



**Indagine sulla formazione
e sull'aggiornamento
in servizio degli insegnanti
della scuola italiana della provincia di Bolzano**

– Rapporto di ricerca –

a cura di

R E S

Ricerca E Studio

Trento

Nora Lonardi



**Intendenza scolastica italiana
Ufficio Processi educativi**

Giugno 2008

1. SCOPI E STRUTTURA DELLA RICERCA

Premessa

L'aggiornamento del personale docente della Provincia Autonoma di Bolzano, regolamentato dall'art. 14 della legge provinciale 30 giugno 1987, n. 13, tiene conto delle modifiche introdotte della legge provinciale 29 giugno 2000, n. 12, concernente l'autonomia delle scuole, in base alla quale le scuole stesse assumono titolarità nella ricerca pedagogico-didattica e nella formazione dei propri docenti. In particolare, in base all'articolo 8, comma 2, lettera b) della legge 12/2000, "Le istituzioni scolastiche, singolarmente o fra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, tenendo conto del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, e curano in particolare: a) la progettazione formativa e la ricerca valutativa; b) la formazione e l'aggiornamento professionale interno del personale; (...)".

Da ricordare inoltre il Testo Unico dei contratti collettivi provinciali per il personale docente a decorrere dal 26 novembre 2002 che sancisce sul piano della formazione "l'autonomia culturale e professionale degli/delle insegnanti" (art. 10), seppure nel rispetto degli *obiettivi prioritari* fissati dall'amministrazione scolastica, nonché del piano dell'offerta formativa (POF) predisposto dai singoli istituti scolastici.

I percorsi formativi scelti e attuati dal personale docente rappresentano pertanto un elemento centrale e strategico alla base dei processi educativi e ai fini della realizzazione dell'autonomia scolastica quale "garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale" (art. 2, comma 3 L. 12/2000).

L'offerta formativa annualmente rivolta a dirigenti e docenti scolastici della scuola di lingua italiana è raccolta nel Piano provinciale di aggiornamento, approvato annualmente dal Sovrintendente scolastico (delibera della Giunta provinciale 13/08/1999, n. 3.429), costituisce la summa di un'ampia varietà di proposte provenienti da agenzie formative, enti provinciali, Istituto Pedagogico, Sovrintendenza scolastica e scuole stesse, singolarmente o in rete. Innovazioni e sperimentazioni vengono inoltre introdotte nelle modalità formative, dalla condivisione in *rete* dei progetti alla metodologia della ricerca –azione secondo la *logica laboratoriale*.

L'ampia offerta di percorsi, contenuti e metodologie nell'ambito della formazione e la concezione di autonomia che ne sta alla base certo contribuiscono alla realizzazione di quella scuola "in riforma permanente" di cui si parla nella Direttiva del Sovrintendente in materia di formazione e aggiornamento (anno scolastico 2007/2008) e richiedono d'altra parte agli insegnanti un impegno crescente.

Finalità

Alla luce di questi elementi l'indagine promossa dall'Ufficio processi educativi dell'Intendenza scolastica italiana, si è posta l'obiettivo di avviare un approfondimento sullo stato e le prospettive riguardanti la formazione e l'aggiornamento in servizio dei docenti.

In particolare la ricerca è stata finalizzata a descrivere e interpretare il quadro delle esperienze, degli orientamenti e dei bisogni formativi dei docenti della scuola italiana di ogni ordine e grado della Provincia Autonoma di Bolzano, ponendo nello specifico i seguenti obiettivi:

- a) Raccogliere elementi riguardanti lo stato pregresso dell'aggiornamento professionale e culturale dei docenti.
- b) Rilevare aree di competenza e priorità dei percorsi formativi.
- c) Delineare il quadro degli orientamenti e dei bisogni formativi
- d) Cogliere atteggiamenti e motivazioni dei docenti nell'ambito della formazione e dell'aggiornamento professionale e culturale.

1.1. Metodologia di indagine

La realizzazione della ricerca si è basata sulla raccolta di dati ed elementi di natura quantitativa e qualitativa, attraverso la rilevazione e la lettura di dati di contesto, la conduzione di focus group e l'avvio di un'indagine estensiva su un campione di insegnanti attraverso la costruzione e la somministrazione di un questionario.

Queste le fasi di lavoro:

Fase a): Analisi di sfondo

Sono stati raccolti dati e materiali disponibili riguardanti la domanda e l'offerta formativa in una prospettiva temporale.

Fase b): Analisi esplorativa

Data l'eterogeneità e la complessità sia dell'oggetto sia del soggetto di indagine, si è proceduto con l'attuazione di una fase esplorativa al fine di una messa a fuoco ottimale del contesto, delle aree di esplorazione, delle variabili e degli indicatori da utilizzare nella costruzione del questionario successivamente impiegato nell'indagine estensiva. L'analisi esplorativa è stata condotta attraverso l'attivazione di focus group che hanno coinvolto esponenti delle istituzioni scolastiche (Intendenza e Istituto Pedagogico), dirigenti scolastici, insegnanti referenti per la formazione e altri docenti individuati dai membri della Commissione. I focus group si sono svolti in sedi scolastiche dislocate nelle quattro aree territoriali individuate come strategiche ai fini della ricerca e precisamente a Bolzano, Bressanone, Laives, Merano.

Fase c): Indagine estensiva

La terza e ultima fase della ricerca è stata realizzata attraverso la costruzione e la somministrazione di un questionario semi strutturato ad un campione rappresentativo di insegnanti delle scuole provinciali in lingua italiana di ogni ordine e grado stratificato secondo le seguenti variabili:

- ordine di scuola;
- aree territoriali, così definite: Bolzano; Bressanone – Alta Val d'Isarco, Val Pusteria; Merano – Silandro; Bassa Atesina.

Queste le aree indagate tramite il questionario:

- Dati sociodemografici e strutturali
- Esperienza formativa
- Valutazione dell'offerta formativa
- Orientamento formativo
- Il ruolo di insegnante

Rimandiamo i dettagli sul piano di campionamento e la descrizione del campione stesso al capitolo 3, riportante i risultati dell'indagine estensiva.

2. INDAGINE ESPLORATIVA. L'APPROFONDIMENTO DEI GRUPPI FOCUS

Iniziamo ad addentrarci nei risultati della ricerca attraverso l'analisi degli elementi emersi dal lavoro dei focus group attivati nei quattro ambiti territoriali.

Riassumiamo qui i passaggi più significativi tenendo come linee guida i seguenti ambiti di analisi:

- Valutazione dell'offerta formativa. Giudizio generale sui piani qualitativo e quantitativo
- Percezione dei livelli di fruizione e difficoltà riscontrate
- Bisogni, competenze e ruolo attuale dell'insegnante

2.1. Valutazione dell'offerta formativa. Giudizio generale sui piani qualitativo e quantitativo

Partendo dal presupposto che formazione e aggiornamento costituiscono un impegno essenziale e ineludibile nella professione docente e che nel territorio provinciale sono destinate a questo settore risorse finanziarie forse altrove irripetibili, emerge con chiarezza un primo punto condiviso dai partecipanti ai focus group, ossia che l'offerta formativa è sicuramente ampia e offre vaste opportunità di scelta, il che ha indiscutibili vantaggi nella scuola dell'Autonomia. Nello stesso tempo l'ampiezza e l'eterogeneità dell'offerta rischia di risultare eccessiva, dispersiva, non sempre adeguata e qualitativamente apprezzabile. Si parla di "mercato", di "business", di "offerta supermarket", soprattutto per quanto riguarda le proposte avanzate da agenzie esterne al mondo scolastico, di una quantità di corsi tale da confondere e sovraccaricare i docenti già gravati da una molteplicità di impegni e di stimoli.

L'offerta formativa è troppa, questo anche grazie alla disponibilità finanziaria della Provincia, però è diventata un business... così come è non funziona non abbiamo assolutamente percezione di una ricaduta, è diventato una specie di supermarket dove uno va e prende le cose che servono... Con questo supermarket di offerte la formazione rischia di essere inefficace. (Intendenza scolastica)

L'offerta appare esagerata anche se rapportata all'utenza effettiva

L'offerta formativa è esageratamente allargata per aree e tematiche, rispetto al numero degli utenti. Evidentemente non c'è una scrematura rispetto alle proposte. Il volume negli anni è arrivato a 380 pagine. A questo si somma il fatto che molte scuole si organizzano i propri corsi interni. Su questi numeri così piccoli come classi e come docenti è un'offerta che fa dubitare che le ricadute siano tutte significative. Mi sembra che la frequenza media sia dimezzata...corsi con una frequenza di dodici quindici persone avranno anche diritto di essere proposti ma forse non sono così importanti. (Istituto Pedagogico)

Una quantità di offerte difficile da arginare per vari motivi, ma che può essere indirizzata e incanalata da chi sovrintende, come è stato espressamente manifestato nel confronto fra dirigenti, insegnanti e referenti delle istituzioni, e come del resto appare nelle direttive della Sovrintendenza.

...Una proposta di questo tipo (tanto ampia) non parte dai bisogni ma dalla creatività, dalla voglia di proporre. Mi sembra che ci siano dei corsi opinabili per tematiche che forse non sono legate a reali bisogni di miglioramento In un arco di dieci anni c'è stato un progressivo aumento di proposte...ma non c'è chiarezza nella circolare che ogni anno viene inviata alle scuole sull'aggiornamento.... Forse ci dovrebbero essere indicazioni precise su quelli che nell'arco di quell'anno o di un triennio sono considerati fattori fondamentali...e all'interno delle scuole dovrebbe esserci un'analisi dei bisogni veri (Istituto Pedagogico)

Ho l'impressione che la sovrintendenza accetti un po' tutto... è anche giusto, però senza un disegno iniziale. Secondo me l'aggiornamento dovrebbe essere progettato in modo da evitare il troppo spontaneismo e incanalarlo verso gli obiettivi che (in un periodo di tempo) vengono ritenuti prioritari. Potrebbe essere una visione troppo tecnicista...ma anche accogliere e affastellare non risponde (non risponde?) ad un disegno di scuola...(Dirigente I.C.)

Si tratta di ordinare questa offerta e renderla funzionale. In Intendenza c'è un gruppo di lavoro formato dagli ispettori che fino al 2001 ricevevano da tutti, enti, scuole e agenzie esterne, proposte che venivano filtrate in termini di costi benefici, di rispondenza alle priorità dei docenti e di non eccesso. Con l'autonomia (l'offerta) è aumentata per due motivi: a) l'autonomia delle scuole che rispetto ai loro corsi non hanno più filtri di censura se non finanziaria per disponibilità e b) l'accreditamento, chiunque abbia già fatto dei corsi e dia delle garanzie viene accreditato come ente e quindi può fare qualsiasi proposta e noi non possiamo dire niente ... Per cui ...non c'è una possibilità di contenimento. Ciononostante la Sovrintendenza ha cercato di dare delle linee di indirizzo e ogni anno dirama le "Direttive del Sovrintendente in materia di aggiornamento e di formazione", e negli ultimi anni gli insegnanti (le hanno anche seguite, vedi ad esempio piano delle competenze tecnologiche, laboratori disciplinari, potenziamento dell'asse matematico- scientifico ecc.....) Per cui non c'è un vuoto assoluto sulle direttive (Intendenza scolastica)

Viene tuttavia operato un distinguo ben preciso fra l'offerta esterna, con particolare riferimento, come si è visto, a quella proveniente da agenzie e associazioni, e le proposte elaborate dalle scuole, vale a dire l'aggiornamento che nasce come espressione di un bisogno o di un progetto collegiale.

E' vero che c'è un'offerta eccessiva e che l'aggiornamento degli insegnanti è un business ma bisogna fare un distinguo fra l'offerta dove concorrono i soggetti più vari e diversi e gli aggiornamenti proposti dalle scuole, che sono strettamente legati ai progetti e ai bisogni della scuola e quindi sono indispensabili per gli insegnanti. Il sovrappiù nasce dal fatto che fra l'aggiornamento disciplinare, quello dettato dalle innovazioni che continuamente entrano nella scuola ..., le cose da seguire diventano tantissime e quindi c'è difficoltà a seguire. (Dirigente I.C.)

Diversi istituti di fatto progettano percorsi interni, condivisi a livello collegiale e realizzati attraverso azioni formative a contenuto trasversale e mirati a coinvolgere il maggior numero possibile di docenti.

Mi sembra che questa scuola abbia scelto la propria formazione, abbiamo condiviso un percorso comune che in questi anni ha trovato l'approvazione del collegio docenti. Secondo me è stata una formazione mirata in quanto abbiamo scelto i corsi che ci interessavano e abbiamo cercato di sviluppare il rapporto con il territorio, la formazione rispetto ai contenuti ma anche agli aspetti formativi dell'alunno, tutti i corsi che abbiamo fatto si sono intrecciati però c'era un progetto, che lentamente si è sviluppato e forse ha permesso alla scuola di caratterizzarsi (Insegnante s. primaria)

Abbiamo scelto di avere un pedagogo che ci tracciasse la via...la formazione è bella ma deve avere un senso e il senso deve essere pedagogico. Bisogna avere dei punti di appoggio e non essere dispersivi. Questo ci ha aiutato nel tempo a dare senso alle cose che facciamo e mi pare che la formazione sia soddisfacente. Al di là del quadro generale si inseriscono dei percorsi più specifici ma è importante che il circolo abbia momenti di formazione generale (Insegnante s. infanzia)

Noi come scuola cerchiamo anche di fare delle proposte e queste riguardano i problemi della scuola ..dal prossimo anno pensiamo di fare un aggiornamento sul metodo di studio per i ragazzi del primo anno, è un'attività che svolgiamo da alcuni anni ma sentiamo il bisogno di strutturarla in un altro modo per coinvolgere di più gli insegnanti, ad esempio i supplenti. (Insegnante s. superiore)

A questo riguardo si riscontra tuttavia una scarsa valorizzazione e messa in rete dei progetti e delle azioni. Il bisogno che nasce dalle singole scuole è importante e va colto, ma appare indispensabile una razionalizzazione e condivisione delle risorse,

anche finanziarie, per far sì che a) ogni percorso possa essere “sfruttato” da tutti coloro che ne ravvisano l’utilità e b) si possa anche accedere a livelli formativi qualificati, cosa che un singolo istituto, con le sue sole risorse, non sempre può permettersi. Il lavoro di rete nelle scuole, che di fatto costituisce uno degli obiettivi prioritari stabiliti a livello direttivo nonché previsto nella legge 12/2000, fatica a decollare.

Condivido l’idea dell’autonomia delle scuole, ma se i collegi fanno proposte modeste perché hanno poche risorse allora bisogna spingere le scuole a fare formazione in rete per ordine di scuola...per territorio...in modo che ci sia un’alta qualità. Se si ragiona in una rete di scuole vuol dire mettere insieme più budget e ragionare su scelte forti non su relatori solo locali... Sono convinto che una scuola ma soprattutto una rete di scuole debba partire dai bisogni interni... un corso fatto su una rete di scuole con un numero maggiore possibile di docenti delle scuole ha sicuramente delle ricadute su progetti metodologie e attività...se però c’è la garanzia che i relatori chiamati sono di alto livello, ci si rivolge a chi ha esperienza nel campo... (Istituto Pedagogico)

Anche quando si tratta di corsi interni realizzati con relatori qualificati, si avverte uno spreco di risorse determinato dal fatto che tali esperienze rimangono comunque chiuse all’interno del singolo istituto, in parte per una comunicazione forse poco efficace o scarsamente fruita (il famoso libretto, ossia il Piano provinciale di aggiornamento), in parte perché vengono a mancare l’interesse e la motivazione.

E’ vero che i corsi proposti dai collegi docenti in linea con il POF possono soddisfare le necessità educative del proprio istituto, rischiano però di essere sprecate. Nella mia scuola sono stati organizzati dei corsi con delle persone altamente qualificate... parlo di corsi con professori con alta e comprovata esperienza di sperimentazione didattica.. ma sono rimasti chiusi all’interno del nostro istituto con scarsissima o quasi nulla partecipazione di insegnanti. E’ un peccato che questi corsi gestiti e organizzati da singole scuole che sono a volte estremamente qualificati restino riservati a pochi. Mancano forme di collegamento in rete che li renderebbe maggiormente sfruttabili...è vero che sono aperti ma forse il libretto non invoglia... forse si dovrebbero trovare altre forme di comunicazione in rete fra scuole. (Insegnante s. primaria)

Io non sono tanto dell’idea che i corsi fatti da una scuola rimangono lì...io il libretto lo leggo tutto per quanto riguarda la mia area, ho difficoltà a volte perché c’è una grande offerta ma vedo anche i corsi delle varie scuole. Certo quella scuola ha organizzato i suoi corsi perché alcuni suoi insegnanti l’hanno voluto e quelli ci sono di certo, poi ci sono quelli che vengono spinti ...gli altri forse non ci vengono perché non sentono l’obbligo. (Insegnante s. superiore)

Credo che ci voglia un aggiornamento interno sui progetti della scuola stessa in base ai POF elaborati dalle singole scuole e sarebbe bene se ci fosse un po' più di collegamento con altre scuole. Sicuramente un maggiore coordinamento che abbisogna anche di un incontro precedente alla stesura del libretto. (Laboratorio L2)

Anche per quanto riguarda i laboratori, la loro valenza potrebbe essere sfruttata maggiormente, anche in un'ottica interdisciplinare.

La sovrintendenza ha attivato i laboratori ...un lavoro interessante e bello...il problema è che non c'è nessun luogo in cui raccontare agli altri quello che viene fatto all'interno dei laboratori...a me piacerebbe tantissimo sapere cosa si fa negli altri laboratori. Al collegio docenti hai due minuti e poi avanti perché c'è dell'altro....Certe cose avrebbero bisogno di totale condivisione...ma mancano proprio i luoghi per farlo (Insegnante s. superiore)

Molto sentito e dibattuto è anche il tema dell'insegnante "moltiplicatore", ossia della valorizzazione delle competenze già acquisite e che soprattutto nell'ottica di una formazione in rete acquista una funzione centrale e determinante. Un tale riconoscimento, oltre che di fatto utile in termini di risorsa, avrebbe effetti benefici sulla motivazione e sulla percezione del ruolo del docente.

... Mettiamoci in rete, apportiamo e condividiamo problematiche comuni, soprattutto facciamo ricadere la qualità della frequenza del corso all'interno di tutte le scuole. Io sono stufo di fare corsi, di formarmi, di acquisire competenze e non poterle giocare e spendere in nessun'altra realtà. Non possiamo continuare a portare quello che abbiamo avuto solo nella nostra scuola. Non è nostra la scuola...se io so fare una cosa e voi sapete farne un'altra mettiamoci in rete, basta con queste agenzie, sfruttiamo tutto quello che possiamo e che abbiamo raggiunto perché siamo in grado di camminare con le nostre gambe. Chi meglio di un insegnante riesce a gestire il gruppo classe, dopo aver fatto ovviamente una formazione...ognuno di noi deve fare il percorso, deve crescere, ma quando è cresciuto ha bisogno anche di confrontarsi, di mettersi in gioco insieme agli altri. (Insegnante s. superiore)

Ci sono insegnanti che arrivano in un decennio a coprire le abilità e c'è questo bisogno continuo di affinare le metodologie, dopo di che i docenti hanno un bagaglio di esperienze e di professionalità che riteniamo possano essere date anche in formazione, sarebbe anche una ricchezza per gli insegnanti e per la comunità scolastica. Un riconoscimento alla carriera e di ruolo (Insegnante s. media)

Importante appare anche l'apertura all'esterno in termini nazionali e anche europei, come preziosa opportunità di conoscenza e di confronto al di fuori del proprio territorio ma anche al di là di interessi puramente pratici.

Ci sono tantissimi corsi che mirano a dare una formazione spicciola da spendere. Ogni tanto sarebbe interessante prendere una bella boccata d'aria e avere una formazione d'alto respiro che facesse da rilancio (Insegnante s. media)

...a me personalmente interessa molto frequentare corsi a livello nazionale per confrontarmi con realtà che non siano solo quelle locali. La realtà locale mi interessa per gli aspetti (legati al territorio). Per il resto seguo corsi anche a livello europeo... E' importante sì il confronto con i miei colleghi ed è vero che è importante fare un discorso a livello di tutto il consiglio classe che cresca insieme, però è anche vero che c'è bisogno di confrontarsi anche all'esterno. (Insegnante s. superiore)

Infine, in termini di offerta formativa un'ottima occasione è riconosciuta nell'Università, sia per quanto riguarda l'aggiornamento, attraverso l'apporto di docenti qualificati, sia per l'opportunità del corso di laurea in *service*.

Riguardo ai modelli formativi gli atteggiamenti più che orientarsi nettamente verso l'una o l'altra metodologia tendono a sottolineare la funzione del metodo in relazione a contenuti e obiettivi. Il lavoro di gruppo ad esempio è molto apprezzato quando si parla di laboratori, o quando è finalizzato all'apprendimento della metodologia stessa, ma non sempre è considerato funzionale.

Ho fatto corsi di metodologia in generale (cooperative learning, ascolto...) ma sento ora il bisogno di corsi più specifici nella mia materia. Per quanto riguarda i contenuti dipende dalle materie... però ci sono nuovi modi di insegnare e organizzare il lavoro. Io non posso insegnare tutto...cosa scegliere...si sente il bisogno di un orientamento o di un confronto con i colleghi per sapere quali sono i saperi essenziali. Per quanto riguarda i lavori di gruppo sono utili quando finalizzati a sperimentare una metodologia proprio sul lavoro di gruppo (Insegnante s. superiore)

Non sempre la proposta è funzionale ai bisogni dei docenti delle scuole, molte volte io stessa ho partecipato a corsi non solo per dirigenti ma anche per docenti e sono uscita con le tasche piene perché quando ti propongono certi lavoretti di gruppo che sono un menare il can per l'aia, ci sono tanti relatori che perdono tempo...non parlo dei laboratori che sono un'altra cosa. (Dirigente I.C.)

Rispetto alle lezioni frontali, tranne che siano di alto livello e soprattutto se non integrate con altri modelli formativi, vengono preferiti altre metodologie.

C'è aspettativa da parte degli insegnanti sulla metodologia. Nel momento in cui si tratta di assumere delle lezioni frontali, tranne che per qualche luminare, ...queste non reggono più di tanto Mentre quando si tratta di partecipazione attiva o laboratoriale allora si va più volentieri.. (Insegnante s. superiore)

Altri ritengono che la presenza di un relatore sia comunque importante, si tratta di trovare il giusto equilibrio.

Da una parte non si può proseguire con percorsi di formazione senza un relatore, il confronto va bene ma non basta, dall'altra dove c'è il relatore succede che non c'è spazio per il confronto (Insegnante s. superiore)

I laboratori, come si è già avuto modo di osservare, incontrano sostanzialmente un parere favorevole, ma spesso dipende dalle singole discipline. In ogni caso un bisogno di confronto disciplinare è avvertito soprattutto da quei docenti il cui ambito è piuttosto ristretto in termini numerici (fisica, geografia...) e che quindi hanno scarse opportunità di scambio, soprattutto nelle aree più periferiche.

2.2. Percezione dei livelli di fruizione e difficoltà riscontrate

Il passaggio dall'obbligo formativo alla formula del diritto-dovere ha implicazioni diverse: in positivo, il che significa maggiore consapevolezza e scelte ragionate in base ai progetti scolastici e professionali; in negativo, nel senso che l'autonomia talvolta si traduce in non adesione, per cui si rileva che sono solo i più motivati nella professione, sempre "le stesse facce", a impegnarsi, soprattutto negli ordini superiori e in particolare quando ci si discosta dai contenuti disciplinari (stante il fatto che nella scuola dell'infanzia rimane un obbligo formativo di trenta ore). Nella scuola secondaria i bisogni tendono ad orientarsi maggiormente in termini disciplinari e di competenze, nella primaria si avverte forte necessità anche su temi trasversali (immigrazione, salute, valori educativi...). Al di là delle ovvie differenziazioni, si

avverte comunque uno scollamento fra ordini di scuola per quanto riguarda contenuti e modalità formative.

C'è una differenziazione nella voglia di formarsi in base all'ordine di scuola. Per il liceo ad esempio...se tu ragioni su laboratori di matematica o di scienze rivolti ai docenti allora trovi rispondenza ma se fai proposte generiche trasversali dalla scuola superiore arrivano pochissime persone...Fino a quando nel contratto c'erano obbligatorie 20 ore (ad esempio per intercultura) avevo gli insegnanti della scuola superiore, da quando non c'è più l'obbligo arrivano gli affezionati... (Istituto Pedagogico)

Giustamente dicevi in collegio docenti mi vengono dati quei due minuti e poi avanti...Ma perché quando arriva (un docente) e dice vorrei relazionare su una cosa che ho fatto c'è l'angoscia generale...ho come l'impressione che comunque questa cosa della condivisione rimane all'interno di un gruppo ristretto che ha già un atteggiamento propositivo, si vuole mettere in gioco e sente necessità di ascoltare quello che ha fatto il vicino...uscire da questo non è facile perché se programmo un incontro di tre ore per confrontarci su ciò che abbiamo appreso arrivano le persone ma sono sempre le stesse. Le facce che vedo sono sempre le stesse.. (Insegnante s. superiore)

Ma non è soltanto il venire meno dell'obbligo formativo a incidere sui livelli di frequenza. La scuola dell'autonomia si è di fatto configurata come una scuola anche più impegnativa, sotto tutti i punti di vista e non sempre i docenti, anche quelli seriamente motivati, riescono a districarsi fra la molteplicità degli impegni propri del ruolo e i profondi cambiamenti che avvengono sia all'interno della scuola, sia all'esterno.

Quello che io sento dalle insegnanti che frequentano soprattutto i laboratori didattici è che la mole di aggiornamento interno a volte in alcune scuole è superiore...e il fatto di far parte di un istituto comprensivo...uno si sente magari obbligato a seguire tutti i corsi interni decisi dal collegio docente ed è comprensibile...però nella realtà se (nella prima decade) di settembre come insegnante di una scuola seguo l'aggiornamento interno che arriva a 25 ore, dopo la motivazione per seguire l'aggiornamento proposto dall'esterno o dagli enti viene un po' a calare. (Laboratorio L2)

Si fa fatica a far passare l'innovazione dell'autonomia ...in primis l'insegnante deve insegnare e poi a casa correggere e prepararsi per le lezioni, mentre c'è un aumento di oneri di vario genere collegati alla scuola dell'autonomia che fa sì che gli insegnanti siano molto stanchi e ci sia una grande dispersione di energia. (Intendenza scolastica)

Credo che tra le altre cose a proposito di pre e post autonomia, al di là delle esigenze individuali e anche dell'età, del livello di coscienza e di competenza, ci sia un momento di stanca verso tutto quanto viene vissuto, che lo sia o meno, come un'ulteriore incombenza da svolgere. Purtroppo l'autonomia che avrebbe potuto essere una grande occasione, e può ancora esserlo perché si possono fare tanti progetti, nella realtà (i vari impegni sono vissuti) come gravami annuali, come incombenze. Tutto ha senso preso in sé, ma si perde il senso delle cose quando tutta questa fila si ammucchia e mi sembra di percepire da parte dei docenti un peso. Nessuno dice che l'aggiornamento non va fatto o la valutazione o la programmazione non vanno fatte... però sta diventando tutto troppo. Questo accompagnato ad un senso di sbando riguardo a quello che è il quadro generale ...: dove sta andando la società e che tipo di scuola vogliamo fare riferita alla società in cui siamo... Nello stesso tempo, un anno si fa una riforma l'anno dopo si torna indietro e via così. (Dirigente I.C.)

Riforme, incombenze plurime, stanchezza e incertezze riguardo al quadro generale e al senso complessivo si traducono in una caduta motivazionale verso la formazione in servizio, e quindi verso lo sviluppo professionale.

A ciò si aggiunge la difficoltà di una verifica: nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria gli ostacoli alla valutazione sono dati soprattutto dalla non continuità e alla frammentarietà dei percorsi, oltre che da difficoltà organizzative. Nella scuola secondaria e superiore il discorso si fa più complesso in relazione all'età degli alunni e alla diversa natura degli obiettivi formativi. In generale e in ogni caso l'impossibilità di una verifica diretta della formazione ricevuta rischia di aggravare il senso di smarrimento e di disagio che oggi l'insegnante vive.

I corsi sono eccessivi e non c'è mai il tempo di giocare proprio sul campo, con i bambini, e di vedere nel tempo che tipo di ripercussioni ci sono. Perché poi ...arriva un nuovo aggiornamento...a pioggia, uno si bagna, si asciuga e riprende...Non c'è il tempo per la verifica...non è neanche prevista. E' difficile capire l'efficacia dei corsi, (Insegnante s. infanzia)

Perché è vero che in alcuni corsi si si impara qualcosa ma non serve concretamente mentre altri in cui ho potuto osservare una ricaduta poi sono terminati e non c'è stata più la possibilità. Ad esempio un corso sulle difficoltà linguistico-cognitive...siamo andati avanti due anni con test nella scuola ecc. E' stato veramente coinvolgente ma poi è venuto a cadere un po' per mancanza nostra di organizzazione ma anche per la fatica perché poi c'è il progetto trilingue e dovevi seguire questo e quell'altro. E' caduto ma con dispiacere però a un certo punto non ce la fai neanche (Insegnante s. primaria)

Nel nostro istituto abbiamo organizzato incontri con uno psicoterapeuta. Parlando di abilità sociali e non di competenze disciplinari (ci è stato detto).. docenti sappiate che non avrete mai la percezione della ricaduta del vostro lavoro oggi, ma

potrete vederlo fra vent'anni...In molti casi è vero, quindi i malesseri che ci sono nella scuola sono tanti, certo non dobbiamo farli diventare un paravento, ma comunque la cosa è più complessa di quanto appare. Per capire la tematica formazione non possiamo rimanere circoscritti alla frequenza o meno ma dobbiamo vedere come si vive oggi a scuola, tempi di lavoro, ambiente quotidiano, successi, soddisfazioni individuali e collegiali. (Dirigente I.C.)

Un problema è anche quello del tempo non solo per frequentare...ma quanto tempo si lascia all'insegnante per confrontarsi e per lavorare. Ci sono troppi stimoli e manca il tempo di elaborarli e confrontarsi con i colleghi, tempo per sperimentare e sedimentare (Istituto Pedagogico)

Ancora a riguardo delle difficoltà, va considerato l'aspetto centro-periferia, e a questo proposito è stato sottolineata l'impossibilità oggettiva da parte di insegnanti in servizio sul territorio provinciale di partecipare all'aggiornamento e alla formazione organizzati nel capoluogo dagli enti (Intendenza e Istituto Pedagogico), anche quando vi sia un interesse reale in quanto ritenuti, generalmente, corsi qualificati. Al di là della fatica e degli ostacoli che si pongono allo spostamento, spesso sussiste un problema di incompatibilità oraria vera e propria.

Chiaro che anche noi nel nostro istituto abbiamo scelto quello che serviva a noi soprattutto in questo momento. In qualche caso venivano a coincidere anche con le offerte presenti sull'opuscolo infatti spesso siamo andate anche a Bolzano (ma) il fatto di viaggiare per arrivare fino a Bolzano comportava un numero ridotto di persone perché non tutti erano disposti a muoversi.... non è possibile perché se il corso non viene fatto nella nostra direzione si va in base ai nostri impegni e ai nostri orari se a Bolzano il corso è alle sedici non è possibile purtroppo... (Insegnante s. primaria)

A questo proposito si è anche ragionato su possibili azioni da intraprendere per ovviare al problema distanze.

Si potrebbe ragionare nell'ottica di "scuole polo", individuando bene le priorità e indirizzando su queste la formazione e l'aggiornamento (Intendenza scolastica)

...la geografia del nostro territorio è un grosso problema... Bisogna trovare dirigenti e insegnanti disposti a portare avanti dei progetti in periferia e costituire eventualmente dei poli di attrazione di riferimento per la periferia stessa ma anche per altre scuole dislocate sul territorio (Dirigente s. superiore)

Appare dunque un esplicito invito alla collaborazione fra dirigenti degli istituti scolastici di Bressanone, Val d'Isarco e Val Pusteria, finalizzata a discutere possibili strategie in merito alla formazione.

Vi è da aggiungere a questo riguardo che l'Autonomia ha comunque portato dei vantaggi effettivi alle scuole periferiche, nel momento in cui queste hanno la possibilità di organizzare internamente l'aggiornamento. In questo senso quindi tale opportunità potrebbe essere sfruttata al meglio e soprattutto attraverso la forma in rete che consentirebbe continuità, razionalizzazione delle risorse e possibilità di ricorrere a docenti qualificati. Nello stesso tempo potrebbero essere maggiormente valorizzate le competenze dei docenti interni.

La periferia è penalizzata e da questo punto di vista con l'autonomia c'è stato un miglioramento data la possibilità di seguire corsi organizzati dal proprio istituto. Però si sfrutta poco l'auto aggiornamento dei colleghi interni (Insegnante s. media)

2.3. Bisogni, competenze e ruolo attuale dell'insegnante

Un ultimo importante paragrafo va riservato alle riflessioni sorte all'interno dei gruppi circa il ruolo attuale dell'insegnante, le competenze che vi sono attribuite e la funzione della formazione e dell'aggiornamento in tale ottica.

Si è già avuto modo di soffermarsi sul senso di disorientamento e di fatica vissuto dall'insegnante, sempre più oberato di impegni e aspettative talvolta in contrasto. Vediamo in concreto, anche se in forma sintetica, come si delineano questi impegni e quali trasformazioni hanno subito negli ultimi anni.

Un primo punto, sul quale ormai tutti concordano, è che un insegnante non si limita ad apprendere soltanto una o più materie da trasmettere, ma anche l'insieme di abilità che va sotto la definizione riassuntiva di "competenze", dove contenuti disciplinari e trasversali, metodologie, capacità didattiche, comunicative e organizzative, si fondono, o dovrebbero fondersi, in un unicum professionale.

Sono aspetti ormai inscindibili e sempre in divenire, per cui la formazione, e l'insegnante stesso, non possono che muoversi anzitutto in questa ottica pluridirezionale.

La scuola oggi si trova di fronte a grandi sfide rispetto alle quali non si può esimere. Parlare di competenze vuol dire dare significato a ciò che a scuola si fa e saper gestire le complesse dinamiche che l'attraversano (Insegnante s. superiore)

Didattica e contenuto difficilmente si scindono. Il contenuto deve comunque essere sempre coltivato e la didattica si può sempre migliorare e così altre capacità e competenze. Sono aspetti che fanno parte di un bagaglio di bisogni che noi dovremmo accettare di aumentare e costruire in base all'aggiornamento. Rispetto ai bisogni anche noi insegnanti dobbiamo fermarci a riflettere perché ci facciamo prendere dall'ansia di prestazione e alla fine chi ci rimette siamo noi e gli utenti (Insegnante s. infanzia)

In secondo luogo, l'ambiente in cui l'insegnante si trova oggi ad intervenire è profondamente diverso da quello in cui operava anche soltanto venti anni fa. I mutamenti globali degli ultimi decenni non solo hanno improvvisamente reso obsoleti strumenti e modelli di insegnamento/apprendimento tradizionali, ma hanno modificato radicalmente i "contesti", in primis le classi, dove non soltanto si osservano stili e comportamenti diversi e inediti, ma si pone anche una vera e propria rivoluzione strutturale. Come giustamente ha osservato una testimone:

Oltre all'aggiornamento su metodologie e contenuti io aggiungerei un altro punto fondamentale per un insegnante oggi che è proprio il ruolo attuale dell'insegnante. Un tema trasversale, ma che può essere anche sviluppato in maniera specifica per le materie. Quando si parla di competenze (saper leggere, scrivere, comunicare, lavorare in gruppo...) questo apre interrogativi su quello che è l'insegnante oggi. (Queste competenze sono condizionate) dal cambiamento sociale. Abbiamo classi che non sono più omogenee per conoscenze culturali, sociali e linguistiche...Ad esempio, abbiamo classi dove c'è chi parla e capisce perfettamente tedesco, chi non lo ha mai sentito ma qualcosa deve fare, chi conosce quattro lingue, chi a casa parla una lingua che io insegnante non conosco...quindi il ruolo dell'insegnante oggi qual è. (Laboratorio L2)

Accanto a ciò, come terzo punto di riflessione, si pone la questione educativa vera e propria, da sempre parte costitutiva dell'insegnamento, oggi più che mai complessa e in discussione, spesso rilanciata fra le diverse agenzie educative, famiglia e scuola in testa. Fin dove arriva il ruolo educativo della scuola?

Su questo interrogativo e sulle possibili risposte non tutti i referenti concordano. C'è chi ritiene che la scuola non possa sostituirsi alla famiglia ma debba in ogni caso confrontarsi con le grosse problematiche educative, mentre secondo altri ci dovrebbe essere una sorta di auto limitazione nel fornire agli alunni modelli e contenuti di riferimento che potrebbero porsi in aperto contrasto con quelli familiari. C'è chi si spinge anche più in là asserendo che la scuola non deve educare ma solo istruire e che comunque *“le varie ‘educazioni’ che si fanno in classe oggi appesantiscono il lavoro della scuola”*. Altri invece ravvisano una funzione specifica dell'insegnante e della scuola proprio in una *“formazione educativa”*, che rappresenta

... un aspetto fondamentale dell'insegnamento, distinto da quella tecnico-disciplinare., dovrebbe avere un carattere di trasversalità e favorirebbe, tra l'altro, la messa in rete e la condivisione anche fra ordini di scuola, fungendo da elemento di raccordo (Dirigente I. Pluricomprendivo).

La funzione educativa della scuola in questo senso verrebbe dunque a delinearsi oltre che in termini trasversali anche come linea di percorso che si sviluppi in forma articolata lungo tutto l'arco del periodo formativo.

Se da una parte la scuola già da diversi anni risponde a queste nuove esigenze attraverso la formazione e l'aggiornamento su contenuti trasversali, che si declina in settori diversi quali, per fare alcuni esempi, intercultura e cittadinanza, comportamenti giovanili e valori educativi, educazione ambientale e educazione alla salute - dall'altra rimane il bisogno di una formazione che comprenda tutto questo e vada oltre, per giungere ad una nuova definizione, necessariamente sfaccettata ma coerente, del ruolo di insegnante.

3. INDAGINE ESTENSIVA. LE RISPOSTE DEGLI INSEGNANTI

3.1. Universo, costruzione del campione e campione finale

Attraverso i dati forniti dall'Intendenza scolastica, è stato ricavato l'universo degli insegnanti in servizio nei diversi istituti scolastici provinciali.

Le Tabb. 1 e 2 riportano, in valori assoluti e in percentuale, i dati relativi all'universo disaggregati per ordine scolastico e area territoriale

Tabella. 1 – Distribuzione Universo. Val. assoluti

Scuole	Bolzano	Bressanone	Merano	B. Atesina	Totale
Infanzia	259	81	89	100	529
Primaria	403	67	117	119	706
Secondaria 1°	273	55	74	83	485
Secondaria 2°	403	57	73		533
Ttotale	1.338	260	353	302	2.253

Tabella 2 - Distribuzione Universo. Val. %

Scuole	Bolzano	Bressanone	Merano	B. Atesina	Totale
Infanzia	19,3	31,1	25,2	33,1	23,5
Primaria	30,1	25,8	33,1	39,4	31,3
Secondaria 1°	20,4	22,1	21,0	27,5	21,5
Secondaria 2°	30,1	21,9	20,7		23,7
Totaòe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	59,4	11,5	15,7	13,4	100,0

Sulla base di tale distribuzione si è quindi proceduto alla costruzione di un campione rappresentativo e proporzionale rispetto alle due variabili considerate. La numerosità campionaria è stata fissata in 1.200 unità. Tale ampiezza è stata motivata dall’attesa di una riduzione campionaria, non trattandosi di somministrazione diretta e individuale.

Il campione è stato estratto secondo criteri di casualità dagli elenchi degli insegnanti in servizio presso le scuole dell’infanzia, gli istituti comprensivi e pluricomprensivi e le scuole superiori.

La seguente tabella illustra la distribuzione del campione originale.

Tabella 3 – Distribuzione campione originale. Val. assoluti

Scuole	Bolzano	Bressanone	Merano	B. Atesina	Totale
Infanzia	138	43	48	53	282
Primaria	215	35	62	64	376
Secondaria 1°	145	30	39	44	258
Secondaria 2°	215	30	39		284
Totale	713	138	188	161	1.200

La fase di rilevazione è stata condotta nel periodo dicembre 2007 – gennaio 2008.

L’ipotesi iniziale prevedeva per ogni istituto e previo accordo con il dirigente la presenza in un giorno concordato di un rilevatore che provvedesse alla consegna e al ritiro del questionario auto compilato, restando a disposizione per eventuali chiarimenti durante la compilazione. In diversi casi tuttavia si è reso necessaria una modifica al metodo di somministrazione in quanto, su richiesta dei dirigenti stessi, è parso preferibile lasciare i questionari in consegna per ritirarli in un momento successivo. Tutte le scuole in lingua italiana della provincia hanno collaborato alla realizzazione dell’indagine, ad eccezione di un solo istituto superiore che non ha dato la propria disponibilità.

In totale sono stati raccolti 826 questionari. Di questi 819 sono risultati debitamente compilati e quindi validi ai fini dell’elaborazione.

Di seguito si illustra la distribuzione del campione finale della ricerca.

Tabella 4 – Distribuzione campione finale. Val. assoluti

Scuole	Bolzano	Bressanone	Merano	B. Atesina	Totale
Infanzia	101	39	41	31	212
Primaria	133	29	48	48	258
Secondaria 1°	101	16	32	32	181
Secondaria 2°	115	29	20		164
Totale	450	113	141	111	815

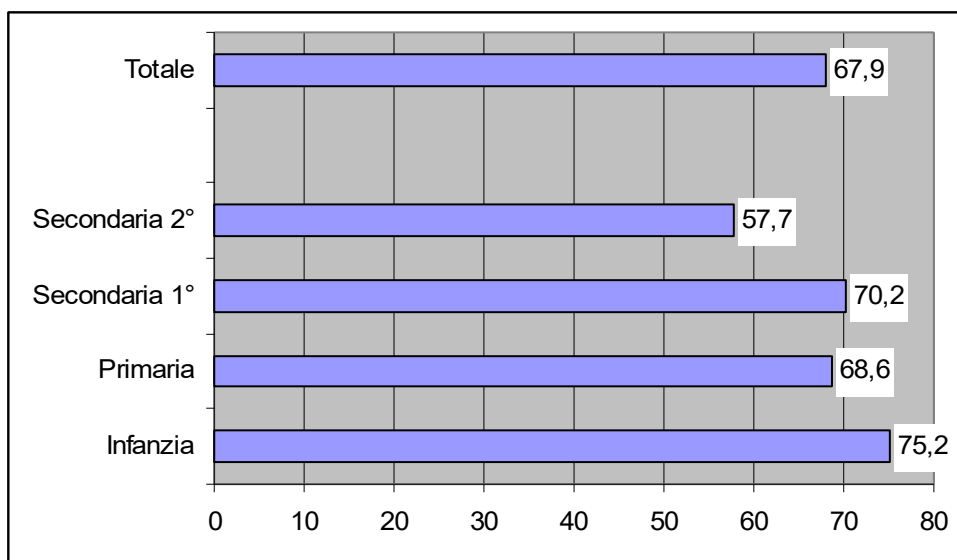
In merito alla rappresentatività, si osservano alcune variazioni rispetto alla distribuzione statistica dell'universo e del campione di riferimento (TAB. 2), dovute alla scarsa risposta da parte di alcune scuole e soprattutto, per quanto riguarda Bolzano, alla non adesione da parte di un istituto di scuola superiore. Tali variazioni tuttavia non sono tali da compromettere l'attendibilità del campione.

Tabella 5 – Distribuzione campione finale. Val. %

Scuole	Bolzano	Bressanone	Merano	B. Atesina	Totale
Infanzia	22,4	34,5	29,1	27,9	25,9
Primaria	29,6	25,7	34,0	43,2	31,7
Secondaria 1°	22,4	14,2	22,7	28,8	22,2
Secondaria 2°	25,6	25,7	14,2		20,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	55,2	13,9	17,2	13,7	100,0

Infine vediamo il dato relativo alla percentuale di restituzione in totale e suddivisa per ordine di scuola

Grafico 1. – Percentuali di restituzione per ordine di scuola



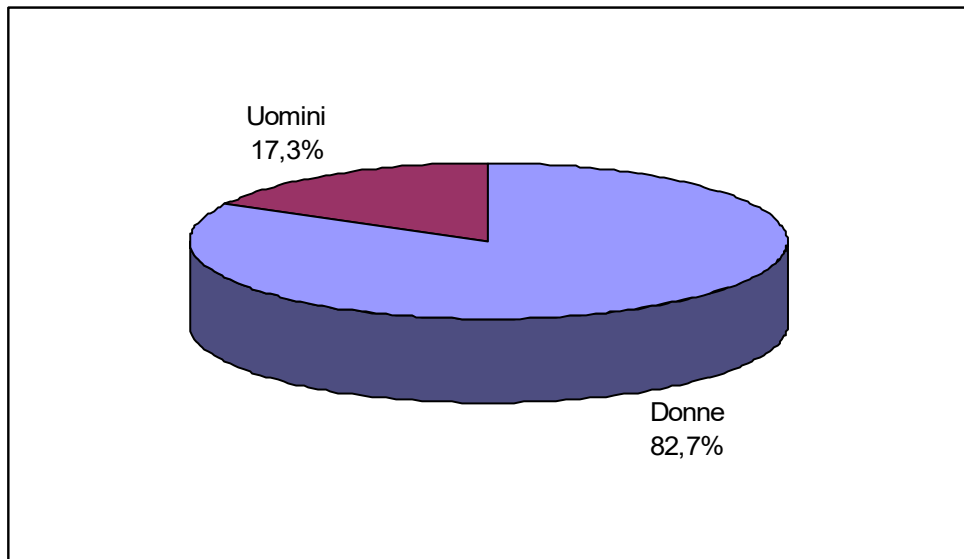
3.2 Dati strutturali del campione

Prima di entrare nel merito delle risposte fornite alle domande del questionario, illustriamo di seguito alcuni dati sociodemografici e strutturali relativi al campione.

Genere

Con riferimento al genere, osserviamo una netta minoranza della rappresentanza maschile, certamente imputabile alla forte femminilizzazione del corpo docente in servizio presso la scuola dell'infanzia e primaria. Oltre l'80% degli insegnanti intervistati è di fatto rappresentato da donne.

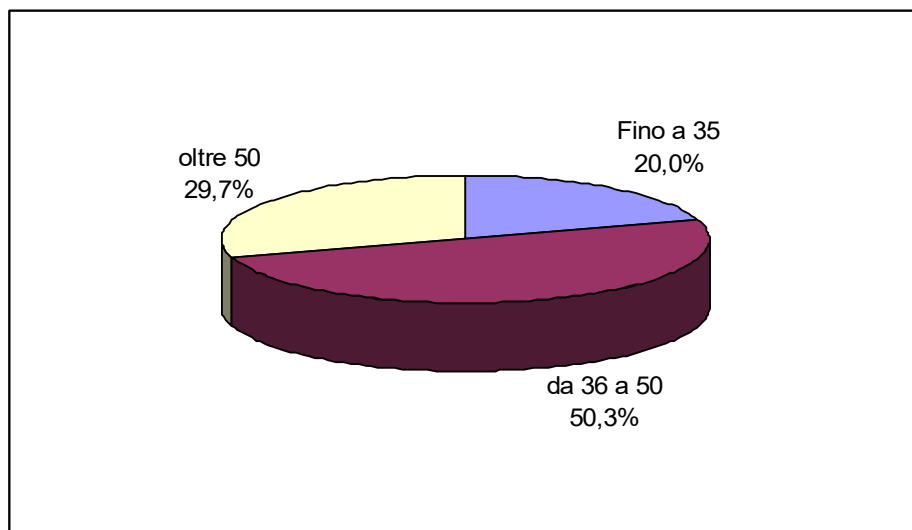
Grafico 2. Insegnanti per genere



Età

L'età maggiormente rappresentata è quella compresa nella fascia 36 - 50 anni. Meno di un insegnante su cinque si colloca nella coorte più giovane mentre più di uno su quattro rientra nella categoria degli insegnanti con oltre 50 anni di età.

Grafico 3 – Insegnanti per età



Ordine scolastico e sede di servizio

Vediamo ora graficamente anche la distribuzione delle scuole secondo ordine e area geografica di collocazione.

Grafico 4 – Insegnanti per ordine di scuola

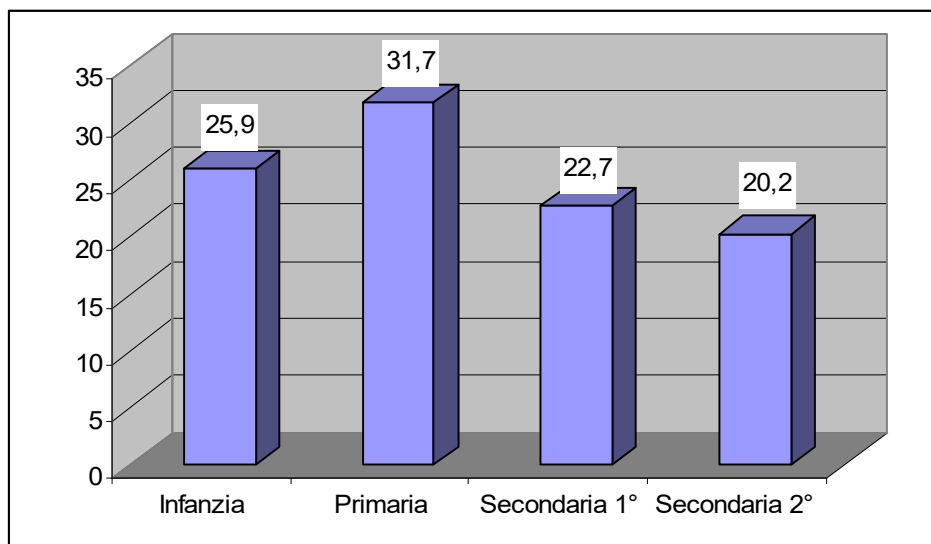
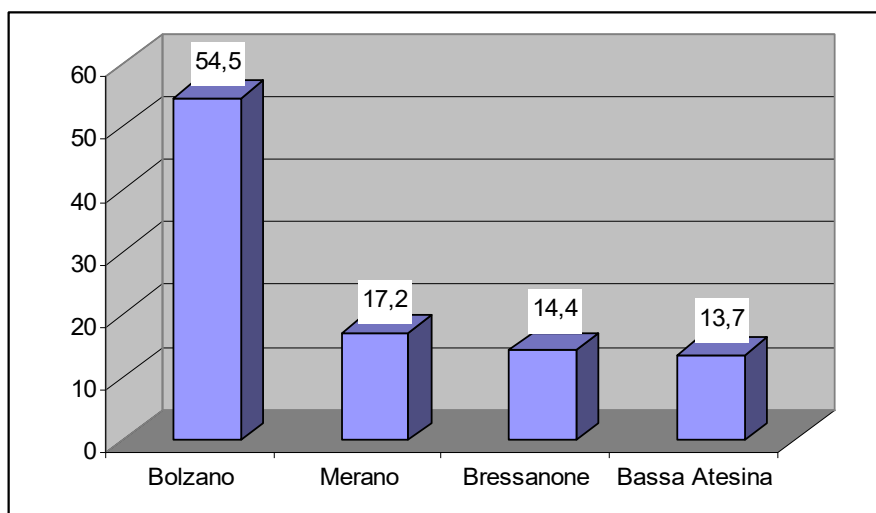


Grafico 5 . Insegnanti per sede di servizio



Per quanto riguarda la scuola superiore, vediamo come risulta suddiviso il campione degli insegnanti a seconda dell'indirizzo.

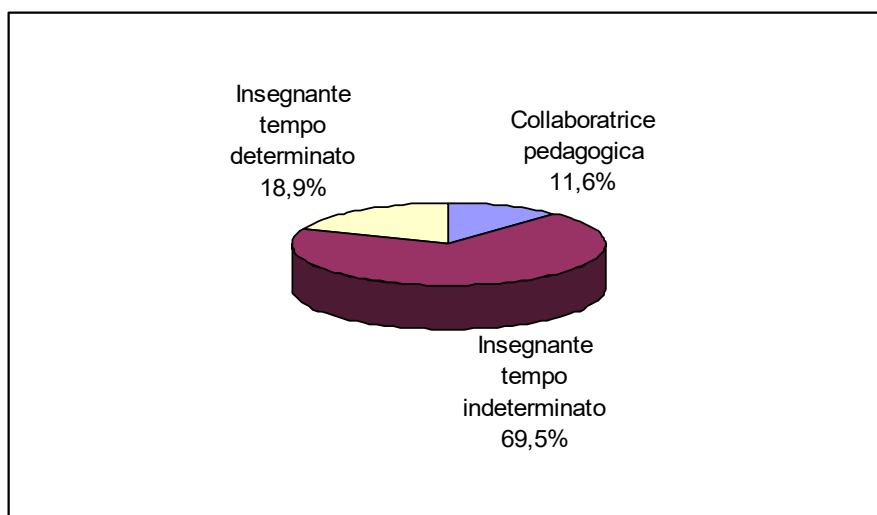
Tabella 6. Distribuzione insegnanti delle scuole superiori per indirizzo

Indirizzo	N.	%
Licei	80	48,2
Istituti Professionali	41	24,7
Istituti Tecnici	32	19,3
Non indicato	13	7,8
Totale	166	100,0

Ruolo

Si tratta in oltre i due terzi dei casi di docenti con contratto a tempo indeterminato. Poco meno di un quinto è in servizio a tempo determinato, mentre le collaboratrici pedagogiche della scuola dell'infanzia rappresentano oltre un decimo del campione.

Grafico 6 . Insegnanti per stato di servizio. Val %



Ambito disciplinare

Si può ipotizzare che l'ambito disciplinare di insegnamento risulti una variabile fondamentale ai fini della formazione. Vediamo intanto come si distribuiscono nel campione le diverse materie. A questo proposito è necessario precisare che la distinzione degli ambiti così come è istituzionalmente definita non si presta in maniera ottimale all'analisi, in quanto in molti casi si riscontrano:

α) ambiti interdisciplinari: è molto frequente nei vari ordini di scuola che un docente insegni materie che fanno riferimento a ambiti differenziati. Questo si verifica in particolare per gli ambiti linguistico e antropologico (ad esempio italiano e storia), e per gli ambiti matematico e scientifico (ad esempio matematica e scienze, matematica e fisica).

β) ambiti pluri-disciplinari. Questo riguarda per la maggior parte la scuola primaria, dove troviamo insegnanti che si occupano di varie materie (ad esempio: scienze, geografia, arte).

Per tali ragioni, si è reso opportuno modificare la classificazione standard e raggruppare i vari ambiti secondo i criteri che riportiamo nella tabella seguente.

Tabella 7. Ambito disciplinare

Ambito disciplinare	%
Ambiti pluri-disciplinari	23,1
Letterario - Antropologico	19,7
Lingue straniere	18,5
Matematico - Scientifico	17,7
Tecnico	6,7
Sostegno	5,6
Artistico	4,9
Educazione fisica	3,5
Totale	100,0

In termini relativi, la maggioranza dei docenti si occupa di materie che spaziano in ambiti disciplinari vari e diversi. Si tratta, come già accennato, soprattutto (93%) di insegnanti della scuola primaria. Rileviamo quindi, in ordine di incidenza ma con un peso percentuale simile, l'ambito letterario-antropologico, l'ambito relativo alle lingue straniere e quello matematico-scientifico. I restanti ambiti risultano meno incisivi in termini percentuali.

Anzianità di servizio

Oltre un terzo dei docenti rivela un'anzianità di servizio compresa fra 11 e 25 anni. I rimanenti si distribuiscono quasi equamente fra “nuovi” (fino a 10 anni di servizio) ed “esperti” (oltre 25 anni). La distribuzione della stessa variabile riferita al contesto provinciale non mostra particolare variazioni. Ciò sta a significare che buona parte degli insegnanti ha iniziato la propria carriera nella provincia altoatesina.

Grafico 7 – Insegnanti per anni di servizio complessivi

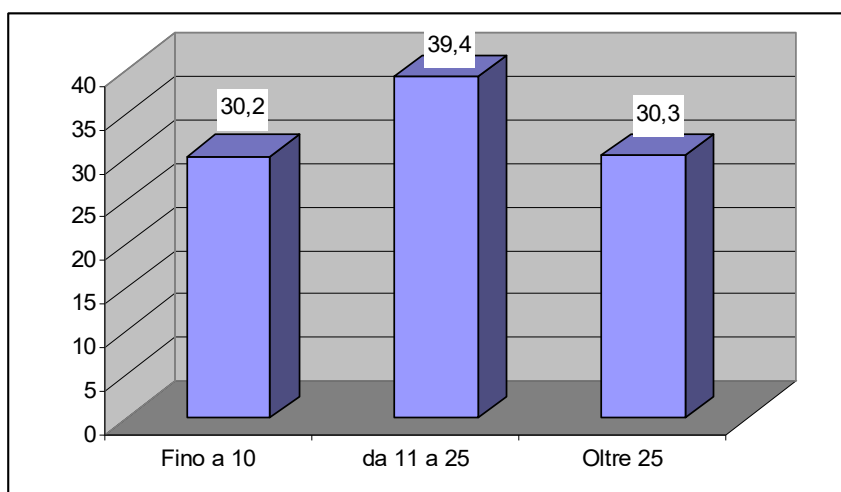
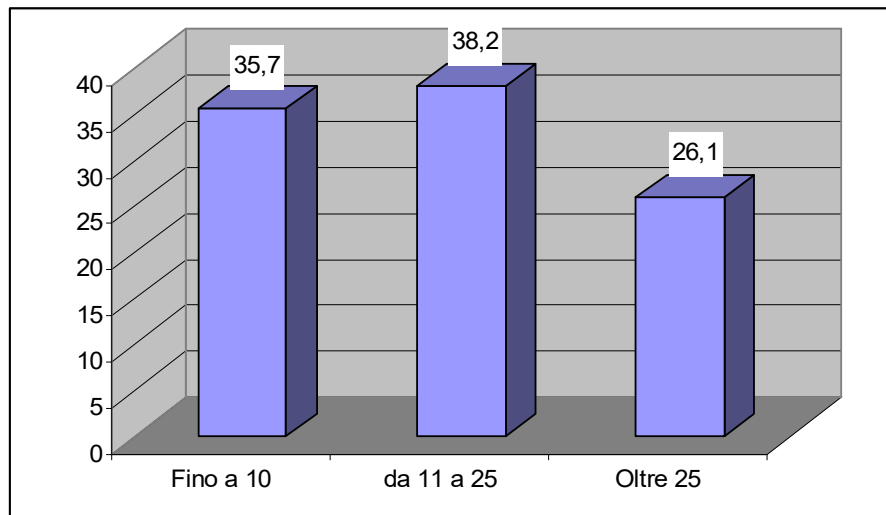


Grafico 8– Insegnanti per anni di servizio in Alto Adige



3.3. Esperienza formativa

3.3.1. Formazione iniziale

Iniziamo con la formazione iniziale dei docenti e osserviamo la situazione descritta nella seguente tabella.

Tabella 8. Formazione iniziale

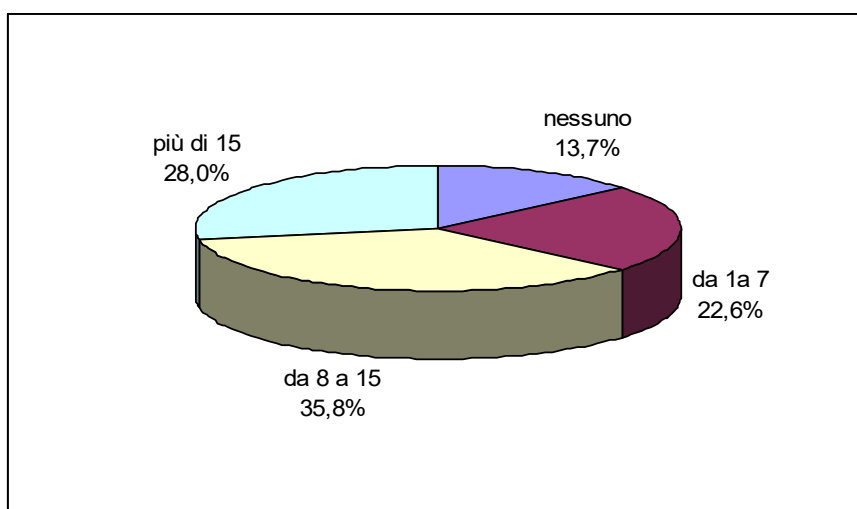
Indirizzo	%
Diploma	42,5
Laurea	19,4
Abilitazione	18,3
SSIS	5,5
Master	0,5
Dottorato	0,2
Non specificato	13,5
Totale	100,0

La maggioranza relativa degli insegnanti ha acquisito almeno un diploma di scuola media superiore, circa uno su cinque è in possesso della laurea, mentre una quota di poco inferiore ha conseguito dopo la laurea l'abilitazione all'insegnamento. Bassa risulta la percentuale della frequenza SSIS mentre appare irrilevante l'incidenza di altri titoli post laurea. Vi è tuttavia da sottolineare che una quota significativa di insegnanti (13,5%) non ha indicato il titolo di studio.

3.3.2. Corsi di aggiornamento e di formazione frequentati negli ultimi sette anni

Vediamo a questo punto la formazione in servizio acquisita dai docenti negli ultimi sette anni. Il periodo di riferimento è stato fissato a partire dall'entrata in vigore della legge 12/2000 sull'autonomia scolastica. Gli insegnanti sono stati invitati a indicare il numero di corsi di aggiornamento e di formazione, considerando per quest'ultima i corsi a carattere annuale/pluriennale, frequentati nel periodo di riferimento.

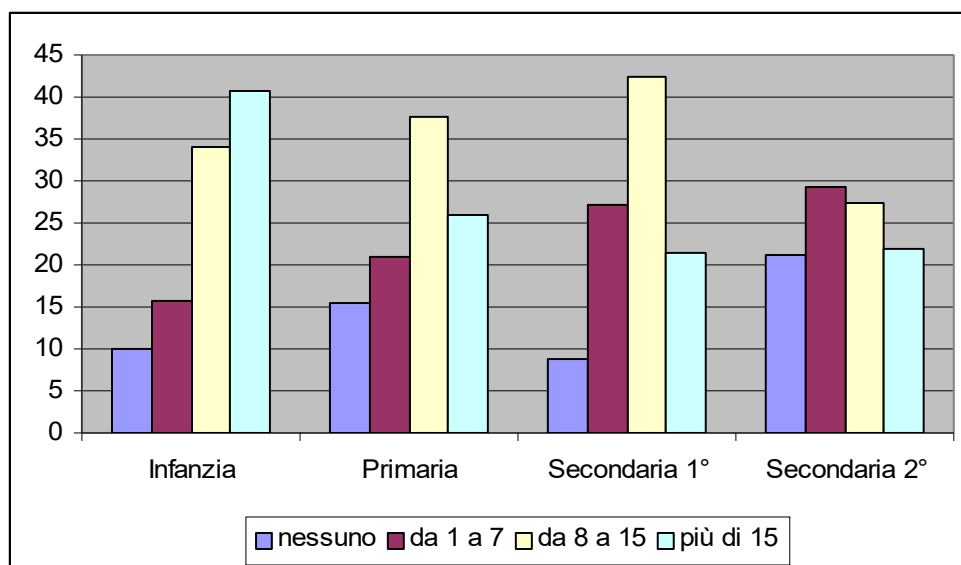
Grafico 9. Numero di corsi di aggiornamento frequentati negli ultimi sette anni



A fronte di una quota abbastanza rilevante che non dichiara alcun corso, oltre un insegnante su cinque ha frequentato da 1 a 7 corsi di aggiornamento, mentre oltre un terzo ha frequentato da 8 a 15 corsi negli ultimi sette anni, vale a dire mediamente da uno a due corsi all'anno. Una percentuale considerevole inoltre dichiara mediamente più di due corsi annuali frequentati negli ultimi sette anni.

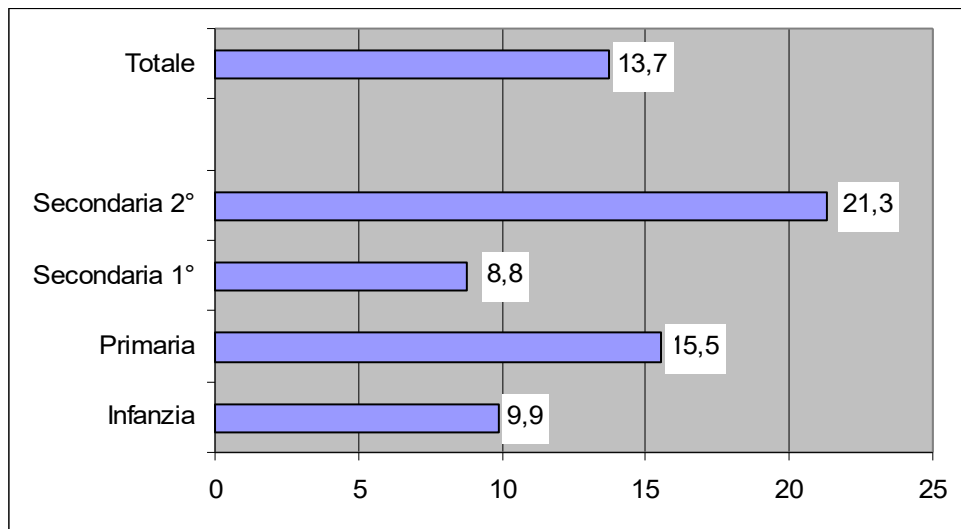
La frequenza tuttavia varia in maniera considerevole se osserviamo il dato in relazione all'ordine di scuola.

Grafico 10. Numero di corsi di aggiornamento frequentati negli ultimi sette anni per ordine di scuola



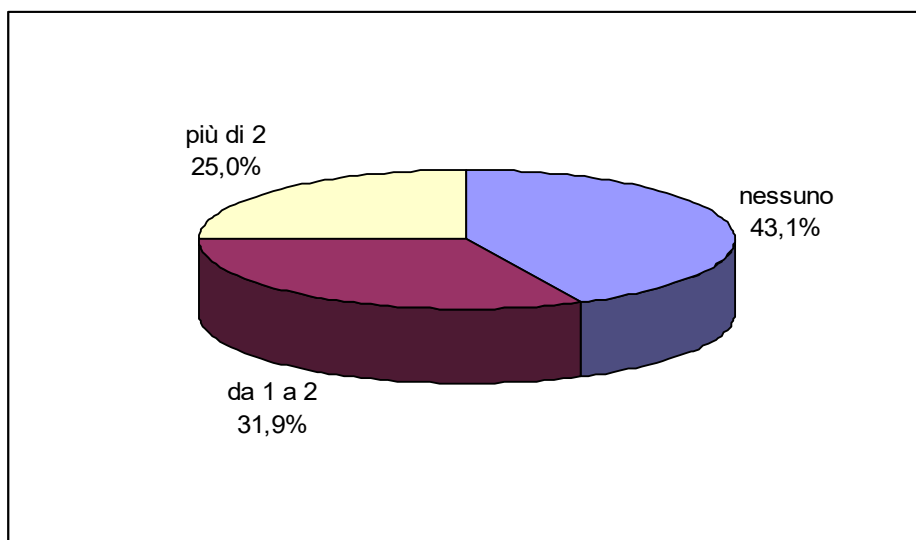
Dal grafico si osserva come siano decisamente più assidui nell'aggiornamento gli insegnanti della scuola dell'infanzia e, viceversa, meno propensi di tutti i docenti delle scuole superiori. Si riscontra inoltre una più assidua, seppure di poco, partecipazione negli insegnanti della scuola media inferiore rispetto a quelli delle elementari. L'andamento risulta forse anche più evidente se osserviamo il grafico seguente che mette a confronto le percentuali relative alla non frequenza.

Grafico 11. Insegnanti che non hanno frequentato alcun corso di aggiornamento negli ultimi 7 anni secondo l'ordine di scuola (val. %)



Vediamo ora invece il dato riferito ai corsi di formazione a più lunga durata, sempre negli ultimi sette anni.

Grafico 12. Numero di corsi di formazione (annuale o pluriennale) frequentati negli ultimi sette anni



Nettamente più significativa risulta la non frequenza dei corsi di formazione rispetto a quella riferita ai corsi di aggiornamento. Oltre il 40% non riporta alcun corso

di formazione per gli ultimi sette anni, quasi un terzo afferma invece di aver frequentato da 1 a 2 corsi, che diventano più di due per un insegnante su quattro.

Variazioni si rilevano anche questa volta con riferimento all'ordine di scuola, dove si verifica lo stesso andamento riscontrato per i corsi di aggiornamento.

Grafico 13. Numero di corsi di formazione frequentati negli ultimi sette anni per ordine di scuola

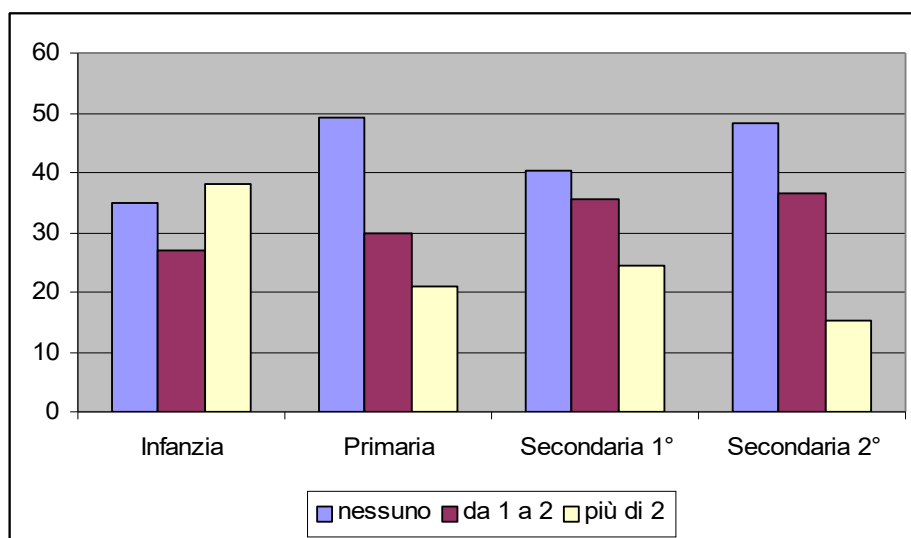
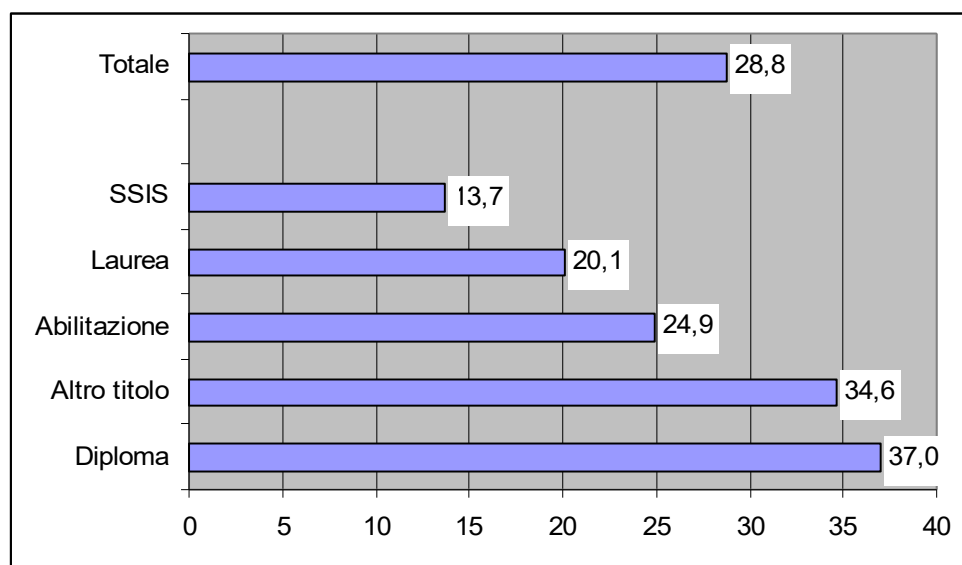
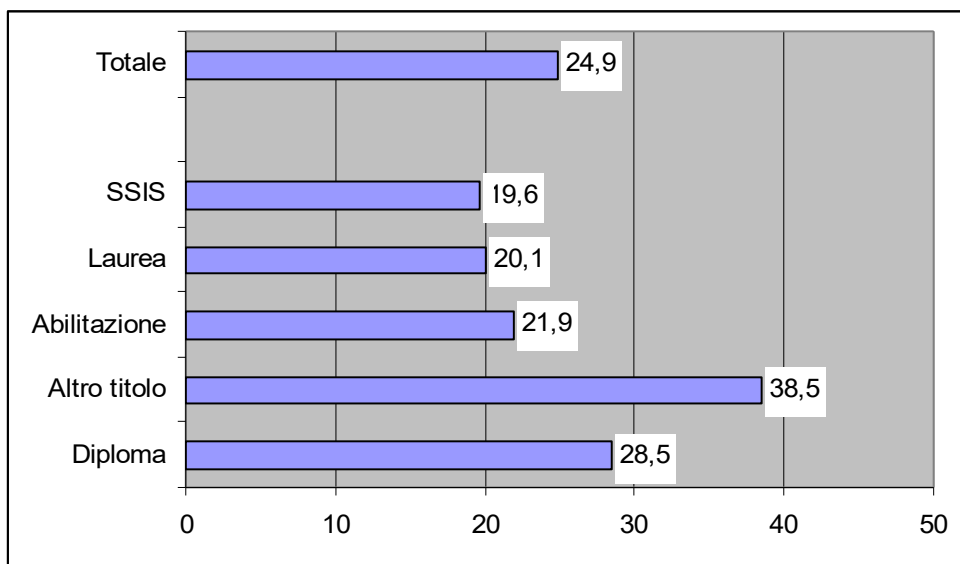


Grafico 14. Insegnanti che hanno frequentato più di 15 corsi di aggiornamento negli ultimi 7 anni secondo il grado di specializzazione iniziale. Val %



Inoltre, maggiore risulta la specializzazione iniziale, minore appare la propensione all'aggiornamento e alla formazione in servizio.

Grafico 15. Insegnanti che hanno frequentato più di 2 corsi di formazione negli ultimi 7 anni secondo il grado di specializzazione iniziale. Val %



Infine alcune considerazioni per quanto riguarda il rapporto fra ambito disciplinare di insegnamento (escludiamo in questo caso la scuola dell'infanzia) e partecipazione ai corsi.

Per quanto riguarda i corsi di aggiornamento non si osservano variazioni eclatanti nella frequenza in base alla materia insegnata se non per quanto riguarda gli insegnanti di lingua straniera e i docenti che insegnano materie tecniche. I primi infatti dichiarano mediamente più di due corsi all'anno in percentuale nettamente superiore al valore medio, viceversa nei secondi registriamo valori inferiori alla media. Con riferimento invece ai corsi di formazione, rileviamo una maggiore assiduità fra gli insegnanti degli ambiti matematico-scientifico e artistico, mentre anche in questo caso si formano meno i docenti dell'ambito tecnico.

Grafico 16. Insegnanti che hanno frequentato più di 15 corsi di aggiornamento negli ultimi 7 anni secondo l'ambito di insegnamento. Val %

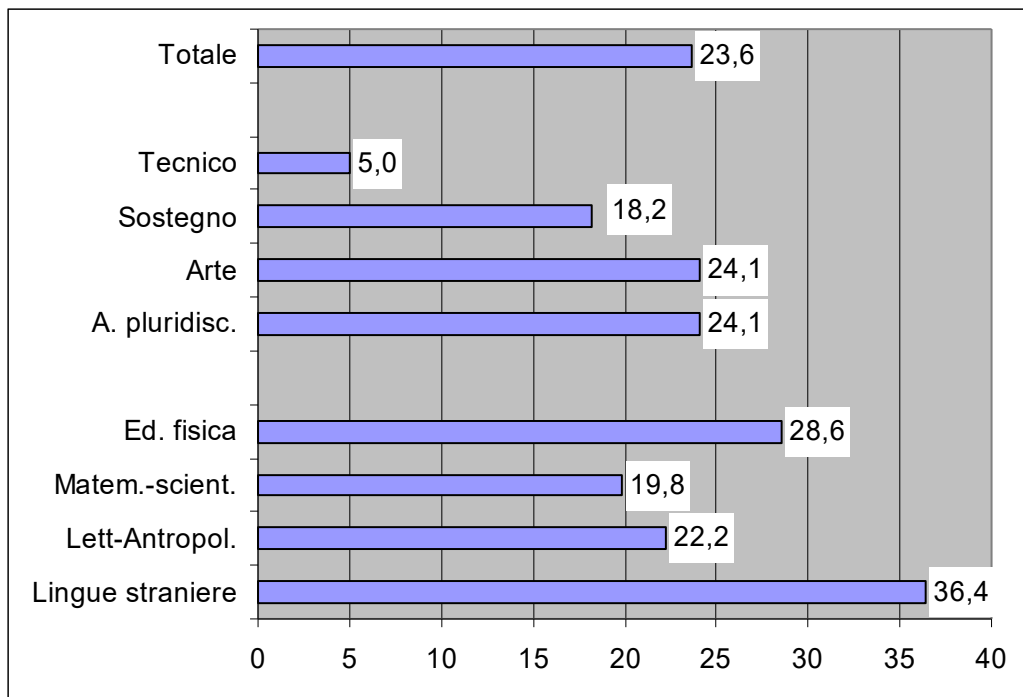
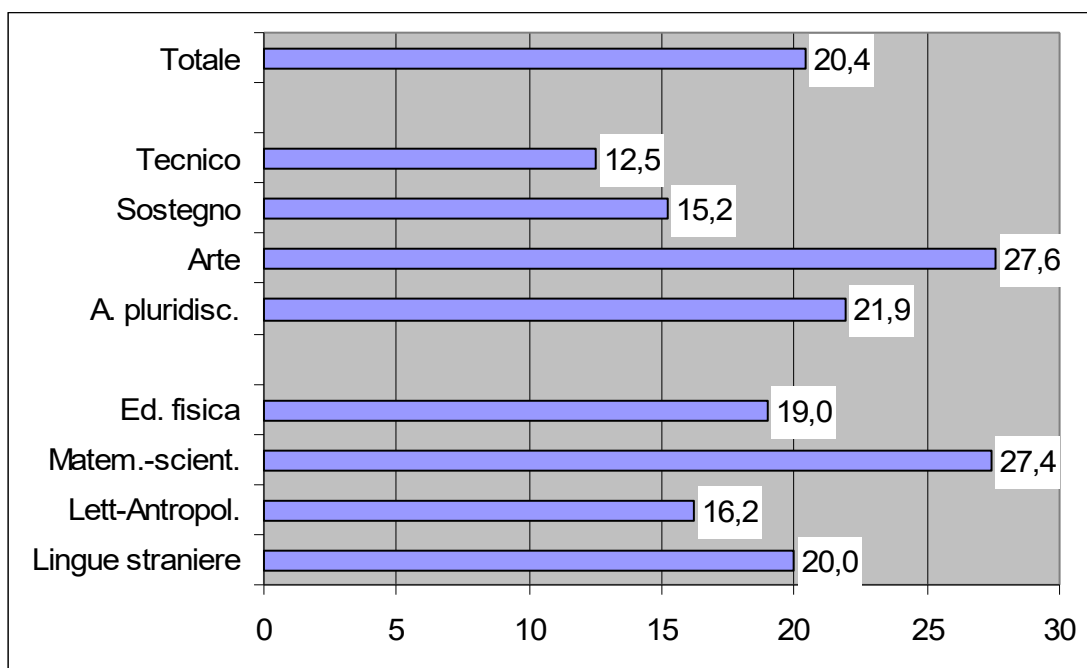


Grafico 17. Insegnanti che hanno frequentato più di 2 corsi di formazione negli ultimi 7 anni secondo l'ambito di insegnamento. Val %



3.3.3. Enti proponenti

Fra i vari soggetti che propongono agli insegnanti i corsi di formazione e aggiornamento, il “prescelto” è senza dubbio il proprio istituto scolastico. Con un certo distacco ma comunque presenti frequentemente nella formazione degli insegnanti risultano gli enti istituzionali, Intendenza scolastica e Istituto pedagogico, mentre sotto il 50% troviamo gli istituti scolastici esterni al proprio, agenzie varie e Università. Poco o per niente proposta e utilizzata risulta invece la formula della rete di scuole.

Tabella 9. Enti proponenti

Ente	%
Proprio istituto scolastico	84,9
Intendenza scolastica	57,3
Istituto Pedagogico	57,1
Altro istituto scolastico	48,5
Agenzie esterne	42,2
Università	30,9
Scuole in rete	1,0

E' interessante notare che a questo proposito non si riscontra alcuna variazione significativa in relazione all'ordine di scuola.

3.3.4. I laboratori disciplinari

La frequenza dei laboratori ha coinvolto recentemente o coinvolge attualmente meno della metà degli insegnanti intervistati, e precisamente il 42,7%. Nello specifico la partecipazione supera il 50% solo fra gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado (54,6%). Per i docenti delle altre scuole la quota oscilla intorno al valore medio, senza variazioni di rilievo.

Vediamo quali sono i laboratori frequentati, raggruppati per ambito.

Tabella 10. Insegnanti che frequentano o hanno frequentato recentemente laboratori disciplinari. Val. %

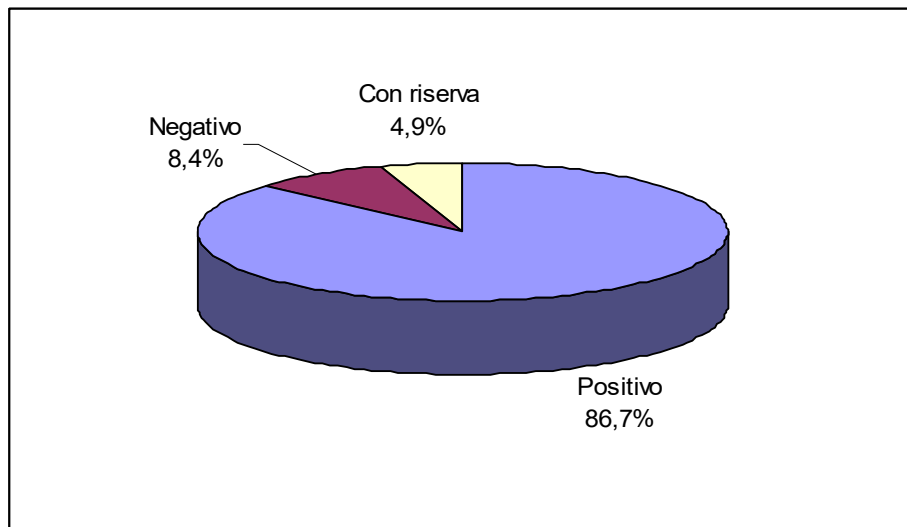
Laboratori	%
------------	---

Linguistico	21,9
Matematica	15,4
Antropologico	13,2
Scienze	11,9
Arte	10,6
Italiano	8,0
Educazione motoria	7,4
Altro	11,6
Totale	100,0

I laboratori linguistici (ci si riferisce qui unicamente alle lingue straniere, in netta maggioranza tedesco L2) risultano i più frequentati e piuttosto elevata è anche la partecipazione ai laboratori di matematica. Antropologia (e affini), scienza e arte registrano ancora valori sopra il 10%, mentre italiano, qui considerato a parte, rimane al di sotto, così come educazione motoria. Nella voce “Altro” sono stati aggregati laboratori non specificati o non ben definiti.

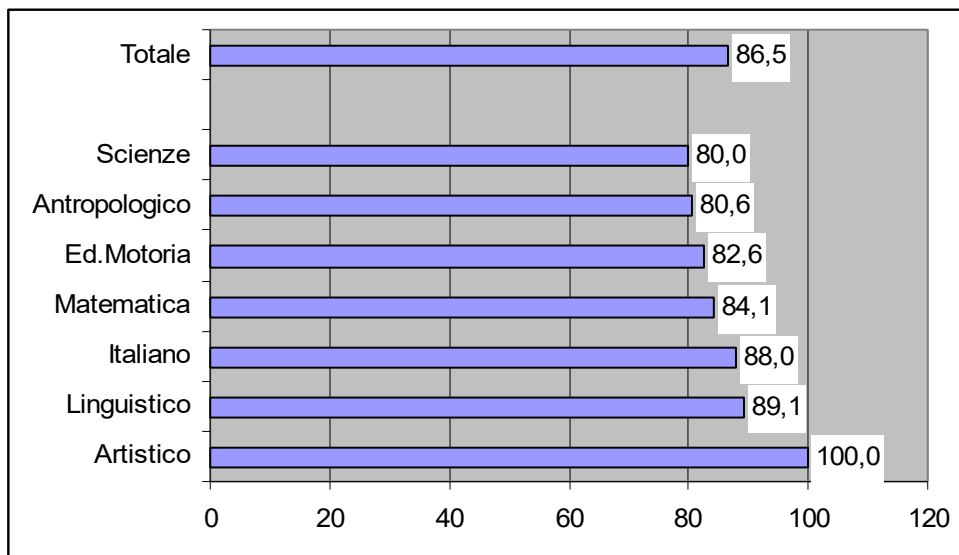
Il giudizio sull’esperienza di laboratorio è nel complesso positivo e in taluni casi esprime un vero e proprio entusiasmo. Si apprezza soprattutto l’*opportunità di scambio con i colleghi*, la *capacità di coinvolgimento*, la *ricaduta diretta sulla didattica*. Non mancano le valutazioni negative, anche se riguardano meno del 10%. In questo caso si critica in particolare l’*impostazione eccessivamente teorica*, la *distanza fra ambiente di laboratorio e realtà in cui si opera*, la *ripetitività*. Infine una minoranza di insegnanti si è riservata il giudizio o ha rilevato sia punti di forza sia elementi critici (*ottima qualità teorica ma scarsa ricaduta didattica, varia a seconda del relatore, positiva se condotta in spazi/tempi adeguati*)

Grafico 18. Giudizio sull’esperienza del laboratorio



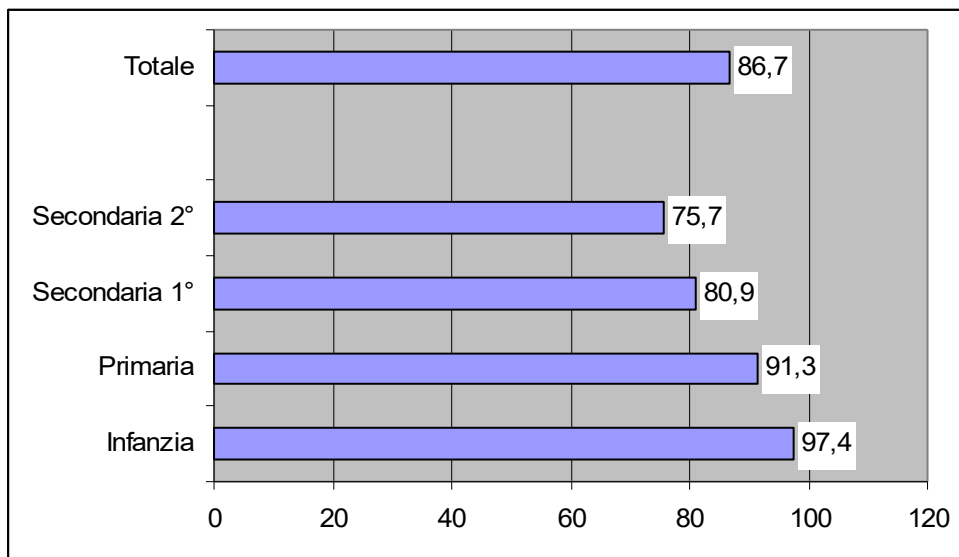
Il giudizio varia solo parzialmente in relazione all'ambito laboratoriale. Si rileva in particolare unanimità nella valutazione positiva per il laboratorio artistico, mentre l'entusiasmo appare più contenuto per i laboratori di scienze, antropologia e educazione motoria.

Grafico 19. Insegnanti che hanno espresso giudizio positivo sull'esperienza del laboratorio secondo l'ambito laboratoriale. Val %



La valutazione appare invece differenziata sulla base dell'ordine di scuola. Infatti la soddisfazione per l'esperienza di laboratorio decresce al crescere del livello scolastico.

Grafico 20. Insegnanti che hanno espresso giudizio positivo sull'esperienza del laboratorio secondo l'ordine di scuola. Val %

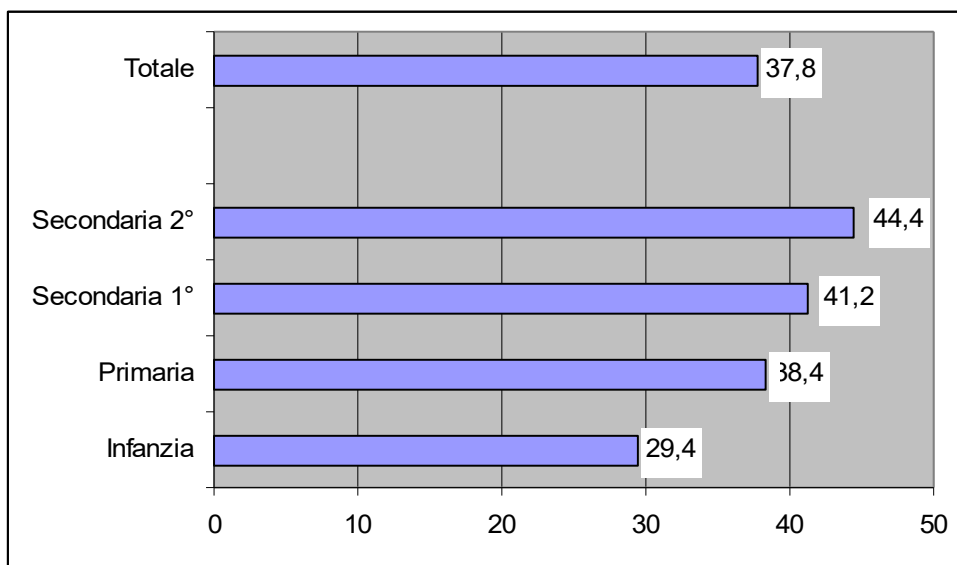


3.3.5. Difficoltà

Oltre il 37% dei docenti afferma di incontrare ostacoli nel seguire i corsi di formazione/aggiornamento. Tale difficoltà appare ancora una volta correlata con l'ordine di scuola, rivelandosi nettamente più avvertita fra gli insegnanti delle scuole superiori.

La ragione di tale difficoltà sembra essere principalmente legata alla necessità di conciliare l'aggiornamento con gli altri impegni scolastici (35,4%), in misura inferiore ad orari e spostamenti (27,5%) e a impegni familiari (24,9). Gli ostacoli inerenti alle distanze (orari e spostamenti) sono tuttavia più avvertiti (37,7%) fra gli insegnanti in servizio presso le sedi più periferiche (Bressanone, Alta Val d'Isarco e Val Pusteria).

Grafico 21 – Insegnanti che avvertono difficoltà nella partecipazione ai corsi.
Val. %



3.3.6. Percezione della ricaduta professionale

Passiamo ora a considerare un aspetto importante, ossia quello relativo alla percezione della ricaduta della formazione e dell'aggiornamento acquisiti finora, per poi confrontare tale valutazione con i bisogni e gli orientamenti effettivi.

Nello specifico, la tabella seguente riporta alcuni contenuti professionali e il riscontro della ricaduta percepita rispetto alla formazione fin qui acquisita.

Tabella 11. Percezione della ricaduta della formazione/aggiornamento su alcuni contenuti professionali (Risposte “molto” + “abbastanza”).

Contenuti professionali	Riscontro %
Accrescimento competenze	80,2
Acquisizione metodologie	75,2
Approfondimento contenuti disciplinari	75,1
Acquisizione contenuti e saperi trasversali	61,3
Carriera	52,5

Complessivamente quattro insegnanti su cinque ritengono che la formazione e l'aggiornamento in servizio acquisiti sino a qui abbiano (molto o abbastanza) influito sul livello delle competenze professionali. Un avanzamento sul piano metodologico e

sotto il profilo dei contenuti disciplinari è riconosciuto da $\frac{3}{4}$ dei docenti. Circa tre su cinque ritengono di avere acquisito tramite la formazione/aggiornamento un incremento di contenuti trasversali alle varie discipline, mentre solo poco più della metà riscontra un'influenza in termini di carriera professionale, aspetto che, come vedremo più avanti, non esercita del resto grande attrattiva per gli insegnanti.

Come prevedibile la ricaduta è percepita diversamente in relazione ad alcune variabili. Nella scuola dell'infanzia in generale rileviamo un più diffuso riscontro riguardo alla ricaduta professionale della formazione/aggiornamento in servizio, riscontro che tende progressivamente a diradare negli altri ordini di scuola, fino a registrare i valori più bassi negli istituti superiori in relazione ad ognuno degli aspetti proposti.

Tabella 12. Percezione della ricaduta della formazione/aggiornamento su contenuti professionali per ordine di scuola (Risposte “molto” + “abbastanza”).

Aspetti professionali	Infanzia	Primaria	Sec. 1°	Sec. 2°	Totale
Competenze	92,5	84,9	72,9	65,2	80,2
Metodologie	86,8	79,5	65,7	63,4	75,1
Contenuti disciplinari	78,8	81,8	72,9	61,6	75,0
Contenuti trasversali	55,2	71,7	59,7	53,7	61,1
Carriera	64,2	55,4	46,4	39,0	52,4

Interessante risulta a questo punto osservare la domanda effettiva degli insegnanti in relazione alla formazione/aggiornamento su questi contenuti, per evidenziare l'eventuale scarto fra attese e riscontro effettivo. A tal fine gli stessi item sono stati riproposti in una domanda dove si invitavano i docenti ad attribuire un livello di “bisogno”. Vediamo i risultati.

Tabella 13. Bisogno di formazione/aggiornamento sul piano professionale (Risposte “molto” + “abbastanza”)

Contenuti professionali	Bisogno %
Accrescimento competenze	87,1
Acquisizione metodologie	85,0

Approfondimento contenuti disciplinari	81,3
Acquisizione contenuti e saperi trasversali	77,7
Carriera	47,5

Dalle risposte degli insegnanti si rileva uno scarto effettivo fra bisogno di formazione e ricaduta percepita fino a questo momento sui vari contenuti relativi alla professione, ad eccezione del fattore “carriera” che, così sembrerebbe, oltre la metà degli insegnanti non ritiene un aspetto su cui investire in termini di formazione. Particolarmente accentuato appare invece lo scarto relativo ai contenuti trasversali, ma anche negli altri casi si registrano valori non trascurabili.

In realtà, per poter effettuare un effettivo confronto fra percezione della ricaduta e bisogno dobbiamo tenere conto dell’incidenza, piuttosto elevata a dire il vero, dei docenti che non hanno fornito alcuna risposta alle due domande, in percentuale dal 6% al 7%. Inoltre qualcuno ha risposto alla prima ma non alla seconda, e viceversa.

Cerchiamo allora a questo punto di limitare l’analisi a quei docenti che hanno risposto ad entrambe le domande e vediamo di definire lo scarto fra bisogno effettivo e riscontro reale. Incrociano le risposte “molto” + “abbastanza” riferite alla domanda sul bisogno, con le risposte “poco”+ “per niente” relative alla domanda sul riscontro, otteniamo il risultato illustrato nella tabella seguente

Tabella 14. Scarto fra bisogno di formazione/aggiornamento su contenuti professionali e ricaduta percepita (val. percentuali su rispondenti effettivi)

Contenuti professionali	Scarto %
Accrescimento competenze	10,0
Acquisizione metodologie	14,0
Approfondimento contenuti disciplinari	12,5
Acquisizione contenuti e saperi trasversali	19,0

Carriera	11,0
----------	------

Dunque, una percentuale fra il 10% e il 19% evidenzia un bisogno effettivo di formazione/aggiornamento rispetto a contenuti professionali per i quali, fino a questo momento, non ha percepito una reale ricaduta. E se si conferma lo scarto principale in relazione ai *contenuti trasversali*, osserviamo che mentre per questi così come per *carriera* non si rilevano variazioni significative in relazione all'ordine di scuola, gli insegnanti delle scuole superiori registrano in realtà dei picchi in merito a *contenuti disciplinari* (25% contro la media del 12,5%), *competenze* (19,5 contro 10,0) e *metodologie* (20,7% contro 14,0%). Gli insegnanti delle scuole dell'infanzia sono invece in assoluto i più soddisfatti della formazione/aggiornamento acquisiti in relazione a tutti i contenuti proposti (consideriamo anche la particolarità dell'insegnamento). Nelle scuole superiori, inoltre, sono soprattutto i docenti degli istituti tecnici ad esprimere un bisogno inatteso di formazione/aggiornamento su *contenuti disciplinari* (43,8%), contrariamente a quanto gli stessi rilevano in relazione ai *contenuti trasversali* (9,4%). Non a caso incrociando il dato con l'ambito disciplinare, troviamo ancora una volta più insoddisfatti riguardo ai contenuti disciplinari i docenti dell'ambito tecnico (35,0%). Negli altri indirizzi scolastici non si rilevano particolari variazioni rispetto ai valori medi.

Vediamo ancora come gli insegnanti valutano la possibilità di una verifica della formazione e dell'aggiornamento in servizio rispetto ad alcuni parametri.

Tabella 15. Possibilità di verifica della formazione/aggiornamento (Risposte “molto” + “abbastanza”).

Parametri di valutazione	%
Motivazione costante verso l'aggiornamento/formazione	69,0
Valutazione ricaduta sullo sviluppo professionale	63,2
Verifica ricaduta sul gruppo classe	62,3
Condivisione e messa in rete dell'esperienza f.	37,7
Possibilità di “spendere” la propria f. e riconoscimento	35,9

La maggioranza dei docenti sembra riscontrare delle verifiche concrete riguardo la propria attività formativa per quanto attiene la “tenuta” della motivazione, la ricaduta sullo sviluppo professionale e sul gruppo classe. Meno riscontri si hanno invece per quanto riguarda la possibilità di condividere con i colleghi l’esperienza maturata, così come di poterla spendere sul campo ottenendo un riconoscimento.

Anche questa volta registriamo valori discendenti di tutti i parametri al crescere dell’ordine scolastico di riferimento.

Tabella 16. Possibilità di verifica della formazione/aggiornamento per ordine di scuola (Risposte “molto” + “abbastanza”).

Parametri	Infanzia	Primaria	Sec. 1°	Sec. 2°	Totale
Motivazione	78,3	73,6	63,0	55,5	68,8
Ricaduta professionale	74,1	67,1	55,2	51,2	63,1
Ricaduta su gruppo classe	68,9	65,9	58,0	52,4	62,2
Condivisione	48,6	37,6	32,0	29,3	37,5
Riconoscimento	42,9	36,0	29,3	32,9	35,7

Abbiamo quindi riproposto anche in questo caso gli stessi item in termini di “importanza”, al fine di rilevare lo scarto fra necessità avvertita e opportunità reale di verifica. Vediamo quindi in primo luogo l’importanza attribuita ai vari parametri e quindi lo scarto, operando secondo lo stesso metodo descritto precedentemente.

Tabella 17. Importanza della verifica della formazione/aggiornamento (Risposte “molto” + “abbastanza”).

Parametri di valutazione	%
Motivazione verso l’aggiornamento/formazione	92,1
Valutazione ricaduta sullo sviluppo professionale	87,0
Verifica ricaduta sul gruppo classe	84,3
Condivisione e messa in rete dell’esperienza f.	68,9
Possibilità di “spendere” la propria f. e riconoscimento	66,7

Tabella 18. Scarto fra necessità e opportunità di verifica della formazione/aggiornamento (val. percentuali su rispondenti effettivi)

Parametri	Scarto %
-----------	----------

Motivazione	20,3
Verifica ricaduta professionale	20,5
Verifica ricaduta sul gruppo classe	19,0
Condivisione e messa in rete	29,5
Possibilità di spendere la propria f. e riconoscimento	29,1

Osserviamo anche in questo caso uno scarto significativo fra esigenze avvertite e opportunità reali. Nello specifico circa un insegnante su cinque ha difficoltà nel mantenere salda e costante la propria motivazione verso l'attività formativa, così come ad avere una verifica sia rispetto alla crescita della propria professionalità, sia alla ricaduta sulla classe. Poco meno del 30% inoltre esprime insoddisfazione circa la possibilità di condividere l'esperienza formativa e una quota analoga non riscontra, come vorrebbe, un riconoscimento della stessa.

Disaggregando il dato per ordine di scuola, si conferma una più diffusa insoddisfazione negli insegnanti degli istituti superiori per quanto riguarda motivazione (29,3%), possibilità di valutare la ricaduta sullo sviluppo professionale (31,1%), possibilità di verificare la ricaduta sul gruppo classe (28,7%). Per quanto riguarda condivisione e riconoscimento invece non si rilevano variazioni significative. In relazione alla materia l'insoddisfazione sembra riguardare maggiormente l'ambito artistico, educazione fisica, integrazione e-, per quanto riguarda la motivazione, l'ambito tecnico.

Arrivati a questo punto, prima di proseguire con l'analisi delle altre variabili esaminiamo due indici generali di soddisfazione riferiti alla ricaduta e alla valutazione del percorso formativo. Gli indici, che tengono conto degli scarti fra attese e riscontro effettivo, sono stati costruiti sommando le risposte positive registrate dai singoli indicatori che ne fanno parte.

Nel complesso gli insegnanti sono in maggioranza soddisfatti sia per quanto riguarda la ricaduta della formazione/aggiornamento sui vari contenuti professionali, sia con riferimento ad una valutazione più generale della stessa. In quest'ultimo caso però la quota di insoddisfatti è più elevata e riguarda circa un insegnante su cinque.

Grafico 22. Indice generale di soddisfazione riguardante la ricaduta formativa su contenuti professionali

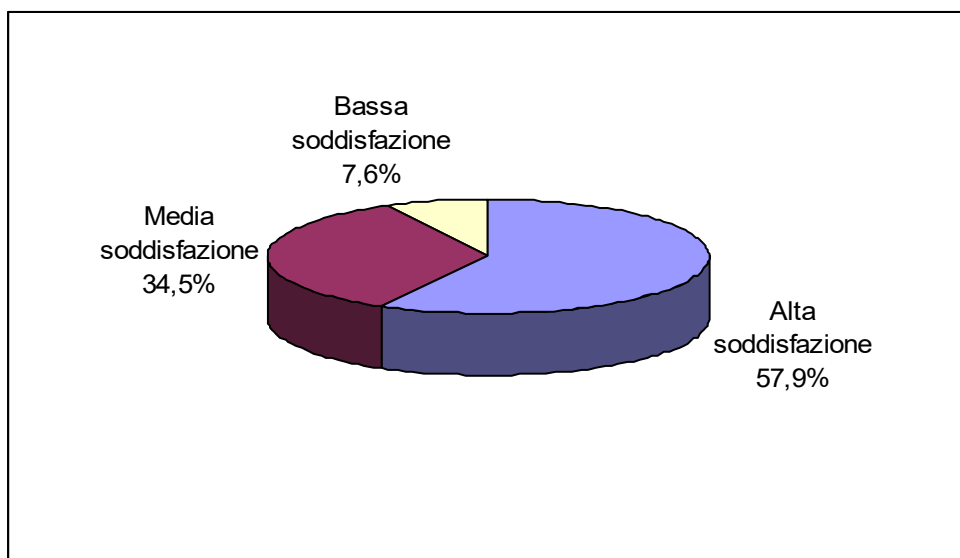
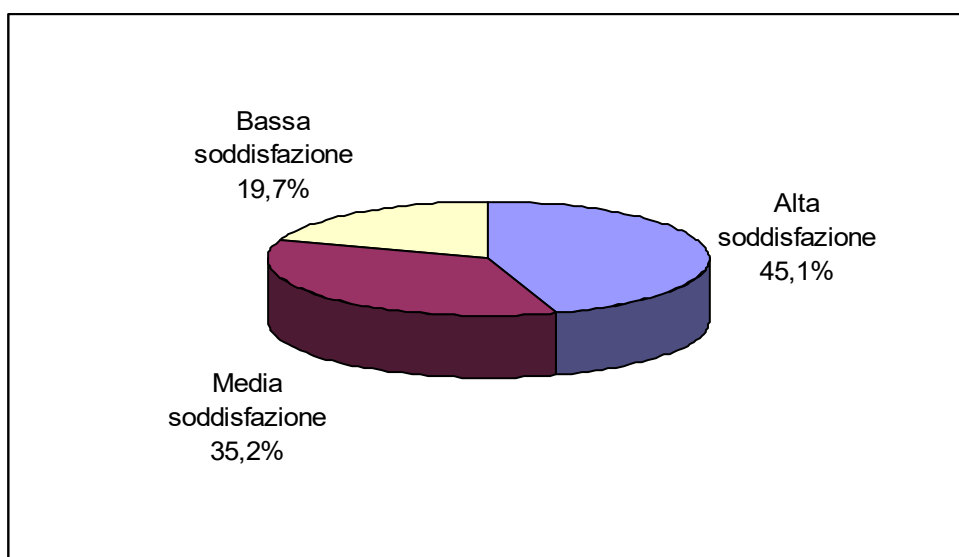
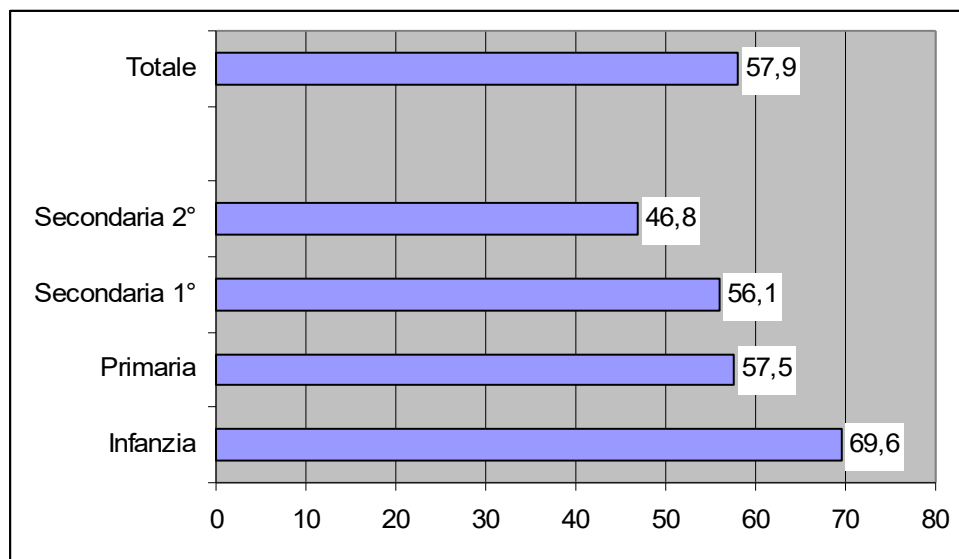


Grafico 23. Indice generale di soddisfazione riguardante la valutazione dell'attività formativa



In entrambi i casi la “delusione”, a conferma di quanto già osservato, cresce fra i docenti delle scuole superiori (e tendenzialmente, almeno nel primo caso, negli istituti tecnici).

Grafico 24. Indice generale di soddisfazione riguardante la ricaduta formativa su contenuti professionali per ordine di scuola. Livello “Soddisfazione alta”

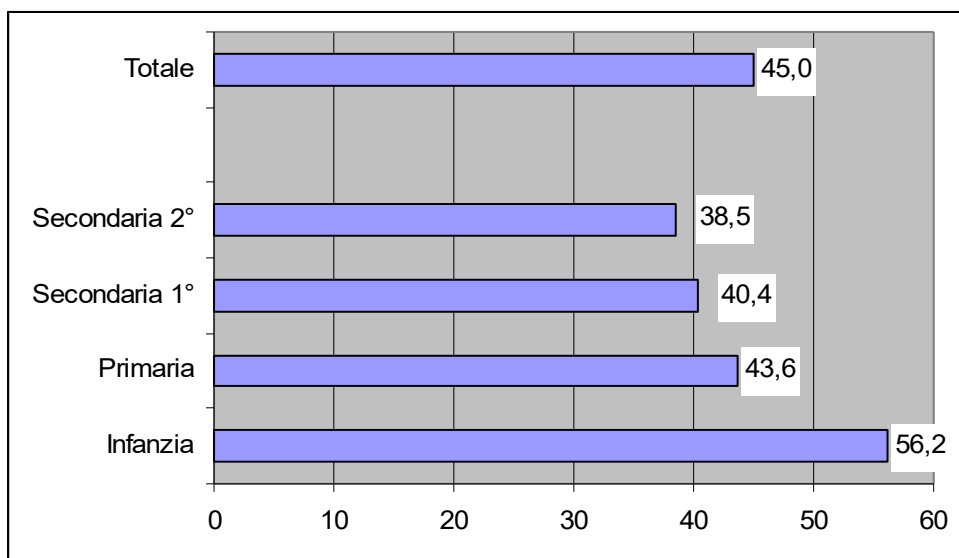


In definitiva rispetto ai valori medi registrati esprimono una maggiore insoddisfazione verso la ricaduta formativa sui contenuti professionali gli insegnanti delle scuole superiori, degli istituti tecnici in particolare, e operanti negli ambiti tecnico, artistico, integrazione e educazione fisica. Mediamente più soddisfatti risultano invece i docenti liceali e gli insegnanti dell’ambito letterario-antropologico.

La quantità dei corsi frequentati negli ultimi sette anni non sembra incidere significativamente sul livello di soddisfazione, anche se, lo ricordiamo, gli insegnanti della scuola superiore risultano i meno assidui nell’attività formativa. In realtà il dato potrebbe essere letto in termini inversi, ossia nel senso che proprio la sfiducia nella ricaduta della formazione limita la frequenza ai corsi.

Vediamo ora l’altro indice, di valutazione generale, in relazione alle stesse variabili.

Grafico 25. Indice di soddisfazione riguardante la valutazione generale della formazione per ordine di scuola. Livello “Soddisfazione alta”



Si conferma in definitiva lo stesso andamento rilevato precedentemente, unica eccezione i docenti degli istituti tecnici, e degli ambiti disciplinari corrispondenti, che in questo caso non si discostano dai valori medi.

Consideriamo ora ulteriori indicatori di valutazione dell'offerta formativa.

Sul piano quantitativo, possiamo affermare che la netta maggioranza degli insegnanti reputa equilibrata ed esaustiva l'offerta dei corsi di formazione/aggiornamento. Non mancano tuttavia, anche in questo caso, giudizi meno entusiasti.

Infatti, se circa due insegnanti su tre si ritengono soddisfatti della disponibilità dei corsi offerti, gli altri si dividono in parte fra coloro che ritengono tale offerta insufficiente, o al contrario eccessiva. Una minoranza infine fornisce una valutazione diversa rispetto a quelle proposte, come ad esempio un giudizio insufficiente limitatamente ai contenuti disciplinari, oppure un'impressione di discontinuità oppure, ancora, di inutilità.

Vediamo alcuni dati disaggregati in sintesi. Più critici ancora una volta gli insegnanti delle superiori, fra i quali quasi il 25% ritiene l'offerta insufficiente, e in particolare i docenti degli istituti tecnici (38,7%, 13 punti percentuali oltre la media degli istituti superiori). Viceversa il giudizio positivo sull'offerta quantitativa decresce al crescere dell'ordine scolastico. Gli insegnanti della scuola media ritengono più degli altri l'offerta eccessiva

Tabella 19. Giudizio sul livello quantitativo dell'offerta formativa

Giudizio	Infanzia	Primaria	Sec. 1°	Sec. 2°	Totale
Equilibrata ed esaustiva	75,4	76,0	56,1	44,7	65,1
Eccessiva	15,2	6,7	22,2	16,8	14,4
Insufficiente	5,7	11,0	13,3	24,8	12,9
Altro	3,8	6,3	8,3	13,7	7,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Anche l'ambito disciplinare di insegnamento si rileva significativo: offerta insufficiente per 21,4% nell'ambito artistico, per il 32,5% fra gli insegnanti di educazione fisica, per il 38,7% fra i docenti delle materie tecniche. Salgono invece i docenti che ritengono eccessiva l'offerta nell'ambito matematico/scientifico (19,8%), ma anche fra i docenti ultra cinquantenni (20,2%).

Per quanto riguarda invece il giudizio sul livello qualitativo dell'offerta formativa, questo è ritenuto soddisfacente da circa tre insegnanti su quattro, insoddisfacente da una quota di poco inferiore al 15%, mentre una parte dei docenti non sa esprimere un giudizio.

Tabella 20. Giudizio sul livello qualitativo dell'offerta formativa

Giudizio	Infanzia	Primaria	Sec. 1°	Sec. 2°	Totale
Soddisfacente	87,1	77,0	74,9	61,4	76,1
Insoddisfacente	7,7	12,3	16,0	25,9	14,6
Non sa	5,3	10,7	9,1	12,7	9,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Rileviamo lo stesso andamento già osservato per quanto riguarda ordine scolastico e ambiti disciplinari.

3.3.7 Ultimo corso frequentato. Ambito e valutazione

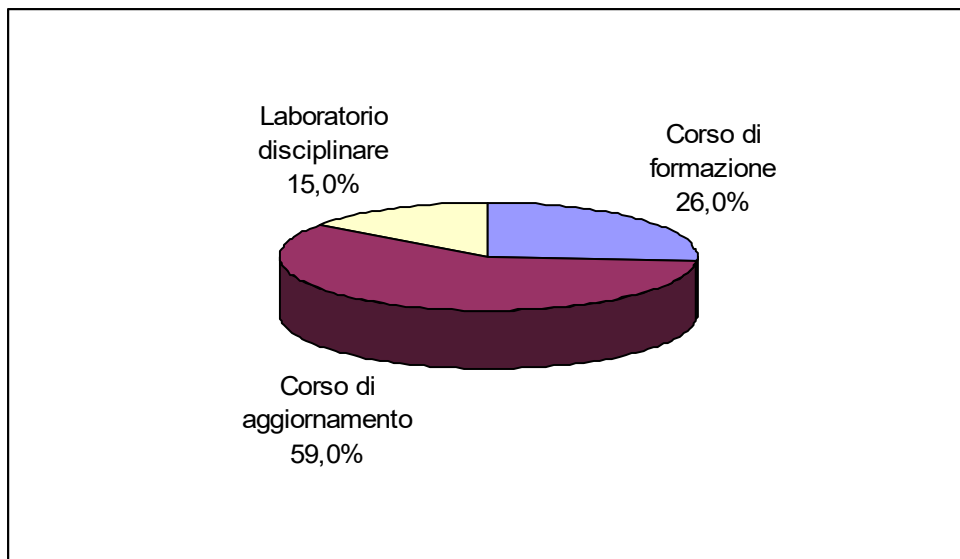
Vediamo ora in quale ambito disciplinare o trasversale si è svolto l'ultimo corso frequentato dai docenti. Premesso che circa il 14% dei docenti non ha fornito indicazioni in merito, si rileva che gli ambiti a contenuto trasversale nell'insieme prevalgono su quelli a contenuto disciplinare, dove tuttavia un peso rilevante acquistano l'area linguistica-letteraria e anche quella artistico.

Tabella 21. Ambito ultimo corso frequentato

Ambito	%
Scienze dell'educazione	14,5
Linguistico – letterario	14,2
Educazione alla salute e motoria	13,9
Integrazione	12,5
Metodologia didattica, valutazione e program.	10,9
Artistico	8,8
Informatico	6,1
Intercultura	3,7
Antropologico	3,5
Matematica	3,3
Normativa	2,7
Scienze sperimentali	2,4
Idoneità	1,8
Educazione ambientale	1,3
Giuridico-economico	0,4
Totale	100,0

Si tratta per la maggior parte di corsi di aggiornamento, tuttavia per oltre un insegnante su quattro l'ultimo frequentato è stato un corso di formazione e in minor misura un laboratorio disciplinare.

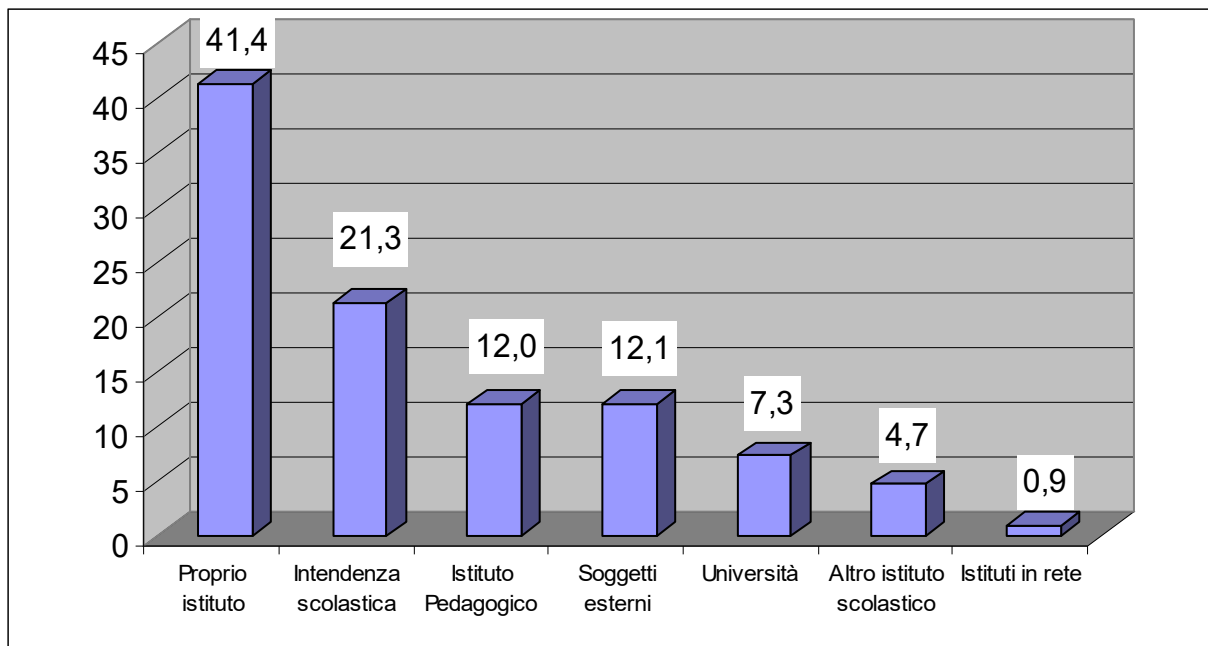
Grafico 26. Tipologia ultimo corso frequentato



La forma laboratoriale è stata scelta prevalentemente dagli insegnanti negli ambiti matematico, artistico e antropologico, mentre i corsi di formazione risultano più frequenti per quanto riguarda metodologie didattiche e idoneità.

Nella maggioranza dei casi l'ente proponente dell'ultimo corso frequentato è stato il proprio istituto, a seguire Intendenza scolastica, Istituto Pedagogico e agenzie esterne, mentre si conferma pressoché inesistente la formazione in rete.

Grafico 27. Ente proponente l'ultimo corso frequentato



Per quanto riguarda i modelli formativi, sono state indicate prevalentemente metodologie miste che coniugano le lezioni frontali con il lavoro di gruppo, inoltre si rileva un discreto impiego anche di modelli sperimentali (ricerca-azione) e pratico-laboratoriali.

Passiamo ora a vedere quale è stata in generale la valutazione dell'ultimo corso frequentato. Il giudizio è stato espresso sulla base di alcuni parametri (argomento, trattazione teorica, metodologia), misurati attraverso aggettivi proposti in forma dicotomica (es. Dispersivo – Centrato), su una scala da 1 (es.: dispersivo) a 10 (es.: centrato).

Osserviamo nella tabella 22 che nell'insieme i vari corsi indicati sono stati tutti ampiamente promossi. Massimo gradimento soprattutto per quanto riguarda interesse e utilità degli argomenti, qualche perplessità in più sulla trattazione teorica - per quanto riguarda livello di approfondimento e completezza - e capacità di coinvolgimento della metodologia adottata.

Tabella 22. Valutazione dell'ultimo corso frequentato secondo i parametri considerati

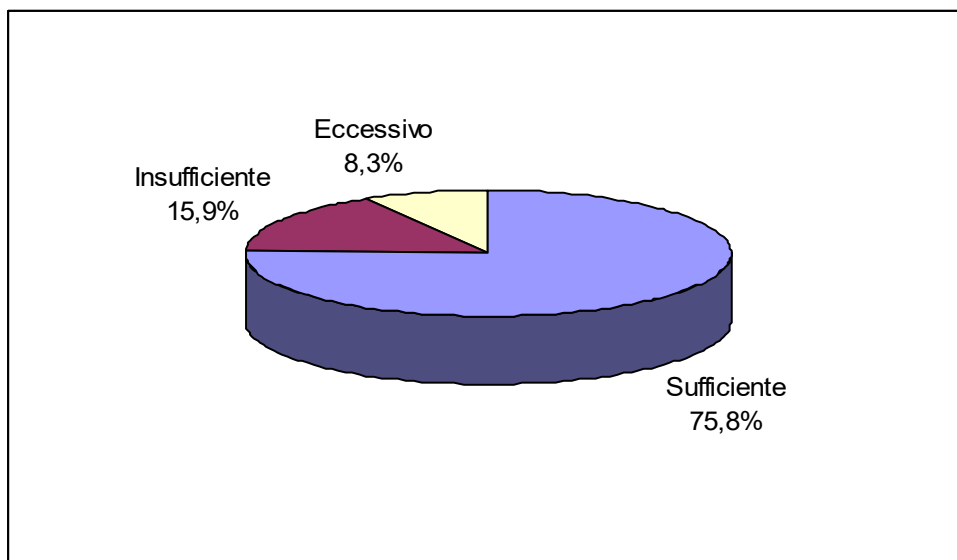
Argomento	Dispersivo	Abbastanza centrato	Molto centrato
	8,3	12,8	78,9
	Astratto	Abbastanza concreto	Molto concreto
	9,3	11,7	79,0
	Non interessante	Abbastanza interessante	Molto interessante
	7,3	9,1	83,6
Trattazione teorica	Inutile	Abbastanza utile	Molto utile
	8,7	9,1	82,2
	Superficiale	Abbastanza approfondita	Molto approfondita
	7,4	17,1	75,6
	Incompleta	Abbastanza completa	Molto completa
	8,2	17,7	74,1
Metodologia	Confusa	Abbastanza chiara	Molto chiara
	7,6	10,8	81,6
	Inefficace	Abbastanza efficace	Molto efficace
	7,1	14,7	78,2
	Noiosa	Abbastanza coinvolgente	Molto coinvolgente
	10,1	14,0	75,9

Vediamo ora se il giudizio varia significativamente in relazione all'ambito del corso.

Un maggiore entusiasmo su tutti o quasi i parametri considerati è stato espresso per l'attività formativa nell'ambito artistico, nell'area antropologica e nell'educazione ambientale. In misura minore, ma tendenzialmente sopra i valori medi, rileviamo anche scienze dell'educazione, scienze sperimentali e integrazione. Viceversa si rilevano valori di soddisfazione inferiori alla media, ma in ogni caso oltre il 50%, fra gli insegnanti che hanno frequentato corsi nei seguenti ambiti: matematico (tranne che per quanto riguarda l'efficacia del modello adottato), informatico, metodologia didattica, normativa, idoneità, educazione interculturale. Va tuttavia precisato che il numero di frequentanti per alcuni ambiti è esiguo e il risultato va quindi letto con una certa cautela. Inoltre, in particolare per quanto riguarda intercultura, è opportuno precisare che il riferimento è a corsi proposti da agenzie esterne al mondo scolastico.

Il tempo dedicato al corso è stato considerato sufficiente da oltre tre insegnanti su quattro, senza particolari variazioni di rilievo in relazione all'ambito.

Grafico 28. Giudizio sul tempo dedicato all'ultimo corso



Meno di un quarto degli insegnanti (23,6%) afferma che sono stati adottati strumenti di valutazione per quanto riguarda la ricaduta del corso sullo sviluppo professionale. In questo caso le risposte positive aumentano per quanto riguarda

l'ambito informatico (30%), i corsi per l'idoneità (37,5%) e quelli riguardanti metodologie/valutazione e programmazione (35,4%).

Gli strumenti adottati consistono per lo più in applicazioni pratiche all'interno della classe, questionari e discussioni nei forum. L'esito, nei pochi casi in cui è stato dichiarato, risulta per lo più positivo.

Per quanto riguarda invece la ricaduta sul gruppo classe, questa è stata rilevata da poco meno della metà (49,5%), tuttavia si registrano riscontri maggiori per l'ambito matematico, (66,7%) artistico (58,5%), linguistico (57,4%) e antropologico (59,1%).

Infine, circa il 14% degli insegnanti ha espresso alcune osservazioni complessive sul corso. La maggioranza (36,8% delle risposte) ha sottolineato il gradimento dello stesso evidenziandone soprattutto l'apporto utile, concreto e immediatamente spendibile nella classe. Una percentuale significativa (17,6%) ha invece manifestato un'impressione sfavorevole, addebitabile in particolare all'inadeguatezza di contenuti e materiali, alla mancanza di concretezza e alla ripetitività. Un altro gruppo di risposte (8,0%) ha sottolineato l'importanza della continuità sollecitando riprese e approfondimenti. Le osservazioni rimanenti, infine, sono molto eterogenee e non riconducibili a significati comuni. Le posizioni assunte in positivo o in negativo risultano inoltre trasversali e non attribuibili ad ambiti specifici

3.3.8. Il Piano provinciale di aggiornamento

Restando ancora nell'ambito della valutazione dell'offerta formativa, vediamo infine l'utilizzo e il giudizio sulla pubblicazione del Piano provinciale di aggiornamento.

Oltre la metà dei docenti sostiene di farne un utilizzo selettivo, orientato sulla base dei propri interessi disciplinari e professionali, un terzo afferma di leggerlo attentamente e interamente e infine una minoranza ne fa un uso limitato unicamente allo specifico ambito disciplinare.

Tabella 23. Utilizzo della pubblicazione: Piano provinciale di aggiornamento

Utilizzo	%
Si sofferma sulle proposte più interessanti in generale	53,2
Lo legge con attenzione	33,2
Cerca solo le proposte relative al proprio ambito	13,6
Totale	100,0

Nella consultazione maggiormente “selettivi” sono gli insegnanti delle superiori: quasi il 62% afferma di soffermarsi sulle proposte più interessanti anche se non circoscritte all’ambito disciplinare, mentre il 21% si limita al proprio specifico ambito, in particolare i docenti dell’ambito tecnico, artistico e educazione fisica.

Più “attenti” si dichiarano invece gli insegnanti della scuola dell’infanzia e in generale i docenti più “anziani”. Non si rilevano a questo riguardo altre particolarità.

Con riferimento alle versioni cartacea e Web della pubblicazione, gli insegnanti rivelano una netta preferenza per la prima, probabilmente dovuta anche ad una maggiore diffusione e conoscenza rispetto alla seconda. In particolare oltre l’83% ritiene la pubblicazione cartacea uno strumento importante e utile per l’orientamento contro il 43% che esprime lo stesso apprezzamento per la versione on line. Allo stesso modo il 74% ritiene la prima di rapida e facile consultazione contro il 37% riferito alla seconda. A questo riguardo non si osservano variazioni particolari nel campione, se non che lo strumento web risulta in media più apprezzato dai docenti più giovani (fino a 35 anni) e, almeno in parte, dagli insegnanti delle scuole superiori e dei licei in particolare.

3.4. Orientamenti formativi

3.4.1. I bisogni

Abbiamo già avuto modo di riflettere in parte sul bisogno di formazione/aggiornamento in relazione a generici contenuti professionali, su cui avremo modo di tornare. Entriamo adesso nel merito specifico degli orientamenti formativi, iniziando con l’analisi delle richieste avanzate da una parte dei docenti riguardanti

eventuali azioni specifiche. In realtà meno di un quinto dei docenti ha risposto alla domanda, aperta e a risposta multipla, su eventuali bisogni formativi. In particolare hanno risposto in maggior misura gli insegnanti delle scuole superiori (28% contro una media del 18%), forse a conferma di un'esigenza reale già emersa precedentemente.

Vediamo comunque come si sono orientate le risposte all'interno di questo gruppo, aggregate secondo categorie generali.

Tabella 24. Azioni formative richieste. Incidenza percentuale sul totale delle risposte

Azioni	%
Comunicazione, relazioni e gestione della classe	18,0
Contenuti disciplinari	14,0
Temi emergenti e cambiamento sociale	12,8
Didattica	10,5
Sviluppo e rinforzo competenze degli alunni	9,3
Percorsi condivisi, interdisciplinarietà e confronto	9,3
Integrazione e sostegno	7,0
Pratica e laboratori	7,0
Educazione salute	3,5
Lingue straniere	2,3
Informatica	2,3
Ruolo dell'insegnante	2,3
Valutazione e programmazione	1,7
Totale	100,0

Volendo fare una sintesi dei dati illustrati nella tabella, possiamo individuare un primo gruppo di bisogni, riferibile al tema generale delle *competenze* e che fanno riferimento ai contenuti fondamentale dell'insegnamento, in particolare nei seguenti campi:

- a) *comunicazione* nella classe, con le famiglie, con i colleghi;
- b) *didattica*, che sottintende anche l'utilizzo di metodologie adeguate e innovative, l'insegnamento veicolare e interdisciplinare, lo sviluppo e il rinforzo delle competenze degli alunni;
- e) *organizzazione e gestione* dei vari compiti, compresa la valutazione e la programmazione, che richiede tra l'altro l'impiego di tecnologie e strumenti informatici, nonché la conoscenza delle lingue.

In seconda istanza compaiono richieste su specifici *contenuti disciplinari*, che spaziano in vari ambiti (approfondimenti in geografia economica, informatica applicata alla matematica, corsi a carattere filosofico- psicologico, scientifico-tecnologico, grafico-pittorico, educazione musicale...)

Emergono quindi bisogni che riconducono a *contenuti trasversali* alle varie discipline di insegnamento, costituiti principalmente da tematiche che hanno a che fare con le trasformazioni sociali e mondiali (intercultura, globalizzazione), cui si aggiunge la richiesta di corsi legati alla salute e al benessere, e possiamo qui includere anche l'attenzione verso il ruolo attuale dell'insegnante.

Anche corsi specifici su problematiche legate *all'handicap e ai disturbi dell'apprendimento* risultano abbastanza frequenti nelle richieste.

Infine vengono espresse esigenze orientate non tanto su contenuti specifici quanto su modalità formative, come *percorsi in condivisione* (ad esempio L1 e L2, ma anche interdisciplinari), con possibilità di *confronto* sia interno sia esterno al proprio istituto e al contesto territoriale, così come corsi a *carattere pratico e laboratoriale*.

Ricordiamo in ogni caso che ben il 72% del campione non ha ritenuto necessario avanzare richieste relative ad azioni formative specifiche.

Rimanendo ancora nell'ambito delle richieste da sottoporre alle istituzioni preposte, vediamo alcune osservazioni e suggerimenti. Trattandosi anche in questo caso di una domanda aperta, solo poco più del 25% ha voluto esprimersi. Consideriamo in ogni caso le proposte avanzate per migliorare la formazione/aggiornamento in servizio.

Un primo gruppo di suggerimenti sollecita un più diretto aggancio della formazione alla realtà vissuta quotidianamente nelle classi e alle esigenze dei colleghi docenti, anche in modo di poter attuare e verificare una ricaduta immediata. Segue una richiesta di riconoscimento delle competenze acquisite tramite la formazione/aggiornamento e l'esperienza sul campo, da spendere anche come formatori. Le osservazioni sulla tempistica e sulla logistica, in realtà, sono varie e spesso in contrasto tra loro, tali da non poter essere considerate in termini generali. Ritroviamo quindi ancora una volta il bisogno di maggiore confronto e condivisione dell'esperienza formativa, dentro e fuori dal proprio istituto, e si riconferma anche la richiesta di corsi pratici e di laboratori, suggerimento che si riallaccia di fatto al primo

della lista. Infine un certo numero di docenti ha richiamato l'attenzione anche sull'importanza della formazione che il docente può condurre autonomamente attraverso strumenti e metodi diversificati e che l'istituzione dovrebbe riconoscere (e sostenere).

Tabella 25. Suggerimenti e osservazioni riguardo la formazione/aggiornamento in servizio. Incidenza percentuale sul totale delle risposte

Suggerimenti	%
Adesione alla realtà quotidiana e ai bisogni delle scuole	28,9
Riconoscimento e valorizzazione delle competenze	16,8
Puntare sulla qualità delle proposte e dei relatori	16,4
Migliorare l'organizzazione (tempi e logistica)	16,4
Maggiore confronto e interdisciplinarietà	7,8
Più lavoro di gruppo e laboratori	7,0
Spazio all'auto formazione	6,6
Totale	100,0

In definitiva possiamo ritenere che gli orientamenti formativi liberamente espressi dai docenti da una parte confermano i bisogni già individuati precedentemente e dall'altra permettono di comprenderne meglio significati e implicazioni.

Prima di passare oltre, ci soffermiamo ancora brevemente su uno dei bisogni emersi. Abbiamo visto che una buona parte delle risposte libere riguardanti gli orientamenti formativi verte sull'aspetto dello scambio e della condivisione, bisogno che tra l'altro abbiamo visto spesso inatteso.

La condivisione dei percorsi formativi appare di fatto un elemento centrale che sottolinea l'importanza della "professionalizzazione orizzontale" (DUTTO 2000, 42), ossia lo sviluppo di competenze attraverso il "dialogo professionale". Preme qui sottolineare che se tale bisogno è avvertito primariamente a livello collegiale, risultano anche molto importanti le opportunità di scambio e confronto fra scuole diverse e fra aree geografiche, sia a livello provinciale, sia sul piano nazionale e europeo. Questo emerge chiaramente tanto dalle risposte fornite alle domande aperte, come abbiamo già avuto modo più volte di rilevare, quanto da una specifica domanda che proponeva di

scegliere fra una formazione esclusivamente collegiale e percorsi misti, aperti anche a proposte esterne. Vediamo le risposte

Tabella 26. Preferenza fra formazione esclusivamente collegiale o mista:

Opzioni	%
E' preferibile seguire unicamente percorsi interni per evitare dispersioni di energie	11,9
E' preferibile seguire anche iniziative proposte all'esterno per avere opportunità di apertura da riproporre all'interno	88,1
Totale	100,0

Solo una minoranza dei docenti dunque ritiene preferibile seguire percorsi di formazione/aggiornamento unicamente interni. Si tratta comunque di una quota non irrilevante, anche considerando che in realtà l'opzione "interna" è preferita soprattutto da insegnanti della scuola dell'infanzia, precisamente nella misura del 18,6%, contrariamente agli insegnanti degli istituti superiori che la scelgono solo nel 5% dei casi.

3.4.2. Obbligo, scelta, diritto/dovere nella formazione

Restando sempre nell'ambito degli orientamenti, vediamo ora cosa pensano gli insegnanti riguardo ad uno degli aspetti costitutivi dell'autonomia scolastica introdotti con la legge 12/2000, ossia la non obbligatorietà della formazione/aggiornamento e l'accentuazione del concetto di diritto/dovere (ricordiamo che per la scuola dell'infanzia permane un obbligo formativo pari a 30 ore) e, parallelamente, la traduzione di questo diritto/dovere in termini di impegno personale.

Tabella 27. Giudizio su obbligatorietà/facoltà della formazione/aggiornamento

Opzioni	%
E' giusto parlare di diritto/dovere alla formazione e che l'insegnante si senta comunque tenuto ad aggiornarsi e formarsi con una certa costanza	66,9
E' giusto togliere il carattere dell'obbligatorietà, l'insegnante è in grado da solo di ritenere se e in che modo ne ha necessità	18,5
Sarebbe meglio obbligare comunque tutti gli insegnanti ad un quod formativo per evitare disparità nella preparazione professionale	14,6
Totale	100,0

Circa due insegnanti su tre si trovano d'accordo sul principio del diritto/dovere, ossia su un orientamento formativo responsabile, autonomo, ma comunque costante nel tempo. Più "discrezionale" appare invece poco meno di un insegnante su cinque, mentre una quota non irrilevante è orientata verso un ripristino dell'obbligo formativo. Si tratta di atteggiamenti trasversali al campione e ugualmente presenti all'interno dei vari ordini scolastici, con alcune variazioni scarsamente significative.

Ma come viene quantificato questo diritto/dovere alla formazione e all'aggiornamento professionale in termini di impegno concreto? La maggioranza (51,6%), non vede necessaria una cadenza precisa e ritiene che la "quantità" dipenda dai progetti e dal livello di sviluppo professionale dell'insegnante. Tuttavia una quota quasi altrettanto significativa (44,5%) ritiene opportuna una cadenza almeno annuale. Solo una minima parte (3,9%) reputa invece sufficiente un aggiornamento ogni due o tre anni.

Riguardo alla periodicità formativa rileviamo alcune differenze nel campione sulla base di alcune variabili. Ad esempio i docenti più giovani (fino a 35 anni) sono in maggioranza (54,2% contro un valore medio del 44,5%) orientati verso un aggiornamento almeno annuale e così gli insegnanti della scuola dell'infanzia (58,2%), contrariamente agli insegnanti delle scuole secondarie di primo (35,9%) e di secondo (38,7%) grado. Con riferimento agli ambiti disciplinari propendono per una maggiore assiduità i docenti delle materie umanistiche (linguistiche, letterarie e antropologiche), mentre gli insegnanti dell'ambito matematico scientifico e artistico sono più portati a non ritenere necessaria una cadenza precisa.

3.4.3. Modelli formativi

Passiamo ora brevemente a considerare l'orientamento degli insegnanti nei confronti dei diversi modelli formativi e vediamo, fra quelli proposti, il voto espresso dagli insegnanti su una scala da 1 "efficacia minima" a 5 "efficacia massima".

Tabella 28. Modelli formativi – Punteggio medio su scala 1 “efficacia minima” – 5 “efficacia massima”

Modalità	Punteggio medio
Laboratori	3,9
Ricerca - azione	3,7
Lavori di gruppo	3,4
Lezioni frontali	3,1
E-learning	2,8

In generale possiamo osservare che il punteggio attribuito alle diverse metodologie impiegate nella formazione e nell'aggiornamento si colloca su un livello medio - alto. E' tuttavia evidente che nel complesso risultano più gradite modalità di coinvolgimento diretto e pratico, *in primis* l'attività laboratoriale, rispetto alle lezioni frontali o all'apprendimento in rete, a conferma di quanto emerso da altre ricerche (IARD 1999). Va sottolineato tuttavia che gli insegnanti delle scuole superiori sembrano apprezzare più degli altri le lezioni frontali e che, in generale, il gradimento verso modalità interattive e cooperative decresce al crescere dell'ordine scolastico, così come cala all'aumentare dell'età dei docenti. Anche il metodo e-learning è meno gradito dai docenti delle scuole superiori, anche se fra questi gli insegnanti degli istituti tecnici mostrano un maggiore apprezzamento.

Sempre a proposito di modalità formative, vediamo anche l'orientamento dei docenti verso strumenti e metodi reperibili anche al di fuori dell'ambiente istituzionale, ossia le modalità di auto formazione.

Tabella 29. Insegnanti che ricorrono agli strumenti di auto formazione elencati.

Val. %

Strumenti %	
Libri	94,5
Periodici e riviste specializzate	79,2
Periodici e riviste di largo consumo	67,2
Frequentazione di musei/mostre	66,9
Contatti personali	65,7
Dibattiti, convegni, eventi rivolti al mondo scolastico	65,4
Siti internet rivolti al mondo della scuola	64,2
Materiale audiovisivo	47,5
Altri siti internet	44,3
Dibattiti, convegni, eventi rivolti ad un pubblico ampio	39,2
Programmi radiofonici e televisivi	37,7
Associazioni varie	37,1
Corsi via internet	9,6

Osserviamo come la carta stampata rimanga ancora lo strumento prediletto per l'auto formazione degli insegnanti, primo su tutti il "vecchio" libro, ma anche riviste specializzate e non, mentre il mezzo televisivo incontra meno preferenze. Altre modalità largamente diffuse sono quelle rappresentate da convegni e conferenze, soprattutto se mirati al mondo scolastico (meno se rivolti ad un pubblico ampio), mostre e musei, contatti personali. Anche il mondo di Internet raccoglie un certo successo, più come consultazione libera che come iscrizione a corsi web.

Nel complesso il ricorso a mezzi di auto formazione risulta piuttosto diffuso fra gli insegnanti (anche se per una migliore valutazione si dovrebbe forse misurarne la frequenza), considerando che circa il 45 % ha indicato otto o più modalità fra quelle indicate, quindi un'esposizione elevata. Un po' meno propensi in questo senso risultano gli insegnanti della scuola dell'infanzia (30% di esposizione elevata), mentre particolarmente attivi si dichiarano i docenti della scuola secondaria di primo grado (56% di esposizione elevata).

3.4.4. Il senso della formazione nella scuola dell'autonomia

Per concludere il tema degli orientamenti formativi, vediamo ora un aspetto qualitativo molto importante, che possiamo riassumere nel concetto di significato, di senso, che gli insegnanti attribuiscono alla formazione in servizio nella scuola dell'autonomia e in funzione del ruolo attuale dell'insegnante (sull'interpretazione di questo specifico aspetto arriveremo fra poco).

Alla domanda, aperta e a risposta multipla, ha risposto in modo chiaro ed esaustivo la metà dei docenti. Gli altri o non hanno risposto oppure hanno fornito indicazioni vaghe o non pertinenti. Abbiamo quindi cercato di riassumere la grande varietà delle posizioni espresse secondo alcune categorie ampie di significato, che vediamo riportate, con il relativo "peso", nella tabella seguente.

Tabella 30. Significato attribuito alla formazione in servizio oggi. Incidenza percentuale sul totale delle risposte

Significato	%
Arricchimento delle competenze professionali	38,8
Opportunità per mettersi in gioco	17,3
Innovazione ed evoluzione professionale	15,9
Confronto, scambio, condivisione	14,5
Attenzione al cambiamento sociale	7,2
Migliorare saperi disciplinari	3,8
Migliorare relazioni con alunni	2,6
Totale	100,0

Non ci stupisce che nell'individuare il significato della formazione si accentui in particolare il tema delle competenze, tema di fatto ampio che qui abbiamo tuttavia tenuto distinto dalla dimensione disciplinari e anche da quella relazionale, le quali, quando citate isolatamente, sono state considerate a parte. In questa prima grande

categoria rientrano quindi tutte quelle risposte dove compariva il termine “competenze professionali”, associato o meno agli aspetti relativi alla didattica e ai metodi di insegnamento, qui confluiti di fatto nell’area delle competenze. Forse più interessante diventa a questo punto soffermarsi sulle altre categorie di significato emerse dalle risposte. La voce “Opportunità per mettersi in gioco” riassume l’insieme considerevole di affermazioni che pongono l’accento su un significato di formazione/aggiornamento come sviluppo di un senso critico e auto critico, crescita personale, riflessione su ruolo e funzione professionale. Nella voce “Innovazione ed evoluzione professionale”, categoria altrettanto considerevole in termini quantitativi, rientrano invece le risposte che hanno posto in evidenza un concetto di “svecchiamento” riferito alla professione, la formazione come occasione per abbandonare metodi (più che contenuti) obsoleti. Piuttosto frequente è anche un’interpretazione della formazione e dell’aggiornamento come opportunità di confronto con i colleghi e apertura intellettuale. Meno incisivo, ma presente, un significato di formazione come attenzione ai cambiamenti strutturali, storici e sociali in atto, e quindi all’influenza degli stessi sul mondo scolastico. Le ultime due categorie, che possono rientrare nel tema più generale delle competenze professionali, sono state qui segnalate in quanto l’accento in questo caso è stato posto unicamente sui contenuti disciplinari o sulle relazioni interne alla classe.

Interessante è anche notare che l’analisi disaggregata non si rivela in questo caso significativa. In altri termini le dimensioni emerse risultano trasversali al campione in quanto non subiscono variazioni di incidenza in relazione a variabili quali età, anni di insegnamento, ordine di scuola. Unica nota di modesto rilievo riguarda l’ambito disciplinare, poiché si registra un ulteriore aumento dell’incidenza relativa alle competenze professionali fra i docenti degli ambiti matematico-scientifico e tecnico.

Questa breve riflessione sul significato della formazione ci introduce ad un nuovo importante capitolo, quello sul ruolo dell’insegnante, aspetto che può costituire una interessante angolazione per la lettura e l’interpretazione complessiva delle considerazioni fin qui emerse.

3.5. — Il ruolo di insegnante

3.5.1. La funzione della scuola e dell'insegnante nella società odierna.

Iniziamo ad affrontare questo tema partendo dall'interpretazione che gli insegnanti danno rispetto alla scuola di oggi e alla propria professione. Anche in questo caso la domanda è stata posta in forma aperta, la quota dei rispondenti è risultata pari al 72,5%. Una parte delle risposte tuttavia non è stata considerata perché troppo vaga o poco pertinente. Preme tuttavia sottolineare che un certo gruppo di affermazioni (di peso complessivo pari a circa il 4%) ha evidenziato in termini negativi il sovraccarico di funzioni che oggi vengono richieste alla scuola e all'insegnante.

Complessivamente sono state considerate valide e appropriate le risposte fornite dal 59% del campione. E' stata quindi operata una lettura e una riclassificazione delle stesse secondo alcune ampie categorie interpretative. Per ognuna di queste infine è stata calcolata l'incidenza complessiva sul totale delle risposte. Il risultato è riportato nella tabella seguente.

Tabella 31. Significato attribuito alla funzione della scuola e dell'insegnante.
Incidenza percentuale sul totale delle risposte

Funzioni	%
Funzione Educativo-pedagogica	38,8
Funzione Orientamento	19,2
Educazione alla cittadinanza	18,8
Funzione Comunitaria	12,8
Funzione Didattica	10,3
Totale	100,0

All'interno della categoria che raccoglie la maggioranza delle risposte, denominata "Funzione Educativo-pedagogica", sono state incluse le affermazioni che attribuiscono alla scuola e all'insegnante un ruolo di supporto e di promozione nello sviluppo della personalità dell'alunno, della sua autonomia, della sua crescita nel senso più ampio del termine, attraverso un'azione propriamente educativa. La funzione denominata "Orientamento" invece è quella che tende a offrire riferimenti, modelli, competenze e saperi utili ad indirizzare l'alunno nelle proprie scelte di vita, secondo una prospettiva ampia, ossia non circoscritta all'ambito studio-lavoro.

Proseguendo, troviamo un altro gruppo consistente di risposte che attribuiscono alla scuola e all'insegnante il ruolo di crescere cittadini consapevoli, responsabili, preparati ad affrontare una società sempre più plurale e complessa. Una quarta funzione che emerge dalle risposte è quella qui definita "Comunitaria": la scuola e gli insegnanti come soggetti attivi e interattivi, attenti ai bisogni degli alunni, in piena collaborazione con le famiglie e il territorio. Infine la funzione Didattica sottintende un ruolo circoscritto al compito di fornire contenuti disciplinari e metodi di studio/apprendimento.

Precisando che le varie funzioni individuate (le quali di fatto altro non sono che un risvolto delle competenze) non si escludono a vicenda (era possibile indicare più funzioni), è logico aspettarsi che tali dimensioni si distribuiscano comunque in modo differenziato nel campione soprattutto in relazione all'ordine scolastico di riferimento (l'analisi disaggregata per età e anni di insegnamento non vede invece emergere dati di rilievo). Vediamo infatti nella tabella seguente i diversi "pesi" delle varie funzioni nei quattro ordini di scuola.

Tabella 32. Funzioni attribuite alla scuola e all'insegnante per ordine di scuola. Incidenza percentuale sul totale delle risposte

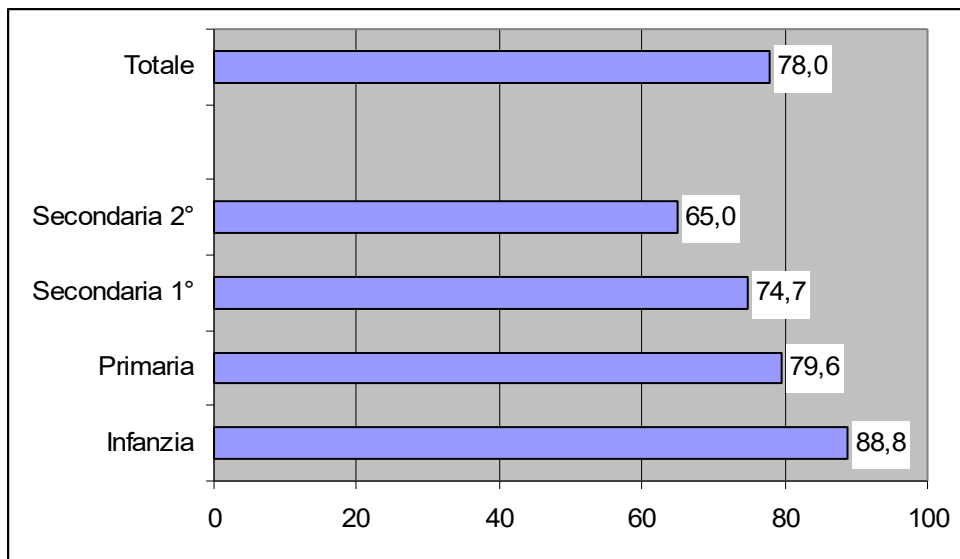
Funzioni	Infanzia	Primaria	Sec. 1°	Sec. 2°	Totale
Educativo-pedagogica	57,1	33,9	33,3	27,6	38,7
Orientamento	6,2	16,3	29,0	29,6	19,1
Ed. Cittadinanza	7,6	26,3	21,0	19,7	18,9
Comunitaria	25,2	12,0	8,6	2,6	12,9
Didattica	3,8	11,6	8,1	20,4	10,4

Vediamo come la prima funzione indicata, di gran lunga prioritaria nella scuola dell'infanzia (e non potrebbe essere altrimenti), rimanga importante ma non così pregnante al crescere del livello di scuola, per passare in seconda posizione nella scuola superiore, dove primeggia, seppure di poco, "Orientamento". Anche la funzione "Comunitaria" è diffusa fra gli insegnanti della scuola dell'infanzia, mentre va gradualmente a scemare negli altri ordini, per quasi scomparire nella scuola superiore. Qui a sua volta forte risalto è dato alla funzione "Didattica", mentre l'educazione alla Cittadinanza sembra essere una funzione importante soprattutto nella scuola primaria.

Questi risultati possono sembrare per certi versi ovvi, ma nello stesso tempo pongono in evidenza un aspetto cruciale. Se è vero che gli insegnanti avvertono di svolgere o dover svolgere una pluralità di funzioni (che sottintende una pluralità di competenze), via via più articolata al crescere dell'ordine scolastico (come emerge qui), ci si aspetterebbe anche che la formazione dei docenti venga ad essere altrettanto differenziata e via via più intensa e ampia nei contenuti passando dalla scuola dell'infanzia a quella superiore. Per quest'ultima infatti osserviamo che le diverse funzioni, se si esclude quella comunitaria (la cui assenza comunque fa riflettere: verrebbe a mancare l'importanza del contatto con le famiglie, con il territorio) risultano piuttosto bilanciate, indice della necessità di una formazione poliedrica. Non è un caso che gli insegnanti superiori siano quelli più "frustrati" nei propri bisogni formativi e più insoddisfatti sul piano della motivazione personale e della valutazione (ricaduta della formazione sullo sviluppo professionale e sulla classe), come abbiamo avuto modo di osservare in precedenza. La domanda a questo punto è la seguente: è l'offerta formativa ad essere inadeguata o sono gli insegnanti a non formarsi sufficientemente? In termini puramente quantitativi, lo abbiamo visto, è valida la seconda ipotesi, ricordiamo infatti che il numero di corsi di aggiornamento e di formazione frequentati negli ultimi sette registra i valori minimi fra questi docenti. Ricordiamo anche, d'altra parte, che quasi il 25% di questi docenti ritiene insufficiente l'offerta formativa (13% il valore medio).

Ciò non toglie che proprio gli insegnanti delle scuole superiori siano quelli meno convinti circa la possibilità di accedere a strumenti formativi adeguati alle funzioni individuate, per quanto la maggioranza ritenga comunque il contrario.

Grafico 29. Insegnanti che ritengono di poter accedere a strumenti formativi adeguati alle funzioni del docente, per ordine di scuola. Val. %



Coloro che non riscontrano tale possibilità lamentano soprattutto la difficoltà a conciliare tempi e impegni, ma rilevano anche l'obsolescenza dei materiali, lo scollamento fra formazione e realtà e l'estrema diversificazione della realtà stessa, la mancanza di strumenti di lettura del cambiamento sociale.

3.5.2. Difficoltà e motivazioni nell'insegnamento.

Appare utile, a questo punto, indagare ulteriormente sul tema della motivazione, che pare delinarsi come chiave di lettura importante anche ai fini dell'orientamento formativo.

Iniziamo con il valutare il senso di difficoltà che gli insegnanti sperimentano nello svolgimento della propria attività quotidiana. Nella tabella seguente sono riportati alcuni impegni professionali specifici e la difficoltà esperita dagli insegnanti in relazione ad ognuno di essi.

Tabella 33. Insegnanti che trovano molto o abbastanza difficile sostenere gli impegni professionali. Val %

Impegni %

Sostenere il carico di lavoro complessivo	81,3
Rispondere alle attese educative provenienti dal mondo “esterno” alla scuola	80,8
Avviare e mantenere rapporti costanti con la comunità e il territorio in cui si opera	57,1
Mantenere il “contatto” con i cambiamenti culturali e sociali	53,0
Costruire relazioni significative con gli alunni	29,7
Mantenere relazioni collaborative con i colleghi	34,1

Prima di passare a commentare i singoli risultati riportati in tabella, va sottolineato che una percentuale variabile di insegnanti non ha risposto ai vari item proposti, e che tale percentuale, minima per i primi due item (rispettivamente 2,6% e 4,3%), cresce poi in relazione a quelli successivi, in ordine 7,3%, 8,2%, 6,8%, per arrivare al 15% di non risposte riferite all’ultimo item. Difficile interpretare il motivo di questa astensione differenziata, tuttavia nella lettura complessiva della tabella si deve tenere conto di questo aspetto che potrebbe in parte falsare i dati.

Con una certa cautela dunque sembrerebbe di poter dedurre che sostenere il carico di lavoro complessivo e rispondere alle attese che provengono dal mondo esterno risultano impegni faticosi per la grande maggioranza dei docenti, mentre appare meno difficoltoso seguire il cambiamento socioculturale, costruire e mantenere rapporti con la comunità, con i colleghi e con gli alunni. Quest’ultimo aspetto in particolare desta qualche perplessità, poiché in aperto contrasto con quello che è per lo meno un sentimento diffusamente percepito. Contrariamente a quanto ci si potrebbe attendere, inoltre, il senso di difficoltà complessivamente non mostra differenziazioni particolari sulla base di variabili quali età, ordine di scuola, anni di insegnamento.

3.5.3.—Profili motivazionali

Proseguiamo la riflessione sul vissuto dell’insegnante andando ad esplorare percezioni e motivazioni riferite al proprio ruolo.

Iniziamo con l’auto rappresentazione della professione, costruita sulla base di una batteria di item riportante una serie di caratteristiche associate alla professione di insegnante, cui i docenti hanno attribuito un grado di importanza su una scala da 0 ‘per

nulla importante” a 7 “molto importante”. Riportiamo nella tabella seguente tali requisiti e la relativa percentuale di insegnanti che hanno attribuito massima importanza.

Tabella 34. Caratteristiche richieste agli insegnanti. Insegnanti che attribuiscono importanza elevata (punteggio 6 o 7). Val %

Caratteristiche	%
Capacità di comunicare	91,9
Disponibilità al confronto con gli altri	80,9
Curiosità e apertura al cambiamento	78,2
Competenze in campo psicologico e pedagogico	77,1
Atteggiamento critico verso ciò che si insegna	71,1
Capacità organizzative	75,1
Creatività e inventiva	71,8
Interesse per il mondo giovanile	69,1
Sensibilità d'animo	68,6
Conoscenza dei problemi sociali	65,0
Intraprendenza e spirito di iniziativa	61,1
Disponibilità ad un aggiornamento costante	58,1
Interesse e attenzione per le questioni mondiali	52,7
Spirito di sacrificio	45,0
Interesse e attenzione per le questioni locali	45,1
Interesse e attenzione per le questioni nazionali	44,8

I requisiti relazionali (comunicazione e confronto) compaiono in testa alla classifica di importanza; competenze psico-pedagogiche e organizzative, atteggiamenti di curiosità, di apertura, di critica e inventiva risultano molto importanti per una quota superiore al 70%. Subito al di sotto si colloca l’interesse per il mondo giovanile, circa a metà classifica. Al di sopra del 60% rimangono competenze in campo sociale e caratteristiche personali come sensibilità e intraprendenza. La disponibilità costante all’aggiornamento risulta importante per una quota superiore, ma non di molto, al 50% e meno sentite in assoluto sono caratteristiche quali lo spirito di sacrificio e l’interesse per le vicende mondiali, locali o nazionali.

Come si può osservare la batteria propone caratteristiche che rientrano nell’ambito delle competenze (pedagogiche, sociali, comunicative, organizzative), e delle attitudini (sensibilità, intraprendenza, inventiva e iniziativa personale) professionali, mentre tralasciano quelle propriamente didattiche e disciplinari. Questo al

fine di rilevare quanto siano considerate importanti la funzione educativa e il ruolo civico-culturale della figura del docente.

L'analisi fattoriale applicata alla batteria ha rilevato le correlazioni fra gli item e quindi estratto i seguenti fattori:

“Confronto e innovazione”

Raggruppa tutti gli item che sottintendono competenze psico-pedagogiche, relazionali, comunicative, sociali, nonché la volontà di aggiornarsi e la capacità di elaborare e trasmettere in forma critica i contenuti delle proprie materie di insegnamento.

“Intraprendenza e dedizione”

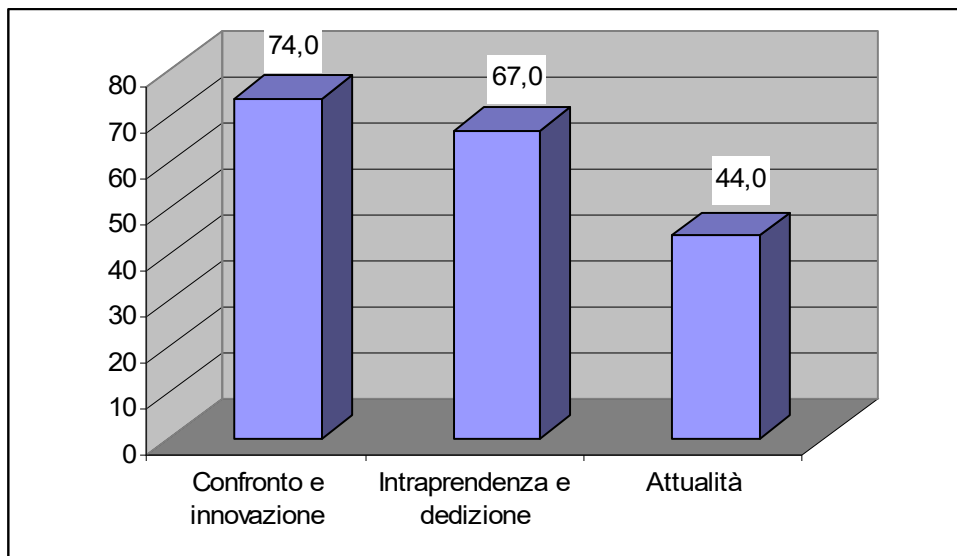
Stabilisce elevata correlazione fra gli item che richiamano spirito di iniziativa e di sacrificio, inventiva, capacità organizzative e sensibilità.

“Attualità”

Accomuna gli item che esprimono attenzione verso la realtà odierna e le sue manifestazioni a livello locale, nazionale e mondiale.

I tre fattori, indicizzati sulla base del grado di importanza attribuito agli item che li costituiscono, vengono ad assumere un peso diverso all'interno del campione. Il primo indice “caratteriale” è quello maggiormente condiviso, registrando valori elevati di adesione per circa il 74% degli insegnanti. Il secondo indice rileva forte adesione 67% del campione. Il terzo infine è il fattore che per così dire taglia in due il campione, anzi la quota di condivisione rimane al di sotto della metà e si fissa intorno al 44%.

Grafico 30. Insegnanti che si misurano valori di adesione agli indici caratteriali considerati



Tutti e tre gli indici non si rivelano discriminanti in relazioni alle variabili età e anni di insegnamento.

Differenza nel grado di adesione si registrano invece per quanto riguarda ordine di scuola a ambito disciplinare.

I primi due indici considerati registrano valori di adesione superiori alla media negli insegnanti delle scuole dell'infanzia: "Confronto e innovazione" 81,1%; "Intraprendenza e dedizione" 74,5%. Viceversa, gli insegnanti delle scuole superiori rilevano indici di adesione inferiori al valore medio: "Confronto e innovazione" 65,9%; "Intraprendenza e dedizione" 56,7%. Il terzo fattore appare invece trasversale per quanto riguarda l'ordine scolastico.

Con riferimento all'ambito disciplinare, troviamo valori di adesione ai tre indici caratteriali costantemente inferiori fra gli insegnanti dell'ambito matematico-scientifico, rispettivamente 58,5%, 52,8%, 35,8%, mentre l'indice "Attualità", registra valori più elevati nell'ambito letterario-antropologico (58,1%).

Prima di commentare passiamo ad esaminare un'ulteriore questione indagata al fine di approfondire l'auto-percezione del ruolo di insegnante, ossia le possibili motivazioni riferite alla scelta della professione, questione irrinunciabile soprattutto se rapportata alla formazione in servizio, se è vero, e crediamo che lo sia, che "*...un adulto apprende se è adeguatamente motivato a farlo, se i nuovi apprendimenti si legano alla propria esperienza...*" (CERINI).

Anche in relazione a questo aspetto specifico è stata somministrata agli insegnanti una batteria di item rispetto ai quali è stato misurato il grado di accordo secondo una scala Lickert..

Tabella 35. Motivazioni alla professione di insegnante. Insegnanti che si dichiarano molto o abbastanza d'accordo con le motivazioni proposte. Val %

Caratteristiche	%
Mi interessano le materie che insegno	92,7
Mi interessa l'insegnamento in sé	91,8
L'insegnamento è una professione che consente un continuo arricchimento culturale	91,0
L'insegnamento consente di compiere un lavoro utile per la società	89,7
L'insegnamento è una forma di impegno civile e sociale	87,6
L'insegnamento serve alla formazione dell'identità dei giovani	86,8
L'insegnamento realizza le mie aspirazioni personali	75,2
Penso che l'insegnamento sia la professione a me più congeniale, la mia "vocazione"	74,4
L'insegnamento è una professione che lascia larghi margini di autonomia	68,3
L'insegnamento è una professione che aiuta a interrogarsi sul senso della vita	59,8
L'insegnamento è una professione che fa sentire giovani	51,9
L'insegnamento è una professione che conferisce prestigio sociale	16,2
L'insegnamento è un lavoro impiegatizio come un altro	10,9

L'interesse per la professione in senso lato e l'attrattiva esercitata dai risvolti culturali e sociali impliciti nell'insegnamento risultano condivisi, anche se in misura più o meno intensa, dalla quasi totalità degli insegnanti, più di quanto non lo siano motivazioni di tipo personalistico

Anche questa batteria è stata sottoposta ad analisi fattoriale, grazie alla quale sono stati estratti i tre fattori di seguito descritti.

Realizzazione personale

L'insegnamento principalmente come "vocazione", come realizzazione dei propri interessi e auto affermazione, come professione che dà *senso* alla vita, è la prima dimensione che emerge dall'analisi.

Motivazione socioculturale

Riguarda quelle affermazioni contenute nella scala che sottintendono un orientamento professionale fortemente motivato sul piano dell'utilità sociale, dell'impegno a favore dei giovani, dell'arricchimento che ne deriva in termini culturali.

A-motivazione

Riassume la mancanza di motivazioni specifiche rispetto alla scelta dell'insegnamento come professione. L'insegnamento perché è un impiego come un altro, ma che permette una certa autonomia e conferisce prestigio.

I tre fattori sono stati indicizzati e quindi incrociati fra loro per ricavare dei profili motivazionali che, posti in relazione alla batteria precedente, nonché alle diverse variabili e agli indicatori riguardanti la formazione e l'aggiornamento in servizio, danno luogo alla seguente tipologia.

Realizzazione e impegno

Sono gli insegnanti più motivati nel proprio ruolo, cui tendono ad attribuire una funzione dagli accentuati risvolti sociali e culturali, unitamente a requisiti di preparazione e competenza. Ritengono che la funzione dell'insegnante sia poliedrica, sono consapevoli della necessità di porsi nella professione con senso critico e disponibilità verso l'innovazione e il cambiamento. Si aggiornano mediamente più degli altri; questi insegnanti credono infatti maggiormente nella necessità di un aggiornamento frequente e costante. Inoltre sono mediamente più soddisfatti dei risultati riferiti ai propri percorsi formativi. Il profilo caratterizza oltre il 56% degli insegnanti, risulta maggiormente frequente fra gli insegnanti più giovani (65,2%) ed appare più sfumato fra i docenti delle scuole superiori (50%).

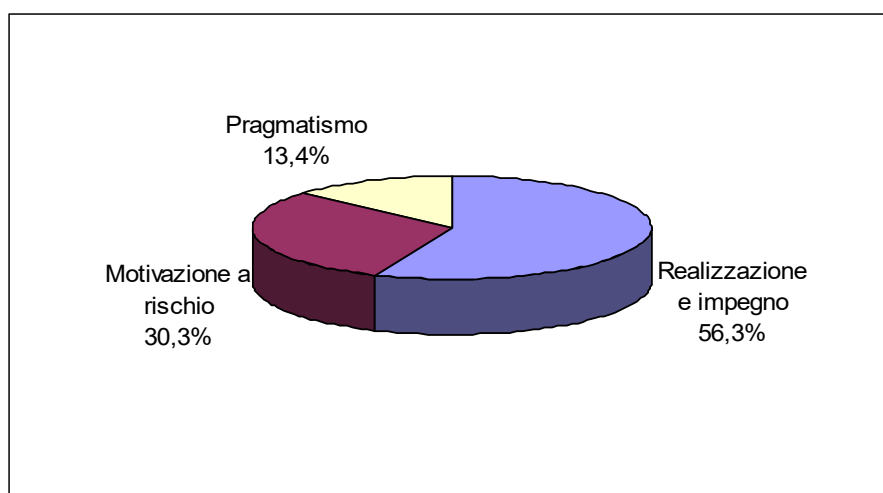
Motivazione a rischio

Più che una vera e propria demotivazione professionale, emerge in questo profilo una certa disaffezione verso l'insegnamento. E' una tipologia che si può definire *border line*. Appare labile sia l'investimento personale sia l'orientamento civico-sociale, educativo, proprio della professione. Più deboli della media sono anche le motivazioni e le attese riferite alla formazione e all'aggiornamento in servizio. Il profilo caratterizza trasversalmente, ossia senza variazioni di rilievo, circa il 30% del campione.

Pragmatismo

Questa tipologia denota un investimento professionale fondato essenzialmente su aspetti pratici. Poco incline verso gli aspetti educativi o civico culturali, più pragmatico e "didattico", è anche il profilo tendenzialmente più critico verso la qualità e la ricaduta professionale della formazione. Rappresenta il profilo meno diffuso, poiché caratterizza il 13% del campione, ma l'incidenza tende a crescere fra i docenti delle scuole superiori (20%), i quali sono oggettivamente più alle prese con una "dimensione tecnico-pragmatica" (CERINI).

Grafico 31. Tipologia insegnanti (orientamenti verso la professione e lo sviluppo professionale)



Questa breve digressione sui profili non vuole e non può essere intesa in termini precisi e definiti, quanto sottolineare le diverse sfumature che compongono il quadro motivazionale dei docenti. In ogni caso troviamo qui un'ulteriore conferma del ruolo fondamentale della motivazione nello sviluppo professionale, un fatto che può sembrare ovvio ma che serve a ricordare come soprattutto nella scuola dell'autonomia l'auto percezione di ruolo e di funzione sia un elemento imprescindibile nel progettare e realizzare i propri percorsi formativi. Inoltre la tipologia abbozzata evidenzia come ad un investimento professionale ad ampio raggio corrisponda anche un maggiore impegno formativo e nel complesso una più diffusa soddisfazione rispetto alla ricaduta dello stesso. Infine conforta riscontrare come a fronte del diffondersi di un oggettivo senso di stanchezza e di demotivazione nei docenti, lo "zoccolo duro" della categoria sia comunque rappresentato da professionisti motivati e impegnati nel proprio lavoro.

4. INDICAZIONI CONCLUSIVE

Trascorsi ormai otto anni dall'introduzione della Legge 12/2000, i risvolti dell'autonomia sulla questione dell'aggiornamento e della formazione in servizio degli insegnanti si pongono oggi ben in evidenza, come la presente ricerca ha rilevato. Vediamo in conclusione di riprendere gli aspetti più significativi e di porre in rilievo luci ed ombre che risaltano nel quadro complessivo, mantenendo come ambiti di osservazione

- α) la valutazione dell'offerta formativa,*
- β) il livello di fruizione e i bisogni dei docenti,*
- χ) la funzione della formazione in servizio, o meglio dello sviluppo professionale, in rapporto al ruolo dell'insegnante nella scuole dell'autonomia e nella società odierna*

4.1. Offerta formativa

L'analisi dei focus group, confermata dai questionari somministrati agli insegnanti, ha posto in rilievo come l'offerta formativa a partire dall'introduzione dell'autonomia sia stata incrementata e ampliata nei contenuti.

I punti di forza possono essere riassunti nei seguenti termini:

- Il ventaglio delle proposte offre vaste opportunità di scelta e spazia in ambiti sia legati alla disciplina di insegnamento sia relativi a contenuti trasversali che arricchiscono il piano delle competenze professionali e rispondono alle nuove sfide educative poste dalle trasformazioni sociali in atto.
- L'opportunità offerta ai singoli istituti di progettare dei percorsi in linea con le esigenze degli insegnanti e con i POF risponde ad una reale domanda di concretezza e attuabilità riferita alla formazione e all'aggiornamento in servizio, venendo incontro anche ai problemi della periferia che non sempre può usufruire della formazione centrale.
- Le recenti sperimentazioni introdotte nei modelli formativi, come laboratori e ricerca-azione, incontrano il consenso dei docenti che, seppure con

qualche eccezione, vedono in queste metodologie opportunità di confronto e di ricaduta immediata dell'esperienza formativa, difficilmente eguagliabili dai modelli più tradizionali (lezioni frontali, lavori di gruppo). Questi ultimi rimangono importanti a condizione che la qualità dei relatori sia selezionata e garantita. In questo senso la presenza in loco dell'Università è vista come risorsa preziosa, sia per la formazione in servizio sia per l'auto aggiornamento.

- La centralità della scuola all'interno del progetto formativo non va di per sé a scapito dell'offerta proposta dall'amministrazione (Intendenza e Istituto Pedagogico), ritenuta in genere di buon livello grazie anche alla possibilità di attingere a risorse finanziarie non sempre disponibili per le singole scuole.

Fra gli elementi critici emersi possiamo ricordare principalmente:

- Il rovescio della medaglia per quanto riguarda la quantità e l'ampiezza delle proposte, a tratti ritenute eccessive, l'assenza di un filtro che consenta coerenza e organicità e, quindi, la dispersione di risorse e di energie in azioni che si dimostrano alla fine poco spendibili, verificabili, confrontabili. E' questo il punto forse maggiormente cruciale dell'attuale sistema formativo, ossia il senso di confusione generato da una vastità di offerte nei confronti delle quali manca una possibilità di valutazione *pre* e *post* azione. Questo vale soprattutto per i pacchetti che vengono proposti da agenzie e consulenti direttamente alle scuole (ossia senza la mediazione degli enti).

- La natura "blindata" che caratterizza buona parte dei progetti di istituto, che spesso, per non dire quasi sempre, vengono usufruiti unicamente dai docenti interni, non per volontà ma perché ancora non si è diffusa, per vari motivi (burocrazia, circolarità dell'informazione), quella *cultura di rete* tanto auspicata nella normativa sull'autonomia scolastica, nonché nelle direttive emanate dalla Sovrintendenza. Un punto questo sul quale vale la pena di riflettere e investire.

- La parcellizzazione e la dispersione dell'aggiornamento usufruito all'esterno del proprio istituto, ossia la mancanza di luoghi e di opportunità dove poter condividere i percorsi intrapresi dagli insegnanti, che si traduce nella mancata capitalizzazione scolastica delle esperienze individuali.

- A ridosso dei due punti precedenti, si avverte forte l'esigenza di riconoscimento e di valorizzazione delle competenze acquisite dai docenti attraverso il percorso formativo realizzato sia collegialmente sia individualmente. Tali considerazioni rientrano nell'ambito più generale del "merito". Come osserva Cavalli, alla base della crisi professionale della figura insegnante va, fra l'altro, considerato, che *"la motivazione dell'insegnante a dare il meglio di sé nell'esercizio della sua professione non è adeguatamente sostenuta dall'assenza di riconoscimenti capaci di introdurre delle differenziazioni in base al merito professionale. Ciò dipende (...) dalla difficoltà di introdurre un efficace sistema di valutazione"*. (CAVALLI 2003). La funzione dell'*insegnante moltiplicatore* è stata più volte ripresa in questa ricerca, sia come richiamo ad un legittimo riconoscimento al ruolo e alla carriera, sia in virtù dello sviluppo delle competenze secondo il metodo del "dialogo professionale".

- La periferia, pur avvantaggiandosi come già ricordato dell'opportunità di una formazione in loco, appare tuttavia penalizzata rispetto alla formazione centrale, di qui l'ipotesi di ragionare in termini di "poli" di attrazione attraverso proposte specifiche e qualificate, anche di tipo residenziale.

4.2. Livelli di fruizione e orientamenti formativi dei docenti

Per quanto riguarda comportamenti e atteggiamenti dei docenti verso la formazione e l'aggiornamento in servizio, preme sottolineare in particolare i seguenti elementi:

- L'introduzione dell'autonomia ha portato indubbiamente ad incentivare lo spirito progettuale degli insegnanti, il che significa maggiore consapevolezza nel costruire il proprio sviluppo professionale.

- E' l'insegnante che sceglie quanti e quali corsi frequentare (abbiamo osservato un'ampia variabilità sia sotto il profilo quantitativo sia nei contenuti), sulla base dell'esperienza acquisita, dei programmi professionali, ma anche dei progetti collegiali.

- Nello stesso tempo l'autonomia ha comportato un notevole aumento degli oneri che ricadono oggi sulla professione docente e che va ad appesantire l'impegno complessivo e ad ingorgare il flusso delle competenze richieste.

- La complessità del ruolo si inserisce inoltre all'interno di un quadro normativo in continua evoluzione e di attese pressanti e talvolta contraddittorie (esigenze forti e sottrazione di autorevolezza) che provengono dal mondo esterno alla scuola e con essa interagente.

- Quanto detto sopra si traduce in un diffuso sentimento di fatica e di stanchezza che, in assenza di un obbligo formativo, può anche portare a trascurare l'aggiornamento, oppure a limitarlo, soprattutto quando viene a cedere o a porsi in discussione il supporto fondamentale della motivazione professionale.

- Non a caso la disaffezione all'aggiornamento, così come in generale l'insoddisfazione circa la ricaduta formativa, tendono ad aumentare al crescere dell'ordine di scuola, raggiungendo i gradi più elevati nella scuola superiore. E' infatti a questo livello soprattutto che il quadro delle competenze assume, o dovrebbe assumere, la massima complessità, laddove per vari fattori (programmi ministeriali, preparazione all'istruzione universitaria, età degli alunni...) diventa via via più difficile per il docente coniugare input e output formativi, funzione didattica e funzione educativa. Ed è a questo livello che i docenti rivelano in genere sentimenti di frustrazione e di demotivazione più diffusi rispetto ai colleghi impegnati negli ordini scolastici inferiori.

- La frequente difficoltà a porre in atto una verifica diretta sul campo, nonché una valutazione dei propri apprendimenti e aggiornamenti, costituisce un ulteriore elemento di disturbo e di rallentamento nella fruizione.

- In definitiva, i bisogni che tendono ad emergere con maggiore intensità sono quelli inerenti alla questione delle competenze relazionali, comunicative, pedagogiche, gestionali, da attuare secondo orientamenti e modelli di scambio, di interdisciplinarietà e di verifica. Tale risultato appare in linea con le conclusioni del rapporto OCSE, secondo il quale *“La carenza di formazione professionale è avvertita non tanto (e non solo) per quanto riguarda i contenuti disciplinari specifici della materia insegnata, quanto piuttosto con riferimento ai problemi educativi, pedagogici e soprattutto didattici”* (OCSE 2003, 93). Questo, a ben

vedere, risponde alla profonda esigenza di ricomporre organicamente il senso unitario di una professione sempre più *prismatica*.

4.3. La funzione dello sviluppo professionale in rapporto al ruolo dell'insegnante nella scuole dell'autonomia e nella società odierna

E veniamo infine a tracciare alcuni cenni conclusivi sulla relazione fra sviluppo professionale e ruolo attuale dell'insegnante, tema rispetto al quale abbiamo già visto trasparire nei due punti precedenti alcuni termini della questione.

- Si è già visto come lo sviluppo e l'ampliamento delle competenze a seguito dell'autonomia richieda necessariamente una formazione pluridirezionale.
- Questa diventa ancor più necessaria e irrinunciabile in virtù delle rapide e continue trasformazioni che investono (come riflesso del mutamento sociale) la "base", ossia il gruppo classe, che presenta una struttura fortemente fluida ed eterogenea in termini socio-strutturali, per provenienza geografica e sociale, lingua madre e lingue parlate, saperi e competenze di base, tecnologie conosciute e in uso. Conoscere e riconoscere tale eterogeneità e nello stesso tempo garantire pari opportunità di conoscenza e apprendimento è forse il compito più difficile richiesto oggi all'insegnante.
- Ciò comporta l'esigenza di includere nel proprio bagaglio già complesso in termini di competenze disciplinari e non, contenuti e saperi che spaziano nelle diverse e nuove frontiere dell'educazione, la quale oggi, se intendiamo ancora riconoscere alla scuola anche una funzione civico-sociale, non può non tenere conto di questioni come salute (nel senso più ampio del termine) e ambiente, migrazioni e dialogo interculturale, linguaggi e comunicazioni mediali e multimediali (la lista potrebbe continuare).
- L'offerta formativa risponde effettivamente a queste nuove sfide educative attraverso corsi di formazione e aggiornamento, che tendono comunque a mantenersi su livelli forse troppo settoriali e alla fin fine quasi disciplinari. Vale allora la pena riflettere sull'ipotesi di una "formazione educativa", come base

comune e di raccordo che attraversi le varie discipline e crei continuità fra i diversi ordini.

In definitiva le scuole in lingua italiana della provincia di Bolzano hanno saputo cogliere la sfida dell'autonomia assumendo un ruolo protagonista nella formazione e nell'aggiornamento, senza tuttavia porre ai margini il ruolo e le proposte dell'Amministrazione.

Il giudizio complessivo nei confronti dell'offerta formativa e i livelli di fruizione, per quanto variabili e non estranei a critiche, stanno a indicare nell'insieme un apprezzamento del sistema formativo e soprattutto un bisogno effettivo di professionalizzazione e di aggiornamento *in progress*, per far fronte alle attese sempre più complesse dell'istruzione e dell'educazione. Questo appare ancora una volta in linea con la ricerca IARD (GASPERONI 1999, 15) e con un risultato rilevato nel rapporto OCSE, secondo il quale *“Anche se le critiche alle modalità di effettuazione delle attività di aggiornamento sono frequenti, nel complesso la maggior parte degli insegnanti ritiene di aver tratto giovamento dalle stesse. Non si può negare pertanto che l'aggiornamento sia stato una risposta, sia pure parziale, ad un bisogno reale di formazione”* (OCSE 2003, 93)

Gli elementi di criticità evidenziati nel corso dell'analisi e tratteggiati nelle indicazioni conclusive vanno interpretati non tanto come limiti quanto come stimoli a proseguire il percorso dell'autonomia con una costante attenzione ai bisogni reali e alle difficoltà oggettive dei docenti, qui emersi, superando attraverso un maggiore investimento di *sistema* e di *rete* le dispersioni di risorse, di energie, di impegno e di motivazioni, che a tutt'oggi permangono nell'offerta e nella fruizione formativa.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

CAVALLI A., “(ri)Costruire la professionalità degli insegnanti”, in *Annali dell’istruzione. La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma*, n. 1-2 2003.

CERINI G., A che punto siamo con la formazione degli insegnanti
http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/forma_00.html.

DUTTO G. M., “La formazione continua degli insegnanti. Ieri, oggi e domani”, in *Annali della Pubblica Istruzione*, 1-2 2000.

GASPERONI G., Gli insegnanti di fronte al cambiamento. Seconda Indagine IARD sulla condizione del corpo insegnante in Italia, Milano, 1999.

GRASSI R., L’aggiornamento degli insegnanti. I dati della seconda ricerca IARD sugli insegnanti in Italia, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 3-4, 1999

OCSE, *Attirare, formare e trattenere i migliori insegnanti*, Rapporto nazionale dell’Italia, Luglio 2003.