

p&c

Professioni & concorsi

t

Teoria

il **MANUALE**  
del concorso - volume 2

# DIRIGENTE SCOLASTICO

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

- Principali teorie pedagogiche, didattiche e dell'apprendimento
  - Orientamenti pedagogico-didattici nei documenti ministeriali
  - Abilità organizzative e relazionali
  - Leadership e capacità comunicative



Comprende  
estensioni web

Emiliano Barbuto





# il Manuale del concorso per Dirigente scolastico

Volume 2

Competenze socio-psico-pedagogiche, relazionali e organizzative



Accedi ai servizi riservati

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

**materiali didattici e contenuti aggiuntivi**

**codice personale**



Grattare delicatamente la superficie per visualizzare il codice personale.

Le **istruzioni per la registrazione** sono riportate nelle pagine seguenti.

Il volume NON può essere venduto né restituito se il codice personale risulta visibile.

L'accesso ai servizi riservati ha durata di un anno dall'attivazione del codice e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

il Manuale del concorso per Dirigente scolastico - P&C4.2 - I Edizione  
Copyright © 2015 EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
2019 2018 2017 2016 2015

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

*Progetto grafico: ProMedia Studio di A. Leano – Napoli*

*Fotocomposizione:  curvilinee*

*Stampato presso: Tipolitografia Petruzzi Corrado & Co. - Zona Ind. Regnano -  
Città di Castello (PG)*

*Per conto della EdiSES - Piazza Dante 89 - Napoli*

ISBN 978 88 6584 523 3

[www.edises.it](http://www.edises.it)  
[info@edises.it](mailto:info@edises.it)

# il Manuale del concorso per Dirigente scolastico

Volume 2

Competenze socio-psico-pedagogiche, relazionali e organizzative

**Emiliano Barbuto**





Il volume è arricchito da una serie di contenuti aggiuntivi, tra cui test di verifica e ampio glossario. Il materiale è accessibile dalla propria area riservata previa registrazione al sito secondo le modalità di seguito indicate.

### Se sei già registrato al sito

Collegati a [www.edises.it](http://www.edises.it)  
Clicca su “Accedi al materiale didattico”  
Inserisci user e password  
Inserisci le ultime 4 cifre dell’ISBN  
del volume in tuo possesso riportate  
in basso a destra sul retro di copertina  
Inserisci il codice personale  
che trovi sul frontespizio del volume  
Verrai automaticamente reindirizzato  
alla tua area personale

### Se non sei registrato al sito

Collegati a [www.edises.it](http://www.edises.it)  
Clicca su “Accedi al materiale didattico”  
Selezione “Se non sei ancora registrato  
Clicca qui”  
Completa il form in ogni sua parte e al  
termine attendi l’email di conferma per  
perfezionare la registrazione  
Dopo aver cliccato sul link presente nel-  
l’email di conferma, verrai reindirizzato  
al sito EdiSES  
A questo punto potrai seguire la pro-  
cedura descritta per gli utenti registrati  
al sito

---

**Attenzione!** Questa procedura è necessaria solo per il primo accesso.

Successivamente, basterà loggarsi – cliccando su “accedi” in alto a destra da qualsiasi pagina del sito ed inserendo le proprie credenziali (user e password) – per essere automaticamente reindirizzati alla propria area personale.



Potete segnalarci i vostri suggerimenti o sottoporci le vostre osservazioni all’indirizzo [redazione@edises.it](mailto:redazione@edises.it)



Per problemi tecnici connessi all’utilizzo dei supporti multimediali potete contattare la nostra assistenza tecnica all’indirizzo [support@edises.it](mailto:support@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	17
<b>Capitolo 3</b> - La pedagogia nell'età romantica	27
<b>Capitolo 4</b> - Le scuole nuove e l'attivismo	37
<b>Capitolo 5</b> - Il comportamentismo	59
<b>Capitolo 6</b> - Il cognitivismo	97
<b>Capitolo 7</b> - Definire e misurare l'intelligenza	173
<b>Capitolo 8</b> - Il costruttivismo	199
<b>Capitolo 9</b> - Apprendimento e modelli didattici	219

## Parte Seconda

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

<b>Capitolo 10</b> - La Riforma Moratti e le <i>Indicazioni Nazionali</i> per i Piani di Studio personalizzati	239
<b>Capitolo 11</b> - La Strategia di Lisbona, l'Apprendimento Permanente e le Competenze Chiave	255
<b>Capitolo 12</b> - Le Indicazioni per il Curricolo	279
<b>Capitolo 13</b> - Gli assi culturali e le competenze chiave di cittadinanza	297
<b>Capitolo 14</b> - Le Indicazioni Nazionali per i Licei	309
<b>Capitolo 15</b> - Le Linee Guida per gli Istituti Professionali e gli Istituti Tecnici	319

## Parte Terza

### Teorie organizzative e management

<b>Capitolo 16</b> - Alcuni concetti fondamentali	335
<b>Capitolo 17</b> - Lo <i>scientific management</i> , la catena di montaggio e il modello Toyota	339
<b>Capitolo 18</b> - <i>Management</i> e burocrazia	361
<b>Capitolo 19</b> - Le teorie motivazionaliste	379
<b>Capitolo 20</b> - Le teorie contingenti e il modello di Mintzberg	407

<b>Capitolo 21 - Organizzazioni complesse e legami deboli</b>	<b>429</b>
<b>Capitolo 22 - La <i>learning organization</i></b>	<b>445</b>

## Parte Quarta

### ***Leadership e comunicazione***

<b>Capitolo 23 - Le teorie contingenti della <i>leadership</i></b>	<b>459</b>
<b>Capitolo 24 - Stili di <i>leadership</i></b>	<b>469</b>
<b>Capitolo 25 - La comunicazione interpersonale</b>	<b>487</b>
<b>Capitolo 26 - La gestione del gruppo</b>	<b>507</b>
<b>Capitolo 27 - La gestione dei conflitti</b>	<b>531</b>
<b>Capitolo 28 - I rischi psicosociali in ambito lavorativo</b>	<b>545</b>
<b>Capitolo 29 - La comunità di pratica</b>	<b>561</b>
<b>Riferimenti bibliografici</b>	<b>573</b>

*Ad Anna Forlano,  
un'amica con cui ho condiviso  
tante interessanti “chiacchierate pedagogiche”*



# Prefazione

Chiunque voglia intraprendere la carriera di Dirigente Scolastico deve possedere, oltre alle competenze giuridiche e amministrative necessarie per l’“ordinaria amministrazione” di un’istituzione scolastica, abilità socio-psico-pedagogiche, comunicative e organizzative, affinché possa orientare con competenza e consapevolezza le scelte degli approcci pedagogici e delle pratiche didattiche operate dagli organi collegiali.

Naturalmente il Dirigente Scolastico è innanzitutto un docente e pertanto può fare leva sull’esperienza didattico-metodologica che ha maturato negli anni di insegnamento; ma ciò non basta: la scelta e l’applicazione di una determinata metodologia didattica, infatti, necessita di una conoscenza approfondita della teoria pedagogica per individuare le strategie didattiche 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 quattro parti. La prima 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 pro-

cessi e perseguire obiettivi. Alla guida di un'organizzazione che ha un certo livello di complessità, 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 e ultima 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 perseguitabili 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.

# 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	4
7	Analisi qualitativa: osservazione e interviste	6

*Test di verifica online*



## Parte Prima

### Pedagogia, psicopedagogia e teorie dell'apprendimento

<b>Capitolo 1 - Dagli albori al 1600</b>	<b>11</b>
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	14
1.3.3 I gradi scolastici	15

*Test di verifica online*



<b>Capitolo 2 - La pedagogia e l'Illuminismo</b>	<b>17</b>
2.1 Il modello educativo illuminista	17
2.1.1 John Locke	17
2.1.2 Étienne Bonnot de Condillac	18
2.1.3 Nicolas de Condorcet	19
2.1.4 Giambattista Vico	20
2.2 Jean-Jacques Rousseau	22
2.2.1 Lo stato naturale e lo sviluppo della cultura	23
2.2.2 Il Contratto Sociale	24
2.2.3 <i>L'Emilio o dell'educazione</i>	25
2.2.4 L'impianto pedagogico di Rousseau	26

*Test di verifica online*



<b>Capitolo 3 - La pedagogia nell'età romantica</b>	<b>27</b>
3.1 Il Romanticismo	27
3.2 Johann Heinrich Pestalozzi	27
3.2.1 L'aspetto morale dell'educazione	28

3.2.2	Il metodo elementare	28
3.2.3	Il metodo intuitivo e lo sviluppo cognitivo	29
3.3	Friedrich Wilhelm August Fröbel	29
3.3.1	Le fasi evolutive del bambino	30
3.3.2	Il gioco	30
3.3.3	I doni	31
3.3.4	Le occupazioni	32
3.3.5	L'attività con la natura	32
3.4	Johann Friedrich Herbart	32
3.4.1	Le tappe educative	33
3.4.2	La classificazione degli interessi	34
3.4.3	L'insegnamento	34

*Test di verifica online*

<b>Capitolo 4 - Le scuole nuove e l'attivismo</b>	<b>37</b>	
4.1	Il funzionalismo	37
4.2	Le scuole nuove, la scuola attiva e l'attivismo	38
4.3	Edouard Claparède	39
4.3.1	Pedagogia e funzionalismo	40
4.3.2	L'educazione funzionale	40
4.3.3	Il gioco e l'imitazione	41
4.3.4	La scuola attiva	42
4.3.5	Stadi evolutivi del fanciullo	42
4.3.6	La scuola su misura	43
4.4.	Ovide Decroly	44
4.4.1	I bisogni	44
4.4.2	I centri di interesse e le idee associate	45
4.4.3	L'ambiente	45
4.4.4	Le fasi dell'insegnamento	46
4.4.5	La funzione di globalizzazione	46
4.5	Maria Montessori	47
4.5.1	Aspetti pedagogici generali	47
4.5.2	Il metodo Montessori	48
4.5.3	L'ambiente scolastico	49
4.5.4	I materiali didattici	49
4.5.5	La nuova figura del maestro	50
4.5.6	Lo sviluppo del bambino	50
4.6	John Dewey	51
4.6.1	La pedagogia di Dewey	52
4.6.2	Il compito della scuola nella società democratica	52
4.6.3	L'educazione alla base del sistema democratico	53
4.6.4	Learning by doing	54
4.6.5	Il pensiero riflessivo	54
4.6.6	L'indagine e il pensiero riflessivo	55
4.6.7	L'esperienza e l'educazione progressiva	56

*Test di verifica online*

<b>Capitolo 5 - Il comportamentismo</b>	<b>59</b>
5.1 Caratteri generali	59
5.2 Ivan P. Pavlov	59
5.3 John B. Watson	61
5.4 Edward L. Thorndike	62
5.5 Burrhus F. Skinner	64
5.5.1 Il condizionamento operante	64
5.5.2 Il comportamentismo radicale	65
5.5.3 Il rinforzo	66
5.5.4 Il controllo condizionante	68
5.5.5 L'istruzione programmata	69
5.5.6 Le macchine per insegnare	70
5.6 Il neocomportamentismo	71
5.6.1 Edward C. Tolman	72
5.6.2 Clark L. Hull	75
5.7 Albert Bandura	78
5.7.1 Gli esperimenti con la bambola BoBo	78
5.7.2 La teoria dell'apprendimento sociale	81
5.7.3 L'apprendimento osservativo	81
5.7.4 Il ruolo del rinforzo	83
5.7.5 Il determinismo reciproco	84
5.8 Benjamin S. Bloom	84
5.8.1 Le premesse del <i>Mastery learning</i>	85
5.8.2 Le variabili del <i>Mastery learning</i>	88
5.8.3 Strategie per attuare il <i>Mastery learning</i>	90
5.8.4 L'approccio comportamentista	92
5.8.5 La tassonomia degli obiettivi educativi	92
5.8.6 Il dominio cognitivo	92

**Test di verifica online**

<b>Capitolo 6 - Il cognitivismo</b>	<b>97</b>
6.1 La psicologia della Gestalt	97
6.1.1 La sensazione e la percezione	97
6.1.2 L'empirismo e l'associazionismo	97
6.1.3 La Gestalt e la visione globale	98
6.1.4 Wolfgang Köhler	98
6.2 Max Wertheimer	100
6.2.1 Il movimento stroboscopico	100
6.2.2 La percezione e il rapporto tra "il tutto" e "le parti"	101
6.2.3 Le leggi di percezione della forma	102
6.2.4 <i>L'insight</i> e il pensiero produttivo	105
6.3 Jean Piaget	108
6.3.1 L'epistemologia genetica	108
6.3.2 La costruzione della conoscenza	109
6.3.3 Gli invarianti funzionali	109
6.3.4 Le strutture variabili	110
6.3.5 Lo sviluppo come equilibrio	111

6.3.6	Lo stadio senso-motorio	112
6.3.7	Lo stadio preoperatorio	115
6.3.8	Lo stadio delle operazioni concrete	120
6.3.9	Lo stadio delle operazioni formali	122
6.3.10	La concezione pedagogica e didattica	125
6.4	Lev Semënovič Vygotskij	126
6.4.1	La funzione del linguaggio nello sviluppo del bambino	126
6.4.2	I simboli, il linguaggio e lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori	129
6.4.3	La formazione dei concetti	131
6.4.4	La relazione tra sviluppo e apprendimento	134
6.4.5	Il gioco	138
6.5	Jerome S. Bruner	141
6.5.1	<i>New look on perception</i>	141
6.5.2	La teoria dello sviluppo cognitivo	145
6.5.3	La formazione delle categorie e dei concetti	146
6.5.4	La conferenza di Woods Hole	149
6.5.5	La struttura delle discipline	150
6.5.6	Il curricolo a spirale	152
6.5.7	Pensiero intuitivo e analitico	153
6.5.8	La motivazione dello studente	154
6.5.9	Il quadro di riferimento in cui si colloca il curricolo a spirale	154
6.5.10	La teoria dell'istruzione	155
6.5.11	L'apprendimento per scoperta	158
6.5.12	Il problem solving e lo scaffolding	160
6.6	Lo <i>Human Information Processing</i>	162
6.6.1	Il modello multi-magazzino	164
6.6.2	La memoria sensoriale	165
6.6.3	Interazione tra memoria a breve e a lungo termine	166
6.6.4	La memoria a lungo termine	166
6.7	Approccio e metodo metacognitivo	166
6.7.1	Le fasi dell'attività metacognitiva	167
6.7.2	La metacomprendizione	168
6.7.3	La metamemoria	169
6.7.4	L'esecuzione del compito	170

**Test di verifica online**

<b>Capitolo 7 - Definire e misurare l'intelligenza</b>	<b>173</b>	
7.1	I test di intelligenza di Binet e Simon	173
7.2	Il test di Stanford-Binet	174
7.3	I test per il reclutamento nella prima guerra mondiale	177
7.4	David Wechsler	178
7.5	WISC-III e WISC-IV	181
7.6	WAIS-III e WAIS-IV	185
7.7	Joy P. Guilford e il modello SI	188
7.7.1	Le tre dimensioni	190
7.7.2	Didattica e modello SI	191
7.8	Howard E. Gardner e la teoria delle intelligenze multiple	192

7.8.1	Una definizione di intelligenza	193
7.8.2	Criteri per definire un'intelligenza	194
7.8.3	Le intelligenze multiple	195

  
*Test di verifica online***Capitolo 8 - Il costruttivismo** 199

8.1	Caratteri generali	199
8.2	I costruttivismi	199
8.3	La cibernetica	201
8.4	George A. Kelly	202
	8.4.1    L'uomo-scientista e l'alternativismo costruttivo	202
	8.4.2    Postulato e corollari della psicologia dei costrutti personali	203
8.5	Ernst von Glaserfeld	205
	8.5.1    L'interpretazione del pensiero di Piaget	205
	8.5.2    Il costruttivismo radicale	206
	8.5.3    Le obiezioni al costruttivismo radicale e le risposte	206
	8.5.4    L'educazione costruttivista	207
8.6	Humberto Maturana	208
	8.6.1    L'autopoiesi e i sistemi viventi	209
	8.6.2    La coevoluzione e la conoscenza	210
	8.6.3    Il Multiverso	211
8.7	Heinz von Foerster	212
	8.7.1    La costruzione di una realtà	212
	8.7.2    La percezione del futuro	213
	8.7.3    La banalizzazione dell'istruzione	215
	8.7.4    Le domande legittime e illegittime	216

  
*Test di verifica online***Capitolo 9 - Apprendimento e modelli didattici** 219

9.1	L'interazione sociale nel processo di apprendimento	219
9.2	L'apprendimento significativo	220
9.3	Gli ambienti di apprendimento	221
9.4	Metodologie didattiche tradizionali e didattica laboratoriale	222
	9.4.1    La didattica tradizionale	222
	9.4.2    La didattica laboratoriale	222
9.5	Nuove tecnologie e apprendimento partecipativo	229
9.6	Il Web e il connettivismo	231
9.7	Nuove tecnologie per la didattica	233

  
*Test di verifica online*

## 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>	<b>239</b>
10.1 La Riforma e le <i>Indicazioni Nazionali</i>	239
10.2 Il profilo dei vari segmenti formativi nelle <i>Indicazioni</i>	239
10.3 L'impianto didattico e metodologico	241
10.3.1 Caratteri generali	241
10.3.2 Gli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA)	243
10.3.3 Lo schema dei processi di istruzione e formazione	245
10.3.4 Gli Obiettivi Formativi	247
10.3.5 Le Unità di Apprendimento	248
10.3.6 Il Piano di Studio Personalizzato e il Portfolio delle Competenze Individuali	250
10.4 L'idea pedagogica alla base delle <i>Indicazioni</i>	250
10.4.1 L'idealtipo pedagogico di ascendenza comeniana	251
10.4.2 L'idealtipo pedagogico di natura rousseauiana	252
10.4.3 Confronto tra i due idealtipi pedagogici	253
<hr/>	
<i>Test di verifica online</i>	
<b>Capitolo 11 - La Strategia di Lisbona, l'Apprendimento Permanente e le Competenze Chiave</b>	<b>255</b>
11.1 La Strategia di Lisbona	255
11.1.1 La nascita della Strategia	255
11.1.2 Obiettivi strategici e obiettivi concreti	255
11.1.3 Gli indicatori	256
11.1.4 Le aree prioritarie di intervento	257
11.1.5 La Nuova Strategia ET2020 (Programma "Istruzione e formazione 2020")	259
11.2 L'apprendimento permanente	261
11.2.1 Relazione tra istruzione formale e apprendimento permanente	261
11.2.2 Definizione di apprendimento permanente	262
11.2.3 Apprendimento formale, non formale e informale	262
11.2.4 Benefici dell'apprendimento permanente	263
11.2.5 La convalida delle esperienze di apprendimento non formale e informale	263
11.3 Le Competenze Chiave ( <i>Key Competencies</i> ) di Rychen e Salganik	265
11.3.1 Le caratteristiche essenziali delle competenze chiave	265
11.3.2 Definizione generale di competenze	266
11.3.3 Le competenze chiave	267
11.4 Le competenze chiave per l'apprendimento permanente	268
11.4.1 Il concetto di "competenza"	268
11.4.2 Le otto competenze chiave	269
11.5 Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF)	273

11.5.1	L'idea alla base dell'EQF	273
11.5.2	Conoscenze, abilità e competenze nell'EQF	274
11.5.3	Le qualifiche italiane nell'EQF	276

  
**Test di verifica online****Capitolo 12 - Le Indicazioni per il Curricolo** 279

12.1	Edgar Morin	279
12.1.1	<i>La sfida della complessità</i>	280
12.1.2	<i>I sette saperi</i>	282
12.2	Cultura, scuola, persona	284
12.2.1	La nuova cittadinanza e la doppia linea formativa	284
12.2.2	Il nuovo umanesimo e gli obiettivi prioritari della scuola	285
12.3	La struttura del curricolo nelle Indicazioni 2007	286
12.3.1	Caratteri generali	286
12.3.2	Il curricolo della scuola dell'infanzia: struttura e influenze pedagogiche	287
12.3.3	Il curricolo del primo ciclo: struttura e influenze pedagogiche	289
12.4	Le <i>Indicazioni</i> 2012	294
12.4.1	Le novità nella versione 2012 delle <i>Indicazioni</i>	294
12.4.2	Una scuola di tutti e di ciascuno	295

  
**Test di verifica online****Capitolo 13 - Gli assi culturali e le competenze chiave di cittadinanza** 297

13.1	L'obbligo di istruzione	297
13.2	Il Documento della Commissione Allulli	298
13.2.1	Caratteri generali del documento	298
13.2.2	Le azioni per sostenere l'innalzamento dell'obbligo	298
13.2.3	Gli assi culturali e le competenze chiave	299
13.2.4	Le competenze chiave e la certificazione prevista dal documento	301
13.3	Il documento tecnico allegato al D.M. 139/2007	302
13.3.1	Gli assi culturali	303
13.3.2	Le competenze chiave di cittadinanza	304
13.4	Il modello di certificazione delle competenze	306

  
**Test di verifica online****Capitolo 14 - Le Indicazioni Nazionali per i Licei** 309

14.1	Quadro normativo	309
14.2	Il Profilo Culturale, Educativo e Professionale dello studente	310
14.3	Le <i>Indicazioni Nazionali</i>	313
14.3.1	La struttura delle <i>Indicazioni</i>	313
14.3.2	Il valore epistemologico delle discipline e le competenze trasversali	315
14.3.3	I criteri costitutivi delle <i>Indicazioni</i>	316
14.3.4	Le influenze nel documento	317

  
**Test di verifica online**

<b>Capitolo 15 - Le Linee Guida per gli Istituti Professionali e gli Istituti Tecnici</b>	<b>319</b>
15.1 Quadro normativo	319
15.2 Il Profilo Culturale, Educativo e Professionale dello studente	321
15.3 La struttura delle Linee Guida	321
15.3.1 Menti d'opera, professionalità e laboratorialità	322
15.3.2 La scuola dell'inclusione e della personalizzazione	323
15.3.3 La didattica per competenze	324
15.3.4 La pedagogia del progetto	325
15.3.5 Valutare le competenze	326
15.3.6 La didattica laboratoriale	327
15.3.7 La trasversalità della didattica	328
15.4 Competenze e interdisciplinarietà	329

*Test di verifica online*



## Parte Terza

### Teorie organizzative e management

<b>Capitolo 16 - Alcuni concetti fondamentali</b>	<b>335</b>
16.1 Definizione di organizzazione	335
16.2 La struttura di un'organizzazione	335
16.3 <i>Mission e vision</i>	336
16.4 <i>Management e leadership</i>	336
16.5 Organizzazione e comunicazione	337

*Test di verifica online*



<b>Capitolo 17 - Lo <i>scientific management</i>, la catena di montaggio e il modello Toyota</b>	<b>339</b>
17.1 Frederick Winslow Taylor	339
17.1.1 Le cause dell'inefficienza	339
17.1.2 <i>Management ordinario</i> e <i>management scientifico</i>	340
17.1.3 I principi del <i>management scientifico</i>	341
17.1.4 Il <i>one best way</i>	343
17.1.5 Il <i>task management</i>	344
17.2 Henry Ford	344
17.2.1 Profitto e servizio	345
17.2.2 La catena di montaggio	346
17.2.3 I principi del lavoro e della catena di montaggio	347
17.2.4 Lavoro ripetitivo e lavoro creativo	347
17.2.5 Le ricompense e la motivazione	348
17.3 I modelli organizzativi di Taylor e Ford	349
17.3.1 Caratteristiche dei due modelli	349
17.3.2 I punti di criticità	350
17.4 Il <i>Toyota Production System</i>	351

17.4.1	I due concetti basilari	351
17.4.2	Le caratteristiche della produzione Toyota	352
17.4.3	Eliminazione degli sprechi	353
17.4.4	<i>Just in time production</i>	354
17.4.5	La piena utilizzazione della capacità dei lavoratori	357
17.5	Differenze tra il modello Ford e il modello Toyota	358
17.6	Il modello tayloristico e il modello Toyota nella scuola	359

**Test di verifica online**

<b>Capitolo 18 - Management e burocrazia</b>		<b>361</b>
18.1	Henri Fayol	361
18.1.1	La teoria del <i>management</i>	361
18.1.2	Le qualità e le conoscenze del manager	361
18.1.3	I principi del <i>management</i>	363
18.1.4	Le funzioni del manager	367
18.1.5	L'attualità di Fayol	370
18.2	Max Weber	371
18.2.1	Lo Stato come legittimazione della violenza	371
18.2.2	Le forme di legittimazione del potere	372
18.2.3	Etica dei fini ultimi ed etica delle responsabilità	373
18.2.4	La burocrazia	374
18.2.5	L'attualità di Weber	376

**Test di verifica online**

<b>Capitolo 19 - Le teorie motivazionaliste</b>		<b>379</b>
19.1	George Elton Mayo	379
19.1.1	L'esperimento presso l'industria tessile	379
19.1.2	L'esperimento di Hawthorne	380
19.1.3	Hawthorne: la fase dei due gruppi e dell'illuminazione	381
19.1.4	Hawthorne: la fase della <i>test room</i>	381
19.1.5	Hawthorne: la fase delle interviste	383
19.1.6	Hawthorne: la fase della <i>bank wiring observation room</i>	384
19.1.7	I risultati dell'esperimento di Hawthorne e la nuova figura del manager	386
19.2	Abraham Harold Maslow	387
19.2.1	La gerarchia dei bisogni basilari	387
19.2.2	I bisogni fisiologici	388
19.2.3	Il bisogno di sicurezza	389
19.2.4	Il bisogno di affetto e appartenenza	390
19.2.5	Il bisogno di stima	390
19.2.6	Il bisogno di autorealizzazione	391
19.2.7	Caratteristiche dei bisogni	391
19.2.8	Motivazione e personalità	393
19.3	Frederick Irving Herzberg	394
19.3.1	Fattori motivanti e fattori igienici	394
19.3.2	Il raccordo con la teoria di Maslow	396

19.3.3	L'arricchimento del lavoro ( <i>job enrichment</i> )	397
19.3.4	La strategia di <i>management</i> proposta da Herzberg	398
19.4	Douglas Murray McGregor	399
19.4.1	L'approccio convenzionale al <i>management</i> : la Teoria X	399
19.4.2	La versione "dura" e la versione "morbida" della Teoria X	399
19.4.3	La Teoria X e i bisogni basilari di Maslow	400
19.4.4	Un nuovo approccio al <i>management</i> : la Teoria Y	402
19.5	La motivazione nelle istituzioni scolastiche	403

**Test di verifica online**

<b>Capitolo 20 - Le teorie contingenti e il modello di Mintzberg</b>	<b>407</b>
--	------------

20.1	Le teorie contingenti	407
20.1.1	Dal <i>one best way</i> al <i>one best fit</i>	407
20.1.2	Le caratteristiche generali	408
20.1.3	Il concetto di <i>leadership</i> e le teorie contingenti	409
20.2	Gli studi di Joan Woodward	409
20.2.1	Il fallimento del modello tayloristico	409
20.2.2	Il modello organizzativo e le tecnologie produttive	410
20.3	La Teoria Generale dei Sistemi	411
20.3.1	Il concetto di sistema e i principi della Teoria Generale dei Sistemi	411
20.3.2	Applicare la Teoria Generale dei Sistemi alle organizzazioni	413
20.4	La teoria di Burns e Stalker	413
20.4.1	L'ambiente	413
20.4.2	Principi di funzionamento dei sistemi meccanico e organico	414
20.4.3	Le differenze tra i due sistemi	416
20.5	Il contributo di Lawrence e Lorsch	416
20.5.1	L'organizzazione complessa, la differenziazione e l'integrazione	417
20.5.2	L'organizzazione e l'ambiente	418
20.5.3	La relazione tra differenziazione, integrazione ed efficacia dell'organizzazione	419
20.6	L'istituzione scolastica e le teorie contingenti	420
20.7	Henry Mintzberg	421
20.7.1	La struttura di un'organizzazione	421
20.7.2	Le configurazioni della struttura	423
20.7.3	La scuola come burocrazia professionale	427

**Test di verifica online**

<b>Capitolo 21 - Organizzazioni complesse e legami deboli</b>	<b>429</b>
---	------------

21.1	Il modello a cestino dei rifiuti e l'anarchia organizzata	429
21.1.1	Le tre caratteristiche principali dell'anarchia organizzata	429
21.1.2	Un modello per descrivere il processo decisionale: il cestino dei rifiuti	430
21.1.3	Le strutture e gli stili decisionali	431
21.1.4	La scuola come anarchia organizzata	432
21.1.5	Gli studi preliminari sui legami deboli	433
21.2	Karl Edward Weick	433

21.2.1	Il concetto di legame debole	433
21.2.2	Altre prospettive per definire il legame debole	435
21.2.3	I legami deboli e l'ambiente esterno	436
21.2.4	La gestione dell'innovazione e delle criticità con i legami deboli	437
21.2.5	Il coordinamento, l'autoefficacia e l'ambiguità dei risultati	437
21.2.6	Un confronto tra legami deboli e legami forti	438
21.2.7	<i>Il sensemaking</i> : la definizione formale e il suo utilizzo pratico	440
21.2.8	Le fasi del processo di <i>sensemaking</i>	440
21.2.9	Le proprietà del <i>sensemaking</i>	442
21.2.10	<i>Sensemaking e organizing</i>	443

**Test di verifica online**

<b>Capitolo 22 - La learning organization</b>	<b>445</b>
---	------------

22.1	Apprendimento adattativo e apprendimento generativo	445
22.1.1	Gli studi di Argyris e Schon	445
22.1.2	L'apprendimento generativo secondo Senge	447
22.1.3	L'apprendimento adattivo e generativo nella scuola	449
22.2	La cultura organizzativa	449
22.2.1	La definizione	449
22.2.2	Gli assunti di base	450
22.3	<i>Knowledge management</i> (la gestione della conoscenza)	451
22.3.1	Comprendere la generazione di conoscenza	451
22.3.2	Conoscenza esplicita e conoscenza tacita	451
22.3.3	Il modello SECI	452
22.3.4	Il <i>knowledge management</i> nella scuola	454

**Test di verifica online**

## Parte Quarta

### *Leadership e comunicazione*

<b>Capitolo 23 - Le teorie contingenti della leadership</b>	<b>459</b>
---	------------

23.1	Il modello di Fiedler	459
23.1.1	I fattori che influenzano la situazione	459
23.1.2	I profili di <i>leadership</i>	460
23.1.3	Il <i>Least Preferred Coworker</i> (LPC)	461
23.2	Il modello di Vroom, Yetton e Jago	462
23.2.1	Problemi e stili decisionali	462
23.2.2	Il modello decisionale	464
23.3	Il modello di Hersey e Blanchard	465
23.3.1	Il livello di maturità (o sviluppo) dei collaboratori	465
23.3.2	Lo stile di <i>leadership</i> adeguato alla maturità	466

**Test di verifica online**

<b>Capitolo 24 - Stili di leadership</b>	<b>469</b>
24.1 Daniel Goleman	469
24.1.1 L'intelligenza emotiva	469
24.1.2 Come è composta l'intelligenza emotiva	470
24.1.3 Gli stili di <i>leadership</i>	472
24.2 Tony Bush	475
24.2.1 Il <i>management</i> e la <i>governance</i>	476
24.2.2 Il dirigente scolastico come leader educativo	477
24.2.3 Gli stili di <i>leadership</i>	478
24.3 Thomas Joseph Sergiovanni	480
24.3.1 Definire competenza ed eccellenza in un contesto scolastico	480
24.3.2 <i>Leadership</i> , competenza ed eccellenza	481
24.3.3 Conciliare la teoria di Weick e quella di Sergiovanni	484

*Test di verifica online*



<b>Capitolo 25 - La comunicazione interpersonale</b>	<b>487</b>
25.1 La comunicazione secondo Paul Watzlawick	487
25.1.1 Il primo assioma della comunicazione	487
25.1.2 Il secondo assioma della comunicazione	488
25.1.3 Il terzo assioma della comunicazione	489
25.1.4 Il quarto assioma della comunicazione	491
25.1.5 Il quinto assioma della comunicazione	492
25.2 Comunicazione verbale, paraverbale e non verbale	493
25.2.1 Comunicazione verbale	493
25.2.2 Comunicazione paraverbale	494
25.2.3 Comunicazione non verbale	495
25.2.4 La regola 7%-38%-55%	500
25.2.5 La <i>leadership</i> e le tre modalità di comunicazione	501
25.3 L'ascolto attivo e la comunicazione efficace	501
25.3.1 Il sé-reale e il sé-percepito	501
25.3.2 Gli errori comuni che nascono nel confronto con gli altri	502
25.3.3 La comunicazione efficace e il rispecchiamento empatico	503
25.3.4 Il metodo integrato di Gordon	506

*Test di verifica online*



<b>Capitolo 26 - La gestione del gruppo</b>	<b>507</b>
26.1 Le problematiche del gruppo	508
26.2 La gestione delle riunioni	509
26.2.1 Caratteristiche generali di una riunione	510
26.2.2 Riunioni di informazione	510
26.2.3 Riunioni di decisione	512
26.2.4 Riunioni di accordo	512
26.2.5 Altri tipi di riunione	513
26.2.6 Le finalità	514
26.3 Le riunioni di costruzione di idee	514
26.3.1 Il <i>brainstorming</i>	515

26.3.2 La <i>nominal group technique</i>	517
26.4 Strumenti per gestire i gruppi	519
26.4.1 La finestra di Johari	519
26.4.2 L'analisi SWOT	526

  
**Test di verifica online**

<b>Capitolo 27 - La gestione dei conflitti</b>	<b>531</b>
27.1 Definire il conflitto	531
27.1.1 Caratteristiche	531
27.1.2 Le conseguenze del conflitto	532
27.2 Le tipologie di conflitti nell'ambito organizzativo	533
27.2.1 Classificazione generale	533
27.2.2 Il conflitto intrapersonale	533
27.2.3 Il conflitto interpersonale	534
27.2.4 Il conflitto di gruppo (o conflitto intra-gruppo)	535
27.2.5 Il conflitto inter-gruppo	537
27.3 Strategie per la gestione dei conflitti	538
27.3.1 Il modello Holton per la risoluzione dei conflitti	538
27.3.2 Gli stili di gestione del conflitto di Thomas e Kilmann	540

  
**Test di verifica online**

<b>Capitolo 28 - I rischi psicosociali in ambito lavorativo</b>	<b>545</b>
28.1 Lo stress	545
28.1.1 La definizione di stress	545
28.1.2 Fasi dello stress	545
28.1.3 Le cause dello stress e i lavori più esposti al fenomeno	546
28.1.4 Le conseguenze dello stress	547
28.1.5 Lo stress da lavoro-correlato nella normativa vigente	548
28.2 Il <i>burn-out</i>	549
28.2.1 Definizione di <i>burn-out</i>	549
28.2.2 Il <i>burn-out</i> : le cause e i sintomi	550
28.3 Il <i>mobbing</i>	551
28.3.1 Definizione	551
28.3.2 Tipologie di <i>mobbing</i>	552
28.3.3 Le fasi del <i>mobbing</i>	552
28.3.4 Le figure coinvolte nel <i>mobbing</i>	553
28.3.5 Il <i>mobbing</i> nella scuola	553
28.3.6 <i>Mobbing</i> nella normativa vigente	554
28.4 Il benessere organizzativo e il clima organizzativo	555
28.4.1 Il clima organizzativo	555
28.4.2 La direttiva del 24 marzo 2003	555
28.4.3 Le motivazioni	556
28.4.4 Gli indicatori	556
28.4.5 Il processo di miglioramento del benessere organizzativo	558

  
**Test di verifica online**

<b>Capitolo 29 - La comunità di pratica</b>	<b>561</b>
29.1 Caratteristiche di una comunità di pratica	561
29.1.1 Definizione	561
29.1.2 L'apprendimento nella comunità	562
29.1.3 La pratica e i significati	562
29.1.4 La pratica nella comunità	563
29.2 La comunità di pratica nelle organizzazioni	565
29.2.1 Aspetti generali	565
29.2.2 L'apprendimento situato	566
29.2.3 La comunità di pratica e gli altri gruppi di un'organizzazione	567
29.2.4 La <i>best practice</i>	568
29.3 La comunità di pratica nella scuola	568
29.3.1 La scuola: un contesto particolare	568
29.3.2 La comunità di apprendimento dei docenti	569
29.3.3 Le reti di scuole	570
29.3.4 La classe come comunità di pratica	571

---

*Test di verifica online*



<b>Riferimenti bibliografici</b>	<b>573</b>
----------------------------------	------------

---

*Estensioni web*



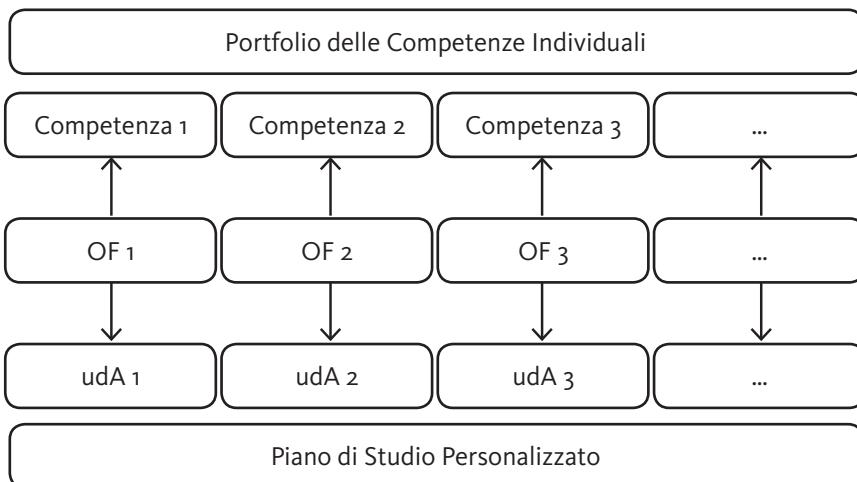
*Test di verifica online*

*Glossario*



### 10.3.6 Il Piano di Studio Personalizzato e il Portfolio delle Competenze Individuali

L'insieme delle Unità di Apprendimento effettivamente svolte dagli alunni, tenendo anche conto degli specifici adattamenti che hanno subito per ogni singolo alunno, costituiscono il Piano di Studio Personalizzato. Pertanto, questo piano raggruppa tutte le esperienze formative dell'alunno espresse in termini degli obiettivi raggiunti con le Unità di Apprendimento. In particolare, da questo Piano si estrae un documento rilevante, ossia il Portfolio delle Competenze Individuali. Il Portfolio è composto da due sezioni, quella relativa alla *valutazione* e quella relativa all'*orientamento*. Le due sezioni sono strettamente interconnesse. Difatti, la valutazione esprime il livello di maturazione delle competenze dell'alunno. Tali competenze contribuiscono a delineare le potenzialità e le possibilità di successo dello studente in determinati ambiti. Per tale motivo, le competenze hanno una chiara funzione orientativa, in quanto, se valorizzate in modo consapevole, contribuiscono a rendere più efficaci le scelte future dell'alunno. Nella Figura 10.3 è mostrato il Portfolio in cui sono elencate le competenze che derivano da Obiettivi Formativi che sono inseriti in Unità di Apprendimento. Queste ultime costituiscono il Piano di Studio Personalizzato.



**Figura 10.3**  
Piano di Studio Personalizzato e Portfolio delle Competenze Individuali

### 10.4 L'idea pedagogica alla base delle *Indicazioni*

Il prof. Giuseppe Bertagna ha presieduto il gruppo di lavoro di esperti che ha delineato le basi pedagogiche e culturali per la realizzazione della riforma del Sistema di Istruzione del ministro Moratti, intrapresa con la legge 53/2003. Nel suo articolo, *Tutorato e tutor nella riforma*, pubblicato sulla rivista “Scuola e Didattica” nell’aprile del 2004, emergono le influenze pedagogiche e le convinzioni culturali che sono alla base della riforma. Bertagna tratteggia due **idealtipi pedagogici**, con ascendenze opposte.

Il primo idealtipo pedagogico è di ascendenza comeniana, in quanto si ispira al pedagogista Comenio. Questo idealtipo è in antitesi con l'idea che è alla base della riforma, in quanto promuove un'impostazione didattica e dei principi pedagogici di taglio generalista e standardizzato. Un'impostazione del genere può essere utile per realizzare un'istruzione di massa che, tuttavia, risulta anacronistica nella società moderna, dove la diffusione della cultura e dell'informazione possono avvalersi di potenti strumenti di comunicazione.

Il secondo idealtipo pedagogico è di ascendenza rousseauiana, in quanto si ispira al pedagogista J.J. Rousseau. Questo idealtipo si conforma perfettamente allo spirito della riforma, che fa del principio di personalizzazione dell'apprendimento dell'alunno un caposaldo essenziale. Ciascun alunno deve essere affiancato e indirizzato per poter scoprire le sue potenzialità. In base a questa impostazione pedagogica, non si ritiene possibile né efficace massificare e standardizzare l'apprendimento, soffocando le inclinazioni e le attitudini che possono decidere la piena realizzazione di ciascun individuo, secondo la dimensione e le possibilità che gli competono.

Nel presentare i due idealtipi, Bertagna arricchisce l'articolo di citazioni e considerazioni che riassumiamo nei paragrafi seguenti.

#### 10.4.1 L'idealtipo pedagogico di ascendenza comeniana

Il riferimento centrale dell'idealtipo pedagogico di ascendenza comeniana è la *Didactica Magna* di Comenio. In questo approccio, viene identificato un gruppo di conoscenze e abilità ritenute fondamentali, valide e irrinunciabili. Tali conoscenze e abilità rappresentano un patrimonio sociale e culturale da tramandare alle nuove generazioni. Si tratta di saperi che tutti dovrebbero acquisire; pertanto, questo patrimonio deve essere insegnato per intero a tutti gli studenti, senza distinzione alcuna. Il compito viene svolto da docenti che adottano le stesse metodologie e che usano gli stessi libri di testo.

Per ottenere tale scopo, occorre sminuzzare i saperi in parti atomistiche ed infinitesime che finiscono per assumere un significato teorico ed astratto. Questo assunto trova riscontro nel fatto che queste conoscenze e abilità elementari non sono direttamente riferite a situazioni pratiche e reali. In questo processo si perde il punto di contatto con un importante obiettivo, ossia la promozione di un apprendimento legato alla realtà: dell'operazione di riduzione dei saperi, resta il solo processo di insegnamento di elementi atomistici di conoscenza. Si perde l'interezza e la pienezza dell'obiettivo finale, si smarrisce il contatto con la competenza che si vuole perseguire, entrando in una logica simile a quella della catena di montaggio del Taylorismo o del Fordismo, dove ognuno acquisisce abilità specialistiche e circoscritte, perdendo il senso dell'interezza del prodotto che sta realizzando con gli altri. L'atomizzazione della conoscenza fa perdere di vista l'unitarietà del sapere e il suo collegamento con la realtà. I limiti di questa concezione stanno in ciò che Comenio identifica come "comune a tutti", senza tener presente le caratteristiche individuali, considerate quasi eccessi o difetti da eliminare. In questa prospettiva è come se il sapere, in un certo senso, contasse più di colui che deve essere portato alla conoscenza, come se l'educazione, nella sua totalità, contasse indipendentemente dall'individuo concreto che dovrebbe riceverne i benefici.

Inoltre, questa impalcatura pedagogica prevede una strutturazione rigida e programmata dei tempi e delle operazioni da svolgere, in modo analogo alla meccanizzazione automatica della catena di montaggio, in cui tutto deve avvenire con tempi e velocità specifiche.

Se qualche alunno risulta in ritardo con tali tempistiche, si parla di “alunno lento”; nuovamente, si pone l’accento sulla tempistica del processo e non sulle capacità e sugli stili cognitivi dell’allievo. Pertanto, la realizzazione dell’apprendimento si ottiene impiegando più tempo nell’addestramento dell’alunno, ripetendogli più volte la spiegazione, facendolo esercitare di più in quei procedimenti atomistici. Si entra quindi nella logica del “tempo pieno”, durante il quale si recuperano le abilità che non sono state ancora acquisite, oppure nella logica del *mastery learning*, teorizzato in tempi più recenti da B.S. Bloom, secondo cui l’apprendimento viene frazionato il più possibile in modo da stabilire tempi certi di apprendimento. In questa logica, non è importante la qualità del tempo passato a scuola, bensì la quantità: più tempo-scuola dà maggiore possibilità a chi è lento di apprendere anche i concetti più ostici.

In questo idealtipo pedagogico l’attenzione è focalizzata sul processo di insegnamento e sul concetto da insegnare.

#### 10.4.2 L’idealtipo pedagogico di natura rousseauiana

L’idealtipo rousseauiano trova il suo paradigma nell’*Emilio o dell’educazione* di J.J. Rousseau. Nella prospettiva del filosofo francese, non esistono saperi da acquisire che siano più degni di altri. Se si stabilisse una scala di importanza delle conoscenze, trasmettendo di generazione in generazione quelle ritenute più importanti, si giungerebbe a una società conformata e indottrinata secondo schemi imposti. Una società che prescrive un certo tipo di conoscenza e che sceglie i saperi da trasmettere e apprendere risulta rigida, immobile e poco aperta al cambiamento. L’imposizione e la scelta dei saperi preclude agli studenti una fase di maturazione delle loro attitudini e inibisce i processi di scoperta della conoscenza. La scelta dei contenuti da far apprendere, fatta a priori, comporta il passaggio immediato alla fase di trasmissione. A tale proposito Bertagna richiama delle metafore significative, come l’imbuto di Norimberga (incisione del XVII raffigurante un ragazzo seduto su una sedia con un buco in testa in cui è inserito un imbuto dentro cui l’insegnante riversa lettere e numeri; trasmette un’idea della conoscenza come qualcosa che alcuni possiedono e altri no, come se chi “sa” potesse versare meccanicamente tale conoscenza nei confronti di chi “non sa”) o la macchina banale (programmata e programmabile) di H. von Foerster.

In questo secondo idealtipo, l’attenzione è spostata dall’oggetto di insegnamento al soggetto dell’apprendimento (l’alunno, la persona). Bertagna parte dalla considerazione che ogni cervello ha  $10^{10}$  neuroni e  $10^{14}$  sinapsi che li connettono; quindi si possono avere pressoché infinite strutture e configurazioni cerebrali che permettono a ciascuno di assegnare ad ogni oggetto di apprendimento un significato esclusivo, frutto dell’attività empirica, dell’interazione con gli altri, della mediazione del contesto nel quale si apprende. L’apprendimento è frutto di una continua negoziazione di significati. Pertanto, ha valore la massima della filosofia scolastica “*quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur*”, ossia, qualsiasi cosa venga appresa, è appresa

secondo le modalità che caratterizzano colui che apprende. Per questo motivo, la personalizzazione dell'apprendimento diventa un elemento imprescindibile nella didattica. L'insegnante non può avere obiettivi definiti, rigidamente "a priori", anzi deve incessantemente ridisegnare il processo e riformulare i contesti. Lo studente deve essere sollecitato a porre domande e interrogativi che ne stimolino la capacità inventiva e che non lo mettano nella situazione, appunto, di una "macchina banale".

Questo modello pedagogico vede l'individuo prevalere sulla società: è l'individuo che decide come formarsi. Tuttavia, la prevalenza dell'individuo non pone in alcun modo freno a pratiche didattico-metodologiche consolidate, che vedono nella cooperazione in gruppi e nell'apprendimento tra pari, un modello da adottare quotidianamente. Se il soggetto preferisce la collaborazione ed è predisposto al lavoro di gruppo, allora è tale metodologia che si deve adottare. All'interno del gruppo, egli si formerà come individuo anche con il confronto, con la contrapposizione o con la condivisione di intenti con gli altri soggetti.

#### 10.4.3 Confronto tra i due idealtipi pedagogici

Nella tabella 2 è mostrato un confronto sintetico tra i due idealtipi pedagogici considerati da Bertagna.

**Tabella 2**  
Confronto tra i due idealtipi pedagogici

	<b>Idealtipo comeniano (<i>Didactica Magna</i>)</b>	<b>Idealtipo rousseauiano (<i>L'Emilio o dell'Educazione</i>)</b>
Rapporto società-individuo	La società prevale sulla persona; è essa a decidere cosa è necessario apprendere.	La persona prevale su società. Ciò che viene ricevuto dipende dalla capacità della natura del ricevente.
Processo su cui è posto il focus	L'accento è posto sulla trasmissione del sapere, sul processo di insegnamento. Il docente è il vero protagonista.	L'accento è posto sulla maturazione di competenze, sul processo di apprendimento. Il discente è il protagonista.
Organizzazione del sapere	Il sapere può essere atomizzato e frammentato in oggetti assimilabili e digeribili da chiunque; è solo questione di tempo e di addestramento.	Il sapere deve essere presentato mediante oggetti che assumano un valore unitario; occorre seguire le inclinazioni e le attitudini dell'apprendente.
Significato del sapere	L'oggetto dell'insegnamento, per la sua natura atomistica, ha significato intrinseco; spesso tale significato è attribuito dalla società.	Il soggetto attribuisce il proprio personale significato all'oggetto, frutto di una continua negoziazione con altri apprendenti.



# Capitolo 11

## La Strategia di Lisbona, l’Apprendimento Permanente e le Competenze Chiave

In questo capitolo tracceremo un percorso che parte dalla Strategia di Lisbona per mettere in evidenza due aspetti fondamentali delle politiche europee nel campo dell’istruzione e della formazione professionale. L’obiettivo è chiarire il concetto di “apprendimento permanente” e di “competenza”. Questi due aspetti verranno più volte ripresi nei documenti programmatici e di indirizzo emanati dal Ministero, che verranno illustrati nei capitoli successivi. In tal modo, si potranno cogliere con maggiore consapevolezza i richiami di natura “europea” presenti all’interno dei documenti ministeriali.

### 11.1 La Strategia di Lisbona

#### 11.1.1 La nascita della Strategia

Il 23 e 24 marzo 2000 si tiene a Lisbona il Consiglio Europeo dei Capi di Stato e di Governo. Nelle conclusioni di questo vertice viene fissato un obiettivo strategico per l’Unione Europea: *“diventare l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”*. Per raggiungere tale obiettivo viene fissata una strategia, denominata appunto Strategia di Lisbona, finalizzata a una serie di azioni concrete:

- promuovere la società dell’informazione, la ricerca e lo sviluppo; avviare un processo di riforma strutturale dell’economia per garantire competitività ed innovazione;
- incoraggiare un modello di sviluppo economico che investa sulle risorse umane e combatta l’esclusione sociale;
- sostenere il contesto economico sano e le prospettive di crescita favorevoli.

#### 11.1.2 Obiettivi strategici e obiettivi concreti

Nel successivo Consiglio Europeo, tenutosi a Stoccolma il 23 e 24 marzo 2001, la strategia delineata a Lisbona viene definita nel dettaglio. Vengono delineate azioni da porre in essere ed obiettivi da raggiungere in ambito economico, nelle politiche del lavoro, in ambito sociale e anche nel campo dell’istruzione e della formazione. Il raggiungimento di questi obiettivi viene fissato per il 2010. In particolare, viene elaborata una strategia per rilanciare i sistemi di istruzione e formazione europei, denominata ET 2010 (*Education and Training 2010*, ossia Istruzione e Formazione 2010). Nell’ambito di questa strategia specifica per l’istruzione e la formazione,

Finalizzato alla preparazione al **concorso per Dirigente Scolastico**, questo manuale costituisce il più completo ed aggiornato compendio teorico su competenze **socio-psico-pedagogiche, relazionali e organizzative** correlate a ruolo e funzioni del DS.

## il Manuale del concorso per Dirigente Scolastico Competenze socio-psico-pedagogiche, relazionali e organizzative

Il testo è articolato in **quattro parti**:

**I: PEDAGOGIA, PSICOPEDAGOGIA E TEORIE DELL'APPRENDIMENTO** - I principali modelli pedagogici da Sant'Agostino all'età romantica - Le scuole nuove e l'attivismo - Il comportamentismo - Il cognitivismo - Lo studio dell'intelligenza - Il costruttivismo - La didattica tradizionale e la didattica laboratoriale

**II: INFLUENZE ED ORIENTAMENTI PEDAGOGICI E METODOLOGICO-DIDATTICI NEI DOCUMENTI MINISTERIALI** - Le Indicazioni Nazionali - La strategia di Lisbona e l'apprendimento permanente - Le Linee guida

**III: TEORIE ORGANIZZATIVE E MANAGEMENT** - Definizione e struttura dell'organizzazione - Lo *scientific management* - Management e burocrazia - Le teorie motivazionaliste - Le teorie contingenti - Organizzazioni complesse e legami deboli - La *learning organization*

**IV: LEADERSHIP E COMUNICAZIONE** - I principali approcci teorici al tema della leadership - Gli stili di leadership - La comunicazione interpersonale - La gestione del gruppo e dei conflitti - I rischi psicosociali in ambito lavorativo (*stress, burn out, mobbing*) - La comunità di pratica nella scuola



Il volume è arricchito da una serie di **contenuti aggiuntivi** (quesiti a risposta multipla, ampio glossario) accessibili **on-line** previa registrazione.

Altri volumi per la preparazione al concorso per Dirigente Scolastico:

**4.1 – Il Manuale del concorso per Dirigente Scolastico** - volume 1  
Competenze giuridiche, amministrative, finanziarie e gestionali (ISBN 9788865845196)

**4.3 - I Test del concorso per Dirigente Scolastico** - Vasta raccolta di quesiti commentati (ISBN 9788865845301)

Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook

[facebook.com/nuovoconcorsodirigentescolastici](https://facebook.com/nuovoconcorsodirigentescolastici)

Clicca su mi piace per ricevere gli aggiornamenti.



www.edises.it  
info@edises.it



€ 36,00

ISBN 978-88-6584-523-3  
  
9 788865 845233