

Le competenze dell'insegnare
Studi e ricerche
sulle competenze attese,
dichiarate e percepite

a cura di Giuseppe Bertagna
e Carla Xodo

RubbettinoUniversità

Rubbettino

Rubbettino

Rubbettino

Le competenze dell'insegnare

Studi e ricerche sulle competenze attese,
dichiarate e percepite

a cura di

Giuseppe Bertagna e Carla Xodo



Rubbettino

2011

*Pubblicazioni del Dipartimento di Scienze della Persona
Università di Bergamo*

Rubbettino

© 2011 - Rubbettino Editore
88049 Soveria Mannelli - Viale Rosario Rubbettino, 10 - Tel. (0968) 6664201
www.rubbettino.it

Capitolo 3

Il ritratto del good teacher in alcune ricerche in lingua inglese

Evelina Scaglia

3.1 *Un breve excursus storico*

Fin dagli anni '20, negli Stati Uniti vennero condotte ricerche empiriche allo scopo di esplorare le qualità dei buoni insegnanti, a partire da interviste agli insegnanti e/o osservazioni delle loro pratiche educative e didattiche¹. Le prospettive² entro le quali è stato studiato nel corso degli anni il *good teacher* possono essere ricondotte a due grandi aree di studio, una relativa alla personalità dell'insegnante (*personality perspective*) e l'altra alle sue abilità (*ability perspective*).

Nella *personality perspective* il buon insegnante è colui che ha una personalità equilibrata e matura, cioè è simpatico, serio, pieno di entusiasmo, e, possibilmente, «attraente». Le prime ricerche effettuate in questo filone risalgono al ventennio compreso fra gli anni '20 e gli an-

¹ Sul tema si rimanda a: M. ASKEW, M. BROWN, V. RHODES, D. WILLIAM, D. JOHNSON, *Effective Teachers of Numeracy: Report of a study carried out for the Teacher Training Agency*, King's College London, School of Education, London 1997; J.J. BEISHUIZEN, E. HOF, C.M. VAN PUTTEN, S. BOUWMEESTER, J.J. ASSCHER, *Students' and teachers' cognitions about good teachers*, in «British Journal of Educational Psychology», n. 71, 2001, pp. 185-201.

² N. VERLOOP, *De leraar [The teacher]*, in N. VERLOOP, J. LOWYCH (Eds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*, Wolters-Noordhoff, Groningen 1995, pp. 109-150.

ni '40³, allorquando gli stili di *leadership* venivano studiati in relazione al profitto degli studenti, all'interno di un'ottica ispirata alla «tradizione educativa umanistica».

L'*ability perspective* considera cruciali per il buon insegnante le abilità di *routine* (p.e. discussione dei compiti a casa, progettazione delle attività di insegnamento, strategie di spiegazione, conduzione di discussioni di classe, ecc.), le conoscenze (a livello di contenuti disciplinari, di pedagogia e di curriculum⁴) e l'esperienza di insegnamento. I primi studi appartenenti a questo filone, definiti *process-product studies*, vennero pubblicati fra gli anni '60 e gli anni '70, allo scopo di rilevare le principali connessioni fra i comportamenti degli insegnanti e le *performance* degli studenti. Va annoverata, a tal riguardo, la ricerca di Rosenshine e Furst⁵ che nel 1973 rilevò la presenza di nove variabili di processo per garantire buoni risultati di insegnamento: chiarezza, flessibilità, entusiasmo, orientamento al compito, criticismo, mancanza di direttività, opportunità di apprendere per gli studenti, strutturazione dei commenti, variazione nel livello delle domande poste e delle attività cognitive implicate.

Come sottolineato da Calderhead⁶ (1996), le tecniche di ricerca adottate negli studi sul *good teacher* possono essere ricondotte a cinque tipologie: simulazioni, richieste di commenti, mappe concettuali e griglie di repertori comportamentali, etnografia e studi di caso, narrazioni (orali o scritte). Si tratta di tecniche definite «normative» da Kutnick e Jules⁷ (1993), perché si basano su *input* (siano essi casi o *item*) predisposti a priori.

³ Un classico della letteratura anglofona è: P. WITTY, *An analysis of the personality traits of the effective teacher*, in «Journal of Education Research», vol. XXX, 1947, pp. 662-671.

⁴ L.S. SHULMAN, *Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective*, in M.C. WITTROCK, *Handbook of research on teaching*, III edit., Macmillan, New York 1986, pp. 3-36.

⁵ B.V. ROSENSHINE, N. FURST, *The use of direct observation to study teaching*, in R.M.W. TRAVERS (Ed.), *Second handbook of research on teaching*, Rand McNally, Chicago 1973, pp. 122-183.

⁶ J. CALDERHEAD, *Teachers: beliefs and knowledge*, in D.C. BERLINER, R.C. CALFEE (Eds.), *Handbook of educational psychology*, Macmillan, New York 1996, pp. 709-725.

⁷ P. KUTNICK, V. JULES, *Pupils' perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago*, in «British Journal of Educational Psychology», vol. 63, 1993, pp. 400-413. In questa ricerca sono stati coinvolti 1.633 studenti, di fa-

Tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '80, sull'onda del cognitivismo nacquero anche i primi studi sulle percezioni che gli studenti⁸, in quanto *active information processors*, sviluppavano riguardo ai loro insegnanti e alla scuola in generale, per verificare in che modo esse influissero sui loro comportamenti⁹. Il tema della «propositività» del pensare e dell'agire degli studenti è stato ripreso anche in anni recenti, come dimostrato dagli studi di Sheets¹⁰ (1996, 2002) sulle interpretazioni elaborate dagli studenti riguardo alla scuola, alla vita di classe e alle relazioni con gli insegnanti¹¹.

In generale, è possibile sostenere che la letteratura in lingua inglese sul tema delle competenze degli insegnanti percepite dagli allievi presenta ricerche empiriche e studi teorici nati dall'incrocio di due prospettive, una relativa alla figura del *good teacher* nelle aspettative degli studenti, e una maggiormente concentrata sulle percezioni che gli studenti hanno maturato dei loro insegnanti reali. La maggior par-

sce d'età differenti (7-8 anni, 10-11 anni per la scuola primaria; 12-13 e 16-17 anni per la scuola secondaria), a cui è stato chiesto di scrivere un tema in risposta all'interrogativo: «chi è il buon insegnante?». Le *item* individuate nei testi scritti sono state analizzate sulla scorta di alcune categorie: caratteristiche fisiche e personali dell'insegnante, qualità delle relazioni fra insegnanti e allievi, controllo del comportamento da parte dell'insegnante, descrizione dei processi di insegnamento, aspettative sui risultati scolastici e di vita che gli allievi possono ricavare dagli sforzi effettuati nei loro confronti dagli insegnanti.

⁸ Antesignano di questi studi è il classico: P. TAYLOR, *Children's evaluations of the characteristics of the good teacher*, in «The British Journal of Educational Psychology», vol. 32, 1962, pp. 258-266.

⁹ J.A. KULIK, W.J. MCKEACHIE, *The evaluation of teachers in higher education*, in «Review in Higher Education», vol. 3, 1975, pp. 210-240; P.L. PETERSON, *Teachers' and students' cognitional knowledge for classroom teaching and learning*, in «Educational Researcher», n. 17, 1988, pp. 5-14; W. BREKELMANS, T. WUBBELS, H. CRETON, *A study of student perceptions of physics teacher behavior*, in «Journal of Research in Science Teaching», n. 27, 1990, pp. 335-350.

¹⁰ R.H. SHEETS, *Students perceptions of disciplinary conflict in ethnically diverse classroom*, in «NASSP Bulletin», vol. 80, n. 580, 1996, pp. 84-95; ID., «You're just a kid that's there». *Chicano perception of disciplinary events*, in «Journal of Latinos and Education», vol. 1, n. 2, 2002, pp. 105-122.

¹¹ Sul tema dei *purposive acts* degli studenti si rimanda anche a: S. THORSON, *The missing link: students discuss school discipline*, in «Focus on Exceptional Children», vol. 29, n. 3, 1996, pp. 1-12. In questo studio si dimostra che i comportamenti disadattati degli allievi si verificano, soprattutto, in presenza di insegnanti che si comportano in maniera rude con loro o che effettivamente non insegnano.

te delle ricerche disponibili sono di tipo qualitativo e si sono avvalse di strumenti come questionari, interviste, *focus group* e, negli ultimi anni, narrazioni scritte su un tema assegnato (*free essays*). Lo testimoniano due recenti ricerche (J.J. Beishuizen, E. Hof, C.M. van Putten, S. Bouwmeester, J.J. Asscher 2001; S. Liu, L. Meng 2009)¹², che hanno rilevato le percezioni del *good teacher* espresse da studenti e da docenti avvalendosi dello strumento delle narrazioni scritte, per due principali motivazioni. Da un lato, vi è stata la volontà di evitare gli svantaggi dell'utilizzo di tecniche «normative» con giovani interlocutori (adolescenti dai 13 ai 16 anni); dall'altro lato, si è preferito adottare tecniche di analisi più complesse di quella basata sulla mera corrispondenza categoriale.

A livello di studi teorici, occorre rilevare la presenza sempre più frequente del tema dell'efficacia degli insegnanti nelle percezioni degli allievi, approfondito sulla scorta di indicatori di qualità, come quelli individuati da Reynolds e Teddlie¹³ (2000): la gestione del tempo, l'organizzazione della classe (preparazione della lezione, chiarezza nell'esposizione dello scopo della lezione, dei suoi contenuti, della sua struttura), l'uso di pratiche di insegnamento efficaci (strategie centrate sul porre interrogativi anziché sul fornire risposte, mantenimento di un orientamento al compito all'interno della classe, calore e clima di accettazione all'interno della classe), adattamento delle pratiche alle caratteristiche particolari degli allievi. Si tratta di linee-guida utilizzate per la formazione degli insegnanti, come dimostrato dalle riflessioni di James Stronge¹⁴ all'interno di due manuali pubblicati dall'*Association for Supervision and Curriculum Development* degli Stati Uniti.

¹² J.J. BEISHUIZEN, E. HOF, C.M. VAN PUTTEN, S. BOUWMEESTER, J.J. ASSCHER, *Students' and teachers' cognitions about good teachers*, cit., pp. 185-201; S. LIU, L. MENG, *Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: a cross-cultural comparison of China and the United States*, in «Educational Assessment, Evaluation and Accountability», vol. 21, n. 4, 2009, pp. 313-328.

¹³ D. REYNOLDS, C. TEDDLIE, *The process of school effectiveness*, in EAD. (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research*, Falmer, London, pp. 135-159.

¹⁴ Cfr. J.H. STRONGE, P.D. TUCKER, J.L. HINDMAN, *Handbook for qualities of effective teachers*, Association for Supervision and Curriculum Development, USA 2004; J.H. STRONGE, *Qualities of effective teachers*, II edit., Association for Supervision and Curriculum Development, USA 2007. Quest'ultimo volume è stato tradotto in italiano con il titolo: *Le qualità degli insegnanti efficaci*, LAS, Roma 2010.

Sul fronte degli attori coinvolti nelle ricerche sul tema, va menzionata la tendenza negli ultimi dieci anni di allargare l'ambito di indagine sulle percezioni del *good teacher* anche ai genitori degli allievi. A tal proposito, si rimanda alla ricerca di Moshe Tatar e di Gabriel Horenczyk¹⁵ condotta nel 2000 su 765 genitori israeliani di studenti adolescenti, e alla già ricordata indagine realizzata in Cina nel 2008 da Shujie Liu e da Lingqi Meng¹⁶, con il coinvolgimento di studenti, docenti e genitori.

3.2 *Le qualità dell'«insegnante di successo»: l'insegnante come persona di James H. Stronge*

Il concetto di «insegnante efficace»¹⁷ è considerato da James H. Stronge un concetto di per sé elusivo, che andrebbe sostituito con quello di «insegnante di successo», per sottolineare l'influenza decisiva esercitata sulla buona riuscita scolastica dei propri allievi. Le ricerche effettuate sulle percezioni e sulle valutazioni espresse dagli studenti hanno consentito a Stronge di ricavare tutta una serie di spunti sulle caratteristiche degli insegnanti e sui processi da loro adottati, tali da poter costruire alcuni indicatori per definire l'«insegnante di successo». Essi sono stati sintetizzati nelle seguenti categorie: prerequisiti dell'insegnamento efficace, l'insegnante come persona, la gestione e l'organizzazione della classe, la progettazione e la realizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, la loro implementazione, il monitoraggio del progresso e delle potenzialità degli studenti¹⁸.

La questione antropologica, inerente alla concezione dell'insegnante come persona, è stata declinata da Stronge facendo attenzione a: dimensioni relazionali e di cura, aspetti etici (rispetto reciproco, correttezza), entusiasmo e motivazione, attitudini all'insegnamento, ri-

¹⁵ M. TATAR, G. HORENCZYK, *Parental expectations of their adolescents' teachers*, in «Journal of Adolescence», vol. 23, 2000, pp. 487-495.

¹⁶ S. LIU, L. MENG, *Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: a cross-cultural comparison of China and the United States*, cit., pp. 313-328.

¹⁷ J.M. BRODER, J.H. DORFMAN, *Determinants of teaching quality: what's important to students?*, in «Research in Higher Education», vol. 35, n. 2, 1995, pp. 235-249.

¹⁸ J.H. STRONGE, *Qualities of effective teachers*, cit., pp. 1-106.

flessività nelle proprie pratiche¹⁹. Il concetto di cura è, a dire di Stronge, un concetto ampio e generale, da intendersi nel senso di «tirar fuori il meglio da ciascuno studente attraverso la sua valorizzazione positiva e l'incoraggiamento»²⁰. Esso è strettamente connesso a quelle dimostrazioni di pazienza, fiducia, onestà, coraggio messe in atto da insegnanti che si mettono in ascolto dei loro allievi al fine di «comprenderli». Gli studenti, in genere, sottolineano l'importanza dell'ascolto simpatetico, relativo non solo a quello che accade in classe, ma anche a tutti i loro ambiti di vita. In questo senso, solo attraverso l'esercizio dell'ascolto l'insegnante viene considerato comprensivo, quindi attento a conoscere i propri allievi nella loro singolarità (*as individuals*). L'insegnante che agisce in questo modo diviene «umano» agli occhi degli studenti, anzi, viene considerato una persona, proprio perché li riconosce come persone. Infatti, si preoccupa dei loro problemi scolastici e non, li aiuta a risolverli, ascolta le loro esperienze, conosce i loro gusti e disgusti, si mette, in altre parole, a loro disposizione. È soprattutto con gli studenti «a rischio» e con quelli «superdotati» che emergono in maniera preponderante queste dinamiche di attenzione ai bisogni specifici e alle caratteristiche peculiari di ciascuno.

3.2.1 *Il rispetto e l'equità*

La correttezza e il rispetto reciproco rappresentano, nelle percezioni dei ragazzi, le colonne portanti della costruzione di un rapporto personale fra docente e allievi, basato sulla fiducia, sulla credibilità dell'azione docente e sull'esercizio dell'equità (anziché dell'uguaglianza). L'equità viene intesa in questo senso: «l'insegnante risponde al cattivo comportamento del suo allievo con un'azione di tipo individuale, che non va a colpire l'intera classe, non considerandola quindi responsabile dei comportamenti adottati da un solo studente o da un piccolo gruppo»²¹. L'equo trattamento di ciascuno studente dovrebbe andare di pari passo con l'esercizio della giustizia all'interno del contesto classe: infatti, gli studenti apprezzano soprattutto quei docenti che spiegano loro in maniera chiara perché quello che hanno fatto è sbagliato o come dovrebbero farlo per farlo bene. In sostanza, da tali considerazioni è possibile

¹⁹ *Ivi*, pp. 1-38.

²⁰ *Ivi*, p. 23.

²¹ *Ivi*, p. 25

rilevare che gli studenti associano il rispetto²² con la correttezza e si aspettano dai loro docenti di essere trattati come persone (Agne 1992²³; Covino Iwanicki 1996²⁴; Thomas & Montgomery 1998²⁵). Inoltre, reputano efficace quell'insegnante che evita di metterli pubblicamente in ridicolo, e che previene situazioni in cui eventualmente qualche allievo perda di rispetto nei confronti dei propri compagni.

Un'altra area in cui entra in gioco il tema dell'equità è quella della valutazione: come sottolineato nella ricerca di Bruce G. Waldrup, Darrell L. Fisher e Jeffrey Dorman²⁶ (2009), gli insegnanti migliori sono quelli che hanno ottenuto, nelle percezioni dei loro allievi, un punteggio al di sopra della media in almeno tre dei cinque indicatori presi in considerazione: congruenza delle prove di valutazione con il programma di insegnamento, trasparenza nella definizione degli scopi e delle forme di valutazione, autenticità delle forme di valutazione (vicine, cioè, agli ambiti di esperienza degli allievi), consultazione e informazione degli studenti a proposito delle modalità di valutazione adottate, differenziazione (finalizzata a garantire a tutti un'equa possibilità di completare le prove di valutazione).

3.2.2 Disponibilità e relazioni interpersonali positive

Gli aspetti relazionali maggiormente valorizzati dagli studenti riguardano, innanzitutto, la disponibilità da parte dei docenti a costrui-

²² Nel contesto statunitense, la maggior parte degli studenti sottolinea come l'esercizio di un corretto agire professionale da parte dei docenti debba prevedere anche il rispetto delle differenze etniche, razziali e di *gender* (N.A. PEART, F.A. CAMPBELL, *At-Risk Students' Perceptions of Teacher Effectiveness*, in «Journal of a Just and Caring Education», vol. 5, n. 3, 1999, pp. 269-284).

²³ K.J. AGNE, *Caring: the expert teacher's edge*, in «Educational Horizons», vol. 70, n. 3, 1992, pp. 120-124.

²⁴ E.T. EMMER, C.M. EVERTSON, L.M. ANDERSON, *Effective classroom management at the beginning of the School year*, in «The Elementary School Journal», vol. 80, n. 5, 1980, pp. 219-223; J.D. ALLEN, *Classroom management: students' perspectives, goals, and strategies*, in «American Educational Research Journal», vol. 23, 1986, pp. 437-459.

²⁵ J.A. THOMAS, P. MONTGOMERY, *On becoming a good teacher. Reflective practice with regard to children's voices*, in «Journal of Teacher Education», vol. 49, n. 5, 1998, pp. 372-380.

²⁶ B.G. WALDRUP, D.L. FISHER, J. DORMAN, *Identifying exemplary science teachers through their students' perceptions of the assessment process*, in «Research in Science & Technological Education», vol. 27, n. 1, 2009, pp. 117-129.

re relazioni interpersonali positive, che influenzano altrettanto positivamente i loro processi di apprendimento, la loro riuscita scolastica e, in generale, il livello di autostima personale. È molto apprezzato un modo di porsi amichevole e personale, che non faccia però venire meno l'attenzione al mantenimento di un'adeguata strutturazione della relazione fra insegnante ed allievi (Brookhart & Loadman 1992²⁷; Peart Campbell 1999²⁸). In tale prospettiva, rientra anche il riconoscimento della bontà di quelle azioni finalizzate a far partecipare direttamente gli studenti alle prese di decisione²⁹, per responsabilizzarli. È importante che l'insegnante mostri di dedicare tempo ai propri studenti, anche partecipando agli eventi sportivi, ai concerti o ad altre forme di aggregazione che li vedono coinvolti in prima persona. A questo si aggiunge l'esercizio di una buona dose di *humour* in tutte le occasioni, scolastiche e non, in cui il docente si trova a contatto con i propri allievi.

3.2.3 Motivazione ed entusiasmo nell'insegnamento

Aspetti affettivi ed emotivi sono coinvolti anche nelle dimensioni didattiche dell'agire insegnante, come, per esempio, l'entusiasmo e la motivazione dimostrati nei processi di insegnamento-apprendimento in classe. Gli studenti interpellati da Stronge si sentono particolarmente valorizzati e motivati da docenti che li incoraggiano a diventare protagonisti attivi del loro apprendere, che organizzano un ambiente di classe sereno, che hanno aspettative elevate, che assegnano sfide adeguate ai propri studenti, che li supportano e forniscono rinforzi positivi durante lo svolgimento dei compiti. A partire da tali risultati, James Stronge ha messo in evidenza il legame fra l'entusiasmo e la passione mostrati dagli insegnanti nelle loro pratiche quotidiane e i livelli di motivazione e di apprendimento maturati dai loro studenti. Nello specifico, l'insegnante che cerca sempre il meglio per i propri studenti e che riconosce la varietà dei loro livelli motivazionali si pone

²⁷ S.M. BROOKHART, W.E. LOADMAN, *Teacher assessment and validity: what do we want to know?*, in «Journal of Personnel Evaluation in Education», vol. 5, n. 4, 1992, pp. 347-357.

²⁸ N.A. PEART, F.A. CAMPBELL, *At risk students' perceptions of teacher effectiveness*, in «Journal for a Just and Caring Education», vol. 5, n. 3, 1999, pp. 269-284.

²⁹ *Education USA Special Report*, n. d., Kohn, 1996.

come un vero e proprio «*leader* motivazionale». Egli ha incorporato nel suo *habitus* professionale la consapevolezza che motivare gli studenti significa renderli a loro volta entusiasti di apprendere e consci dell'importanza e del valore dell'imparare in sé e per sé. Si riallaccia a tale questione quanto discusso di recente dal Segretario di Stato all'Educazione americano Arne Duncan, a proposito della necessità di formare insegnanti che siano «novelli Socrate»³⁰.

3.2.4 *Disciplina e management di classe*

Gli aspetti legati alla disciplina, ovvero a quelle azioni intraprese dagli insegnanti per favorire cambiamenti nell'agire e nei comportamenti dei propri allievi, sono strettamente connessi al cosiddetto *management* di classe³¹, finalizzato all'organizzazione di un ambiente di apprendimento produttivo e ordinato. Le percezioni che gli studenti hanno rispetto alla frequenza, all'efficacia e all'accettabilità dei vari interventi disciplinari messi in atto dai loro docenti non possono prescindere dalle modalità adottate dagli stessi docenti nella gestione della classe (A. Woolfolk Hoy, C.S. Weinstein 2006)³². Come sostenuto da Wentzel³³ (1997, 1998), gli studenti che apprezzano i loro insegnanti e ne percepiscono il supporto emotivo e psicologico sono molto più disponibili a mettere in campo comportamenti responsabili e prosociali, ad accettare le «regole di classe» e a lasciarsi coinvolgere nelle attività didattiche³⁴. Per gli studenti, l'abilità di esercitare autorevolezza e di gestire la classe secondo un ordine ben preciso, fuori da eccessi di rigidità o di punizio-

³⁰ A. DUNCAN, *La scuola ha bisogno di nuovi Socrate*, tr. it., in «Avvenire.it», 2 giugno 2010.

³¹ J.H. STRONGE, P.D. TUCKER, J.L. HINDMAN, *Handbook for qualities of effective teachers*, cit., p. 64.

³² A. WOOLFOLK HOY, C.S. WEINSTEIN, *Student and teacher perspectives on classroom management*, in C.M. EVERSTON, C.S. WEINSTEIN, *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 2006, pp. 181-219.

³³ K.R. WENTZEL, *Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring*, in «Journal of Educational Psychology», n. 89, n. 3, 1997, pp. 411-419; K.R. WENTZEL, A. WIGFIELD, *Academic and social motivational influences on students' academic performance*, in «Educational Psychology Review», vol. 10, n. 2, 1998, pp. 155-175.

³⁴ J.H. STRONGE, *Qualities of effective teachers*, cit., p. 183.

ne, va di pari passo con l'abilità di rendere l'insegnamento «divertente» e interessante, grazie all'utilizzo di strategie educative innovative e creative. In particolare, come sottolineato in Weinstein (2003)³⁵, gli studenti sanno distinguere gli insegnanti «severi» (*strict*) dagli insegnanti «mediocri» (*mean*), poiché i primi mantengono un «controllo calmo» (*calm control*) della situazione, senza urlare o perdere la pazienza, mentre i secondi impongono sanzioni attraverso minacce e, in alcuni casi, umiliando pubblicamente gli studenti. La strategia disciplinare maggiormente apprezzata dagli studenti è quella «basata sulla relazione»: gli insegnanti che adottano suggerimenti, che coinvolgono direttamente i loro allievi in discussioni e che danno premi sono percepiti come soggetti che adottano pratiche responsabilizzanti.

Tra gli studi sul tema della disciplina e della gestione della classe, è possibile, sulla scorta di quanto suggerito da Anita Woolfolk Hoy e da Carol Simon Weinstein³⁶, identificare tre differenti tipologie: ricerche che chiedono agli studenti di valutare la frequenza e l'efficacia di strategie disciplinari coercitive contro quelle meno direttive; studi sulle percezioni degli studenti riguardo al grado di severità e di accettabilità di varie strategie disciplinari; studi sulle percezioni degli studenti su questioni come la disparità di trattamento, l'esercizio della giustizia, la correttezza nel rispetto della disciplina. A tal proposito, la ricerca condotta da Ramon Lewis³⁷ nel 2001 in alcune scuole primarie e secondarie australiane ha dimostrato che la disciplina in classe riveste un ruolo importante nella promozione della responsabilità degli studenti. Nello specifico, è emerso il circolo vizioso che si viene a creare fra il cattivo comportamento degli allievi in classe e l'adozione, in risposta, di strategie disciplinari coercitive da parte dei loro insegnanti. Lewis sottolinea come queste assumano una funzione inibitoria nei confronti dell'esercizio della responsabilità nei giovani allievi e rappresentino un fattore di distrazione nel lavoro scolastico. L'autore chiarisce, altresì, l'utilità di strategie basate sul dialogo, sul rinforzo

³⁵ C.S. WEINSTEIN, A.J. MIGNANO, *Elementary classroom management: lessons from research and practice*, III edit., McGraw-Hill, New York 2003.

³⁶ A. WOOLFOLK HOY, C.S. WEINSTEIN, *Student and teacher perspectives on classroom management*, in C.M. EVERSTON, C.S. WEINSTEIN, *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*, cit., p. 188.

³⁷ R. LEWIS, *Classroom discipline and student responsibility: the students' view*, in «Teaching and Teacher Education», vol. 17, n. 3, 2001, pp. 307-319.

positivo nei confronti dei buoni comportamenti e sul coinvolgimento degli studenti nei processi di *decision-making*.

3.3 Un nodo critico: qualità personali vs. abilità disciplinari?

Nelle ricerche pubblicate negli ultimi dieci anni su riviste anglofone spicca la figura di un insegnante altamente qualificato, che sa coniugare competenze professionali di alto livello con buone competenze personali e sa costruire relazioni significative con i propri studenti. In questo modo, non troverebbe conferma la definizione di insegnante competente formulata nel 2001 dal governo federale statunitense nell'ambito del programma *No Child Left Behind* (NCLB)³⁸, in quanto centrata esclusivamente sul possesso di adeguati titoli accademici e di una formazione di carattere disciplinare.

Tra le tante indagini condotte negli anni Duemila, vale la pena di citare quella di C. Pozo-Munoz, E. Reboloso-Pacheco, B. Fernandez-Ramirez (2000)³⁹, volta a rilevare, attraverso l'analisi del differenziale semantico, quali sono le principali caratteristiche dell'insegnante ideale ricavate dalle valutazioni effettuate dagli studenti⁴⁰. I nodi critici evi-

³⁸ *No Child Left Behind* (NCLB) è un atto approvato dal Congresso americano nel 2001, allo scopo di risolvere il *gap* fra rendicontazione, flessibilità e scelta scolastica, in maniera tale che «nessun bambino possa essere lasciato indietro». La Legge è suddivisa in otto titoli: migliorare la riuscita scolastica degli svantaggiati; preparare, formare e retribuire insegnanti e presidi di alta qualità; istruzione linguistica per studenti principianti nella lingua inglese o figli di immigrati; scuole del XXI secolo; promuovere scelte informate dei genitori e programmi innovativi; flessibilità e rendicontazione; istruzione dei nativi indiani, hawaiani e dell'Alaska; impatto del programma di sostegno. Per approfondimenti, si rimanda a: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>.

³⁹ C. POZO-MUNOZ, E. REBOLOSO-PACHECO, B. FERNANDEZ-RAMIREZ, *The 'Ideal Teacher'. Implications for student evaluation of teacher effectiveness*, in «Assessment and evaluation in higher education», vol. 25, n. 3, 2000, pp. 253-263.

⁴⁰ Ecco la lista di aggettivi utilizzati: competenza nell'insegnare (esperto, informato, competente, intelligente, sicuro, efficiente, abile nell'interloquire, socievole, chiaro, documentato, acuto, attivo, comprensivo, leale, abile nell'ascoltare, abile nel motivare, abile nel sintetizzare); qualità dell'insegnamento (tranquillo, auto-controlato, calmo, bilanciato, organizzato, oggettivo, accessibile, promuove partecipazione, pratico); aspetto dell'insegnante (attraente, sensibile, empatico, elegante, ha fiducia negli studenti, gentile); direttività (autoritario, prepotente, direttivo, esigente, prestigioso, con un'alta autostima).

denziati sono stati: la competenza nell'insegnamento, la qualità dell'insegnamento, le caratteristiche personali e la direttività. Il buon insegnante è stato descritto nei seguenti termini: «esprime se stesso/stessa chiaramente, è informato e competente, è documentato e fluente nel discorso, è esperto, organizzato, efficiente, intelligente ed abile nel sintetizzare, è capace di ascoltare, è socievole, è acuto, è abile nel motivare e nel capire, è corretto, sicuro, oggettivo ed attivo»⁴¹. Si tratta di un ritratto che conferma quanto discusso a proposito dell'inscindibilità di aspetti personali e aspetti professionali nel *good teacher*.

La questione del rapporto fra la personalità dell'insegnante e le sue abilità professionali è stata affrontata anche da J.J. Beishuizen, E. Hof, C.M. van Putten, S. Bouwmeester e J.J. Asscher (2001)⁴², in una ricerca finalizzata a comparare le concezioni del «buon insegnante» maturate dagli studenti e dai docenti, per verificare se vi è o meno concordanza fra loro. Il metodo di ricerca utilizzato, di tipo qualitativo, ha previsto l'analisi delle narrazioni spontanee prodotte per iscritto dagli insegnanti e dagli studenti, in risposta all'interrogativo: «Chi è il buon insegnante?». Dai risultati è emerso che le caratteristiche del *good teacher* segnalate dagli studenti e dai docenti coprono tutto il *range* delle due prospettive teoriche prese in considerazione, ovvero quella centrata sulla personalità e quella centrata sulle abilità. Le *item* maggiormente afferenti alla prospettiva centrata sulla personalità sono: «è calmo», «prende le cose in modo positivo», «fa che gli studenti rispettino i loro insegnanti». La prospettiva centrata sulle abilità ha visto, soprattutto, espressioni come: «può insegnare tutte le materie», «si prende cura della classe», «è premuroso». Si è, inoltre, riscontrato che gli studenti più grandi d'età considerano la scuola in maniera più «distaccata» rispetto agli studenti più giovani. In particolare, sono indicazione di maggiore «distacco» espressioni come «non assegna sempre compiti indipendenti» e «non punisce troppo pesantemente», mentre un positivo orientamento nei confronti dei compiti della scuola e il riconoscimento dell'interdipendenza dei ruoli sarebbero espressi da affermazioni come «prende le cose in una prospettiva positiva»,

⁴¹ C. POZO-MUNOZ, E. REBOLLOSO-PACHECO, B. FERNANDEZ-RAMIREZ, *The "Ideal Teacher". Implications for student evaluation of teacher effectiveness*, cit., p. 256.

⁴² J.J. BEISHUIZEN, E. HOF, C.M. VAN PUTTEN, S. BOUWMEESTER E J.J. ASSCHER, *Students' and teachers' cognitions about good teachers*, cit., pp. 185-201.

«è calmo», «dimostra di essere auto-critico». Da ultimo, non va sottovalutato l'accordo espresso dalla maggior parte degli studenti e dei docenti interpellati nel riconoscere la priorità degli aspetti relazionali nel buon insegnamento.

Un'indagine condotta da Victor Garcia⁴³ nel 2006 sul programma *No Child Left Behind* ha descritto il *good teacher* come colui che sa coltivare comunità di apprendimento sane, rispettose, culturalmente sensibili e comprensive, aperte alle famiglie e al territorio. In classe esprime alte aspettative nei confronti di tutti gli studenti, anche dei più deboli, coinvolgendoli da protagonisti nei processi educativi. Il docente altamente qualificato stimola i suoi allievi a sviluppare il pensiero critico, grazie al fatto che possiede una sorta di *invisible student radar*, in grado di orientare la sua attenzione in relazione ai progressi maturati da ciascun ragazzo nel suo processo di apprendimento. Durante le sue lezioni, il «buon insegnante» spiega in maniera comprensibile, aumenta la chiarezza delle sue spiegazioni facendo esempi, è pronto a rispiegare, a rispondere alle domande degli studenti, alterna metodi e mediatori didattici differenti e adatta le proprie proposte ai ritmi di apprendimento dei suoi allievi. Sul fronte della gestione della classe, mantiene spontaneamente la disciplina, non si mostra né troppo severo né troppo lassista, ottenendo così il rispetto da parte dei ragazzi senza doverli assecondare troppo.

Il *bad teacher* viene descritto come colui che è sprovvisto dell'*invisible student radar*, non è in grado di progettare lezioni che sappiano mantenere alte le aspettative degli studenti, ma prosegue secondo una linea di azione improntata alla «monotonia», limitandosi a semplificare i contenuti da trasmettere. In classe sta di fronte agli allievi senza coinvolgerli direttamente nei processi di insegnamento-apprendimento, per esempio leggendo ad alta voce parti del libro di testo e chiedendo di sottolineare gli elementi a suo dire più rilevanti. Non sa spiegare i contenuti in maniera comprensibile, né li adatta al livello mostrato dai suoi studenti; non si dimostra disponibile a rispiegare, né a rispondere alle richieste delle famiglie.

⁴³ V. GARCIA, *High School Students' Perspectives on the 2001 No Child Left Behind Act's Definition of a Highly Qualified Teacher*, in «Harvard Educational Review», vol. 76, n. 4, 2006, pp. 698-724.

I risultati della ricerca di Victor Garcia confermano quanto emerso da uno studio precedente, realizzato dalla *National Association of Secondary School Principals* nel 1996⁴⁴ su 1.000 studenti adolescenti americani. Secondo i ragazzi interpellati, i migliori insegnanti sono quelli che hanno senso dell'umorismo, rendono la loro materia interessante, conoscono i loro oggetti di insegnamento, spiegano in maniera chiara e spendono tempo ad aiutare i loro studenti. I peggiori insegnanti sarebbero, invece, quelli che sono monotoni o insegnano materie noiose, non spiegano in maniera chiara, mostrano favoritismi nei confronti di alcuni allievi, hanno poca attitudine all'insegnamento e sono troppo esigenti con gli studenti.

3.4 Alcune ricerche esemplificative

Al fine di esemplificare al meglio quanto discusso in precedenza riguardo alle caratteristiche del *good teacher* percepite dagli studenti, vengono qui riportate le sintesi di alcune ricerche pubblicate negli ultimi anni sulle principali riviste scientifiche anglofone, come «Educational Review», «Educational Leadership», «Assessment & Evaluation in Higher Education», «Educational Assessment, Evaluation and Accountability», a ulteriore sostegno del nesso inscindibile fra dimensioni personali e dimensioni professionali dell'agire insegnante.

3.4.1 Come le differenze di genere influiscono sulle percezioni del «buon insegnante» (Gran Bretagna)

La ricerca di M. Younger e M. Warrington (1999)⁴⁵ ha avuto come scopo principale quello di rilevare l'esistenza o meno di differenze di genere nella percezione della qualità degli insegnanti e della loro efficacia. Questo studio ha preso il via dalla constatazione del *gap* esistente fra la riuscita scolastica delle ragazze e quella dei loro coetanei

⁴⁴ NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS, *Students say: what makes a good teacher?*, in «School in the Middle», vol. 6, n. 5, 1997, pp. 15-17.

⁴⁵ M. YOUNGER, M. WARRINGTON, «He's such a nice man, but he's so boring, you have to really make a conscious effort to learn»: the views of Gemma, Daniel and their contemporaries on teacher quality and effectiveness, in «Educational Review», vol. 51, n. 3, 1999, pp. 231-241.

maschi e ha tenuto conto delle istanze messe in luce da alcune ricerche coeve, a proposito della necessità di ascoltare le opinioni degli studenti per migliorare i processi di insegnamento-apprendimento⁴⁶.

La ricerca è stata realizzata come studio longitudinale condotto per un triennio in alcune scuole di diversa tipologia (*selective, comprehensive, independent, state*) nell'Est dell'Inghilterra, avvalendosi di *focus group* in cui sono stati coinvolti studenti dell'undicesima classe di ambo i sessi, suddivisi in piccoli gruppi in base all'appartenenza sessuale. Gli indicatori presi in considerazione nel corso della ricerca sono stati: le motivazioni, l'autodisciplina e la presa di responsabilità da parte degli studenti; la gestione della disciplina e il *management* di classe; il lavoro in gruppo; le reazioni degli studenti nei confronti di strategie di valorizzazione e di incoraggiamento adottate dai loro insegnanti.

Dai risultati è emersa una certa concordanza fra maschi e femmine nel ritenere le migliori lezioni quelle interessanti, entusiasmanti, piacevoli; inoltre, entrambi i sessi concordano nell'apprezzare negli insegnanti l'entusiasmo, la conoscenza delle materie, la disponibilità e la capacità di intrattenere buone relazioni interpersonali. Molto importanti sono considerati il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti alle lezioni: le ragazze privilegiano il lavoro di gruppo, i maschi le discussioni che coinvolgono studenti e docenti, mentre entrambi i sessi sono concordi nel valorizzare le occasioni in cui poter porre domande all'insegnante. Gli studenti provenienti dalle *selective schools* si mostrano critici nei confronti di quegli insegnanti che tengono lezioni frontali, che leggono ad alta voce dal libro di testo (in questo modo farebbero perdere la concentrazione) o che fanno copiare spesso dalla lavagna o dai testi. Si tratta di attività considerate noiose e prive di coinvolgimento diretto.

Uno dei nodi cruciali in cui emergono maggiormente le maggiori differenze fra maschi e femmine è quello degli stili di insegnamento: i ragazzi valorizzano soprattutto quegli insegnanti che spiegano bene come fare il lavoro, lo lasciano svolgere in maniera autonoma, fanno apprezzare la loro materia, motivano gli allievi e rendono le lezioni en-

⁴⁶ S. NIETO, *Lessons from students: creating a chance to dream*, in «Harvard Educational Review», vol. 64, n. 4, 1994, pp. 392-426; J. RUDDUCK, R. CHAPLAIN, G. WAL-LACE, *School improvement: what can pupil tell us?*, David Fulton, London 1995.

tusiasmanti. «Se gli insegnanti rendono le materie piacevoli, lavorerò con più impegno» ha dichiarato uno studente. Le ragazze, da parte loro, tendono ad attribuire a se stesse la responsabilità della loro riuscita scolastica, tanto da sostenere che il loro gradimento nei confronti delle diverse materie influisce sul loro grado di impegno e sulla loro riuscita complessiva. Una studentessa ha fatto notare, per esempio, che le sue difficoltà in matematica sono dovute al fatto che in quella materia non si sente capace, indipendentemente dalla presenza o meno di insegnanti che le possano dare una mano. In altre parole, nelle ragazze sembrerebbe sussistere una teoria dell'attribuzione che le porta ad imputare a se stesse (*locus of control* interno) la responsabilità di non avere un buon profitto scolastico, mentre i ragazzi, come sottolineato da Head (1996)⁴⁷, tenderebbero a attribuire a cause interne il proprio successo e a cause esterne (*locus of control* esterno) il proprio insuccesso. Lo stesso vale anche per la questione delle motivazioni: le studentesse sembrano avere maggiori motivazioni intrinseche e una maggiore consapevolezza dei propri obiettivi personali, mentre i ragazzi preferiscono essere motivati estrinsecamente, riconoscendo di far bene le cose qualora gli insegnanti li motivino a farlo (Warrington & Younger 1996b⁴⁸). Sia i maschi sia le femmine concordano nel riconoscere l'importanza di saper conversare sugli oggetti di studio anche con i propri compagni, perché questo favorirebbe una migliore comprensione. In questo senso si spiega l'importanza attribuita ai lavori di gruppo, per almeno tre motivi: ci si sente maggiormente coinvolti, si ha la possibilità di approfondire i temi trattati grazie anche al confronto con prospettive differenti, cambia il ruolo dell'insegnante (da direttivo a facilitante). Non sempre i gruppi misti di lavoro vengono riconosciuti come i migliori contesti di apprendimento: può, infatti, capitare che nei gruppi misti le ragazze vengano ignorate o che siano fatte oggetto di comportamenti «sessisti» da parte dei loro compagni. «Ti senti molto più sicura se devi lavorare in un gruppo di sole ragazze. Ti senti più sicura che lavorare con i ragazzi, perché si lamentano

⁴⁷ J. HEAD, *Gender identity and cognitive style*, in P.F. MURPHY, C.V. GIPPS (Eds.), *Equity in the classroom: towards effective pedagogy for girls and boys*, Falmer Press, London 1996, pp. 59-69.

⁴⁸ M. WARRINGTON, M. YOUNGER, *Goals, expectations and motivation: gender differences in achievement at GCSE*, in «Curriculum», vol. 17, n. 2, 1996, pp. 80-93.

di te, o ti prendono in giro, cose di questo genere»⁴⁹. Sono soprattutto le ragazze a preferire gruppi esclusivamente femminili, perché favoriscono la concentrazione sui temi di studio, e non le fanno sentire messe alla prova.

Un altro elemento di differenza nelle percezioni di maschi e femmine è rappresentato dal controllo del comportamento in classe: per i maschi, esso è di esclusiva responsabilità degli insegnanti; in alcuni casi si sarebbero sentiti giustificati nel tenere un cattivo comportamento, dato che l'insegnante sembrerebbe averlo concesso. «Si siede là e non fa nulla. Dice: "Potete stare zitti, per favore?", ed è ancora seduta. Tutti riprendono a parlare, perché tanto non è cambiato nulla: se continui a parlare, non continuerà la lezione»⁵⁰.

Le ragazze mettono in relazione la gestione della disciplina in classe con la loro capacità di concentrazione: se vi è troppo baccano, diventa difficile poter seguire adeguatamente la lezione. Sia i maschi sia le femmine concordano sul fatto che i docenti dovrebbero saper tenere la disciplina non con le urla o le minacce, ma cercando di incentivare il rispetto da parte degli studenti. «Se ti trattassero come un adulto, tu probabilmente ti comporteresti da adulto, e non come un *robot* che è lì solamente per imparare»⁵¹.

Un'altra questione afferente al rapporto docenti-allievi è quella relativa alle richieste di aiuto: gli studenti con maggiori difficoltà sono dissuasi, in alcune circostanze, dal porgere richieste di spiegazione, perché si sentono derisi dalla classe o provano timore di fronte all'impazienza dimostrata nei loro confronti dall'insegnante. Sono soprattutto i maschi a sottolineare questo tipo di disagio, acuito dal fatto che vi sono insegnanti più interessati a sottolineare ciò che non va, piuttosto che apprezzare ciò che è stato svolto correttamente. Per i ragazzi è fondamentale sentirsi incoraggiati e valorizzati.

Sul fronte dei rapporti interpersonali, maschi e femmine prediligono gli insegnanti che si dimostrano amichevoli, disponibili e affabili, a prescindere dal loro sesso di appartenenza: la personalità, la ca-

⁴⁹ M. YOUNGER, M. WARRINGTON, *"He's such a nice man, but he's so boring, you have to really make a conscious effort to learn": the views of Gemma, Daniel and their contemporaries on teacher quality and effectiveness, cit.*, p. 236.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Ivi*, p. 237.

pacità relazionale, l'entusiasmo e la capacità di riconoscere le tensioni a cui sono sottoposti gli studenti rappresentano qualità «universali» del buon insegnante. Va, però, rilevato che sono soprattutto i maschi a preferire gli insegnanti che parlano con loro di argomenti extrascolastici e che condividono i loro interessi, per esempio il calcio e la musica. Le ragazze sembrerebbero meno interessate a questo tipo di rapporto, soprattutto se hanno a che fare con giovani insegnanti maschi. In ogni caso, tutti concordano sul fatto che i migliori insegnanti sono quelli che riconoscono i loro studenti come individui (in senso aristotelico), e che adattano le loro proposte alle loro specifiche caratteristiche. «Abbiamo un'insegnante di inglese, una bravissima insegnante, che dimostra di essere preoccupata per noi: non siamo solamente soggetti che le ruotano attorno per fare il proprio lavoro nel miglior modo possibile. Siamo persone, è quello che conta»⁵². Un altro studente presenta così il suo insegnante preferito: «[...] non ci tratta in maniera disuguale. Cerca di dare alla classe un buon orientamento, e andiamo veramente bene con lui. Conosce bene la sua materia. Conosce le tue debolezze e le tue forze, si siede vicino a te e parla con te per tutta la lezione per spiegarti qualcosa. Gira intorno e tu impari di più. È veramente un bravissimo insegnante»⁵³.

3.4.2 *Il buon insegnante secondo gli studenti delle scuole urbane di Philadelphia (USA)*

«Che cosa possono fare le scuole per incoraggiare gli studenti ad imparare meglio?». Questo è il principale interrogativo che ha spinto Dick Corbett e Bruce Wilson (2002)⁵⁴ a intervistare 400 studenti di *middle* e *high schools* urbane, a bassa riuscita scolastica. Le interviste sono state realizzate nell'ambito di una ricerca di tipo longitudinale, nel triennio di attuazione della riforma denominata *Children Achie-*

⁵² *Ivi*, p. 238.

⁵³ *Ivi*, p. 239.

⁵⁴ D. CORBETT, B. WILSON, *What urban students say about good teaching*, in «Educational Leadership», vol. 60, n. 1, September 2002, pp. 18-22. Per approfondimenti, si rimanda a: EAD., *Students' perspectives on the Ninth Grade Academy of the Talent Development High Schools in Philadelphia: 1999-2000*, Philadelphia Education Fund 2000; EAD., *Listening to Urban Students: School Reform and the Teachers They Want*, State University of New York Press 2001.

ving nel distretto di Philadelphia. I ricercatori hanno chiesto ai ragazzi coinvolti di parlare delle *routine* scolastiche quotidiane, delle classi in cui apprendono di più e di quelle in cui apprendono di meno, di quelle in cui si comportano meglio e di quelle in cui si comportano peggio, di quali modalità di apprendimento preferiscono e quali classi soddisfano meglio le loro scelte, che cosa pensano a proposito del «buon insegnamento» e in quali orari/moduli incontrano buoni insegnanti. Lo scopo di queste interviste è stato quello di verificare se la riforma scolastica ha comportato cambiamenti nelle esperienze educative degli studenti interpellati, tenendo conto del fatto che molti di loro hanno continuato il percorso scolastico, nel corso dei tre anni della ricerca, in alcune *high schools* che hanno adottato il *Johns Hopkins University Talent Development Model*⁵⁵.

Dal complesso dell'indagine è stato rilevato che gli studenti coinvolti non hanno esitato a identificare i loro docenti come un fattore determinante nei processi di apprendimento, e hanno espresso unanimemente il loro parere riguardo al «buon insegnante». Per loro, infatti, un insegnante sa insegnare bene se si assicura che i suoi studenti abbiano completato i loro compiti, combattendo, così, l'abitudine invalsa di non svolgere gli esercizi assegnati. Il buon insegnante, inoltre, sa controllare la classe, cioè, deve essere, come ricorda un ragazzo, «severo al punto giusto da consentirmi di imparare»⁵⁶. Inoltre, deve essere disponibile ad aiutare gli allievi ogniqualvolta gli viene richiesto, tenendo conto del fatto che le modalità di aiuto possono essere diffe-

⁵⁵ Il *Talent Development High School Model* è un modello di riforma globale rivolto a un numero consistente di *high schools* americane, che presentano problematiche relative alla frequenza scolastica, alla disciplina, ai risultati di apprendimento e al tasso di *drop out*. Tale iniziativa prevede la promozione di cambiamenti a livello organizzativo e di *management* per favorire lo sviluppo di un clima scolastico positivo e di innovazioni a livello curricolare. I principali obiettivi di questa azione sono volti alla ricerca di una migliore preparazione di tutti gli studenti a frequentare con profitto i corsi secondari di Matematica e di Inglese, di un maggior coinvolgimento dei genitori e della comunità per dare sostegno alla scuola e di un incentivo allo sviluppo professionale dei docenti a supporto delle riforme. Il progetto è stato attivato a partire dal 1994, grazie ad un accordo fra il CRESPAR (*Johns Hopkins University Center for Research on the Education of Students Placed At Risk*) e la *Patterson High School* di Baltimora, per diffondersi, successivamente, in 15 differenti Stati della confederazione americana. Per approfondimenti, si rimanda al sito: <http://web.jhu.edu/CSOS/tahs/index.html>.

⁵⁶ D. CORBETT, B. WILSON, *What urban students say about good teaching*, cit., p. 19.

renti, sia sul piano temporale (durante le lezioni o dopo scuola), sia sul piano delle persone coinvolte (sostegno individuale o lavoro di gruppo). In particolare, «gli insegnanti che offrono generosamente il loro supporto stimolano gli studenti che prima erano riluttanti a partecipare al lavoro di classe»⁵⁷, perché questi stessi ragazzi riconoscono la loro disponibilità a capirli e a dividerne le difficoltà.

Un insegnante sa insegnare bene se spiega le consegne e i contenuti in maniera chiara, senza andare troppo veloce e senza spiegare una volta sola per tutti con un'unica modalità didattica; infatti, «l'insegnante che approfondisce un problema fino a che tutti l'hanno compreso, che offre spiegazioni molteplici e ripetute, è un docente di cui gli studenti dicono "che è entrato nella loro testa molto bene"»⁵⁸. Del resto, il rifiuto, da parte di un docente, di riesplorare la lezione quando richiesto, viene percepito dagli studenti come una mancanza di attenzione nei loro confronti, addirittura come un «rifiutarsi di insegnare loro»⁵⁹. A questa caratteristica del buon insegnante si ricollega anche la strategia di variare la *routine* di classe, offrendo differenti tipologie di attività che tengano conto della singolarità degli studenti: si va dai lavori di gruppo, alla lezione teorica, alla lettura di un libro in classe, alla preparazione di schemi per lo studio, alla discussione in classe, ecc. Il buon docente si preoccupa non solo di trasmettere bene i contenuti della sua disciplina, ma di conoscere i suoi allievi e le loro condizioni, «andando al di là dei loro comportamenti e capendo chi realmente sono»⁶⁰. In altre parole, i ragazzi vogliono insegnanti che «credano in loro», che non li etichettino automaticamente in base alla loro scarsa riuscita, al mancato rispetto delle consegne, ecc.

Gli studenti interpellati hanno parlato in maniera particolarmente favorevole dell'insegnante «severo», ovvero di colui che sprona i suoi allievi a ottemperare alle sue richieste e che sa tenere la classe in ordine. Sono emersi anche i ritratti dei buoni insegnanti «medi» e dei cattivi insegnanti «medi», dei buoni insegnanti «divertenti» e dei cattivi insegnanti «divertenti», dei buoni insegnanti «noiosi» e dei cattivi insegnanti «noiosi». Se un docente possiede i prerequisiti dell'insegnan-

⁵⁷ *Ivi*, p. 20.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ *Ibidem*.

te efficace, allora la sua condotta, il senso dell'umorismo e il carisma hanno una rilevanza secondaria; ne consegue, per Corbett e Wilson, che i ragazzi sanno ben distinguere le caratteristiche personali dei loro insegnanti da quelle professionali. Inoltre, per i giovani è fondamentale ribadire che un buon insegnamento favorisce un altrettanto buon apprendimento, cioè rende possibile «imparare qualcosa», «svolgere i compiti in maniera corretta», «capire qualcosa che l'insegnante ha già cercato di spiegare», ecc.

Sulla scorta di queste istanze, i ricercatori hanno deciso di chiedere ai medesimi studenti il loro punto di vista riguardo a quali cambiamenti introdotti dalle recenti riforme scolastiche abbiano favorito un miglior insegnamento e, quindi, un miglior apprendimento. Per esempio, l'aumento della durata delle lezioni di ciascuna classe, nell'ambito del *block schedule*, ha riscosso la disapprovazione di numerosi studenti, perché le lezioni sono diventate noiose, devono stare seduti per troppo tempo e va a finire che è sempre l'insegnante a parlare. L'innovazione introdotta ha però offerto, a parere di altri studenti, l'opportunità di avere più tempo a disposizione per chiedere sostegno al proprio docente, per lavorare in piccoli gruppi, per avere ulteriori spiegazioni, ecc., con risultati positivi a livello di profitto.

Tenuto conto di queste considerazioni, Dick Corbett e Bruce Wilson hanno tratto la conclusione che non è vero che agli studenti non interessi la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento in cui sono coinvolti, ma, anzi, nel corso delle interviste è stato rimarcato più volte che «gli studenti vogliono buoni insegnanti perché questi insegnanti consentono loro di imparare, spesso a dispetto di loro stessi»⁶¹. L'interrogativo da cui ha preso inizio l'indagine dovrebbe, perciò, essere modificato nel seguente modo: «Che cosa fanno le scuole per supportare e rafforzare le azioni degli insegnanti nel dimostrare ai loro studenti che si prendono cura del loro apprendimento, così come i ragazzi vorrebbero?»⁶². Quanto emerso dalle percezioni e dalle aspettative raccolte dovrebbe rappresentare, a dire degli autori, il punto di partenza per identificare quale tipo di azioni mettere in campo.

⁶¹ *Ivi*, p. 22.

⁶² *Ibidem*.

3.4.3 *Il ruolo dei biases nelle valutazioni dei docenti espresse dai loro allievi (Austria)*

Bettina Greimel-Fuhrmann e Alois Geyer (2003)⁶³ hanno voluto studiare gli effetti di potenziali distorsioni cognitive (*biases*) sulla valutazione globale espressa da un gruppo di studenti nei confronti dei loro insegnanti, all'interno di un quadro teorico centrato sul comportamento docente. La principale ipotesi di questo studio consiste nel sostenere che *biases* come l'interesse degli studenti nei confronti di certe discipline o la predilezione verso alcuni insegnanti possono essere il risultato di un buon agire docente e non vanno, perciò, considerati alla stregua di mere distorsioni cognitive che inficiano i giudizi dei ragazzi. Per poter corroborare questa ipotesi, sono state studiate le opinioni espresse dagli studenti nei confronti della prassi sempre più invalsa, in Austria, di valutare i propri insegnanti. La ricerca empirica in questione è stata, perciò, articolata in due fasi, una di tipo qualitativo e una di tipo quantitativo. Alle interviste a 40 studenti di *college* commerciali austriaci (*Handelsakademie*), è seguita la somministrazione di questionari di valutazione dei docenti di Contabilità a 2.121 studenti dei medesimi *college*. In questo modo, si è cercato di indagare i punti di vista degli studenti rispetto alla qualità dell'istruzione offerta, andando a identificare quell'insieme di fattori, più o meno rilevanti, che portano a considerare un insegnante buono o cattivo e a individuare quelle che dovrebbero essere le caratteristiche precipue del suo comportamento.

Le interviste semi-strutturate hanno coinvolto quaranta studenti dai 15 ai 19 anni; i dati raccolti sono stati elaborati secondo una tecnica di analisi basata sul contenuto, allo scopo di costruire categorie che sintetizzassero le principali linee di ragionamento espresse dai ragazzi intervistati. Le medesime categorie e la cornice teorica rappresentata dal modello di insegnamento di tipo diretto (*Direct Instruction*) hanno costituito il canovaccio attorno al quale stilare gli *item* di un questionario, che è stato successivamente sottoposto al controllo di novanta docenti di *Handelsakademie* e preventivamente testato su 512 allievi. È emerso uno strumento di ricerca finalizzato all'indagine delle valu-

⁶³ B. GREIMEL-FUHRMANN, A. GEYER, *Students' Evaluation of Teachers and Instructional Quality- Analysis of Relevant Factors Based on Empirical Evaluation Research*, in «Assessment & Evaluation in Higher Education», vol. 28, n° 3, 2003, pp. 229-238.

tazioni espresse dagli studenti nei confronti dei loro insegnanti innanzitutto dal punto di vista più generale (p.e. «è un buon insegnante», «sono soddisfatto del mio insegnante», ecc.), per poi concentrarsi sui processi di apprendimento, sulla promozione dell'interesse verso la Contabilità, sulle motivazioni a studiare tale disciplina. Altre domande hanno riguardato, nello specifico, differenti aspetti del comportamento docente, come «dà spiegazioni che posso facilmente comprendere», «utilizza esempi concreti nelle spiegazioni», «è disponibile nei confronti degli studenti», «attribuisce voti equi», ecc.

Dalla fase qualitativa della ricerca è stato possibile ricavare i ritratti del «buon insegnante» e del «cattivo insegnante»: il primo è stato descritto, con caratteristiche spesso ricorrenti, come colui che spiega in maniera comprensibile, che aumenta la chiarezza delle sue spiegazioni facendo esempi, che è pronto a rispiegare e a rispondere alle domande degli studenti, che alterna metodi/mediatori didattici, che mostra interesse nei confronti della situazione degli studenti e che si adatta al loro livello. Inoltre, è preoccupato del progresso dei suoi allievi nell'apprendimento e si entusiasma nel trasmettere loro nuovi saperi, non procede in maniera troppo veloce ed è spontaneamente portato a mantenere la disciplina in classe. La personalità del «buon insegnante» comprende aspetti come «essere di buon umore, amichevole, paziente e leale» e «essere né troppo severo né troppo lassista», ottenendo così il rispetto da parte dei ragazzi senza assecondarli troppo.

Il «cattivo insegnante», invece, è stato descritto con un minor numero di tratti, spesso opposti a quelli del «buon docente»: infatti, la monotonia sembra una caratteristica ricorrente delle lezioni meno apprezzate dagli studenti, in cui l'insegnante continua a leggere ad alta voce dal libro di testo e li obbliga a sottolineare le parti che lui ritiene più importanti. Un «cattivo insegnante» sta di fronte alla classe senza coinvolgerla direttamente nei processi di insegnamento/apprendimento, non sa spiegare nuovi contenuti in maniera chiara e comprensibile, non adatta le sue spiegazioni e il suo insegnamento al livello degli studenti. A questo si aggiunge il fatto che non si dimostra disponibile né a rispiegare né a rispondere alle richieste degli studenti, dicendo loro che dovrebbero già conoscere quel contenuto o che comunque lo possono trovare nel libro di testo. In due casi è stato descritto l'esempio di un insegnante che prendeva in giro i ragazzi nel momento in cui gli ponevano qualche domanda.

La successiva analisi statistica ha dimostrato che le considerazioni globali espresse dagli studenti nei confronti dei loro insegnanti dipendono maggiormente dalla qualità dell'agire docente, benché siano influenzate anche dalle attitudini dei ragazzi verso la valutazione, dalla simpatia provata nei confronti di determinati insegnanti e dall'interesse suscitato dalla disciplina Contabilità. Nello specifico, sono stati presi in considerazione tre fattori dell'agire docente: il comportamento centrato sulla disciplina, il comportamento centrato sullo studente e il *management* di classe. È emerso che esiste una correlazione positiva molto forte fra il comportamento centrato sulla disciplina e le valutazioni globali espresse dagli studenti, mentre, in parallelo, il comportamento centrato sullo studente e il *management* di classe sembrano avere meno importanza. Altre correlazioni positive esistono fra l'apprezzamento espresso dagli studenti nei confronti dei loro insegnanti e le aspettative di successo in Contabilità, così come fra l'interesse in tale disciplina e la fiducia nei test di valutazione dei docenti. In particolare, più gli studenti ritengono che tali test siano giusti e onesti, più i loro docenti li considerano attendibili, più elevati sono i giudizi globali espressi nei confronti degli insegnanti presi in considerazione.

A queste prime rilevazioni occorre aggiungere la constatazione che i coefficienti di correlazione bivariata non prendono in considerazione i *biases*, che possono intervenire nel corso dei processi di valutazione. Di conseguenza, è stato adottato il modello dell'equazione strutturale, che ha consentito di evidenziare come il comportamento docente orientato alla disciplina ha un effetto diretto molto forte sulle valutazioni globali espresse dagli studenti, al contrario del comportamento docente orientato agli studenti e del *management* di classe, i cui effetti sono più moderati. Inoltre, è sempre il comportamento docente orientato alla disciplina a influenzare, seppure in maniera indiretta, l'interesse mostrato dagli studenti nei confronti della Contabilità. L'apprezzamento espresso nei confronti degli insegnanti risente maggiormente della presenza di un comportamento docente centrato sullo studente.

Sulla scorta di queste rilevazioni, Bettina Greimel-Fuhrmann e Alois Geyer hanno potuto sostenere che la loro indagine, nella parte qualitativa, ha confermato i risultati già rilevati da altre ricerche simili, ovvero il ruolo chiave giocato dai «buoni» insegnanti nella qualità dei processi di insegnamento-apprendimento. La fase più quantitativa dell'indagine ha, invece, contribuito a mettere in luce come le valuta-

zioni espresse dagli studenti nei confronti dei loro docenti siano strettamente legate alla percezione che i ragazzi hanno del comportamento docente centrato sulla disciplina insegnata.

3.4.4. *Il «buon insegnante» secondo gli studenti, i docenti e i genitori (Cina)*

La ricerca condotta in Cina nel 2008 da Shujie Liu e da Lingqi Meng⁶⁴ ha preso in considerazione le percezioni che alcuni insegnanti, studenti e genitori hanno del «buon insegnante», allo scopo di predisporre uno studio *cross*-culturale e comparativo fra Cina e Stati Uniti, partendo dalla prospettiva teorica secondo cui la nozione di «buon insegnante» è un concetto socialmente costruito. Gli obiettivi di fondo sono stati due: comparare le qualità del «buon insegnante» rilevate in Cina e negli USA; verificare se vi sono o meno differenze nelle percezioni del «buon insegnante» in questi due Paesi. Va precisato che in Cina è stata effettuata una vera e propria ricerca empirica in tre fasi, in cui sono stati rilevati quattro indicatori del «buon insegnante», successivamente comparati con quelli messi in luce da James Stronge negli Stati Uniti nel 2007⁶⁵.

La prima fase della ricerca empirica ha interessato 12 scuole primarie di una città a nord-est della Cina, per un totale di 60 insegnanti, 480 studenti e 360 genitori coinvolti. La comparazione dei dati ricavati dalle interviste agli insegnanti e di quelli provenienti dai questionari per gli studenti e per i genitori ha fatto emergere quattro indicatori del «buon insegnante», corrispondenti alle seguenti categorie: etica dell'insegnante (pazienza, rispetto nei confronti degli studenti, cura, equità, responsabilità, buone relazioni, dedizione all'insegnamento); abilità professionali (essere informato e creativo, avere grandi abilità di insegnamento, favorire lo sviluppo delle abilità degli allievi in relazione alle loro caratteristiche personali, utilizzare diversi metodi di insegnamento per incentivare l'interesse dei propri allievi, rendere l'atmosfera in classe confortevole); sviluppo professionale (formazione continua in servizio, tenere il passo delle nuove teorie pedagogiche); buoni risultati degli allievi ai test.

⁶⁴ S. LIU, L. MENG, *Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: a cross-cultural comparison of China and the United States*, in «Educational Assessment, Evaluation and Accountability», cit., pp. 313-328.

⁶⁵ J.H. STRONGE, *Qualities of effective teachers*, cit., pp. 1-106.

Nelle interviste ai docenti sono emersi soprattutto dati afferenti ai primi tre indicatori, nei questionari per gli studenti dati relativi al primo, al secondo e al quarto indicatore, mentre nei questionari per i genitori sono prevalse considerazioni riconducibili al primo e all'ultimo indicatore. L'etica degli insegnanti è stata l'unica categoria menzionata da tutte e tre le tipologie di soggetti coinvolti, mentre la buona riuscita ai test è stata sottolineata dagli studenti e dai genitori, ma non dagli insegnanti. Gli autori della ricerca hanno giustificato quest'ultimo risultato sostenendo che l'importanza accordata dagli studenti e dai genitori ai risultati dei test è dovuta al fatto che da essi dipendono le scelte scolastiche future dei ragazzi, in un sistema scolastico come quello cinese, dove solo chi ha voti eccellenti può accedere ai gradi più elevati di istruzione. I docenti, da parte loro, non avrebbero fatto riferimento a queste istanze, perché si sarebbero sentiti giudicati in base ai risultati ottenuti dagli studenti: ciò, a detta dei ricercatori, avrebbe potuto provocare ulteriori pressioni nei loro confronti.

Il secondo *step* della ricerca empirica ha previsto la raccolta di narrazioni scritte (*free essays*) prodotte da 30 insegnanti di scuola secondaria, 55 studenti (di età compresa fra i 13 e i 15 anni) e 25 genitori. La domanda di fondo a cui rispondere con il *free essay* concerne quali caratteristiche dovrebbe avere un «buon insegnante»; è stata, inoltre, precisata l'importanza di elencare le qualità del «buon insegnante» in generale, senza entrare nei particolari di uno specifico insegnante. Anche in questo secondo campione di soggetti coinvolti sono emersi risultati molto simili a quelli rilevati nel primo campione. È interessante riportare, a tal proposito, il parere espresso da uno dei genitori coinvolti nella ricerca:

un buon insegnante è quello i cui studenti hanno ottenuto buoni risultati in comparazione ad altri docenti: una buona scuola è quella che ha insegnanti che consentono agli studenti di ottenere risultati più alti che in altre scuole. Mio figlio necessita di un buon punteggio per concorrere con gli altri studenti per entrare in una scuola superiore eccellente, che può garantirgli una maggiore possibilità, in futuro, di accedere ad una buona università⁶⁶.

⁶⁶ S. LIU, L. MENG, *Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: a cross-cultural comparison of China and the United States*, cit., p. 321.

Nella terza fase della ricerca, allo stesso campione coinvolto nel secondo *step* è stato sottoposto un questionario, costruito sulla scorta dei risultati emersi nelle fasi precedenti, allo scopo di rilevare quale punteggio, su una scala *likert*, viene attribuito ad una serie di affermazioni sul «buon insegnante», comprese quelle relative al suo supporto alla riuscita degli allievi ai test. I questionari per i genitori presentano una struttura in 10 *item*⁶⁷, quelli per gli studenti e per i docenti 18, perché sono state aggiunte una serie di definizioni riguardanti, in maniera specifica, i processi di insegnamento-apprendimento promossi in classe (p.e. predispone una progettazione didattica adeguata all'attuale livello degli studenti, utilizza metodi di insegnamento flessibili e appropriati, utilizza materiali di insegnamento accessibili ed aiuta a raggiungere gli obiettivi della lezione, sa comunicare in maniera efficace con gli studenti, riconosce le differenze individuali, collega i compiti a casa con i contenuti delle lezioni e le capacità degli studenti, incoraggia la partecipazione degli studenti al lavoro di classe, fornisce periodicamente *feedback* agli studenti sul loro progresso). Anche dall'analisi statistica delle risposte al questionario distribuito nella terza fase della ricerca sono emersi risultati simili a quelli rilevati nelle due fasi precedenti: le caratteristiche maggiormente condivise sono quelle della responsabilità e della dedizione degli insegnanti nei confronti dei loro allievi, mentre quelle che hanno ottenuto un minor grado di condivisione sono la creatività, le buone relazioni e i buoni risultati ai test. Sull'abilità degli insegnanti a comunicare efficacemente sembra esserci un totale disaccordo fra quanto percepito dagli studenti e quanto dichiarato dagli insegnanti.

In sintesi, dall'intera ricerca è emerso un ritratto del «buon insegnante cinese» come di colui che ha una prospettiva etica ben definita, ha eccellenti abilità professionali, coltiva un continuo sviluppo pro-

⁶⁷ Nella ricerca di Tatar & Horenczyk (2000), ai 765 genitori israeliani coinvolti è stato sottoposto un questionario sulle loro aspettative nei confronti dei docenti, costituito da 12 quesiti, afferenti a tre indicatori del comportamento degli insegnanti: aiuto e assistenza, competenza nell'insegnare, lealtà. La maggior parte delle aspettative dei genitori si è concentrata, soprattutto, sull'aiuto e sull'assistenza, a cui seguono la lealtà e la competenza nell'insegnare. Le madri hanno dichiarato maggiori aspettative riconducibili ai primi due indicatori, mentre un maggiore accento sulla competenza nell'insegnare è stato posto dai genitori con figlie studentesse (M. TATAR, G. HORENCZYK, *Parental expectations of their adolescents' teachers*, cit., pp. 487-495).

fessionale e ottiene una buona riuscita dei propri allievi ai test. Si tratta di caratteristiche riconducibili a quelle formulate da Stronge negli USA; a tal proposito, Shujie Liu e Lingqi Meng hanno sottolineato che le qualità etiche del buon insegnante per i cinesi sono simili all'indicatore dell'insegnante come persona di Stronge, così come le buone abilità professionali sono assimilabili agli altri cinque indicatori elaborati da Stronge (prerequisiti dell'insegnamento efficace, gestione e organizzazione della classe, progettazione e realizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, loro implementazione, monitoraggio del progresso e delle potenzialità degli studenti)⁶⁸. Quello che i cinesi intendono con l'espressione *teacher as someone who is knowledgeable* a livello di disciplina insegnata e di pedagogia non si discosta dalle qualità rilevate da Stronge (abilità verbale, conoscenza dell'insegnamento e dell'apprendimento, *status* riconosciuto, conoscenza dei contenuti ed esperienza di insegnamento). L'unica categoria di descrizione del buon insegnante che sembra appartenere esclusivamente al contesto cinese è quella della riuscita degli studenti ai test di ammissione all'istruzione superiore; essa non trova riscontro negli studi americani e occidentali sul rapporto fra l'azione docente e la riuscita scolastica degli allievi, dato che è legata alla particolare situazione del sistema scolastico cinese.

⁶⁸ J.H. STRONGE, *Qualities of effective teachers*, cit., pp. 1-106.

Indice

Introduzione

Carla Xodo

5

PARTE I: PER LA DEFINIZIONE DI UN MODELLO DI COMPETENZA DOCENTE

CAPITOLO 1

La richiesta formale di competenze per la funzione docente

Ermanno Puricelli

1.1 Tema della ricerca e metodologia	13
1.2 La richiesta formale nei contratti di lavoro	17
1.3 Le competenze nei contratti di lavoro	19
1.4 Breve disamina delle sette categorie di competenze	25
1.5 Articolazione della funzione docente e specializzazione dei profili di competenze	29
1.6 Sulla relazione tra competenze e compiti	36
1.7 Le competenze nelle leggi di ordinamento e riordino	38
1.8 La richiesta formale di competenze nei documenti per i Licei e gli Istituti professionali	41
1.9 La richiesta formale nei CCNL e nelle norme di ordinamento: un confronto	55
1.10 Le competenze nei «decreti» per la formazione iniziale dei docenti	57
1.11 Tabella sinottica riassuntiva	65

CAPITOLO 2
Aspetti ontologici e deontologici della competenza docente
Carla Xodo

2.1 Premessa metodologica	67
2.2 Aspetti ontologici della professione docente nelle teorie pedagogiche sull'insegnamento	78
2.3 Quale ontologia dell'essere insegnante	102
2.4 Quale deontologia nella competenza degli insegnanti	108
2.5 Conclusione	115

PARTE II: LE COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI
PERCEPITE DAGLI STUDENTI. LO STATO DELL'ARTE NELLA LETTERATURA
INTERNAZIONALE

CAPITOLO 3
Il ritratto del good teacher in alcune ricerche in lingua inglese
Evelina Scaglia

3.1 Un breve excursus storico	121
3.2 Le qualità dell'«insegnante di successo»: l'insegnante come persona di James H. Stronge	125
3.3 Un nodo critico: qualità personali vs. abilità disciplinari?	131
3.4 Alcune ricerche esemplificative	134

CAPITOLO 4
Un nuovo modo di valutare la scuola dando voce ai suoi protagonisti: l'analisi dell'OCDE e le ricerche in lingua francese
Valentina Arcomano

4.1 «L'école de demain» secondo l'OCDE	149
4.2 Il punto di vista degli studenti sui loro insegnanti: problemi e risultati di alcune ricerche in lingua francese	153
4.3 La valutazione degli insegnanti da parte degli studenti di ogni età: una questione imprescindibile	160

PARTE III: «DOMANDA E OFFERTA DI COMPETENZA NELLA PROFESSIONE DOCENTE: INSEGNANTI TRA REALTÀ, RAPPRESENTAZIONI ED ASPETTATIVE». LA RICERCA E L'ANALISI DEI RISULTATI

CAPITOLO 5

Il questionario degli studenti:
uno sguardo di insieme ai risultati
Maria Giovanna Fantoli

5.1 Criteri di impostazione e lettura del questionario	175
5.2 Resoconto dei risultati ottenuti	180
5.3 L'accorpamento delle percentuali	182
5.4 Un punteggio per ogni quesito	183
5.5 Una prima provvisoria conclusione	184
5.6 Il profilo delle competenze che emerge dai risultati della ricerca	186
5.7 Incroci significativi per sesso, classi e ordine di scuola	191
5.8 Conclusioni	194
5.9 Appendice: tabelle	195

CAPITOLO 6

L'offerta informale di competenze nell'autopercezione degli insegnanti
Laura Clarizia, Maria Grazia Lombardi, Fabiana Quatrano

6.1 La ricerca	211
6.2 L'analisi dei dati per aree di competenza	219
6.3 Le competenze disciplinari	227
6.4 Le competenze pedagogico-didattiche	230
6.5 Le competenze comunicativo-relazionali	239
6.6 Le competenze etico-personali-deontologiche	245
6.7 Bibliografia	251

CAPITOLO 7

La formazione dei docenti. Analisi comparativa dei risultati del questionario somministrato ai docenti delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario del Lazio, di Padova, di Bergamo, di Salerno *Sandra Chistolini*

7.1	Il campo d'indagine secondo la ricerca PRIN 2007-2009	255
7.2	Gli scopi della ricerca	257
7.3	La definizione del campionamento	258
7.4	Il campione effettivo	259
7.5	La struttura del questionario	260
7.6	Esperienza del corso SSIS	262
7.7	Esperienza scolastica	265
7.8	Esperienza professionale	268
7.9	Dati socio-anagrafici identificativi dei campioni	274
7.10	Osservazioni al questionario, nona domanda aperta non numerata	279
7.11	Riflessioni d'insieme	281
7.12	Divulgazione, disseminazione e valutazione	284
7.13	Bibliografia	285
7.14	Appendice: i grafici comparativi delle SSIS Lazio, Padova, Bergamo e Salerno	287

CAPITOLO 8

I docenti di Bergamo della ricerca PRIN. La loro immagine ideale, l'auto-percezione, la pratica effettiva dell'insegnamento *Fabio Togni*

8.1	Immaginario professionale. Il caso della Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario	303
8.2	L'immaginario futuro dei docenti studenti: sapere che cosa dire, dirlo bene, creando il clima giusto perché sia compreso	309
8.3	Auto-percezione dell'agire professionale. La percezione della professione docente degli insegnanti in servizio	313

8.4 Percezione dell'insegnamento. Le competenze percepite e attese dagli studenti	330
8.5 Un'ipotesi di interpretazione dei dati della sezione bergamasca della ricerca PRIN	339
8.6 Tendenza alla certezza e alla dispersione nelle risposte ai quesiti	351
8.7 Aspetti di tattica e strategia docente che emergono dalla ricerca condotta sugli studenti	358
8.8 L'ipotesi di un difetto tattico nei docenti Manager nell'immaginario ideale e bricoleur nella pratica effettiva	359

CAPITOLO 9

Come i docenti percepiscono la loro competenza e come la stessa viene percepita dagli studenti

Carla Xodo

9.1 Premessa	363
9.2 La rappresentazione	365
9.3 La relativa attendibilità della rappresentazione in prima persona	367
9.4 Conclusione	418

PARTE IV: PROSPETTIVE PER UNA NUOVA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

CAPITOLO 10

Organizzazione e professionalità docente. La sfida del campus

Pietro Roncalli

10.1 Premessa: riferimenti ai risultati dell'indagine	429
10.2 Questioni relative alla definizione dell'oggetto di studio: monodisciplinarietà, multidisciplinarietà, interdisciplinarietà	433
10.3 Obiettivi formativi, Unità didattiche, Unità di apprendimento	436
10.4 Il metodo della lezione frontale, dello studio e dei compiti a casa e il metodo dell'Alternanza formativa	439
10.5 Aspetti organizzativi in un ipotetico campus della scuola	

trasmissiva: i gruppi classe e l'attribuzione dei compiti agli insegnanti, la «separazione/parcellizzazione» e la «gerarchizzazione» dei percorsi formativi	457
10.6 Aspetti organizzativi in un ipotetico campus della «scuola di vita»: i Piani di Studio Personalizzati e l'attribuzione dei compiti agli insegnanti	462
10.7 La professione e la formazione dei docenti in un campus organizzato secondo la logica del procedimento del sapere unitario	473
10.8 La sfida del campus della scuola di vita	478

CAPITOLO 11

Quale «docente» in quale «scuola»? Dieci anni di incrocio tra riforma degli ordinamenti e della formazione degli insegnanti

Giuseppe Bertagna

11.1 La formazione iniziale dei docenti al 2000	488
11.2 La formazione iniziale e in servizio dei docenti secondo l'ipotesi di riforma del 2001	489
11.3 La formazione iniziale e in servizio dei docenti secondo le norme 2003-2005	497
11.4 La formazione iniziale e in servizio dei docenti secondo le norme 2007-2011	503
11.5 Una conclusione	507

Rubbettino

Rubbettino

Finito di stampare nel mese di dicembre 2011
da Rubbettino print
per conto di Rubbettino Editore Srl
88049 Soveria Mannelli (Catanzaro)
www.rubbettinoprint.it

Il volume *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, raccoglie i risultati dell'indagine PRIN 2007 «Domanda ed offerta di competenza nella professione docente: insegnanti tra realtà, rappresentazioni ed aspettative», condotta nel biennio 2008-2010 da quattro unità di ricerca, afferenti alle Università di Padova, Bergamo, Roma Tre e Salerno. Il suo impianto generale, che si avvantaggia di ispezioni di carattere normativo e bibliografico, intrecciate con sistematiche analisi di migliaia di dati empirici raccolti tramite questionari e interviste, mette a disposizione una lettura delle competenze degli insegnanti su un triplice livello: attese dalle norme legislative e contrattuali, dichiarate dagli stessi docenti e percepite dagli studenti. Proprio per questo la ricerca si confronta anche con l'annoso problema della formazione dei docenti e, nondimeno, con un'idea di professionalità docente che ancora non c'è ma che sarebbe bene ci fosse.

Giuseppe Bertagna è direttore del Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento, nonché della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* dell'Università degli Studi di Bergamo. Dirige la rivista «Nuova secondaria» per i docenti della scuola secondaria superiore.

Carla Xodo, docente ordinario di Pedagogia generale e del lavoro all'Università degli Studi di Padova, è Direttore dell'Osservatorio sulla qualità e deontologia delle professioni educative del medesimo ateneo ed è presidente del Cirped (Centro Italiano di Ricerca Pedagogica).

