



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PALERMO  
Formazione Pedagogico Didattica degli Insegnanti  
Dipartimento di Scienze psicologiche, pedagogiche e della formazione  
Settore Scientifico Disciplinare SPS/07 (Sociologia Generale)

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI:  
sperimentazione di una metodologia per  
l'auto-orientamento degli studenti.

IL DOTTORE  
**CATERINA POLOPOLI**

IL COORDINATORE  
**Ch.ma Prof.ssa ALESSANDRA LA MARCA**

IL TUTOR  
**Ch.mo Prof. SERGIO SEVERINO**

CICLO XXIX.  
ANNO CONSEGUIMENTO TITOLO 2016-2017

*A Nicoletta e Anna.  
Con amore, la vostra mamma.*

*Ai miei nonni che con amore  
vegliano sempre su di me.*

## **INDICE**

INTRODUZIONE	pag. 7
<b>CAPITOLO 1 – LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI</b>	pag. 12
1.1 La “missione” della scuola	pag. 17
1.2 Il quadro legislativo Europeo e Italiano	pag. 22
1.3 La formazione degli insegnanti, una formazione “continua”	pag. 29
1.4 Conoscenze, competenze e abilità	pag. 36
1.5 Le competenze	pag. 39
1.6 Le competenze trasversali	pag. 46
1.7 La valutazione delle competenze degli insegnanti	pag. 50
<b>CAPITOLO 2 – LE METODOLOGIE DEGLI INSEGNANTI PER GLI INSEGNANTI</b>	pag. 54
2.1 Le metodologie	pag. 57

2.2 La Lezione Socratica	pag. 60
2.3 L'Apprendimento Cooperativo	pag. 61
2.4 Studio di Casi	pag. 63
2.5 Gioco di Ruoli	pag.64
2.6 Il Brainstorming	pag. 66
2.7 Il Laboratorio	pag. 67
2.8 Il Mastery Learning	pag. 69
2.9 Il Portfolio	pag. 72
2.10 Il Portfolio 2	pag.77
2.11 Autoefficacia e scuola	pag.80
2.12 ASCP–Autoefficacia Scolastica Percepita	pag.83
<b>CAPITOLO 3 – LA RICERCA</b>	pag. 85
3.1 Ipotesi e obiettivi	pag.88
3.2 Disegno di Ricerca	pag.89
3.3 Procedura	pag.90
3.4 Partecipanti	pag.92
3.5 Strumenti	pag.95
3.6 Analisi dei dati	pag.97

3.7 Risultati generali	pag.100
3.8 Confronti analitici per/a coppie	pag.101
3.9 Livelli di autoefficacia scolastica rilevati	pag.108
3.10 Discussione dei risultati	pag.111
3.11 Conclusioni alla ricerca	pag.117
<b>CONCLUSIONI</b>	pag.119
<b>APPENDICE</b>	pag. 123
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	pag. 131



## **Introduzione**

Negli ultimi anni si è assistito ad un evolversi di leggi e norme che hanno investito tanto la società quanto la scuola e il corpo insegnanti; questi cambiamenti hanno portato gli insegnanti a rivedere il loro ruolo.

La posizione dell'insegnante si è via via modificata profondamente, oggi infatti il suo ruolo lo porta ad interagire in maniera più costante con altre agenzie formative (es. famiglie) e a cooperare con queste.

Già da tempo gli insegnanti hanno dovuto modificare il loro *modus operandi*, adeguandosi ad una scuola non più solo della conoscenza ma della competenza.

Agli insegnanti è richiesta non più la semplice trasmissione di saperi e conoscenze ma un insegnamento che stimoli attraverso la scoperta, il lavoro di gruppo, l'acquisizione di competenze con l'integrazione delle nuove tecnologie.

A questo “nuovo insegnante” è richiesta una formazione specifica che preveda l'acquisizione di tecniche e strategie didattiche necessarie a relazionarsi con studenti sempre più eterogenei, i

quali si interagiscono con la scuola con modalità totalmente differenti gli uni dagli altri.

In quest'ottica si rende necessaria quindi una formazione per i docenti che continui lungo tutto il percorso lavorativo al fine di acquisire non solo le competenze di base utili all'insegnamento ma per arricchire costantemente il bagaglio di conoscenze.

La formazione continua deve permettere all'insegnante di essere costantemente aggiornato.

Da queste riflessioni è nato questo lavoro di ricerca *“La formazione pedagogica degli insegnanti: sperimentazione di una metodologia per l'auto-orientamento degli studenti”*.

La ricerca nasce dalla consapevolezza che nella società di oggi è necessario raccordare sempre più i sistemi formativi con il mondo dell'università e del lavoro quindi è indispensabile per lo studente l'acquisizione di competenze specifiche e un percorso che lo aiuti coerentemente nell'orientamento delle sue scelte, fondamentale è altresì che gli insegnanti lo accompagnino in questo percorso.

Il lavoro di seguito proposto si sofferma in primo luogo sulla “missione” della scuola e sui compiti che

investono questa agenzia continuando sulla formazione degli insegnanti e sul concetto di competenza.

Nella seconda parte si espone una panoramica delle metodologie e degli strumenti a disposizione degli insegnanti in letteratura utili a questi nello sviluppo delle competenze. Verrà inoltre esposto il Portfolio, in quanto strumento che ha ispirato la metodologia sperimentata per lo studio e lo svolgimento della ricerca in questione continuando con l'esposizione del "*Portfolio 2 – Portfolio formativo e di auto-orientamento*"<sup>1</sup> (strumento utilizzato nella ricerca) e del test *Autoefficacia Scolastica Percepita* (ASCP – Caprara 2012); quest'ultimo è stato utilizzato unitamente al "*Portfolio 2*" per misurare quanto la somministrazione di quest'ultimo aumentasse o meno l'autoefficacia scolastica percepita degli studenti.

A seguire verrà esposta la ricerca condotta presso due Scuole Secondarie di Secondo Grado della provincia di Siracusa.

---

<sup>1</sup> Severino, Cascino, 2014. Il *Portfolio 2 – Portfolio formativo e di auto-orientamento* nasce in seno ad un progetto PON realizzato da una rete di scuole del comune di Piazza Armerina (Enna) durante l'anno scolastico 2013-2014

Nello specifico la ricerca mira a verificare in che misura un percorso auto-riflessivo e di auto-orientamento rafforza le competenze trasversali degli studenti e, ponendo particolare attenzione, al senso di autoefficacia scolastica percepita degli studenti.



***PRIMO CAPITOLO***  
***La formazione degli insegnanti***

Lo svolgimento della professione degli insegnanti si configura come un processo complesso e articolato all'interno del quale si intrecciano variabili diverse, che richiede una conoscenza globale di competenze.

Sentirsi un buon insegnante è solo una condizione preliminare, piuttosto la problematica sullo svolgimento di una professionalità esperta che riesca a padroneggiare non solo i processi di insegnamento e di apprendimento e che soprattutto riesca sviluppare l'autoformazione dei talenti negli allievi (Margiotta, 2006).

Da sempre, fondamentale, è la funzione culturale che si associa alla professione del docente, attraverso la quale le nuove generazioni vengono a contatto con quello che diventerà il loro bagaglio culturale.

A tale funzione si collegano tutte delle aspettative sociali che investono questa professione, oggi, molto alte.

Infine, punto focale della professione dell'insegnante sono i processi legati all'apprendimento e alle modalità con cui questi processi prendono vita nella costruzione e formazione delle competenze.

Margiotta (2010), propone come di seguito una

sintesi efficace sulla multidimensionalità delle competenze che all'insegnante sono oggi richieste:

- Dimensione culturale;
- Dimensione psico-pedagogica;
- Dimensione metodologico-didattica;
- Dimensione organizzativa-progettuale;
- Dimensione partecipativa;
- Dimensione riflessiva.

Estendere e legare la visione della professione dell'insegnante all'istituzione scuola, può risultare interessante in quanto un insegnante "di qualità" crea e facilita la formazione di una scuola di qualità, e viceversa.

L'evoluzione del sistema di istruzione e formazione, iniziato già da alcuni anni e in costante e veloce evoluzione, ha portato oggi ad un processo di trasformazione sul piano dell'identità professionale; all'insegnante infatti sono richieste sempre più competenze, e alle competenze tradizionali (di tipo culturale e didattico) si sono aggiunte oggi competenze di tipo educativo, organizzativo, relazionale e comunicativo.

Oggi le attese nei confronti della scuola e nello specifico degli insegnanti sono altissime sia dal punto di vista culturale che educativo pensando che la scuola e gli insegnanti possano farsi carico di tutto e rispondendo a tutte le esigenze degli studenti.

Morin, a tal proposito, scrive: *«Il carattere funzionale dell'insegnamento porta a ridurre l'insegnante a un semplice impiegato. Il carattere professionale dell'insegnamento porta a ridurre l'insegnante all'esperto. L'insegnamento deve ridiventare non più solamente una funzione, una specializzazione, una professione, ma un compito di salute pubblica: una missione»* (Morin 2000, pag.106).

Se prima si chiedeva all'insegnante solo di essere colto e di saper trasmettere il suo sapere didattico, oggi, nell'ottica di un società complessa non basta la sola conoscenza accademica, per quanto questa sia fondamentale.

In una società complessa e "liquida" come sostiene Bauman (2006) non basta considerare i bisogni e operare in vista del loro soddisfacimento, bisogna agire e farsene carico.

Morin (2000) a riguardo, afferma che bisognerebbe

avere una giusta dose di  $\square\square\square\square\square^2$  (furbizia, saggezza); bisognerebbe inoltre riconsiderare il ruolo degli insegnanti come un compito di salute pubblica che non riguardi solo la sfera prettamente cognitiva ma educi alla cittadinanza.

---

<sup>2</sup> Metis secondo la mitologia greca era una divinità molto potente, figlia di Oceano e di Teti. E' la personificazione della saggezza, della ragione e dell'intelligenza. La ritroviamo in due circostanze importanti: la prima quando preparò una bevanda che fece vomitare a Crono i figli che aveva inghiottito (La nascita del mondo); la seconda è come prima moglie di Zeus ma che fece una triste fine in quanto sia Urano che Gea avevano predetto a Zeus che sarebbe stato detronizzato da un figlio di Metis pertanto quando questa rimase incinta di Atena Zeus la ingoiò per essere sicuro di mantenere il regno

## 1.1 La “missione della scuola

Le finalità che oggi si associano alla scuola, possono essere rintracciata tanto nella sua funzione formativa e orientativa e culturale, quanto nell’ottica dell’inserimento attivo dello studente nella società.

Secondo la logica della teoria dei sistemi<sup>3</sup> la scuola non subisce cambiamenti ma si adatta, usando l’adattamento come capacità di sopravvivenza.

L’insegnante è visto come il perno essenziale di ogni innovazione scolastica, quindi la sua formazione e la sua preparazione culturale e professionale hanno un ruolo fondamentale e sono alla base dello svolgimento di qualsiasi progetto educativo.

A causa del cambiamento profondo e rapido che caratterizza la nostra società anche il sistema scolastico ha dovuto ridefinire i suoi schemi.

Morin riassume queste sfide nei concetti di *globale e complesso*: <<La sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida di complessità [...] dobbiamo dunque pensare il problema dell’insegnamento da una parte a partire dalla considerazione degli effetti [...], dall’altra parte a

---

<sup>3</sup> La teoria di sistemi (L. Von Bertalanffy) si occupa dell’analisi e delle proprietà di un sistema in quanto tale.

*partire dalla considerazione che l'attitudine a contestualizzare e a integrare è una qualità fondamentale della mente umana e che si tratta di svilupparla [...].*

*Dietro alla sfida del globale e del complesso si nasconde un'altra sfida, quella dell'espressione incontrollata del sapere>>. (Morin 2000 – pag. 8-9)*

Il cambiamento pone il sistema formativo sì dinanzi a nuove possibilità ma lo sottopone ad affrontare nuovi problemi.

La globalizzazione (che non è soltanto economica, ma anche culturale<sup>4</sup>) pone una sfida alla tradizionale missione della scuola.

Oggi si assiste ad una mescolanza di tradizioni, religioni che aprono le porte dell'individuo al globale, l'unico diventa generale e universale ponendo ogni individuo in un nuovo contesto non più tradizionale ma multi-etnico, multi-religioso e multi-culturale ed anche la scuola ha dovuto riadattarsi a questo nuovo scenario.

Questo nuovo scenario però può celare dei rischi come quello della chiusura per timore dell'altro e del nuovo o viceversa quello della totale apertura che

---

<sup>4</sup> Bagnasco, Barbagli, Cavalli 2012

porterebbe all'omologazione e alla perdita dell'individualità.

La scuola, nell'ottica della prevenzione di questi rischi, ha un compito ostico e cruciale.

L'educazione alla cittadinanza si arricchisce e all'alunno viene chiesto, pur mantenendo la sua identità, di diventare non solo cittadino della propria comunità ma cittadino del mondo ponendolo di fronte a nuove possibilità di scambio, di culture e di valori.

Alla scuola, da sempre, si richiede inoltre di preparare i giovani a inserirsi nella vita sociale e di fornirgli quelle competenze indispensabili per un inserimento lavorativo, senza cadere nell'obsolescenza che purtroppo investe la scuola a causa dei rapidi cambiamenti in atto nella società.

Gli Stati Europei, prendendo consapevolezza di questi profondi e rapidi mutamenti, hanno ridefinito gli orientamenti scolastici finalizzati all'insegnare ad apprendere e non semplicemente vedendo l'insegnamento come mera trasmissione di conoscenze, un insegnamento che si focalizza sullo sviluppo di competenze flessibili e trasferibili.

L'educazione oggi si sviluppa anche attraverso la relazione, ci si prende cura dei ragazzi che non sono

solo studenti ma persone nella loro interezza con il loro carico di problemi, esperienze e aspettative.

Nel Rapporto Delors (1996) a tal proposito, vengono elencati quattro compiti che riguardano il sistema educativo:

- insegnare ad apprendere;
- imparare a fare;
- insegnare a vivere insieme;
- insegnare ad essere.

Quanto esposto nel Rapporto, ha contribuito notevolmente al nuovo modo di vedere i compiti legati alla scuola.

Nello specifico vengono elencati tre temi fondamentali con i quali la scuola deve misurarsi:

- la globalizzazione;
- la socialità;
- lo sviluppo dei talenti.

Da quanto detto emergono chiaramente alcune sfide che obbligano i sistemi scolastici e gli insegnanti a ripensare e inquadrare nuovamente le loro competenze.

In tutti i casi si rende necessaria una rivalutazione del profilo professionale dell'insegnante, il suo rapporto con i processi di apprendimento e con la persona in apprendimento, gli studenti.

## **1.2 Il quadro legislativo Europeo e Italiano**

In Europa, dai primi anni novanta ha avuto inizio una accesa attività legislativa rivolta alla formazione dei docenti.

Con la pubblicazione del *Libro Verde sulla Dimensione Europea dell'Istruzione*, nel 1993 la Commissione delle Comunità Europee presenta da un lato la promozione, attraverso il sistema scolastico, alla cittadinanza, dall'altro un incremento della qualità dell'istruzione legato ad una riqualificazione della formazione dei docenti.

Nel 1994 viene pubblicato il *Libro Bianco: crescita, competitività, occupazione*, attraverso il quale si pone in evidenza il problema della disoccupazione, con particolare riferimento alla disoccupazione tecnologica, causata dalla mancanza di abilità, conoscenze e competenze.

Nel testo si identificano nella formazione e nell'istruzione gli strumenti utili per l'inserimento nel mercato del lavoro, in quanto basilari nella preparazione professionale dei giovani di oggi, lavoratori domani; rinforzando il sistema educativo e

formativo si vuole così investire nel “capitale umano”<sup>5</sup> e nella formazione degli insegnanti.

Nel 1995, viene pubblicato il *libro bianco su istruzione e formazione - Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva*. Anche in questo testo si ribadisce l'importanza della formazione; insegnanti adeguatamente formati potranno formare gli studenti a fronteggiare le sfide che gli si pongono; <<*la missione fondamentale dell'istruzione è di aiutare ogni individuo a sviluppare tutto il suo potenziale e a diventare un essere umano completo,[...]; l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze dev'essere accompagnata da un'educazione del carattere, da un'apertura culturale e da un interessamento alla responsabilità sociale*>> (Libro Bianco, 1995 p.27).

Il tema della formazione degli insegnanti viene ancora trattato a Lisbona (23-24 Marzo 2000<sup>6</sup>) e nel

---

<sup>5</sup> Con il termine capitale umano ci si riferisce all'insieme di competenze, conoscenze, emozioni e abilità, acquisite da un individuo durante la vita e rivolte al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici. Il concetto di capitale umano trova una specifica trattazione negli scritti di Gary Becker (1964).

<sup>6</sup> A Lisbona, Il Consiglio Europeo, nel marzo del 2000, adottò l'obiettivo strategico di "*diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.*"

La strategia globale finalizzata al raggiungimento di questo obiettivo entro il 2010, riguardava

successivo documento del 2001 *gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione.*

L'insegnante deve fungere da facilitatore e promotore promotore dell'apprendimento ma per assolvere a questo compito la sua formazione deve essere in continuo aggiornamento perché le sole conoscenze pregresse non basterebbero per assolvere al suo ruolo.

Nel 2002, nella Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri, *Educazione alla cittadinanza democratica*, si parla di formazione iniziale e perfezionamento per insegnanti collocando il fulcro della questione sulla possibilità di:

- << *istituire programmi di studio specificamente dedicati all'educazione alla cittadinanza democratica nel quadro della creazione o della riforma dei sistemi di formazione iniziale e continua degli insegnanti;*

- *incorporare nei programmi di formazione iniziale e continua degli insegnanti di tutte le materie la sensibilizzazione ai principi, agli obiettivi e ai metodi dell'educazione alla cittadinanza democratica*

---

circa dieci diverse aree che includevano le politiche sociali e i settori rilevanti per la costruzione di una economia basata sulla conoscenza e per la modernizzazione del modello sociale europeo.

*di cui alla presente raccomandazione;*

*- garantire i necessari sussidi didattici soprattutto nelle sedi istituzionali di formazione degli insegnanti;*

*- favorire lo sviluppo di centri di risorse e consulenze metodologiche e pedagogiche aperti a tutti gli attori impegnati nell'educazione alla cittadinanza democratica;*

*- garantire il riconoscimento del ruolo e dello stato giuridico agli attori che operano in contesti non formali e informali>> (pag.10).*

Nel 2005 la Commissione Europea pubblica il documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*; che persevera sull'importanza fondamentale degli insegnanti e dei sistemi di istruzione nel promuovere la preparazione dei giovani e insiste sulla priorità della formazione continua degli insegnanti.

Infine nel 2007 la Commissione delle Comunità europee pubblica *Migliorare la qualità degli studi e*

*della formazione degli insegnanti, che indica le caratteristiche che deve possedere un insegnante; al punto 2.2.3, si afferma inoltre che <<devono possedere le capacità necessarie per:*

- *identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche;*
- *sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente autonomi in tutto l'arco della loro vita;*
- *aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze;*
- *lavorare in contesti multiculturali [...];*
- *lavorare in stretta collaborazione con colleghi, genitori e la comunità in senso lato; [...]>>.*

Anche il panorama legislativo italiano vede la professionalità del docente in costante.

Negli ultimi vent'anni i rapidi cambiamenti ai vertici governativi hanno portato delle vere e proprie rivoluzioni nel sistema scolastico italiano; ogni ministro dell'istruzione dei vari governi ha apportato

modifiche più o meno significative collocando l'insegnante in una posizione di costante cambiamento.

Nel 1997, anno di soppressione degli istituti magistrali<sup>7</sup>, arriva la riforma Berlinguer<sup>8</sup> che riguardava l'organizzazione scolastica; ha abolito infatti la suddivisione di scuole elementari, medie e superiori sostituendo il tutto con una struttura basata sui "cicli".

La riforma inoltre prevedeva di portare l'obbligo scolastico a 15 anni ed entra in vigore l'obbligo della formazione professionale che dura fino ai 18 anni.

La riforma Berlinguer fu abrogata nel 2003 quando fu approvata ed entrò in vigore la Legge Moratti<sup>9</sup>.

Questa nuova legge introdusse l'insegnamento di una lingua straniera dell'Unione Europea fin dal primo anno scolastico e l'uso del computer che diventò obbligatorio.

Negli anni 2006-2007 con il governo Prodi<sup>10</sup> viene innalzato l'obbligo scolastico a 16 anni.

Nel 2008 entrano in vigore le riforme proposte dal Ministro Gelmini<sup>11</sup>, una vera e propria rivoluzione

---

<sup>7</sup> Circolare Ministeriale n. 434 del 15/07/1997 sulla soppressione degli istituti e delle scuole magistrali.

<sup>8</sup> Legge 10 febbraio 2000, n. 30 "Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione".

<sup>9</sup> Legge 28 marzo 2003 n. 53 "Riforma Moratti".

<sup>10</sup> Ministro Fioroni Legge 296/2006

del sistema scolastico italiano. Punto cruciale della riforma è il ritorno al maestro unico che è stato reintrodotta a partire dalla prima classe dell'a.s. 2009-2009-2010 e gradualmente entra a regime in tutte le classi successive.

Il governo Renzi, con la legge 13 luglio 2015, n. 107 (La buona scuola) ha fissato una nuova riforma della scuola in Italia, introducendo un sistema di valutazione del personale docente, aumentando i poteri del dirigente scolastico, proponendo la possibilità per gli studenti di personalizzare parzialmente il piano di studi se previsto dalla scuola che frequentano e l'obbligo della alternanza delle attività di scuola e lavoro anche per gli istituti non tecnici.

---

<sup>11</sup> legge 6 agosto 2008, n. 133 - la legge 30 ottobre 2008 n. 169 - legge 240/2010

### **1.3 La formazione dei docenti, una formazione “continua”**

Come già detto la professione dell'insegnante necessita di una formazione continua, le competenze e le conoscenze pregresse non si rendono sufficienti per assolvere il suo ruolo per poter rispondere alle richieste della società e del mondo dell'istruzione.

Oggi bisogna <<*prendere atto dei mutamenti già avvenuti e di quelli in arrivo; degli obiettivi da assegnare alla formazione in servizio per il rafforzamento delle competenze maturate e per l'incentivazione delle competenze da sviluppare*>> (Notti, 2000, pag.30).

Secondo Zanniello, la formazione dei futuri insegnanti è un compito delicato, ha come obiettivo quello di formare, rifacendoci ai latini, il *magister* che <<*è colui che conosce qualcosa così bene da poterla insegnare ad altri e, nello stesso tempo ha cura di formare e di migliorare continuamente se stesso [...].*>> (2008, pag.158).

L'insegnante inoltre, diventa un professionista notevole se rinforza il proprio profilo professionale, se entra in un circolo di crescita culturale, che lo

porta a partecipare ad esperienze di varia intensità.

In questo contesto appare fondamentale la capacità di migliorare e organizzare le sue esperienze di lavoro tramite un approccio cognitivo/riflessivo, che mette in campo risorse cognitive ed emotive.

L'insegnante non si limiterà così ad utilizzare solo repertori di tecniche preconfezionati, ma rifletterà sulle pratiche con strumenti sempre più sofisticati.

Dovrà, inoltre, farsi portavoce non solo nella trasmissione delle conoscenze didattiche ma anche nelle tecniche della trasmissione della comunicazione e della relazione educativa.

Emerge una figura professionale colta e competente, qualificata nella didattica, esperta nel trasferire conoscenze, linguaggi e valori ad un soggetto in apprendimento.

*<<Per quanto ripensata, resa più lunga e più rispondente alle attuali esigenze, la formazione iniziale non può essere considerata sufficiente, non può garantire ai docenti le conoscenze e le competenze richieste: la prospettiva è quella della life long learning>>. (Fiorin, 2012 pag.81)*

Nel 1998, gli esperti dell'OCSE, incaricati di realizzare l'esame della politica scolastica italiana,

affermano: <<La qualità dell'istruzione dipende dalla qualità degli insegnanti, dal cui sostegno dipende il successo di una riforma. Quando si avvia una riforma di dimensioni simili a quelle proposte dal governo italiano, occorre mettere in atto sensibili sforzi per riorientare gli insegnanti, i genitori e gli amministratori al nuovo sistema [...]” (OECD-OCSE, 1998).

La necessità della formazione continua oggi, nella cosiddetta società della conoscenza, si è fatta ancora più profonda, in quanto quella attuale è una società <<che considera come vera ricchezza dell'individuo le conoscenze e le competenze che permettono di affrontare l'incertezza di una realtà che cambia continuamente e che, molto probabilmente, chiederà ai nostri allievi di oggi, cittadini e lavoratori di domani, di modificarsi più volte nel corso della loro vita professionale e lavorativa>><sup>12</sup>.

Agli insegnanti è richiesto di intendere l'aggiornamento principalmente come una *forma mentis*, un'apertura verso le novità, un interesse al cambiamento che cresce con l'accrescersi delle

---

<sup>12</sup> Archivio.pubblica.istruzione.it – Intervento Ministro Fioroni, 2007.

conoscenze, un miglioramento che deve interessare tutta la vita professionale.

A questo ovviamente si deve affiancare un aggiornamento, inteso in termini di studio, che consenta al docente di essere aggiornato costantemente.

Un'importante area della formazione in servizio riguarda l'innovazione e la sperimentazione.

Il docente che sperimenta cresce nelle competenze e migliora il rendimento degli alunni intraprendendo nuove vie di insegnamento; la sperimentazione, sia essa metodologica che di ordinamento e struttura, è stata definita dai Decreti Delegati del '74 <<*espressione dell'autonomia didattica dei docenti, ovvero espressione della libertà di insegnamento*>>, quella stessa libertà di insegnamento garantita dall'art. 33 della Costituzione che intende la professione del docente come una professione con caratteristiche uniche.

Quindi è evidente che la scuola dell'autonomia, intesa come scuola della ricerca e dell'innovazione, si configura come palestra ideale per invogliare il docente ad una formazione continua, quindi la predisposizione mentale al cambiamento diventa la condizione ideale ed indispensabile per attuarla.

Non bisogna però dimenticare, come previsto dall'art. 6 del Regolamento dell'autonomia (DPR 275/99), che anche la ricerca è una condizione fondamentale della funzione docente.

Mencarelli (1970) affermava che la vera caratteristica dell'insegnante è l'*esprit expérimental*, uno spirito che spinga a ricercare il meglio.

L'insegnante, usando il termine coniato da Schon nel 1983 è un "professionista riflessivo", riflette sull'esperienza per ricavarne modelli efficaci di azione.

La riflessività, cioè la capacità di riflettere costantemente sulla propria pratica professionale, è una caratteristica fondamentale per l'insegnante.

La formazione diventa così un'occasione per invogliare gli insegnanti a riflettere su quello che fanno.

I corsi di aggiornamento sono, senza dubbio, la principale modalità per attuare una formazione che possa intendersi continua.

Non bisogna tralasciare che la formazione può avvenire anche a distanza, modalità sempre più attuale grazie all'incremento delle nuove tecnologie di comunicazione.

I corsi on-line hanno sicuramente il vantaggio di eliminare gli ostacoli spazio/temporali e tutti possono usufruire di un aggiornamento di qualità.

Grion (2008), elenca le opportunità che scaturiscono dai corsi di apprendimento on-line, i tempi si fanno più dilatati, i propri percorsi possono essere visionati e rivisti, e rivalutati alla luce delle competenze acquisite.

Alla luce di quanto esposto, oggi possiamo declinare la figura del docente, come “insegnante di qualità” (Margiotta 1999).

Il compito di soddisfare le richieste poste dai giovani, dalle famiglie e dalla società, diventa così un motivo e un obiettivo per la promozione della “scuola di qualità”, una scuola che promuova talenti, una scuola costruita da insegnanti in grado di rafforzare nello studente la possibilità di orientare le sue abilità con successo.

Questa missione necessita di un insegnamento strategico, che Ausubel chiamava “significativo”<sup>13</sup>, che a sua volta produce apprendimenti significativi.

---

<sup>13</sup> Ausubel attua una distinzione tra *apprendimento meccanico* e *apprendimento significativo*. ‘Significativo’ implica la personalizzazione del carattere distintivo del talento di ciascun alunno di cui l’insegnante deve farsi carico per farlo emergere al fine di una completa formazione.

Il concetto di insegnante di qualità è molto diffuso oggi anche se difficile da declinare con una univoca perché include diverse sfumature.

Di certo è un insegnante competente capace di agire scelte educative e didattiche adatte ad ogni situazione manifestando così una professionalità ben definita.

Quindi l'essere competente o meno nel produrre azioni didattiche necessarie a per garantire il successo formativo diventa una condizione assoluta della professionalità dell'insegnante e non un valore aggiunto.

## **1.4 Conoscenze, competenze e abilità**

Nella Raccomandazione del 23 aprile 2008 sul Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), viene data una definizione di competenza che, ci permette di accantonare tutte le ambiguità terminologiche e concettuali connesse al termine.

I risultati dell'apprendimento, nella Raccomandazione, sono spiegati in termini di conoscenze, abilità, competenze.

Ciascuno di questi concetti viene declinato come segue:

*<<Conoscenze: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio.*

*Nel contesto del quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;*

***Abilità:** indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi.*

*Nel contesto del quadro europeo delle qualifiche le*

*abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);*

**Competenze:** *comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale.*

*Nel contesto del quadro europeo delle qualifiche le competenze sono trattate in termini di responsabilità e autonomia>> (p.11).*

La competenza è caratteristica della persona, più che della situazione ed esiste nelle azioni della persona.

Non è legata a dei compiti o a dei processi come l'abilità.

*<<Mentre l'abilità è la profonda conoscenza di una procedura o di un processo tale da permettere anche di affrontare imprevisti nel processo stesso, la competenza è la capacità di affrontare situazioni slegate dalle situazioni note, generalizzando, trasferendo, creando nessi tra conoscenze e abilità*

*possedute rispetto ad altri contesti, costruendone di nuove>> (Da Re, 2013, p.13).*

Nella competenza sono racchiusi gli aspetti relazionali, sociali, interpersonali, abilità e conoscenze non sono contrapposte alla competenza ma sono suoi aspetti.

## 1.5 Le competenze

Il concetto di competenza è entrato a far parte del linguaggio specifico e scientifico della psicologia, della pedagogia, e delle scienze dell'educazione all'incirca da un secolo.

Sul tema delle competenze sono stati condotti numerosi studi che hanno contribuito a valorizzarne il concetto.

Fra gli apporti ricevuti, maggiore importanza assumono quelli provenienti dalle discipline quali: psicologia, sociologia, pedagogia e linguistica.

La psicologia del lavoro ha incentrato il suo obiettivo sulle peculiarità che caratterizzano una determinata competenza, la psicologia cognitiva invece ha focalizzato i suoi studi sulle caratteristiche personali che migliorano la riuscita personale e professionale; i lavori realizzati sull'*expertise*, invece hanno messo l'accento sul *problem solving*.

In campo linguistico Chomsky, attua una distinzione fra competenza, intesa come conoscenza delle regole che permettono di utilizzare una lingua, e *performance*, cioè l'utilizzo che il soggetto riesce a fare della lingua in situazioni reali.

Chomsky afferma che il potenziale biologico di un soggetto è espressione della sua competenza, la *performance* invece riguarda la prestazione del soggetto, cioè l'unica componente osservabile delle potenzialità di un individuo.

Il concetto di competenza elaborato da Chomsky è stato applicato ai processi cognitivi. (1965)

In psicologia si definisce la competenza come <<*la capacità di produrre condotte efficaci in un ambito determinato*>> (Coggi 2005, pag. 359).

In sociologia, estendendo il concetto al mondo del lavoro, la competenza è intesa come la capacità di impegnare i mezzi provenienti dal contesto di riferimento e non solo i propri, quindi è intesa anche come capacità dal punto di vista delle procedure manuali.

L'approccio cognitivista afferma che il soggetto risponde agli stimoli che gli provengono dall'esterno con un comportamento manifesto, quindi il concetto di competenza, lo svolgimento o la costruzione di essa rimandano alla sfera cognitiva e affettiva.

In campo pedagogico, Pellerey definisce la competenza come <<*capacità di far fronte a un*

*compito o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo>> (2004, pag.12).*

Il concetto di “competenza” ha conosciuto una notevole evoluzione nel tempo e visioni diverse hanno orientato le varie definizioni.

Molto interesse ha suscitato il concetto di competenza proposto dall’ISFOL (1998) che lo sviluppava come di seguito:

- competenze di base: competenze nella lingua madre e nella lingua straniera, nel campo dell’informatica, competenze scientifiche e matematiche, problem solving ecc.;
- competenze professionali: più strettamente legate a specifici contesti professionali (tecnologiche, commerciali, giuridiche ecc.);
- competenze trasversali: identificate come diagnosticare, relazionarsi, affrontare ecc.

Il concetto di competenza può essere inserito nella concezione cognitivo-costruttivista dell'apprendimento e si può definire ancora come <<*un sistema di conoscenze concettuali (sapere cosa fare), procedurali (sapere come farlo) e contestuali (sapere quando farlo), organizzato, anche attraverso la metacognizione, in schemi operativi (o reti o piani) finalizzati a identificare e risolvere una famiglia di problemi con un'azione efficace*>>. (Coggi, 2002, p.121)<sup>14</sup>

Diversi metodi di insegnamento producono diverse risposte nel campo delle competenze.

L'insegnamento tradizionale dota il soggetto di una serie di apprendimenti, lasciando al singolo la responsabilità di comprendere come utilizzarli.

Un insegnamento per competenze invece chiede agli studenti di dare un senso a quello che apprendono e di utilizzare le proprie conoscenze.

Lo studente scoprirà che per la risoluzione di un problema possono esistere più risposte/alternative altrettanto valide tra loro e nell'ottica dell'autonomia gli studenti che vogliono accrescere le loro competenze devono riuscire a trovare diverse soluzioni allo stesso

---

<sup>14</sup> Da Gillet P. *Construire la formation*, 1991

problema.

Nel *Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio vita professionale* elaborato dall' Eurydice, si evidenziano 5 competenze:

1. *<<Tecnologie dell'informazione e della comunicazione.*

*Gli insegnanti devono possedere almeno le competenze di base in materia ed essere in grado di applicarle direttamente in classe. [...].*

2. *Gestione e amministrazione.*

*Nei paesi a favore di una maggiore autonomia scolastica, sono sempre più numerose le decisioni prese a livello scolastico. Di conseguenza, gli insegnanti possono anche essere coinvolti in funzioni che esulano dall'insegnamento e contribuire ai piani di sviluppo scolastico e alla gestione interna della scuola.*

3. *Integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali nell'istruzione ordinaria.*

*L'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali nelle classi/scuole ordinarie implica che gli insegnanti formati per lavorare nell'istruzione ordinaria abbiano familiarità con i bisogni educativi speciali più comuni (anche nel caso in cui ci sia un*

*insegnante di sostegno) [...].*

#### *4. Lavoro con gruppi multiculturali di alunni.*

*L'immigrazione ha modificato le condizioni di lavoro degli insegnanti in molti paesi europei e ha inciso sulla composizione delle classi. Gli insegnanti possono confrontarsi con culture, religioni e lingue diverse in un unico ambiente di apprendimento. Non tutti gli alunni si integrano in questo ambiente nello stesso modo e molti hanno spesso una conoscenza insufficiente della lingua d'insegnamento. Si presta dunque maggiore attenzione all'acquisizione di metodi di approccio multiculturale all'insegnamento, ma anche agli aspetti psicologici e sociologici legati alla gestione delle situazioni che sorgono in un contesto multiculturale.*

#### *5. Gestione del comportamento degli alunni.*

*In alcuni paesi, si assiste ad un aumento dei problemi legati alla gestione del comportamento degli alunni e, più specificamente, alla disciplina in classe. I diversi tipi di conflitto (tra gli alunni o tra alunni, insegnanti e genitori) richiedono un intervento cauto da parte degli insegnanti e sono fonte di stress. Il problema si aggrava quando si verificano degli episodi violenti. Di conseguenza, è necessario tenere conto della*

*preparazione psicologica dei futuri insegnanti, ma anche dell'acquisizione delle conoscenze relative ai diritti e ai doveri di insegnanti e alunni>> (2002 pp.37-38).*

Le competenze costituiscono il significato intrinseco dell'istruzione, motivano le abilità e le conoscenze. <<*Attraverso la didattica per competenze, riusciamo a rispondere alle domande degli studenti, che celano un bisogno profondo di attribuire senso al proprio apprendimento e al proprio lavoro>> (Da Re, 2013, p. 19).*

La didattica per competenze può essere inteso come un nuovo modo di fare scuola e insegnare.

<<*Ai docenti si chiede di impostare la didattica e l'insegnamento in modo che gli alunni possano avvicinarsi al sapere attraverso l'esperienza e acquisire la teoria attraverso un percorso induttivo, che passi dall'esperienza alla sua rappresentazione>> (ibidem).*

## **1.6 Le competenze *trasversali***

"Competenze trasversali" è un'espressione spesso usata per denominare conoscenze che possono essere applicate a compiti e contesti diversi.

Il concetto di competenza presuppone un adattamento alla situazione e quindi una "trasversalità" intrinseca.

Quindi al concetto di "trasversalità" della competenza si potrebbe opporre quello di "trasferibilità".

Assumendo che nella realtà potrebbero verificarsi situazioni identiche, la competenza opererebbe come mera ripetizione; è infatti nelle situazioni diverse da quelle già affrontate che entrano in azione tutte le componenti della competenza e si può parlare di trasferimento di competenze.

*<<Questo trasferimento è reso possibile dall'intenzionalità del soggetto, dal fatto che vi sono componenti della competenza riutilizzabili in contesti diversi; dal fatto che tutte le situazioni non sono singolari ma hanno elementi in comune con altre; dal fatto che è possibile stabilire analogie tra elementi di una situazione; dal fatto che è possibile astrarre elementi più generali rispetto al contesto in cui questi elementi sono stati appresi>> (Pedone, 2015, p. 154).*

Il “transfert” di una competenza è l'applicazione degli stessi meccanismi tipici di attuazione di una competenza, per l'adeguamento di questa ad un nuovo problema (Trincherò 2006).

E' comunque difficile riuscire a trovare una definizione univoca di competenze trasversali.

Molti (ricercatori, il ministero, studiosi...) hanno focalizzato la loro attenzione sul concetto di competenza trasversale in termini di gestione del lavoro educativo e delle strategie d'apprendimento.

Le competenze proposte agli insegnanti nel 1997 sono state tutte delle competenze trasversali cognitive, inerenti quindi l'apprendimento.

Le competenze trasversali secondo l'Islof sono:

- <<diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito>>, analizzare capire rappresentare la situazione, il problema;
- relazionarsi <<mettersi in relazione adeguata con l'ambiente>>;
- <<predisporsi ad affrontare l'ambiente e il compito, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio>>.

Nello studio delle competenze trasversali fondamentale risulta il fatto che il transfer di competenza tra le varie discipline non è automatico.

È necessario un apprendimento pregresso affinché la competenza possa essere trasferita.

*<<Nella prospettiva dello sviluppo delle competenze trasversali, l'azione formativa deve allora insegnare a riflettere, a riformulare, a porsi delle domande, ad usare l'informazione, ad auto-valutarsi, ad esplorare, ad anticipare>> (Progetto Nuvola, 2004, p.21).*

Attraverso le competenze trasversali quindi si cerca di dare agli studenti degli strumenti che sviluppino le loro capacità di apprendimento.

Per Roosen (2003), la competenza trasversale si configura come una rete di conoscenze utili alla risoluzioni di problemi complessi.

La nozione di competenza trasversale apre a nuovi scenari pedagogici nei quali l'alunno è accompagnato nel miglioramento dei processi di apprendimento, e devono essere intese dall'insegnante come una vera innovazione nel contrasto dell'insuccesso formativo perché aiutano l'alunno non solo nella soluzione di problemi e quindi nel raggiungimento di un successo

ma anche nella presa di coscienza delle proprie lacune e delle proprie difficoltà.

## **1.7 La valutazione delle competenze degli insegnanti**

Quanto detto finora ha messo in luce la diversa natura delle competenze.

Pellerey (2004), per la valutazione delle competenze, e seguendo il principio della triangolazione, propone l'applicazione di tre prospettive legate alle scienze sociali:

- la dimensione soggettiva;
- la dimensione intersoggettiva;
- la dimensione oggettiva.

La prima, riguarda il significato che il soggetto assegna ad una precisa azione, come si sente rispetto al problema da risolvere, quindi il suo senso di adeguatezza.

Ci si muove all'interno di una sfera auto-valutativa. Strumenti utili alla valutazione in questa prospettiva sono i diari e le biografie.

La valutazione/auto-valutazione diviene così un processo di apprendimento, il soggetto si rende consapevole del suo operato.

La seconda dimensione, quella intersoggettiva, si riferisce alle aspettative che la società ha sui soggetti.

Questa sfera attiene ad una posizione di giudizio, riguarda quindi l'etero-valutazione; tra gli strumenti utili si possono adoperare interviste e protocolli d'osservazione.

Infine, la dimensione oggettiva cela in se il concetto di misurazione; la competenza dovrà essere osservabile e misurabile e si useranno nel processo di valutazione prove di verifica.

Attraverso la dimensione oggettiva si stimola il soggetto ad utilizzare le sue risorse personali per la risoluzione dei problemi.

Per risolvere questi problemi si utilizzerà un pensiero "complesso" piuttosto che "semplice", che, come evidenzia Morin, utilizza prevalentemente disgiunzione e riduzione come operazioni logiche:

*“è un pensiero consapevole delle proprie assunzioni ed implicazioni nonché delle ragioni e dell'evidenza che sottendono questa e quella conclusione. (Esso) tiene conto della sua stessa metodologia, delle proprie procedure, delle proprie prospettive e punti di vista. Il pensiero complesso è*

*preparato a riconoscere i fattori che determinano i preconcetti, i pregiudizi, e l'autoinganno. (Esso) implica un pensare sulle proprie procedure ed allo stesso tempo, pensare i propri contenuti... Quanto qui si definisce pensiero complesso include dimensioni ricorsive, metacognitive, autocorrettive e tutte quelle altre forme di pensiero che implicano una riflessione sulla propria metodologia mentre allo stesso tempo si applicano ad un contenuto” (1991, pp.23-24).*



## **CAPITOLO 2**

### **LE METODOLOGIE E GLI STRUMENTI DEGLI INSEGNANTI PER GLI INSEGNANTI**

Per offrire agli studenti opportunità utili a costruire le proprie competenze, è necessario programmare percorsi, strumenti e strategie mirati.

La didattica tradizionale, basata prevalentemente sull'agire dell'insegnante, sulla mera trasmissione di conoscenze e sull'esercizio di procedure, permette di conseguire agli studenti, nella migliore delle aspettative, solo delle buone abilità.

La trasmissione e lo sviluppo di competenze negli studenti invece presuppone e stimola un "sapere agito", capacità di reagire alle spinte offerte dall'esperienza, mobilitando tutte le proprie risorse cognitive, pratiche, sociali, metodologiche, personali. (Da Re, 2013)

La competenza è l'insieme di conoscenze e abilità che vanno mantenute e consolidate sempre ai livelli più alti.

Fondamentale risulta essere la modalità con cui queste vengono offerte agli alunni; *<<ai docenti non si chiede di insegnare cose diverse, ma di scegliere con accuratezza i contenuti che vogliamo diventino conoscenze e abilità; di*

*dare alle conoscenze una prospettiva diversa, collegata al significato etico della competenza per la formazione della persona e del cittadino.>> (Da Re, 2013, p.75).*

## **2.1 Le metodologie**

Secondo le teorie della ricerca educativa, se gli studenti hanno la possibilità di applicare ciò che hanno studiato, lavorano e apprendono in modo più approfondito nei compiti che gli vengono assegnati (Darling-Hammond, 2008).

Importante è altresì, al fine di ottenere risultati positivi nell'apprendimento che adoperino sempre strategie alternative, a ciò che già conoscono, nella risoluzione di problemi.

In didattica spesso non si fa una distinzione terminologica tra tecnica, metodo e metodologia; questi termini, solitamente, vengono utilizzati come sinonimi laddove invece sottendono significati ben diversi.

Con il termine tecnica si intende il saper fare, operare nella realizzazione di qualcosa; nel contesto didattico si intende uno specifico modo di lavorare per il raggiungimento di prefissati obiettivi.

Il metodo invece viene inteso più come una procedura, il modo in cui si opera per il raggiungimento di un obiettivo.

Con il termine metodologia si fa riferimento invece

ad un insieme di approcci utile nello stimolare l'apprendimento.

*<<Compito della metodologia è di ricercare e studiare, correttamente e criticamente, i metodi di insegnamento, di provare la validità, di tradurli in modelli operativi atti a costruire, analizzare e migliorare l'azione formativa.>>* (Tessaro, 2002, p.144)

Nel campo della didattica si possono considerare due tipi di metodologie, una centrata sull'insegnante l'altra centrata sullo studente.

La prima concerne un metodo di apprendimento diretto nel quale l'insegnante influenza il processo di apprendimento, una trasmissione diretta delle conoscenze, unidirezionale.

La metodologia più usata è la lezione frontale ma rientrano in questa categoria anche i gruppi di esperti e gli oratori.

La seconda metodologia, quella centrata sullo studente ha lo scopo di rendere lo studente non più un ascoltatore passivo protagonista del suo processo di apprendimento e gli permette di sviluppare abilità di problem solving e pensiero critico e analitico.

Tra i principali metodi centrati sullo studente si

annoverano:

- la lezione socratica;
- l'apprendimento collaborativo – Cooperative

Learning;

- lo studio di casi;
- il gioco di ruoli - role playing;
- il braintorming;
- il laboratorio;
- il mastery learning.

Questi metodi pretendono dal docente un intenso impegno ed una profonda preparazione; di contro gli alunni diventano più consapevoli del proprio processo di apprendimento.

## 2.2 La lezione socratica<sup>15</sup>

La lezione euristica o socratica è la soluzione alla lezione frontale.

Già Bruner (1982) mostrò la differenza tra un insegnamento espositivo e uno euristico.

Applicando questa metodologia, l'insegnante stimola lo studente a riflettere, ad analizzare e discutere sulle conoscenze, lo sprona a pensare;

Lo studente durante questo processo diventa parte attiva della lezione (a differenza della lezione frontale che lo pone in una posizione passiva nel processo di apprendimento) e questo, oltre a stimolare il suo interesse agisce anche sulla sua motivazione e quindi sul suo senso di autoefficacia.

---

<sup>15</sup> Il metodo socratico viene descritto per la prima volta nei *Dialoghi* di Platone; è un metodo d'indagine filosofica dialettico, basato sul dialogo.

## **2.3 L'apprendimento Cooperativo – Cooperative Learning**

L'apprendimento cooperativo (cooperative learning) rappresenta il metodo tra i più ampiamente indagati per gli effetti prodotti sull'apprendimento (Johnson, 2009); la classe è intesa come una comunità di apprendimento e scopo di questa metodologia è quello di promuovere la formazione e lo sviluppo delle competenze chiave (Kagan, 2000).

Nell'ottica del cooperative learning è possibile apprendere dagli altri (così come si apprenderebbe dall'insegnante).

Anche qui, troviamo uno studente protagonista di tutte le fasi del lavoro, dalla pianificazione iniziale (come la scelta dell'argomento da trattare), alla valutazione finale.

Si procede dividendo gli studenti in piccoli gruppi, compito del docente sarà quello di fungere da facilitatore del processo di apprendimento degli studenti.

L'uso di questa metodologia crea vantaggi non solo dal punto di vista dell'apprendimento ma anche nei processi sociali e relazionali (l'importanza del singolo

all'interno del gruppo in quanto ognuno porta il suo contributo per il raggiungimento di un obiettivo comune).

Tra i limiti di questa metodologia invece si riscontra il fatto che all'interno del gruppo non tutti però potrebbero lavorare e apportare il proprio contributo in quanto, alcuni studenti potrebbero essere isolati dal gruppo, altri isolarsi volontariamente. Compito dell'insegnante infatti è quello di un costante monitoraggio.

## **2.4 Lo studio di casi**

Con l'utilizzo dello studio di casi si presentano agli studenti delle situazioni della vita reale per stimolare i processi di apprendimento.

Per "caso" si intende la descrizione di determinate circostanze o eventi.

Gli studenti, confrontando i loro differenti punti di vista, dovranno quindi determinare come muoversi e che azioni intraprendere per la risoluzione del caso propostogli; questo richiede agli studenti uno sforzo collaborativo.

L'obiettivo consiste nello stimolare il confronto arrivando ad una risoluzione comune e concorde.

Grazie a questo metodo si sviluppano nello studente abilità di problem solving scoprendo che allo stesso problema possono essere date più soluzioni e alternative valide.

## **2.5 Il Gioco di Ruoli – Role playing**

Il role playing, gioco di ruoli (mettersi nei panni degli altri), nasce dal teatro della spontaneità e dallo psicodramma (Moreno conia questo termine nel 1934).

Si invita lo studente ad agire in relazione ad una situazione a lui non familiare simulando atteggiamenti e comportamenti della vita reale davanti al gruppo classe.

Gli studenti assumendo il ruolo che gli verrà assegnato dal docente si dovranno comportare e dovranno agire pensando a come agirebbe “l’attore” che stanno interpretando.

Questa tecnica non consiste in una recita, non si applica un copione ma, a braccio, si interpreta un ruolo e si scopre così come ci si comporterebbe in determinate situazioni (qui prefissate dal docente), calandosi nel ruolo anche da un punto di vista emozionale e non solo pratico.

Nel role playing si predispone una scena in cui partecipanti devono agire.

Il restante gruppo classe, non coinvolto direttamente nella simulazione, non funge da mero osservatore, ma più da esaminatore.

Il processo di immedesimazione stimola i processi di apprendimento non solo dei “protagonisti” ma anche dell’uditorio; l’unione tra ascolto e agire migliora l’efficacia dell’apprendimento.

Con l’ausilio della recitazione si sollecita la motivazione della soluzione del problema nello studente e, laddove necessario, l’utilizzo di strategie e soluzioni alternative.

## **2.6 Il Brainstorming**

Il brainstorming (Osborn 1957) consiste in una tecnica di gruppo che stimola la creazione di nuove idee nella soluzione di problemi incrementando la creatività di gruppo.

Questo metodo coinvolge tutti gli studenti partecipanti e non prevede la suddivisione in gruppi.

L'insegnante dovrà creare un ambiente libero da critiche, dove anche l'inusuale è ben accetto; dovrà operare da facilitatore e mediatore in quanto non tutti gli studenti hanno la capacità di adoperare lo stesso pensiero creativo.

Nell'utilizzo del brainstorming può essere utile l'utilizzo di mappe creative, rappresentazioni grafiche che stimolano i processi associativi delle idee e quindi l'apprendimento.

## **2.7 Il laboratorio**

Il termine laboratorio presuppone uno spazio, (fisico o meno) utile allo svolgimento di specifiche attività.

Lavorando in laboratorio lo studente opera sul suo processo di apprendimento, perché “facendo”, “producendo” apprende.

Secondo Munari (1994) alcune delle attività che un insegnante deve proporre in laboratorio:

- devono prestarsi ad una manipolazione (lo studente deve toccare con mano, agire concretamente);
- non devono avere un' unica soluzione;
- devono stimolare degli interrogativi cognitivi per portare lo studente alla scoperta di qualcosa di nuovo;
- devono prestarsi a diversi livelli di interpretazione.

Quello del laboratorio è un metodo di apprendimento diretto, lo studente agisce sul suo apprendimento “facendo”.

È inoltre un metodo che prevede tentativi ed errori

grazie ai quali lo studente potrà sperimentare nuove strategie per arrivare alla soluzione del compito prefissato e scoprire inoltre che possono esserci più risposte e soluzioni ad un'unica domanda.

## 2.8 Il mastery learning

Il mastery learning<sup>16</sup> concerne una metodologia di intervento didattico nella quale si presta molta attenzione ai diversi ritmi e ai diversi tempi di apprendimento di ogni singolo studente.

Block (1972)<sup>17</sup> fissò i seguenti procedimenti:

- *<<l'insegnante definisce le abilità concettuali e operative che gli studenti dovrebbero raggiungere al termine dell'intervento didattico;*
- *con l'analisi del compito stabilisce i livelli intermedi definendo gli obiettivi particolari in una successione di unità didattiche in grado di promuovere progressivamente le abilità finali;*
- *elabora le prove in grado di verificare il raggiungimento o meno degli obiettivi delle unità didattiche individuate;*

---

<sup>16</sup> Letteralmente mastery learning vuol dire “apprendimento della padronanza”.

Il termine padronanza è connesso all'apprendimento di abilità. Per quanto si riferisca ad una metodologia considerata datata (Bloom 1970) ritrova vigore negli ultimi anni con la flipped classroom.

<sup>17</sup> Student learning and the setting of mastery performance standards. JH Block - Educational Horizons, 1972.

- *predispone poi le unità didattiche tenendo conto il più possibile dello stato di preparazione iniziale dei suoi allievi;*
- *struttura successivamente le attività integrative e di recupero da proporre a quegli allievi che non avessero raggiunto ancora livelli intermedi di abilità nelle singole unità didattiche;*
- *controlla che gli allievi non affrontino l'unità successiva se non hanno conquistato il minimo indispensabile di dominio delle conoscenze e competenze previste dalle unità precedenti.>> (Auteri et al. 2016, p. 116)*

Questo metodo può essere utile per sviluppare l'apprendimento in soggetti con deficit cognitivo e, in generale, tende a sviluppare, anche usato individualmente, competenze specifiche negli studenti.

Dopo aver delineato una panoramica della letteratura sugli strumenti e sulle metodologie di cui dispongono gli insegnanti di seguito verrà trattato il

Portfolio, strumento dal quale si è preso spunto per la creazione del *Portfolio 2 – Portfolio formativo e di auto-orientamento*<sup>18</sup>.

Lo strumento in questione verrà esposto contestualmente al concetto di Autoefficacia scolastica di Bandura e alla scala ASCP - autoefficacia scolastica percepita – (Caprara, 2002) in quanto non si è rintracciato in letteratura uno strumento che produca negli studenti lo stesso effetto che si evince dai risultati ottenuti con la somministrazione del “Portfolio 2” (esposti nel terzo capitolo) quali, aumento dell’autoefficacia scolastica percepita negli studenti e sviluppo di un percorso auto-riflessivo e di auto-orientamento.

Aumentando l’autoefficacia scolastica percepita negli studenti, coerentemente con la letteratura di riferimento, si ipotizza l’utilità dell’utilizzo del Portfolio 2 anche nell’ottica della prevenzione dell’insuccesso formativo e lo sviluppo di nuovi percorsi di apprendimento per sviluppo delle competenze trasversali degli studenti.

---

<sup>18</sup> Severino S., Cascino G., 2013

## 2.9 Il Portfolio

*<<Nel sistema scolastico riformato il Portfolio delle competenze è uno strumento unitario che raccoglie ordinatamente e stabilmente le documentazioni più significative del percorso scolastico dell'alunno, registrandone esiti e modalità di svolgimento del suo processo formativo.>><sup>19</sup>*

Il portfolio, introdotto dalle Indicazioni nazionali (decreto legislativo n.59), è usato e interpretato in forma molto libera anche se le linee guida, emanate con la C.M. n.84 del 10 novembre 2005, forniscono indicazioni dettagliate sulle modalità di compilazione e utilizzo.

Questo strumento è legato alla valorizzazione degli aspetti attivi dell'apprendimento.

Grazie a questo strumento gli studenti partecipano personalmente alla verifica delle loro competenze e alla valutazione del loro apprendimento non più delegata totalmente e unicamente all'insegnante.

Gli obiettivi legati all'utilizzo del portfolio sono diversi:

---

<sup>19</sup> Portfolio delle competenze su "archivio.pubblica.istruzione.it"

- valutazione dell'interesse e della motivazione degli studenti;
- lo sviluppo delle competenze;
- analisi delle modalità di approfondimento di una disciplina;
- responsabilizzazione degli alunni nel loro processo di apprendimento;
- promozione del dialogo fra studenti, famiglie e insegnanti.

La funzione fondamentale del portfolio è quella di sviluppare nello studente un atteggiamento auto-riflessivo ed auto-valutativo del proprio percorso formativo; fondamentale risulta essere la maturazione della consapevolezza da parte dello studente del proprio processo di apprendimento.

Si può attuare una distinzione tra il portfolio certificativo ed il portfolio formativo.

Il primo fornisce attestazioni documentate dei livelli di istruzione raggiunti, aiuta lo studente e gli insegnanti durante il percorso formativo e fornisce indicazioni utili per l'orientamento lavorativo o universitario.

Il Portfolio formativo ha invece finalità educative e pedagogiche.

E' noto in letteratura anche come "portfolio progressivo" (Pellerey, 2004) ed è costituito da una raccolta dei lavori con l'ausilio dei quali lo studente si sente motivato nei processi di insegnamento e apprendimento, può raccogliere documenti simili ma connessi a diverse discipline, può valutare le competenze acquisite e i risultati raggiunti.

In Italia il portfolio secondo tre modalità differenti, riconducibili ai diversi campi di applicazione.

1 Il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL), un documento che raccoglie, per gli studenti che studiano lingue, tutto il materiale del loro percorso formativo.

2 Portfolio nella formazione professionale, gli studenti, seguiti in attività di tutoraggio, selezionano i materiali prodotti e analizzano i loro processi di apprendimento, i risultati ottenuti e gli obiettivi da raggiungere; uno strumento che li accompagna nel loro processo formativo.

3 Portfolio nell'istruzione secondaria superiore; lo strumento consente di:

- monitorare i progressi ottenuti;
- mettere in pratica attività di valutazione/autovalutazione;
- favorire il bilancio delle competenze;

Nel documento “Orientamenti sul portfolio”, allegato alla nota n. AOODGAI/10267 del 16 ottobre 2013 del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il portfolio dell'Azione F3 si configura come uno strumento di auto-orientamento che permette agli studenti di riflettere sui propri processi di apprendimento e sulle proprie esperienze formali, non-formali e informali.

Il portfolio dell'Azione F3 inoltre, è rivolto ad aiutare gli studenti nel loro percorso di apprendimento, aiuta nell'accrescimento dell'autostima e facilita i processi di autovalutazione rispetto ai risultati raggiunti per aiutarlo ad orientarsi rispetto alle scelte future di studio, di lavoro o di vita.

*Il Portfolio dell'Azione F3 <<è un mezzo per imparare a comunicare in modo efficace, a presentare*

*se stessi, a selezionare i prodotti non come archivio di lavoro, ma come diario riflessivo e auto-riflessivo>>.*

## 2.10 Il Portfolio 2

Alla luce delle indicazioni sopraesposte, è stato elaborato il *Portfolio 2 – Portfolio formativo e di auto-orientamento*<sup>20</sup>.

Il Portfolio 2 – Portfolio formativo e di auto-orientamento si differenzia dal portfolio introdotto su indicazione ministeriale (Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226) per le sue finalità che sono:

- documentare i processi di costruzione delle competenze dell'alunno;
- favorire l'auto-orientamento dello studente in relazione a scelte di studio, di vita e/o di lavoro, attraverso attività di auto-valutazione.

Il Portfolio 2 – Portfolio formativo e di auto-orientamento si differenzia rispetto al Portfolio descritto in precedenza per la varietà di materiali che in esso si possono raccogliere (lavori scritti, lavori grafici e multimediali (audio, video), riflessioni personali sulle attività, ecc..) e si presenta come uno strumento adatto per il recupero della scarsa motivazione allo studio e come mezzo per lo sviluppo

---

<sup>20</sup> Severino S., Cascino G., 2013

dell'apprendimento; ancora può essere utile nei percorsi formativi basati sulla didattica laboratoriale.

Questo strumento è stato elaborato in tre versioni, relativamente ai tre cicli scolastici: Scuola Primaria, Scuola Superiore di I grado e Scuola Superiore di II grado.

Qui prenderemo in esame la versione per la Scuola Secondaria di II Grado.

Prendendo ad esempio l'ipotesi di struttura del Portfolio dell'Azione F3 suggerita nel documento "Orientamenti sul portfolio", il Portfolio 2 – Portfolio formativo e di auto-orientamento "Scuola Superiore di II grado" è stato strutturato come seguente:

1. sezione dedicata ai dati anagrafici dell'alunno;
2. sezione dedicata all'autopresentazione dell'alunno;
3. sezione dedicata alla documentazione e alla riflessione sull'esperienza laboratoriale fatta dall'alunno;
4. sezione dedicata all'auto-orientamento rispetto alle scelte di studio/lavoro.

Le sezioni sono costituite da 11 schede, ognuna delle quali è finalizzata a promuovere un'esperienza auto-riflessiva e auto-orientante per lo studente.

Nello specifico, le schede proposte per la Scuola Superiore di II grado sono:

1. Scheda anagrafica;
2. Finestra di Johary;
3. La mia biografia di studi e formazione;
4. Qualcosa di nuovo o importante per me;
5. Il mio archivio di laboratorio;
6. Dall'archivio di laboratorio a ...;
7. Valuto, quindi decido - Il lavoro che vorrei fare (1/3);
8. Valuto, quindi decido - Il mio bilancio personale (2/3);
9. Valuto, quindi decido - Il mio futuro lavoro: analisi SWOT (3/3);
10. L'imbutto;
11. Come mi presento?.

Il Portfolio 2, inoltre, è provvisto di un Glossario (in corso di ampliamento), di una Griglia per l'autovalutazione della padronanza di lingue straniere e di una Guida per i docenti fondamentale a descrivere le finalità, le caratteristiche, la struttura e le modalità di utilizzo dello strumento.

## **2.11 Autoefficacia e scuola**

La teoria dell'autoefficacia di Bandura trova applicazioni in vari ambiti, tra cui quello scolastico.

Bandura, analizzando la velocità con cui in poco tempo si è modificata la società, evidenzia l'importanza nel poter gestire in modo autonomo la propria istruzione, per poter affrontare una società che muta così velocemente.

L'autore riconosce alla scuola il ruolo fondamentale di fornire agli studenti, non solo le competenze intellettuali, ma anche le convinzioni di efficacia e di motivazione necessarie.

Riguardo il legame tra autoefficacia e scuola, Bandura prende in considerazione sia il senso di autoefficacia degli insegnanti (che devono promuovere e motivare l'apprendimento) sia il senso di autoefficacia percepito dagli studenti nelle loro prestazioni che conseguentemente determina la loro motivazione, il loro interesse, il loro rendimento scolastico e quindi il successo formativo.

Il grado di autoefficacia che gli studenti percepiscono influenza tutte le prestazioni

scolastiche, dai processi cognitivi alle auto-attribuzioni, dalla motivazione al comportamento.

L'autoefficacia specifica come una persona si sente, pensa e agisce e diventa così un potente mezzo per l'autoregolazione, l'autovalutazione e l'apprendimento.

Riguardo il senso di autoefficacia, vi sono altre problematiche legate alla scuola; ha delle conseguenze sociali, studenti con un basso senso di autoefficacia e un conseguente basso rendimento scolastico, possono presentare problemi di socializzazione con i coetanei o diventare aggressivi con questi correndo il rischio dell'esclusione e dell'emarginazione.

Un basso senso di autoefficacia scolastica e dubbi sulle proprie competenze cognitive, con il passare del tempo, potrebbero precludere molte strade professionali.

Può determinare ancor prima l'insuccesso scolastico quindi è chiaro che bisogna intervenire con strategie educative socio-cognitive, che sviluppino sia le abilità cognitive ma anche il senso di autoefficacia e le capacità di autoregolazione cognitiva, motivazionale, affettiva e sociale.

Oltre al senso di autoefficacia degli alunni, anche quello degli insegnanti influenza i processi di apprendimento.

Alcune ricerche hanno dimostrato che le convinzioni di autoefficacia degli insegnanti creano delle culture scolastiche che hanno veri e propri effetti sulla qualità del funzionamento della scuola.

## **2.12 ASCP – Autoefficacia Scolastica Percepita**

L'insieme delle convinzioni che gli studenti <<*hanno circa la loro capacità di studiare alcune materie scolastiche (matematica, italiano, lingue), di regolare la propria motivazione e lo svolgimento delle attività scolastiche, di trovare supporto al proprio apprendimento e di trovare le modalità di studio che lo favoriscano*>> (Caprara, 2002, pag. 89).

L'ASCP è formata da 19 item misurati su una scala a 5 punti (1=per nulla capace, ; 5=molto capace).

<<*Le convinzioni di autoefficacia svolgono un ruolo cruciale rispetto al successo scolastico*>> e <<*il rafforzamento dell'autoefficacia scolastica percepita è importante per favorire il rendimento scolastico*>>.

La ASCP quindi <<*si dimostra di particolare utilità in ambito scolastico, dove può fornire importanti elementi di riscontro rispetto all'impiego e al profitto effettivamente ottenuto nelle diverse discipline*>> (ibidem, pag.87).



***TERZO CAPITOLO***

***LA RICERCA***

Nei capitoli precedenti sono state considerate le teorie inerenti la formazione e la qualità della formazione degli insegnanti, sono state messe in risalto le competenze di studenti e insegnanti che vengono ritenute specifiche del fare scuola e la valutazione di quest'ultime e sono state esposte le metodologie e gli strumenti che questi hanno a disposizione per sviluppare le competenze trasversali e per poter far fronte alle richieste poste da una scuola in continua evoluzione perché inserita in una società mutevole e complessa.

Si procederà adesso all'osservazione della ricerca sulla sperimentazione di una metodologia utile ai fini dell'auto-orientamento degli studenti e per lo sviluppo delle competenze trasversali degli stessi; gli effetti di questo strumento inoltre si riflettono positivamente sull'autoefficacia scolastica percepita degli studenti.

Questa ricerca nasce dalla considerazione che relativamente a quanto osservato, indagato e argomentato sulle varie metodologie e strumenti di cui dispongono gli insegnanti non si è rintracciato nel panorama letterario uno strumento che valuti un percorso autoriflessivo e di auto-orientamento utile allo

sviluppo delle competenze trasversali e che agisca inoltre sull'autoefficacia scolastica percepita degli studenti.

### 3.1 Ipotesi e Obiettivi

Le ipotesi:

H0: i valori medi e le distribuzioni dei punteggi rilevati di ASCP sono uguali nelle misure ripetute (test, retest, follow-up);

H1: i valori medi e le distribuzioni dei punteggi rilevati di ASCP sono differenti nelle misure ripetute (test, retest, follow-up).

La presente ricerca mira a valutare se un percorso auto-riflessivo e di auto-orientamento (*Portfolio 2 – Portfolio formativo e di auto-orientamento*, versione *Scuola Superiore di II grado*; Severino, Cascino, 2014) rafforza le competenze trasversali degli studenti, in particolare il senso di autoefficacia scolastica percepita.

## METODOLOGIA

### 3.2 Disegno di ricerca

Il disegno di ricerca presentato si configura come un disegno fattoriale misto (o parzialmente ripetuto), una tipologia di disegno di ricerca che “combina aspetti del disegno *between-subjects* e aspetti del disegno *within-subjects*.”<sup>21</sup>

Il disegno di ricerca è stato articolato come segue:

- implementazione di un percorso auto-riflessivo e di auto-orientamento negli studenti;
- somministrazione del test ASCP in tre momenti/tempi: test, prima della somministrazione dello strumento; retest, alla fine della somministrazione dello strumento; follow-up, dopo due settimane dalla fine della somministrazione dell'ultima scheda dello strumento per valutare il mantenimento o cambiamento (in diminuzione o aumento) dei risultati rispetto alla precedente somministrazione.

---

<sup>21</sup> “L’esperimento ha un disegno fattoriale misto con il fattore organismico A (ad es. l’età, N.d.A.) indipendente e il fattore manipolato B (ad es. ASCP, N.d.A.) ripetuto within-subjects.” (G. Keppel, W. H. Saufley Jr, H. Tokunaga (2001). *Disegno sperimentale e analisi dei dati in Psicologia*. Napoli: EdiSES.)

### **3.3 Procedura**

Al fine di verificare l'effetto della metodologia sperimentata si è proceduto come segue:

La somministrazione degli strumenti di ricerca si è svolta in classe da Marzo 2016 a Giugno 2016.

Gli strumenti sono stati somministrati agli studenti di 6 classi, di due Scuole Secondarie di Secondo Grado di Lentini (SR); una I una III e una V del Liceo Classico Gorgia e rispettivamente una I una III e una V dell'Istituto Professionale "A. Moncada".

Le somministrazioni sono state svolte durante le ore di lezione come da accordi con il dirigenti e gli insegnanti che si sono resi disponibili; gli incontri avevano cadenza quindicinale e duravano un'ora circa.

E' stata posta molta attenzione alla introduzione della ricerca e alla sua dettagliata spiegazione e sono stati presentati e descritti gli strumenti agli studenti.

Gli insegnanti non hanno partecipato attivamente ma come spettatori attenti e interessati in quanto il *Portfolio 2* è uno strumento ancora in fase di collaudo, ma, essendo uno strumento costruito per essere utilizzato dagli insegnanti non richiede necessariamente un somministratore esterno.

Agli insegnanti inoltre, è stata fornita la *Guida per i docenti* (di cui è corredato il Portfolio 2) volta a descrivere le finalità, le caratteristiche, la struttura e le modalità di utilizzo dello strumento.

Successivamente, sono state spiegate le modalità di somministrazione (test, retest e follow up per l'ASCP) e le modalità di compilazione di entrambi gli strumenti.

Gli studenti, come tutto il corpo docente, sono stati rassicurati sul completo anonimato delle somministrazioni; agli studenti è stato solo assegnato un codice per associare le diverse misure agli stessi soggetti nei tempi diversi delle somministrazione per l'analisi dei dati.

Infine, ribadendo la massima riservatezza e che i risultati sarebbero stati usati solo ai fini della ricerca, ci si è resi disponibili nel fornire tutti i chiarimenti richiesti e necessari.

### **3.4 Partecipanti**

Gli studenti coinvolti nella ricerca sono n. 109 ma, per incompletezza dei dati di alcuni partecipanti alla ricerca nei tre momenti considerati (assenti nel momento delle somministrazioni), sono state eliminate 9 unità statistiche, quindi il campione completo di riferimento conta n. 100 studenti (femmine=58%; maschi=42%), di età media pari a 15.96 anni (DS=  $\pm 1.75$ ) appartenenti a tre fasce di età, frequentanti le classi I (35%), III (37%) e V (28%) della Scuola Secondaria di II grado (Istituto Professionale= 45%; Liceo= 55%).

La scelta di somministrare solo nelle classi I, III e V è stata dettata dalla volontà di ottenere risposte da studenti che si sono appena iscritti al nuovo percorso di studi, studenti che si trovano a metà del percorso formativo e studenti “in uscita” prossimi quindi all’università o al mondo del lavoro.

<b>GENERE</b>	<b>N</b>	<b>Media età</b>	<b>DS età</b>
F	58%	16,05	1,72
M	42%	15,83	1,81
totale	100%	15,96	1,75

<b>INDIRIZZO</b>				
	Classe I	Classe III	Classe V	Totale
IP	16%	18%	11%	45%
LC	19%	19%	17%	55%
Totale	35%	37%	28%	100%

<b>INDIRIZZO</b>			
	F	M	Totale
IP	21%	24%	45%
LC	37%	18%	55%
Totale	58%	42%	100%

<b>INDIRIZZO</b>		
	Media Età	DS età
IP	16,1	1,76
LC	15,9	1,75
Totale	16	1,75

<b>CLASSE</b>		
	Media Età	DS Età
I	13,94	0,42
III	16,24	0,60
V	18,11	0,62
Totale	15,96	1,75

<b>GENERE PER CLASSE</b>			
	F	M	Totale
I	19%	16%	35%
III	21%	16%	37%
V	18%	10%	28%
Totale	58%	42%	100%

### 3.5 Strumenti

Gli strumenti utilizzati ai fini del lavoro empirico sono:

- *Portfolio 2 – Portfolio formativo e di auto-orientamento, versione Scuola Superiore di II grado* (Severino, Cascino, 2014)<sup>22</sup>.

Questo strumento mira a documentare i processi di costruzione delle competenze e a favorire l'auto-orientamento dell'alunno in relazione a scelte di studio, di vita e/o di lavoro, attraverso attività di auto-riflessione e di auto-valutazione e nasce per favorire il recupero della scarsa motivazione allo studio e per la riattivazione della disponibilità all'apprendimento

È costituito da undici sezioni/schede che consentono, inoltre, la raccolta di lavori scritti, lavori grafici e multimediali (audio, video), riflessioni personali sulle attività, e altro.

Il Portfolio 2 si differenzia sia dal portfolio introdotto su indicazione ministeriale (Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226), sia dal portfolio diffusamente

---

<sup>22</sup> Il *Portfolio 2 – Portfolio formativo e di auto-orientamento* nasce in seno ad un progetto PON - inserire denominazione – realizzato da una rete di scuole del comune di Piazza Armerina (Enna) durante l'anno scolastico 2013-2014.

inteso come mera raccolta di certificazioni accumulate durante il percorso di vita per le finalità e le caratteristiche presentate.

Ne sono state costruite tre versioni diverse, una per ogni ciclo scolastico (Scuola Primaria, Scuola Superiore di I grado e Scuola Superiore di II grado).

- test *Autoefficacia Scolastica Percepita (ASCP)* (Caprara, a cura di, 2001).

Il test *Autoefficacia Scolastica Percepita (ASCP)* è costituito da 19 item misurati su una scala a 5 punti (1= per nulla capace; 5= molto capace).

Questo rileva l'insieme delle convinzioni che gli studenti "hanno circa la loro capacità di studiare alcune materie scolastiche (matematica, italiano, lingue), di regolare la propria motivazione e lo svolgimento delle attività scolastiche, di trovare supporto al proprio apprendimento e di trovare le modalità di studio che lo favoriscano." (Caprara, 2012, pag. 87).

### 3.6 Analisi dei dati

I dati sono stati inseriti su matrice dati Excel.

I punteggi ASCP sono stati calcolati sommando le risposte date agli item del test da ogni studente, come indicato nelle *linee guida per l'interpretazione dei punteggi* del manuale *La valutazione dell'autoefficacia, interventi e contesti culturali* (Caprara, a cura di, 2012).

L'analisi dei dati raccolti è stata implementata attraverso l'utilizzo del *software* statistico *R version 3.2.1 (2015-06-18)*<sup>23</sup>.

Al fine di valutare quindi se un percorso auto-riflessivo e di auto-orientamento (*Portfolio 2*) rafforza le competenze trasversali degli studenti e in particolare il senso di autoefficacia scolastica percepita, è stato applicato il seguente test statistico non parametrico<sup>24</sup>:

*Il Wilcoxon Signed-Rank Test* è stato applicato per effettuare “confronti analitici per/a coppie”<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> Copyright (C) 2015 The R Foundation for Statistical Computing.

<sup>24</sup> Nella statistica non parametrica le ipotesi sono meno restrittive di quelle usate nella statistica parametrica. In particolare non si assume l'ipotesi che i dati provengano da una popolazione normale. Viene considerata da alcuni inoltre la *statistica dei piccoli campioni*.

<sup>25</sup> G. Keppel, W. H. Saufley Jr, H. Tokunaga (2001). *Disegno sperimentale e analisi dei dati in Psicologia*. Napoli: EdiSES.

Questo test prevede un confronto delle medie tra 2 gruppi di campioni appaiati e non prevede l'assegnazione del rango a quelle differenze pari a zero.

Inoltre, è stato valutato l'effetto di alcune variabili indipendenti, quali indirizzo di studi, classe, genere ed età, sul senso di autoefficacia scolastica, nei tre momenti (test, retest e follow-up).

A tal fine, sono stati applicati i seguenti test:

- *Mann-Whitney-Wilcoxon Test* (o test di Wilcoxon della somma dei ranghi) per confrontare le mediane di due gruppi. Questo test si applica nel caso in cui si chieda di confrontare le medie dei valori di due gruppi che non seguono una distribuzione normale. È l'equivalente del test *t* per campioni indipendenti;

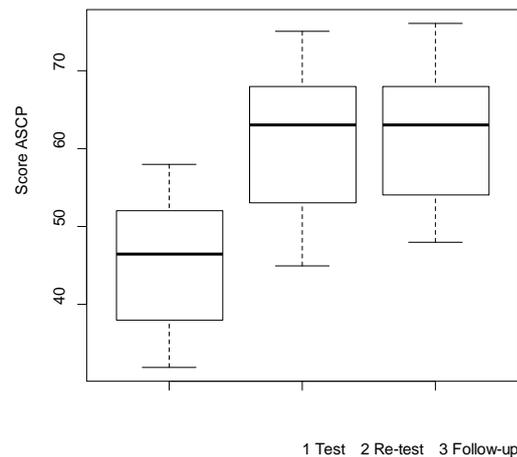
- *Kruskal-Wallis Test*, utilizzato per confrontare le mediane di più di due gruppi. In Statistica, il test di Kruskal-Wallis è un metodo non parametrico per verificare l'uguaglianza delle mediane di diversi gruppi; cioè per verificare che tali gruppi provengano da una stessa popolazione (o da popolazioni con uguale mediana). Questo

metodo è il corrispondente non parametrico dell'analisi di varianza in cui i dati vengono sostituiti dal loro rango, e viene solitamente usato quando non può essere assunta una distribuzione normale della popolazione.

Se si vuole eseguire il confronto tra più gruppi, ma non è possibile eseguire una ANOVA, è possibile ricorrere al test di Kruskal-Wallis.

### 3.7 Risultati generali

Relativamente agli effetti che produce il Portfolio 2 sul senso di autoefficacia, dalla rappresentazione grafica (vedi boxplot 1) dei punteggi di ASCP rilevati nei tre momenti (test, retest e follow-up) si evidenzia un aumento dei punteggi al retest e al follow-up, rispetto al test.



**Boxplot 1 – Punteggi Score ASCP al test, retest e follow-up**

### 3.8 Confronti analitici per/a coppie

Per verificare quali gruppi differiscono significativamente tra di loro (*post hoc analysis*) è stato applicato il Wilcoxon Signed-Rank Test, che evidenzia differenze statisticamente significative ( $p. value \leq 0.05$ ) tra tutte le coppie di variabili confrontate (vedi tabella 2).

**Tabella 1 – Confronti analitici a coppie dei punteggi ASCP al test, retest e follow-up, attraverso il Wilcoxon Signed-Rank Test**

Variabile 1	Variabile 2	V	p. value*
Score ASCP <sub>T</sub>	Score ASCP <sub>RT</sub>	0	< 2.2e-16
Score ASCP <sub>T</sub>	Score ASCP <sub>FU</sub>	0	< 2.2e-16
Score ASCP <sub>RT</sub>	Score ASCP <sub>FU</sub>	0	1.49e-08

\*0.05

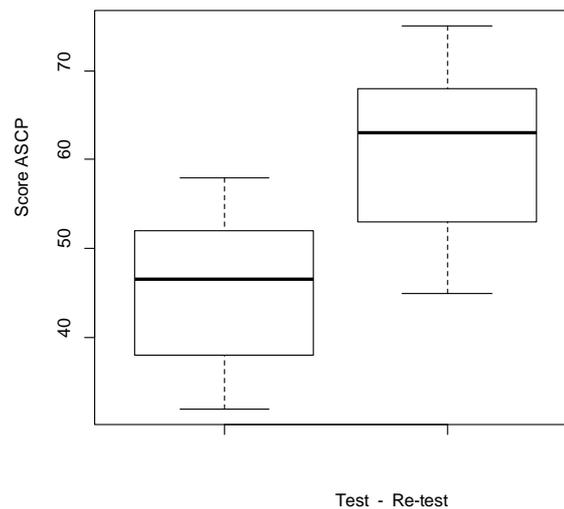
In particolare, la rappresentazione grafica dei risultati evidenzia:

- un aumento dei punteggi medi di ASCP al retest, rispetto ai punteggi medi rilevati al test

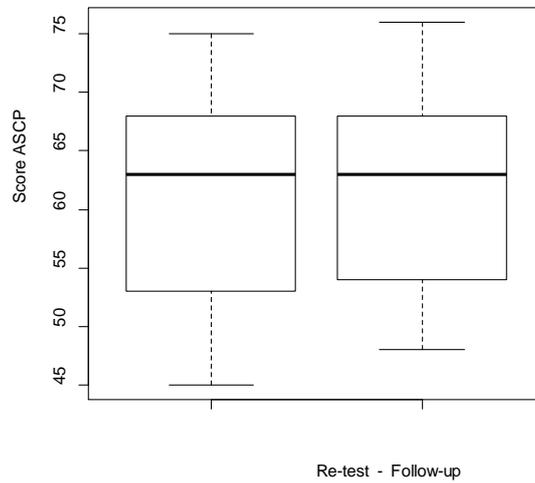
( $ASCP_{T\text{-median}} = 46,5$ ;  $ASCP_{RT\text{-median}} = 63$ ) (vedi boxplot 2);

- un aumento dei punteggi medi di ASCP al follow-up, rispetto ai punteggi medi rilevati al test ( $ASCP_{T\text{-median}} = 46,5$ ;  $ASCP_{FU\text{-median}} = 63$ ) (vedi boxplot 4);

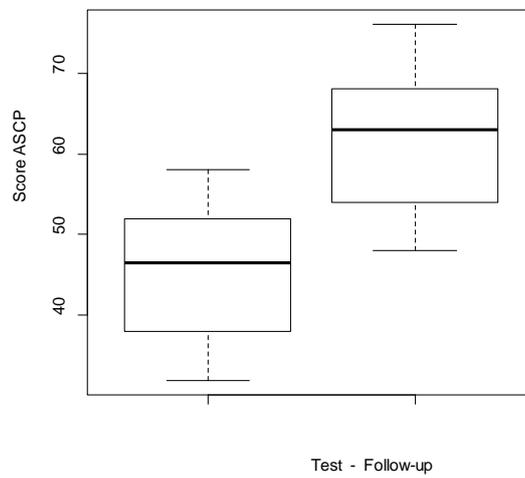
- una distribuzione dei punteggi ASCP rilevati al follow-up leggermente più “schiacciata” rispetto al retest ( $ASCP_{RT\text{-min}} = 45$ ;  $ASCP_{RT\text{-max}} = 75$ ;  $ASCP_{RT\text{-1fsQu.}} = 53$ ;  $ASCP_{FU\text{-min}} = 48$ ;  $ASCP_{FU\text{-max}} = 76$ ;  $ASCP_{FU\text{-1fsQu.}} = 54$ ) (vedi boxplot 3).



**Boxplot 2 - Score ASCP al Test e al Retest**



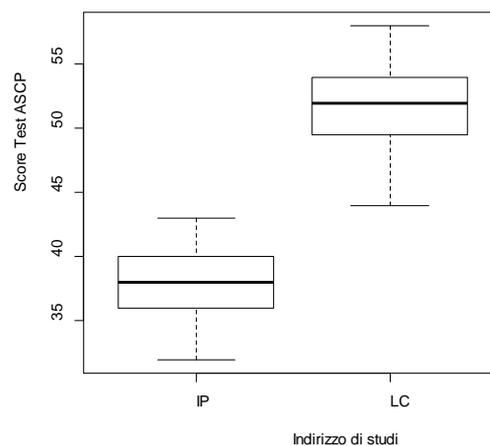
**Boxplot 3 - Score ASCP al Retest e al Follow-up**



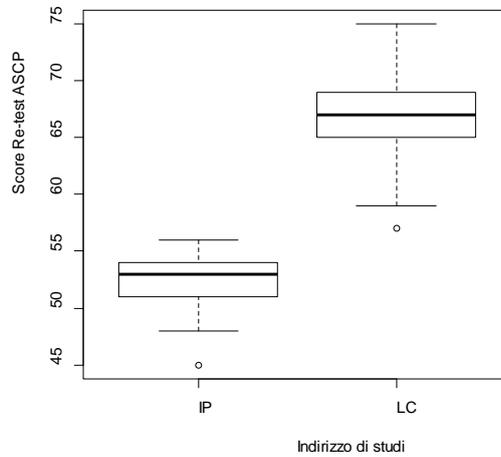
**Boxplot 4 - Score ASCP al Test e al Follow-up**

Per quanto invece concerne l'effetto delle variabili indipendenti come Indirizzo di studi, Classe, Genere ed Età, sui punteggi ASCP al test, al retest e al follow-up, il Mann-Whitney-Wilcoxon Test, applicato al fine di valutare l'effetto di alcune variabili indipendenti sui punteggi di ASCP, evidenzia una differenza statisticamente significativa ( $p. value \leq 0.05$ ) tra i punteggi ASCP degli studenti frequentanti gli indirizzi di studi coinvolti, Istituto Professionale e Liceo.

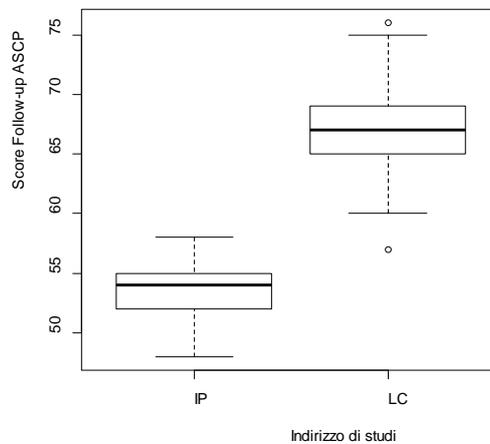
L'effetto della variabile Indirizzo di studi si rileva in tutti i momenti considerati quindi al test (boxplot 5), al retest (boxplot 6) e al follow-up (boxplot 7).



**Boxplot 5 – Differenze ASCP per indirizzo di studi al test**



**Boxplot 6 – Differenze ASCP per indirizzo di studi al retest**



**Boxplot 7 – Differenze ASCP per indirizzo di studi al follow-up**

I boxplots 5, 6, 7 mettono in evidenza una differenza relativamente ai punteggi medi di ASCP e alla loro distribuzione tra gli indirizzi di studi in esame in tutti i momenti di rilevazione considerati.

Relativamente all'indirizzo di studi IP si rilevano:

- una distruzione dei punteggi ASCP appiattita verso il valore mediano ( $Me_{ASCPT-IP} = 38$ ;  $Me_{ASCPRT-IP} = 53$ ;  $Me_{ASCPFU-IP} = 54$ );
- un aumento nei livelli di ASCP al retest, rispetto al test ( $Me_{ASCPT-IP} = 38$ ;  $Me_{ASCPRT-IP} = 53$ );
- un mantenimento del punteggio mediano ASCP al follow-up, rispetto al retest ( $Me_{ASCPRT-IP} = 53$ ;  $Me_{ASCPFU-IP} = 54$ ).

Relativamente all'indirizzo di studi LC si rilevano:

- un mantenimento dei livelli mediani di ASCP nei tre momenti considerati ( $Me_{ASCPT-LC} = 52$ ;  $Me_{ASCPRT-LC} = 67$ ;  $Me_{ASCPFU-LC} = 67$ );
- una distribuzione dei punteggi ASCP più vicini ai valori mediani al retest e al follow-up;

- una tendenza all'aumento dei punteggi ASCP, registrata considerando il terzo quartile (75%), al retest ( $Q_{3\text{ASCPRT-LC}} = 4$ ) e al follow-up ( $Q_{3\text{ASCPFU-LC}} = 4$ ).

Il Mann-Whitney-Wilcoxon Test non evidenzia effetti della variabile genere (maschi; femmine) sui punteggi ASCP in nessuno dei tre momenti considerati (test, retest e follow-up).

Il Kruskal-Wallis Test, applicato per mettere a confronto punteggi mediani di più di due gruppi, non evidenzia effetti delle variabili classe ( $I_{\text{CLASSE}}$ ,  $III_{\text{CLASSE}}$ ,  $V_{\text{CLASSE}}$ ) ed età (codificata in classi di età:  $IFE_{13-14}$ ,  $IIFE_{15-16}$ ,  $IIIFE_{17-19}$ ) sui punteggi ASCP in nessuno dei tre momenti considerati (test, retest e follow-up).

### **3.9 Livelli di autoefficacia scolastica secondo il manuale**

Il manuale *La valutazione dell'autoefficacia, interventi e contesti culturali* (Caprara G. 2012) suggerisce, per il calcolo del punteggio della scala ASCP di sommare i punteggi ottenuti dalle risposte. Ottenuto il punteggio totale alla scala questo si può confrontare con i punteggi forniti nelle Linee guida per l'interpretazione dei punteggi (pag.213).

Per quanto riguarda la scala ASCP per la scuola Secondaria di Secondo Grado, a differenza degli altri due cicli di istruzione, il manuale fornisce 5 fasce di punteggio unitariamente per il genere maschile e femminile.

Le fasce indicano i punteggi come segue:

- MOLTO BASSO: 18-56
- BASSO: 57-64
- MEDIO: 65-70
- ALTO: 71-76
- MOLTO ALTO: 77-95.

Sono stati incrociati i dati forniti dal manuale con le mediane ottenute nei tre momenti di somministrazione dell'ASCP (test, retest e follow up) come segue:

**Tabella 2 – Mediane e livelli dei punteggi ASCP rilevati nei tre momenti considerati (Test, Retest e Follow-up)**

		N	Test <sub>MeASC</sub> P	Fasci a ASCP (test)	Retest <sub>MeASC</sub> P	Fasci a ASCP (retest)	Follow- up <sub>MeASC</sub> P	Fasci a ASCP (follow- up)
Indirizzo di studi	IP	45	38	Molto Basso	53	Molto Basso	54	Molto Basso
	LI C	55	52	Molto Basso	67	Medio	67	Medio
Classe	I	35	47	Molto Basso	61	Basso	61	Basso
	III	37	48	Molto Basso	63	Basso	63	Basso
	V	28	45	Molto Basso	63	Basso	63	Basso
Genere	F	58	49	Molto Basso	64.5	Medio	65	Medio
	M	42	40.5	Molto Basso	55	Molto Basso	55.5	Molto Basso

Dai punteggi delle fasce ASCP emerge un notevole incremento sul senso di autoefficacia scolastica percepita principalmente per quanto riguarda il genere femminile e gli studenti del Liceo Classico con un aumento più pronunciato tra la fase test/retest e con un mantenimento del punteggio tra retest/follow up.

Un aumento, seppur meno marcato, si riscontra inoltre in relazione a tutti gli studenti per quanto riguarda la variabile classe.

Relativamente ai punteggi forniti dal manuale il livello di autoefficacia scolastica percepita per gli studenti dell'Istituto Professionale e per la variabile genere maschile aumenta pur mantenendosi sempre all'interno della stessa fascia.

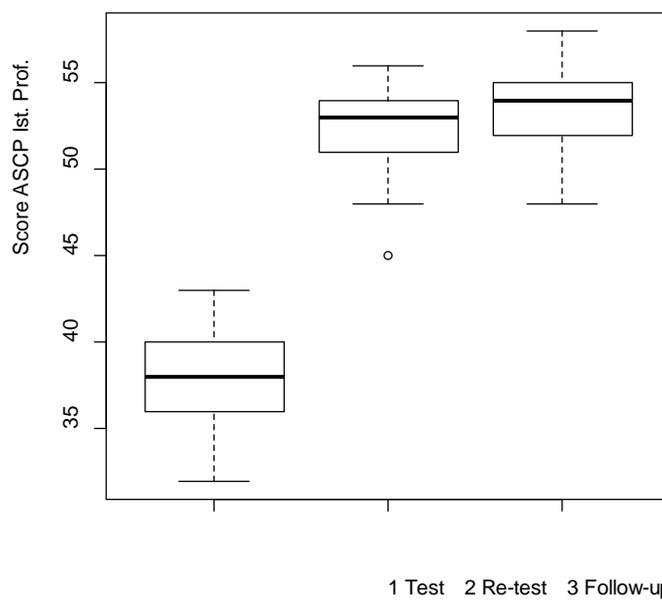
### **3.10 Discussione dei risultati**

Osserviamo adesso i risultati ottenuti applicando i test statistici.

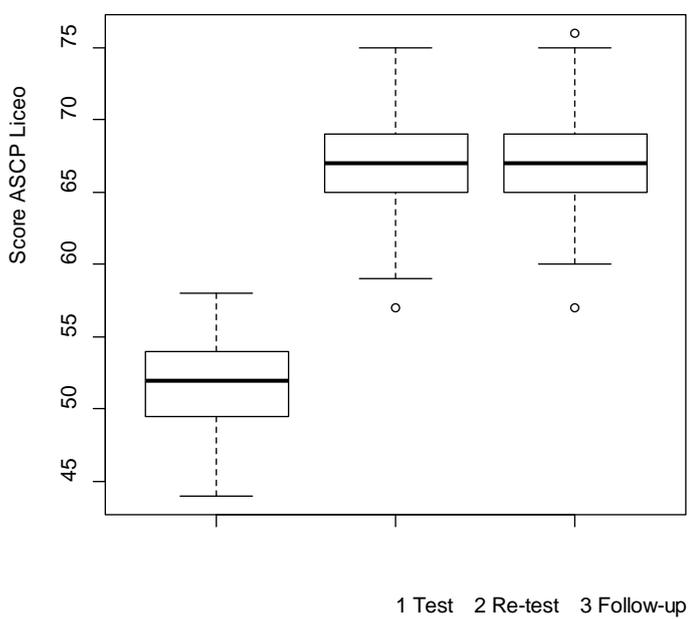
Nel grafico relativo alla variabile Istituto Professionale (Box Plot8) mette in rilievo l'effetto del Portfolio 2 sul senso di autoefficacia scolastica percepita seppur in maniera meno evidente rispetto alla variabile Liceo Classico nel cui grafico (Box plot 9) si evince un aumento più considerevole nei tre momenti test, retest e follow up.

Nel Liceo Classico rispetto all'istituto professionale si registrano però livelli di autoefficacia scolastica percepita nettamente superiori già nella fase test.

Pertanto gli studenti dell'Istituto professionale mostrano livelli generali di autoefficacia scolastica percepita generalmente più bassi rispetto ai coetanei del Liceo Classico.



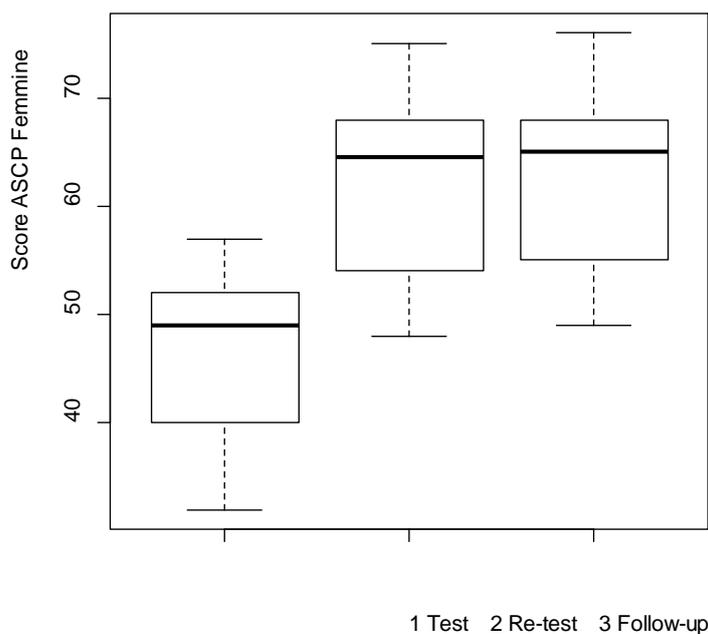
Box plot 8



Box plot 9

In relazione alla variabile genere femminile il grafico (Box plot 10) mostra una notevole differenza tra il senso di autoefficacia scolastica percepita tra la fase test e retest, quindi dopo la somministrazione del portfolio 2.

Tra la fase retest e follow up si osserva invece un mantenimento del risultato tendente leggermente ad aumentare.



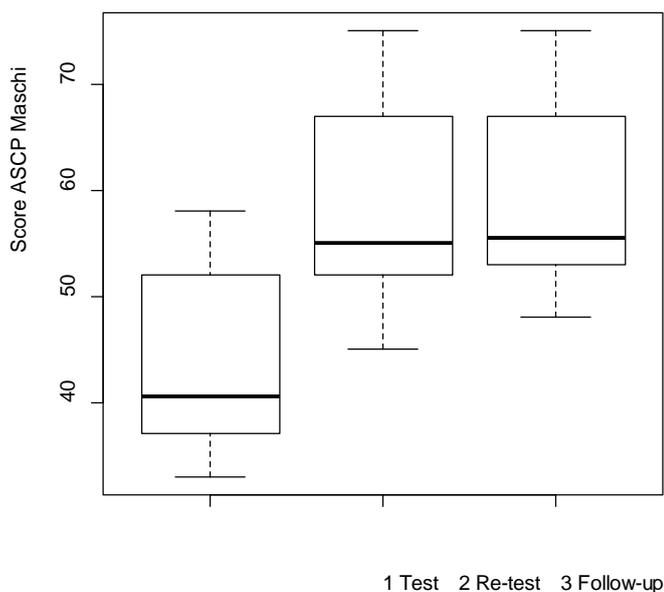
Box plot 10

Osservando invece il successivo grafico (Box Plot 11) sulla variabile genere maschile si osserva nuovamente un aumento del punteggio relativo al livello di autoefficacia scolastica percepita con un

aumento maggiore dei punteggi tra la fase test e retest e un mantenimento del punteggio tra la fase retest e follow up.

Ma, contestualmente alla variabile genere, si evince una notevole differenza tra il senso di autoefficacia scolastica percepita nei due generi.

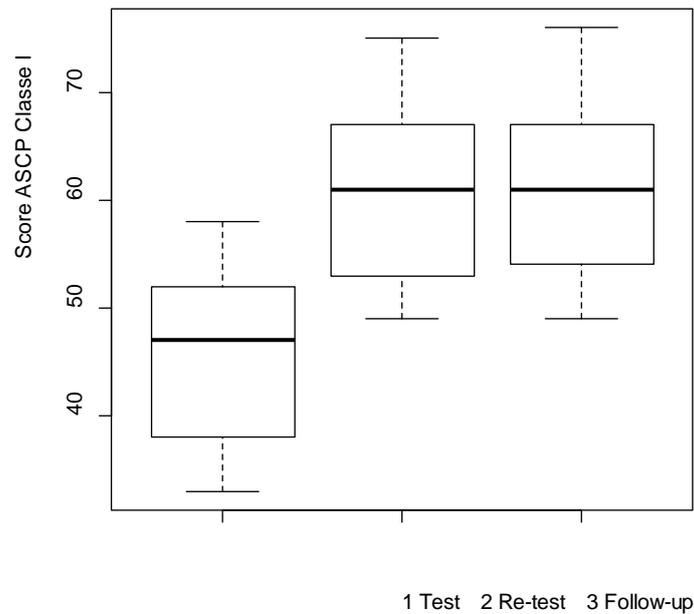
I maschi mostrano infatti livelli di autoefficacia scolastica percepita più bassi rispetto alle coetanee. Le ragazze infatti tendono ad avere già nella fase test un senso di autoefficacia scolastica percepita più alto rispetto ai compagni maschi che aumenta notevolmente nelle fasi successive dopo la somministrazione del Portfolio 2.



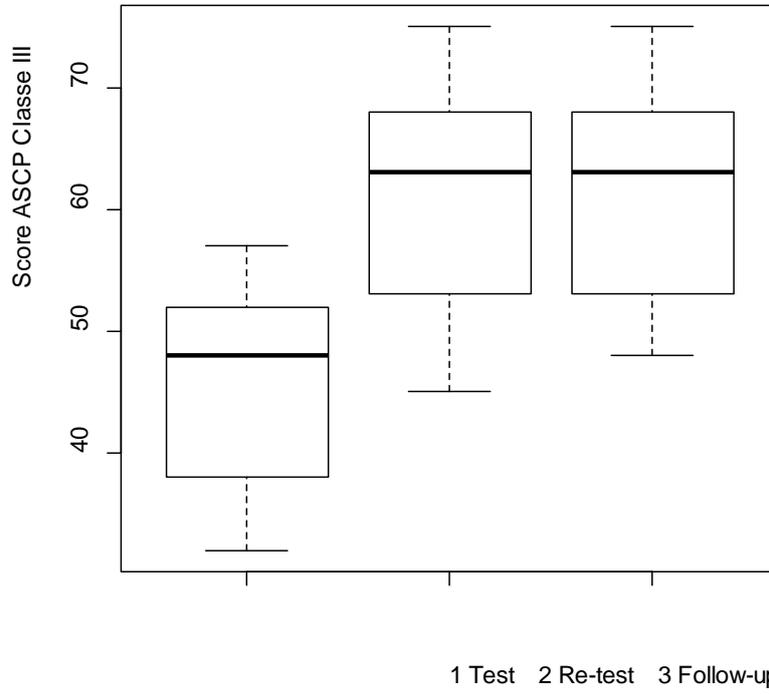
## Box plot 11

Infine, relativamente alla variabile Classe dai grafici (Box Plot 12, 13, 14) emerge ancora un incremento del senso di autoefficacia scolastica percepita degli studenti nelle tre fasi di somministrazione con un'ampiezza maggiore tra la fase test e retest e un mantenimento del punteggio tra la fase retest e follow up.

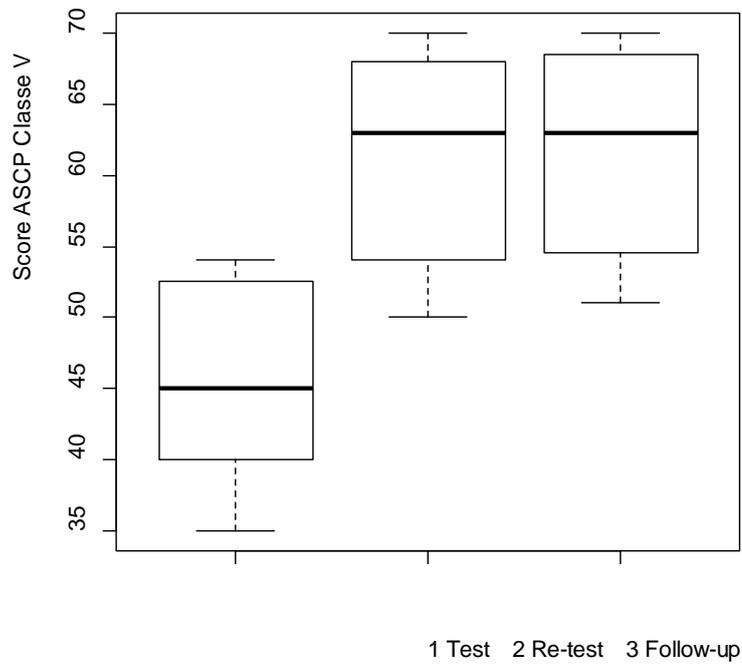
Non si evincono differenze significative tra le tre classi.



Box plot 12



Box plot 13



Box plot 14

### **3.11 Conclusioni alla ricerca**

Dall'osservazione dei risultati appena esposti si rileva un effetto positivo del Portfolio 2 sul senso di autoefficacia scolastica percepita degli studenti.

In relazione alle variabili indagate i dati mostrano punteggi maggiormente differenti in relazione alle variabili genere e indirizzo di studi; da questi si evince un maggiore senso di autoefficacia scolastica percepita nelle femmine rispetto al genere e negli studenti del Liceo Classico per la variabile indirizzo di studi.

Ma, per quanto i risultati delle variabili appena citate mostrino queste differenze, per tutte le variabili considerate e nei punteggi ottenuti da tutti gli studenti campione della somministrazione si rileva un incremento notevole nei punteggi del loro senso di autoefficacia scolastica percepita nella fase test (prima della somministrazione dello strumento) e la fase retest (dopo la somministrazione dello strumento) a dimostrazione del fatto che la somministrazione del Portfolio 2 ha inciso notevolmente su questo cambiamento.

Quindi alla luce dei risultati ottenuti si può affermare che il Portfolio 2 produce un effetto positivo sul senso di autoefficacia scolastica percepita dagli studenti.

## ***CONCLUSIONI***

Gli insegnanti, alla luce dei cambiamenti imposti dalla società, hanno dovuto rivedere il loro ruolo nell'ottica di un sistema scolastico che richiede sempre maggiori competenze; ne consegue che solo una forte e ben strutturata identità professionale e personalità possano accettare l'incertezza e la sfida di un sistema così mutevole ma in costante aggiornamento.

La figura che oggi si delinea è quella di un professionista in continua formazione, che sperimenta sempre nuove strategie, che cerca continuamente di creare in classe un contesto idoneo e adatto alla maturazione delle competenze e utile allo sviluppo dei processi di apprendimento degli studenti e che, inoltre, deve saper mostrare flessibilità alle variazioni del contesto e degli individui che ne fanno parte e adeguatezza nel cambiare, laddove necessario, il suo modo di operare e rintracciare sempre nuove e più adatte soluzioni.

In quest'ottica la formazione e la professionalità del docente non è quindi riconducibile alla mera trasmissione del sapere, ma si configura come una continua ricerca di nuove competenze in costante metamorfosi, un continuo mettersi in discussione sulle proprie conoscenze, competenze, strategie e comportamenti.

In conclusione, l'identità professionale dell'insegnante risulta, da quanto detto, un costrutto articolato e composto che si trasforma nel tempo a seconda delle esperienze vissute, della formazione, dello sviluppo personale e del contesto; per questo motivo è considerata come un elemento dinamico e in costante

evoluzione dall'inizio del processo formativo fino alle ultime fasi della carriera.

L'insegnante professionista è protagonista del proprio progetto di sviluppo professionale a partire dalle motivazioni che lo hanno orientato nella scelta di intraprendere questa professione per poi svilupparsi nel contatto con la classe e nell'interazione fra colleghi e in tutto il contesto scolastico.

Ne consegue che la qualità è una dimensione che l'insegnante raggiunge con un lavoro continuo fatto di studio e di riflessioni sul proprio operato necessarie a monitorare il proprio lavoro per rispondere in maniera efficiente alle richieste educative e didattiche degli studenti.

Per gestire e assolvere alla loro professione in modo efficace sarebbe utile fornire agli insegnanti strumenti sempre più innovativi e completi a supporto delle loro strategie di insegnamento.

Infine, alla luce di quanto esposto, obiettivo, forse ambizioso, di questa ricerca è quello di fornire agli insegnanti un nuovo strumento, *Il Portfolio 2*, uno strumento autoriflessivo e di auto-orientamento utile allo sviluppo delle competenze degli alunni che agisce sui processi di apprendimento, uno strumento che, agendo sul senso di autoefficacia scolastica percepita degli studenti trasversalmente agisce anche sul loro successo scolastico, prevenendo, laddove possibile, eventuali fenomeni di dispersione scolastica.

L'insegnante così, con il supporto di questo strumento, agendo sulle dinamiche di apprendimento del contesto classe, potrà agire anche sulle possibilità di successo dei suoi studenti.

## ***APPENDICE***

Di seguito si espongono alcune schede del Portfolio2 – Portfolio formativo e di auto-orientamento.

Azione – F3

## Portfolio 2

*Portfolio formativo e di auto-orientamento*

Guida per docenti, tutor ed esperti  
Scuola Superiore di II grado

SEVERINO S., CASCINO G., 2014

**Scheda anagrafica**

La “**Scheda anagrafica**” rappresenta una sorta di carta d’identità dell’alunno, attraverso la quale egli può imparare a presentare sé stesso. Oltre alle generalità (Nome, Cognome, Data e Luogo di nascita, Nazionalità e Lingua madre), si chiede all’alunno di indicare l’Istituto scolastico che frequenta, la classe e l’anno scolastico.

Riguardo alla classe e all’anno scolastico, la scheda prevede cinque spazi: tale scelta deriva dal presupposto che l’alunno potrebbe utilizzare il *Portfolio 2* dal primo all’ultimo anno della Scuola Secondaria di II grado, “costruendo” una memoria auto-riflessiva del suo percorso formativo.

La scheda, infine, richiede all’alunno di indicare la conoscenza di lingue straniere e il grado di padronanza di esse in termini di Comprensione (Ascolto, Lettura), Parlato (Interazione, Produzione orale) e Produzione scritta, secondo il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) che prevede sei livelli di competenza (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Per la compilazione di questa parte della scheda anagrafica l’alunno potrà consultare la Griglia di autovalutazione predisposta a pag. 18 del *Portfolio 2* (versione discendente).

**Scheda anagrafica**

Cognome _____	
Nome _____	
Data di nascita _____	
Luogo di nascita _____	
Nazionalità _____	
Lingua madre _____	
Istituto scolastico _____	
Classe _____	Anno scolastico _____
Lingua 1*	
- Comprensione:	
Ascolto	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
Lettura	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
- Parlato:	
Interazione	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
Produzione orale	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
- Produzione scritta:	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
* Per indicare i livelli di Comprensione, di Parlato e di Produzione scritta consulta la Griglia per l'autovalutazione che trovi in fondo al Portfolio	
Lingua 2*	
- Comprensione:	
Ascolto	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
Lettura	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
- Parlato:	
Interazione	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
Produzione orale	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
- Produzione scritta:	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
* Per indicare i livelli di Comprensione, di Parlato e di Produzione scritta consulta la Griglia per l'autovalutazione che trovi in fondo al Portfolio	

**La mia biografia di studi e formazione**

La scheda "La mia biografia di studi e formazione" consente all'alunno di ricostruire il suo percorso formativo. Nella scheda l'alunno può elencare tutte le esperienze scolastiche, extrascolastiche, formali, non formali e informali che ha vissuto e che l'hanno portato ad acquisire nuove conoscenze e abilità. Inoltre, l'alunno può esprimere una sua valutazione rispetto a ogni esperienza fatta.

Gli obiettivi di questa scheda sono: favorire l'auto-riflessione sul proprio apprendimento e sui propri atteggiamenti; facilitare l'autovalutazione dell'alunno rispetto ai risultati raggiunti (conoscenze, abilità) nelle fasi del suo percorso formativo; favorire una maggiore consapevolezza di sé stesso attraverso la riflessione sui lavori selezionati.

Per la compilazione di questa scheda l'alunno può consultare il Glossario predisposto a pag. 17 del *Portfolio 2* (versione discente).

È importante sottolineare all'alunno che può indicare qualsiasi esperienza formativa, anche quelle per le quali non era prevista alcuna certificazione o quelle legate al tempo libero (volontariato, sport, boy-scout, hobbies, ecc.).

**La mia biografia di studi e formazione**

In questa scheda puoi riassumere le tue esperienze formative, indicando i percorsi scolastici ed extra-scolastici che ti hanno permesso di acquisire nuove conoscenze e abilità. Inoltre, puoi esprimere un giudizio personale sulle esperienze fatte.

ANNO	PERCORSI SCOLASTICI ED EXTRA-SCOLASTICI <sup>1</sup>	CONOSCENZE E ABILITA' ACQUISITE <sup>2</sup>	VALUTAZIONI PERSONALI
_____	_____	_____ _____ _____	_____ _____ _____
_____	_____	_____ _____ _____	_____ _____ _____
_____	_____	_____ _____ _____	_____ _____ _____
_____	_____	_____ _____ _____	_____ _____ _____
_____	_____	_____ _____ _____	_____ _____ _____

<sup>1</sup> In questa colonna puoi scrivere tutte le iniziative formative a cui hai partecipato, anche brevi e per le quali non hai ricevuto una certificazione, o che erano legate ad attività di tempo libero.

<sup>2</sup> Vedi Glossario.



**Valuto, quindi decido – Il mio bilancio personale (2/3)**

La scheda “Valuto, quindi decido – Il mio bilancio personale (2/3)” ha l’obiettivo di favorire l’auto-riflessione dell’alunno rispetto alle sue conoscenze, alle sue abilità, alle sue caratteristiche e risorse personali, ai suoi punti di forza e di debolezza. Per alcuni indicatori (conoscenze, abilità, caratteristiche e risorse personali) del bilancio personale l’alunno è invitato a compiere un’autovalutazione (secondo una Scala di Autovalutazione a 4 livelli: livello basso, livello medio-basso, livello medio-alto, livello alto), in modo da favorire la consapevolezza di quali elementi di sé dovrebbero essere rafforzati e sviluppati in vista di scelte di studio e/o lavoro future.

**Valuto, quindi decido – Il mio bilancio personale**

(2/3)

In riferimento al mestiere che ti piacerebbe fare, rifletti su te stesso, valutando le conoscenze e le abilità che possiedi, le tue caratteristiche e risorse personali, i tuoi punti di forza e i tuoi punti di debolezza. Rispetto alle tue conoscenze, abilità e caratteristiche/risorse personali fai un’autovalutazione, utilizzando la Scala che trovi sotto la tabella.

Il mio bilancio personale					
Conoscenze	SA	Abilità	SA	Caratteristiche e risorse personali	SA

Punti di forza	Punti di debolezza

Scala di Autovalutazione (SA)

1 = livello basso

2 = livello medio-basso

3 = livello medio-alto

4 = livello alto

## Come mi presento?

Gli alunni delle ultime classi delle scuole superiori di II grado sono prossimi all'inserimento nel mondo del lavoro. La scheda "Come mi presento?" ha l'obiettivo di fornire alcune indicazioni su come muovere i primi passi verso il mondo del lavoro, indicando link utili da consultare per sapere dove trovare e come compilare un Curriculum Vitae, come scrivere una Lettera di presentazione e come affrontare un Colloquio di lavoro. L'alunno viene, inoltre, spronato a cercare lui stesso delle informazioni su come affacciarsi e orientarsi nel mondo del lavoro.

### Come mi presento?

Sai come presentarti per candidarti ad un'offerta di lavoro? In questa pagina trovi alcune indicazioni per muovere i primi passi verso il mondo del lavoro; in particolare, trovi link utili da consultare per sapere dove trovare e come compilare un Curriculum Vitae, come scrivere una lettera di presentazione e come affrontare un colloquio di lavoro.

Ricorda: qui trovi alcune indicazioni... prova anche tu a cercarne altre!

#### Curriculum Vitae

Link utili:

- <http://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/curriculum-vitae>  
(Qui potrai trovare un modello di Curriculum Vitae e le istruzioni per compilarlo).

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

#### Lettera di presentazione

Link utili:

- <https://ec.europa.eu/eures/main.jsp?lang=it&catId=10624&smCid=10624&parentId=20&acc=sems&function=semsOnPortal>  
(Qui potrai trovare consigli sulla stesura di una lettera di presentazione).

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

#### Colloquio di lavoro

Link utili:

- <http://www.cerco-lavoro.info/lavoro/colloquio/>  
(Qui potrai trovare consigli su come affrontarlo).

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



## **Bibliografia**

Ausubel D., (1988). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.

Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori Bruno.

Bandura A., (2000). *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*. Erickson.

Bagnasco A., Barbagli M., Cavalli A., (2012). *Corso di Sociologia*. Il Mulino

Bauman Z., (2006). *Modernità liquida*. Roma: Laterza.

Bruner J., (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Calonghi L., (1983). *Valutare. Risultati docimologici e indicazioni per la scheda*. Novara: Istituto Geografico De Agostini.

Caprara G.V., (2012). *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson.

Castoldi M., (2005). *Portfolio a scuola*. Brescia: La Scuola.

Castoldi M., (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci editore.

Castoldi M., (2010). *Didattica generale*. Roma: Mondadori Università.

Chomsky N., (1965). *Aspect of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press. traduzione Italiana In Chomsky N., (1970). *La grammatica trasformativa*. Saggi linguistici, vol. II, Torino, Bollati Boringhieri.

Cicatelli I., La valutazione degli apprendimenti e delle competenze, in Faiella F., (a cura di), (2009).

*Progettare la didattica costruttivista. Teorie, metodi e tecniche.* Lecce: Pensa Editore

Coggi C., (a cura di), (2005). *Per migliorare la didattica universitaria.* Lecce: Pensa Multimedia

Coggi C., Notti A. M., (2002). *Docimologia.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Comoglio M., (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio.* Milano: Fabbri Editore.

Comoglio M., Cardoso M. A., (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning.* Roma: Las.

Da Re F., (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle.* Imparare sempre, Pearson.

Delors J., (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo.* Armando Editore.

EAD. (1994). *Libro bianco: crescita, competitività, occupazione*. Milano: Il Saggiatore.

Gattico E., Mantovani S. (a cura di), (1998). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi quantitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

Grion V., (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci editore.

ISFOL, Di Francesco G., (a cura di), (1998). *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*. Milano: Franco Angeli.

Johnson D., Johnson R., Holubec E., (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento: Erickson.

Margiotta U., (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci editore.

Margiotta U., (2014). *Teorie dell'istruzione. Finalità e modelli*. Roma: Anicia

Margiotta, U., (2010). *Abilitare la professione docente*. Lecce: Pensa Multimedia.

Margiotta U., (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.

Margiotta U., (1997). *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando Editore.

Mazzoli G., (2003). *Dizionario della formazione, rapporto 02*. Milano: Franco Angeli.

Morani R., *Il portfolio e la valutazione autentica*. ([www.irre.lazio.it](http://www.irre.lazio.it)).

Morin E., (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Fabbri D., Munari A., (1994). *I Laboratori di Epistemologia Operativa*, in Demetrio D., Fabbri D., Gherardi S., *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte*

*per la crescita cognitiva in età adulta.* Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Notti A.M., (2010). *Valutazione e contesto Educativo.* Lecce: Pensa Multimedia.

Notti A.M., (2008). *Strumenti per la ricerca educativa.* Salerno: Edisud.

Notti A.M., (a cura di), (2006). *Il controllo dei processi didattici e gestionali. La scuola che si valuta.* Lecce: Pensa Editore.

Notti A.M., (2003). *Modelli statistici per la ricerca educativa.* Lecce: Pensa Multimedia.

Notti A.M., (2000), *La valutazione nella scuola dell'autonomia.* Salerno: Edisud.

Notti A.M., (1998). *Programmazione e valutazione nei processi formativi.* Roma: Anicia.

Notti A. M., Marzano A., Tammaro R., (2005). *Apprendere e progettare, Strumenti e modelli di programmazione scolastica*. Roma: Anicia.

OCDE, (1966). *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification*. OCDE, Paris.

Pedrizzi T., *Alla ricerca di interpretazioni autentiche - Come si rinnova la valutazione* (<http://ospitiweb.indire.it>).

Pedrizzi T., *Dalle valutazioni standardizzate alle valutazioni autentiche: il Portfolio degli studenti* (<http://ospitiweb.indire.it>).

Pedrizzi T., *Il Portfolio certificato ed il Portfolio formativo* (<http://www.bdp.it>).

Pellerey M., (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.

Pellerey M., Orio F., (2001). *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*. Roma: Edizioni Lavoro.

Pellerey M., (1994). *Progettazione didattica*. Torino: SEI.

Perrenoud P., (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.

Perrenoud P., (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia Editore.

Petracca C., *Il portfolio e valutazione* ([www.irresicilia.it](http://www.irresicilia.it)).

Rogers R.C., (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.

Schon D., (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.

Tessaro F., (2001). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando editore.

Trincherò R., (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Edizioni Laterza.

Zanniello G., (a cura di), (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Armando Editore. Roma.

## **Riviste**

Informazione internazionale, n. 1/2002, Notiziario a cura dell'Unità Italiana di Eurydice, Diritti e doveri degli insegnanti.

Margiotta, U. (a cura), (2006). L'unità del sapere, come direzione di senso nella costruzione delle padronanze professionali dell'insegnante. Professione docente. Numero monografico della Rivista Formazione & Insegnamento, n. 1-2. Lecce: Pensa MultiMedia.

Pellerey M., Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze in "Orientamenti pedagogici" n. 5, 2000.

## **Unione Europea – Norme e Documenti**

Commissione delle Comunità Europee,  
Comunicazione della Commissione

“Istruzione & Formazione 2010”, *L’urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona (Relazione intermedia comune sull’attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d’istruzione e di formazione in Europa)*, Bruxelles 11 novembre 2003).  
(<http://www.orientamentoirreer.it>).

Commissione delle Comunità Europee,  
(2009), Libro verde, *Promuovere la mobilità*

*dei giovani per l'apprendimento*  
(<http://www.orientamentoirreer.it/>).

Quadro europeo delle qualifiche per  
l'apprendimento permanente (EQF).  
*Raccomandazione del 23 aprile 2008 sul Quadro  
Europeo delle Qualifiche apprendimento  
permanente: politiche per l'istruzione e la  
formazione coordinamento delle politiche di  
apprendimento permanente.*

Comunicazione della Commissione al Consiglio  
e al Parlamento europeo del 3 agosto 2007 dal  
titolo *Migliorare la qualità degli studi e della  
formazione degli insegnanti* ([http://eur-  
lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu)).

Ministero della Pubblica Istruzione, del  
Ministero del lavoro e previdenza sociale, del  
Ministero dell'università e della ricerca, Italia, (a  
cura di), (2007), *Istruzione e formazione 2010.  
Rapporto nazionale sui progressi compiuti  
nell'attuazione del programma di lavoro  
dell'Unione Europea*, Roma.

Eurydice, (2006), *L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa* (<http://www.eurydice.org>).

*Un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente.* Decisione del parlamento europeo e del consiglio che lo istituisce, 15 novembre 2006 (<http://www.orientamentoirreer.it>)

*Competenze chiave per l'apprendimento permanente.* Proposta di Raccomandazione con Allegato del Parlamento Europeo e del Consiglio, 10 novembre 2005 (<http://www.orientamentoirreer.it>).

Commissione delle Comunità Europee, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Bruxelles, 3 febbraio 2005.

Eurydice, (2005), *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, , Bruxelles 2005 (<http://www.orientamentoirreer.it>).

Eurydice (2004), *Valutazione delle Scuole dell'istruzione obbligatoria in Europa*, (<http://www.orientamentoirreer.it>).

Relazione sul follow-up della risoluzione del Consiglio del 2002. Risposta al questionario della Commissione, *Implementazione delle strategie di lifelong learning in Europa.*, Bruxelles dicembre 2003 (<http://www.orientamentoirreer.it>).

Eurydice. Unità europea, (2002), *La formazione insegnante in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale*, (<http://www.eurydice.org>).

Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri, *Educazione alla cittadinanza democratica*, 16 ottobre 2002 (<http://www.orientamentoirreer.it>).

*Programma di lavoro dettagliato sugli sviluppi degli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa - Gazzetta ufficiale C 142/01 del 14.03.2002*

Commissione delle Comunità Europee, *Un nuovo impulso per la Gioventù Europea, Libro Bianco* Bruxelles 21 novembre 2001, (<http://www.orientamentoirreer.it>).

Comunicazione della Commissione europea, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, , Bruxelles 21 novembre 2001, (<http://www.orientamentoirreer.it>).

Relazione del Consiglio (istruzione) per il Consiglio dell'Unione europea, 14 febbraio 2001, *gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, (<http://www.orientamentoirreer.it>).

*Conclusioni della Presidenza al Consiglio Europeo*, Lisbona 23 e 24 marzo 2000 (<http://www.orientamentoirreer.it>).

Commissione delle Comunità Europee, (1995), *Libro bianco su istruzione e formazione - Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva*, COM(95) 590, novembre 1995 (<http://europa.eu>).

Commissione delle Comunità Europee, (1993), *Libro verde sulla dimensione europea dell'istruzione*, COM(93) 457, settembre 1993, (<http://europa.eu>).

## **RINGRAZIAMENTI**

*A mio marito e alla mia famiglia, supporto amorevole e necessario nella realizzazione dei miei obiettivi e dei miei sogni.*

*Al professore Sergio Severino per tutto quello che da lui ho appreso, per il nuovo mondo che mi ha fatto conoscere e che con professionalità impegno, dedizione e pazienza mi ha accompagnata e seguita in questo percorso di ricerca e scoperta.*

*A Giada, collega ma soprattutto amica, supporto fondamentale e spalla necessaria nei miei momenti di smarrimento.*

*Al professore Fabio Aiello per i consigli, i feedback ricevuti e il tempo dedicatomi.*

*A voi tutti, **grazie di cuore.***

*Caterina.*