

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**



EdiSES
edizioni

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**



registrati al sito **edises.it**

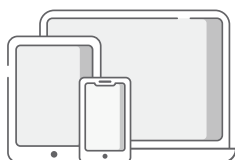


attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione



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
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


Sommario

Premessa

Cenni di metodologia della ricerca sociale


Parte Prima

Pedagogia, psicopedagogia e teorie dell'apprendimento

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

Parte Seconda


Influenze ed orientamenti pedagogici e metodologico-didattici nei documenti ministeriali

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



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 trasmissiva 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 metacognitivo.

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-

piessità, 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 perseguibili 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 espliciti 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 corredato 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
blog.edises.it
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 curriculum 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 curriculum 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 metacomprendimento	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-scienziato 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
9.9	I libri digitali nella scuola italiana	225
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
9.10	Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)	243
9.11	La Didattica a Distanza/Didattica Digitale Integrata	245
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
9.12	Le applicazioni software di una classe 2.0	
	Test di verifica online	

Parte Seconda


Influenze ed orientamenti pedagogici e metodologico-didattici nei documenti ministeriali

Capitolo 10 La Riforma Moratti e le *Indicazioni Nazionali* per i Piani di Studio personalizzati


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 curriculum nelle Indicazioni 2007	303
12.3.1	Caratteri generali	303
12.3.2	Il curriculum della scuola dell'infanzia: struttura e influenze pedagogiche	305
12.3.3	Il curriculum del primo ciclo: struttura e influenze pedagogiche	307
12.4	Le <i>Indicazioni</i> 2012	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 zero-sei	314
12.6.1	L'adozione delle Linee pedagogiche	314
12.6.2	L'impianto didattico metodologico del sistema integrato zero-sei	315
12.6.3	L'impianto organizzativo del sistema integrato zero-sei e la costruzione del curriculum	317
	Test di verifica online	

Capitolo 13	Gli assi culturali e le competenze chiave di cittadinanza	
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	
Capitolo 14	Le Indicazioni Nazionali per i Licei	
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	
Capitolo 15	Le Linee Guida per gli Istituti Professionali e gli Istituti Tecnici	
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 dalla 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

Test di verifica online 


Capitolo 19 Le teorie motivazionaliste

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


Test di verifica online 

Capitolo 20 Le teorie contingenti e il modello di Mintzberg

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 prioritizzazione (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
30.2	Uno sguardo approfondito sulle finalità e sulle caratteristiche del Ciclo PDCA/PDSA.	596
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
30.3	Il programma Sei Sigma e la metodologia DMAIC.	600
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
30.4	Il ciclo DMAIC.	606
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

Test di verifica online 

Capitolo 31 Il *Total Quality Management*

31.1	Il <i>Total Quality Management</i> (TQM).	610
31.1.1	Definizione.	610
31.1.2	Passo dopo passo.	610
31.1.3	Modelli di TQM.	611
31.2	L'EFQM <i>Excellence Model</i> (il Modello di Eccellenza EFQM).	611
31.2.1	La <i>European Foundation of Quality Management</i> (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
31.3	Il <i>Common Assessment Framework</i> (CAF).	617
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

Test di verifica online 

Capitolo 32 Dal Modello CIPP al Rapporto di Autovalutazione per le scuole

32.1	Il Modello CIPP.	639
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
32.2	Il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) in materia di istruzione e formazione	643
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
32.3	Il procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche	646
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
32.4	Il Rapporto di Autovalutazione	649
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
Capitolo 33 Il Piano di Miglioramento e la Rendicontazione Sociale		
33.1	Il Piano di Miglioramento	732
33.1.1	Finalità del Piano di Miglioramento	732
33.2	Il modello fornito dall'INVALSI	732
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
33.3	La Rendicontazione Sociale	749
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
Riferimenti bibliografici		753

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 **tabella** 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 asseriti 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 incasellata 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 perseguibili 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](https://www.edises.it).



 blog.edises.it
 Concorso Dirigenti Scolastici
 infoconcorsi.edises.it



€ 40,00



9 788836 225491