

**Professioni & Concorsi**

III EDIZIONE

a cura di Emiliano Barbuto

## **CONCORSO**

# **DIRIGENTE SCOLASTICO**

**VOLUME 2**

**MANUALE e QUESITI**

Competenze **socio-psico-pedagogiche,  
relazionali e organizzative** del DS



**IN OMAGGIO**

**ESTENSIONI ONLINE:  
TEST DI VERIFICA**





# DIRIGENTE SCOLASTICO

VOLUME 2

## MANUALE e QUESITI

Competenze socio-psico-pedagogiche,  
relazionali e organizzative

### Accedi ai servizi riservati

Il codice personale contenuto nel riquadro dà diritto a servizi riservati ai clienti. Registrandosi al sito, dalla propria area riservata si potrà accedere a:

**MATERIALI DI INTERESSE  
E CONTENUTI AGGIUNTIVI**

CODICE PERSONALE

Grattare delicatamente la superficie per visualizzare il codice personale.  
Le **istruzioni per la registrazione** sono riportate nella pagina seguente.  
Il volume NON può essere venduto né restituito se il codice personale risulta visibile.  
L'accesso ai servizi riservati ha la durata di 18 mesi dall'attivazione del codice  
e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.



# Istruzioni per accedere ai contenuti e ai servizi riservati

SEGUI QUESTE SEMPLICI ISTRUZIONI

SE SEI REGISTRATO AL SITO

clicca su **Accedi al materiale didattico**



inserisci email e password



inserisci le ultime 4 cifre del codice ISBN,  
riportato in basso a destra sul retro di  
copertina



inserisci il tuo **codice personale** per  
essere reindirizzato automaticamente  
all'area riservata

SE NON SEI GIÀ REGISTRATO AL SITO

clicca su **Accedi al materiale didattico**



registra al sito **edises.it**



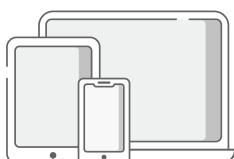
attendi l'email di conferma  
per perfezionare  
la registrazione



torna sul sito **edises.it** e segui la  
procedura già descritta per  
utenti registrati



## CONTENUTI AGGIUNTIVI



Per problemi tecnici connessi all'utilizzo dei supporti  
multimediali e per informazioni sui nostri servizi  
puoi contattarci sulla piattaforma  
**assistenza.edises.it**

# Dirigente scolastico

VOLUME 2

**MANUALE e QUESITI**

**Competenze socio-psico-pedagogiche,  
relazionali e organizzative**



Concorso per Dirigente scolastico – Volume 2 – III Edizione  
Copyright © 2022, 2016, 2015 EdiSES edizioni S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
2026 2025 2024 2023 2022

*Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata*

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale, del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

*Cover Design and Front Cover Illustration:* Digital Followers S.r.l.

*Fotocomposizione:* domabook di Massimo Di Grazia e TPM s.a.s. di Tavernelli Roberto

*Stampato presso:* Printsprint s.r.l. Napoli

*Per conto della* EdiSES edizioni s.r.l. – Piazza Dante 89 – Napoli

ISBN 978 88 3622 549 1

[www.edises.it](http://www.edises.it)  
[assistenza.edises.it](http://assistenza.edises.it)

---

I curatori, l'editore e tutti coloro in qualche modo coinvolti nella preparazione o pubblicazione di quest'opera hanno posto il massimo impegno per garantire che le informazioni ivi contenute siano corrette, compatibilmente con le conoscenze disponibili al momento della stampa; essi, tuttavia, non possono essere ritenuti responsabili dei risultati dell'utilizzo di tali informazioni e restano a disposizione per integrare la citazione delle fonti, qualora incompleta o imprecisa.

Realizzare un libro è un'operazione complessa e, nonostante la cura e l'attenzione poste dagli autori e da tutti gli addetti coinvolti nella lavorazione dei testi, l'esperienza ci insegna che è praticamente impossibile pubblicare un volume privo di imprecisioni. Saremo grati ai lettori che vorranno inviarci le loro segnalazioni e/o suggerimenti migliorativi sulla piattaforma [assistenza.edises.it](http://assistenza.edises.it)

# Sommario

## Premessa

### Cenni di metodologia della ricerca sociale

## Parte Prima

### Pedagogia, psicopedagogia e teorie dell'apprendimento

<b>Capitolo 1</b>	Dagli albori al 1600 . . . . .	11
<b>Capitolo 2</b>	La pedagogia e l'Illuminismo . . . . .	16
<b>Capitolo 3</b>	La pedagogia nell'età romantica . . . . .	26
<b>Capitolo 4</b>	Le scuole nuove e l'attivismo . . . . .	34
<b>Capitolo 5</b>	Il comportamentismo. . . . .	54
<b>Capitolo 6</b>	Il cognitivismo. . . . .	89
<b>Capitolo 7</b>	Definire e misurare l'intelligenza . . . . .	159
<b>Capitolo 8</b>	Il costruttivismo . . . . .	182
<b>Capitolo 9</b>	Apprendimento, modelli didattici e tecnologie digitali. . . . .	200
<b>Test di verifica online</b>	. . . . .	

## Parte Seconda

### Influenze ed orientamenti pedagogici e metodologico-didattici nei documenti ministeriali

<b>Capitolo 10</b>	La Riforma Moratti e le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio personalizzati . .	253
<b>Capitolo 11</b>	La Strategia di Lisbona, l'Apprendimento Permanente e le Competenze Chiave . .	267
<b>Capitolo 12</b>	Le Indicazioni per il Curricolo . . . . .	297
<b>Capitolo 13</b>	Gli assi culturali e le competenze chiave di cittadinanza . . . . .	319
<b>Capitolo 14</b>	Le Indicazioni Nazionali per i Licei . . . . .	330
<b>Capitolo 15</b>	Le Linee Guida per gli Istituti Professionali e gli Istituti Tecnici. . . . .	339
<b>Test di verifica online</b>	. . . . .	



## Parte Terza

### Teorie organizzative e management

Capitolo 16 Alcuni concetti fondamentali . . . . .	359
Capitolo 17 Lo <i>scientific management</i> , la catena di montaggio e il modello Toyota . . . . .	363
Capitolo 18 <i>Management</i> e burocrazia . . . . .	384
Capitolo 19 Le teorie motivazionaliste . . . . .	400
Capitolo 20 Le teorie contingenti e il modello di Mintzberg . . . . .	425
Capitolo 21 Organizzazioni complesse e legami deboli . . . . .	446
Capitolo 22 La <i>learning organization</i> . . . . .	460
Test di verifica online . . . . .	

## Parte Quarta

### Leadership e comunicazione

Capitolo 23 Le teorie contingenti della <i>leadership</i> . . . . .	473
Capitolo 24 Stili di <i>leadership</i> . . . . .	482
Capitolo 25 La comunicazione interpersonale . . . . .	498
Capitolo 26 La gestione del gruppo . . . . .	518
Capitolo 27 La gestione dei conflitti . . . . .	547
Capitolo 28 I rischi psicosociali in ambito lavorativo . . . . .	559
Capitolo 29 La comunità di pratica . . . . .	573
Test di verifica online . . . . .	

## Parte Quinta

### Qualità ed eccellenza nella Pubblica Amministrazione e nella Scuola

Capitolo 30 Controllo di qualità, ciclo PDCA e metodo DMAIC . . . . .	587
Capitolo 31 Il <i>Total Quality Management</i> . . . . .	610
Capitolo 32 Dal Modello CIPP al Rapporto di Autovalutazione per le scuole . . . . .	639
Capitolo 33 Il Piano di Miglioramento e la Rendicontazione Sociale . . . . .	732
Test di verifica online . . . . .	
Riferimenti bibliografici . . . . .	753

*a Rosario e Viola,  
a mia madre e a mio padre  
e a tutti coloro che mi sono stati  
e mi sono sinceramente accanto  
nella mia esperienza da Dirigente Scolastico*



# Prefazione

Finalizzato alla preparazione delle prove d'esame nel concorso per Dirigenti scolastici, questo volume rappresenta il più completo e aggiornato compendio teorico su competenze socio-psico-pedagogiche, relazionali e organizzative correlate a ruolo e funzioni del DS.

Accanto alle necessarie competenze giuridiche e amministrative, l'esercizio delle funzioni di direzione e conduzione di un'istituzione scolastica richiede infatti una solida cultura pedagogico-didattica, necessaria per orientare con competenza e consapevolezza le scelte operate dagli organi collegiali, nonché di capacità di conduzione di gruppi e organizzazioni e doti di leadership.

La scelta e l'applicazione di una determinata metodologia didattica, infatti, necessita di una conoscenza approfondita della teoria pedagogica per individuare le strategie più adeguate a un contesto classe o, più in generale, ad una istituzione scolastica immersa in uno specifico contesto territoriale. Tale valutazione deve avvenire alla luce delle indicazioni e delle linee guida fornite dal Ministero, entro le quali le istituzioni scolastiche operano in autonomia. Principale promotore delle scelte didattiche, dunque, il Dirigente Scolastico deve essere in grado di dare interpretazioni autorevoli ed efficaci dei documenti programmatici.

Il volume, pensato sia come un manuale per la preparazione al concorso sia come uno strumento da utilizzare quotidianamente nella professione, si articola in cinque parti.

La **prima parte** descrive i principali modelli pedagogici e fornisce un quadro generale delle tematiche correlate alla **pedagogia**, alla **didattica** e alla **psicologia evolutiva** e dell'**apprendimento**, attraverso la presentazione del pensiero degli autori che maggiormente hanno influenzato il sistema educativo italiano. Si è scelto di condurre la trattazione dal punto di vista dei singoli autori e delle distinte correnti di pensiero, richiamando di volta in volta le tematiche pedagogiche principali, per rendere più facile e diretta la gestione delle citazioni in ciascuna delle prove che il candidato dovrà sostenere e per lo stesso motivo si è deciso di citare nel testo le opere in lingua originale attingendo quasi sempre a fonti dirette, evitando così che sui concetti si stratificassero interpretazioni provenienti da fonti secondarie o da traduzioni.

Oggetto della **seconda parte** sono i più importanti e recenti **documenti programmatici** (Indicazioni, Linee Guida) emanati dal Ministero e ispirati a un concetto ormai cardine della scuola dell'autonomia, ossia la diversificazione degli interventi formativi come unico strumento in grado di assicurare una reale uguaglianza di opportunità. Parallelamente, grazie ai contributi della ricerca, si è fatta strada l'idea di una scuola sempre meno trasmisiva e piuttosto luogo di formazione di atteggiamenti necessari per la vita: vivacità intellettuale, atteggiamento riflessivo, sviluppo dell'autonomia, atteggiamento cooperativo e collaborativo, apprendimento ricorsivo, continuo e meta-cognitivo.

La **terza parte** del volume si occupa delle **teorie delle organizzazioni** e del **management** che forniscono al Dirigente Scolastico spunti interessanti per gestire processi e perseguire obiettivi. Alla guida di un'organizzazione che ha un certo livello di com-



plessità, infatti, il Dirigente Scolastico deve essere consapevole della struttura formale e informale che caratterizza tale organizzazione, deve saper cogliere i meccanismi che permettono ad essa di funzionare così come le dialettiche che si sviluppano tra i vari attori che ne fanno parte, e deve essere in grado di monitorare e controllare i processi strategici che hanno luogo nella scuola valutando i risultati raggiunti per favorire la crescita dell'organizzazione. Anche in questo caso, si è attinto quasi esclusivamente a fonti primarie e in lingua originale. Particolare risalto è stato dato alla teoria delle organizzazioni complesse, ai legami deboli e alle organizzazioni che apprendono, poiché tali teorie hanno dimostrato di adattarsi bene alla realtà delle istituzioni scolastiche e, in particolare, alcune di esse sono nate proprio con l'intento di descrivere i meccanismi che regolano le organizzazioni educative.

La **quarta** parte del testo è dedicata alla **leadership** e alla **comunicazione**, aspetti anch'essi determinanti per la figura del Dirigente Scolastico che deve saper individuare obiettivi perseguitibili per l'istituzione scolastica motivando e orientando tutto il personale verso la loro realizzazione. Il leader è colui che adotta una comunicazione efficace con i suoi interlocutori; è colui che sa cogliere e interpretare tutti i segnali comunicativi impliciti ed esplicativi che provengono dallo staff che dirige ed inoltre il leader è capace di mediare e di risolvere i conflitti.

L'ultima Parte, totalmente nuova, è dedicata ai processi di autovalutazione e alle conseguenti azioni di miglioramento in un'ottica di *Total Quality Management*.

Il volume è corredata da **test** per verificare le conoscenze acquisite e fissare i concetti e da **materiali di interesse** o di approfondimento accessibili **on-line** dall'area riservata che si attiva mediante registrazione al sito.

Ulteriori materiali didattici (test di verifica, approfondimenti, documentazioni) sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito edises.it secondo la procedura indicata a pagina II del volume.

Altri aggiornamenti sulle procedure concorsuali saranno disponibili sui nostri profili social.

[facebook.com/ConcorsoDirigenti Scolastici](https://www.facebook.com/ConcorsoDirigentiScolastici)  
[blog.edises.it](http://blog.edises.it)  
[infoconcorsi.edises.it](mailto:infoconcorsi.edises.it)



# Indice generale

## Premessa

### Cenni di metodologia della ricerca sociale

1	Introduzione . . . . .	1
2	Approcci quantitativi e qualitativi alla ricerca . . . . .	1
3	La rilevazione dei dati . . . . .	2
4	L'analisi dei dati . . . . .	2
5	La presentazione dei risultati . . . . .	3
6	Analisi quantitativa e metodo sperimentale . . . . .	3
	Glossario di base di termini statistici . . . . .	4
7	Analisi qualitativa: osservazione e interviste . . . . .	5
	Test di verifica online . . . . .	

## Parte Prima

### Pedagogia, psicopedagogia e teorie dell'apprendimento

#### Capitolo 1 Dagli albori al 1600

1.1	Agostino . . . . .	11
1.2	Tommaso d'Aquino . . . . .	12
1.3	Comenio . . . . .	13
1.3.1	La Pansofia . . . . .	13
1.3.2	Il metodo . . . . .	13
1.3.3	I gradi scolastici . . . . .	14
	Test di verifica online . . . . .	

#### Capitolo 2 La pedagogia e l'Illuminismo

2.1	Il modello educativo illuminista . . . . .	16
2.1.1	John Locke . . . . .	16
2.1.2	Étienne Bonnot de Condillac . . . . .	17
2.1.3	Nicolas de Condorcet . . . . .	18
2.1.4	Giambattista Vico . . . . .	19
2.2	Jean-Jacques Rousseau . . . . .	21
2.2.1	Lo stato naturale e lo sviluppo della cultura . . . . .	21
2.2.2	Il Contratto Sociale . . . . .	22
2.2.3	<i>L'Emilio o dell'educazione</i> . . . . .	23
2.2.4	L'impianto pedagogico di Rousseau . . . . .	24
	Test di verifica online . . . . .	

**Capitolo 3 La pedagogia nell'età romantica**

3.1 Il Romanticismo . . . . .	26
3.2 Johann Heinrich Pestalozzi . . . . .	26
3.2.1 L'aspetto morale dell'educazione . . . . .	26
3.2.2 Il metodo elementare . . . . .	27
3.2.3 Il metodo intuitivo e lo sviluppo cognitivo . . . . .	28
3.3 Friedrich Wilhelm August Fröbel . . . . .	28
3.3.1 Le fasi evolutive del bambino . . . . .	28
3.3.2 Il gioco . . . . .	29
3.3.3 I doni . . . . .	30
3.3.4 Le occupazioni . . . . .	30
3.3.5 L'attività con la natura . . . . .	30
3.4 Johann Friedrich Herbart . . . . .	31
3.4.1 Le tappe educative . . . . .	31
3.4.2 La classificazione degli interessi . . . . .	32
3.4.3 L'insegnamento . . . . .	33

Test di verifica online . . . . .

**Capitolo 4 Le scuole nuove e l'attivismo**

4.1 Il funzionalismo . . . . .	34
4.2 Le scuole nuove, la scuola attiva e l'attivismo . . . . .	35
4.3 Edouard Claparède . . . . .	36
4.3.1 Pedagogia e funzionalismo . . . . .	36
4.3.2 L'educazione funzionale . . . . .	37
4.3.3 Il gioco e l'imitazione . . . . .	38
4.3.4 La scuola attiva . . . . .	38
4.3.5 Stadi evolutivi del fanciullo . . . . .	39
4.3.6 La scuola su misura . . . . .	40
4.4 Ovide Decroly . . . . .	41
4.4.1 I bisogni . . . . .	41
4.4.2 I centri di interesse e le idee associate . . . . .	41
4.4.3 L'ambiente . . . . .	42
4.4.4 Le fasi dell'insegnamento . . . . .	42
4.4.5 La funzione di globalizzazione . . . . .	42
4.5 Maria Montessori . . . . .	43
4.5.1 Aspetti pedagogici generali . . . . .	44
4.5.2 Il metodo Montessori . . . . .	44
4.5.3 L'ambiente scolastico . . . . .	45
4.5.4 I materiali didattici . . . . .	45
4.5.5 La nuova figura del maestro . . . . .	46
4.5.6 Lo sviluppo del bambino . . . . .	46
4.6 John Dewey . . . . .	47
4.6.1 La pedagogia di Dewey . . . . .	48
4.6.2 Il compito della scuola nella società democratica . . . . .	48
4.6.3 L'educazione alla base del sistema democratico . . . . .	49
4.6.4 Learning by doing . . . . .	50
4.6.5 Il pensiero riflessivo . . . . .	50
4.6.6 L'indagine e il pensiero riflessivo . . . . .	51



4.6.7 L'esperienza e l'educazione progressiva . . . . .	52
Test di verifica online . . . . .	

## Capitolo 5 Il comportamentismo

5.1 Caratteri generali . . . . .	54
5.2 Ivan P. Pavlov. . . . .	54
5.3 John B. Watson . . . . .	55
5.4 Edward L. Thorndike . . . . .	57
5.5 Burrhus F. Skinner . . . . .	58
5.5.1 Il condizionamento operante. . . . .	58
5.5.2 Il comportamentismo radicale . . . . .	60
5.5.3 Il rinforzo. . . . .	61
5.5.4 Il controllo condizionante . . . . .	62
5.5.5 L'istruzione programmata . . . . .	63
5.5.6 Le macchine per insegnare . . . . .	64
5.6 Il neocomportamentismo . . . . .	65
5.6.1 Edward C. Tolman. . . . .	66
5.6.2 Clark L. Hull . . . . .	69
5.7 Albert Bandura . . . . .	71
5.7.1 Gli esperimenti con la bambola BoBo. . . . .	71
5.7.2 La teoria dell'apprendimento sociale . . . . .	74
5.7.3 L'apprendimento osservativo . . . . .	75
5.7.4 Il ruolo del rinforzo . . . . .	76
5.7.5 Il determinismo reciproco . . . . .	77
5.8 Benjamin S. Bloom . . . . .	77
5.8.1 Le premesse del <i>Mastery learning</i> . . . . .	78
5.8.2 Le variabili del <i>Mastery learning</i> . . . . .	81
5.8.3 Strategie per attuare il <i>Mastery learning</i> . . . . .	82
5.8.4 L'approccio comportamentista . . . . .	84
5.8.5 La tassonomia degli obiettivi educativi . . . . .	84
5.8.6 Il dominio cognitivo . . . . .	85
Test di verifica online . . . . .	

## Capitolo 6 Il cognitivismo

6.1 La psicologia della Gestalt . . . . .	89
6.1.1 La sensazione e la percezione . . . . .	89
6.1.2 L'empirismo e l'associazionismo . . . . .	89
6.1.3 La Gestalt e la visione globale . . . . .	90
6.1.4 Wolfgang Köhler . . . . .	90
6.2 Max Wertheimer . . . . .	92
6.2.1 Il movimento stroboscopico . . . . .	92
6.2.2 La percezione e il rapporto tra "il tutto" e "le parti" . . . . .	93
6.2.3 Le leggi di percezione della forma . . . . .	94
6.2.4 L' <i>insight</i> e il pensiero produttivo . . . . .	97
6.3 Jean Piaget . . . . .	99
6.3.1 L'epistemologia genetica . . . . .	99
6.3.2 La costruzione della conoscenza . . . . .	100



6.3.3	Gli invarianti funzionali . . . . .	101
6.3.4	Le strutture variabili . . . . .	102
6.3.5	Lo sviluppo come equilibrio . . . . .	102
6.3.6	Lo stadio senso-motorio . . . . .	103
6.3.7	Lo stadio preoperatorio . . . . .	106
6.3.8	Lo stadio delle operazioni concrete . . . . .	111
6.3.9	Lo stadio delle operazioni formali. . . . .	113
6.3.10	La concezione pedagogica e didattica. . . . .	116
6.4	Lev Semënovič Vygotskij . . . . .	116
6.4.1	La funzione del linguaggio nello sviluppo del bambino . . . . .	117
6.4.2	I simboli, il linguaggio e lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori. .	119
6.4.3	La formazione dei concetti . . . . .	122
6.4.4	La relazione tra sviluppo e apprendimento . . . . .	124
6.4.5	Il gioco. . . . .	128
6.5	Jerome S. Bruner . . . . .	131
6.5.1	<i>New look on perception</i> . . . . .	131
6.5.2	La teoria dello sviluppo cognitivo . . . . .	134
6.5.3	La formazione delle categorie e dei concetti . . . . .	135
6.5.4	La conferenza di Woods Hole . . . . .	138
6.5.5	La struttura delle discipline . . . . .	139
6.5.6	Il curricolo a spirale . . . . .	141
6.5.7	Pensiero intuitivo e analitico . . . . .	141
6.5.8	La motivazione dello studente. . . . .	142
6.5.9	Il quadro di riferimento in cui si colloca il curricolo a spirale . . . . .	143
6.5.10	La teoria dell'istruzione . . . . .	143
6.5.11	L'apprendimento per scoperta . . . . .	147
6.5.12	Il problem solving e lo scaffolding. . . . .	149
6.6	Lo <i>Human Information Processing</i> . . . . .	151
6.6.1	Il modello multi-magazzino . . . . .	152
6.6.2	La memoria sensoriale . . . . .	153
6.6.3	Interazione tra memoria a breve e a lungo termine. . . . .	154
6.6.4	La memoria a lungo termine . . . . .	154
6.7	Approccio e metodo metacognitivo . . . . .	154
6.7.1	Le fasi dell'attività metacognitiva. . . . .	155
6.7.2	La metacomprendensione . . . . .	156
6.7.3	La metamemoria. . . . .	157
6.7.4	L'esecuzione del compito. . . . .	158
Test di verifica online . . . . .		

## Capitolo 7 Definire e misurare l'intelligenza

7.1	I test di intelligenza di Binet e Simon. . . . .	159
7.2	Il test di Stanford-Binet . . . . .	160
7.3	I test per il reclutamento nella prima guerra mondiale . . . . .	163
7.4	David Wechsler . . . . .	163
7.5	WISC-III e WISC-IV . . . . .	166
7.6	WAIS-III e WAIS-IV. . . . .	170
7.7	Joy P. Guilford e il modello SI . . . . .	173
7.7.1	Le tre dimensioni . . . . .	175

7.7.2 Didattica e modello SI .....	176
7.8 Howard E. Gardner e la teoria delle intelligenze multiple .....	176
7.8.1 Una definizione di intelligenza .....	177
7.8.2 Criteri per definire un'intelligenza .....	178
7.8.3 Le intelligenze multiple .....	179

Test di verifica online .....	
-------------------------------	---

## Capitolo 8 Il costruttivismo

8.1 Caratteri generali .....	182
8.2 I costruttivismi .....	182
8.3 La cibernetica .....	183
8.4 George A. Kelly .....	184
8.4.1 L'uomo-scientista e l'alternativismo costruttivo .....	184
8.4.2 Postulato e corollari della psicologia dei costrutti personali .....	185
8.5 Ernst von Glasersfeld .....	187
8.5.1 L'interpretazione del pensiero di Piaget .....	188
8.5.2 Il costruttivismo radicale .....	188
8.5.3 Le obiezioni al costruttivismo radicale e le risposte .....	189
8.5.4 L'educazione costruttivista .....	189
8.6 Humberto Maturana .....	191
8.6.1 L'autopoiesi e i sistemi viventi .....	191
8.6.2 La coevoluzione e la conoscenza .....	192
8.6.3 Il Multiverso .....	193
8.7 Heinz von Foerster .....	194
8.7.1 La costruzione di una realtà .....	194
8.7.2 La percezione del futuro .....	195
8.7.3 La banalizzazione dell'istruzione .....	197
8.7.4 Le domande legittime e illegittime .....	198

Test di verifica online .....	
-------------------------------	---

## Capitolo 9 Apprendimento, modelli didattici e tecnologie digitali

9.1 L'interazione sociale nel processo di apprendimento .....	200
9.2 L'apprendimento significativo .....	201
9.3 Gli ambienti di apprendimento .....	201
9.3.1 I costituenti fondamentali di un ambiente di apprendimento .....	203
9.3.2 Tipologie di ambienti di apprendimento .....	204
9.4 Metodologie didattiche tradizionali e didattica laboratoriale .....	205
9.4.1 La didattica tradizionale .....	205
9.4.2 La didattica laboratoriale .....	205
9.5 Nuove tecnologie e apprendimento partecipativo .....	211
9.6 Il Web e il connettivismo .....	214
9.7 Nuove tecnologie per la didattica e risorse digitali per l'apprendimento .....	215
9.7.1 I learning management system (LMS) .....	217
9.7.2 I Learning Object .....	218
9.7.3 Il Digital Asset .....	220
9.7.4 Le Risorse Educative Aperte .....	220
9.8 Il processo di insegnamento-apprendimento con la LIM .....	222



9.8.1 Didattica tradizionale e didattica innovativa . . . . .	222
9.8.2 Quattro diverse impostazioni di attività didattica . . . . .	223
9.8.3 Le criticità che emergono e i possibili sviluppi . . . . .	225
<b>9.9 I libri digitali nella scuola italiana . . . . .</b>	<b>225</b>
9.9.1 Il D.L. 112/2008 e il D.M. 41/2009 . . . . .	225
9.9.2 Il D.L. 179/2012 . . . . .	228
9.9.3 Il D.M. 781/2013 . . . . .	229
9.9.4 I Contenuti Digitali Integrativi e i Learning Object . . . . .	231
9.9.5 Le piattaforme di fruizione . . . . .	234
9.9.6 I dispositivi di fruizione . . . . .	235
9.9.7 Le nuove tipologie di libro digitale e i vincoli imposti sul libro cartaceo	236
9.9.8 Valutare e scegliere un libro di testo . . . . .	237
9.9.9 L'adozione di un libro di testo . . . . .	239
<b>9.10 Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) . . . . .</b>	<b>243</b>
<b>9.11 La Didattica a Distanza/Didattica Digitale Integrata . . . . .</b>	<b>245</b>
9.11.1 Definizioni e strumenti . . . . .	245
9.11.2 Un modello per la Didattica a Distanza . . . . .	246
9.11.3 La valutazione nella didattica a distanza . . . . .	247
9.11.4 La didattica digitale integrata . . . . .	247
<b>9.12 Le applicazioni software di una classe 2.0 . . . . .</b>	<b>248</b>
<b>Test di verifica online . . . . .</b>	

## Parte Seconda

### Influenze ed orientamenti pedagogici e metodologico-didattici nei documenti ministeriali

<b>Capitolo 10 La Riforma Moratti e le <i>Indicazioni Nazionali</i> per i Piani di Studio personalizzati</b>	
10.1 La Riforma e le <i>Indicazioni Nazionali</i> . . . . .	253
10.2 Il profilo dei vari segmenti formativi nelle <i>Indicazioni</i> . . . . .	253
10.3 L'impianto didattico e metodologico . . . . .	255
10.3.1 Caratteri generali . . . . .	255
10.3.2 Gli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA) . . . . .	256
10.3.3 Lo schema dei processi di istruzione e formazione . . . . .	259
10.3.4 Gli Obiettivi Formativi . . . . .	260
10.3.5 Le Unità di Apprendimento . . . . .	262
10.3.6 Il Piano di Studio Personalizzato e il Portfolio delle Competenze Individuali . . . . .	263
10.4 L'idea pedagogica alla base delle <i>Indicazioni</i> . . . . .	264
10.4.1 L'idealtipo pedagogico di ascendenza comeniana . . . . .	264
10.4.2 L'idealtipo pedagogico di natura rousseauiana . . . . .	265
10.4.3 Confronto tra i due idealtipi pedagogici . . . . .	266

### Capitolo 11 La Strategia di Lisbona, l'Apprendimento Permanente e le Competenze Chiave

11.1 La Strategia di Lisbona . . . . .	267
11.1.1 La nascita della Strategia . . . . .	267
11.1.2 Obiettivi strategici e obiettivi concreti . . . . .	267



11.1.3 Gli indicatori . . . . .	268
11.1.4 Le aree prioritarie di intervento . . . . .	269
11.1.5 La Nuova Strategia ET2020 (Programma “Istruzione e formazione 2020”) . . . . .	270
11.2 L'apprendimento permanente . . . . .	272
11.2.1 Relazione tra istruzione formale e apprendimento permanente . . . . .	273
11.2.2 Definizione di apprendimento permanente . . . . .	273
11.2.3 Apprendimento formale, non formale e informale . . . . .	273
11.2.4 Benefici dell'apprendimento permanente . . . . .	274
11.2.5 La convalida delle esperienze di apprendimento non formale e informale . . . . .	274
11.3 Le Competenze Chiave ( <i>Key Competencies</i> ) di Rychen e Salganik . . . . .	276
11.3.1 Le caratteristiche essenziali delle competenze chiave . . . . .	276
11.3.2 Definizione generale di competenze . . . . .	277
11.3.3 Le competenze chiave . . . . .	278
11.4 Le competenze chiave per l'apprendimento permanente . . . . .	279
11.4.1 Il concetto di “competenza” . . . . .	279
11.4.2 Le otto competenze chiave . . . . .	280
11.5 Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) . . . . .	288
11.5.1 L'idea alla base dell'EQF . . . . .	288
11.5.2 Conoscenze, abilità e competenze nell'EQF . . . . .	288
11.5.3 Le qualifiche italiane nell'EQF . . . . .	291
11.6 Il Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ) . . . . .	292
Test di verifica online . . . . .	

## Capitolo 12 Le Indicazioni per il Curricolo

12.1 Edgar Morin . . . . .	297
12.1.1 La sfida della complessità . . . . .	297
12.1.2 I sette saperi . . . . .	299
12.2 Cultura, scuola, persona . . . . .	301
12.2.1 La nuova cittadinanza e la doppia linea formativa . . . . .	302
12.2.2 Il nuovo umanesimo e gli obiettivi prioritari della scuola . . . . .	303
12.3 La struttura del curricolo nelle Indicazioni 2007 . . . . .	303
12.3.1 Caratteri generali . . . . .	303
12.3.2 Il curricolo della scuola dell’infanzia: struttura e influenze pedagogiche . . . . .	305
12.3.3 Il curricolo del primo ciclo: struttura e influenze pedagogiche . . . . .	307
12.4 Le <i>Indicazioni 2012</i> . . . . .	311
12.4.1 Le novità nella versione 2012 delle Indicazioni . . . . .	311
12.4.2 Una scuola di tutti e di ciascuno . . . . .	312
12.5 Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari . . . . .	313
12.6 Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei . . . . .	314
12.6.1 L’adozione delle Linee pedagogiche . . . . .	314
12.6.2 L’impianto didattico metodologico del sistema integrato zerosei . . . . .	315
12.6.3 L’impianto organizzativo del sistema integrato zerosei e la costruzione del curricolo . . . . .	317
Test di verifica online . . . . .	



<b>Capitolo 13 Gli assi culturali e le competenze chiave di cittadinanza</b>	
13.1 L'obbligo di istruzione . . . . .	319
13.2 Il Documento della Commissione Allulli . . . . .	320
13.2.1 Caratteri generali del documento . . . . .	320
13.2.2 Le azioni per sostenere l'innalzamento dell'obbligo . . . . .	320
13.2.3 Gli assi culturali e le competenze chiave . . . . .	321
13.2.4 Le competenze chiave e la certificazione prevista dal documento . . . . .	323
13.3 Il documento tecnico allegato al D.M. 139/2007 . . . . .	324
13.3.1 Gli assi culturali . . . . .	324
13.3.2 Le competenze chiave di cittadinanza . . . . .	326
13.4 Il modello di certificazione delle competenze . . . . .	327
Test di verifica online . . . . .	
<b>Capitolo 14 Le Indicazioni Nazionali per i Licei</b>	
14.1 Quadro normativo . . . . .	330
14.2 Il Profilo Educativo, Culturale e Professionale dello studente . . . . .	331
14.3 Le <i>Indicazioni Nazionali</i> . . . . .	334
14.3.1 La struttura delle <i>Indicazioni</i> . . . . .	334
14.3.2 Il valore epistemologico delle discipline e le competenze trasversali . . . . .	335
14.3.3 I criteri costitutivi delle <i>Indicazioni</i> . . . . .	336
14.3.4 Le influenze nel documento . . . . .	337
Test di verifica online . . . . .	
<b>Capitolo 15 Le Linee Guida per gli Istituti Professionali e gli Istituti Tecnici</b>	
15.1 Quadro normativo . . . . .	339
15.2 Il Profilo Educativo, Culturale e Professionale dello studente . . . . .	341
15.3 La struttura delle Linee Guida. . . . .	341
15.3.1 Menti d'opera, professionalità e laboratorialità . . . . .	342
15.3.2 La scuola dell'inclusione e della personalizzazione . . . . .	343
15.3.3 La didattica per competenze . . . . .	343
15.3.4 La pedagogia del progetto . . . . .	345
15.3.5 Valutare le competenze . . . . .	345
15.3.6 La didattica laboratoriale . . . . .	346
15.3.7 La trasversalità della didattica . . . . .	347
15.4 Competenze e interdisciplinarietà . . . . .	348
15.5 La revisione dei percorsi dell'istruzione professionale prevista della L. 107/2015 (Buona Scuola) . . . . .	350
15.5.1 Il decreto che revisiona l'istruzione professionale . . . . .	350
15.5.2 Il Profilo Educativo Culturale e Professionale . . . . .	351
15.5.3 La personalizzazione degli apprendimenti e il Progetto Formativo Individuale . . . . .	353
15.5.4 Il paradigma metodologico degli istituti professionali . . . . .	354
Test di verifica online . . . . .	

## Parte Terza

### Teorie organizzative e management

#### **Capitolo 16 Alcuni concetti fondamentali**

16.1 Definizione di organizzazione . . . . .	359
16.2 La struttura di un'organizzazione . . . . .	359
16.3 <i>Mission</i> e <i>vision</i> . . . . .	360
16.4 <i>Management</i> e <i>leadership</i> . . . . .	360
16.5 Organizzazione e comunicazione . . . . .	361
Test di verifica online . . . . .	

#### **Capitolo 17 Lo *scientific management*, la catena di montaggio e il modello Toyota**

17.1 Frederick Winslow Taylor . . . . .	363
17.1.1 Le cause dell'inefficienza . . . . .	363
17.1.2 <i>Management</i> ordinario e <i>management</i> scientifico . . . . .	364
17.1.3 I principi del <i>management</i> scientifico . . . . .	365
17.1.4 Il <i>one best way</i> . . . . .	367
17.1.5 Il <i>task management</i> . . . . .	368
17.2 Henry Ford . . . . .	368
17.2.1 Profitto e servizio . . . . .	368
17.2.2 La catena di montaggio . . . . .	369
17.2.3 I principi del lavoro e della catena di montaggio . . . . .	370
17.2.4 Lavoro ripetitivo e lavoro creativo . . . . .	371
17.2.5 Le ricompense e la motivazione . . . . .	372
17.3 I modelli organizzativi di Taylor e Ford . . . . .	372
17.3.1 Caratteristiche dei due modelli . . . . .	372
17.3.2 I punti di criticità . . . . .	374
17.4 Il <i>Toyota Production System</i> . . . . .	374
17.4.1 I due concetti basilari . . . . .	375
17.4.2 Le caratteristiche della produzione Toyota . . . . .	375
17.4.3 Eliminazione degli sprechi . . . . .	376
17.4.4 <i>Just in time production</i> . . . . .	377
17.4.5 La piena utilizzazione della capacità dei lavoratori . . . . .	379
17.5 Differenze tra il modello Ford e il modello Toyota . . . . .	380
17.6 Il modello tayloristico e il modello Toyota nella scuola . . . . .	381
Test di verifica online . . . . .	

#### **Capitolo 18 *Management* e burocrazia**

18.1 Henri Fayol . . . . .	384
18.1.1 La teoria del <i>management</i> . . . . .	384
18.1.2 Le qualità e le conoscenze del manager . . . . .	384
18.1.3 I principi del <i>management</i> . . . . .	385
18.1.4 Le funzioni del manager . . . . .	390
18.1.5 L'attualità di Fayol . . . . .	392
18.2 Max Weber . . . . .	393



18.2.1 Lo Stato come legittimazione della violenza . . . . .	393
18.2.2 Le forme di legittimazione del potere . . . . .	394
18.2.3 Etica dei fini ultimi ed etica delle responsabilità . . . . .	395
18.2.4 La burocrazia . . . . .	396
18.2.5 L'attualità di Weber . . . . .	398
<b>Test di verifica online . . . . .</b>	
<b>Capitolo 19 Le teorie motivazionaliste</b>	
19.1 George Elton Mayo . . . . .	400
19.1.1 L'esperimento presso l'industria tessile . . . . .	400
19.1.2 L'esperimento di Hawthorne . . . . .	401
19.1.3 Hawthorne: la fase dei due gruppi e dell'illuminazione . . . . .	402
19.1.4 Hawthorne: la fase della <i>test room</i> . . . . .	402
19.1.5 Hawthorne: la fase delle interviste . . . . .	403
19.1.6 Hawthorne: la fase della <i>bank wiring observation room</i> . . . . .	405
19.1.7 I risultati dell'esperimento di Hawthorne e la nuova figura del manager	406
19.2 Abraham Harold Maslow . . . . .	407
19.2.1 La gerarchia dei bisogni basilari . . . . .	407
19.2.2 I bisogni fisiologici . . . . .	408
19.2.3 Il bisogno di sicurezza . . . . .	409
19.2.4 Il bisogno di affetto e appartenenza . . . . .	410
19.2.5 Il bisogno di stima . . . . .	410
19.2.6 Il bisogno di autorealizzazione . . . . .	411
19.2.7 Caratteristiche dei bisogni . . . . .	411
19.2.8 Motivazione e personalità . . . . .	413
19.3 Frederick Irving Herzberg . . . . .	414
19.3.1 Fattori motivanti e fattori igienici . . . . .	414
19.3.2 Il raccordo con la teoria di Maslow . . . . .	415
19.3.3 L'arricchimento del lavoro ( <i>job enrichment</i> ) . . . . .	416
19.3.4 La strategia di <i>management</i> proposta da Herzberg . . . . .	418
19.4 Douglas Murray McGregor . . . . .	418
19.4.1 L'approccio convenzionale al <i>management</i> : la Teoria X . . . . .	418
19.4.2 La versione "dura" e la versione "morbida" della Teoria X . . . . .	419
19.4.3 La Teoria X e i bisogni basilari di Maslow . . . . .	420
19.4.4 Un nuovo approccio al <i>management</i> : la Teoria Y . . . . .	422
19.5 La motivazione nelle istituzioni scolastiche . . . . .	423
<b>Test di verifica online . . . . .</b>	
<b>Capitolo 20 Le teorie contingenti e il modello di Mintzberg</b>	
20.1 Le teorie contingenti . . . . .	425
20.1.1 Dal <i>one best way</i> al <i>one best fit</i> . . . . .	425
20.1.2 Le caratteristiche generali . . . . .	426
20.1.3 Il concetto di <i>leadership</i> e le teorie contingenti . . . . .	426
20.2 Gli studi di Joan Woodward . . . . .	427
20.2.1 Il fallimento del modello tayloristico . . . . .	427
20.2.2 Il modello organizzativo e le tecnologie produttive . . . . .	428
20.3 La Teoria Generale dei Sistemi . . . . .	429
20.3.1 Il concetto di sistema e i principi della Teoria Generale dei Sistemi . . . . .	429
20.3.2 Applicare la Teoria Generale dei Sistemi alle organizzazioni . . . . .	430

20.4 La teoria di Burns e Stalker . . . . .	431
20.4.1 L'ambiente . . . . .	431
20.4.2 Principi di funzionamento dei sistemi meccanico e organico . . . . .	432
20.4.3 Le differenze tra i due sistemi. . . . .	433
20.5 Il contributo di Lawrence e Lorsch . . . . .	434
20.5.1 L'organizzazione complessa, la differenziazione e l'integrazione . . . . .	434
20.5.2 L'organizzazione e l'ambiente . . . . .	435
20.5.3 La relazione tra differenziazione, integrazione ed efficacia dell'organizzazione . . . . .	437
20.6 L'istituzione scolastica e le teorie contingenti . . . . .	437
20.7 Henry Mintzberg . . . . .	438
20.7.1 La struttura di un'organizzazione . . . . .	438
20.7.2 Le configurazioni della struttura . . . . .	440
20.7.3 La scuola come burocrazia professionale. . . . .	444
Test di verifica online . . . . .	

## Capitolo 21 Organizzazioni complesse e legami deboli

21.1 Il modello a cestino dei rifiuti e l'anarchia organizzata. . . . .	446
21.1.1 Le tre caratteristiche principali dell'anarchia organizzata . . . . .	446
21.1.2 Un modello per descrivere il processo decisionale: il cestino dei rifiuti	447
21.1.3 Le strutture e gli stili decisionali . . . . .	448
21.1.4 La scuola come anarchia organizzata . . . . .	449
21.1.5 Gli studi preliminari sui legami deboli . . . . .	450
21.2 Karl Edward Weick . . . . .	450
21.2.1 Il concetto di legame debole . . . . .	450
21.2.2 Altre prospettive per definire il legame debole . . . . .	452
21.2.3 I legami deboli e l'ambiente esterno . . . . .	452
21.2.4 La gestione dell'innovazione e delle criticità con i legami deboli . . . . .	453
21.2.5 Il coordinamento, l'autoefficacia e l'ambiguità dei risultati . . . . .	454
21.2.6 Un confronto tra legami deboli e legami forti. . . . .	455
21.2.7 Il <i>sensemaking</i> : la definizione formale e il suo utilizzo pratico . . . . .	456
21.2.8 Le fasi del processo di <i>sensemaking</i> . . . . .	456
21.2.9 Le proprietà del <i>sensemaking</i> . . . . .	458
21.2.10 <i>Sensemaking e organizing</i> . . . . .	459
Test di verifica online . . . . .	

## Capitolo 22 La *learning organization*

22.1 Apprendimento adattivo e apprendimento generativo . . . . .	460
22.1.1 Gli studi di Argyris e Schon . . . . .	460
22.1.2 L'apprendimento generativo secondo Senge . . . . .	462
22.1.3 L'apprendimento adattivo e generativo nella scuola . . . . .	464
22.2 La cultura organizzativa . . . . .	464
22.2.1 La definizione . . . . .	464
22.2.2 Gli assunti di base . . . . .	465
22.3 <i>Knowledge management</i> (la gestione della conoscenza) . . . . .	465
22.3.1 Comprendere la generazione di conoscenza . . . . .	466
22.3.2 Conoscenza esplicita e conoscenza tacita . . . . .	466



22.3.3 Il modello SECI . . . . .	467
22.3.4 Il <i>knowledge management</i> nella scuola . . . . .	468
Test di verifica online . . . . .	

## Parte Quarta

### **Leadership e comunicazione**

#### **Capitolo 23 Le teorie contingenti della leadership**

23.1 Il modello di Fiedler . . . . .	473
23.1.1 I fattori che influenzano la situazione . . . . .	473
23.1.2 I profili di <i>leadership</i> . . . . .	474
23.1.3 Il <i>Least Preferred Coworker</i> (LPC) . . . . .	475
23.2 Il modello di Vroom, Yetton e Jago . . . . .	476
23.2.1 Problemi e stili decisionali . . . . .	476
23.2.2 Il modello decisionale . . . . .	477
23.3 Il modello di Hersey e Blanchard . . . . .	479
23.3.1 Il livello di maturità (o sviluppo) dei collaboratori . . . . .	479
23.3.2 Lo stile di <i>leadership</i> adeguato alla maturità . . . . .	480

#### **Capitolo 24 Stili di leadership**

24.1 Daniel Goleman . . . . .	482
24.1.1 L'intelligenza emotiva . . . . .	482
24.1.2 Come è composta l'intelligenza emotiva . . . . .	483
24.1.3 Gli stili di <i>leadership</i> . . . . .	485
24.2 Tony Bush . . . . .	488
24.2.1 Il <i>management</i> e la <i>governance</i> . . . . .	488
24.2.2 Il dirigente scolastico come leader educativo . . . . .	489
24.2.3 Gli stili di <i>leadership</i> . . . . .	490
24.3 Thomas Joseph Sergiovanni . . . . .	492
24.3.1 Definire competenza ed eccellenza in un contesto scolastico . . . . .	492
24.3.2 <i>Leadership</i> , competenza ed eccellenza . . . . .	493
24.3.3 Conciliare la teoria di Weick e quella di Sergiovanni . . . . .	496
Test di verifica online . . . . .	

#### **Capitolo 25 La comunicazione interpersonale**

25.1 La comunicazione secondo Paul Watzlawick . . . . .	498
25.1.1 Il primo assioma della comunicazione . . . . .	498
25.1.2 Il secondo assioma della comunicazione . . . . .	499
25.1.3 Il terzo assioma della comunicazione . . . . .	500
25.1.4 Il quarto assioma della comunicazione . . . . .	501
25.1.5 Il quinto assioma della comunicazione . . . . .	503
25.2 Comunicazione verbale, paraverbale e non verbale . . . . .	503
25.2.1 Comunicazione verbale . . . . .	504
25.2.2 Comunicazione paraverbale . . . . .	504
25.2.3 Comunicazione non verbale . . . . .	505
25.2.4 La regola 7%-38%-55% . . . . .	510

25.2.5 La <i>leadership</i> e le tre modalità di comunicazione . . . . .	511
25.3 L'ascolto attivo e la comunicazione efficace . . . . .	511
25.3.1 Il sé-reale e il sé-percepito . . . . .	511
25.3.2 Gli errori comuni che nascono nel confronto con gli altri . . . . .	512
25.3.3 La comunicazione efficace e il rispecchiamento empatico . . . . .	513
25.3.4 Il metodo integrato di Gordon . . . . .	516

Test di verifica online . . . . .	
-----------------------------------	---

## Capitolo 26 La gestione del gruppo

26.1 Le problematiche del gruppo . . . . .	518
26.2 La gestione delle riunioni . . . . .	519
26.2.1 Caratteristiche generali di una riunione . . . . .	519
26.2.2 Riunioni di informazione . . . . .	520
26.2.3 Riunioni di decisione . . . . .	521
26.2.4 Riunioni di accordo . . . . .	522
26.2.5 Altri tipi di riunione . . . . .	522
26.2.6 Le finalità . . . . .	523
26.3 Le riunioni di costruzione di idee . . . . .	524
26.3.1 Il <i>brainstorming</i> . . . . .	524
26.3.2 La <i>nominal group technique</i> . . . . .	526
26.4 Strumenti per gestire i gruppi . . . . .	528
26.4.1 La finestra di Johari . . . . .	528
26.4.2 L'analisi SWOT . . . . .	534
26.4.3 La matrice di priorizzazione (matrice di priorità) . . . . .	538
26.4.4 Il Metodo dei "Cinque Perché" . . . . .	540
26.4.5 Il Diagramma a Lisca di Pesce . . . . .	541
26.4.6 Diagramma di Pareto . . . . .	543

Test di verifica online . . . . .	
-----------------------------------	---

## Capitolo 27 La gestione dei conflitti

27.1 Definire il conflitto . . . . .	547
27.1.1 Caratteristiche . . . . .	547
27.1.2 Le conseguenze del conflitto . . . . .	548
27.2 Le tipologie di conflitti nell'ambito organizzativo . . . . .	548
27.2.1 Classificazione generale . . . . .	548
27.2.2 Il conflitto intrapersonale . . . . .	549
27.2.3 Il conflitto interpersonale . . . . .	550
27.2.4 Il conflitto di gruppo (o conflitto intra-gruppo) . . . . .	551
27.2.5 Il conflitto inter-gruppo . . . . .	552
27.3 Strategie per la gestione dei conflitti . . . . .	553
27.3.1 Il modello Holton per la risoluzione dei conflitti . . . . .	554
27.3.2 Gli stili di gestione del conflitto di Thomas e Kilmann . . . . .	555

Test di verifica online . . . . .	
-----------------------------------	---

## Capitolo 28 I rischi psicosociali in ambito lavorativo

28.1 Lo stress . . . . .	559
28.1.1 La definizione di stress . . . . .	559



28.1.2 Fasi dello stress .....	559
28.1.3 Le cause dello stress e i lavori più esposti al fenomeno .....	560
28.1.4 Le conseguenze dello stress .....	561
28.1.5 Lo stress da lavoro-correlato nella normativa vigente.....	561
28.2 Il <i>burn-out</i> .....	563
28.2.1 Definizione di <i>burn-out</i> .....	563
28.2.2 Il <i>burn-out</i> : le cause e i sintomi .....	563
28.3 Il <i>mobbing</i> .....	564
28.3.1 Definizione .....	564
28.3.2 Tipologie di <i>mobbing</i> .....	565
28.3.3 Le fasi del <i>mobbing</i> .....	566
28.3.4 Le figure coinvolte nel <i>mobbing</i> .....	566
28.3.5 Il <i>mobbing</i> nella scuola.....	567
28.3.6 <i>Mobbing</i> nella normativa vigente .....	567
28.4 Il benessere organizzativo e il clima organizzativo.....	568
28.4.1 Il clima organizzativo .....	568
28.4.2 La direttiva del 24 marzo 2003 .....	569
28.4.3 Le motivazioni .....	569
28.4.4 Gli indicatori .....	569
28.4.5 Il processo di miglioramento del benessere organizzativo .....	571

Test di verifica online .....



## Capitolo 29 La comunità di pratica

29.1 Caratteristiche di una comunità di pratica .....	573
29.1.1 Definizione .....	573
29.1.2 L'apprendimento nella comunità .....	574
29.1.3 La pratica e i significati.....	574
29.1.4 La pratica nella comunità.....	575
29.2 La comunità di pratica nelle organizzazioni.....	577
29.2.1 Aspetti generali .....	577
29.2.2 L'apprendimento situato .....	577
29.2.3 La comunità di pratica e gli altri gruppi di un'organizzazione .....	578
29.2.4 La <i>best practice</i> .....	579
29.3 La comunità di pratica nella scuola.....	579
29.3.1 La scuola: un contesto particolare .....	579
29.3.2 La comunità di apprendimento dei docenti.....	580
29.3.3 Le reti di scuole .....	581
29.3.4 La classe come comunità di pratica .....	583

Test di verifica online .....



## Parte Quinta

### Qualità ed eccellenza nella Pubblica Amministrazione e nella Scuola

#### Capitolo 30 Controllo di qualità, ciclo PDCA e metodo DMAIC

30.1 Il Controllo Statistico di Qualità: dal Ciclo di Shewhart/Deming al ciclo PDCA/ PDSA .....	587
--	-----



30.1.1 Il Ciclo di Shewhart . . . . .	587
30.1.2 Deming rivede il ciclo di Shewhart . . . . .	591
30.1.3 Il Ciclo PDCA . . . . .	592
30.1.4 Il Ciclo PDSA . . . . .	593
30.1.5 L'evoluzione del ciclo PDCA/PDSA . . . . .	595
<b>30.2 Uno sguardo approfondito sulle finalità e sulle caratteristiche del Ciclo PDCA/PDSA . . . . .</b>	<b>596</b>
30.2.1 Finalità del ciclo PDCA/PDSA . . . . .	596
30.2.2 La fase PLAN . . . . .	597
30.2.3 La fase DO . . . . .	598
30.2.4 La fase CHECK (STUDY) . . . . .	598
30.2.5 La fase ACT . . . . .	599
30.2.6 Caratteristiche del Ciclo PDCA/PDSA . . . . .	599
<b>30.3 Il programma Sei Sigma e la metodologia DMAIC . . . . .</b>	<b>600</b>
30.3.1 Il programma Sei Sigma . . . . .	600
30.3.2 Il significato dell'espressione Sei Sigma . . . . .	600
30.3.3 La soddisfazione del cliente nel Modello Sei Sigma . . . . .	604
<b>30.4 Il ciclo DMAIC . . . . .</b>	<b>606</b>
30.4.1 Definire . . . . .	607
30.4.2 Misurare . . . . .	607
30.4.3 Analizzare . . . . .	608
30.4.4 Migliorare . . . . .	608
30.4.5 Controllare . . . . .	608
<b>Test di verifica online . . . . .</b>	
<b>Capitolo 31 Il Total Quality Management</b>	
<b>31.1 Il Total Quality Management (TQM) . . . . .</b>	<b>610</b>
31.1.1 Definizione . . . . .	610
31.1.2 Passo dopo passo . . . . .	610
31.1.3 Modelli di TQM . . . . .	611
<b>31.2 L'EFQM Excellence Model (il Modello di Eccellenza EFQM) . . . . .</b>	<b>611</b>
31.2.1 La European Foundation of Quality Management (EFQM) . . . . .	611
31.2.2 Il Modello di Eccellenza EFQM . . . . .	611
31.2.3 I concetti fondamentali del Modello di Eccellenza EFQM . . . . .	612
31.2.4 I criteri di valutazione del Modello di Eccellenza EFQM . . . . .	615
31.2.5 RADAR . . . . .	615
<b>31.3 Il Common Assessment Framework (CAF) . . . . .</b>	<b>617</b>
31.3.1 Come nasce il CAF . . . . .	617
31.3.2 Gli scopi del CAF . . . . .	618
31.3.3 I Criteri adottati dal CAF . . . . .	618
31.3.4 Le connessioni tra i criteri del CAF . . . . .	630
31.3.5 La finalità dei punteggi assegnati nel CAF . . . . .	631
31.3.6 Fasi e Step per attuare il CAF . . . . .	635
<b>Test di verifica online . . . . .</b>	
<b>Capitolo 32 Dal Modello CIPP al Rapporto di Autovalutazione per le scuole</b>	
<b>32.1 Il Modello CIPP . . . . .</b>	<b>639</b>
32.1.1 La valutazione secondo il modello CIPP . . . . .	639
32.1.2 La struttura del modello CIPP . . . . .	640



32.1.3 Valutazione del Contesto .....	642
32.1.4 Valutazione dell'Input .....	642
32.1.5 Valutazione del Processo .....	642
32.1.6 Valutazione del Prodotto .....	643
<b>32.2 Il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) in materia di istruzione e formazione</b>	<b>643</b>
32.2.1 Come è costituito ed organizzato il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) .....	643
32.2.2 I compiti del Ministro dell'Istruzione .....	644
32.2.3 I compiti dell'INVALSI .....	645
32.2.4 I compiti dell'INDIRE e del contingente ispettivo .....	645
32.2.5 La conferenza per il coordinamento funzionale dell'SNV .....	645
<b>32.3 Il procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche</b>	<b>646</b>
32.3.1 Fasi del procedimento .....	646
32.3.2 Autovalutazione delle istituzioni scolastiche .....	647
32.3.3 Valutazione esterna .....	648
32.3.4 Azioni di miglioramento .....	648
32.3.5 Rendicontazione sociale .....	649
<b>32.4 Il Rapporto di Autovalutazione</b>	<b>649</b>
32.4.1 Il nucleo di valutazione interno .....	649
32.4.2 Il ruolo del dirigente scolastico .....	649
32.4.3 La struttura del Rapporto di Autovalutazione .....	650
32.4.4 Le sperimentazioni del RAV e il modello CIPP .....	653
32.4.5 I benchmark individuati dall'INVALSI .....	655
32.4.6 L'ESCS – <i>Economic, Social and Cultural Status</i> .....	655
32.4.7 Le macro-aree geografiche individuate dall'INVALSI .....	655
32.4.8 L'Effetto Scuola .....	656
32.4.9 Compilazione del RAV .....	659
<b>Capitolo 33 Il Piano di Miglioramento e la Rendicontazione Sociale</b>	
<b>33.1 Il Piano di Miglioramento</b>	<b>732</b>
33.1.1 Finalità del Piano di Miglioramento .....	732
<b>33.2 Il modello fornito dall'INVALSI</b>	<b>732</b>
33.2.1 Introduzione .....	732
33.2.2 Il modello del Piano di Miglioramento previsto nel PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) .....	740
33.2.3 Un modello di Piano di Miglioramento .....	741
<b>33.3 La Rendicontazione Sociale</b>	<b>749</b>
33.3.1 Finalità della Rendicontazione Sociale .....	749
33.3.2 Collegamento tra Ciclo PDCA e ciclo di miglioramento rappresentato da RS-RAV-PdM-PTOF .....	750
33.3.3 La struttura del documento di Rendicontazione Sociale .....	751
<b>Riferimenti bibliografici</b> .....	<b>753</b>

# Premessa

## Cenni di metodologia della ricerca sociale

### 1 Introduzione

Oggetto di questo volume sono le competenze psico-pedagogiche, organizzative e relazionali correlate all'attività del dirigente scolastico. Si tratta di conoscenze e abilità che pur non essendo oggetto diretto delle attività operative cui il DS è preposto, costituiscono un prerequisito essenziale per un leader chiamato ad assicurare il funzionamento corretto di un'istituzione scolastica, ovvero di un'organizzazione complessa, in coerenza con i suoi obiettivi formativi.

Come tutte le scienze sociali anche pedagogia, didattica, teoria delle organizzazioni e della leadership hanno conosciuto negli anni un'evoluzione legata allo sviluppo della ricerca. Tutte le teorie che presenteremo in questo volume sono infatti il frutto di un'evoluzione teorica che fonda i suoi presupposti sulla **ricerca scientifica**, intesa come osservazione e decodifica della realtà mediante metodi induttivi o deduttivi.

Pur non essendo oggetto della presente trattazione, riteniamo utile presentare in premessa brevi cenni sulla **metodologia della ricerca sociale**, settore della sociologia che studia e definisce gli strumenti e le tecniche con cui la riflessione teorica trova riscontro nell'osservazione pratica dal momento che tali temi sono stati oggetto dell'ultima selezione concorsuale.

### 2 Approcci quantitativi e qualitativi alla ricerca

Esistono due principali approcci all'analisi della realtà sociale:

- ricerca quantitativa;
- ricerca qualitativa.

Nella prospettiva **quantitativa**, ispirata dal paradigma **neo e post-positivista**, il rapporto tra teoria e ricerca è strutturato in fasi logicamente sequenziali, secondo un'**impostazione deduttiva**: la teoria precede la rilevazione. Il ricercatore si muove sostanzialmente nel cosiddetto contesto della giustificazione, vuole cioè confermare o falsificare, tramite i dati, la teoria precedentemente formulata sulla base della letteratura disponibile.

Nella prospettiva **qualitativa**, che discende dal paradigma interpretativista, elaborazione teorica e ricerca empirica procedono intrecciate seguendo un'**impostazione induttiva**: la teoria emerge dalla rilevazione. Prima di cominciare il lavoro di ricerca, il ricercatore spesso respinge volutamente la formulazione di teorie definite, perché vede in ciò un condizionamento che potrebbe inibire la sua capacità di comprendere il punto di vista del soggetto studiato.

Paradigma positivista → Ricerca quantitativa → metodo deduttivo

Paradigma interpretativista → Ricerca qualitativa → metodo induttivo



I due modi di fare ricerca trovano due illustrazioni tipiche e opposte nelle tecniche dell'**esperimento** e dell'**osservazione**. Il ricercatore quantitativo assume un punto di osservazione esterno al soggetto studiato, neutro e distaccato; il ricercatore qualitativo invece s'immerge il più possibile nella realtà del soggetto studiato e tende a sviluppare con lui una relazione di immedesimazione empatica. Il soggetto indagato è passivo nella ricerca quantitativa; ha invece un ruolo attivo nella ricerca qualitativa.

### 3 La rilevazione dei dati

Nell'approccio quantitativo, il **disegno della ricerca** (vale a dire l'insieme delle decisioni operative che sovrintendono all'organizzazione pratica della ricerca) è costruito a tavolino prima dell'inizio della rilevazione ed è rigidamente strutturato e chiuso. Nella ricerca qualitativa, invece, è destrutturato, aperto, idoneo a captare l'imprevisto, modellato nel corso della rilevazione.

Da queste due impostazioni legate al disegno della ricerca discendono altre due caratteristiche differenzianti per quanto concerne la rilevazione.

La prima riguarda la **rappresentatività dei soggetti studiati**: nella ricerca quantitativa, il ricercatore è preoccupato della *generalizzabilità* dei risultati e l'uso del *campione probabilistico* è l'esito più evidente di questa preoccupazione. Al ricercatore qualitativo, viceversa, la generalizzabilità non interessa per nulla. Egli sceglie i casi da approfondire non per la loro diffusione nella popolazione, ma per l'interesse che gli sembra possano esprimere.

Il secondo elemento di diversità tra ricerca quantitativa e ricerca qualitativa sta nell'uniformità o meno dello **strumento di rilevazione**.

Nella ricerca quantitativa, esso è uniforme per tutti i casi (per esempio è un questionario). Nella ricerca qualitativa, invece, il ricercatore assume informazioni diverse a seconda dei casi, con un livello di approfondimento che varia a seconda della convenienza.

Un ultimo punto che riguarda la rilevazione è quello che fa riferimento alla **natura dei dati**. Nella ricerca quantitativa essi sono oggettivi e standardizzati (*hard*). Nella ricerca qualitativa, all'opposto, non ci si pone il problema dell'oggettività e della standardizzazione, ma ci si preoccupa della ricchezza e profondità dei dati (*soft*).

### 4 L'analisi dei dati

Nell'**approccio quantitativo**, l'obiettivo dell'analisi è spiegare le variazioni delle variabili *dipendenti* al variare di quelle *indipendenti*, trovare cioè le cause che provocano determinati effetti. L'analisi avverrà sempre per variabili, in maniera impersonale. Nei rapporti di ricerca si parlerà di *medie di variabili*, di *percentuali di variabili*, di *relazioni tra variabili*. Coloro che, adottando l'approccio interpretativista, criticano questo modo di procedere, accusano i positivisti di assunzione impropria del modello scientifico delle scienze naturali, professano la non riducibilità dell'uomo a una serie di variabili distinte e separate e dichiarano la necessità dell'adozione di una prospettiva globale nell'analisi delle espressioni umane. Per i **ricercatori qualitativi**, l'obiettivo dell'analisi è comprendere le persone, interpretare il punto di vista dell'attore sociale. L'oggetto dell'analisi, secondo questo modo di intendere la ricerca sociale, non può essere rap-



presentato dalla variabile ma dall'individuo nella sua interezza. Le **tecniche matematiche e statistiche** sono fondamentali per la ricerca quantitativa, mentre sono considerate inutili, e spesso dannose, nella ricerca qualitativa.

## 5 La presentazione dei risultati

Nella conclusione di una ricerca bisogna non solo mostrare la distribuzione delle variabili o illustrare i casi, ma anche fare emergere le **relazioni tra le variabili** o le **connessioni tra i casi**.

L'obiettivo del ricercatore non è solo quello di descrivere la realtà nelle sue articolazioni, ma anche quello di fornire delle sintesi, delle spiegazioni o delle interpretazioni. È infatti questo l'unico modo per connettere la ricerca alla teoria, che rappresenta una forma di astrazione razionale e sintetica della realtà.

Le due forme classiche di presentazione dei dati, nelle tradizioni quantitativa e qualitativa, sono rispettivamente la **tavola** e la **narrazione**: con la prima si rappresentano le variabili e le relazioni tra queste; con la narrazione si riportano testi, brani di interviste e immagini che danno voce e descrivono i soggetti indagati.

Nella ricerca quantitativa, attraverso lo studio delle variabili, si punta all'enunciazione di rapporti causali. Dopo aver frammentato l'individuo in variabili, si compie una doppia sintesi, individuando prima i rapporti di associazione tra le variabili e disegnando poi un modello causale (una rete di *connessioni di causa-effetto* tra le variabili). Nella ricerca qualitativa è più difficile trovare itinerari di sintesi delle informazioni sufficientemente generali e condivisi dai ricercatori. Molti autori, tuttavia, indicano nell'individuazione di tipi ideali la via per raggiungere questo obiettivo.

Il modello causale connette tra loro le variabili, mentre la **tipologia** rappresenta lo schema teorico che lega i soggetti. La ricerca quantitativa si interroga sui «*perché*», quella qualitativa si interroga sui «*come*». La prima punta alla **generalizzabilità dei risultati** cercando di usare campioni probabilistici; la seconda punta all'**approfondimento** e all'**immedesimazione** con l'oggetto studiato.

Tra i due tipi di ricerca ci sono molte posizioni intermedie. Le differenze tra i due approcci spesso sono individuabili solo teoricamente. Nella concreta pratica di ricerca, infatti, tecniche quantitative e qualitative vengono frequentemente mixate per ottenere gli obiettivi conoscitivi prefissati.

Dalla fine degli anni '90 del Novecento si fa strada l'idea che il «conflitto» tra qualitativisti e quantitativisti sia prevalentemente di ordine ideologico e che nella pratica il confine tra i due tipi di ricerca sia tutt'altro che definito.

## 6 Analisi quantitativa e metodo sperimentale

Per definire il metodo sperimentale bisogna andare un po' indietro nel tempo. La sua formulazione iniziale, infatti, si deve a **Galileo Galilei** (1564-1642).

Per Galilei (e per la visione che diventerà standard nei tre secoli successivi) compito della scienza è formulare, controllare e quindi stabilire la verità o la falsità di asserti impersonali che descrivano le relazioni causali intercorrenti tra proprietà/variabili quantificabili. Secondo lo scienziato, *il libro della natura è scritto in linguaggio matematico*; il ricercatore deve interrogare la natura per scoprirne le leggi: per dedurre relazioni



matematiche tra proprietà che valgano in ogni tempo e luogo. Una *sensata interrogazione* della natura si compie attraverso l'**esperimento**. Nella sua forma ideale, un esperimento si ottiene quando si osservano gli effetti che una variazione controllata di una variabile (chiamata **operativa**) produce su un'altra variabile (chiamata **sperimentale**) mentre si mantengono costanti tutte le altre variabili che potrebbero influenzare la seconda. Lo scopo è determinare (nella forma e nella direzione) la relazione tra la proprietà operativa e quella sperimentale, ossia affermare l'esistenza di un'influenza causale della variabile operativa su quella sperimentale.

Nell'ambito delle scienze sociali i postulati galileiani si applicano registrando informazioni sulle proprietà trasformate in variabili in una matrice dei dati e rilevando, con le tecniche statistiche, la presenza di associazioni tra queste variabili.

Tale modello è stato creato dai matematici nel XVI secolo e sviluppato nelle scienze sociali a metà del XVIII secolo grazie a **Gottfried Achenwall** (1719-1772), un professore di statistica dell'Università di Göttingen, in Germania.

Non essendo oggetto di questa pubblicazione approfondire i dettagli operativi delle tecniche di ricerca, riportiamo di seguito un sintetico glossario della sola terminologia specifica necessaria per comprendere e interpretare i risultati di un'indagine quantitativa. Più volte in questo manuale verranno infatti descritte le indagini e presentati i risultati delle ricerche che maggiormente hanno contribuito all'evoluzione delle teorie pedagogiche influenzando gli approcci didattici.

Nozioni di base e terminologia propria delle analisi quantitative vengono inoltre spesso richieste in sede di preselezione concorsuale.

## GLOSSARIO DI BASE DI TERMINI STATISTICI

**Campionamento:** è un metodo per selezionare un campione rappresentativo di un determinato insieme di dati, in modo da ottenere risultati generalizzabili.

**Campione:** è qualsiasi sotto-insieme dei membri della popolazione oggetto della ricerca.

**Inferenza statistica:** è la pratica di estendere i risultati dell'analisi dal campione alla popolazione .

**Matrice dei dati:** un ideale rettangolo che contiene tante righe quante sono le unità di analisi in esame e tante colonne quante sono le variabili considerate. Ogni risposta (per esempio a un questionario) viene tradotta in codici e incassellata nella sua posizione.

**Media:** somma di tutti i valori divisa per il numero dei casi; insieme alla moda e alla mediana è una misura standard della tendenza centrale.

**Mediana:** valore di una variabile che lascia metà del campione o della popolazione alla sua sinistra e metà alla sua destra. Insieme alla moda e alla media è una misura standard di tendenza centrale.

**Misure di variabilità:** indici che consentono di valutare la dispersione dei dati intorno al valore di tendenza centrale di una distribuzione. Le principali misure di variabilità sono: devianza, varianza, scarto tipo.



**Moda:** valore più frequente in una variabile; insieme alla media e alla mediana è una misura standard di tendenza centrale.

**Popolazione:** consiste nell' insieme di oggetti, osservazioni o valori oggetto di ricerca. Quando la popolazione è troppo ampia (per esempio *tutti gli studenti in età di obbligo scolastico*) il ricercatore è costretto a scegliere e definire un sottoinsieme meno numeroso della popolazione: bisogna allora effettuare il cosiddetto campionamento, cioè bisogna estrarre un campione dall'intera popolazione.

**Proprietà:** caratteristiche che gli oggetti della ricerca posseggono nella realtà.

**Scaling:** le tecniche di scaling sono un insieme di procedure finalizzate alla rilevazione quantitativa di proprietà psichiche, cioè i valori, le opinioni, le motivazioni, i sentimenti, i giudizi e, più in generale, gli atteggiamenti degli individui

**Variabile:** caratteristiche che gli oggetti della ricerca posseggono quando inseriti all'interno di una matrice

## 7 Analisi qualitativa: osservazione e interviste

Nella ricerca qualitativa il metodo per eccellenza, dal quale nessun ricercatore può prescindere, è l'osservazione. Essa non consiste in un semplice sguardo ad un qualsiasi contesto sociale ma rappresenta un costante lavoro di assimilazione ed elaborazione dei **dati astratti e concreti** che provengono dall'ambiente.

In alcune forme, l'osservazione è probabilmente il più intrusivo dei metodi utilizzabili nella ricerca sociale, perché impone al ricercatore di immergersi nella totalità di un contesto che, originariamente, non gli appartiene.

L'**osservazione naturalistica** può essere impiegata in determinate situazioni:

- quando la presenza del ricercatore impone un'**oggettiva modificazione delle diverse dimensioni del contesto** che si vuole studiare. Ad esempio, il ricercatore che voglia studiare un gruppo di bambini in interazione in un'**aula scolastica** può utilizzare fruttuosamente l'osservazione naturalistica perché la sua stessa presenza all'interno del gruppo non sarebbe in alcun modo dissimulabile e imporrebbe ai bambini (oggetto di studio) di adottare un comportamento mediato dalla presenza di un adulto. In questo caso il ricercatore lavora come il poliziotto che, nascosto dietro ad uno specchio, osserva da un'altra stanza l'interrogatorio del sospettato;
- in contesti più ampi di quello precedente, come per esempio un **parco giochi** quando il ricercatore studia le normali interazioni all'interno di un gruppo di bambini.

L'**osservazione documentale** è una tecnica con la quale il ricercatore analizza una serie di documenti prodotti o utilizzati dai soggetti presenti all'interno del contesto della ricerca. Questi documenti si dividono in due categorie:

- **i testi**, che possono essere libri, diari, appunti, siti internet, note etc.;
- **i manufatti**, che possono essere i mobili di una casa, i macchinari di una fabbrica, i vestiti di una famiglia etc.

In questo caso l'osservazione acquisisce le caratteristiche della più classica disposizione dello studioso, che con impegno, diligenza e metodo si dedica alla documentazione della propria ricerca.



**L'osservazione partecipante** è in grado di evitare gli inconvenienti della separazione tra osservatore e osservato ed è lo strumento principe della ricerca qualitativa, che vede il ricercatore porsi all'interno del contesto che vuole studiare. Il primo ad aver utilizzato l'espressione «osservazione partecipante» è stato il sociologo **Edward Lindeman** nel 1924. Tuttavia la tecnica dell'osservazione partecipante venne sistematizzata per la prima volta dall'antropologo **Bronislaw Malinowski** (1884-1942), due anni prima di Lindeman, nel 1922, quando lo studioso diede alle stampe il suo fondamentale libro *Gli argonauti del Pacifico occidentale*, frutto delle sue ricerche sul campo condotte in Melanesia e volte all'analisi degli usi delle popolazioni locali. L'osservazione partecipante è particolarmente efficace in presenza delle seguenti condizioni:

- quando il contesto oggetto di studio non ha visibilità perché le pratiche che si svolgono al suo interno vengono nascoste in considerazione della loro **devianza dalla norma legale**;
- quando il contesto oggetto di studio è particolarmente recente e **poco conosciuto**;
- quando il contesto oggetto di studio è **scarsamente indagato** in letteratura;
- quando il contesto oggetto di studio è **particolarmente distante** (in termini non solo spaziali ma anche di comportamento e di rappresentazioni) da quello del ricercatore.

Dati questi presupposti è facile desumere quanto l'osservazione partecipante sia una tecnica di ricerca di particolare profondità e dunque di grande impegno e applicazione da parte del ricercatore.

Anche per questi motivi l'osservazione partecipante si sviluppa nella pratica, in modo piuttosto complesso. Una volta deciso il contesto da studiare, il ricercatore deve prendere contatto e vivere in stretta relazione con esso fino ad arrivare a farne parte.

Esistono due grandi modi di intendere (praticare) l'osservazione partecipante, ciascuno con i suoi lati positivi e negativi: **l'osservazione palese** e **l'osservazione nascosta**. Tra di loro, a segnare il punto mediano di un *continuum* ideale, sta l'osservazione **semi-palese** (o **semi-nascosta** o **semi-dissimulata**).

Il tratto che caratterizza in maniera sostanziale queste diverse tecniche di osservazione è la resa pubblica o meno del ruolo e dell'identità del ricercatore. In altre parole, quando il ricercatore decide di studiare un contesto, rivelando a tutti i suoi appartenenti (o comunque alla quasi totalità di questi) la propria identità e lo scopo della propria permanenza nel contesto, allora si è di fronte all'osservazione palese. Al contrario, quando il ricercatore tiene celata la propria identità e il proprio scopo, allora si è di fronte all'osservazione nascosta. Nell'osservazione semi-palese, invece, sono solo alcune (generalmente una o due) delle persone che fanno parte del contesto a conoscere la vera identità del ricercatore e lo scopo della sua permanenza in esso.

Lo **shadowing** è la tecnica di osservazione maggiormente intrusiva che può utilizzare il ricercatore sociale (dall'inglese *shadow*, «ombra») e consiste nel **seguire l'oggetto studiato come un'ombra**. Tale tecnica, che nella pratica richiede un impegno costante e giornaliero da parte del ricercatore, presenta una serie di evidenti pregi nella misura in cui rende accessibile qualsiasi sfaccettatura del proprio oggetto di studio. Lo *shadowing*, in particolare, risulta uno strumento di enorme valore quando è la dimensione quotidiana e soggettiva del vissuto di un individuo a essere il fulcro dello studio (anche se lo *shadowing* può essere utilizzato quando si vuole indagare un processo collettivo o un'interazione, per citarne solo due). Il rischio di questa tecnica di osser-

vazione sta nella sua enorme **intrusività**: il soggetto studiato facilmente modifica il proprio comportamento (cosa che accade, in parte, anche con l'osservazione partecipante) se si trova a dover condurre la sua quotidianità in presenza di terzi.

Se l'osservazione è lo strumento principale con cui il ricercatore interroga il contesto circostante, l'**intervista** (l'atto di interrogazione) è l'imprescindibile modalità attraverso cui il ricercatore interroga i soggetti. L'intervista è uno strumento aperto, modellabile nel corso dell'interazione, adattabile ai diversi contesti empirici e alle diverse personalità degli intervistati. Si può distinguere tra:

- **intervista strutturata**, che prevede un insieme fisso e ordinato di domande aperte che vengono sottoposte a tutti gli intervistati nella stessa formulazione e nella stessa sequenza; l'intervistato è lasciato libero di rispondere come crede;
- **intervista semi strutturata**, che prevede una traccia che riporta gli argomenti che necessariamente devono essere affrontati durante l'intervista; essa può essere costituita da un elenco di argomenti o da una serie di domande a carattere generale;
- **intervista non strutturata**, detta anche *in profondità, libera o ermeneutica*, che è costituita dall'individualità degli argomenti e dall'itinerario dell'intervista. In questo tipo di intervista, infatti, il contenuto delle domande non è prestabilito ma varia da soggetto a soggetto; l'unico elemento stabilito è il tema generale, gli altri argomenti emergono spontaneamente nel corso dell'intervista;
- **intervista collettiva o *focus group***, che si svolge con un rapporto di uno a molti, in cui l'uno è naturalmente l'intervistatore, i molti sono gli intervistati. Si tratta di una tecnica di indagine a metà strada tra l'intervista e l'osservazione. Il *focus group*, infatti, è strutturato in modo tale che il ricercatore moderi una discussione, ponendone egli stesso i termini e chiedendo ai soggetti convenuti di dibattere su un qualsiasi tema.

### Estensioni WEB

#### Test di verifica online



# Professioni & Concorsi

## Manuali ed Eserciziari per la preparazione ai concorsi pubblici e per l'aggiornamento professionale.

Principale promotore delle scelte didattiche e alla guida di un'organizzazione, il Dirigente Scolastico deve possedere, oltre alle competenze giuridiche e amministrative necessarie per l'«ordinaria amministrazione» di un'istituzione scolastica, precise abilità socio-psico-pedagogiche, relazionali e organizzative. A tale scopo il testo fornisce un quadro generale delle tematiche correlate alla pedagogia, alla didattica, alla psicologia evolutiva e dell'apprendimento e alla organizzazione degli ambienti di apprendimento descrivendo i principali **modelli pedagogici** che maggiormente hanno influenzato il sistema educativo italiano, soprattutto nella formulazione dei documenti programmatici (Indicazioni e Linee guida). Sono quindi illustrate le più importanti **teorie delle organizzazioni e del management** e viene, infine, trattato il tema della **leadership** e della **comunicazione**, aspetto anch'esso determinante per la figura del Dirigente Scolastico che deve saper individuare obiettivi perseguitibili per l'istituzione scolastica, motivando e orientando tutto il personale verso la loro realizzazione.

L'ultima Parte, totalmente nuova, è dedicata ai processi di autovalutazione e alle conseguenti azioni di miglioramento in un'ottica di *Total Quality Management*.

Questa terza edizione risulta ampliata ed aggiornata alla luce della riforma del concorso per Dirigente scolastico disegnata dal D.L. 126/2019.

### Per completare la preparazione

#### P&C4.1 Manuale concorso Dirigente scolastico. Competenze giuridiche, amministrative, finanziarie e gestionali

Volume 1

#### P&C4.3 Test commentati del concorso per DS



IN OMAGGIO

### ESTENSIONI ONLINE: CONTENUTI EXTRA

Le risorse di studio gratuite sono accessibili per 18 mesi dalla propria area riservata, previa registrazione al sito [edises.it](http://edises.it).