

La formazione in servizio degli insegnanti Indicazioni e scelte operative

Maurizio Gentile
ISRE, 6 (2), pp. 46-58.

1. INTRODUZIONE

L'insegnamento è una professione complessa. L'aspetto centrale della professionalità di un insegnante riguarda la capacità di integrare costantemente "il cosa" insegnare, "il come" insegnare e "il perché" scegliere di insegnare secondo una certa modalità piuttosto che un'altra.

La necessità di preparare gli insegnanti ad un compito così articolato ha spinto diverse nazioni a costruire corsi universitari per la loro formazione iniziale. Questa scelta è stata attuata nei paesi di lingua inglese come Inghilterra, Australia, Stati Uniti, Canada, in varie nazioni europee come Olanda, Svizzera, Norvegia, Svezia, ed in Israele. In Italia ci si muove con notevole ritardo. Dopo un iter legislativo durato dieci anni, di recente è stato dato mandato a varie facoltà universitarie di attivare i corsi di laurea per la preparazione di insegnanti di scuola materna ed elementare, e i bienni di specializzazione per docenti di scuola media inferiore e superiore. Uno degli effetti più attesi di tale riforma consiste nella formazione di insegnanti potenzialmente capaci di disporre di studi organici da cui prendere le mosse per migliorare l'azione didattica. Il corpo di conoscenze professionali dovrebbe promuovere maggiore prontezza nell'accogliere innovazione didattica ed educativa.

Nei paesi con una lunga tradizione nella formazione iniziale degli insegnanti si è affermata, tuttavia, la consapevolezza che la preparazione universitaria non sia sufficiente per affrontare le difficoltà dell'insegnamento e le situazioni sempre più eterogenee presenti nelle classi. Dove ricercare, allora, soluzioni per elevare la qualità della formazione degli insegnanti? Il problema può essere affrontato operando su un duplice versante. Alcuni autori suggeriscono di introdurre una «trasformazione qualitativa» nella formazione iniziale degli insegnanti individuando una serie di aree problematiche sui cui è opportuno intervenire (si veda per maggiori dettagli: Luzzatto, 1998, p. 92). Altri prospettano il potenziamento delle attività di *formazione in servizio* basando queste ultime su una logica di continua crescita professionale. Lasciati i corsi universitari, i nuovi insegnanti si troverebbero ad essere coinvolti in un processo di formazione permanente. Tra gli studiosi del secondo orientamento emerge un'impostazione della formazione in servizio basata sul concetto di *cambiamento* degli individui e delle organizzazioni di cui fanno parte (Guskey e Huberman, 1995). I temi

proposti nell'articolo si inseriscono, principalmente, in questo ambito.

L'articolo definirà il cambiamento sia come processo individuale che organizzativo. Saranno indicate, inoltre, una serie di scelte operative su cui basare iniziative di formazione in servizio. Tali scelte dovrebbero elevare le probabilità di riuscita di un progetto di formazione. Sarà affrontato, infine, il problema della formazione in servizio come sistema. Gli argomenti connessi a quest'ultimo aspetto non sono più di natura psicologica e organizzativa ma fanno riferimento alla necessità di costruire un quadro complessivo nel quale collocare ogni singola iniziativa di sviluppo professionale.

2. CAMBIAMENTO E CRESCITA PROFESSIONALE

L'idea di cambiamento esposta di seguito rimanda ad un processo di arricchimento continuo di conoscenze ed abilità con l'obiettivo di elevare la qualità dei servizi e dei prodotti offerti da un'organizzazione. In questa accezione il concetto di cambiamento è sinonimo di crescita professionale.

Chi scrive considera un istituto scolastico come un'organizzazione il cui scopo principale dovrebbe essere l'offerta di un servizio formativo di qualità (Cherubini, 1991). Quest'ultimo può crescere se i membri di un istituto condividono una logica di continuo miglioramento. Secondo alcuni autori questa logica è la componente principale di un progetto di formazione in servizio attuato con lo scopo di trasferire nelle classi innovazione didattica ed educativa (Rosenholtz, 1987; Stevenson, 1987).

Il servizio formativo può migliorare grazie al perfezionamento delle abilità e delle conoscenze professionali di coloro che lo offrono. È pertanto necessario investire risorse per agire sulle unità più piccole. Negli istituti scolastici gli insegnanti costituiscono le unità più piccole. Sono coloro che applicano in classe le innovazioni e i progetti di riforma. Di conseguenza la formazione in servizio deve essere rilevante per gli insegnanti e rispondere a bisogni e a problemi che sperimentano quotidianamente. È probabile che una crescita professionale si verificherà nella misura in cui le proposte contenute in un progetto saranno percepite rilevanti dai docenti.

Anche gli istituti scolastici, al pari degli individui, dovrebbero essere coinvolti in processi di ristrutturazione. Questa sembra essere una condizione essenziale per valorizzare e sostenere con efficacia i cambiamenti individuali. Focalizzare gli interventi formativi esclusivamente sui singoli insegnanti, negando fattori quali le politiche di sistema, la conduzione della scuola, le costrizioni ambientali, gli orari, gli incentivi economici, i finanziamenti, può severamente limitare la probabilità di successo di un progetto di formazione in servizio. Un ambiente resistente al cambiamento può compromettere la riuscita di ogni sforzo individuale di miglioramento anche se i singoli sono motivati e disposti a persistere di fronte alle

difficoltà.

I cambiamenti organizzativi, però, non sempre conducono a miglioramenti apprezzabili nell'ambito delle competenze educative di un insegnante o dell'apprendimento degli allievi (Elmore, 1992). È opportuno, dunque, trovare un equilibrio ottimale tra cambiamenti di macro-livello e di micro-livello (McLaughlin, 1990). In alcuni casi l'iniziativa e la motivazione individuale può essere molto alta ma la struttura organizzativa può ostacolare la realizzazione di progressi significativi. In altre circostanze, strutture organizzative capaci di valorizzare ed accogliere il cambiamento si scontrano con l'assenza di motivazioni personali che inibiscono ogni sforzo verso il miglioramento. L'elevazione dell'offerta formativa è il prodotto di un legame saldo ed interdipendente tra sforzi di rinnovamento individuale ed organizzativo.

Se, dunque, un progetto di formazione in servizio ha lo scopo di attivare un processo di arricchimento continuo, allora coloro che lo attueranno si troveranno a riflettere e a compiere scelte in ordine alle seguenti questioni: in quali esperienze ed attività gli insegnanti devono essere coinvolti al fine di accrescere la loro professionalità? Quali criteri è opportuno seguire per l'organizzazione, la pianificazione e la conduzione delle attività di formazione in servizio? Secondo quali procedure si può verificare il raggiungimento dei risultati? Con quali modalità si possono garantire un sostegno ed un supporto continui? Su quali contenuti si può basare un progetto di formazione in servizio? Nella terza parte dell'articolo si propongono una serie di indicazioni e scelte operative come risposte agli interrogativi espressi.

3. SCELTE OPERATIVE

Di seguito vengono descritti i fattori che accrescono la possibilità di riuscita di un progetto di formazione in servizio. Si fa principalmente riferimento ad un prospettiva di lavoro proposta da Guskey (1995). Secondo l'autore un progetto di formazione in servizio può ottenere esiti positivi se vi è un equilibrio ottimale tra scelte operative e possibilità concrete di attuazione. Le scelte operative fanno riferimento alle attività da svolgere, alle procedure di verifica dei risultati e alle condizioni che assicurano il raggiungimento degli obiettivi. Ciascuna scelta va adattata al contesto in cui si opera. La valutazione delle costrizioni poste dal contesto eleva le probabilità di riuscita di un progetto di formazione.

3.1. Realizzare gradualmente gli obiettivi

Una conclusione certa degli studi sul cambiamento individuale nelle organizzazioni lavorative, è la seguente: la percezione della complessità di un obiettivo è inversamente proporzionale alla probabilità che il cambiamento

avverrà con successo (Guskey, 1991). Essa è, dunque, una variabile di estrema importanza. La probabilità di introdurre procedure o contenuti altamente innovativi (nuovi metodi di istruzione, tecnologie didattiche aggiornate, nuove forme di collegialità tra insegnanti), dipenderà dal giudizio che gli insegnanti esprimono circa l'ampiezza del cambiamento che viene loro richiesto.

Questo dato può spiegare resistenze ed opposizioni espresse verso proposte di formazione altamente innovative. Quando la proposta di formazione implica un forte rinnovamento individuale, la scelta operativa più appropriata è programmare il raggiungimento degli obiettivi secondo mete parziali (Locke e Latham, 1990, 1994; Locke, Shaw, et al. 1981). L'aspettativa di una completa padronanza degli obiettivi in tempi ristretti può rendere inefficaci gli sforzi per la loro realizzazione. Se viene trasmessa l'idea che gli obiettivi possano essere raggiunti con modalità accessibili (che non richiedono, ad esempio, un'eccessiva quantità di lavoro extra) le probabilità di cambiamento individuale aumentano. In questa prospettiva si constata che la riuscita di un progetto di formazione in servizio dipende dall'opportunità di favorire la crescita professionale in forme graduali e progressive (Sparks, 1983).

Le possibilità di piena realizzazione di un progetto aumentano se viene ricercato un equilibrio ottimale tra obiettivi parziali e a lungo raggio. L'assenza di scopi a lungo termine, basati su una visione di ciò che può essere realizzato, si può rivelare tanto improduttiva quanto l'aspettativa di cambiamento in tempi rapidi. È importante, quindi, stabilire in un progetto di formazione in servizio scopi a lungo termine capaci di motivare ad un sufficiente impegno (Crandall, Eiseman e Louis 1986). Quest'ultimo dovrebbe basarsi su un coinvolgimento attivo, una prospettiva continua di arricchimento e un grado di interesse adeguato dei partecipanti. Gli scopi finali possono essere raggiunti attraverso un'espansione graduale degli obiettivi parziali fondata sui successi ottenuti e su un supporto continuo offerto ai partecipanti (Fullan, 1992).

3.2. Lavorare con una logica di squadra

Lo scarso coinvolgimento dei partecipanti può costituire una fonte di insuccesso nella formazione in servizio degli insegnanti. Al contrario, la possibilità di ricoprire un ruolo, di partecipare alla presa di decisioni, di assumere responsabilità e compiti, di lavorare insieme ai colleghi, si rivelano misure efficaci per mantenere l'impegno e assicurare un livello sufficiente di riuscita del progetto.

È stato osservato che l'efficacia dei progetti di formazione cresce nella misura in cui si fornisce ai partecipanti l'opportunità di condividere prospettive e ricercare soluzioni a problemi comuni, all'interno di un'atmosfera di collegialità e di rispetto professionale (Fullan, Bennet e Rolheiser-Bennet, 1989). Quanto detto

implica l'organizzazione dei partecipanti in gruppi di supporto. Il lavoro di squadra è lo stile che caratterizza tali gruppi. Nei gruppi di supporto le attività di pianificazione, applicazione e osservazione dei risultati vengono vissute come un impegno condiviso: tra i membri del gruppo vi è una distribuzione di compiti e responsabilità che riduce i carichi di lavoro e accresce la qualità dell'impegno. Ciascuno tende a focalizzare l'attenzione su scopi di miglioramento condivisi (McRel, 1989).

I gruppi di supporto possono accrescere la ricchezza di soluzioni e prospettive di analisi coinvolgendo figure con competenze e caratteristiche eterogenee. Caldwell e Wood (1988) suggeriscono di inserire accanto agli insegnanti personale non docente, amministratori e responsabili degli uffici centrali. Lezotte (1988) propone di coinvolgere sia genitori sia rappresentanti della comunità locale. L'inclusione di individui con differenti competenze, interessi e responsabilità consente agli insegnanti di ricevere un numero maggiore di consigli e suggerimenti.

Il lavoro di squadra va organizzato con un certo equilibrio. I gruppi di supporto possono tanto facilitare quanto rendere difficile l'attuazione del progetto. Per prevenire difficoltà ed ostacoli si può fare riferimento ad alcune norme generali. Primo, valutare la necessità effettiva di personale non docente e di figure esterne all'istituto scolastico. In alcune circostanze questi possono ostacolare il lavoro (ad esempio, durante un processo di analisi dei bisogni, di pianificazione di un intervento, di soluzione di problemi mal definiti, di valutazione dei risultati). Secondo, nelle prime fasi di attuazione del progetto i gruppi di supporto dovrebbero evitare di soffermarsi in discussioni lunghe e noiose. Queste ultime possono esaurire le energie e l'entusiasmo dei partecipanti, ostacolare la presa di decisioni, impedire la creazione di piani di intervento, produrre un senso di insoddisfazione (Fullan, 1991). Terzo, perché la costituzione di un gruppo di supporto si riveli una scelta efficace i membri hanno bisogno di rendere esplicite ed accordarsi su alcuni aspetti: importanza del cambiamento, desiderio di sperimentazione, miglioramento continuo del lavoro. Questi dovrebbero costantemente guidare le azioni e i pensieri dei partecipanti.

3.3. Osservare sistematicamente i risultati

L'acquisizione stabile di nuove competenze didattiche è associata alla possibilità di condurre un'osservazione sistematica dei risultati che grazie ad esse si ottengono. L'osservazione degli effetti si rivela di estrema importanza quando gli insegnanti giudicano la loro efficacia professionale in base alla capacità di influenzare positivamente la crescita degli allievi (Huberman, 1992; Guskey, 1984, 1994). L'assenza di osservazione sistematica riduce la possibilità di un'acquisizione stabile delle competenze ostacolando, di conseguenza, il processo

di crescita professionale dell'insegnante.

Le conoscenze, le abilità e le azioni che si dimostrano efficaci, con maggiore probabilità saranno interiorizzate, mentre si tenderà ad abbandonare quelle che non producono esiti favorevoli. I successi ottenuti diventano rinforzi per gli insegnanti e permettono loro di mantenere l'impegno durante lo svolgimento del progetto di formazione. In riferimento a ciò è opportuno sviluppare strumenti e procedure di osservazione sistematica dei risultati.

L'adozione di specifiche modalità dipende dai fini generali e dagli obiettivi specifici di un progetto. La valutazione formativa è, ad esempio, la procedura più affidabile per osservare i risultati raggiunti, se il proposito di un'iniziativa di formazione è l'introduzione nella prassi didattica di un nuovo metodo di insegnamento. L'esemplificazione più evidente nell'uso della valutazione formativa è dato dal *Mastery Learning*. Gli studenti alla fine di ogni unità (o serie di lezioni) ricevono feedback dettagliati sui loro progressi di apprendimento. Lo scopo è rimandare loro lo stato delle conoscenze possedute. Queste valutazioni permettono di sviluppare attività integrative aventi un duplice obiettivo: a) aiutare gli studenti in difficoltà a rimediare agli errori; b) permettere, agli studenti che hanno superato con successo la valutazione formativa, di consolidare le conoscenze acquisite (Block, Eftum e Burns, 1989; Bloom, 1971; Bloom, Madaus e Hastings, 1981).

La valutazione formativa, oltre ad essere uno strumento per favorire il recupero degli studenti, offre agli insegnanti delle evidenze dirette sui risultati raggiunti. Le verifiche regolari dell'apprendimento mostrano quali miglioramenti sono stati prodotti e quali problemi ancora esistono. Queste informazioni possono essere utilizzate per guidare la revisione dell'attività didattica e per introdurre in essa continui miglioramenti.

L'osservazione dei risultati può andare oltre la valutazione formativa del rendimento. Il focus di osservazione può essere orientato anche su altre dimensioni. Stallings (1980) suggerisce, ad esempio, di valutare l'efficacia di una nuova pratica didattica osservando l'impegno manifestato in classe (tempo trascorso sui compiti) e l'autostima degli studenti. Fiedler (1975) e Smylie (1988) affermano che valutazioni informali, riguardanti sia l'apprendimento che le reazioni manifestate dagli studenti, possono fornire una base per giudicare l'efficacia di un nuovo metodo di insegnamento. Risultati positivi ottenuti in ciascuna di queste dimensioni sono considerati dagli insegnanti prove, altrettanto convincenti, per mantenere alto, l'impegno di crescita professionale.

L'osservazione sistematica si rivela una scelta efficace se applicata all'interno delle seguenti condizioni. Primo, è necessario evitare il rischio che i risultati vengano percepiti come forme di valutazione. Al contrario, dovrebbero essere presentati come mezzi per introdurre cambiamenti continui e per riflettere sulla propria azione didattica. In questa prospettiva le modalità di osservazione non

devono ostacolare il raggiungimento dei fini generali e degli obiettivi specifici di un progetto. Secondo, è necessario evitare che l'osservazione sistematica sia condotta continuamente e in tempi troppo rapidi. I tempi di osservazione dei risultati e di lavoro in classe dovrebbero essere in costante equilibrio. Terzo, ogni modalità di raccolta dati dovrebbe essere adattata alle caratteristiche del progetto e del contesto scolastico nel quale sarà svolto. Quarto, le procedure di osservazione devono avere come oggetto dimensioni percepiti dagli insegnanti come significative.

3.4. Fornire assistenza ed incoraggiamento

L'introduzione in classe di un'innovazione didattica è un compito difficile, faticoso e ricco di incertezze. È un lavoro che richiede tempo e spesso implica un processo applicativo poco lineare ed uniforme (Joyce e Showers, 1980).

Sono in pochi coloro che vi riescono con successo. Gli insegnanti che, da soli, superano dubbi, incertezze e difficoltà possiedono la capacità di esaminare in dettaglio la loro azione didattica, scoprendone gli effetti, in relazione agli studenti, alla materia insegnata, agli obiettivi del piano di studio (Joyce e Clift, 1983). Questa osservazione è comprovata dal fatto che i fallimenti nel trasferire in classe un'innovazione sono correlate alla convinzione che il processo di applicazione sia, semplicemente, un richiamo meccanico di elementi. Gli insegnanti che assumono questa convinzione non credono alla necessità di capire gli elementi che costituiscono una competenza o una strategia e le condizioni nelle quali applicarla con successo (Fullan e Miles, 1992).

Ogni progetto di formazione in servizio il cui scopo è accrescere le competenze individuali o il livello di efficienza di un'organizzazione richiede tempo, disponibilità a sperimentare ed una quantità di lavoro extra. In questa prospettiva è inevitabile considerare l'applicazione in classe come un compito continuo, che prende luogo all'interno di condizioni capaci di garantire assistenza ed incoraggiamento a persistere. Assistenza ed incoraggiamento possono essere fattori determinanti per il successo di un progetto di formazione in servizio.

Ad esempio, se si attribuisce ad un metodo di insegnamento, la possibilità di promuovere risultati migliori di apprendimento, allora questo dovrebbe essere applicato con una frequenza tale da inserirsi stabilmente nell'organizzazione didattica delle classi e nel repertorio professionale degli insegnanti partecipanti al progetto (Fullan & Miles, 1992). I ripetuti tentativi di sperimentazione implicano, tuttavia, la possibilità di affrontare prontamente le difficoltà che di volta in volta emergono. Per questa ragione la selezione o lo sviluppo di modalità utili a garantire un'assistenza ed un incoraggiamento a persistere si può rivelare una scelta operativa efficace. L'assistenza permette di tollerare la frustrazione legata ad occasionali fallimenti o l'ansia associata al timore di fallire. L'incoraggiamento

è, spesso, necessario per favorire un impegno in coloro che non possiedono motivazioni personali forti o che non possono garantire un'elevata disponibilità a sperimentare e riflettere sul lavoro svolto (Waugh e Punch, 1987).

Assistenza e incoraggiamento possono esseri offerti con modalità diverse. McLaughlin e Marsh (1978) raccomandano la preparazione e il reclutamento di personale capace di fornire un'assistenza immediata non appena le difficoltà cominciano ad emergere. L'assistenza, però, deve essere curata sia nella forma che nei contenuti. Se la qualità dell'assistenza è molto scarsa sarebbe meglio non fornirla affatto. Joyce e Showers (1988) suggeriscono che assistenza ed incoraggiamento possono essere garantiti mediante il *Peer Coaching*. Il *Peer Coaching* è un piano di lavoro collaborativo nel quale gli insegnanti si sostengono reciprocamente durante il processo di applicazione in classe di un'innovazione didattica. Infine, Massarella (1980) afferma che può rivelarsi valido offrire agli insegnanti l'opportunità di condividere con altri colleghi idee e soluzioni che hanno elaborato per superare i problemi incontrati.

In alcuni contesti un'elevata quantità di supporto può essere necessaria per superare inerzia e resistenza al cambiamento. Al contrario in contesti nei quali è ampiamente diffusa l'iniziativa individuale il fornire un supporto continuo può rivelarsi una scelta scarsamente efficace. Il compito di colui che sviluppa il progetto di formazione è trovare un equilibrio ottimale tra dare supporto e favorire l'iniziativa individuale. Per ottenere ciò è importante comprendere da un lato gli atteggiamenti e le dinamiche interpersonali degli individui coinvolti nel progetto e dall'altro l'organizzazione dell'istituto scolastico nel quale lavorano.

3.5. Basare il progetto su un modello integrato

Sono state discusse fin qui una serie di scelte operative la cui attuazione può elevare la riuscita di un progetto di formazione in servizio. Queste possono essere viste come condizioni che promuovono un cambiamento professionale. Resta, però, un ultimo aspetto da affrontare: su quali contenuti basare un progetto il cui obiettivo generale è la crescita professionale dei docenti?

Doyle (1992) propone di basare i progetti di formazione su modelli integrati di insegnamento ed apprendimento. Un modello integrato implica la combinazione coerente di obiettivi, processo di apprendimento, strategie di insegnamento e valutazione dei risultati. Il modello dovrebbe essere fondato su dati di ricerca e riflessioni teoriche riguardanti come gli alunni apprendono, quali strategie applicare per favorire il processo di apprendimento, quali obiettivi di apprendimento giudicare rilevanti, quali strumenti scegliere per valutare i risultati raggiunti dagli studenti.

Nell'ambito della ricerca didattica sono disponibili diversi modelli caratterizzati da una integrazione di elementi diversi. I ricercatori che li hanno

sviluppati ne hanno descritto i miglioramenti in termini di risultati di apprendimento degli alunni e di crescita professionale degli insegnanti. Questi modelli forniscono ai docenti dei quadri di riferimento nei quali emerge con chiarezza il legame tra obiettivi, processo di apprendimento, modalità di insegnamento e di valutazione. Essi, inoltre, permettono di trovare molteplici soluzioni ai vari problemi incontrati nella pratica didattica (Arredondo & Block, 1990; Davidson e O'Leary, 1990; Guskey, 1990a,b; Marzano, Pickering e Brandt, 1990; Mevarech, 1985; Weber, 1990).

La proposta di un modello integrato deve essere accompagnata da attività di training finalizzate a: a) rendere espliciti i legami tra le diverse componenti del modello; b) chiarire gli obiettivi di apprendimento e le strategie per raggiungerli; c) descrivere i benefici e gli effetti sugli studenti; d) illustrare le competenze professionali che saranno acquisite durante l'applicazione del modello in classe.

Le modalità e i tempi di inserimento di un modello integrato si differenzieranno a seconda delle situazioni. Come conseguenza di ciò si avrà una variazione sia nel modo con cui sarà compreso il legame tra le diverse componenti sia nelle modalità di applicazione del modello. Coloro che programmano la formazione possono scegliere quale insieme integrato di elementi proporre in base ai bisogni emergenti e al contesto nel quale si opera.

Basare un progetto di formazione su un modello integrato può avere molteplici vantaggi. In primo luogo, aiuta a prevenire la diffidenza che molti insegnanti manifestano di fronte a proposte di innovazione pedagogico-didattica. Questa reazione è soprattutto presente tra i docenti con più esperienza. Essi, avendo visto uscire di scena numerose sperimentazioni e fallire varie iniziative di formazione, sono più inclini a considerare un'iniziativa di formazione come una contingenza, destinata prima o poi a lasciare il passo ad un'altra novità. Il loro atteggiamento può essere espresso con le seguenti parole: «*Si tratta solo di una moda ... anche questa prima o poi passerà*». Secondo, può sottrarre gli insegnanti da un fenomeno molto diffuso negli istituti scolastici: la presenza di un numero elevato di attività, iniziative e sperimentazioni di cui non sempre sono chiari i benefici in termini di apprendimento degli alunni e di crescita professionale degli insegnanti. La sovrapposizione dei docenti ad iniziative frammentate può tradursi in tentativi effimeri di accrescere le conoscenze e le abilità professionali degli insegnanti (Fullan e Miles, 1992).

4. LA FORMAZIONE IN SERVIZIO COME SISTEMA

Qualunque professione necessita di un aggiornamento sistematico. Di notevole difficoltà è fornire ai professionisti (medici, programmatori, ingegneri, consulenti, ecc.) un'informazione e un training continui sulle nuove scoperte, mezzi e materiali elaborati dai centri di ricerca. Tutto questo è ugualmente vero anche per

gli insegnanti, sebbene non sempre, risulti facile introdurre nella scuola innovazione didattica ed educativa.

Le ragioni di tale difficoltà sono molteplici. Gli insegnanti, ad esempio, non dispongono di un corpo organico di studi da cui prendere le mosse per acquisire nuove conoscenze ed abilità. La loro azione, in molti casi, è basata su ciò che hanno visto fare dai loro insegnanti di un tempo. Altre difficoltà riguardano la scarsa comunicazione fra centri di ricerca e istituti scolastici e la scarsa trasferibilità della sperimentazione didattica. Quest'ultima si presenta, molto raramente, con le caratteristiche di un'innovazione pienamente applicabile al contesto reale della classe: ovvero basata su conoscenze largamente verificate e contrassegnata da strumenti facilmente utilizzabili ed efficaci. Questi fattori determinano una scarsa disponibilità nei confronti di ogni novità e la difficoltà di comprenderne le ragioni e la sostanza.

Non è certo facile decidere l'argomento sul quale orientare un progetto di formazione in servizio. Le aree di lavoro sono numerose: le teorie educative e i metodi di insegnamento; la ricerca sul processo di apprendimento e sulle variabili che lo favoriscono; le tecnologie informatiche in funzione del processo di insegnamento e apprendimento; gli sviluppi di didattiche specifiche per livelli scolastici e per discipline; l'individualizzazione dell'insegnamento in un contesto di integrazione didattica; la creazione di strategie di intervento per studenti con handicap, disturbi dell'apprendimento e in difficoltà.

La difficoltà di scegliere non è solo legata alla complessità e all'importanza di ciascuna delle questioni elencate. La difficoltà maggiore sta nel saper dominare una grande quantità di informazioni proveniente dai diversi settori di indagine e sperimentazione. La comunicazione al pubblico di tali informazioni avviene mediante numerose pubblicazioni, iniziative e convegni. I progressi all'interno di ogni campo di ricerca sono spesso veloci ed imprevedibili. La quantità di ricerche è grandissima e gli sviluppi spesso imprevedibili. La conseguenza logica di tali considerazioni è la produzione di una massa enorme di conoscenze. Queste vanno codificate e trasformate in attività e progetti formativi.

Dato il volume di informazioni e di questioni in gioco, non è più sufficiente basare su singoli interventi il miglioramento della funzione docente. Sarebbe più desiderabile, invece, concepire la formazione in servizio come un *sistema*. Il sistema dovrebbe porre ciascuna scuola nelle condizioni di aggiornare tutti i suoi insegnanti su ciascuna di queste aree; creare una rete informativa su tutta l'innovazione disponibile; fornire il personale sufficiente per trasferire in esse, classe per classe ed insegnante per insegnante, l'innovazione in questione; creare progetti fondati su scelte operative in grado di produrre crescita individuale e cambiamenti organizzativi. Gli elementi principali di questo sistema dovrebbero essere: l'insieme degli istituti scolastici, gli insegnanti, i formatori, le risorse finanziarie e i mezzi, i risultati della ricerca didattica ed educativa. Risulta più

facile, allora, prevenire l'insuccesso o le difficoltà connesse ad un'iniziativa di formazione in servizio. Essa, non si presenterebbe come un frammento avulso ed isolato dall'insieme di elementi che definiscono il sistema complessivo (Laporta, 1994). Quest'impostazione potrebbe essere la più conveniente poiché, potenzialmente, capace di: a) avviare un processo permanente di sviluppo professionale; b) creare la convinzione della necessità di migliorare la propria azione didattica; c) promuovere la pianificazione in proprio di sviluppi successivi. In questa prospettiva ciascun progetto di formazione dovrebbe essere collocato all'interno di un sistema generale. Quest'ultimo, poi, dovrebbe organicamente far parte del sistema scolastico assumendo i caratteri di un sottosistema. Esso dovrebbe contenere gli elementi necessari e sufficienti a realizzare lo scopo di rendere l'azione didattica più efficiente nella misura consentita dal progresso della ricerca e dalla possibilità di trasferire tale evoluzione nel contesto reale della classe.

Un'operazione simile, se fosse avviata, solleverebbe quasi certamente altre questioni. A titolo di esempio: con quali mezzi e metodologie preparare i formatori affinché la qualità del loro lavoro sia di livello adeguato? Come creare gruppi di lavoro tra ricercatori, insegnanti e formatori? Come organizzare programmi di ricerca che rispondano alle difficoltà e alle esigenze specifiche poste dagli istituti scolastici? Come realizzare gli adattamenti necessari, ai contesti reali della classe, ai livelli di scuola e alle discipline, dei risultati della ricerca? Come interpretare, comprendere e raccogliere le problematiche emergenti sulle quali orientare l'indagine? In quali sedi elaborare i programmi di ricerca e i progetti di intervento formativo?

I problemi esemplificati sono del tutto aperti. Laporta (1994, p. 25) sostiene che un'organizzazione immediata della formazione in servizio secondo una logica di sistema è impossibile poiché «ben pochi studi [...] sono stati avviati per approfondire le singole questioni esemplificate» e non sembra esistano progetti che li affrontino in concreto sia su scala nazionale che locale.

5. CONCLUSIONI

Le scelte operative indicate possono essere considerate come delle linee guida per la progettazione della formazione in servizio. In relazione a ciò l'efficacia di un progetto aumenta se si realizza un uso complementare ed equilibrato di tali scelte. Ciascuna di queste è basata su evidenze e riflessioni teoriche appartenenti ad un unico campo di indagine: lo sviluppo professionale e i fattori che lo promuovono.

L'applicazione delle linee guida si rivela utile sia quando la crescita professionale di un docente è vista come un compito di formazione permanente, sia come un impegno auto-diretto teso a scoprire il significato e il valore del

proprio lavoro, oppure come un'iniziativa sistematica per mantenere aggiornati i docenti.

La possibilità di accrescere l'efficacia di un progetto di formazione dipende dal grado con cui esso è stato contestualizzato. Questo implica lo sviluppo della capacità di cogliere le costrizioni e le possibilità reali presenti nel contesto in cui si opererà. Questa sensibilità al contesto permetterà di inserire gli adattamenti necessari che garantiranno, probabilmente, la riuscita del progetto. Sebbene tale compito sia difficile, le indicazioni fornite ne possono facilitare la realizzazione.

Se si immagina un insegnante come un professionista impegnato a ricercare modi sempre più efficaci di lavoro in classe; se si concepisce un istituto scolastico come una comunità di apprendimento; se si vuole che gli insegnanti vengano rispettati per le loro competenze professionali; allora risulta necessario ideare progetti nei quali vi sia una chiara traduzione di tali ideali in scelte operative efficaci.

Le scelte operative suggerite, se applicate con equilibrio e coerenza, possono aumentare le probabilità di successo di un progetto di formazione in servizio. Tuttavia i successi ottenuti, se avulsi da un quadro complessivo, possono esaurire nel tempo la loro efficacia. I singoli progetti dovrebbero essere collocati organicamente in un sistema generale di formazione. Progetti e sistema dovrebbero agire in sinergia.

BIBLIOGRAFIA

- ARREDONDO, D. E., E BLOCK, J. H. (1990). Recognizing the connections between thinking skills and mastery learning. *Educational Leadership*, 47(5), 4-10.
- BLOCK, J. H., EFTHUM, H. E., E BURNS, R. B. (1989). *Building effective mastery learning schools*. New York: Longman.
- BLOOM, B. S. (1971). Mastery learning. J. H. Block (Ed), *Mastery learning: Theory and Practice* (pp. 47-63). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BLOOM, B. S., MADAUS, G. F., E HASTINGS, J. T. (1981). *Evaluation to improve learning*. New York: McGraw-Hill.
- CALDWELL, S., E WOOD, F. (1988). School-based improvement. Are we ready. *Educational Leadership*, 46(2), 50-53.
- CHERUBINI, S. (1991). *Marketing dei servizi. Manuale ad uso di dirigenti e consulenti*. Milano: Franco Angeli.
- CRANDALL, D., EISEMAN, J., E LOUIS, K. (1986). Strategic planning issues that bear on the success of school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 22(3), 21-53.
- DAVIDSON, N., E O'LEARY, P. W. (1990). How cooperative learning can enhance mastery teaching. *Educational Leadership*, 47(5), 30-34.

- DOYLE, D. P. (1992). The challenge, the opportunity. *Phi Delta Kappan*, 73(7), 512-520.
- ELMORE, R. F. (1992). Why restructuring alone won't improve teaching. *Educational Leadership*, 49(7), 44-48.
- FIEDLER, M. (1975). Bidirectionality of influence in classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 67, 735-744.
- FULLAN, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. G. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49(5), 19-20.
- FULLAN, M. G., & MILES, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 745-752.
- FULLAN, M. G., BENNETT, B., & ROLHEISER-BENNETT, C. (1989). *Linking classroom and school improvement*. San Francisco, CA: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- GUSKEY, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- GUSKEY, T. R. (1990a). Cooperative mastery learning strategies. *Elementary School Journal*, 91(1), 33-42.
- GUSKEY, T. R. (1990b). Integrating innovations. *Educational Leadership*, 47(5), 11-15.
- GUSKEY, T. R. (1991). Enhancing the effectiveness of professional development programs. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 2(3), 239-247.
- GUSKEY, T. R. (1994). Teacher efficacy: A study construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- GUSKEY, T. R. (1995). Professional development in education: In search of optimal mix. In T. R. GUSKEY, & M. HUBERMAN (Eds), *Professional development in education: New paradigms and practice* (pp. 114-131). New York: Teachers College Press.
- GUSKEY, T. R., & HUBERMAN, M. (1995). Introduction. In T. R. GUSKEY, & M. HUBERMAN (Eds), *Professional development in education: New paradigms and practice* (pp. 1-5). New York: Teachers College Press.
- HUBERMAN, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. HARGREAVES, & M. G. FULLAN (Eds), *Understanding teacher development* (pp. 122-142). New York: Teachers College Press.
- JOYCE, B., & CLIFT, R. (1983). *Generic training problems: Training elements, socialization, contextual variables, and personality disposition across occupational categories that vary ethos*. Montreal: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- JOYCE, B., & SHOWERS, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37, 379-385.

- JOYCE, B., & SHOWERS, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- LAPORTA, R. (1994). La formazione in servizio: L'aggiornamento come sistema. *Ricerche Pedagogiche*, 28 (112-113), 19-26.
- LEZOTTE, L. W. (1989). The open book. *Focus in Change*, 1(2), 3.
- LOCKE, E. A., & LATHAM, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- LOCKE, E. A., & LATHAM, G. P. (1994). Goal setting theory. In H. F. J. O'NEIL, & M. DRILLINGS (Eds), *Motivation: Theory and research* (pp. 13-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- LOCKE, E. A., SHAW, K. N., SAARI, L. M., & LATHAM, G. P. (1981). Goal setting and task performance. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- LUZZATTO, G. (1998). *Insegnare ad insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*. Roma: Carrocci Editore.
- MARZANO, R., PISKERING, D., & BRANDT, R. S. (1990). Integrating instructional programs through dimensions of learning. *Educational Leadership*, 47, 17-24.
- MASSARELLA, J. A. (1980). Synthesis of research on staff development. *Educational Leadership*, 38(2), 182-185.
- MCLAUGHLIN, M. W. (1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspective and micro realities. *Educational Researcher*, 9, 11-16.
- MCLAUGHLIN, M. W., & MARSH, D. D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80(1), 70-94.
- MEVARECH, Z. R. (1985). The effects of cooperative mastery learning strategies on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 78, 372-377.
- MCREL (Mid-continent Regional Education Laboratory) (1989). *A powerful strategy for improving staff development and inservice education*. In WOLFE, P. & ROBBINS, P. (Eds). *Opening doors. An introduction to peer coaching*, Alexandria, VA: ASCD.
- ROSENHOLTZ, S. (1987). Education reform strategies: Will they increase teacher commitment? *American Journal of Education*, 95, 534-562.
- SMYLIE, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- SPARKS, G. M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41(3), 65-72.
- STALLINGS, J. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. *Educational Researcher*, 9(11), 11-16.
- STEVENSON, R. B. (1987). Staff development for effective secondary schools: A synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 233-248.
- WAUGH, R. F., & PUNCH, K. F. (1987). Teacher receptivity to systemwide change in the implementation stage. *Review of Educational Research*, 57(3), 237-254.

WEBER, A. (1990). Linking ITIP and the writing process. *Educational Leadership*, 47(5), 35-39.