formazione che intreccino libri, tecnologie e soluzione di casi-problema”) ma esse sono definite “molto impegnative” e in generale si tratta di una dimensione che deve ancora consolidarsi.

Nonostante l’affermazione *Chi organizza attività di formazione in servizio dovrebbe certificare le competenze acquisite più che attestare la presenza* raccolta in prima battuta molti consensi, quando poi si analizzano le opinioni si nota una maggiore cautela.

Se alcuni sono favorevoli, sia pure in linea teorica o come direzione da percorrere, o citando casi in cui tale certificazione è stata utile, un numero più consistente di Dirigenti esprime un certo scetticismo rispetto alla fattibilità, al problema di valutare le “competenze” di chi dovrebbe rilasciare tali certificazioni, alla difficoltà oggettiva di riconoscere le competenze attraverso una valutazione finale del corso.

Alcuni suggerimenti, che provengono dagli intervistati, propongono ad esempio di spostare l’accento sulle ricadute dell’attività di formazione (“è necessaria una valutazione centrata sulla ricaduta e messa in pratica nelle azioni di insegnamento, che valuti la capacità di lavoro dell’insegnante piuttosto che la competenza”), oppure di collegarlo alla valutazione dei docenti, quindi non in un’ottica di valutazione legata al corso ma di sistema valutativo con annessa certificazione. Nel caso di corsi di formazione su abilità specifiche la verifica delle competenze è naturalmente possibile e auspicabile.

Gli insegnanti sarebbero più interessati alla formazione se fosse legata a una progressione di carriera? Probabilmente sì, paiono indicare i Dirigenti, alcuni dei quali esprimono un accordo di massima (“è un meccanismo che faciliterebbe la sensazione degli insegnanti di essere già arrivati a un traguardo professionale”); “in effetti da quando non c’è

più il meccanismo dei gradoni vi è stato un calo di partecipazione nelle attività”).

Altri estendono il problema alla gestione complessiva delle risorse umane nella scuola e quindi a un “processo organizzativo di carriera”, entro il quale la formazione avrebbe un ruolo accanto ad altri indicatori. Ma allora il “problema si sposta alla formazione dei dirigenti, che devono essere in grado di utilizzare gli istituti contrattuali, le risorse esterne, la formazione... per riconoscere al docente la progressione di carriera; a monte però occorre che si declini istituzionalmente la figura per la quale è prevista tale progressione”; si tratta perciò di sviluppare “strategie funzionali alla costruzione delle carriere”, che puntino anche ad una riqualificazione dell’attività professionale degli insegnanti.

Perché fare formazione

Un’ultima sezione del questionario chiedeva ai Dirigenti di esprimere un’opinione sul “*perché fare formazione*”. Abbiamo già rilevato come tutti siano concordi nell’attribuire alla formazione un ruolo centrale per migliorare la qualità dei percorsi scolastici e nel riconoscere un bisogno formativo correlato ad una forte crescita del bisogno pedagogico-didattico della scuola.

Non mancano voci di sconforto, che individuano nella demotivazione di molti docenti un punto debole e difficilmente risolvibile della questione:

“Come motivare alla formazione? La risposta è complessa e di difficile soluzione. Non funzionano né l’obbligatorietà... né la volontarietà; l’ipotesi dei ‘gradoni’ è fallita, il riconoscimento economico non è una leva motivante. La maggior parte dei docenti tende a imputare alla modificazione del contesto – ragazzi demotivati, famiglie che non svolgono più il loro ruolo... – la scarsa efficacia della scuola e gli insuccessi formativi; pochissimi traducono il disagio in una messa in discussione del proprio modo di fare scuola e quindi in una domanda di formazione. Chi ha maturato questa consapevolezza ha già attivato strategie di cambiamento – centralità dell’alunno, individualizzazione degli insegnamenti... – ma si tratta di un numero minoritario di docenti”.

Sull’opportunità di partire dai bisogni dei docenti e dalla motiva-

zione insistono anche altri interventi, che ritengono prioritaria la lettura dei bisogni per orientare le politiche formative della scuola, ma sottolineano anche l'importanza di una progettazione comune, di un coinvolgimento attivo dei docenti e di un forte raccordo con la pratica didattica, con le situazioni reali di lavoro. Non è detto che questo funzioni: vi sono docenti che insegnano da anni e che ritengono per questo di "saper già fare tutto perché hanno in mano il mestiere"; a volte gli insegnanti non percepiscono o sono resistenti al cambiamento e quindi "serve a poco la formazione se finalizzata a un cambiamento non percepito dai docenti stessi", e ancora "c'è una fetta di insegnanti per i quali non è possibile usare la formazione come leva per il cambiamento".

Ma quali sono le direzioni privilegiate su cui la formazione dovrebbe andare a incidere?

Per molti Dirigenti la formazione è vista soprattutto come finalizzata a migliorare la gestione d'Istituto e la sua organizzazione all'interno e verso l'esterno, con alcuni punti d'attenzione centrati su:

- il piano della comunicazione interna e del confronto ("La formazione è un *setting* strumentale allo sviluppo dei processi comunicativi interni strutturati, funzionali a elevare il livello del confronto su oggetti più alti");
- l'apprendimento organizzativo ("uso della formazione come sostegno al lavoro quotidiano, intrecciata col Collegio, organizzato per commissioni, come luogo di diffusione degli esiti, degli strumenti e dei processi di ricerca. Luogo di sviluppo e apprendimento organizzativo");
- il rapporto col territorio ("come potenziamento e supporto a una riflessione complessiva che mette la scuola in grado di raccordarsi e di potenziare la sua presenza nel territorio. In tal senso il ruolo del dirigente è di rendere comunicabile la proposta della scuola alla comunità, ascoltare il territorio e utilizzare questa attenzione per guidare l'attività formativa, per elaborare la committenza che il territorio dà alla scuola, per controllare i processi di formazione attivati");
- una migliore gestione delle risorse umane (formazione come "leva per le politiche scolastiche, strumento per la gestione e lo sviluppo delle risorse umane");

- le figure di sistema e intermedie e focalizzata sugli aspetti relazionali (“punti più importanti: a. La formazione di figure intermedie, figure di sistema e tutoriali che devono essere preparate a svolgere questa funzione e abbiano il conseguente riconoscimento formale e sostanziale; b. Il sistema di relazioni, la capacità di gestire la relazione”);
- la progettualità educativa dentro un’offerta organica che interagisce con altre realtà (“Se non ci sono azioni realmente percepite come necessarie, l’uso della formazione come leva del cambiamento appare come una speranza. Il continuo arrivo di proposte, l’assenza di un piano organico di formazione e di una regia coordinata crea confusione. La formazione è uno strumento indispensabile alle piccole realtà per sviluppare e aprire il confronto, soprattutto sul disciplinare, con altre realtà scolastiche. Una formazione legata ad una progettualità educativa che affronti questione di valore”).

L’aspetto della “funzionalità al contesto” sembra essere un nodo centrale della proposta formativa soprattutto nella scuola dell’autonomia e in una scuola che assume istituzionalmente al suo interno una gamma assai vasta di temi e di funzioni:

“L’importanza della formazione va colta soprattutto nel suo essere funzionale all’organizzazione dentro la quale si opera, sia sul piano gestionale-progettuale-organizzativo sia su quello didattico-disciplinare. Un’organizzazione flessibile, che mira alla individualizzazione dell’insegnamento, alla modularità, alla trasversalità... deve essere attuata attraverso professionalità ‘formate’ e messe in condizione di lavorare dentro quel contesto”.

8. Grado di soddisfazione

8.1 RILEVAZIONI SULL'ULTIMO CORSO

Lo strumento d'indagine collega il grado di soddisfazione ad una precisa attività formativa. Si tratta dell'*ultimo corso*, un'esperienza concreta e, in linea di massima, recente.

In questo caso si possono prendere in considerazione anche i risultati relativi alle scuole dell'infanzia; va tuttavia precisato che le insegnanti hanno espresso un giudizio su un intero percorso (modalità formativa peculiare di questo ordine di scuola) e non su un singolo corso. La differenza è di sostanza e deve essere tenuta presente.

Nel complesso, l'ultimo corso frequentato soddisfa gli intervistati. A parte il caso della scuola dell'infanzia, di cui si è già detto, le voci *soddisfatto* e *abbastanza soddisfatto* raccolgono nella formazione professionale più del 90% dei consensi, nell'istruzione più dell'80%¹.

Sono valori che si avvicinano a quelli rilevati dall'indagine Iard 1999. La domanda, leggermente diversa (veniva richiesta una valutazione sull'adeguatezza dei corsi di aggiornamento), ma sostanzialmente molto simile, registrava (voci: *abbastanza-molto*) un 93% e un 80%, in rapporto rispettivamente alla scuola elementare e alla scuola media. Solo a livello di superiori si nota una differenza più sostanziosa: 74% (1999) contro l'attuale 85%.

I livelli di soddisfazione non si sono modificati negli ultimi quattro anni

Se tuttavia prendiamo in considerazione solo il livello più alto (*soddisfatto*), riscontriamo una differenza abbastanza marcata, a volte notevole, tra elementari (55%), medie (39%), superiori e formazione professionale (attorno al 41%). Ne deriva che la soddisfazione, pur presente, non è sempre piena e totale.

Differenze marcate alla voce soddisfatto

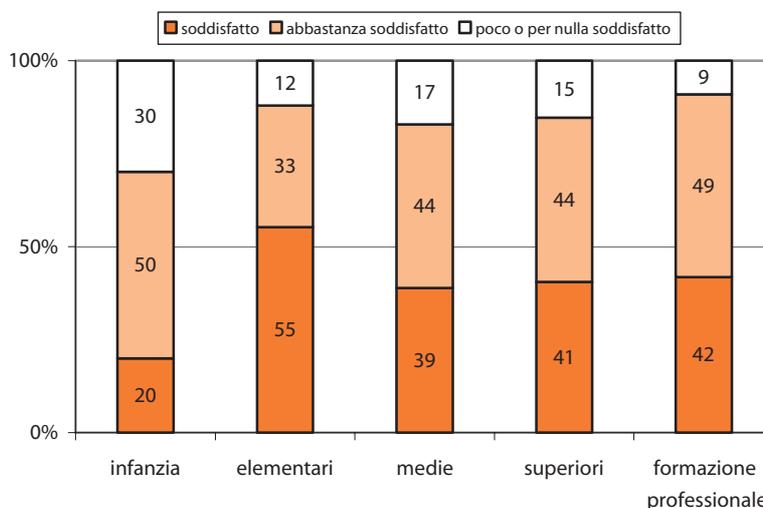
Scendendo nel particolare dobbiamo evidenziare che un corso,

¹ In particolare la scuola elementare segna un 88%, la media un 83% e la superiore un 85%.

Modalità
e grado
di soddisfazione

caratterizzato da un'unica modalità organizzativa, soddisfa meno di un corso che ne prevede più d'una. In particolare, il grado di soddisfazione raggiunge i livelli più alti quando le modalità indicate dall'intervistato (o percepite come tali) sono in stretta relazione con le *esercitazioni/attività di laboratorio* e i *gruppi centrati su compito*.

Graf. 8.1 - Ultimo corso: livelli di soddisfazione



Soddisfano meno i corsi organizzati dalle scuole perché, anche se le metodologie adottate e l'interazione sono più apprezzate, gli esperti, a parere degli intervistati, sono generalmente meno competenti e l'organizzazione complessiva lascia a desiderare. Quest'ultimo aspetto è messo in rilievo soprattutto dagli insegnanti della scuola elementare.

Oggetti formativi
e grado
di soddisfazione

Inevitabile l'influenza esercitata dagli oggetti formativi, ma la loro incidenza varia col variare del grado scolastico. Ad esempio gli insegnanti elementari sono soddisfatti se frequentano corsi sui *contenuti disciplinari* (lo attesta il 66%), sulle *metodologie* e la *didattica* (65%) e sulle *nuove tecnologie* (60%); i docenti delle medie apprezzano soprattutto il tema delle *educazioni trasversali* (50%). Lo stesso argomento è particolarmente gradito ai professori delle superiori (70%) unitamente alla *lingua inglese* (64%). I docenti della formazione professionale, infine, segnalano: il *disagio scolastico* (71%), i *contenuti disciplinari*

(66%) e le *educazioni trasversali* (60%).

I punti forti della soddisfazione, come mostra la tavola 8.1, sono: gli *esperti competenti*, le *metodologie di svolgimento del corso*, la *ricaduta nelle attività didattiche*. I *bisogni effettivi della scuola* hanno un peso che possiamo definire di secondo ordine. Tutto ciò lascia molto perplessi. Sembra quasi che l'apprezzamento si concentri in modo esclusivo sulla conduzione del corso o sugli interventi di qualità o sul prodotto realizzato e spendibile nell'immediato e non sulla consapevolezza che l'attività formativa dovrebbe collegarsi ad uno specifico contesto scolastico e rispondere a precisi bisogni professionali. Forse l'attività di formazione, molto diffusa in questi ultimi anni, ha portato gli insegnanti a considerare il corso non solo in termini di produzione quali-quantitativa funzionale all'insegnamento, ma anche in termini d'immagine, garantita nello specifico dall'esperto competente (spesso personalità di prestigio) e dalle modalità di lavoro proposte.

*I punti forti della
soddisfazione*

Sull'altro fronte², quello dei punti deboli, registriamo in particolare: la *scarsa ricaduta nelle attività didattiche*, le *metodologie di svolgimento del corso* e i *contenuti non aderenti agli effettivi bisogni della scuola*. Sono indicazioni di massima che tuttavia mettono in luce alcuni orientamenti che stanno alla base delle aspettative dell'utenza.

I punti deboli

In Appendice³, a titolo di documentazione, si riportano alcune tabelle che riproducono, per tipologie scolastiche, le frequenze registrate.

Nella tavola 8.2⁴ viene, invece, presentato uno schema che illustra le condizioni che garantiscono la più alta probabilità di essere soddisfatti di un corso.

Notiamo, con riferimento ad alcuni contenuti formativi, la presenza di un'area esterna caratterizzata dal coinvolgimento diretto dell'insegnante (*gruppi centrati su compito, attività di laboratorio*) e di un'area interna centrata sull'*esperto competente* e sulla *ricaduta nelle attività didattiche*.

² Solo pochi intervistati hanno indicato i punti deboli: 14,3% degli insegnanti della scuola elementare, il 15,8% della scuola media, il 17,6% e il 21,6% della formazione professionale. Solo la scuola dell'infanzia raggiunge un 32%, ma è una situazione atipica, non confrontabile.

³ Alle pp. 173-175.

⁴ L'elaborazione fa riferimento solo agli insegnanti del sistema istruzione.

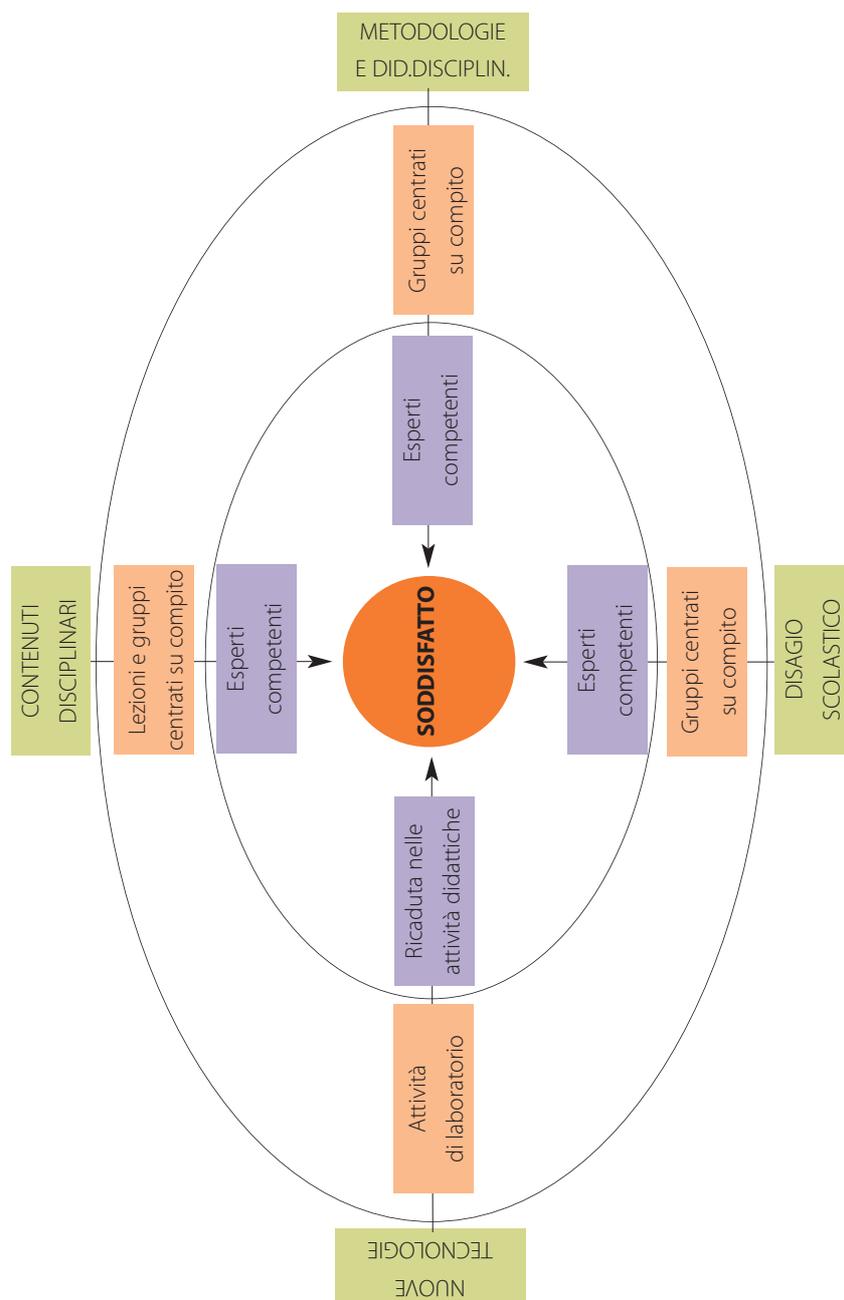
L'insieme porta a considerare come la competenza dell'esperto sia strettamente legata alla soluzione di problemi concreti e all'uso di particolari modalità di conduzione.

Tav. 8.1 - I punti forti della soddisfazione per tipologie scolastiche⁵

	Infanzia	Elementari	Medie	Superiori	Formazione profess.
1	Esperti competenti	Esperti competenti	Esperti competenti	Esperti competenti	Metodologie di svolgimento del corso
2	Metodologie di svolgimento del corso	Metodologie di svolgimento del corso	Ricaduta nelle attività didattiche	Ricaduta nelle attività didattiche	Esperti competenti
3	Buon livello d'interazione con i formatori	Ricaduta nelle attività didattiche	Metodologie di svolgimento del corso	Metodologie di svolgimento del corso	Ricaduta nelle attività didattiche
4	Ricaduta nelle attività didattiche	Esigenze insegnanti	Esigenze insegnanti	Esigenze insegnanti	Buon livello d'interazione con i formatori
5	Contenuti aderenti ai bisogni della scuola	Contenuti aderenti ai bisogni della scuola	Buon livello d'interazione con i formatori	Buon livello d'interazione con i formatori	Contenuti aderenti ai bisogni della scuola
6	Aspetti organizzativi	Aspetti organizzativi	Contenuti aderenti ai bisogni della scuola	Aspetti organizzativi	Esigenze insegnanti
7		Buon livello d'interazione con i formatori	Aspetti organizzativi	Contenuti aderenti ai bisogni della scuola	Aspetti organizzativi

⁵ Nella tabella sono disposte in ordine di graduatoria e per grado scolastico le scelte indicate dagli intervistati. Le esigenze formative dei docenti (in quarta posizione) dividono la tabella in due parti. Nella prima abbiamo gli elementi forti della soddisfazione, nella seconda, aspetti decisamente secondari. I *contenuti aderenti agli effettivi bisogni della scuola* vanno diminuendo con l'aumentare del livello scolastico.

Tav. 8.2 - Gli insegnanti hanno una probabilità su due di essere soddisfatti se frequentano corsi che prevedono ...



9. Nuove tecnologie

9.1 DAL PERSONAL COMPUTER AD INTERNET

La rivoluzione informatica e la diffusione delle tecnologie multimediali hanno coinvolto in vario modo il mondo della scuola. Negli ultimi anni sono stati proposti vari piani d'investimento che hanno interessato sia l'ammodernamento dei laboratori sia l'aggiornamento degli insegnanti. Non pare quindi fuori luogo, all'interno di una ricerca sui bisogni formativi degli insegnanti, una prima, anche se sommaria, verifica della ricaduta delle iniziative proposte e una valutazione dell'evoluzione del fenomeno in termini diacronici.

Per conseguire quest'ultimo obiettivo, abbiamo ritenuto opportuno proporre agli intervistati, nella stessa forma e con le stesse modalità di risposta, tre quesiti (Tabb. 9.1, 9.2, 9.3) già presenti in un'indagine Iard, condotta nella nostra provincia nel 1999.

Tab. 9.1 - Nella sua attività d'insegnante Lei usa un personal computer? (%)

	Infanzia n. 366	Elementari n. 315	Medie n. 234	Superiori n. 306	Formazione prof. n. 167
Regolarmente	18,0	34,9	47,5	59,8	56,9
Saltuariamente	45,1	52,4	41,0	35,6	35,3
Non lo uso	36,9	12,7	11,5	4,6	7,8
Totali	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

L'uso regolare del computer, come si può notare (Tab. 9.1), coinvolge la maggioranza degli insegnanti solo nelle superiori e nella formazione professionale.

Ma ciò che fa riflettere è il variare delle percentuali in rapporto al grado scolastico. A partire dalla scuola dell'infanzia il valore percentuale riferito alla voce "uso regolare" raddoppia nella scuola elementa-

*Uso regolare
del computer
a fini didattici*

re e triplica nelle superiori. Lo scarto è tuttavia notevole anche all'interno dell'istruzione: tra elementari e superiori ci sono ben 24,9 punti percentuali di differenza.

Sull'uso regolare del computer va ad incidere soprattutto un dato anagrafico: l'insegnante più giovane è particolarmente attratto dai supporti informatici¹. L'incidenza aumenta se il soggetto oltre ad essere giovane attribuisce grande importanza all'autoformazione².

La posta elettronica

Analoghe osservazioni valgono pure in relazione ai rimanenti due temi: *la posta elettronica* e *Internet*.

Il grado scolastico incide ancora in misura notevole. La tendenza complessiva (Tab. 9.2) è quella in parte già registrata. Il valore percentuale della voce "sì" del primo livello scolastico va progressivamente aumentando, mentre l'uso abituale dell'indirizzo *di altri* raccoglie percentuali poco consistenti.

Internet

Quanto ad *Internet*, un nodo strategico della rivoluzione informatica, pare non abbia ancora un peso rilevante all'interno della scuola (Tab. 9.3). La ricerca dell'informazione utile per la pratica didattica viene generalmente fatta in forma del tutto saltuaria. Da rilevare, anche in questo caso, il progressivo raddoppio del valore percentuale dell'uso *regolare* nei primi tre gradi scolastici.

¹ La propensione dei più giovani ad usare regolarmente il computer è 1,8 volte quella dei meno giovani, sia nella scuola dell'infanzia sia nell'istruzione. Nella formazione professionale non si registra un rapporto di dipendenza tra le due variabili. Si tenga inoltre presente che gli insegnanti delle superiori sono più giovani rispetto ai colleghi degli altri ordini di scuola: mediamente 15 anni di servizio vs i 18 e i 19 della scuola elementare e media.

² L'85% di chi usa regolarmente il computer considera importanti i processi legati all'autoformazione. Sul versante opposto la percentuale di riferimento è del 68%.

Tab. 9.2 - Ha un Suo indirizzo personale di posta elettronica? (%)

	Infanzia n. 364	Elementari n. 312	Medie n. 234	Superiori n. 306	Formazione prof. n. 166
Sì	24,2	44,9	60,7	71,2	64,5
No	64,5	42,6	29,5	19,0	26,5
No, ma uso abitualm. l'indirizzo di altri	11,3	12,5	9,8	9,8	9,0
Totali	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tab. 9.3 - Con quale frequenza negli ultimi tre mesi si è collegato ad Internet per consultare siti, reperire dati e informazioni utili per la pratica didattica? (%)

	Infanzia n. 362	Elementari n. 315	Medie n. 234	Superiori n. 306	Formazione prof. n. 166
Regolare	7,5	14,6	28,2	38,2	34,9
Saltuaria	28,7	48,6	47,9	48,4	42,8
Nulla o quasi	63,8	36,8	23,9	13,4	22,3
Totali	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Il soggetto che nella sua attività di insegnante usa normalmente il computer e si collega con frequenza regolare ad Internet è giovane (anzianità di servizio inferiore ai 10 anni), maschio, laureato, con un monte ore dedicato all'autoformazione che supera mediamente le dieci ore mensili. L'interesse per le nuove tecnologie decresce con l'aumentare dell'età e col diminuire delle ore dedicate all'autoformazione³. Le colleghe che presentano le stesse caratteristiche si pongono quasi sem-

³ I docenti sono stati suddivisi in tre fasce in base all'anzianità di servizio e al tempo dedicato all'autoformazione. La prima si articola nel modo seguente: da 1 a 10 anni, da 11 a 25 anni, oltre i 25 anni; la seconda in: meno di 5 ore mensili; da 5 a 10 ore; più di 10 ore. Mantenuite costanti le variabili genere e titolo di studio, risulta che: la probabilità di usare regolarmente il computer da parte di un docente con meno di 10 anni di servizio e con un monte ore di autoaggiornamento superiori a 5 può essere stimata attorno allo 0,68. Scende allo 0,45 se il soggetto ha più di 10 anni di servizio e le ore di autoaggiornamento sono inferiori a 5.

pre ad un livello leggermente inferiore.

9.2 LE NUOVE TECNOLOGIE. LIBERE OPINIONI

*Il grado
scolastico
ha scarsa
incidenza*

Si è anche chiesto agli insegnanti⁴ di esprimere un'opinione sull'uso delle nuove tecnologie in ambito didattico e formativo, e precisamente: 1. *L'uso sistematico delle nuove tecnologie facilita l'insegnamento*; 2. *L'uso delle nuove tecnologie modifica le modalità di apprendimento*; 3. *È importante ricorrere anche ad azioni di formazione on-line*.

Ciò che colpisce immediatamente, osservando i dati riportati nelle tabelle 9.4 e 9.5, è la scomparsa delle divergenze per grado scolastico. L'orizzonte culturale di riferimento è comune a tutti gli insegnanti.

Due insegnanti su tre non solo sono convinti delle potenzialità didattiche delle nuove tecnologie (facilitano l'insegnamento), ma considerano rilevante il peso che queste ultime esercitano sui processi d'apprendimento.

*È importante
la formazione
on-line?*

Anche in questo caso l'anzianità di servizio interagisce con le convinzioni espresse. L'assenso alle domande: *l'uso sistematico delle nuove tecnologie facilita l'insegnamento e modifica le modalità di apprendimento* decresce infatti con l'aumentare dell'età, soprattutto nell'istruzione⁵.

L'interesse per la formazione on-line è meno incisivo. Anche se la voce *sì* è maggioritaria, i margini di incertezza aumentano in modo evidente: un insegnante su 4 risponde *non so* nelle elementari e nelle superiori, uno su tre nelle medie, uno su cinque nella formazione professionale.

Indubbiamente nella scuola, come in genere nella pubblica amministrazione, la cultura dell'e-learning fatica a penetrare: attualmente non ha gli stessi sviluppi che vengono registrati nel privato ove l'acquisto di formazione on-line risulta oggi consistente.

⁴ Esclusa la scuola dell'infanzia.

⁵ In media, in ogni grado scolastico, la propensione dei giovani ad esprimere l'assenso è 2 volte quella dei meno giovani. Questa situazione non si verifica nella formazione professionale dove è soprattutto il genere ad interagire: le femmine più dei maschi manifestano una piena convinzione.

Tab. 9.4 - L'uso sistematico delle nuove tecnologie facilita l'insegnamento (%)

	Elementari n. 298	Medie n. 225	Superiori n. 294	Formazione prof. n. 161
Sì	66,1	67,1	68,0	78,8
No	16,1	14,2	17,0	10,6
Non so	17,8	18,7	15,0	10,6
Totali	100,0	100,0	100,0	100,0

Tab. 9.5 - L'uso delle nuove tecnologie modifica le modalità di apprendimento (%)

	Elementari n. 295	Medie n. 219	Superiori n. 291	Formazione prof. n. 147
Sì	70,5	71,0	74,0	83,7
No	13,9	12,3	14,4	10,2
Non so	15,6	16,7	11,6	6,1
Totali	100,0	100,0	100,0	100,0

Tab. 9.6 - È importante ricorrere anche ad azioni di formazione on-line? (%)

	Elementari n. 219	Medie n. 221	Superiori n. 292	Formazione prof. n. 142
Sì	53,7	52,0	53,3	59,9
No	19,3	17,4	21,6	18,3
Non so	27,0	30,6	25,1	21,8
Totali	100,0	100,0	100,0	100,0

Se consideriamo nel loro insieme i dati presentati nelle tabelle precedenti (da 9.1 a 9.6), notiamo che vi è uno scarto di una certa consistenza tra pensato e agito. In altre parole, l'agito dei docenti, in relazione all'uso delle nuove tecnologie, non sempre concorda con le convinzioni espresse in merito alla loro utilità. Si evidenziano, in effetti, alcu-

*Atteggiamenti,
opinioni,
valutazioni*

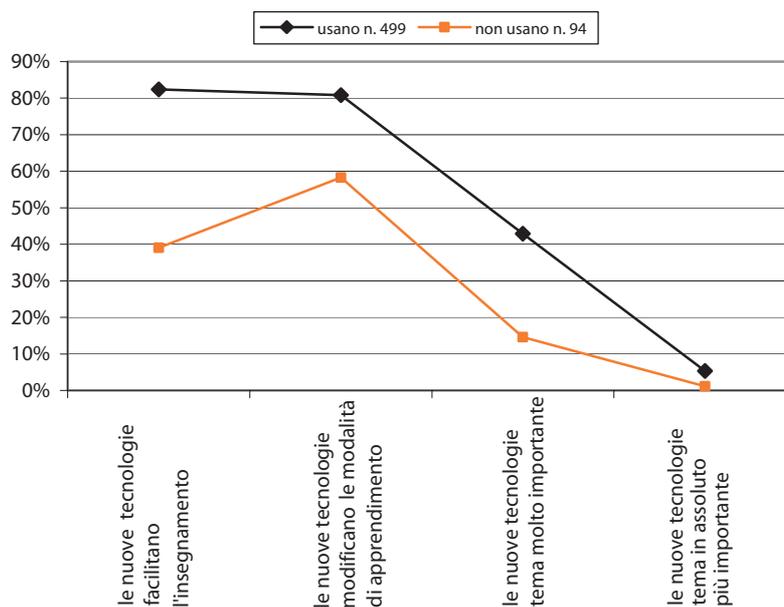
ni elementi di scempenso anche all'interno dei soggetti che dichiarano di avere familiarità con le nuove tecnologie.

Nel grafico 9.1 vengono evidenziate le opinioni di coloro che usano regolarmente il computer e di coloro che non ne fanno un uso regolare. Se osserviamo attentamente, notiamo come certe *aperture culturali* incontrino sul piano pratico un consenso molto limitato. I convincimenti di entrambi i gruppi si attenuano nel momento in cui entrano in contatto con l'esigenza di scegliere specifici percorsi formativi.

Nella sostanza, le nuove tecnologie, poste di fronte ad una serie di altre tematiche e oggetti di formazione, perdono gran parte della loro attrattiva anche tra i più convinti sostenitori. Ciò significa che si deve distinguere tra dichiarazioni generiche, molto legate a orientamenti socio-culturali, e dichiarazioni inserite in un preciso contesto formativo.

Graf. 9.1 Le nuove tecnologie: opinioni espresse da coloro che usano regolarmente il computer e da coloro che non lo usano

Trend storico

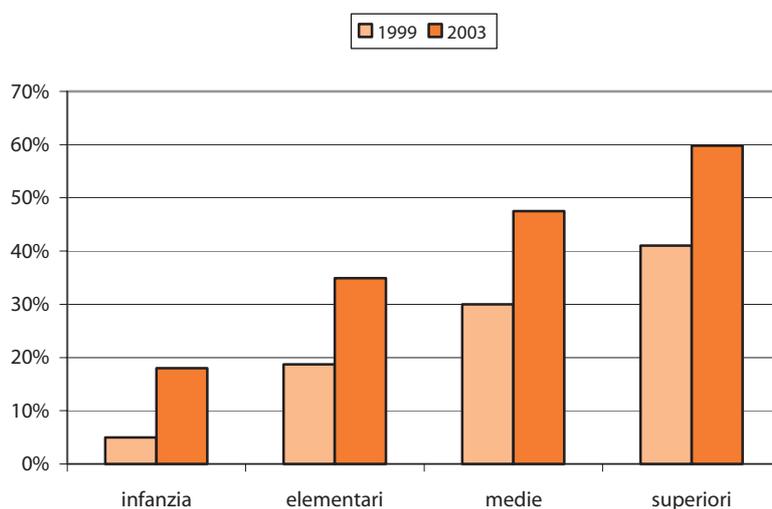


9.3 LO SVILUPPO DELLE NUOVE TECNOLOGIE NEGLI ULTIMI ANNI

Già si è accennato allo sviluppo che negli ultimi anni hanno avuto le nuove tecnologie. Possiamo coglierne l'entità confrontando i nostri dati con quelli della ricerca Iard (1999) che aveva posto gli stessi quesiti⁶.

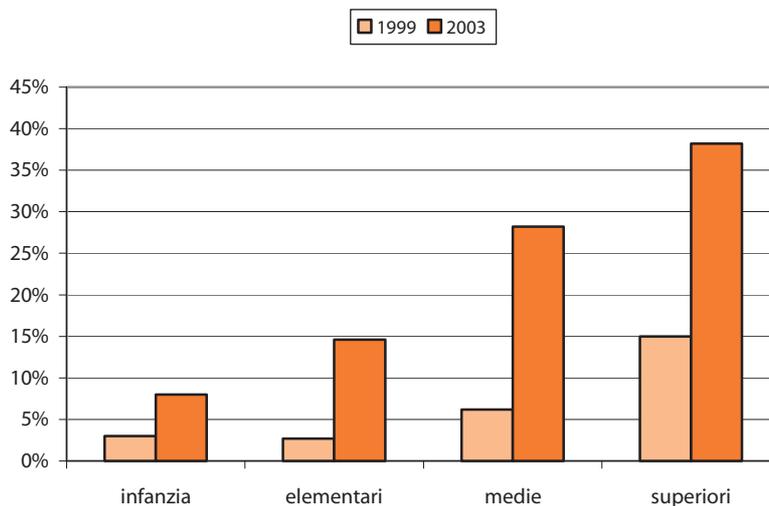
L'andamento in crescita è rappresentato efficacemente dai grafici riprodotti. Gli incrementi, come si può osservare, variano in rapporto ai tre quesiti posti e al grado scolastico.

Graf. 9.2 - Lo sviluppo delle nuove tecnologie (1999/2003). Nella sua attività d'insegnante Lei usa un personal computer? (Voce: regolare)

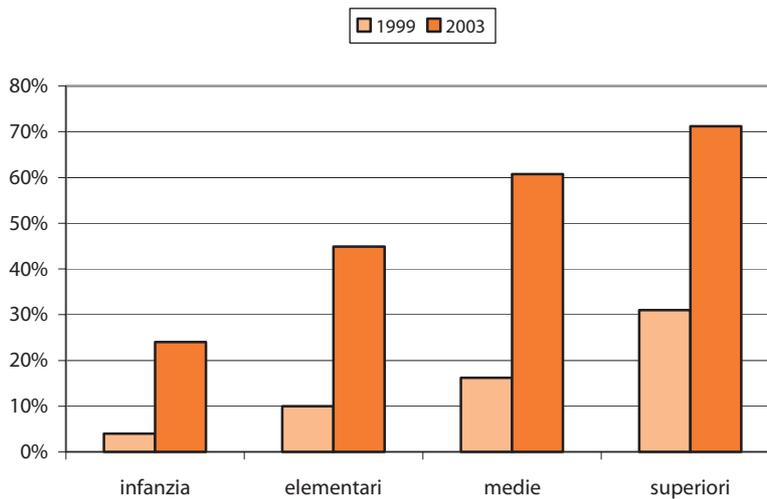


⁶ Il confronto può essere esteso alla scuola dell'infanzia, ma non può prendere in considerazione la formazione professionale.

Graf. 9.3 - Lo sviluppo delle nuove tecnologie (1999/2003). Ha un Suo indirizzo personale di posta elettronica? (Voce: sì)



Graf. 9.4 - Lo sviluppo delle nuove tecnologie (1999/2003). Con quale frequenza negli ultimi tre mesi si è collegato ad Internet per consultare siti, reperire dati e informazioni utili per la pratica didattica? (Voce: regolare)



Nel primo caso, gli scarti maggiori si ritrovano nel grafico 9.3 (mediamente + 35% a fronte di un +16% registrato dalle situazioni rappresentate in 9.2 e in 9.4, rispettivamente: *uso regolare del computer e collegamento ad Internet*). Nel secondo caso (grado scolastico), le differenze più consistenti si notano nelle medie e nelle superiori. Gli insegnanti di queste due scuole hanno investito in misura maggiore rispetto ai colleghi dei gradi inferiori. La crescita è rispettivamente del 22% - 23% (*collegamento ad Internet*), del 28% - 27% (*uso regolare del computer*), del 45% - 40% (*posta elettronica*).

10. Lingue straniere

Si tratta di un elemento di analisi suggerito dal Committente. Va precisato che l'informazione raccolta è necessariamente generica; essa, infatti, viene ricavata da una sola domanda, strutturata in due livelli di conoscenza: il primo riguarda una generica competenza di lettura/comprendimento di un testo; il secondo considera anche la capacità di sostenere una conversazione.

La risposta non prevede alcun tipo di controllo.

Le lingue osservate sono: Inglese, Tedesco, Francese e Spagnolo.

*Lingue straniere:
un'informazione
basata solo
su un dichiarato*

Tab. 10.1 - I docenti e le lingue straniere per grado scolastico¹ (%)

		Inglese	Tedesco	Francese	Spagnolo
Infanzia n. 366	1° livello	14,5	30,9	5,2	2,5
	2° livello	4,4	10,9	1,9	0,5
Elementari n. 315	1° livello	20,3	46,7	13,3	9,5
	2° livello	13,7	24,1	5,7	1,9
Medie n. 234	1° livello	31,2	25,6	20,9	11,1
	2° livello	23,9	27,8	15,8	2,6
Superiori n. 306	1° livello	35,3	24,2	17,6	11,8
	2° livello	38,9	29,1	18,6	7,8
Formazione professionale n. 167	1° livello	34,7	35,9	11,4	8,4
	2° livello	22,8	20,6	11,4	6,6

¹ La voce altro non viene inserita perché risulta del tutto marginale: 0,6% nella formazione professionale, attorno al 3% nell'istruzione.

Nella tabella successiva mostriamo l'effettiva incidenza di chi dichiara di non avere alcuna competenza, neppure al livello più basso e di chi afferma di padroneggiare una o più lingue straniere.

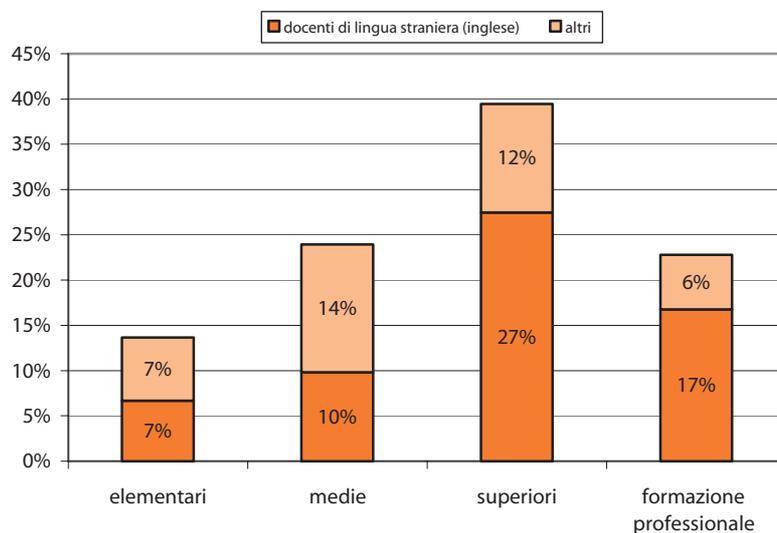
Tab. 10.2 - Conoscenza delle lingue straniere: indici di diffusione per grado scolastico (%)

	Lingue conosciute (in uno o in entrambi i livelli)					Tot.
	Non conosce	Una	Due	Tre	Quattro	
Infanzia	36,8	50,7	10,2	2,3	0,0	100,0
Elementari	10,7	54,7	24,2	8,1	2,3	100,0
Medie	6,2	41,8	37,1	9,7	5,2	100,0
Superiori	4,1	32,9	41,2	17,6	4,2	100,0
Formazione professionale	11,6	42,3	30,6	11,3	4,2	100,0

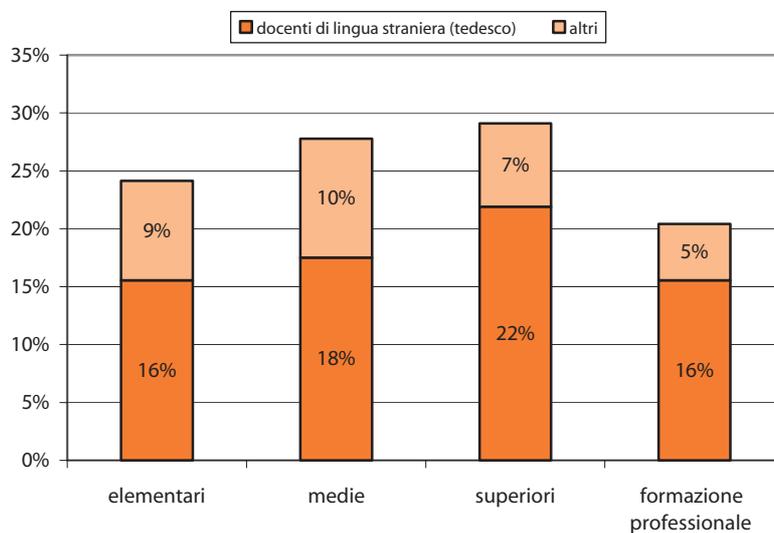
*Quanto incidono
gli insegnanti
di lingua
straniera?*

Il valore percentuale, come si può notare (cfr. Tab. 10.2), varia in relazione al grado scolastico. Si tratta però di uno squilibrio talvolta dovuto alla presenza, nell'istruzione e nella formazione professionale, di un certo numero di docenti di lingue straniere. Ciò va indubbiamente a pesare sulla distribuzione complessiva, in particolare nelle scuole superiori. L'incidenza è rilevata dal grafico successivo dove, limitatamente alle due lingue più conosciute, i docenti di lingua straniera sono separati dagli altri colleghi.

Graf. 10.1 - Sono in grado di sostenere anche una conversazione in Inglese



Graf. 10.2 - Sono in grado di sostenere anche una conversazione in Tedesco



Se eliminiamo l'influenza dei docenti di lingua straniera, notiamo che la situazione si modifica: il primato passa dalla scuola superiore alla scuola media dove esiste un numero maggiore di insegnanti (non

di lingua straniera) che dichiara di avere una buona conoscenza sia dell'inglese sia del tedesco.

*Una domanda
formativa
poco consistente*

La domanda formativa riguardante la *lingua inglese* non appare molto consistente. Meno di un terzo (28,2%)² nell'istruzione attribuisce a questo oggetto formativo molta importanza e solo un 2% (per metà insegnanti di lingua straniera) lo considera il più importante in assoluto per la propria formazione professionale. È diverso l'atteggiamento degli insegnanti della formazione professionale. Qui, a fronte di un 28,2%, troviamo un 34% (con un 16,1% di insegnanti di lingua straniera) e un 7% contro il 2%.

Nell'anno scolastico 2002/03 l'offerta delle scuole, su questo tema, ha coinvolto il 4,8% del totale degli insegnanti che hanno frequentato attività di formazione.

² Di questi, un 26,6% sono insegnanti di lingua straniera.

Conclusioni

A. L'ANALISI DEI DATI

Alcune indicazioni sintetiche, che riguardano aspetti di particolare rilevanza, possono essere ricavate da una attenta lettura dei dati presentati nei capitoli precedenti.

1. Necessità di razionalizzare

Il panorama delle attività di formazione è caratterizzato da una notevole dispersione di eventi, di iniziative, difficilmente riconducibili all'interno di parametri utili a definire con precisione le diverse tipologie formative.

Molte proposte formative ma molta dispersione

Se, ad esempio, consideriamo le ore e gli iscritti, troviamo che l'ampiezza della distribuzione è rilevante. Ci sono corsi che durano lo spazio di una sola ora e corsi che arrivano a 170 ore (da 8 ore a 210 nella formazione professionale); corsi con soli due iscritti e corsi con 138 iscritti (da 2 iscritti a 129 nella formazione professionale)¹.

L'impressione che si coglie leggendo i risultati è quella di una realtà estremamente frammentata, senza un piano preciso, senza regole di contenimento². Quando si riscontra che ci sono attività che affrontano

¹ Con maggiore precisione: *Istituti comprensivi*: la durata media dei corsi è di 15 ore (dev. st. = 17; range 1 a 170; Moda = 10; Mediana = 12) e il numero medio di iscritti di 23 (dev. st. = 21; range 2 a 107; Moda = 8; Mediana = 18). I corsi con meno di 11 iscritti sono il 31,3% e con un numero di ore inferiore a 11 sono il 48%. *Istituti di istruzione*: la durata media dei corsi è di 19 ore (dev. st. = 20; range 2 a 120; Moda = 10; Mediana = 12) e il numero medio di iscritti di 25 (dev. st. = 23; range 2 a 138; Moda = 12; Mediana = 20). I corsi con meno di 11 iscritti sono il 25,3% e con un numero di ore inferiore a 11 sono il 44%. *Formazione professionale*: la durata media dei corsi è di 34 ore (dev. st. = 37; range 8 a 210; Moda = 20; Mediana = 24) e il numero medio di iscritti di 24 (dev. st. = 30; range 2 a 129; Moda = 12; Mediana = 13). I corsi con meno di 11 iscritti sono il 31,3% e con un numero di ore inferiore a 11 sono il 3%.

² Sostanzialmente ciò che manca è una netta distinzione tra: 1) un momento formativo allargato, ma di breve durata; 2) un corso legato all'obbligo contrattuale delle dieci

temi di rilievo (*metodologie e didattica disciplinare, nuove tecnologie, educazioni trasversali, ecc.*) con un numero di iscritti inferiore a cinque, ci si interroga inevitabilmente sullo spreco di risorse e di energie. Certamente una stretta collaborazione con altri istituti scolastici potrebbe risolvere questi problemi, ma si dà il caso che solo nel 2,8% dei corsi vengono attivate iniziative di cooperazione tra scuole o reti di scuole.

Aprire un'area
Web

Nella prospettiva di razionalizzare potrebbe rientrare la proposta di aprire un'area Web (con una base unica di dati) per raccogliere e condividere iniziative e progetti sulla formazione in servizio dei docenti. La gestione di tale area dovrebbe essere curata da un'unità centrale, delegata a svolgere un servizio permanente, mirato all'osservazione, all'analisi³ dei processi formativi e alla stesura annuale di un rapporto informativo. Ovviamente, per consentire confronti trasversali e longitudinali, dovrebbero essere definite con precisione le variabili pertinenti di tipo quantitativo e le unità di misura. Ciò non intende escludere altre ricerche condotte con modalità qualitative in modo da penetrare nel vivo dei processi formativi ponendone in luce le storie, le dinamiche interne e i vissuti personali.

2. Necessità di ripensare la formazione come leva strategica per il cambiamento

Se, come abbiamo detto, vi è stata negli ultimi anni una maggiore quantità di risorse umane e materiali investita nella formazione, non si può fare a meno di rilevare come il semplice dato del numero medio di ore dedicato dai docenti alla formazione (tra le 10 e le 20 ore annue) configuri uno scenario poco adeguato alle esigenze del cambiamento.

Considerando la formazione come elemento centrale e leva strategica per l'innovazione - in campo didattico, progettuale, organizzativo, ecc. - è necessario non solo uscire dall'episodicità e frammentarietà, ma anche ripensare la formazione partendo da una ridefinizione della professionalità docente adeguata e rispondente ai cambiamenti in atto.

ore (anche con un numero limitato di partecipanti); 3) un corso di lunga durata basato su un progetto di ricerca.

³ Sulla portata di tale analisi (che non dovrebbe essere limitata al dato statistico), si potrebbe aprire un ampio dibattito per definire alcuni indicatori di qualità e i criteri di misurazione.

3. Necessità di recuperare sul piano della verifica dell'efficacia dell'intervento formativo

Se si parte dal presupposto che un corso di formazione deve non solo arricchire culturalmente, ma anche avere ricadute rilevanti sul piano professionale, sui processi di insegnamento/apprendimento e sull'organizzazione scolastica, si rimane molto perplessi di fronte alla scarsa attenzione prestata dai soggetti organizzatori agli strumenti di verifica. Abbiamo registrato che nel 27% dei casi non si dà luogo ad alcuna verifica, nel 34% ci si affida ad una relazione del responsabile del corso o ad altre forme di controllo burocratico e amministrativo (dirigente), nel 28% si somministra un questionario o si pratica altra forma di sondaggio. Nell'8% dei casi si attivano procedure che hanno lo scopo di assegnare ai frequentanti la discussione/valutazione del percorso formativo realizzato e solo nel 3% viene esaminata la tenuta della proposta formativa in ambito metodologico e/o didattico e/o organizzativo.

*I limiti
dell'attuale prassi
valutativa*

Dalle indicazioni fornite emerge inoltre che l'effetto ricaduta (quando è presente) viene rilevato subito, a conclusione del corso, e non dopo averne effettivamente osservato gli esiti nella pratica didattica, quindi a regime. Per questa ragione la ricaduta è considerata dal punto di vista della potenziale *spendibilità*, sulla cui portata si ritiene di poter formulare un giudizio preventivo.

Sono dunque evidenti i limiti di questa prassi valutativa che appare legata più ad una realtà consolidata che alla natura, specificità e filosofia dei progetti, cioè al saper cogliere il senso del fare formazione oggi.

Va d'altra parte rilevato che non è facile uscire dai tradizionali canoni valutativi. Approdare, infatti, a sistemi di verifica centrati sulla stretta correlazione tra nuove professionalità acquisite e risultati ottenuti dagli allievi comporta tutta una serie di conoscenze e competenze tecniche che non sono ancora diffuse in ambito scolastico⁴.

⁴ Pare opportuno sottolineare che la valutazione dell'attività formativa esce dal consolidato nel momento in cui prevede a medio termine sia momenti di autoanalisi sia momenti di verifica puntigliosa e precisa degli *esiti*. La ricaduta del processo formativo va vista, infatti, sotto il duplice aspetto: a) di consapevolezza di un accrescimento professionale condiviso; b) di risultato tangibile e documentato attraverso la registrazione dei cambiamenti apportati o i successi conseguiti sul piano degli apprendimenti.

Considerare
l'autoformazione
complementare
alla formazione
in servizio

4. Necessità di considerare l'autoformazione complementare alla formazione in servizio

La ricerca mostra chiaramente che i due momenti formativi non sono in contrapposizione⁵. Non si fa indubbiamente un buon servizio all'insegnante se non si collocano sullo stesso piano e non si riconoscono in modo adeguato. È risultato che i docenti che investono tanto nella formazione investono altrettanto nell'autoformazione e che, in questo secondo ambito, ritengono particolarmente efficaci lo *studio di saggi* e la *lettura di riviste specializzate*.

Per questa ragione pensiamo che l'enfasi posta dagli intervistati sull'autoformazione esprima soprattutto il bisogno di un apprendimento duraturo e attivo, finalizzato all'arricchimento delle competenze personali. In altre parole, ci sembra che le indicazioni fornite dai docenti non siano né riconducibili a forme desuete di pratiche autodidattiche, né interpretabili come una volontà di sottrarsi agli obblighi formativi istituzionali.

Un primo passo per raccordare l'autoformazione alla formazione in servizio potrebbe passare attraverso il coinvolgimento (non formale) dei docenti nella fase della progettazione delle attività formative.

Su quest'aspetto il sistema dell'istruzione, a differenza della formazione professionale, è piuttosto carente. La stragrande maggioranza dei docenti, infatti, non è coinvolta nella fase progettuale. Ciò non solo abbassa i livelli motivazionali, ma crea ulteriori barriere tra un'autoformazione, con la quale ogni docente deve quotidianamente fare i conti, e una formazione non concertata che potrebbe apparire esterna alle esigenze professionali del momento.

5. Necessità di superare una visione esclusivamente "corsocentrica" dell'attività formativa

Tale esigenza non deriva solo da quanto sopra considerato, ma

⁵ Si guarda spesso all'autoformazione con scarsa consapevolezza e non adeguata attenzione. In realtà, tra l'autoformazione e la formazione in servizio esiste un rapporto molto stretto. L'obiettivo di fondo è comune: rispondere a quesiti, trovare soluzioni o, espresso in altra forma, superare le insicurezze e i conflitti che sono connessi all'esercizio di un ruolo professionale che si svolge in determinati contesti sociali e culturali in continua evoluzione.

soprattutto dal fatto che i docenti si orientano in modo consistente verso attività che possiamo definire in senso lato di *sportello*. L'attenzione manifestata dagli insegnanti al *supporto* e alla *consulenza* per un verso, alla *ricerca-azione* e alla *sperimentazione assistita* per l'altro, porta a ritenere che vi sia un forte bisogno formativo ancorato all'operare concreto e allo sviluppo di competenze.

Vale la pena di ricordare a questo proposito come le modalità formative centrate sul corso e quelle che si dispiegano *in itinere* su processi a medio termine (*consulenze, supporti* ecc.) abbiano valenze diverse non solo rispetto alla variabile "tempo" ma soprattutto in relazione al bisogno che tendono a soddisfare. Se i bisogni riguardano in modo particolare aspetti di gestione d'aula e di accompagnamento dei processi innovativi (sia sul versante disciplinare/metodologico che organizzativo e di sistema) ne consegue che le modalità più efficaci sono quelle che investono su processi più distesi e sono direttamente calate nel contesto didattico e operativo.

6. Necessità di avviare una riflessione sulle aree di contenuto

Abbiamo rilevato, in contrapposizione alla frantumazione dei corsi proposti, come l'orizzonte tematico che fa da sfondo alle richieste dei docenti sia invece abbastanza definito e circoscritto.

La rete dei bisogni formativi ha, infatti, come punti d'attacco le discipline d'insegnamento, gli strumenti e i metodi, la gestione della classe (comportamento degli alunni e disagio scolastico - collaborazioni tra docenti), l'organizzazione/gestione del servizio scolastico, l'uso di specifiche risorse umane (consulenti, esperti) e le conoscenze strumentali (nuove tecnologie, ecc.). Pur circoscritto, tale orizzonte non può tuttavia essere considerato stabile, perché il bisogno formativo, essendo il risultato di un rapporto dinamico tra i soggetti (insegnanti), gli eventi e le situazioni di contesto, subisce continue modificazioni che riguardano sia l'intensità (lo stesso bisogno può manifestarsi ora in forma forte ora debole) sia la diversa origine. Accanto a bisogni ricorrenti, legati all'esperienza diretta del docente, al saper insegnare, vi sono infatti quelli indotti, determinati dalle emergenze: le riforme, la nuova organizzazione del sistema scolastico, la necessità di assumere funzioni diverse, ecc.

*Gli oggetti
della formazione*

È dunque evidente che in una prospettiva costruttiva, di forte elaborazione culturale, le richieste dell'istituzione e le domande dei

docenti dovrebbero intrecciarsi all'interno di un piano formativo condiviso e responsabilmente assunto da tutte le componenti scolastiche. Quanto sia faticosa la definizione di tale piano appare evidente dai dati raccolti: spesso la domanda che proviene dai docenti è poco congruente con l'offerta che si collega a precise richieste dell'istituzione. Sono tipici i casi delle *nuove tecnologie*, delle *metodologie e della didattica disciplinare*, della *progettazione* e dell'*organizzazione*, ecc.

All'interno di quest'ampia dimensione d'intreccio tra le domande degli insegnanti e le attese dell'istituzione, si colloca il tema più specifico del raccordo col progetto d'Istituto. Anche in questo caso, come nel precedente, vi è la necessità di raggiungere in alcuni settori un maggiore equilibrio compensando tra le esigenze orientate alla soluzione dei problemi contingenti e le esigenze legate alla progettualità di ogni singolo istituto scolastico.

7. Necessità di riflettere sulle modalità di conduzione dei corsi

Questa esigenza va attentamente compresa. Dall'analisi è emerso che il rapporto tra *contenuto del corso* e *modalità di svolgimento* è molto fluido, legato non solo all'argomento trattato, ma anche alla tipologia del soggetto organizzatore e ai partecipanti/iscritti, al loro bisogno di vivere un'esperienza formativa che deve gratificare sia sul piano produttivo sia su quello relazionale.

Sostanzialmente, la molteplicità delle forme e dei modi, indicata dai docenti, sottolinea le condizioni che garantiscono lo *stare bene* all'interno del corso e quindi le dimensioni socio/affettive dell'esperienza di formazione-lavoro-apprendimento. Tale aspetto ha dunque una rilevanza notevole perché recupera delle motivazioni profonde e attiva il coinvolgimento diretto.

L'argomento in questione dovrebbe essere ulteriormente approfondito. Sarebbe molto utile indagare attraverso modalità di ricerca focalizzate su specifiche realtà e/o situazioni formative (ad es. analisi di caso): le modalità di trasmissione dei contenuti, il modo in cui avviene l'interazione (eventuale discussione critica), il modo in cui si pone il gruppo (gruppo di discussione, gruppo di autoriflessione, gruppo di autoapprendimento, gruppo decisionale, gruppo psicoterapeutico, gruppo di produzione, ecc.), quali tecniche operative interdisciplinari

vengono attivate (*problem-solving, brainstorming, action research, curriculum reform, team teaching, ecc.*). Ciò permetterebbe di definire alcuni modelli di percorsi formativi che potrebbero offrire utili indicazioni a quanti operano nel settore della formazione.

Questi in sintesi i problemi cruciali emersi. La ricerca mette tuttavia in evidenza altre questioni che non hanno un carattere d'emergenza. Possiamo considerarle come problemi da porre in agenda.

La formazione on-line

Nonostante l'utilizzo crescente dell'informatica (ad es. collegamento ad Internet) da parte degli insegnanti, la formazione on-line è vista ancora con una certa diffidenza. Come si è notato, quasi tutti esprimono giudizi lusinghieri sulle nuove tecnologie, ma quando si tratta di considerarle in una dimensione d'uso professionale le percentuali letteralmente crollano.

Il problema della formazione a distanza non va tuttavia accantonato perché consente di razionalizzare l'intervento formativo. Alcune tematiche particolari non possono, ad esempio, essere oggetto di corsi di formazione in realtà periferiche dove il numero dei partecipanti non ne giustificerebbe i costi.

Va tuttavia sottolineato che questa modalità formativa deve essere valutata sia in rapporto agli obiettivi e agli oggetti di formazione sia in relazione al rapporto tra costo di progettazione (che è sempre consistente) e numero di utenti.

Le lingue straniere

Abbiamo raccolto solo un "dichiarato" degli insegnanti dal quale risulta che, tolti i docenti di lingua straniera, sono pochi coloro che padroneggiano una seconda lingua. La maggioranza ha una conoscenza che possiamo definire di tipo scolastico.

8. Tipologie di utenti

L'indicazione dei problemi più o meno emergenti deve essere integrata con la considerazione delle opinioni degli intervistati e, in linea più generale, con le caratteristiche del contesto in cui l'attività formativa ricade e con cui deve necessariamente misurarsi.

Sul piano delle opinioni, si è visto che è diffuso il bisogno di una

Le opinioni

formazione in servizio che certifica le *competenze acquisite* e/o che può essere *riconosciuta ai fini di una progressione di carriera*. Si sono riscontrati consensi sul fatto che l'attività di formazione deve *raccordarsi col progetto d'Istituto* (elementari e medie, soprattutto) e sulla necessità di frequentare corsi sul *disagio scolastico*. Si è però anche considerato che *l'offerta formativa organizzata dalla scuola non può soddisfare tutte le esigenze di formazione degli insegnanti*.

Si tratta di un dichiarato che rivela talvolta delle convinzioni non molto consolidate in quanto non risulta congruente con altre affermazioni che emergono dalla lettura dei dati del questionario.

*Le tipologie
e gli
atteggiamenti*

Nella sostanza il problema della formazione divide i docenti in tre gruppi che possiamo definire nel seguente modo: *fruitori attivi e propositivi* del prodotto formativo, *fruitori prudenti e selettivi*, *fruitori indifferenti e distratti*⁶.

Il primo gruppo (37%) manifesta dei convincimenti profondi in tutte le direzioni. Partecipa con entusiasmo all'attività formativa e ne valorizza ogni aspetto: l'autoformazione, le nuove tecnologie, le azioni di supporto, la ricerca-azione, la sperimentazione assistita; dà importanza agli oggetti formativi che fanno riferimento alle metodologie, alle procedure, al rapporto educativo e alle nuove conoscenze. Tutto è apprezzato e tutto è considerato positivamente e accolto all'interno dei processi formativi.

Il secondo gruppo (44%) si esprime in termini più problematici nei confronti della formazione, evidenziando un atteggiamento meno entusiasta. Va subito precisato che non si tratta di una presa di posizione totalmente negativa, ma piuttosto critica, che muove probabilmente da una percezione circoscritta dei compiti (e delle funzioni) della scuola. Per questi docenti restano essenziali i *contenuti disciplinari*, le *metodologie* e in generale le *nuove conoscenze*, mentre sono del tutto secondari i *processi di integrazione scuola/formazione lavoro*, i *rapporti scuola territorio*, le *educazioni trasversali*.

Il terzo gruppo (19%) si caratterizza per il rifiuto palese di ogni corso centrato sui contenuti di area formativa/sociale (le *educazioni*

⁶ Questa analisi è stata condotta su 1022 docenti di tutti i gradi scolastici. Sono state escluse, per le ragioni più volte citate, le insegnanti della scuola dell'infanzia.

trasversali, le strategie d'intervento sul disagio, l'individualizzazione dell'insegnamento, i rapporti scuola territorio) o finalizzato a garantire interventi di supporto, di consulenza e di gestione del sistema scuola. Si distingue anche per una presa di posizione nettamente contraria alla frequenza obbligatoria, alla certificazione delle competenze e all'ipotesi di collegare l'attività formativa ad una progressione di carriera.

Dato questo quadro, ci sembra di poter concludere affermando che nel primo caso vi è il bisogno di crescere sul piano professionale e culturale e di essere protagonisti dei processi di formazione, soprattutto di quelli che hanno per obiettivo la trasformazione dell'esistente; nel secondo vi è l'esigenza di garantire un equilibrio professionale raggiunto con l'esperienza, di accettare l'intervento formativo orientato soprattutto all'immediato, solo cioè nella misura in cui, *hic et nunc*, è realmente vantaggioso e concreto. Nel terzo vi è l'indifferenza o, talvolta, una malcelata sopportazione nei confronti della proposta formativa.

Si noti però che le differenze registrate tra i gruppi non sono solo espressione di una dialettica tra conservazione (la cultura "scolastica" utilizzata come difesa e garanzia di uno *status*) e innovazione (disponibilità al cambiamento), ma esprimono anche due possibili modi di essere: un professionista animato soprattutto da una forte coscienza sociale o un professionista ancorato a una visione tradizionale della funzione docente (cfr. indagine IARD, 1999).

B. DALL'ANALISI DEI DATI ALLE RIFLESSIONI IN AMBITO TEORICO

Considerato che la ricerca non si limita ad un semplice monitoraggio, riteniamo possa essere interessante integrare le note conclusive con delle riflessioni che hanno lo scopo di attirare l'attenzione su alcuni nodi particolari che emergono dall'indagine.

Nelle pagine che seguono cerchiamo dunque di leggere ed interpretare i dati osservati partendo da un'ipotesi precisa che si fonda sulla necessità di attivare, dall'*interno*, processi di reale innovazione attraverso percorsi formativi continui e ricorrenti.

Gli elementi del quadro teorico vengono sinteticamente indicati

Il quadro teorico nello schema riportato nella pagina seguente che presenta il percorso circolare di un processo formativo *continuo*.

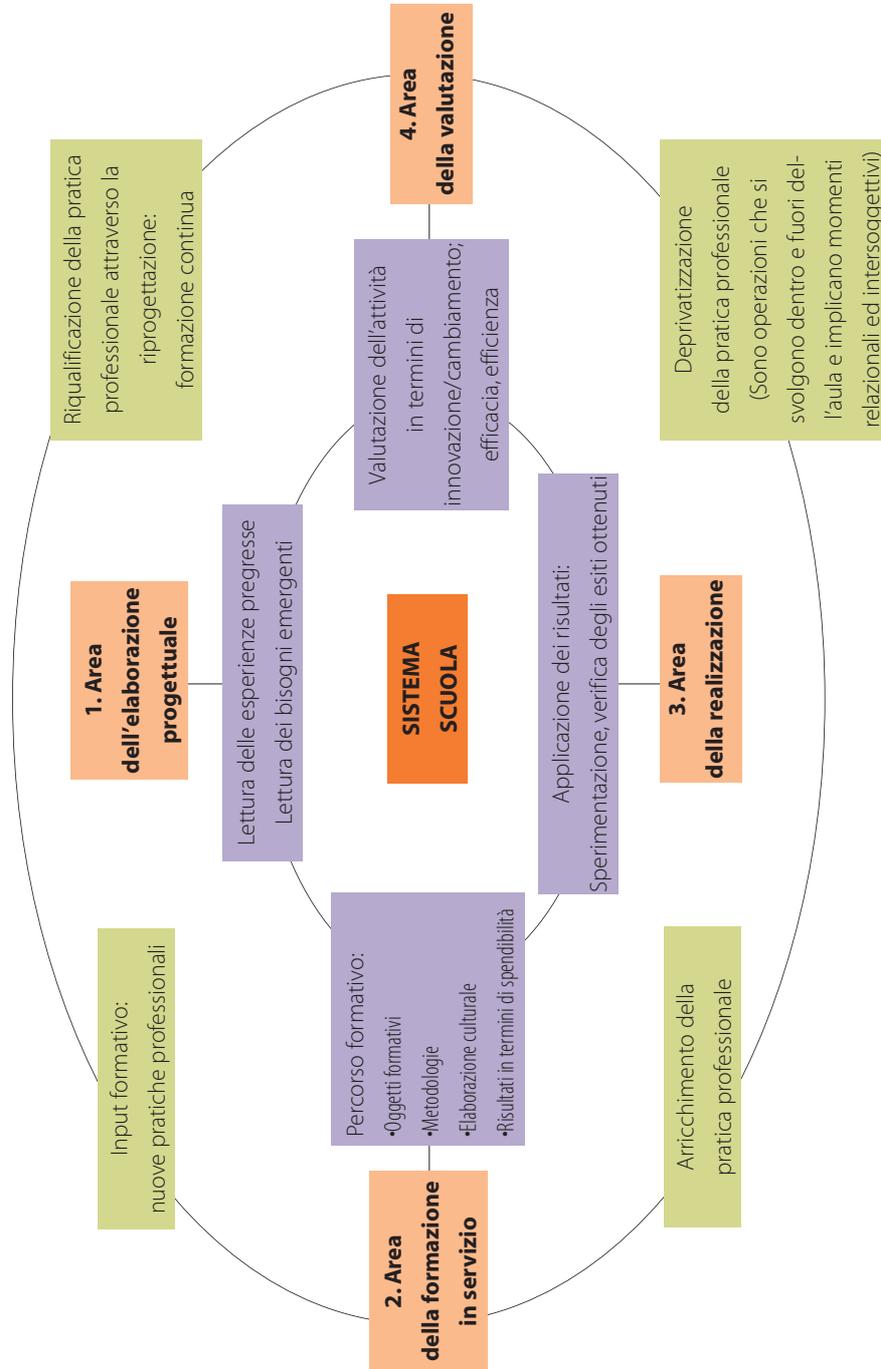
Le linee guida dell'intero percorso fanno dunque riferimento: 1. al superamento dell'autoreferenzialità delle proposte formative, 2. alla sperimentazione, 3. all'innovazione e al cambiamento. La sperimentazione, in questo ambito, non è solo la fase di un'attività condotta sul campo, da vagliare criticamente, ma costituisce l'indispensabile supporto all'innovazione. Nella nostra ottica, il cambiamento si configura come atto deliberato in vista di obiettivi precisi e quindi presuppone una *conoscenza approfondita e documentata* delle situazioni.

Il punto di partenza e di arrivo è costituito dalla fase progettuale che diventa anche fase di riprogettazione al termine del percorso. Si tratta quindi di passare da una formazione occasionale, convenzionale, di stampo burocratico/amministrativo, ad una formazione continua, partecipata, quale è richiesta dalle esigenze del contesto e dai mutamenti sociali e tecnologici (esplosione educativa, crisi d'identità dell'insegnante, istruzione aperta, ecc.).

Il percorso è marcato lateralmente da alcune cornici che definiscono le varie fasi e mostrano lo sviluppo di una pratica professionale caratterizzata dalla necessità di garantire non solo il confronto, lo scambio di opinioni e di esperienze con i colleghi, ma anche una diretta partecipazione alla valutazione del sistema formativo. In questo senso prendiamo a prestito il termine *deprivatizzazione*⁷ che richiama l'opportunità di abbandonare una visione individualistica della professione docente.

⁷ Cfr. Ajello A. e Ghione V., *Quale autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti*, in Benadusi L. e Serpieri R. (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2000.

Schema 1 - Dalla formazione in servizio alla formazione continua



Attività
focalizzate
sulla scuola

Se entriamo nel merito, notiamo che assume una valenza centrale il principio della formazione in servizio come attività focalizzata sulla scuola (*school-focused in-service training*), principio ampiamente dibattuto in convegni internazionali a partire dall'ormai lontano 1980⁸. Evidentemente tale principio implica tutta una serie di conseguenze che in parte esamineremo in seguito. Qui vogliamo unicamente rimarcare che, nell'ambito di questa specifica indagine, tale concetto basilare viene soprattutto collegato alla pratica quotidiana d'insegnamento, ai problemi reali che sorgono nella scuola e in particolare nella classe.

Ne scaturisce che l'attività di formazione dovrebbe essere orientata alla conoscenza del problema, alla ricerca di possibili risposte e alla progettazione-attuazione-verifica degli interventi. Si tratta, a nostro avviso, di una sottolineatura importante perché conduce molto vicino a quelle esperienze di formazione che hanno come punto di riferimento la ricerca-azione e la sperimentazione e, come esito finale, il cambiamento e l'innovazione.

Il carattere
operativo
dell'attività
di formazione

In tal modo acquista risalto anche il carattere operativo dell'attività di formazione, come una nutrita maggioranza d'intervistati ha sottolineato. Ciò, ovviamente, non significa che l'apporto teorico debba essere trascurato, ma solo che deve essere funzionale al contesto. Sostanzialmente si tratta di orientare attraverso mirate (e non dispersive) analisi culturali, di proporre efficaci sintesi in modo da cogliere i nessi strutturali⁹.

Tali osservazioni ci conducono all'interno di una seconda questione che affiora con evidenza dai dati raccolti relativi ai temi liberamente proposti dagli insegnanti. Si tratta della tendenza a riportare il conte-

⁸ Cfr. *Formazione in servizio degli insegnanti e strategie per il cambiamento educativo*, Progetto OCDE-CERI, Parigi 1980.

⁹ La posizione sopra descritta pone l'accento su una questione importante che riguarda i processi formativi centrati su tematiche circoscritte e concrete. In tali situazioni è facile perdere di vista la dimensione teorica e concentrarsi esclusivamente sulla didattica o meglio, come suggerisce R. Laporta, "passare ingenuamente dalla disciplina alla sua didattica [senza la mediazione di] una consapevolezza teorica dei problemi educativi". Il rischio che si corre, abbandonandosi esclusivamente ad attività meramente applicative (attività assolutizzate - didatticismo), è quello di realizzare produzioni di tipo tecnicistico. In altre parole viene di fatto accantonato (per non dire rimosso) il ragionamento su ciò che fonda, giustifica e legittima il lavoro svolto.

nuto disciplinare sul piano delle metodologie e a tradurlo in termini comunicativi (psicologici e comportamentali). È indubbiamente interessante notare come diversi intervistati, dopo aver frequentato corsi sui contenuti disciplinari, proponano e suggeriscano argomenti a sfondo socio-psico-pedagogico come se fosse mancata all'interno dell'attività formativa pregressa una particolare considerazione per tutte quelle condizioni che consentono di veicolare e assimilare i contenuti (gestione dell'attività della classe, relazioni interpersonali, comunicazione, organizzazione del curriculum, ecc.). In sostanza ci pare che i docenti colgano i limiti degli interventi formativi basati esclusivamente su una conoscenza e competenza specialistica, settoriale, che non si cala nella realtà professionale.

Questa *esigenza di legare strettamente i contenuti alle metodologie* porta inevitabilmente a focalizzare l'attenzione sulle modalità di conduzione dell'attività formativa¹⁰. Esse, infatti, costituiscono per gli insegnanti uno dei momenti forti che vanno ad incidere sui livelli motivazionali e quindi sull'esito dell'intero percorso formativo¹¹. Ma vi è di più. Nel corso dell'esperienza formativa l'insegnante viene a trovarsi dall'altra parte della barricata, sui banchi di scuola, e vive così un'esperienza in parte simile a quella dei suoi alunni con analoghi problemi di apprendimento e di produzione. Se, infatti, le modalità di lavoro, praticate durante il corso, hanno dato risultati positivi con tutta probabilità saranno trasferite, con i debiti aggiustamenti, anche nel contesto della classe. Sostanzialmente il corso può servire ai frequentanti non solo per conoscere nuove metodologie d'intervento, ma anche per provare in prima persona, per sperimentare e successivamente applicare. Il fatto del *provare* non deve, a nostro avviso, essere sottovalutato per tutta una serie d'importanti ragioni che qui possiamo sintetizzare come la necessità di mettersi in gioco per autoanaliz-

*L'insegnante sul
banco di scuola*

¹⁰ Il fenomeno è presente solo a livello di domanda. Va ricordato, infatti, che dall'analisi dell'offerta emerge che vi è un uso limitato di molti strumenti metodologici non tradizionali. In particolare, tutto si concentra sull'informazione e sulla discussione (non si sa se aperta o meno all'uso critico delle fonti) nell'ambito dei gruppi. Sono generalmente trascurate la documentazione e le tecniche operative interdisciplinari cui si è accennato al punto n. 7 delle conclusioni.

¹¹ Il gusto per la ricerca, la curiosità per la realtà psicologica e umana che fa da sfondo all'apprendimento sono spesso in stretta connessione con l'uso di particolari tecniche operative. Si pensi ad esempio al *problem solving*.

zarsi¹² e per capire le difficoltà che possono incontrare gli alunni.

Per chiarire i concetti appena espressi, possiamo citare quanto è stato autorevolmente affermato: "...i principi che ipotizziamo validi per gli allievi, lo sono anche per gli insegnanti: l'insegnante che non lavora in gruppo e che non sa farlo, non saprà ottenere questo dagli allievi, chi non percepisce il dovere di scelte libere e responsabili non potrà educare i ragazzi a farlo. E analogamente chi deve essere di stimolo e guida ad apprendimenti autonomi, alla costruzione di concetti, all'elaborazione di reti di significati, dovrà lui stesso impostare in tal modo l'apprendimento di nuovi contenuti e comportamenti"¹³.

*Il coinvolgimento
attivo
dei partecipanti*

A questo punto della riflessione è bene rilevare l'importanza del *coinvolgimento attivo dei partecipanti*. Se osserviamo i risultati della ricerca, notiamo che gli insegnanti non sono sempre i principali attori del processo formativo, né in fase progettuale né in fase esecutiva.

Nel primo caso (fase progettuale) domina la figura del dirigente scolastico, che assume spesso un ruolo di primo piano. Ovviamente le ragioni e i motivi che giustificano tale circostanza sono molteplici e spesso di sostanza. Dobbiamo tuttavia rilevare che la proposta formativa dovrebbe essere presentata in termini di cultura della responsabilità sociale (dove il progettare significa confronto con tutte le componenti scolastiche e rapporto diretto con la realtà del territorio) e non in termini formali e di ampia discrezionalità. Appare infatti evidente, da una lettura incrociata dei temi e del grado di soddisfazione raggiunto, che i progetti formativi elaborati sulla rilevazione dei bisogni degli insegnanti, sulla valutazione delle pratiche esistenti e sull'analisi delle responsabilità formative nei confronti degli allievi, sono preferibili a progetti precostituiti, o scelti per soddisfare una norma o una serie di adempimenti imposti dall'esterno.

Per quanto riguarda il secondo caso (coinvolgimento nella fase esecutiva) è da considerare, in particolare, la massiccia richiesta da parte degli intervistati di attività che richiedono lo scambio, la cooperazione,

¹² Nel corso di un'attività formativa, il docente rivive anche l'esperienza di un rapporto educativo. Viene in questo modo portato ad esplorare la propria personalità, a verificare il suo grado di tensione e ad esaminare atteggiamenti consolidati o retrospettivi.

¹³ Maria Corda Costa, *Criteri e prospettive pedagogiche per l'aggiornamento*, in "La ricerca", Loescher Editore, Torino 1981.

la condivisione di tutti quei processi che hanno come finalità la costruzione di un comune paradigma di significati, la documentazione e la produzione di materiali. Purtroppo tale domanda incontra spesso solo una formale accoglienza all'interno di alcune tradizionali modalità di conduzione. Se nel primo caso è dunque possibile ravvisare una responsabilità del dirigente, nel secondo è più diretta la responsabilità del formatore.

L'esperto (il formatore) costituisce un altro punto chiave sul quale si concentra l'attenzione degli intervistati. Non è facile definire con esattezza il profilo di tale figura. Possiamo senz'altro affermare che anche quando riveste i panni dell'accademico, del disciplinarista, del consulente, del coordinatore e del professionista deve fundamentalmente conoscere bene il mondo della scuola e in particolare quello degli insegnanti e avere soprattutto specifiche competenze nel campo delle relazioni (dinamiche di gruppo), della comunicazione interpersonale, della conduzione e sostegno dell'attività di formazione rivolta a professionisti adulti¹⁴. Senza tali capacità difficilmente il formatore esperto può scongiurare i pericoli insiti in ogni attività formativa: l'abbandono del campo, le dirompenti polemiche, lo scetticismo, la noia, l'indifferenza.

Il formatore

Uno dei compiti fondamentali dell'esperto formatore è di mantenere alti i livelli motivazionali dei frequentanti, un lavoro complesso che non può certo essere esaurito in poche righe. Si può tuttavia precisare, sulla scorta dei dati raccolti, che la flessibilità delle metodologie (ampiamente rimarcata dagli intervistati) è una buona strategia se accompagnata dalla consapevolezza della possibile ricaduta dei risultati dell'attività formativa.

Quest'ultimo tema solleva un'ampia serie di questioni che inter-
vengono sui processi formativi in modo rilevante. Si pensi al fatto che
alla ricaduta sono legate per un verso la produzione e la documenta-
zione e, per un altro, l'attivazione di sperimentazioni finalizzate al

La ricaduta

¹⁴ I dati letti in controluce mostrano che un numero consistente di intervistati teme le buone lezioni accademiche che non tengono conto dei livelli professionali dei partecipanti, delle loro reali aspettative.

miglioramento dell'efficacia del servizio scolastico. In altre parole la ricaduta che qui viene ipotizzata è quella che si risolve in un'attività di lavoro organizzato e controllato, un'attività che consente alla formazione di mitigare i rischi dell'autoreferenzialità.

Diciamo subito che quanto più il *fall-out* è consistente tanto più il processo formativo diviene dinamico e aperto: la separatezza e l'episdicità degli interventi viene superata, l'evento formativo si fa continuo perché i partecipanti maturano la consapevolezza di doversi aggiornare per acquisire sempre nuovi elementi di lettura e di conoscenza dei fenomeni che stanno evolvendo. È inoltre evidente che ciò che ha una ricaduta critica e dinamica va il più delle volte a migliorare non solo l'insegnamento/apprendimento, ma anche l'intera organizzazione scolastica, i sistemi di controllo previsti per verificare la qualità del servizio. Inoltre, l'insegnante che applica, verifica, ricerca nuovi aggiustamenti e collegamenti, che si aggiorna sulla scorta dei risultati conseguiti e delle nuove ipotesi di lavoro, che via via vengono formulate, si pone nei confronti delle attività di formazione con la piena consapevolezza degli obiettivi da conseguire, dei temi da sviluppare e delle procedure necessarie per attivare il cambiamento.

Emergono dalla ricerca indicazioni che vanno in questo senso? Certamente, ma si tratta di un bisogno che appare in modo palese solo in una minoranza di soggetti; è tuttavia presente in una forma che possiamo definire latente¹⁵ in un numero più consistente di docenti. L'attenzione alla ricaduta, che caratterizza lo schema proposto, potrebbe fare emergere tali bisogni inespressi e, nel contempo, aumentare i consensi nei confronti di proposte formative orientate verso i processi innovativi.

Abbiamo tracciato alcune linee di riflessione che scaturiscono, come si è detto, da una lettura complessiva di un fenomeno. Le inquadrature sono state effettuate con ottiche diverse, con lo scopo di porre in primo piano aspetti che una visione troppo particolareggiata non mette in debito risalto.

¹⁵ Mascherato, cioè, tra le pieghe di una metodologia che propone attività di laboratorio, attività di ricerca-azione, attività di sperimentazione ed una serie d'iniziative ritenute particolarmente efficaci quali il supporto e la consulenza.

È tuttavia chiaro che il fenomeno della formazione in servizio ha caratteri complessi, dinamici, di intreccio con una serie di altre questioni che qui non vengono poste in rilievo perché non emergono in modo rilevante da questa indagine che costituisce soltanto un primo momento di un più ampio progetto di ricerca.

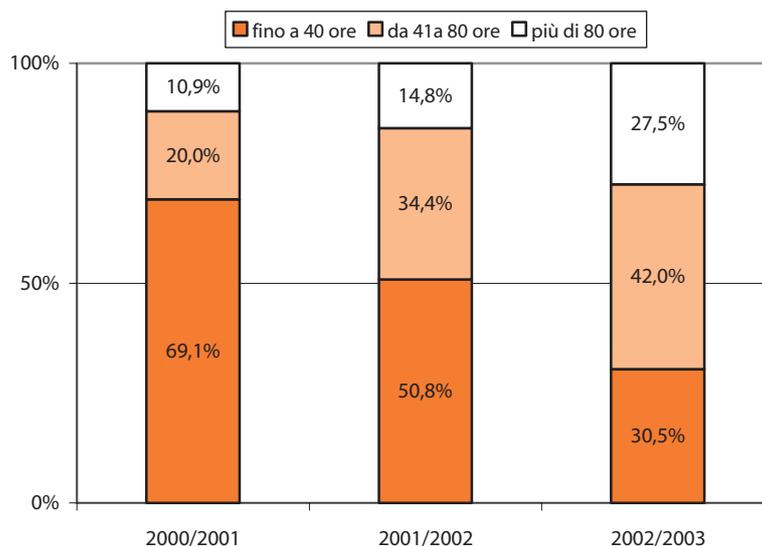
APPENDICE

Dati sull'offerta formativa

Tab. A.1 - Numero di istituti¹ per ore complessive di aggiornamento (anni scol. 2001/2003)

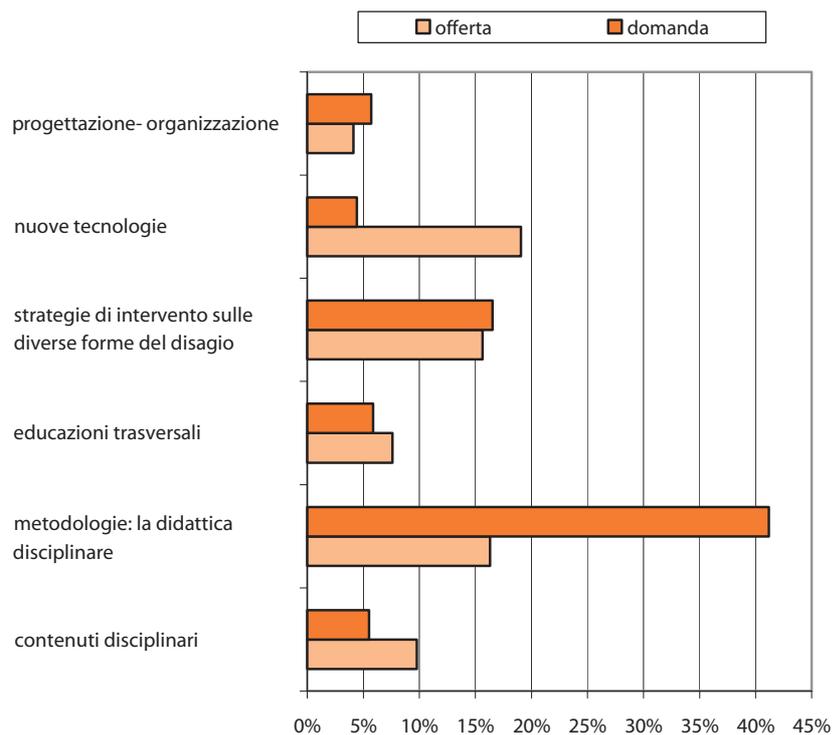
Ore intervalli	2000/2001		2001/2002		2002/2003	
	Istituti		Istituti		Istituti	
	v. a.	%	v. a.	%	v. a.	%
Fino a 20 ore	19	34,5	13	21,3	7	10,1
Da 21 a 40 ore	19	34,5	18	29,5	14	20,3
Da 41 a 60 ore	6	10,9	13	21,3	17	24,6
Da 61 a 80 ore	5	9,1	8	13,1	12	17,4
Da 81 a 100 ore	3	5,5	4	6,6	8	11,6
Più di 100 ore	3	5,5	5	8,2	11	16,0
Totali	55	100,0	61	100,0	69	100,0

Graf. A.1 - Gli istituti e le ore complessive di aggiornamento: trend storico

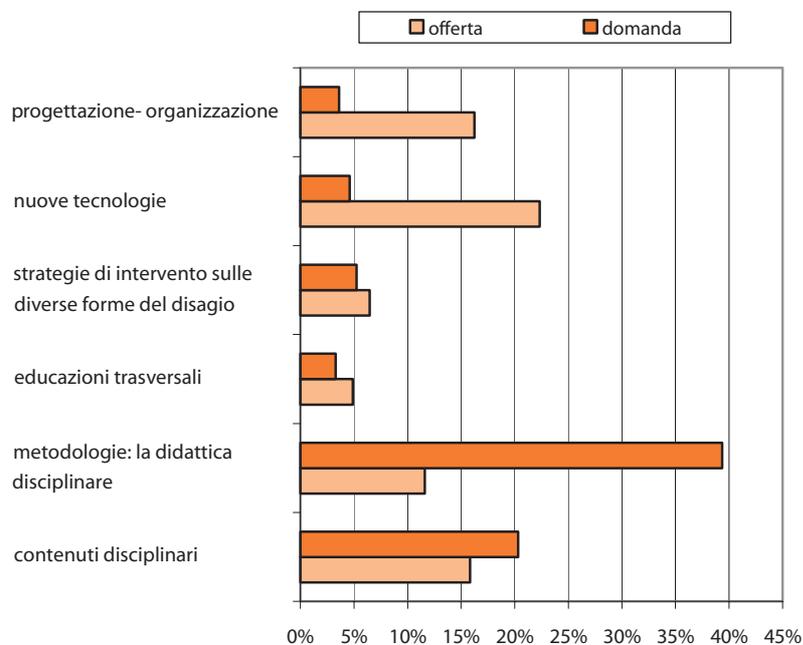


I temi: domanda/offerta per tipologie scolastiche

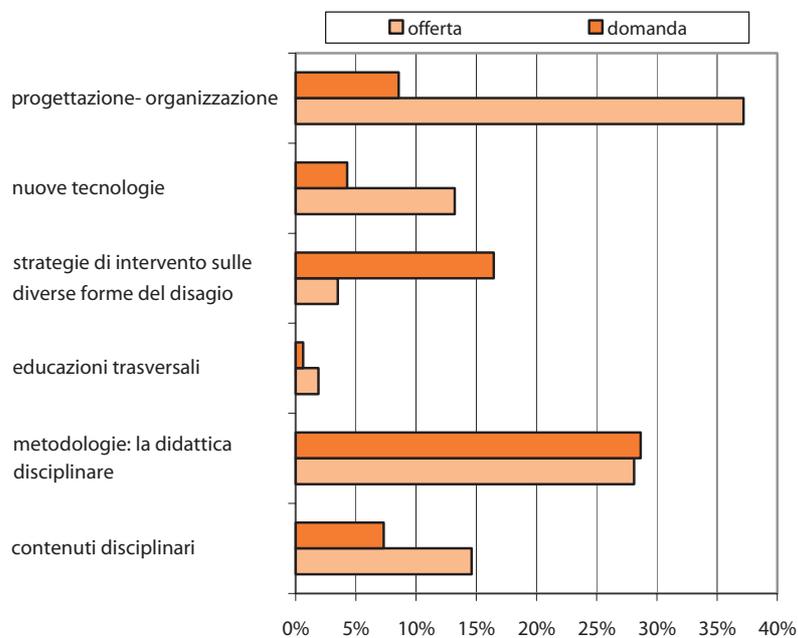
Graf. A.2 - Domanda e offerta negli istituti comprensivi



Graf. A.3 - Domanda e offerta negli istituti di istruzione



Graf. A.4 - Domanda e offerta nella formazione professionale



Tab. A.2 - Istruzione: numero di scuole che, nell'a.s. 2002/03, hanno svolto attività riguardanti specifici oggetti formativi

	Scuole elementari/medie v.a.	Scuole superiori v.a.
I contenuti disciplinari	21	10
Le metodologie: la didattica disciplinare	14	2
Le metodologie: gestione d'aula	19	7
La continuità (o raccordi) con altri ordini di scuola	1	
L'analisi curricolare	8	3
L'autoanalisi di Istituto	1	
I rapporti scuola/territorio	1	1
Le educazioni trasversali	15	4
L'individualizzazione dell'insegnamento	4	1
Le strategie di intervento sulle diverse forme del disagio	20	3
La valutazione degli alunni	3	1
Le nuove tecnologie	30	15
La lingua inglese	7	9
La nuova normativa scolastica	11	
Progettazione/organizzazione	7	11
Sicurezza	6	3
La lingua tedesca	4	

Grado di soddisfazione

Tab. A.3 - I punti forti

	N. risposte	% risposte	% casi	
Elementari n. 278	Aspetti organizzativi	50	9,5	18,0
	Metodologie di svolgimento	91	17,2	32,7
	Ricaduta nelle attività didattiche	84	15,9	30,2
	Esperti competenti	121	22,9	43,5
	Buon livello d'interazione con i formatori	49	9,3	17,6
	Contenuti aderenti agli effettivi bisogni della scuola	66	12,5	23,7
	Contenuti adeguati alle esigenze formative dei docenti	67	12,7	24,1
	Tot.	528	100,0	189,8
Medie n. 194	Aspetti organizzativi	27	7,5	13,9
	Metodologie di svolgimento	60	16,7	30,9
	Ricaduta nelle attività didattiche	69	19,2	35,6
	Esperti competenti	74	20,6	38,1
	Buon livello d'interazione con i formatori	40	11,1	20,6
	Contenuti aderenti agli effettivi bisogni della scuola	35	9,7	18,0
	Contenuti adeguati alle esigenze formative dei docenti	54	15,2	27,8
	Tot.	359	100,0	184,9
Superiori n. 258	Aspetti organizzativi	52	9,8	20,2
	Metodologie di svolgimento	79	14,9	30,6
	Ricaduta nelle attività didattiche	92	17,3	35,7
	Esperti competenti	127	24,0	49,2
	Buon livello d'interazione con i formatori	66	12,5	25,6
	Contenuti aderenti agli effettivi bisogni della scuola	40	7,5	15,5
	Contenuti adeguati alle esigenze formative dei docenti	74	14,0	28,7
	Tot.	530	100,0	205,5
Formazione professionale n. 147	Aspetti organizzativi	23	8,6	15,6
	Metodologie di svolgimento	57	21,2	38,8
	Ricaduta nelle attività didattiche	50	18,6	34,0
	Esperti competenti	57	21,2	38,8
	Buon livello d'interazione con i formatori	30	11,0	20,4
	Contenuti aderenti agli effettivi bisogni della scuola	26	9,7	17,7
	Contenuti adeguati alle esigenze formative dei docenti	26	9,7	17,7
	Tot.	269	100,0	183,0

Tab. A.4 - I punti deboli

	N. risposte	% risposte	% casi	
Elementari n. 44	Aspetti organizzativi	17	24,6	38,6
	Metodologie di svolgimento	13	18,8	29,5
	Scarsa ricaduta nelle attività didattiche	22	31,9	50,0
	Esperti non sufficientemente competenti	4	5,8	9,1
	Basso livello d'interazione con i formatori	3	4,5	6,8
	Contenuti non aderenti agli effettivi bisogni della scuola	7	10,1	15,9
	Contenuti non adeguati alle esigenze formative dei docenti	3	4,3	6,8
Tot.	69	100,0	156,7	
Medie n. 37	Aspetti organizzativi	4	6,6	10,8
	Metodologie di svolgimento	14	23,0	37,8
	Scarsa ricaduta nelle attività didattiche	20	32,8	54,1
	Esperti non sufficientemente competenti	4	6,6	10,8
	Basso livello d'interazione con i formatori	4	6,6	10,8
	Contenuti non aderenti agli effettivi bisogni della scuola	5	8,0	13,5
	Contenuti non adeguati alle esigenze formative dei docenti	10	16,4	27,0
Tot.	61	100,0	164,8	
Superiori n. 54	Aspetti organizzativi	11	12,6	20,4
	Metodologie di svolgimento	14	16,1	25,9
	Scarsa ricaduta nelle attività didattiche	31	35,6	57,4
	Esperti non sufficientemente competenti	5	5,7	9,3
	Basso livello d'interazione con i formatori	9	10,5	16,7
	Contenuti non aderenti agli effettivi bisogni della scuola	12	13,8	22,2
	Contenuti non adeguati alle esigenze formative dei docenti	5	5,7	9,3
Tot.	87	100,0	161,2	
Formazione professionale n. 35	Aspetti organizzativi	12	24,5	34,3
	Metodologie di svolgimento	5	10,2	14,3
	Scarsa ricaduta nelle attività didattiche	13	26,5	37,1
	Esperti non sufficientemente competenti	3	6,1	8,6
	Basso livello d'interazione con i formatori	4	8,2	11,4
	Contenuti non aderenti agli effettivi bisogni della scuola	5	10,2	14,3
	Contenuti non adeguati alle esigenze formative dei docenti	7	14,3	20,0
Tot.	49	100,0	140,0	

Tab. A.5 - Scuola dell'infanzia

		N.	%	%
		risposte	risposte	casi
I punti forti n. 254	Aspetti organizzativi	40	8,8	15,7
	Metodologie di svolgimento	89	19,6	35,0
	Ricaduta nelle attività didattiche	73	16,1	28,7
	Esperti competenti	99	21,9	39,0
	Buon livello d'interazione con i formatori	86	19,0	33,9
	Contenuti non aderenti agli effettivi bisogni della scuola	66	14,6	26,0
Tot.		453	100,0	178,3
I punti deboli n. 116	Aspetti organizzativi	31	15,7	26,7
	Metodologie di svolgimento	45	22,8	38,8
	Scarsa ricaduta nelle attività didattiche	68	34,5	58,6
	Esperti non sufficientemente competenti	4	2,0	3,4
	Basso livello d'interazione con i formatori	10	5,2	8,6
	Contenuti non aderenti agli effettivi bisogni della scuola	39	19,8	33,6
Tot.		197	100,0	169,7

Attività di formazione

Indagine promossa dall'IPRASE su mandato della Giunta Provinciale

QUESTIONARIO DOCENTI¹

Sezione A

A1 Nella sua attività d'insegnante Lei usa un personal computer?

Infanzia, Istruzione e Formazione professionale (N=1388; val. %)

Regolarmente	40,7
Saltuariamente	42,8
Non lo uso	16,5

A2 Ha un Suo indirizzo personale di posta elettronica?

Infanzia, Istruzione e Formazione professionale (N=1382; val. %)

Sì	50,3
No, ma uso abitualmente l'indirizzo di altri o della scuola	12,8
No	36,9

A3 Con quale frequenza negli ultimi tre mesi si è collegato ad Internet per consultare siti, reperire dati e informazioni utili per la pratica didattica?

Infanzia, Istruzione e Formazione professionale (N=1383; val. %)

Regolare	22,7
Saltuaria	42,5
Nulla o quasi nulla	34,8

A4 Secondo Lei:

1. L'uso sistematico delle nuove tecnologie *facilita* l'insegnamento

Istruzione e Formazione professionale (N=978; val. %)

Sì	69,0
No	15,0
Non so	16,0

¹ Non si restituiscono i dati relativi alle domande aperte.

2. È importante ricorrere anche ad azioni di formazione on-line

Istruzione e Formazione professionale (N=937; val. %)

Sì	54,1
No	19,4
Non so	26,5

3. L'uso delle nuove tecnologie *modifica* le modalità di apprendimento

Istruzione e Formazione professionale (N=955; val. %)

Sì	73,7
No	13,1
Non so	13,2

A5 Quale/i lingua/e straniera/e conosce? In caso di risposta affermativa, indichi il Suo grado di conoscenza.

Infanzia, Istruzione e Formazione professionale

	N	Non conosco		Sono in grado di leggere un testo		Sono in grado di sostenere anche una conversazione	
		%	%	%	%		
Inglese	1294	51,5		27,5	21,0		
Tedesco	1267	40,2		35,8	24,0		
Francese	1257	74,5		14,6	11,0		
Spagnolo	1197	86,3		9,6	4,1		

Sezione B

B1 Quanto tempo dedica mediamente in un mese all'auto-formazione?

Infanzia, Istruzione e Formazione professionale (N=1382; val. %)

Meno di 1 ora	2,6
Da 1 a meno di 5 ore	28,0
Da 5 a meno di 10 ore	32,2
Da 10 a 20 ore	24,2
Più di 20 ore	13,0

B2 La partecipazione a corsi di formazione/aggiornamento Le ha richiesto, negli ultimi due anni, un impegno medio annuo di:

Istruzione e Formazione professionale Indicare il numero di ore (N= 961) Media annua: 33

B3 Quanti corsi di formazione/aggiornamento ha frequentato negli ultimi due anni? (2001/2002, 2002/2003)

Istruzione e Formazione professionale N. corsi (N= 977) Media: 3,5

B4 Nella progettazione dei corsi, attivati dalla Sua scuola nel corrente anno scolastico (2002/03), Lei è stato coinvolto in qualche misura?

Istruzione e Formazione professionale (N=1005; val. %)

Sì	34,1
No	65,9

B5 Se sì, in quale forma?

Istruzione e Formazione professionale (N=331; val. %)

Coinvolto a livello di commissioni o altro gruppo organizzato interno alla scuola (<i>Consiglio di classe, dipartimento ecc.</i>)	69,5
Coinvolto come figura obiettivo o con funzioni altre (<i>Fiduciario, collaboratore del dirigente, ecc.</i>)	19,9
Altro (<i>Specificare</i>).....	10,6

Infanzia (N=339; val. %)

A livello di Collegio Docenti	36,8
In occasione di incontri con il coordinatore pedagogico	21,4
In sessioni dedicate o in situazioni specifiche (<i>Seminari, gruppi di lavoro</i>)	41,8

Sezione C

C1 Oltre alla formazione offerta dall'Ente dal quale dipende, ha partecipato a titolo personale, nel corrente anno scolastico, ad ulteriori corsi di formazione²

Infanzia (N=361; val. %)

Sì	25,5
No	74,5

² Questa domanda si trova solo nel questionario riservato ai docenti della scuola dell'infanzia.

C1 L'ultimo corso che Lei ha frequentato riguardava (domanda aperta):

C2 Da chi è stato organizzato?

Istruzione e Formazione professionale (N=1001; val. %)	
Dalla scuola/Ente di appartenenza	60,0
Da Enti, Istituzioni pubbliche o private	40,0

C3 Se organizzato da Enti, Istituzioni pubbliche o private indichi quale:

Infanzia (N=92; val. %)	
Università di Trento	1,1
Altre Università	1,1
Enti, istituzioni e associazioni locali	42,4
Enti, istituzioni e associazioni extraprovinciali	14,1
Istituzioni scolastiche autonome	15,2
Provincia, enti locali	18,5
Altro (<i>Specificare</i>)	7,6
Istruzione e Formazione professionale (N=406; val. %)	
IPRASE del Trentino/Serv. Form. e Add. Prof.	47,8
Università di Trento	5,7
Altre Università	2,2
Enti, istituzioni e associazioni locali	14,8
Enti, istituzioni e associazioni extraprovinciali	5,9
SSIS	3,4
Altro (<i>Specificare</i>)	20,2

C4 L'ultimo corso da Lei frequentato prevedeva:

Istruzione e Formazione professionale (N (risposte) =2233; val. %)	
Lezioni/conferenze	35,3
Esercitazioni/attività di laboratorio	20,7
Attività di consulenza	3,5
Attività di ricerca/azione	4,8
Gruppi di lavoro centrati su compito	15,4
Gruppi di lavoro finalizzati all'analisi di caso	5,0
Gruppi di discussione	13,0
Formazione a distanza (on-line)	1,3
Altro (<i>Specificare</i>)	0,9

C5 Se nella domanda C4 ha fatto più scelte, indichi il numero che contraddistingue la modalità prevalente:

Istruzione e Formazione professionale (N=723; val. %)

Lezioni/conferenze	47,3
Esercitazioni/attività di laboratorio	23,7
Attività di consulenza	1,7
Attività di ricerca/azione	2,9
Gruppi di lavoro centrati su compito	14,4
Gruppi di lavoro finalizzati all'analisi di caso	3,5
Gruppi di discussione	4,7
Formazione a distanza (on-line)	0,3
Altro (<i>Specificare</i>).....	1,7

C6 Rispetto a quest'ultimo corso, Lei si ritiene:

Infanzia³, Istruzione e Formazione professionale (N=1358; val. %)

Soddisfatto	38,7
Abbastanza soddisfatto	44,4
Poco soddisfatto	14,4
Per nulla soddisfatto	2,5

C7 Se soddisfatto o abbastanza soddisfatto indichi i punti forti di tale proposta:

Infanzia*, Istruzione e Formazione professionale (N (risposte) =2163; val. %)

Aspetti organizzativi (<i>Periodo di svolgimento del corso, orari, ecc.</i>)	8,9
Metodologie di svolgimento del corso	17,4
Ricaduta nelle attività didattiche	17,0
Esperti competenti	22,1
Buon livello d'interazione con i formatori	12,5
Contenuti aderenti agli effettivi bisogni della scuola ⁴	10,8
Contenuti adeguati alle esigenze formative dei docenti	10,2
Altro (<i>Specificare</i>).....	0,7

³ Il grado di soddisfazione espresso dagli insegnanti della scuola dell'infanzia riguardava il percorso formativo attivato nell'anno scol. 2002/03.

⁴ Nell'infanzia non è presente la voce: *Contenuti adeguati alle esigenze formative dei docenti*.

C8 Se poco o per nulla soddisfatto indichi i punti deboli di tale proposta:

Infanzia*, Istruzione e Formazione professionale(N (risposte) =470; val. %)

Aspetti organizzativi (Periodo di svolgimento del corso, orari, ecc.)	16,0
Metodologie di svolgimento del corso	19,4
Ricaduta nelle attività didattiche	32,8
Esperti competenti	3,4
Buon livello d'interazione con i formatori	5,7
Contenuti aderenti agli effettivi bisogni della scuola	8,7
Contenuti adeguati alle esigenze formative dei docenti	12,3
Altro (Specificare).....	1,7

Sezione D

D1 Indichi in quale misura sono efficaci per la Sua formazione professionale le seguenti attività:

Istruzione e Formazione professionale (N=971- 1005; val. %)

	Molto efficace	Abbastanza efficace	Poco efficace	Per nulla efficace
La lettura e lo studio di saggi e riviste specializzate	45,5	45,0	8,6	1,0
Le ricerche in Internet	13,2	52,0	27,1	7,6
La documentazione delle attività svolte	25,0	50,6	20,7	3,7
La produzione di materiali didattici per gli alunni	54,8	37,8	6,5	0,9
La consulenza mirata alla soluzione di problemi specifici	38,2	42,8	16,0	3,0
Il supporto di esperti di area disciplinare	36,3	43,3	16,3	4,1
Il supporto di esperti di progetto	17,7	47,5	27,3	7,5
Il confronto con colleghi più esperti	50,1	39,3	8,8	1,8

D2 Considerate le Sue esigenze formative, quale tra i seguenti obiettivi riveste maggiore importanza?

Infanzia, Istruzione e Formazione professionale (N=1367; val. %)

Approfondire contenuti disciplinari	18,9
Gestire i processi d'insegnamento/apprendimento	36,7
Gestire situazioni d'aula	12,0
Coordinare gruppi	4,2
Progettare e documentare attività didattiche e formative	28,2

D3 Quanto sono importanti per Lei i seguenti temi, oggetto di formazione?

Istruzione e Formazione professionale (N=1015; val. %)

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
I contenuti disciplinari	0,4	6,5	37,5	55,6
Le metodologie e la didattica disciplinare	0,7	2,2	23,9	73,2
La continuità (o raccordi) con altri ordini di scuola	2,9	25,5	51,2	20,4
L'analisi curricolare	3,1	24,0	53,7	19,3
L'autoanalisi d'Istituto	8,0	36,0	44,0	12,0
I rapporti scuola - territorio	3,2	21,1	49,0	26,8
Le educazioni trasversali (<i>Ambiente, cittadinanza, salute, intercultura, ecc.</i>)	3,5	17,2	45,4	33,9
L'individualizzazione dell'insegnamento	2,1	13,9	47,7	36,3
Le strategie di intervento sulle diverse forme del disagio scolastico	1,7	8,9	36,0	53,4
L'integrazione tra scuola, formazione e lavoro	6,4	21,6	38,1	33,9
La valutazione degli alunni	1,6	13,3	43,9	41,2
Le nuove tecnologie	2,1	14,6	50,3	33,0
La lingua inglese	8,5	26,5	35,8	29,2
La nuova normativa scolastica	11,5	29,9	41,7	16,9

Infanzia (N=365; val. %)

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
I contenuti curricolari	0,8	5,9	56,6	36,6
Progettazione e conduzione delle attività didattiche	0,0	0,5	17,0	82,5
La continuità con altri gradi di scuola	0,3	11,7	57,9	30,1
Il monitoraggio della qualità del servizio scolastico	4,8	31,1	45,5	18,6
I rapporti scuola – territorio – comunità	1,4	11,0	49,9	37,8
L'individualizzazione dell'insegnamento	1,7	7,3	41,1	49,9
L'integrazione e il disagio scolastico	0,0	2,2	27,5	70,3
L'osservazione, la verifica e la valutazione	0,3	1,7	25,3	72,7
Le nuove tecnologie	1,9	12,5	53,2	32,3
I rapporti tra scuola e famiglia	0,8	1,6	22,5	75,0
L'organizzazione della scuola	0,3	4,9	28,2	66,6

D4 Scelga tra le alternative riportate nella domanda precedente il tema che Lei ritiene in assoluto più importante

Istruzione e Formazione professionale (N=1013; val. %)

Le metodologie e la didattica disciplinare	40,0
Le strategie di intervento sulle diverse forme del disagio scolastico	16,0
I contenuti disciplinari	11,6
L'integrazione tra scuola, formazione e lavoro	6,3
Le educazioni trasversali (<i>Ambiente, cittadinanza, salute, intercultura, ecc.</i>)	5,4
L'individualizzazione dell'insegnamento	4,8
Le nuove tecnologie	3,5
L'analisi curricolare	3,3
I rapporti scuola - territorio	2,7
La valutazione degli alunni	2,1
La continuità (o raccordi) con altri ordini di scuola	1,7
La lingua inglese	1,3
La nuova normativa scolastica	0,8
L'autoanalisi d'Istituto	0,6

Infanzia (N=364; val. %)

Progettazione e conduzione delle attività didattiche	39,3
I rapporti tra scuola e famiglia	1,8
L'osservazione, la verifica e la valutazione	10,2
L'integrazione e il disagio scolastico	9,9
L'individualizzazione dell'insegnamento	9,3
L'organizzazione della scuola	6,3
Le nuove tecnologie	4,1
I contenuti curricolari	3,6
I rapporti scuola – territorio – comunità	2,5
Il monitoraggio della qualità del servizio scolastico	2,2
La continuità con altri gradi di scuola	0,8

D5 A suo modo di vedere, con quali modalità dovrebbe essere affrontato il tema indicato nella domanda D4? Istruzione e Formazione professionale (N (risposte) =4936val.%)

	Lezioni	Attività di laborat.	Lavori di gruppo	Realizz. prodotti	Ricerca/ azione	Speriment. assistita	Tecniche interattive	Formazione a distanza	N (risposte)
Istruzione e form.prof. (%)									
Metod.e didattica discipl.	12,8	16,8	15,1	16,7	13,2	10,7	11,6	3,0	2135
Il disagio scolastico	12,7	13,0	14,9	16,3	13,7	14,3	12,0	2,9	851
I contenuti disciplinari	18,3	16,3	12,5	15,2	13,8	8,7	9,4	5,8	552
Scuola, formazione e lavoro	12,8	15,3	13,4	14,5	15,1	13,1	12,5	3,4	352
Le educazioni trasversali	11,9	15,3	16,3	16,3	14,6	9,9	11,9	3,7	294
La individualizzazione dell'ins.	9,3	16,7	16,3	15,0	11,8	13,8	12,6	4,5	246
Le nuove tecnologie	13,0	18,6	10,2	16,9	10,7	11,3	10,7	8,5	177
L'analisi curricolare	10,5	13,6	17,9	16,0	17,3	14,2	9,3	1,2	162
I rapporti scuola-territorio	14,0	13,2	16,2	12,5	16,2	12,5	13,2	2,2	133
La valutazione degli alunni	14,0	12,9	14,0	18,3	14,0	14,0	11,8	1,1	93
La continuità scolastica	9,3	9,3	18,6	16,3	17,4	17,4	9,3	2,3	86
La lingua inglese	12,9	17,1	15,7	12,9	14,3	10,0	14,3	2,9	70
La normativa scolastica	21,6	8,1	16,2	10,8	16,2	10,8	8,1	8,1	37
L'autoanalisi d'Istituto	10,5	0,0	21,1	10,5	26,3	10,5	15,8	5,3	19

D4 A suo modo di vedere, con quali modalità dovrebbe essere affrontato il tema indicato nella domanda D3? Infanzia (N (risposte) =588; val:%)

	Lezioni	Eserc. di laborat.	Lavori di gruppo	Realizz. prodotti	Lab. Autor. Profess.	Consul. in situaz.	Tecniche interattive	Studio di caso	N (risposte)
Progett. e conduzione delle att. didatt.	8,3	14,6	15,7	13,2	13,6	13,7	10,4	10,4	795
L'integrazione e il disagio scolastico	12,5	6,8	15,6	4,7	13,5	17,2	13,5	16,1	192
I rapporti tra scuola e famiglia	16,4	5,3	16,4	7,9	15,9	16,9	11,6	9,5	189
L'oss., la verifica e la valutazione	6,2	11,9	17,5	13,6	17,5	14,1	9,0	10,2	177
L'individual. dell'insegnamento	9,9	9,3	14,5	4,7	15,7	19,2	12,8	14,0	172
L'organizzazione della scuola	3,9	12,7	18,6	9,8	16,7	15,7	8,8	13,7	102
Le nuove tecnologie	11,5	19,2	9,0	11,5	12,8	16,7	10,3	9,0	78
I contenuti curricolari	15,7	7,1	17,1	11,4	15,7	15,7	10,0	7,1	70
I rapporti scuola terr. comunità	14,9	14,9	17,0	8,5	12,8	12,8	6,4	12,8	47
Monit. qualità del serv. scol.	8,5	12,8	14,9	12,8	17,0	12,8	10,6	10,6	47
La continuità con altri gr. di sc.	0,0	16,7	25,0	16,7	16,7	8,3	8,3	8,3	12

D6 Ci può suggerire un altro tema/argomento che Lei ritiene importante per la Sua formazione professionale? (domanda aperta)

Sezione E

Relativamente alle seguenti affermazioni, indichi il suo grado d'accordo:

Istruzione e Formazione professionale (N=1016; val. %)

	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per nulla d'accordo
Gli insegnanti hanno bisogno di formazione in servizio	66,4	29,2	4,0	0,4
Tutti gli insegnanti dovrebbero seguire corsi di formazione sul tema del disagio scolastico	52,5	35,0	10,4	2,1
È opportuno demandare ad Enti o Istituzioni (diversi dalla scuola) la formazione in servizio	13,8	37,2	33,6	15,5
Chi organizza attività di formazione in servizio dovrebbe certificare le competenze acquisite più che attestare la frequenza	36,8	35,9	19,4	7,9
Gli insegnanti sarebbero più interessati alla formazione se fosse legata ad una progressione di carriera	35,5	30,0	22,7	11,8
È giusto che le attività di formazione che interessano tutta la scuola siano rese obbligatorie	22,3	29,9	29,3	18,5
Un progetto di formazione interno alla scuola deve raccordarsi col progetto d'Istituto	38,0	44,3	12,8	4,9
L'offerta formativa promossa dalla scuola soddisfa tutte le esigenze di formazione degli insegnanti	3,5	26,6	46,9	23,0
Alcune competenze di gestione dell'organizzazione-scuola devono essere delegate a figure di sistema	34,9	46,3	13,4	5,4
La scuola deve mirare più allo sviluppo di abilità e competenze che alla trasmissione di contenuti	51,0	34,5	11,3	3,3
Un'organizzazione flessibile della didattica apporta sostanziali miglioramenti all'offerta formativa	41,3	42,5	12,8	3,4

Raccolta dati sulle attività di formazione svolte nell'anno scolastico 2002/2003

DATI SULLA SCUOLA

Settore Istruzione e Formazione professionale

- Numero docenti in servizio nella scuola o CFP (v.a.)

Docenti scuole elementari (paritarie comprese)	2588
Docenti scuole medie (paritarie comprese)	1486
Docenti scuole superiori (paritarie comprese)	1934
Docenti formazione professionale	380

- Nel corrente anno scolastico (2002/03) sono stati attivati corsi (attività) di formazione riservati ai docenti della Sua scuola o del CFP (Valori %)

	Sì	Non risponde
Istituti comprensivi, direzioni didattiche e scuole paritarie (N= 54)	96,4	3,6
Scuole superiori (paritarie comprese) (N= 25)	95,8	4,2
Formazione professionale (N= 21)	100,0	

FINANZIAMENTI

Settore Istruzione

1. Percentuale dei fondi ordinari destinata alle attività di formazione (a.s. 2002/03): (N= 80; valori %)

Meno dell'1%	21,3
Da 1% a 3%	41,3
Maggiore di 3%, minore di 6%	15,0
Da 6% a 10%	8,8
Non risponde	13,8

2. Altre fonti di finanziamento (a.s. 2002/03): (N= 80; valori %)

Sì	77,5
No	22,5

- Fondo qualità (indicare la % di copertura delle spese totali del/i corso/i) (N=80; valori %)

Sì =	63,7
Consistente (80%-100%)	43,1
Medio 28%-50%	9,8
Basso 1%-13%	31,4
Non risponde	15,7

- IPRASE del Trentino (indicare eventuale finanziamento o il servizio fornito) (N=80; valori %)

Sì =	23,8
Assistenza, consulenza, supporto	52,6
Finanziamenti	26,3
Non risponde	21,1

- Altro (specificare) (N=80; valori %)

Sì =	63,8
L. 626	11,8
Istituzioni ed Enti locali	7,8
FSE	13,7
Risorse degli Istituti	5,9
Altro	5,9
Non risponde	54,9

Settore Formazione professionale (N=21; valori %)

Legge provinciale 21/87	87,1
FSE	9,7
Quota da parte dei partecipanti	3,2

Settore Enti/Associazioni (N (risposte) 91; val. %)

Ente organizzatore	18,7
Scuole o CFP	6,6
Enti pubblici	41,8
FSE	1,1
Quota da parte dei partecipanti	9,9
Fondazione Cassa di Risparmio	9,9
Altro (<i>Specificare</i>)*	12,1

*Fondazione Caritro (90%); Servizio scuole materne (10%)

DATI RIGUARDANTI LA FORMAZIONE IN SERVIZIO

Settore Istruzione

1. Numero di docenti della Sua scuola che non usufruiscono dell'incentivo economico (10 ore) previsto per l'aggiornamento: (v. a.)

	Scuole, Istituti	Totale docenti
Istituti comprensivi, direzioni didattiche e scuole paritarie	28	360
Scuole superiori (paritarie comprese)	18	313

2. Docenti che hanno richiesto di svolgere attività di formazione presso agenzie esterne alla scuola: (v.a.)

Docenti scuola elementare	799
Docenti scuole medie	449
Docenti scuole superiori	484

L'ATTIVITÀ SVOLTA: INFORMAZIONI A CARATTERE GENERALE

Settore Istruzione

Totale attività (v.a.)	330
Totale ore (v.a.)	4812
Totale iscritti (v.a.)	7933

- Tipologia di destinatari (N (risposte) =355; val. %)

Tutti gli insegnanti della scuola o della sede	62,0
Solo gli insegnanti della scuola elementare	9,6
Solo gli insegnanti della scuola media	4,8
Docenti di un solo indirizzo scolastico	6,2
Altro	17,5
- Soggetti organizzatori (N= 330; valori %)

La scuola	70,6
Reti di scuole	10,0
Più scuole in collaborazione	1,5
Altri soggetti (specificare)	17,9

• Periodo di svolgimento

Inizio attività (N=330; valori %)		Fine attività (N=242; valori %)	
Settembre	29,3	Settembre	3,7
Ottobre	15,0	Ottobre	7,4
Novembre	11,4	Novembre	8,7
Dicembre	4,2	Dicembre	11,6
Gennaio	6,3	Gennaio	6,2
Febbraio	12,3	Febbraio	6,6
Marzo	9,9	Marzo	11,6
Aprile	4,2	Aprile	17,4
Maggio	5,4	Maggio	16,9
Giugno	1,2	Giugno	9,9
Agosto	0,9	Agosto	//

• L'attività è stata proposta da: (N (risposte) = 387; val. %)

Dirigente scolastico	33,1
Commissione di aggiornamento	18,9
Consiglio di classe	2,8
Gruppo disciplinare	14,5
Funzione obiettivo	8,8
IPRASE del Trentino	1,6
Pat/servizio Istruzione	2,6
Reti scolastiche	3,1
Altro	14,6

Settore Formazione professionale

Totale attività (v.a.)	32
Totale ore (v.a.)	1079
Totale iscritti (v.a.)	775

Non è presente la tipologia di destinatari in quanto i corsi presi in considerazione sono riservati al personale della Formazione professionale.

• Frequenza obbligatoria? (N=32; val. %)

Sì	78,1
No	12,5
Non risponde	9,4

- Periodo di svolgimento

Inizio attività (N=32; valori %)

Settembre	25,0
Ottobre	9,4
Novembre	//
Dicembre	//
Gennaio	//
Febbraio	12,5
Marzo	6,3
Aprile	9,4
Maggio	15,6
Giugno	15,6

Fine attività (N=29; valori %)

Settembre	10,3
Ottobre	3,4
Novembre	3,1
Dicembre	3,1
Gennaio	10,3
Febbraio	3,4
Marzo	6,9
Aprile	13,8
Maggio	13,8
Giugno	37,9

- Relatori (N (risposte) =38; val. %)

Docenti della scuola o della formazione professionale	18,4
Docenti universitari	7,9
Liberi professionisti	50,0
Altri soggetti	23,7

- Come nasce la proposta (N (risposte) =35; val. %)

Richiesta da parte degli insegnanti di un Centro	22,9
Richiesta di un gruppo di centro	14,3
Su orientamento o Serv Addestr. e Formazione professionale	2,9
Da una indagine sui bisogni formativi svolta dall'Ente	45,7
Adesione ad obiettivi del FSE	11,4
Vocazione dell'Ente	2,9

Settore Enti/Associazioni

Totale attività (v.a.)*	49
Totale ore (v.a.)	891
Totale iscritti (v.a.)	1925

*Considerati solo gli Enti e le Associazioni che hanno indicato il numero di ore e il numero di iscritti.

- Tipologia di destinatari (N=49; val. %)

Insegnanti della scuola elementare	6,1
Insegnanti della scuola elementare e media	22,4
Insegnanti della scuola superiore	36,7
Insegnanti di ogni ordine e grado	8,2

Insegnanti e altri profili professionali	20,4		
Altro	6,2		
• Frequenza obbligatoria? (N=49; val. %)			
Sì	34,7		
No	55,1		
Non risponde	10,2		
• Periodo di svolgimento (N=49; val. %)			
Inizio attività (N=32; valori %)		Fine attività (N=29; valori %)	
Settembre	17,8	Settembre	3,4
Ottobre	8,9	Ottobre	6,9
Novembre	4,4	Novembre	6,9
Dicembre	2,2	Dicembre	
Gennaio	13,3	Gennaio	
Febbraio	6,7	Febbraio	6,9
Marzo	11,1	Marzo	3,4
Aprile	22,2	Aprile	27,6
Maggio	11,1	Maggio	13,8
Giugno	2,2	Giugno	31,0
• Relatori (N (risposte) =56; val. %)			
Docenti della scuola o della formazione professionale	10,7		
Docenti universitari	39,3		
Liberi professionisti	33,9		
Operatori dell'ente	10,7		
Altri soggetti	5,4		
• Come nasce la proposta (N (risposte) =35; val. %)			
Richiesta da parte degli insegnanti di un Centro	22,9		
Richiesta di un gruppo di centro	14,3		
Su orientamento o Serv Addestr. e Formazione professionale	2,9		
Da una indagine sui bisogni formativi svolta dall'Ente	45,7		
Adesione ad obiettivi del FSE	11,4		
Vocazione dell'Ente	2,9		

MODALITÀ DI CONDUZIONE

Settore Istruzione

- Modalità di svolgimento dell'attività. Indicare la modalità prevalente (N (risposte) =436; val. %)

Lezioni conferenze	34,4
Esercitazioni/attività di laboratorio	28,4
Attività di consulenza	6,2
Attività di ricerca-azione	7,6
Gruppi di lavoro centrati su compito	6,9
Gruppi di lavoro finalizzati all'analisi di caso	4,6
Gruppi di discussione	5,7
Altro	6,2

Settore Formazione professionale

- Modalità di svolgimento dell'attività. Indicare la modalità prevalente (N (risposte) =46; val. %)

Lezioni conferenze	39,1
Esercitazioni/attività di laboratorio	21,7
Attività di consulenza	10,9
Attività di ricerca-azione	2,2
Gruppi di lavoro centrati su compito	8,7
Gruppi di lavoro finalizzati all'analisi di caso	8,7
Gruppi di discussione	8,7

Settore Enti/Associazioni

- Modalità di svolgimento dell'attività. Indicare la modalità prevalente (N (risposte) =66; val. %)

Lezioni conferenze	45,5
Esercitazioni/attività di laboratorio	10,6
Attività di consulenza	4,5
Attività di ricerca-azione	3,0
Gruppi di lavoro centrati su compito	10,6
Gruppi di lavoro finalizzati all'analisi di caso	10,6
Gruppi di discussione	9,1
Altro	6,1

MODALITÀ DI VALUTAZIONE

Settore istruzione

• Strumenti di valutazione (N (risposte) =364; val. %)	
Nessuno	27,7
Questionario ai partecipanti	21,4
Costituzione di gruppi di valutazione	5,2
Relazione del responsabile	34,6
Altro (specificare)	11,4

Settore formazione professionale

• Strumenti di valutazione (N (risposte) =39; val. %)	
Nessuno	23,1
Questionario ai partecipanti	35,9
Relazione del responsabile	20,5
Altro (specificare)	20,5

Settore Enti/Associazioni

• Strumenti di valutazione (N (risposte) =49; val. %)	
Nessuno	18,4
Questionario ai partecipanti	59,2
Discussione a livello di gruppo	10,2
Relazione del responsabile	10,2
Altro (specificare)	2,0

Indice delle tabelle e dei grafici

Nota metodologica

Tab. 1	Moduli inviati e restituiti	21
Tab. 2	I docenti intervistati per le variabili di sfondo (%)	23

1. Formazione in servizio

Graf. 1.1	Docenti (%) per numero di corsi e per tipologia scolastica	27
Graf. 1.2	Docenti (%) per impegno orario medio annuo e per grado scolastico	28
Tab. 1.1	Tempo dedicato alla formazione in servizio: valori medi per grado scolastico	29
Tab. 1.2	Insegnanti, corsi e iscritti per soggetti organizzatori	31
Tab. 1.3	Numero di istituti per corsi attivati	32
Graf. 1.3	Triennio 2000/01 – 2002/03: istituti (%) per numero di corsi	33
Tab. 1.4	Offerta formativa: monte ore	34
Graf. 1.4	Ore, attività, iscritti per soggetti organizzatori	34
Graf. 1.5	Numero di istituti per ore complessive di aggiornamento	35
Tab. 1.5	Elementari/medie: come nasce la proposta?	37
Tab. 1.6	Istituti superiori: come nasce la proposta?	38
Tab. 1.7	Formazione professionale: come nasce la proposta?	38
Tab. 1.8	Enti, associazioni, ecc.: come nasce la proposta?	39
Tab. 1.9	Partecipazione degli insegnanti alla progettazione dei corsi (%)	40
Tab. 1.10	I destinatari dell'offerta formativa del settore istruzione (%)	41

2. Autoformazione

Tab. 2.1	Quanto tempo dedica mediamente in un mese all'autoformazione? (%)	44
Graf. 2.1	Fino a 10 ore, più di 10 ore mensili	44
Tab. 2.2	Un confronto: autoformazione e formazione in servizio	45

3. Gli oggetti dell'azione formativa

Graf. 3.1	Gli oggetti formativi: grado d'importanza attribuito dai docenti dei diversi sistemi formativi	52
Graf. 3.1	Gli oggetti formativi: grado d'importanza (continuazione)	53
Tav. 3.1	Dai temi più importanti ai meno per livello scolastico	54

Tav. 3.1	Dai temi più importanti ai meno per livello scolastico (continuazione)	55
Tab. 3.1	Il tema in assoluto più importante (%)	58
Tab. 3.2	L'offerta formativa: i corsi/attività per temi e per soggetti promotori (%)	63
Tab. 3.3	L'offerta formativa: le ore per temi e per soggetti promotori	64
Tab. 3.4	L'offerta formativa: gli iscritti per temi e per soggetti promotori	65
Graf. 3.2	L'offerta formativa: ore, attività e iscritti per temi	66
Graf. 3.3	Domanda e offerta	67

4. Le modalità dell'azione formativa

Tab. 4.1	Scuola dell'infanzia: modalità abbinate per temi (%)	79
Tab. 4.2	Scuole elementari/medie: modalità abbinate per temi (%)	79
Tab. 4.3	Istituti superiori: modalità abbinate per temi (%)	79
Tab. 4.4	Formazione professionale: modalità abbinate per temi (%)	80
Graf. 4.1	Scuola dell'infanzia: i temi più importanti e le modalità	81
Graf. 4.2	Scuole elementari/medie: i temi più importanti e le modalità	82
Graf. 4.3	Istituti superiori: i temi più importanti e le modalità	83
Graf. 4.4	Formazione professionale: i temi più importanti e le modalità	83
Tab. 4.5	Offerta: modalità per grado scolastico e per enti e associazioni (%)	84
Tab. 4.6	Offerta: modalità per grado scolastico, per enti, associazioni e temi (%)	86
Graf. 4.5	Contenuti disciplinari: modalità di conduzione attese e agite	87
Graf. 4.6	Metodologie e didattica disciplinare: modalità di conduzione attese e agite	88
Graf. 4.7	Disagio scolastico: modalità di conduzione attese e agite	89

5. Altre attività formative efficaci

Graf. 5.1	La lettura e lo studio di saggi e riviste specializzate	92
Graf. 5.2	Le ricerche in Internet	92
Graf. 5.3	La documentazione delle attività svolte	93
Graf. 5.4	La produzione di materiali didattici per gli alunni	94
Graf. 5.5	La consulenza mirata alla soluzione di problemi specifici	95
Graf. 5.6	Il supporto di esperti di area disciplinare	96
Graf. 5.7	Il supporto di esperti di progetto	96
Graf. 5.8	Il confronto con colleghi più esperti	97

6. Formazione: quali obiettivi

Tab. 6.1	Obiettivo prevalente (%)	107
Graf. 6.1	Gli obiettivi più importanti per livello scolastico	108

7. Le opinioni dei docenti

Graf. 7.1	Gli insegnanti hanno bisogno di formazione in servizio	112
Graf. 7.2	È giusto che le attività di formazione che interessano tutta la scuola siano rese obbligatorie	113
Graf. 7.3	L'offerta formativa promossa dalla scuola soddisfa tutte le esigenze di formazione degli insegnanti	114
Graf. 7.4	È ancora necessario demandare ad altri soggetti, diversi dalla scuola, la formazione in servizio	115
Graf. 7.5	Chi organizza attività di formazione in servizio dovrebbe certificare le competenze acquisite più che attestare la frequenza	116
Graf. 7.6	Gli insegnanti sarebbero più interessati alla formazione se fosse legata ad una progressione di carriera	116
Graf. 7.7	Un progetto di formazione interno alla scuola deve raccordarsi col progetto d'istituto	117
Graf. 7.8	Alcune attività di gestione dell'organizzazione-scuola devono essere delegate a figure con specifiche competenze	118
Graf. 7.9	Tutti gli insegnanti dovrebbero seguire corsi di formazione sul tema del disagio scolastico	119
Graf. 7.10	L'insegnamento deve mirare più allo sviluppo di abilità e competenze che alla trasmissione di contenuti	120
Graf. 7.11	Un'organizzazione flessibile della didattica apporta sostanziali miglioramenti all'offerta formativa	121

8. Grado di soddisfazione

Graf. 8.1	Ultimo corso: livelli di soddisfazione	130
Tav. 8.1	I punti forti della soddisfazione per tipologie scolastiche	132
Tav. 8.2	Gli insegnanti hanno una probabilità su due di essere soddisfatti se frequentano corsi che prevedono...	133

9. Nuove tecnologie

Tab. 9.1	Nella sua attività d'insegnante Lei usa un personal computer? (%)	135
Tab. 9.2	Ha un Suo indirizzo personale di posta elettronica? (%)	137
Tab. 9.3	Con quale frequenza negli ultimi tre mesi si è collegato ad Internet per consultare siti, reperire dati e informazioni utili per la pratica didattica? (%)	137
Tab. 9.4	L'uso sistematico delle nuove tecnologie facilita l'insegnamento (%)	139
Tab. 9.5	L'uso delle nuove tecnologie modifica le modalità di apprendimento (%)	139
Tab. 9.6	È importante ricorrere anche ad azioni di formazione on line? (%)	139
Graf. 9.1	Le nuove tecnologie: opinioni espresse da coloro che usano regolarmente il computer e da coloro che non lo usano	140

Graf. 9.2	Lo sviluppo delle nuove tecnologie (1999-2003). Nella sua attività d'insegnante Lei usa un personal computer?	141
Graf. 9.3	Lo sviluppo delle nuove tecnologie (1999-2003). Ha un Suo indirizzo personale di posta elettronica?	142
Graf. 9.4	Lo sviluppo delle nuove tecnologie (1999-2003). Con quale frequenza negli ultimi tre mesi si è collegato ad Internet per consultare siti, reperire dati e informazioni utili per la pratica didattica?	142

10. Lingue straniere

Tab. 10.1	I docenti e le lingue straniere per grado scolastico (%)	145
Tab. 10.2	Conoscenza delle lingue straniere: indici di diffusione per grado scolastico (%)	146
Graf. 10.1	Sono in grado di sostenere anche una conversazione in Inglese	147
Graf. 10.2	Sono in grado di sostenere anche una conversazione in Tedesco	147

Conclusioni

Schema 1	Dalla formazione in servizio alla formazione continua	159
----------	---	-----

Appendice

Tab. A.1	Numero di istituti per ore complessive di aggiornamento	169
Graf. A.1	Gli istituti e le ore complessive di aggiornamento: trend storico	169
Graf. A.2	Domanda e offerta negli istituti comprensivi	170
Graf. A.3	Domanda e offerta negli istituti di istruzione	171
Graf. A.4	Domanda e offerta nella formazione professionale	171
Tab. A.2	Istruzione: numero di scuole che, nell'a.s. 2002/03, hanno svolto attività riguardanti specifici oggetti formativi	172
Tab. A.3	I punti forti	173
Tab. A.4	I punti deboli	174
Tab. A.5	Scuola dell'infanzia	175