

The professional profile of the teacher trainees in the Course of Primary Education. The SPPPI model

Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI

GIANFRANCO BANDINI, ANTONIO CALVANI, ELENA FALASCHI, LAURA MENICETTI¹

Preservice and inservice teacher's training is nowadays recognised as a strategic issue of educational and social growth. Beyond the theoretical debate, flourishing also in Italy, the problem to define a set of standards to evaluate and promote ongoing progress of preservice teacher has to be faced.

In this paper, starting from cultural frames and taxonomies already used abroad, a set of standards for the future primary and kindergarten educators training (SPPPI) inside an Educational internship at the University of Florence is advanced and discussed.

1. Un modello di competenze per gli insegnanti

“Il miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti è uno dei principali obiettivi dei sistemi d'istruzione”, secondo le indicazioni della Commissione Europea². Lo sviluppo – iniziale e in itinere – della professionalità docente, infatti, costituisce uno dei fattori che OECD³, Unesco⁴, Unione Europea⁵ e organismi di ricerca (es. Rand Education con il Value Added Model, oppure Gates Foundation con il MET Project)⁶ riconoscono come strategici non soltanto per incrementare la competitività dei Paesi in un contesto globalizzato, ma anche per un'auspicabile migliore coesione sociale⁷ e per una crescita intelligente, sostenibile e solidale⁸.

Sul piano teorico la riflessione può attingere a numerosi riferimenti diffusi nel dibattito pedagogico.

Morin, ad esempio, sostiene che di fronte alla complessità dei problemi e alle sfide culturale, sociologica e civica che l'uomo è chiamato ad affrontare, occorre una riprogettazione della professione insegnante specificamente orientata a questo fine; il docente deve fornire gli strumenti per interpretare e gestire problemi multidimensionali, preparare le menti ad affrontare l'incertezza come elemento costitutivo del vivere favorendo un'intelligenza strategica, educare alla

cittadinanza terrestre: si tratta quindi di ripensare l'insegnamento secondo un'ottica “non programmatica ma paradigmatica”⁹.

Il primo artefice della progettazione della propria professionalità è il docente stesso, professionista riflessivo secondo Schön, consapevole del proprio ruolo, in grado di promuovere e autoregolare il proprio processo di apprendimento¹⁰, sia a livello individuale sia attraverso comunità di pratica¹¹ e reti di pratica¹².

Le istituzioni sono chiamate a sollecitare e garantire il processo di acquisizione di expertise definendo modelli di riferimento condivisi e attuati in processi formativi universitari o post-universitari.

Le Boterf¹³, rielaborando i cicli di Kolb¹⁴ e di Lewin¹⁵, promuove un concetto di formazione della competenza professionale che parte dall'esperienza e che ciclicamente attraverso momenti di osservazione, riflessione, concettualizzazione e modellizzazione progredisce riapplicando in nuove situazioni esperenziali quanto acquisito e metabolizzato.

Anche la ricerca educativa basata su evidenza, che grande sviluppo sta avendo in questi anni¹⁶, ha messo in risalto come i modelli più efficaci per la formazione degli insegnanti siano quelli di taglio laboratoriale, basati su modellamento, coaching e fading¹⁷. Il tirocinio

universitario può consentire al futuro docente di mettere a punto un primo ciclo esperienziale.

Il tirocinio, però, nonostante le sue potenzialità in quanto luogo di possibile interazione virtuosa tra teoria e prassi¹⁸, talora viene rappresentato come un territorio ancora in parte opaco, ambiguo e residuale¹⁹, collocato al centro di quell'intreccio tra processo formativo / relazione educativa / orientamento formativo di cui scrive Mariani²⁰. È il tutor, “la guida di un magister rispetto ad un allievo”²¹, che imprime al processo formativo una direzione di senso orientativa.

La riflessione pedagogica si trova a fare i conti con la dimensione della qualità, intesa come sistema volto a definire e conseguire traguardi concreti, mettere in chiaro i processi attuati, valutare i risultati, sviluppare piani di miglioramento costante al cui conseguimento tutti gli attori del sistema devono partecipare²².

Tenuto conto di questo contesto, è fondamentale supportare il processo formativo dei docenti e dei futuri docenti, nonché l'attività dei tutor, attraverso una tassonomia di competenze professionali chiara ed esaustiva, procedere alla definizione di indicatori, corredare il disegno con strumenti e metodologie di misurazione, promuovere e garantire feedback in itinere e certificazioni finali basati su evidenze (anche se sappiamo che nella tradizione italiana sono sedimentate prassi culturali che hanno favorito un humus talvolta di avversione nei confronti della valutazione e delle procedure che essa richiede²³).

Gli obiettivi saranno sia poter sostenere un'azione di empowerment rivolta agli insegnanti, sia garantire una accountability del sistema di istruzione nei confronti dei vari soggetti esterni interessati.

In questo lavoro ci limitiamo al primo passo del processo, presentando un quadro di competenze e relativi descrittori che appaiono essere ragionevolmente adatti per il percorso di tirocinio nel Corso di Studio di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze, esplicitando i criteri della scelta e collocando il processo all'interno di una collaborazione tra università e scuola.

Il modello adottato si basa sulla centralità delle competenze che caratterizzano il ruolo dell'insegnante e in particolare segue la struttura, assai consueta, Ruolo → Aree di competenza → Competenze → Descrittori delle competenze. I tutor – scolastico e universitario – che

accompagnano gli studenti nel loro percorso formativo sono incaricati della valutazione.

Lo studio comparato di alcuni framework internazionali di riferimento ha permesso di identificare le aree di competenza che meglio rappresentano il profilo del docente (paragrafo 2). Successivamente si è trattato di declinare queste aree nelle singole competenze e nei relativi descrittori, tenendo conto da un lato della specificità del contesto italiano e dall'altro delle differenze di attribuzioni tra un docente in servizio e un tirocinante (paragrafo 3).

2. Analisi comparativa di modelli internazionali per il profilo dell'insegnante

Tradurre la figura del “bravo insegnante” in skill professionali rappresentative ed esaustive, in grado cioè di saturare gli atteggiamenti, i saperi, i comportamenti, le dinamiche relazionali che caratterizzano un insegnante esperto è da tempo oggetto sia di ricerca sia di giurisprudenza.

Molti Paesi attraverso l'istituzione di commissioni esplicitamente deputate a questa attività stanno adoperandosi per l'articolazione di tassonomie di competenze e per la determinazione di indicatori.

In Figura 1 sintetizziamo alcuni tra i costrutti più noti²⁴: tutti i modelli indicati rimandano a delle competenze che vanno ben oltre la somma di conoscenza disciplinare e atteggiamento di cura. Inoltre essi sono accomunati da un'ottica di sviluppo professionale e dall'opportunità / necessità di sottoporre l'esperienza professionale ad un processo di miglioramento continuo.

Una comparazione analitica tra i modelli citati è illustrata in Figura 2. Per semplicità di rappresentazione sono qui espresse soltanto le aree di competenza e le competenze, ma nei documenti di riferimento i modelli appaiono sviluppati in dettaglio fino a comprendere tutto il sistema dei descrittori e talvolta gli indicatori e i processi di valutazione e miglioramento.

MODELLI	STORIA E CARATTERISTICHE
InTASC	<p>Il modello InTASC, elaborato per la prima volta nel 1992 a cura dell'Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium negli Stati Uniti d'America e successivamente aggiornato, costituisce uno dei riferimenti storici per quanto riguarda la definizione di standard professionali del docente.</p> <p>Le competenze sono raggruppate in quattro categorie che riguardano l'allievo e i processi di apprendimento, i contenuti, la progettazione formativa, la responsabilità professionale.</p> <p>Per approfondimenti si rimanda al Council of Chief State School Officers²⁵.</p>
Perrenoud	<p>Il modello, formalizzato nel 2002 dal sociologo e pedagogista ginevrino, nasce dalla collaborazione e dal dialogo con dirigenti e insegnanti ed è fortemente accreditato e diffuso.</p> <p>Perrenoud seleziona 10 domini di competenza e relative subcompetenze.</p> <p>Per approfondimenti consultare i testi Perrenoud²⁶.</p>
Danielson	<p>Il quadro di riferimento disegnato da Danielson all'inizio del millennio e successivamente adattato da Toch e Rothman, allineato agli standard InTASC, individua 22 componenti dell'attività dell'insegnante, raggruppate in quattro ambiti di responsabilità. Il framework, si presta ad un utilizzo con insegnanti di ogni ordine e grado, a prescindere dall'area disciplinare.</p> <p>I primi destinatari del documento sono i docenti, ma il framework risulta utile a tutti gli stakeholder del sistema scolastico, rendendo trasparenti gli standard adottati.</p> <p>Per approfondimenti consultare Danielson²⁷, Danielson e McGreal²⁸, Toch e Rothman²⁹.</p>
Francia	<p>Nel 2013 il Ministero dell'Educazione ridefinisce le competenze di tutto il personale della scuola, dell'insegnante in particolare e del dirigente scolastico. Già la precedente legge del 2010 aveva introdotto nell'ordinamento francese un complesso di 10 competenze professionali che andavano a sostituire i cahier des charges articolati in un insieme di conoscenze, capacità attuative e attitudini professionali. La nuova formulazione appare esprimersi in termini di intero sistema scuola Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche³⁰.</p>
Québec	<p>Nel 2001 lo stato del Québec ha definito 12 competenze professionali previste in uscita dal percorso di formazione iniziale dei docenti. Tali competenze costituiscono elemento di riferimento anche per lo sviluppo della pratica professionale per insegnanti in servizio.</p> <p>Ciascuna competenza è accompagnata da una descrizione generale e da livelli di padronanza.</p> <p>Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation³¹.</p>

Figura 1. Principali modelli di competenze dell'insegnante.

Una lettura per colonne della tabella in Figura 2 evidenzia all'interno dei vari ordinamenti e modelli alcune ricorrenze nelle componenti dell'agire professionale (ad esempio conoscere i principi per un apprendimento efficace, padroneggiare bene la lingua madre, progettare interventi commisurati alle capacità degli alunni, impegnarsi per una crescita professionale continua, etc.): skill che, sia pure con formulazioni leggermente diverse, tutti i modelli riconoscono come fondamentali e per i quali si prevede che il sistema di formazione debba privilegiare il raggiungimento di livelli adeguati.

Per una minoranza di situazioni si rilevano, invece, delle complementarità, aspetti cioè che solo uno dei modelli esaminati sottolinea (ad esempio essere competenti nella valutazione autentica dello studente, avere capacità di usare una lingua straniera per la propria disciplina).

L'elemento che ci è apparso più rilevante, in ogni caso, è dato dalla possibilità di ricondurre tutte queste competenze a quattro aree: valori e atteggiamenti, conoscenze di base e disciplinari, interazione didattica, comunità professionale e formazione.

VALORI E ATTEGGIAMENTI	CONOSCENZE DI BASE E DISCIPLINARI	INTERAZIONE DIDATTICA	COMUNITA' PROFESSIONALE E FORMAZIONE
MODELLO InTASC			
	<ul style="list-style-type: none"> • Competenza disciplinare • Conoscenza delle teorie relative allo sviluppo dell'apprendimento • Conoscenza di molte strategie per favorire l'apprendimento • Competenza nella valutazione autentica dello studente 	<ul style="list-style-type: none"> • Competenza nel favorire la personalizzazione • Competenza nella progettazione didattica • Competenza nella conduzione della classe • Competenza comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Competenza riflessiva • Competenza collaborativa
MODELLO di PERRENOUD			
<ul style="list-style-type: none"> • Affrontare i doveri e i problemi etici della professione 	<ul style="list-style-type: none"> • Servirsi delle nuove tecnologie e utilizzare logiche di edizione dei documenti 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizzare e animare le situazioni di apprendimento • Gestire la progressione dell'apprendimento • Progettare e far evolvere serie di attività per la differenziazione • Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavorare in gruppo • Partecipare alla gestione della scuola • Informare e coinvolgere i genitori • Curare la propria formazione continua
MODELLO di DANIELSON			
<ul style="list-style-type: none"> • Creare un clima di rispetto e dialogo • Creare la cultura dell'apprendimento • Dimostrare flessibilità e prontezza • Tenere registri accurati • Dimostrare professionalità 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimostrare di conoscere i contenuti e la pedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> • Selezionare gli obiettivi didattici • Dimostrare di conoscere le risorse • Progettare un'istruzione coerente • Valutare gli apprendimenti • Gestire le procedure di classe • Gestire il comportamento degli alunni • Organizzare lo spazio fisico • Comunicare con chiarezza e precisione • Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione • Impegnare gli alunni nell'apprendimento • Fornire feedback 	<ul style="list-style-type: none"> • Riflettere sull'insegnamento • Comunicare con le famiglie • Collaborare con la scuola e con il distretto • Crescere professionalmente

MODELLO della FRANCIA

<ul style="list-style-type: none"> • Condividere i valori dello Stato • Agire come educatori responsabili e secondo principi etici 	<ul style="list-style-type: none"> • Inserire l'azione didattica nel quadro dei principi fondamentali del sistema educativo e del regolamento della scuola • Conoscere i processi di apprendimento • Padroneggiare la lingua madre a fini comunicativi • Usare una lingua straniera in relazione alle esigenze della propria attività • Usare nozioni di informatica in relazione alle esigenze della propria attività • Padroneggiare i saperi disciplinari e la loro didattica • Valutare i progressi e gli apprendimenti degli alunni 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestire la diversità costruendo e attivando situazioni di insegnamento e apprendimento adeguate • Accompagnare gli alunni nel loro percorso di formazione • Organizzare e gestire il gruppo classe favorendo l'apprendimento e la socializzazione degli alunni 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnare gli alunni nel loro percorso di formazione • Cooperare all'interno della propria équipe • Contribuire all'azione della comunità educativa • Cooperare con i genitori degli allievi • Cooperare con i partner della scuola • Impegnarsi secondo un approccio individuale e collettivo per lo sviluppo professionale
--	---	--	--

MODELLO del QUÉBEC

<ul style="list-style-type: none"> • Agire in qualità di professionista critico e interprete di oggetti conoscitivi e culturali nell'esercizio delle sue funzioni • Agire in modo etico e responsabile nell'esercizio delle sue funzioni 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicare in modo chiaro e corretto nella lingua di insegnamento, in forma orale e scritta, nei diversi contesti correlati alla pratica professionale • Valutare i progressi degli studenti e il loro grado di acquisizione delle competenze • Usare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la preparazione e realizzazione delle attività di insegnamento-apprendimento, di gestione dell'insegnamento e di sviluppo professionale 	<ul style="list-style-type: none"> • Progettare situazioni di insegnamento-apprendimento in funzione degli allievi e dello sviluppo delle competenze previste nel programma • Gestire le situazioni di insegnamento-apprendimento in rapporto alla diversità degli allievi e allo sviluppo delle competenze previste • Valutare i progressi dell'apprendimento ed il grado di acquisizione delle competenze in rapporto ai contenuti • Pianificare, organizzare e supervisionare il funzionamento del gruppo classe per promuovere l'apprendimento e la socializzazione • Adattare gli interventi alle esigenze degli studenti con difficoltà di apprendimento, di adattamento o che presentino forme di disabilità 	<ul style="list-style-type: none"> • Valutare i progressi degli studenti e il loro grado di acquisizione delle competenze • Adattare gli interventi alle esigenze degli studenti con difficoltà di apprendimento, di adattamento o con disabilità • Cooperare con docenti, genitori, istituzioni extrascolastiche, allievi, per il conseguimento degli obiettivi educativi della scuola • Lavorare con i membri dell'équipe pedagogica alla realizzazione di attività per lo sviluppo e la valutazione delle competenze previste nel programma di formazione • Impegnarsi in una pratica individuale e collettiva di sviluppo professionale
--	---	--	--

Figura 2. Sintesi comparata tra diversi modelli internazionali.

Le quattro aree identificate sembrano offrire un quadro integrato, consistente ed esaustivo di una professionalità complessa e per tale motivo appaiono adeguate per completare il modello che abbiamo adottato (Figura 3).

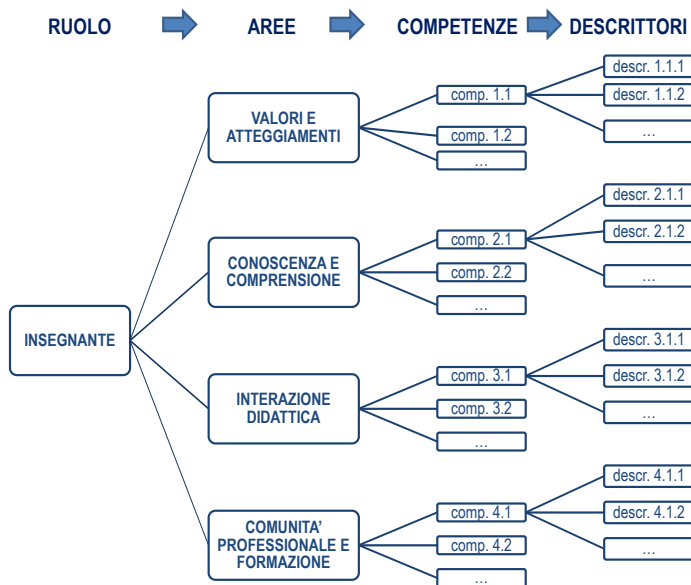


Figura 3. Modello per competenze adottato. Al ruolo di insegnante sono associate quattro aree di competenza. Ogni area si articola in un set di competenze.

La scelta delle singole competenze afferenti a ciascuna area e l'adattamento della tassonomia in funzione del grado di expertise del soggetto possono consentire di caratterizzare il modello per insegnanti in servizio (come nei modelli internazionali fin qui esaminati) o per insegnanti in formazione (come necessario per il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria di cui ci siamo occupati): alcune delle voci descritte in Figura 2 (es. quelle che riguardano gli impegni e le responsabilità gestionali, le relazioni con famiglie ed enti esterni, la crescita del senso di appartenenza alla comunità educativa, etc.) rimangono al di fuori delle responsabilità che possono essere assegnate ad un tirocinante, mentre altre, apparentemente implicite, devono essere esplicitate e verificate (es. la sussistenza delle condizioni di base per fare l'insegnante).

3. Il modello SPPPI per i tirocinanti

Il percorso di tirocinio rappresenta un aspetto particolare all'interno della formazione alla professione docente: costituisce per lo studente il primo contatto con la scuola

nel ruolo di insegnante nel caso del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria³², ma si colloca con funzioni analoghe anche nel Tirocinio Formativo Attivo (TFA), nei Percorsi Abilitanti Speciali (PAS), nei corsi di specializzazione per il sostegno.

In tutti questi casi, e in particolare per Formazione Primaria, ci si chiede quali siano le dimensioni cardine del profilo professionale di un tirocinante, quali descrittori scegliere, come intervenire per il miglioramento.

Muovendo da questi interrogativi abbiamo operato un confronto anche con i modelli di alcune istituzioni europee di lunga esperienza proprio nell'ambito della formazione iniziale: in particolare Pädagogische Hochschule Tirol (AT)³³, Center for Videregående Uddannelse - CVU Sønderjylland (DK)³⁴, Institut Universitaire de Formation des Maîtres - IUFM de Bretagne (FR)³⁵, Háskóli Íslands - University of Iceland, Reykjavík (IS)³⁶, Vilniaus Pedagoginis Universitetas, Vilnius (LT)³⁷, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Puławach, Puławy (PL)³⁸, The University of Cumbria, Lancaster (UK)³⁹. Il modello a cui si è pervenuti inoltre ha attento particolarmente ai suggerimenti dal Qualified Teacher Status utilizzato in Inghilterra e Galles, nella sua versione del 2002⁴⁰.

Il profilo di competenze risultante, qui di seguito proposto, è denominato SPPPI - Standard Profili Professionali Primaria e Infanzia (vedi Allegato 1).

In questo modello la dimensione classe assume un ruolo centrale e lo schema di riferimento è guidato dalle quattro aree di competenza indicate nel paragrafo 2, che appaiono racchiudere il senso della ricerca e dei modelli adottati in altri Paesi.

Il documento SPPPI, che definisce gli standard di valutazione per il tirocinio nel Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze, si propone come riferimento per i processi di valutazione degli insegnanti in formazione sia in itinere che nella fase conclusiva. Il raggiungimento degli standard previsti è condizione indispensabile per completare il Corso di Studio e ottenere l'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria.

Più in particolare il documento tende a

1. collocare il tirocinio all'interno di un percorso che renda trasparente il processo e le iniziative volte al miglioramento progressivo;
2. fondare le valutazioni su una base di dati osservativi più accurati e meno soggettivi;

3. creare intorno al tirocinio una comunità di pratica ben integrata, a cui congiuntamente concorrono con ruoli chiaramente definiti Università e Scuola, Tutor Universitario e Tutor Scolastico;
4. dare risalto alla qualità dell'interazione didattica in aula, con documentazione anche videoregistrata (progetto Marc);
5. focalizzare maggiormente l'attenzione sul possesso delle literacy di base del tirocinante (leggere, scrivere e far di conto);
6. possedere un dispositivo chiaro che consenta di individuare precocemente ambiti in cui il tirocinante presenti particolari criticità, al fine di attuare eventuali interventi compensativi e, in casi particolari, di ri-orientamento professionale;
7. disporre di una procedura esplicita per determinare un eventuale punteggio aggiuntivo da attribuire nella valutazione finale di laurea.

I destinatari del documento e delle sue prescrizioni sono gli studenti universitari del Corso di Studio quinquennale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, gli insegnanti distaccati presso l'università nel ruolo di organizzatori e coordinatori del tirocinio (indicati come "Tutor Universitari" – TU), gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria delegati ad accogliere gli studenti in formazione all'interno delle loro sezioni e classi (indicati come "Tutor Scolastici" – TS).

Gli standard includono in totale 22 competenze: tredici di queste curate dal Tutor Scolastico, sette dal Tutor Universitario, due promosse e valutate da entrambi.

Le aree di competenza, nella loro declinazione per i soggetti in formazione, assumono le seguenti caratterizzazioni:

- Area 1: Valori e atteggiamenti.

Le competenze appartenenti a quest'area (Intelligenza emotiva ed aspettative positive, Capacità di fronteggiare criticità impreviste, Sensibilità verso i fattori di contesto, Responsabilità) riguardano dimensioni di base della personalità di chiunque si orienti ad una professione educativa, di insegnamento, di "cura" (empatia, capacità di ascolto, autocontrollo, sensibilità alle differenze, senso di responsabilità). L'importanza fondamentale di questi aspetti è evidenziata dalle numerose ricerche che confermano il ruolo cruciale e fondamentale della componente empatica nei rapporti intersoggettivi⁴¹, oppure

l'efficacia dei vissuti di "esperienze ottimali" anche in ambito lavorativo⁴², o ancora la stretta interdipendenza tra neurobiologia e abilità sociali⁴³. Possiamo affermare che l'area dei valori e degli atteggiamenti esprime la qualità dell'interazione dell'insegnante con se stesso. Carenze anche solo in una di queste dimensioni dovrebbero indurre a suggerire un altro percorso professionale.

- Area 2: Conoscenze e comprensione.

Queste competenze (Uso della lingua, Numeracy, Disegno e comunicazione visiva, Discipline, Normativa, Strategie e metodi Evidence Based Education, Schede osservative e strumenti di valutazione) concernono il possesso di skill di base indispensabili per chi ambisce a divenire insegnante di scuola, come le conoscenze e competenze disciplinari (leggere, scrivere, far di conto, disegnare), le conoscenze metodologiche (strategie, metodi e tecniche didattiche e valutative efficaci) e normative (disposizioni e regolamenti specifici del settore).

Si rende dunque necessario rilevare e valutare queste imprescindibili hard skill, intese come competenze tecniche e specifiche, essenziali⁴⁴ e indispensabili, che devono essere possedute da ogni professionista all'interno del settore (la scuola in questo caso) in cui opera⁴⁵.

- Area 3: Interazione didattica.

La qualità dell'interazione didattica tra allievo e insegnante è uno dei principali fattori determinanti dell'efficacia didattica⁴⁶. Le competenze appartenenti a quest'area (Progettazione dell'intervento didattico, Struttura degli interventi didattici, Qualità della comunicazione, Qualità cognitiva, Gestione della classe e qualità del feedback, Organizzazione e regole) volte a valutare le capacità dello studente tirocinante nel saper preparare e realizzare un intervento didattico reale, mettono a fuoco momenti di didattica viva in cui il soggetto entra in azione con i bambini, con lo scopo di far "uscire dall'ombra" la qualità del lavoro educativo quotidiano, svolto con competenza e passione⁴⁷, spesso celato, "scontato" e poco riconosciuto. I presupposti per l'osservazione delle competenze appartenenti a quest'area si fondano su metodologie già sperimentate e di cui è stata dimostrata l'efficacia, in particolare dal modello di analisi della lezione derivante dal lesson study, i cui fondamenti teorici vanno ricercati nelle

risultanze dell’Evidence Based Education e a cui vanno aggiunte le ricerche sulle nuove potenzialità offerte anche dalla video-educazione⁴⁸.

• Area 4: Comunità professionale e formazione.

L’attività del docente si sviluppa all’interno di una comunità professionale e di una comunità sociale: “Determinante per un docente è la capacità di instaurare relazioni dotate di senso a partire dalle classi, alla comunità professionale, alle famiglie e più in generale alla comunità sociale⁴⁹”.

Queste competenze (Lavoro in team – sezione/classe -, Lavoro collegiale - plesso/istituto -, Relazionalità e comunicazione condivisa, Formazione e aggiornamento, Riflessività e autovalutazione) riguardano complessivamente la motivazione, il desiderio di appartenenza, il riconoscimento della propria “identità” di futuro insegnante all’interno della specifica comunità professionale⁵⁰, accettandone le responsabilità e la deontologia, nonché la spinta al continuo miglioramento. L’etica verso l’istituzione scolastica⁵¹, troppo spesso considerata un

atteggiamento “geneticamente determinato”, necessita invece di osservazioni mirate per far emergere quei molteplici aspetti che spesso, in maniera implicita, costituiscono forti criticità. All’interno di questa area, la formazione e l’autoformazione rappresentano elementi strategici per pensare al docente come ad un professionista capace di promuovere innovazione e innovatività⁵², in grado di produrre reale cambiamento nella pratica quotidiana.

Le metodologie osservative sono mutuare dal modello Marc⁵³, che viene a pieno titolo incorporato nel percorso formativo.

Nella compilazione del modello è stato tenuto conto delle indicazioni reperibili nella normativa nazionale vigente. Le competenze assunte come standard, infatti, sono congruenti con il Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione⁵⁴ e successive disposizioni, il Regolamento per la formazione iniziale degli insegnanti⁵⁵, il CCNL, l’Ordinamento e il Regolamento didattico del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Obiettivi formativi (ai sensi del D.M. 249/2010)		Competenze rilevate in SPPPI
A	Possedere conoscenze disciplinari relative agli ambiti oggetto di insegnamento (linguistico-letterari, matematici, di scienze fisiche e naturali, storici e geografici, artistici, musicali e motori)	2.1. – 2.2. – 2.3.
B	Essere in grado di articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell’età dei bambini e dell’assolvimento dell’obbligo d’istruzione	2.4. – 2.5.
C	Possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità al livello dei diversi alunni	3.1. – 3.2. – 3.3. – 4.5.
D	Essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, mutuo aiuto, lavoro di gruppo, nuove tecnologie)	2.6. – 2.7.
E	Possedere capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, sapendo costruire regole di vita comuni riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia	1.1. – 1.2. – 1.3. – 3.4. – 3.5. – 3.6. – 4.4.
F	Essere in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando coi colleghi sia nella progettazione didattica, sia nelle attività collegiali interne ed esterne, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui opera la scuola	1.4. – 4.1. – 4.2. – 4.3.

Figura 4. Raccordo tra gli indicatori di osservazione del modello SPPPI (vedi Allegato 1) e gli obiettivi qualificanti la formazione dell’insegnante secondo il D.M. 249/2010.

In Figura 4 si riporta la tabella contenente l'esplicitazione dei raccordi tra gli obiettivi qualificanti la formazione dell'insegnante così come definiti dal D.M. 249/2010 e le competenze del modello di competenze del SPPPI. Ad esempio l'obiettivo formativo A, relativo alle conoscenze disciplinari, rimanda maggiormente alle competenze 2.1 (Uso della lingua), 2.2 (Numeracy), 2.3 (Disegno e comunicazione visiva) dell'Area 2 (Conoscenza e comprensione) del documento SPPPI.

4. Procedura applicativa del modello

Il modello SPPPI prevede un documento di valutazione compilato in modalità integrata e condivisa dal Tutor Universitario e dal Tutor Scolastico nel rispetto delle competenze osservabili all'interno di ognuno dei due contesti di riferimento, quello del tirocinio indiretto presso la sede universitaria (a cura del TU) e quello del tirocinio diretto presso la sede scolastica (a cura del TS). Nello specifico, le modalità applicative dello strumento prevedono che, per ciascuna competenza, sia attribuita una valutazione sintetica in relazione all'annualità di tirocinio⁵⁶.

La valutazione viene espressa utilizzando tre possibilità: 0 = criticità rilevanti; 1 = criticità risolvibili; 2 = standard raggiunto.

Assegnare 0 punti significa che sono state rilevate gravi criticità nella competenza in questione. Una valutazione con 0 punti ottenuta sin dal primo anno relativamente ad una delle competenze che riguardano dimensioni strutturali della persona o carenze di fondo nelle literacy di base (vedi indicatori compresi tra 1.1. e 2.2.) deve mettere in moto un meccanismo di alert per valutare un possibile ri-orientamento professionale del soggetto in questione.

Assegnare 1 punto indica che sussistono criticità parziali ragionevolmente migliorabili con l'esperienza (o durante il tirocinio stesso o, in caso si mantengano anche al termine del corso, anche dopo la laurea).

Assegnare 2 punti indica che non sussistono criticità degne di nota. Molti soggetti possono già dimostrare di aver raggiunto questo livello sin dal primo anno. Questo non vuol dire che la competenza in questione non verrà più rilevata, saranno necessarie conferme anche negli anni successivi.

Al termine dell'intero percorso di tirocinio, il TU esamina il Portfolio personale dello studente che include – oltre alla documentazione amministrativa (foglio firme, attestati di partecipazione a convegni, ecc.) e formativa (progetto formativo, strumenti di osservazione, diari di bordo, relazioni annuali, ecc.) – quattro documenti di valutazione, uno per ogni annualità di tirocinio, compilati in maniera integrata sia dal TU che dal TS. Sulla base di tali documenti, il Tutor Universitario potrà redigere il documento di sintesi del tirocinio da sottoporre alla Commissione di Tesi congiuntamente alla relazione finale presentata dal candidato.

In linea con gli indicatori di valutazione per il conseguimento dell'abilitazione nazionale all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria, il modello di sintesi di Figura 4 riporta le quattro aree di analisi e, per ognuna di esse, il titolo di riferimento di ogni singolo indicatore. Per il computo del punteggio da proporre alla Commissione di Tesi si prendono in considerazione i punti risultanti nella colonna relativa alla quarta annualità di tirocinio, seguendo alcuni criteri (0= criticità rilevanti, 1= criticità risolvibili, 2= standard raggiunto) e alcune raccomandazioni: se rimane anche un solo 0 in un qualunque indicatore lo studente non può conseguire l'abilitazione; lo studente è candidato ad ottenere 2 punti se ha raggiunto gli standard (ossia 2 punti) in tutti gli indicatori; lo studente è candidato ad ottenere 1 punto se ha raggiunto gli standard (ossia 2 punti) in tutti gli indicatori tranne due, purché tra questi non si trovi nessuno dei primi otto indicatori; lo studente è candidato ad ottenere 0 punti in tutti gli altri casi.

Valutazione del percorso di tirocinio dello/a studente/ssa			Annualità di tirocinio			
.....						
AREA	COMPETENZE	VALUTATORI	I	II	III	IV
VALORI E ATTEGGIAMENTI	1.1. Intelligenza emotiva e aspettative positive	TS				
	1.2. Capacità di fronteggiare criticità impreviste	TS				
	1.3. Sensibilità verso i fattori di contesto	TU	/	/		
	1.4.a Responsabilità	TS				
	1.4.b Responsabilità	TU				
CONOSCENZA E COMPRESIONE	2.1. Uso della lingua	TS				
	2.2. Numeracy	TS				
	2.3. Disegno e comunicazione visiva	TS				
	2.4. Discipline	TU	/			
	2.5. Normativa	TU	/	/		
	2.6. Strategie e metodi EBE	TU	/	/	/	
	2.7. Schede osservative e strumenti di valutazione	TU				
INTERAZIONE DIDATTICA	3.1.a Progettazione dell'intervento didattico	TS				
	3.1.b Progettazione dell'intervento didattico	TU				
	3.2. Struttura degli interventi didattici	TS	/	/		
	3.3. Qualità cognitiva	TS	/	/		
	3.4. Qualità della comunicazione	TS	/	/		
	3.5. Gestione della classe e qualità del feedback	TS	/	/		
	3.6. Organizzazione e regole	TS	/	/		
COMUNITÀ PROFESSIONALE E FORMAZIONE	4.1. Lavoro in team (classe)	TS				
	4.2. Lavoro collegiale (plesso/istituto)	TS				
	4.3. Relazionalità e comunicazione (condivisa)	TS				
	4.4. Formazione e aggiornamento	TU				
	4.5. Riflessività e autovalutazione	TU				
Totale						

Figura 4. Scheda di sintesi del tirocinio da presentare alla commissione di tesi.

5. Conclusione

Se la qualità della formazione degli insegnanti è uno dei principali obiettivi dei sistemi d'istruzione europei, occorre garantire la formazione delle competenze necessarie ad

una società basata sulla conoscenza e questo implica un processo continuo di rendicontazione e di miglioramento sia della formazione iniziale che di quella in servizio.

A tale scopo vi è ormai diffusa consapevolezza che sia necessario recuperare quella dotazione di senso della

scuola che risiede nell'insegnamento in sé: lo sviluppo professionale continuo parte dall'aula e matura attraverso una cultura di riflessione sistematica applicata ai processi di insegnamento/apprendimento. E tale riflessione può superare il rischio di autoreferenzialità attraverso la conoscenza degli esiti della ricerca e la condivisione con il resto della comunità docente.

Nel presente lavoro abbiamo presentato una tassonomia di riferimento per il profilo professionale conseguibile da un tirocinante all'interno del Corso di Studi di Scienze della Formazione Primaria.

Il modello SPPPI nasce con l'intenzione di rendere concrete le aspettative mirando ad un innalzamento dei livelli di qualità nella definizione del profilo professionale dell'insegnante.

Il profilo è una struttura in progress, che prende in considerazione gli elementi più rilevanti dell'agire

didattico, con una particolare attenzione ai contesti didattici in cui tale agire si produce.

Affinché il sistema ipotizzato funzioni occorre che il tirocinante sia messo in grado di modificare non solo le sue conoscenze o le sue idee sull'insegnamento ma anche i propri atteggiamenti e le proprie abilità relazionali. Lavorare in quest'ottica significa mettersi all'interno di una concezione più ampia di comunità di pratica, che richiede specifiche responsabilità dei tutor universitari e accoglienti. Sicuramente la strada sarebbe favorita da una politica che avvicinasse la formazione di tutor universitari e scolastici, coerentemente con il Piano triennale dell'offerta formativa delle Scuole e con le priorità indicate dal Ministero anche in relazione alla valorizzazione del merito del personale docente⁵⁷.

GIANFRANCO BANDINI, ANTONIO CALVANI, ELENA FALASCHI, LAURA MENICETTI
Università degli Studi di Firenze
University of Florence

ALLEGATO 1 - MODELLO SPPPI (Standard Profili Professionali Primaria e Infanzia)

Area 1: Valori e atteggiamenti		
1.1.	TS I II III IV	1.1. Intelligenza emotiva ed aspettative positive Entra in sintonia con i bambini comprendendone in modo empatico le emozioni e necessità. Ha un atteggiamento di equilibrio, ripone grandi aspettative nei confronti di tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro condizioni e provenienza culturale. Crea un ambiente di apprendimento stimolante che valorizza la diversità e nel quale i bambini si sentono sicuri e fiduciosi.
1.2.	TS I II III IV	1.2. Capacità di fronteggiare criticità impreviste Instaura relazioni educative adeguate, mostrando equilibrio, prontezza ed efficacia anche di fronte a situazioni stressanti e/o impreviste (conflitti, mancato rispetto delle norme).
1.3.	TU I II III IV	1.3. Sensibilità verso i fattori di contesto Comprende i condizionamenti sociali, culturali e familiari da cui dipende il comportamento del bambino. Sa individuare i vincoli ma anche far leva sulle potenzialità legate al contesto (ad es. contatti con la famiglia). Sa rapportarsi alle realtà del territorio cogliendo le occasioni e i motivi per arricchire gli stimoli di apprendimento.
1.4.	TS/TU I II III IV	1.4. Responsabilità Si comporta con responsabilità e rispetto verso la scuola, i colleghi e i tutor. Comprende la necessità di una deontologia professionale (definizione di obblighi professionali, necessità di rendere trasparente e rendicontabile l'insegnamento, condivisione coi colleghi di atteggiamenti e metodologie comuni). Esegue con cura gli impegni, partecipa alle attività collegiali.

Area 2: Conoscenza e comprensione						
2.1.	TS <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"><tr><td>I</td><td>II</td></tr><tr><td>III</td><td>IV</td></tr></table>	I	II	III	IV	2.1. Uso della lingua È in grado di comunicare nell’italiano standard sia orale che scritto in modo chiaro, corretto e adatto al contesto, a tutti i livelli della lingua (fonologia, morfologia, sintassi, lessico), utilizzando una corretta pronuncia. È in grado di scrivere con chiarezza utilizzando varie tipologie di strumenti (penna, matita, gesso, tastiera, penna digitale per LIM, ...).
I	II					
III	IV					
2.2.	TS <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"><tr><td>I</td><td>II</td></tr><tr><td>III</td><td>IV</td></tr></table>	I	II	III	IV	2.2. Numeracy Impiega agevolmente le quattro operazioni aritmetiche, calcolo di frazioni, percentuali, costruzione di un grafico. È in grado di svolgere rapide operazioni di calcolo mentale e di utilizzare la geometria elementare.
I	II					
III	IV					
2.3.	TS <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"><tr><td>I</td><td>II</td></tr><tr><td>III</td><td>IV</td></tr></table>	I	II	III	IV	2.3. Disegno e comunicazione visiva Disegna con sufficiente naturalezza, migliorando la comunicazione orale con supporti visivi (immagini, schemi). Sa approntare pannelli e cartelloni con accuratezza e utilizzare gli organizzatori grafici.
I	II					
III	IV					
2.4.	TU <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"><tr><td>I</td><td>II</td></tr><tr><td>III</td><td>IV</td></tr></table>	I	II	III	IV	2.4. Discipline Ha padronanza delle nozioni fondamentali delle diverse discipline e sa tradurle negli obiettivi e nei traguardi avendo come punto di riferimento le indicazioni ministeriali.
I	II					
III	IV					
2.5.	TU <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"><tr><td>I</td><td>II</td></tr><tr><td>III</td><td>IV</td></tr></table>	I	II	III	IV	2.5. Normativa Conosce le fondamentali normative sull’organizzazione scolastica e in particolare la normativa sull’autonomia degli Istituti, il funzionamento degli organi di gestione collegiale, i contratti nazionali di lavoro e i curricoli nazionali.
I	II					
III	IV					
2.6.	TU <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"><tr><td>I</td><td>II</td></tr><tr><td>III</td><td>IV</td></tr></table>	I	II	III	IV	2.6. Strategie e metodi evidence-based È in grado di distinguere opinioni personali e mode temporanee da metodi informati da evidenze scientifiche ed è impegnato a tradurli in pratica. È in grado di documentarsi, ricercando materiali bibliografici tramite biblioteche, centri di documentazione e risorse in rete.
I	II					
III	IV					
2.7.	TU <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"><tr><td>I</td><td>II</td></tr><tr><td>III</td><td>IV</td></tr></table>	I	II	III	IV	2.7. Schede osservative e strumenti di valutazione È in grado di operationalizzare un obiettivo didattico abbinando ad esso un adeguato strumento di verifica o indicatore di performance. È in grado di monitorare la valutazione in itinere (formativa). È in grado di allestire ed applicare schede osservative e strumenti di valutazione, comprendendone il grado diverso di validità e affidabilità. È in grado di certificare le competenze acquisite sulla base delle prove effettuate e dei dati rilevati.
I	II					
III	IV					
Area 3: Interazione didattica¹						
3.1.	TS/TU <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"><tr><td>I</td><td>II</td></tr><tr><td>III</td><td>IV</td></tr></table>	I	II	III	IV	3.1. Progettazione dell’intervento didattico Applica gli elementi fondamentali della progettazione didattica: definizione di obiettivi e loro operationalizzazione, selezione di strategie e attività, gestione dei tempi e degli spazi, selezione dei materiali e degli strumenti, costruzione di strumenti di verifica adeguati, controllo della coerenza interna del progetto.
I	II					
III	IV					
3.2.	TS <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"><tr><td>I</td><td>II</td></tr><tr><td>III</td><td>IV</td></tr></table>	I	II	III	IV	3.2. Struttura degli interventi didattici È in grado di pianificare e condurre una lezione/attività trasmettendo chiaramente ai bambini l’obiettivo, richiamando preconcoscenze o attività già svolte, tenendo alta la loro attenzione e riprendendo le conclusioni al termine del percorso.
I	II					
III	IV					
3.3.	TS <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"><tr><td>I</td><td>II</td></tr><tr><td>III</td><td>IV</td></tr></table>	I	II	III	IV	3.3. Qualità cognitiva Mostra adeguata padronanza contenutistica dell’argomento. Attiva preconcoscenze. Controlla costantemente l’adeguatezza delle attività alle capacità cognitive dei bambini, lavorando nella loro zona di sviluppo prossimale. Sa adattare le attività, semplificandole o variando il canale comunicativo (analogie, supporti grafici o materiali), specialmente a fronte di difficoltà di apprendimento o di talenti. Usa un atteggiamento problematizzante, stimolando ipotesi e soluzioni da parte dei bambini. Sa lanciare proposte sfidanti (del tipo “Ora proveremo a fare una cosa difficile ma vedremo insieme di farcela..”). Mette a fuoco i punti essenziali. Mantiene coerenza tra obiettivi e intervento.
I	II					
III	IV					

¹ Questa terza parte, a partire dal punto 3.3., attinge dalla documentazione connessa al progetto Marc attraverso il quale i tirocinanti compiono e videoregistrano un’esperienza di lezione in classe.

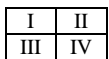
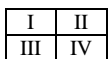
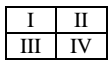
3.4.	TS 	3.4. Qualità della comunicazione Usa un linguaggio chiaro. Crea un clima emotivamente coinvolgente. Modula adeguatamente il tono e il ritmo della voce. Utilizza in modo adeguato e coerente la comunicazione non verbale (espressione del volto, gestualità, prossemica, ...). Integra adeguatamente la comunicazione verbale con altri supporti (immagini, organizzatori grafici, oggetti, ...). Presenta le informazioni senza creare sovraccarico, dispersione, incoerenze.
3.5.	TS 	3.5. Gestione della classe e qualità del feedback Sa gestire il gruppo sezione/classe con un atteggiamento inclusivo consentendo un'interazione ben distribuita. Calibra l'alternarsi di attività espositive con attività di pratica (individuale, a coppia, in piccolo gruppo). Controlla la tempistica. Informa costantemente i bambini su come stanno procedendo (feedback), dando immediate indicazioni su come devono continuare le attività. Fornisce adeguato incoraggiamento e rinforzo.
3.6.	TS 	3.6. Organizzazione e regole Dimostra adeguata attenzione al rispetto delle norme da parte dei bambini, richiamandoli in modo opportuno. Fa percepire il senso della sua presenza nella sezione/classe (withinness).
Area 4: Comunità professionale e formazione		
4.1.	TS 	4.1. Lavoro in team (classe) Sa condividere, elaborare e realizzare i vari aspetti del processo di insegnamento-apprendimento, che riguarda la pianificazione, la valutazione, la realizzazione delle attività, i vari aspetti della gestione della classe (organizzazione, comportamento, regole e procedure) con il tutor scolastico sviluppando una reale comunità professionale.
4.2.	TS 	4.2. Lavoro collegiale (plesso/istituto) Lavora e condivide progetti, iniziative e piani di lavoro con i tutor scolastici, gestisce le attività comuni, assumendosi responsabilità. Partecipa alle riunioni collegiali come consigli di interclasse e intersezione, sia con i docenti che con i genitori, intervenendo in maniera appropriata.
4.3.	TS 	4.3. Relazionalità e comunicazione (condivisa) Instaura relazioni positive con le figure di riferimento (il tutor scolastico, il personale ATA, i genitori, il dirigente scolastico). Utilizza in maniera appropriata la comunicazione verbale e non verbale in relazione ai diversi contesti di riferimento.
4.4.	TU 	4.4. Formazione e aggiornamento Mostra motivazione ed interesse ad accrescere la qualità della propria competenza didattica, a far parte della comunità professionale, e partecipare a iniziative di formazione e di aggiornamento (seminari, convegni, etc.). Chiarezza e coerenza espositiva, capacità critico riflessiva.
4.5.	TU 	4.5. Riflessività e autovalutazione È in grado di revisionare criticamente la propria esperienza di tirocinio individuando punti di debolezza e di forza. Assume un atteggiamento disponibile al continuo miglioramento nella preparazione dell'azione didattica. Documenta, inoltre, la propria esperienza con coerenza e chiarezza espositiva, capacità critica e uso adeguato della documentazione di riferimento (valutazione basata sulla relazione scritta di tirocinio).

Figura 5. Competenze da valutare per il conseguimento dell'abilitazione nazionale all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

¹ L'articolo, pur discusso collaborativamente, può essere così attribuito: i paragrafi 1 e 2 a Laura Menichetti, il paragrafo 3 a Gianfranco Bandini, il paragrafo 4 a Elena Falaschi, il paragrafo 5 a Antonio Calvani, che ha coordinato il lavoro.

² Commissione Europea, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo COM (2007) 392. Bruxelles, 3 agosto 2007, http://www.cde-pc.it/documenti/20070803COM_2007_392.pdf (ver. 05.11.2015).

³ OECD. Organization for Economic Co-operation and Development, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris 2005, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (ver. 05.11.2015). OECD. Organization for Economic Co-operation and Development, *Creating effective teaching and learning environments. First Results from TALIS*. Paris

2009, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (ver. 05.11.2015). OECD. Organization for Economic Co-operation and Development, *Teaching practices and pedagogical innovation: evidence from TALIS*. Paris 2012, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/education/school/TalisCeri%202012%20%28tpi%29--Ebook.pdf> (ver. 05.11.2015). OECD. Organization for Economic Co-operation and Development, *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris 2013a, OECD Publishing, http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/synergies-for-better-learning-an-international-perspective-on-evaluation-and-assessment_9789264190658-en#page9 (ver. 05.11.2015). OECD. Organization for Economic Co-operation and Development, *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Paris 2013b, OECD Publishing, http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en (ver. 05.11.2015). OECD. Organization for Economic Co-operation and Development, *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris 2013c, OCSE publishing, <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf> (ver. 05.11.2015).

⁴ UNESCO, *Unesco strategy on teachers (2012-2015)*, 2012, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf> (ver. 05.11.2015). UNESCO, *Teachers and educational quality: Monitoring Global Needs for 2015*, 2015, <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/teachers06-en.pdf> (ver. 05.11.2015).

⁵ Commissione europea, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa. La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto I Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale*, 2002, [http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//Key topics 1 initial training transition work IT.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//Key%20topics%201%20initial%20training%20transition%20work%20IT.pdf) (ver. 05.11.2015). Commissione Europea, *Common European principles for teacher competences and qualifications*, 2005, http://www.ateel.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf (ver. 05.11.2015). Commissione Europea, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo*, COM(2007) 392, Bruxelles, 3 agosto 2007, http://www.cde-pc.it/documenti/20070803COM_2007_392.pdf (ver. 05.11.2015). Commissione Europea, *Education and Training 2020, Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*, 12 maggio 2009, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&from=IT> (ver. 05.11.2015). Commissione Europea, *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*, 2011 http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf (ver. 05.11.2015). Commissione Europea, *Ripensare l'istruzione*, 2012, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_it.htm (ver. 05.11.2015). Commissione Europea, *Europa 2020*, http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm (ver. 05.11.2015).

⁶ RAND education, <http://www.rand.org/topics/value-added-modeling-in-education.html> (ver. 05.11.2015). RAND education, <http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher-effectiveness/value-added-modeling.html> (ver. 05.11.2015). MET Project, *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching, Report 2013*, [http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring Fair and Reliable Measures Practitioner Brief.pdf](http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf) (ver. 05.11.2015).

⁷ Commissione Europea, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo* COM (2007) 392. Bruxelles, 3 agosto 2007. http://www.cde-pc.it/documenti/20070803COM_2007_392.pdf (ver. 05.11.2015).

⁸ Commissione Europea, *Europa 2020*, http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm (ver. 05.11.2015).

⁹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 13 (Original work 1999).

¹⁰ D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Franco Angeli, Milano 2006 (Original work 1987).

¹¹ E. Wenger, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, «Studi Organizzativi» I, 2000, pp.11-34. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina, Milano 2006 (Original work 2000).

¹² J.S. Brown & P. Duguid, *The social life of information*. Harvard Business School Press, Boston 2000. M. Nichani & Hung, D., *Can a community of practice exist online?*, «Educational Technology», IV, 42, 2002, pp. 49-54.

¹³ G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris 2000.

¹⁴ D.A. Kolb, *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Upper Saddle River, Prentice Hall, NJ 1983. J.S. Osland, D.A. Kolb, I.M. Rubin, & M.E. Turner, *Organizational Behavior: An Experiential Approach (8th Edition)*, 2006.

¹⁵ K. Lewin, *Action Research and Minority Problems*, 1946.

¹⁶ A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012. P. Federighi, V. Boffo (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*, Firenze University Press, Firenze 2014.

¹⁷ J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London & New York 2009. J. Hattie, *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*, Routledge, London & New York 2012.

¹⁸ M. Baldacci, *Curricolo e competenze*. Mondadori, Milano 2010.

¹⁹ G. Bocca, *A proposito del Tirocinio*, in Università Cattolica del Sacro Cuore Dipartimento di Pedagogia, *Il tirocinio nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione: modelli ed esperienze*, Litografia Solari, Milano 1998, pp.7-17.

²⁰ A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014.

- ²¹ V. Boffo, *Orientamento e scuola del futuro*, in A. Mariani, *L'orientamento e la formazione degli insegnanti*, Firenze University Press, Firenze 2014, pp. 81-89.
- ²² UNESCO, *Teachers and educational quality: Monitoring Global Needs for 2015*. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/teachers06-en.pdf> (ver. 05.11.2015).
- ²³ Per un inquadramento sintetico del problema si rimanda a L. Menichetti, *Valutazione e miglioramento degli apprendimenti. Come rendere la scuola più efficace?*, «Form@Re - Open Journal Per La Formazione In Rete», XIV, 4, 2014, pp. 1-7, <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/15791> e per approfondimenti al numero 4/2014 della rivista Form@re, <http://www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/1105> (ver. 05.11.2015).
- ²⁴ Per un approfondimento dell'analisi comparata si vedano L. Dordit, *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*, IPRASE, Trento 2011; S. Massaro, *Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio*, «Pedagogia oggi», 1, 2015, <http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/04/Orientamento-e-formazione-insegnanti.Un-modello-di-formazione-del-tutor-di-tirocinio.pdf> (ver. 05.11.2015) ; Unità italiana di Eurydice, *Modelli di valutazione degli insegnanti in UE*, 2009, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//modelli_valutazione_insegnanti_x_pubblicare.pdf (ver. 05.11.2015) e Unità italiana di Eurydice, *Sistemi di valutazione dell'istruzione in Europa. Alcuni paesi a confronto*, 2012, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//bollettino_eurydice_valutazione_2012_per_web.pdf (ver. 05.11.2015). I dati qui riportati in parte corrispondono a tali ricerche e in parte ne costituiscono un aggiornamento per l'evolversi degli ordinamenti.
- ²⁵ Council of Chief State School Officers, *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*, Washington April 2011, http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCoQFjABahUKEwjg7NrTiqLIAhUJiCwKHeAfC5M&url=http%3A%2F%2Fwww.ccsso.org%2Fdocuments%2F2011%2Fintasc_model_core_teaching_standards_2011.pdf&usq=AFQjCNEanOK-juC1iM9DEGeDBAKMi9_sWA (ver. 05.11.2015).
- ²⁶ P. Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris 2002. P. Perrenoud, *Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza*, in M. Altet, E. Chartier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma 2006, pp. 175-200.
- ²⁷ C. Danielson, *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, 2nd Ed., Association for Supervision and Curriculum Development 2007. C. Danielson, *Evaluations that help teachers learn*, «Educational Leadership», IV, 68, 2011, pp. 35-39, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec10/vol68/num04/Evaluations-That-Help-Teachers-Learn.aspx> (ver. 05.11.2015). Danielson, C. *Framework for teaching*. <http://www.danielsongroup.org/framework/> (ver. 05.11.2015).
- ²⁸ C. Danielson & T.L. McGreal, *Teacher evaluation to enhance professional learning*. Educational Testing Service, Princeton, NJ 2000.
- ²⁹ T.Toch, R. Rothman, *Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education*, Sector, Washington DC 2008.
- ³⁰ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*, 2010. <http://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2010/5/12/MENH1012598A/JO> (ver. 05.11.2015). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Formation des enseignants. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, 2013. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 (ver. 05.11.2015).
- ³¹ Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, 2001, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/form_ens_prof.pdf (ver. 05.11.2015).
- ³² Il tirocinio si qualifica in diretto – svolto presso le scuole – e indiretto – svolto presso istituzioni universitarie. Nel Corso di Studi quinquennale in Scienze della Formazione Primaria consiste complessivamente in 600 ore, pari a 24 CFU (Crediti Formativi Universitari). Per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado è previsto un percorso di tirocinio formativo attivo equivalente a 60 crediti formativi. Per approfondire si veda il D.M. 249/2010; per una ricostruzione storica della legislazione relativa al tirocinio in Italia si rimanda a L. Perla, *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*, Franco Angeli Milano 2012.
- ³³ Pädagogische Hochschule Tirol (AT), <http://ph-tirol.ac.at> (ver. 05.11.2015).
- ³⁴ Center for Videregående Uddannelse - CVU Sønderjylland (DK), <https://www.ucsyd.dk/forside> (ver. 05.11.2015).
- ³⁵ Institut Universitaire de Formation des Maîtres - IUFM de Bretagne (FR), <http://www.espe-bretagne.fr/> (ver. 05.11.2015).
- ³⁶ Háskóli Íslands - University of Iceland, Reykjavík (IS), <http://www.hi.is/> (ver. 05.11.2015).
- ³⁷ Vilniaus Pedagoginis Universitetas, Vilnius (LT), <http://www.vu.lt/en/> (ver. 05.11.2015).
- ³⁸ Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Puławach, Puławy (PL), http://www.nkjo.pulawy.pl/indexNKJO_ang.html (ver. 05.11.2015).
- ³⁹ The University of Cumbria, Lancaster (UK), <http://www.cumbria.ac.uk/home.aspx> (ver. 05.11.2015).
- ⁴⁰ Teacher Training Agency, Department for Education and Skills, *Qualifying to teach. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, London 2002.
- ⁴¹ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 1988.

- ⁴² M. Csikszentmihalyi, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Perennial, New York 1990.
- ⁴³ C. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano 2006.
- ⁴⁴ C. Kyriacou, *Essential teaching skills*, Stanley Thornes, London 2007.
- ⁴⁵ V. Midoro, *A Common European Framework for Teachers' professional profile in ICT for Education*, Menabò, Ortona 2005.
- ⁴⁶ J. Hattie, *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*, Routledge, London & New York 2012.
- ⁴⁷ G. Bandini, C. Benelli, *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Amon, Padova 2011.
- ⁴⁸ A. Calvani, R. Biagioli, C. Maltinti, L. Menichetti, & S. Micheletta, *Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale*, «Rivista formazione lavoro persona», VIII, 2013, pp.1-17. <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/1029/64178.pdf> (ver. 05.11.2015). A. Calvani, L. Menichetti, S. Micheletta, C. Moricca, *Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», VII, 13, 2014, pp. 69-84. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1095> (ver. 05.11.2015). A. Calvani, M. Orsi, L. Menichetti, S. Micheletta & C. Maltinti, *La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo*, «Rivista formazione lavoro persona», in press 2015. C. Maltinti, S. Micheletta, L. Menichetti, *Tirocinio e videomentoring: il punto di vista degli studenti*, «Form@Re - Open Journal Per La Formazione In Rete», in press 2015.
- ⁴⁹ Commissione Europea, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo COM (2007) 392. Bruxelles, 3 agosto 2007. http://www.cde-pc.it/documenti/20070803COM_2007_392.pdf (ver. 05.11.2015).
- ⁵¹ E. Wenger, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, «Studi Organizzativi», I, 2000, pp.11-34. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006 (Original work 2000).
- ⁵¹ ADI. *Codice deontologico*, Proposta ADI 2010, http://ospitiweb.indire.it/adi/Codice/CodE_frame.htm (ver. 05.11.2015).
- ⁵² M. Fullan, *Learning to Lead Change: Building System Capacity*, OISE Microsoft, Toronto 2004.
- ⁵³ A. Calvani, R. Biagioli, C. Maltinti, L. Menichetti, S. Micheletta, *Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale*, cit., <http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/434/64180.pdf> (ver. 05.11.2015). A. Calvani, L. Menichetti, S. Micheletta, C. Moricca, *Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori*, cit., <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1095> (ver. 05.11.2015). A. Calvani, M. Orsi, L. Menichetti, S. Micheletta & C. Maltinti, *La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo*, cit., C. Maltinti, S. Micheletta, L. Menichetti, *Tirocinio e videomentoring: il punto di vista degli studenti*, cit.
- ⁵⁴ Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione*. http://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/normativa/allegati/dlgs160494.pdf (ver. 05.11.2015).
- ⁵⁵ Decreto 10 settembre 2010, n. 249, *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*. http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf (ver. 05.11.2015).
- ⁵⁶ Durante il primo anno di Corso di Studi non è previsto alcun tirocinio, quindi quello indicato come primo anno di tirocinio corrisponde al secondo anno di Corso di Studi e gli anni di tirocinio sono complessivamente quattro.
- ⁵⁷ Si ringraziano i tutor universitari di tirocinio dell'anno 2014-15, che con le loro osservazioni hanno contribuito ad una migliore definizione del modello. Un ringraziamento particolare va a Silvia Micheletta e a Lucia Donata Nepi che hanno contribuito alla stesura dell'Allegato 1.