

Idee e implicazioni del profilo professionale del docente di scuola d'infanzia e primaria, nella formazione iniziale e nell'anno di prova, in Italia

Ideas e implicaciones del perfil profesional de docente de la educación infantil y de la enseñanza primaria, en la formación inicial y en el año de prueba en Italia

Contents and issues of the professional profile of nursery and primary school teacher during the initial training and the induction year, in Italy

Enrica Fontani, ITALIA

ABSTRACT

La definizione di un profilo professionale reca con sé l'intera concezione di curricolo, con le sue finalità, i suoi attori, la sua epistemologia di riferimento e i valori fondanti. A partire da questa consapevolezza il disegno di un profilo docente diviene un'operazione importante e densa di ricadute nella formazione iniziale e in servizio, nello svolgersi del curricolo e nella valutazione dei docenti stessi. Nel presente contributo, riferito al contesto italiano, si confronta il profilo professionale delineato dal D.M.249/2010 per la formazione iniziale dei docenti, e quello tracciato dal D.M. 850/2015 per l'anno di prova e di formazione dei docenti, in quanto anche dall'esame di profili professionali già predisposti si possono trarre indicazioni fondamentali. Per effettuare la comparazione si utilizza come *metaframework* il *Framework for teaching di Danielson* (2011) e si procede con le analisi e le riflessioni che scaturiscono da autori e teorie.

Gli elementi che emergono suggeriscono che lo scarto tra i due profili esaminati non si riduce alla diversità nel descrivere l'insegnante neo-laureato e l'insegnante neo-assunto, piuttosto è da ricondurre alla diversa idea di apprendimento e, conseguentemente, di docente che li ispira e li sostiene. Soltanto in un disegno coerente del sistema formativo che metta al centro l'apprendimento del soggetto, in questo caso l'insegnante ma il medesimo discorso è applicabile all'allievo, è possibile formare docenti all'altezza del

complesso compito educativo attuale.

Parole chiave: Formazione Iniziale, Profilo Professionale, Valutazione, Autovalutazione, Responsabilità Professionale, Competenze Docente.

RESUMEN

La definición de un perfil profesional lleva consigo la completa concepción del currículo, con sus finalidades, sus protagonistas, su epistemología de referencia y los valores esenciales. A partir de esta conciencia el esbozo de un perfil docente llega a ser una operación importante y llena de repercusiones en la formación inicial y en servicio, en el desarrollo del currículo y en la evaluación de los mismos docentes. En este aportación, referida al contexto italiano, se compara el perfil profesional del decreto ministerial D.M.249/2010 para la formación inicial de los docentes y lo señalado por el decreto ministerial D.M. 850/2015 para el año de prueba y de formación de los docentes, puesto que a través del análisis de los perfiles profesionales ya predisuestos se pueden deducir indicaciones fundamentales. Para realizar la comparación se utiliza como *metaframework* el *Framework for teaching de Danielson* (2011) y se continúa con los análisis y las reflexiones que se derivan de autores y teorías.

Los elementos que emergen sugieren que las diferencias entre los dos perfiles examinados no se reducen a la descripción del profesor recién licenciado y del profesor recién contratado, sino que más bien hay que reconducirlo a la diferente idea de aprendizaje y, en consecuencia, de docente que inspira y sustenta estos perfiles. Solamente un

diseño coherente de un sistema de formación que ponga en el centro el aprendizaje del sujeto, en este caso del profesor pero es igualmente aplicable al alumno, es posible formar docentes a la altura del difícil encargo educativo actual.

Palabras clave: Formación Inicial, Perfil Profesional, Evaluación, Autoevaluación, Responsabilidad Profesional, Preparación Docente.

ABSTRACT

The definition of a professional profile comes with the concept of curriculum, with its aims, the stakeholders, its epistemology and the founding values. With this in mind the designing of a teacher's profile becomes an important operation full of implications in the initial formation and on the job training, in the evolution of the curriculum and the evaluation of the teachers themselves. In the present article, referred to the Italian context, the professional profile defined in the D.M. 249/2010 is compared with the initial formation of teachers defined in the D.M. 850/2015 for the induction year and the training of the teachers, since also from the study of professional profiles fundamental indications can be taken. To perform the comparison the metaframework "Framework for teaching" by Danielson (2011) has been applied and an analysis and implications that come from authors and theories.

The resulting elements hint that between the two professional profiles under investigation is not only the diversity on how to describe the teacher recently-graduate, recently employed, but it come from the different idea of learning and as a consequence, also of teacher that inspire and supports. Only a coherent planning of the learning system that puts at the centre the learning process of the student, in this case the teacher, but the same idea can be applied to the student, is possible to form teachers capable of the complex educational task they are called at.

Key words: Initial Formation, Professional Profile, Evaluation, Self-evaluation, Professional Responsibility, Teacher's Competence.

INTRODUZIONE

Nei processi educativi è in corso un mutamento per il quale l'apprendere ad apprendere (EU, 2001; 2006) diviene la competenza principale del sistema formativo. Secondo questa prospettiva è di centrale importanza che il soggetto, alle prese con le innumerevoli informazioni provenienti da altrettanto innumerevoli fonti, immerso in esperienze variegata e coinvolto in svariate relazioni e collegamenti, abbia padronanza del proprio apprendimento e se ne possa servire per vivere, nel cambiamento in corso, attivamente e al

pieno delle potenzialità. Soltanto un soggetto al centro dell'insegnamento - apprendimento, in grado di regolarne ed autoregolarne il processo può dirsi capace di apprendere ad apprendere.

La regolazione ed autoregolazione del processo di insegnamento - apprendimento avviene attraverso un'autovalutazione delle proprie competenze, ciclica e continua, per potenziare le competenze acquisite e apportare correttivi laddove si presenta una lacuna. Avere a disposizione, in questo caso per gli insegnanti, un profilo del docente, come strumento che indirizzi queste azioni, è una delle possibili strade per il miglioramento professionale e della scuola.

FUNZIONE E METODOLOGIA D'ANALISI DEI PROFILI PROFESSIONALE DEL DOCENTE

Quale scopo ha la ricostruzione dei profili professionali del docente a partire dai documenti ufficiali (Leggi, Decreti Ministeriali, Contratti Collettivi Nazionali...)?

La definizione di un profilo professionale richiede una preventiva chiarezza rispetto all'idea di un "good teaching" (Scriven, 1994), il percorso per raggiungere questa chiarezza è accidentato, vi sono molteplici atteggiamenti e convinzioni in campo e altrettanti bisogni (degli allievi, delle famiglie, dei docenti stessi, della società...) a cui rispondere e di cui tenere conto. In virtù dei valori di riferimento, dell'epistemologia verso cui ci si orienta e a seconda dell'importanza attribuita ad uno o all'altro *stakeholder* la definizione del buon insegnamento può prendere diverse curvature. Questo avviene similmente alla determinazione del valore del curriculum (Stufflebeam, 2001), in quanto una valutazione del docente finalizzata al miglioramento è concepibile soltanto all'interno del contesto nel quale l'insegnante opera, di conseguenza, nell'ambito di una valutazione del curriculum.

La scelta della metodologia e degli strumenti sia per definire il profilo professionale, sia, eventualmente, per effettuare una valutazione dell'insegnamento, discendono a loro volta da un'opzione circa l'orientamento epistemologico e valoriale.

In definitiva, la stesura di un profilo professionale dell'insegnante, a differenza di quanto a prima vista possa apparire, è un'operazione complessa e densa di implicazioni, la consapevolezza dell'intreccio concettuale che comporta obbliga a riflettere sulle finalità e i significati che diamo a tutto il processo di insegnamento - apprendimento e a quello che vi gravita intorno.

Di fronte a profili professionali già delineati l'operazione di rintracciarli e analizzarli può aiutarci a riflettere sulla nostra concezione di un "buon insegnamento" e ad essere più consapevoli di fronte a quelle proposte da altri.

Procediamo, in questo contributo, all'esame dei profili professionali tramite un confronto effettuato con uno strumento utilizzato come *metaframework*, attraverso il quale rendere comparabili i diversi profili. A tal scopo ci serviremo del *Framework for teaching* di Danielson (2011), per le sue caratteristiche di usabilità e riconoscibilità.

QUALI I PROFILI PROFESSIONALI ESAMINATI

Il D.M. 850/2015 "Anno di prova e di formazione per i docenti" declina Ambiti e Descrittori per l'elaborazione di un Bilancio di competenze iniziale (e finale) da parte dei docenti in anno di prova. Dal Bilancio di competenze iniziale (d'ora in avanti c.i.) si può desumere agevolmente un profilo professionale del docente che consente di operare un'autovalutazione, una formazione mirata e una valutazione dell'insegnante stesso.

In precedenza, a ritroso fino ad alcuni decenni, i riferimenti per il profilo dei docenti erano i Contratti Collettivi Nazionali (dal 1994 al 2009) che offrivano una generica definizione di aree di competenza, non immediatamente utilizzabili per un'autovalutazione e un miglioramento professionale.

Si giunge ad una declinazione degli obiettivi formativi in uscita dal corso di Scienze della Formazione Primaria con il D.M. 249/2010, tuttavia anche in questo caso la formulazione a carattere generale delle competenze non le rende direttamente fruibili per la riflessione e la crescita dei docenti.

In ordine cronologico si susseguono l'approvazione della L.107/2015 nella quale si definiscono ambiti tramite la valutazione dei quali ottenere la *valorizzazione dei docenti* (art. 129) e la *valorizzazione del merito* (art. 126); l'emanazione del D.M. 850/2015; l'uscita del Rapporto di Autovalutazione per la scuola dell'infanzia.

Da ognuno di questi testi, che siano Legge, Decreti Ministeriali, strumenti auto valutativi della scuola (RAV per l'infanzia) è possibile risalire, ricostruendo il profilo professionale più o meno implicito, a quale idea del "buon insegnamento" avessero in mente il legislatore, i ricercatori di Invalsi o di Indire.

Procediamo, nel presente articolo, ad enucleare il profilo professionale che scaturisce dal decreto del

2010 per la formazione iniziale per procedere al confronto con il profilo disegnato dal Bilancio di competenze iniziale.

LE COMPETENZE DEL FUTURO DOCENTE

Il profilo del futuro docente che si delinea nel D.M. 194/2010 è composto da competenze disciplinari, psico - pedagogiche, metodologico - didattiche, organizzative e relazionali. Tali competenze, declinate negli obiettivi formativi qualificanti il corso di laurea, devono essere completate con altre competenze per lo sviluppo dell'autonomia scolastica, linguistiche, digitali e per l'integrazione degli alunni disabili. Da rilevare che il corso di laurea previsto dal decreto diviene a ciclo unico quinquennale (anziché quadriennale con un indirizzo per la scuola dell'infanzia e uno per la scuola primaria), con la frequenza di un anno aggiuntivo per il sostegno agli alunni disabili. Nella tabella che segue sono riportati gli obiettivi formativi qualificanti il corso di laurea posti a confronto con il *framework for teacher* (Danielson, 2011). Il confronto ci permette di rilevare la copertura dei Domini e delle Componenti da parte degli obiettivi formativi, in altre parole di comprendere se il profilo professionale per la formazione iniziale presenta una certa completezza o, invece, degli aspetti lacunosi.

Vedi **Tabella 1** alla pagina seguente.

Si nota come tutti i Domini previsti da Danielson, Pianificazione, Insegnare, Ambiente della classe e Responsabilità professionale siano rappresentati dagli obiettivi formativi qualificanti la formazione iniziale dei docenti. Il futuro insegnante, recitano gli obiettivi, deve essere in grado di operare delle scelte nell'ambito dell'attività professionale, a tal riguardo sono citate la capacità di articolazione dei contenuti in funzione dei livelli scolastici, di gestione della progressione degli apprendimenti, l'opzione rispetto alle metodologie adeguate al percorso previsto. Tuttavia, ad un secondo livello di analisi ci si rende conto che manca quasi completamente l'idea della circolarità del processo di insegnamento - apprendimento e delle corrispondenti attività di monitoraggio e autovalutazione che mettono il docente, ancor di più se alle prime esperienze, in situazione di apprendimento e di crescita professionale. L'unico cenno in questa direzione nel testo è alla gestione della progressione degli *apprendimenti adeguando i tempi e le modalità al livello dei diversi alunni*.

DOMINIO	COMPONENTI	D.M. 249/2010 FORMAZIONE INIZIALE
1. Programmazione e preparazione	0.1. Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche 0.2. Dimostrare conoscenza degli allievi 0.3. Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento 0.4. Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche 0.5. Progettare percorsi didattici coerenti 0.6. Progettare interventi di valutazione degli allievi	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); 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; c) possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità al livello dei diversi alunni;
2. Ambiente della classe	2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento 2.2 Gestire le attività in classe 2.3 Gestire il comportamento degli allievi 2.4 Organizzare lo spazio fisico	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);
3. Insegnare	3.1. Comunicare con gli allievi 3.2. Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione 3.3. Ottenere impegno dagli allievi 3.4. Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento 3.5. Dimostrare flessibilità ed adattabilità	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;
4. Responsabilità professionale	4.1. Riflettere sulla pratica di insegnamento 4.2. Tenere una documentazione dettagliata 4.3. Comunicare con le famiglie degli allievi 4.4. Partecipare alla comunità professionale 4.5. Crescere e progredire professionalmente 4.6. Tenere una condotta professionale	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.

Tabella 1. Corrispondenza tra il metaframework e gli obiettivi formativi qualificanti del Corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria (LM -85 bis) (Tabella 1, DM. 249/2010).

Fonte: Elaborazione propria

La precisazione rispetto all'adeguamento dei tempi e dei modi dell'apprendimento al livello degli allievi è opportuna ma riduttiva, rivela ancor più una concezione lineare del processo di insegnamento - apprendimento.

Ad onor del vero ciascun Corso di laurea in Scienze della formazione primaria ha provveduto a redigere un Ordinamento didattico nel quale precisa e sviluppa gli obiettivi formativi qualificanti, potenziandoli con il perseguimento dei risultati di apprendimento espressi con i Descrittori europei: Conoscenza e capacità di rielaborazione, Conoscenza e capacità di rielaborazione applicate, Autonomia di giudizio, Abilità comunicative, Capacità di apprendimento (Bologna working group, 2005).

Anche i Tirocini e i Laboratori obbligatori concorrono a realizzare la connessione tra teoria e pratica (Supervisor di tirocinio di Bologna e Reggio Emilia - Modena, 2006); i Tirocini attuano una circolarità che rivisita costantemente i contenuti e i concetti appresi negli Insegnamenti e la pratica del quotidiano, i Laboratori offrono l'occasione di riflettere in situazione sull'efficacia delle tecniche e metodologie apprese. Sia i Tirocini che i Laboratori, che insieme agli Insegnamenti costituiscono la struttura del corso di laurea, meriterebbero di essere presi in esame e approfonditi per le implicazioni rispetto al tema di questo contributo, rimandiamo ad un eventuale approfondimento per ragioni di opportunità e di spazio.

Nonostante l'impostazione del Corso di laurea e il riferimento negli Ordinamenti didattici alle *skills* dei Descrittori europei permane l'iniziale lacuna data inizialmente dal Decreto: l'assenza di indicatori relativi alla valutazione degli allievi, sia nella fase di pianificazione e progettazione che nella fase dell'insegnamento porta a vedere l'attività di insegnamento come un percorso rettilineo dove la possibilità di incappare in qualche imprevisto prevede sempre il rientro nel tracciato iniziale.

A sostenere il profilo professionale del futuro docente manca l'idea della regolazione continua della progettazione in virtù delle risposte degli allievi e dell'insegnante stesso, degli esiti imprevisti (anche positivi) e del mutamento del contesto.

La preoccupazione per gli obiettivi nel processo di insegnamento - apprendimento e, di conseguenza, nel delineare il buon insegnamento distoglie l'attenzione dagli esiti inattesi dell'azione educativa che, invece, si potrebbe avere attraverso un approccio *goal free* (Scriven, 1983).

Negli obiettivi formativi qualificanti non è prevista

l'autovalutazione come risorsa per l'apprendimento e il miglioramento dell'insegnante. L'osservazione e la riflessione sul processo dell'insegnamento - apprendimento sia nel corso del suo svolgimento, sia al suo termine aiuta il docente a comprendere quali condizioni ambientali e relazionali e quali azioni didattico-educative lo rendano più efficace.

L'esercizio della competenza auto valutativa è proficuo già dal momento della pianificazione, fase nella quale il docente fa tesoro degli apprendimenti realizzati nelle precedenti esperienze per apprestare al meglio i successivi interventi; si rivela fondamentale nel passaggio della realizzazione, per apportare le sempre necessarie modifiche *in itinere* e altrettanto importante al termine dell'attività, per fare un bilancio dell'efficacia del percorso progettato.

Il valore della competenza auto valutativa è generativo nel permettere al soggetto di mettere a fuoco gli aspetti forti gli aspetti deboli della propria professionalità, di comporre un piano personalizzato di sviluppo professionale (*Mind tool*, 2007 - 2010) e di intervenire con opportune occasioni formative.

Nel grafico che segue si evidenzia come non siano presi in adeguata considerazione dal D.M. 249/2010 gli obiettivi formativi inerenti la Responsabilità professionale come intesa da Danielson (2011) e secondo un ampliamento di significato che la estende alla valutazione degli alunni, contestuale all'autovalutazione dell'insegnamento e al relativo impegno nello sviluppo personale e professionale.

Vedi **Figura 1** alla pagina seguente.

Il profilo emergente dal decreto per la formazione iniziale non presenta differenziazioni per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella primaria. Se, da un lato, questa scelta conferma l'unicità della funzione docente (Cappello, 1992), dall'altro tende ad appiattire la specificità della docenza in ordini di scuola diversi che non necessariamente deve portare a classificazioni gerarchiche.

LE COMPETENZE DEL DOCENTE NEO - ASSUNTO

Gli aspetti da rilevare nel D.M. 850/2015, relativamente al tema trattato, sono l'attribuzione di una specificità per l'insegnante di scuola dell'infanzia rispetto alla metodologia e alla didattica, con riferimento esplicito alla relazione, al gioco, alla vita pratica, e riguardo la comunicazione con le famiglie, con la richiesta della costruzione di un *rapporto personalizzato e accogliente*.

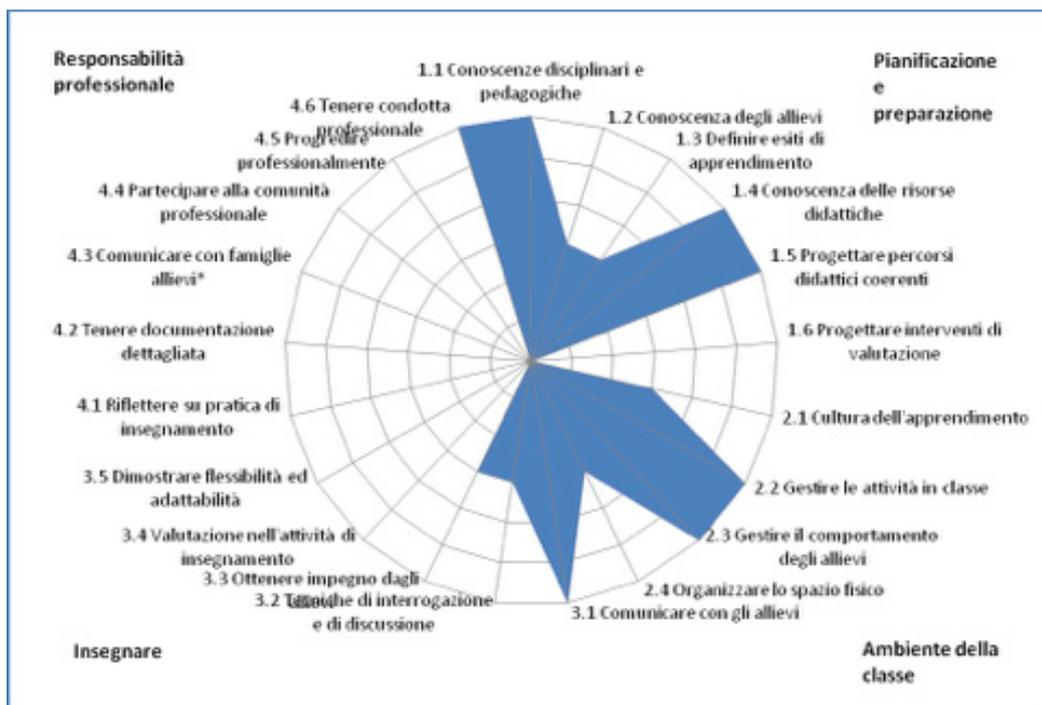


Figura 1. Componenti del *metaframework* per livello di competenza richiesta dagli obiettivi formativi qualificanti il Corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria (LM -85 bis) (Tabella 1, DM. 249/2010).

Fonte: Elaborazione propria

Il processo di insegnamento che si configura a partire dagli Ambiti e dai Descrittori è improntato ad una circolarità tra la pianificazione e progettazione, la realizzazione e l'autovalutazione e valutazione degli apprendimenti. Il docente è tenuto, già in fase di preparazione del lavoro, a *Rendere operativi gli obiettivi di apprendimento individuati, traducendoli in evidenze concrete capaci di supportare la verifica del loro conseguimento* e, in seguito, a *Strutturare l'azione di insegnamento, impostando una relazione coerente tra ciò che gli allievi conoscono già e un percorso didattico caratterizzato da obiettivi, attività, mediatori e valutazione*. L'idea dell'adeguamento *in itinere* è costantemente presente, l'insegnante deve saper *Verificare l'impatto dell'intervento didattico rimettendone a fuoco gli aspetti essenziali*.

Per quanto riguarda lo specifico degli allievi nel Bilancio di c.i. sono richieste al docente competenze in ordine alla valutazione formativa con la richiesta di *Rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti rispetto all'obiettivo prestabilito attraverso un feedback progressivo; Utilizzare diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa; Fornire indicazioni per consolidare gli apprendimenti e favorire integrazione e ristrutturazioni delle conoscenze a distanza di tempo e Verificare collegialmente l'acquisizione competenze trasversali (soft skills)*. Anche in questo caso

prevale, oltre alla necessaria verifica delle acquisizioni delle competenze da parte degli allievi, l'attenzione al processo di insegnamento - apprendimento dal quale la valutazione è parte integrante.

Il profilo del docente delineato dal D.M. 850/2015 si completa con gli Ambiti e i Descrittori relativi alla Responsabilità professionale (secondo il *metaframework* di Danielson). Particolare attenzione è riservata alla comunità di pratica con i Descrittori relativi alla necessità di condividere le prospettive rispetto alla comunità scolastica, di partecipare al lavoro di gruppo, di avvalersi di pratiche di *peer review* e *peer learning*.

L'Ambito della formazione continua arricchisce il quadro della Responsabilità professionale con Descrittori espliciti: *Reinvestire, nelle pratiche, i risultati dell'analisi e della riflessione sull'agito; Utilizzare i risultati della ricerca per innovare le proprie pratiche didattiche*. Il docente è considerato a tutti gli effetti un professionista riflessivo (Shön, 1993) che incrementa il proprio sapere e migliora la propria professionalità dalla riflessione sull'azione.

Nel Bilancio di c.i. è sempre presente il richiamo alla capacità dell'insegnante di lavorare in gruppo, tanto che i Descrittori inerenti la formazione e la ricerca sottolineano la necessità che sia coinvolto in attività collaborative.

Nello schema che segue è illustrata la corrispon-

denza tra gli Ambiti e i Descrittori del D.M. 850/2015 e il *framework* di Danielson (2011).

Vedi **Tabella 2** alle pagine 126–129.

Il Dominio della Responsabilità professionale, dalla quale il docente intraprende la sua attività e alla quale ritorna incessantemente, spicca sicuramente sugli altri Domini.

Nella figura che segue è rappresentata in modo evidente questa prevalenza, emerge anche il rilievo assegnato, nel profilo del docente secondo il Bilancio di c.i., al Dominio dell’Insegnare.

Vedi **Figura 2** in basso.

I due profili professionali presi in esame nel presente contributo mostrano una profonda differenza tra loro. Tale differenza è da ricercare non tanto nel modesto scarto tra il ritrarre l’uno il docente in uscita da corso di laurea e l’altro il docente neo - assunto, quanto nella diversa idea di apprendimento (e di conseguenza del “buon insegnamento”) che sostiene i due profili.

L’apprendimento – insegnamento caratterizzato da una certa linearità che sorregge l’impianto degli

obiettivi formativi qualificanti (D.M. 249/2010) richiede un docente che eroghi conoscenza (magari anche bene) agli allievi, che a loro volta, nel migliore dei casi, se ne appropriano. L’insegnante interviene con correttivi nel caso avvengano “incidenti” di percorso.

Diverso è il caso del docente il cui profilo è disegnato dal D.M. 850/2015 che è tenuto a partecipare in modo attivo, insieme all’allievo, al processo di insegnamento - apprendimento e a regolarne attraverso continui interventi l’andamento. Solo a queste condizioni vi è un protagonismo autentico nell’apprendimento da parte dei suoi partecipanti, il soggetto che apprende è responsabile e conduttore del proprio apprendimento, allievo e docente ognuno per la propria parte. La valutazione e autovalutazione continua e ricorsiva che permette di regolare e autoregolare il processo di insegnamento - apprendimento diviene formante (Plessi, 2004) e sua parte essenziale, sino a costituire essa stessa un apprendimento.

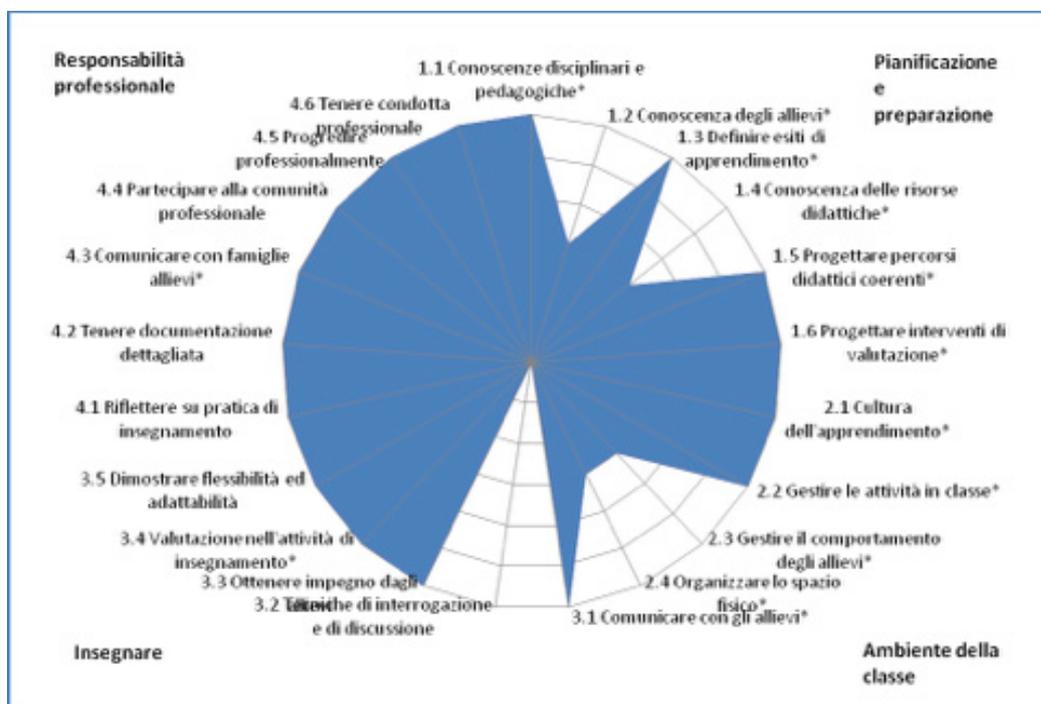


Figura 2. Componenti del *metaframework* per livello di padronanza richiesta (Bilancio di competenze iniziale).

(*Le competenze evidenziate sono quelle richieste in modo specifico al docente di scuola dell’infanzia.)

Fonte: *Elaborazione propria.*

DOMINIO	COMPONENTI	AMBITI E DESCRITTORI BILANCIO DI COMPETENZE INIZIALE
1. Programmazione e preparazione	o.1. Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche o.2. Dimostrare conoscenza degli allievi o.3. Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento o.4. Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche o.5. Progettare percorsi didattici coerenti o.6. Progettare interventi di valutazione degli allievi	<p>I. Area delle competenze relative all'insegnamento (Didattica)</p> <p><u>a) Organizzare situazioni di apprendimento</u></p> <p>1. Individuare con chiarezza le competenze (profili, traguardi, ecc.) che gli allievi devono conseguire.</p> <p>3. <i>Primaria, secondaria, compreso sostegno.</i> Individuare i concetti - chiave della disciplina / porre in relazione i concetti - chiave per costruire un percorso formativo adeguato alla classe, all'alunno.</p> <p>4. <i>Infanzia, compreso sostegno.</i> Conoscere i concetti fondamentali dei campi di esperienza.</p> <p>5. <i>Sostegno.</i> Elaborare il Piano Educativo Individualizzato (PEI, PEP, PDP ...) per gli allievi con bisogni educativi speciali, rendendolo coerente con il percorso della classe.</p> <p>6. <i>Infanzia, Primaria, Secondaria.</i> Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per allievi con particolari problematiche affinché possano progredire all'interno del gruppo classe.</p> <p>7. Strutturare l'azione di insegnamento, impostando una relazione coerente tra ciò che gli allievi conoscono già e un percorso didattico caratterizzato da obiettivi, attività, mediatori e valutazione.</p> <p><u>b) Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo</u></p> <p>13. Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento (curricolo verticale).</p> <p style="text-align: right;">>></p>

2. Ambiente della classe
- 2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento
 - 2.2 Gestire le attività in classe
 - 2.3 Gestire il comportamento degli allievi
 - 2.4 Organizzare lo spazio fisico

I. Area delle competenze relative all'insegnamento (Didattica)

a) Organizzare situazioni di apprendimento

- 9. Utilizzare le tecnologie per migliorare la comunicazione e la mediazione didattica, anche in vista di interventi funzionali e/o compensativi.
- 10. Prevedere compiti di apprendimento in cui gli allievi debbano fare uso delle tecnologie.

c) Coinvolgere gli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro

- 20. Sviluppare la cooperazione fra gli allievi e le forme di mutuo insegnamento.
- 22. Costruire regole chiare e condivise insieme alla classe.
- 23. *Infanzia*. Curare l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica.

3. Insegnare
- 3.1. Comunicare con gli allievi
 - 3.2. Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione
 - 3.3. Ottenere impegno dagli allievi
 - 3.4. Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento
 - 3.5. Dimostrare flessibilità ed adattabilità

I. Area delle competenze relative all'insegnamento (Didattica)

a) Organizzare situazioni di apprendimento

- 2. Rendere operativi gli obiettivi di apprendimento individuati, traducendoli in evidenze concrete capaci di supportare la verifica del loro conseguimento.
- 8. Verificare l'impatto dell'intervento didattico rimettendone a fuoco gli aspetti essenziali.
- 11. Attivare gli allievi nel costruire conoscenze individualmente e in gruppo attraverso la definizione di attività "in situazione" aperte e sfidanti che richiedano ricerca, soluzione di problemi, costruzione di progetti.
- 12. Prefigurarsi i possibili ostacoli di apprendimento e predisporre adeguate strategie di intervento.

b) Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo

- 14. Rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti rispetto all'obiettivo pre-stabilito attraverso un *feedback* progressivo.
- 15. Utilizzare diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa. >>

4. Responsabilità professionale

- 4.1. Riflettere sulla pratica di insegnamento
- 4.2. Tenere una documentazione dettagliata
- 4.3. Comunicare con le famiglie degli allievi
- 4.4. Partecipare alla comunità professionale
- 4.5. Crescere e progredire professionalmente
- 4.6. Tenere una condotta professionale

16. Fornire indicazioni per consolidare gli apprendimenti e favorire integrazione e ristrutturazioni delle conoscenze a distanza di tempo.

17. Verificare collegialmente l'acquisizione competenze trasversali (*soft skills*).

c) Coinvolgere gli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro

18. Lavorare partendo dalle conoscenze degli allievi. Rilevare e conoscenze esistenti e i legami tra le stesse.

19. Costruire ambienti di apprendimento capaci di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli allievi.

21. Favorire autoregolazione, autonomia e strategie di studio personali.

II. Area delle competenze relative alla partecipazione scolastica (Organizzazione)

d) Lavorare in gruppo tra insegnanti

24. Elaborare e negoziare un progetto educativo di *team*, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica.

25. Partecipare a gruppi di lavoro tra insegnanti, condurre riunioni, fare sintesi.

26. Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare.

27. Innescare ed avvalersi di attività di *peer-review* e *peer-learning* tra colleghi.

28. *Sostegno*. Focalizzare l'attenzione dell'intero gruppo docente (*team*, consiglio di classe, ecc.) sui temi dell'inclusione.

e) Partecipare alla gestione della scuola

29. Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, di quartiere, associazioni di genitori, insegnanti di lingua e cultura d'origine).

30. *Sostegno*. Curare i rapporti con le équipe multidisciplinari ed i servizi specialistici.

31. Organizzare e far evolvere, all'interno della scuola, la partecipazione degli allievi.

32. Partecipare ai processi autovalutazione della scuola.

33. Impegnarsi negli interventi di miglioramento dell'organizzazione scolastica.

f) Informare e coinvolgere i genitori

34. Coinvolgere i genitori nella vita della scuola.

35. Organizzare riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi. >>

36. Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti.

37. Infanzia e sostegno. Assicurare un rapporto personalizzato e accogliente verso singoli genitori.

III. Area delle competenze relative alla propria formazione

g) Affrontare i doveri e i problemi etici della professione

38. Rispettare regole, ruoli e impegni assunti all'interno del proprio contesto professionale.

39. Ispirare la propria azione a principi di realtà, collaborazione, reciproca fiducia tra le diverse componenti.

40. Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa.

41. Rispettare la privacy delle informazioni acquisite nella propria pratica professionale.

h) Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative

42. Utilizzare efficacemente le tecnologie per ricercare informazioni.

43. Utilizzare le tecnologie per costruire reti e scambi con altri colleghi anche nell'ottica di una formazione continua.

44. Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici.

i) Curare la propria formazione continua

45. Documentare la propria pratica didattica.

46. Reinvestire, nelle pratiche, i risultati dell'analisi e della riflessione sull'agito.

47. Aggiornare il proprio bilancio di competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale.

48. Partecipare a programmi di formazione personale e con colleghi, gruppi, comunità di pratiche.

49. Essere coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa.

50. Utilizzare i risultati della ricerca per innovare le proprie pratiche didattiche.

Tabella 2. Corrispondenza tra il *metaframework* e gli ambiti per l'autovalutazione del docente* indicati dal Bilancio di competenze iniziale. (*le competenze evidenziate sono quelle richieste in modo specifico al docente di scuola dell'infanzia.)

Fonte: *Elaborazione propria*

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bologna Working Group. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks* (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation)
- Bondioli, A. e Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Bergamo: Junior.
- Cappello, G. (1992). La funzione docente: unicità e differenze. In: *Per un nuovo profilo della funzione docente*. Quaderni di studio del Centro Studi Sinascel Cisl. Pp. 19-45. Roma: Esperia Sinascel.
- Castoldi, M. (Ed.).(2002). *L'efficacia dell'insegnamento: percorsi e strumenti per l'autovalutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Cenerini, A. & Drago, R. (2001). *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Contratto Nazionale Scuola 1994/97; 1998/2001; 2000/01; 2002/05; 2004/05; 2006/09; 2008/09.
- D.M. del 10/09/2010, n. 249. *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*.
- D.M. del 27/10/2015, n. 850. *Periodo di prova e formazione personale docente*.
- Danielson, C. (2011). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. Princeton NJ: Danielson Group.
- DuFour, R. (2004). What Is a Professional Learning Community? *Schools as Learning Communities*, 8 (61).
- EU, *Recommendation of the European Parliament and of the Council*, 18 December 2006, on Key competences for lifelong learning.
- EU, Report from the Commission of 31 January 2001, *The concrete future objectives of education system*.
- Galliani, L. & Felisatti, E. (Eds).(2000). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. & Felisatti, E.(Eds). (2005). *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Guasti, L. (2013). *Competenze e valutazione metodologica*. Trento: Erickson.
- Mind tool. (2007-2010). *Personal development plan workbook*. London: Mind Tools Limited. Disponibile su www.mindtools.com
- Perrenoud, P. (2004). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Plessi, P. (2004) *Teorie della valutazione e modelli operativi*. Brescia: La Scuola.
- Schön, D. (1983-1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Scriven, M. (1983). *Evaluation ideologies*. In G.F. Madaus, M. Scriven, D.L. Stufflebeam, *Evaluation models*, pp. 229-260. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Scriven, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2 (8), 151- 184. Rivisto il 2/2008 & 2/2015.
- Stake, R. E. (1975).(Ed.) *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Columbus OH: Chas Merrill Publication.
- Stufflebeam, D.L. (2001). Evaluation models. *New direction for evaluation*, 89, 7-98. San Francisco: Spring, - Bass.

Articolo terminato il 28 settembre 2016

Recibido: 29/09/2016 | Aceptado: 05/12/2016

Fontani, E. (2016). Idee e implicazioni del profilo professionale del docente di scuola d'infanzia e primaria, nella formazione iniziale e nell'anno di prova, in Italia. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5 (4), Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 119-131. Disponibile in <http://redaberta.usc.es/reladei>



Enrica Fontani

Università di Bologna, Italia

enrica.fontani2@unibo.it

Nel suo percorso lavorativo si è occupata a vario titolo di formazione iniziale, formazione in servizio e valutazione dei docenti: è stata insegnante di scuola primaria, tutor di insegnanti tirocinanti e in anno di prova, supervisore di tirocinio, professore a contratto, docente e commissaria nei corsi abilitanti all'insegnamento, formatrice nei piani Pon 2007 oltre che in numerosi Istituti scolastici in Italia.

Ha, inoltre, scritto su varie riviste del settore pedagogico, collaborato alla redazione di alcune di esse e approfondito il tema della valutazione del curricolo e dei docenti in un recente dottorato.