

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 nella 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**  
**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”  
 Seleziona “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 nell’email di conferma, verrai reindirizzato al sito EdISES  
 A questo punto potrai seguire la procedura 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**



Per problemi tecnici connessi all’utilizzo dei supporti multimediali potete contattare la nostra assistenza tecnica all’indirizzo **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 |





*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 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.

# 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*



## **Capitolo 4 - Le scuole nuove e l'attivismo** **37**

|      |       |   |    |
|------|-------|---|----|
| 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 L' <i>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 curriculum 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 curriculum 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 metacomprendione   | 168 |
| 6.7.3  | La metamemoria  | 169 |
| 6.7.4  | L'esecuzione del compito  | 170 |

Test di verifica online



| Capitolo 7 - Definire e misurare l'intelligenza |   | 173 |
|---|---|-----|
| 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-scienziato e l'alternativismo costruttivo               | 202 |
| 8.4.2 | Postulato e corollari della psicologia dei costrutti personali | 203 |
| 8.5   | Ernst von Glasersfeld  | 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><br/>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        |

*Test di verifica online*



|   |            |
|---|------------|
| <b>Capitolo 11 - La Strategia di Lisbona, l'Apprendimento<br/>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</i> ordinario e <i>management</i> scientifico                               | 340        |
| 17.1.3 I principi del <i>management</i> scientifico  | 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



## Capitolo 18 - Management e burocrazia 361

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 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



## Capitolo 19 - Le teorie motivazionaliste 379

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 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



## Capitolo 20 - Le teorie contingenti e il modello di Mintzberg 407

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 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



## Capitolo 21 - Organizzazioni complesse e legami deboli 429

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 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  | Il <i>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</i> e <i>organizing</i>                                   | 443 |

Test di verifica online



## Capitolo 22 - La *learning organization* 445

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 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 adattativo 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

## Capitolo 23 - Le teorie contingenti della *leadership* 459

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 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 <i>leadership</i></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**

**Capitolo 27 - La gestione dei conflitti** **531**

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 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**

**Capitolo 28 - I rischi psicosociali in ambito lavorativo** **545**

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 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.

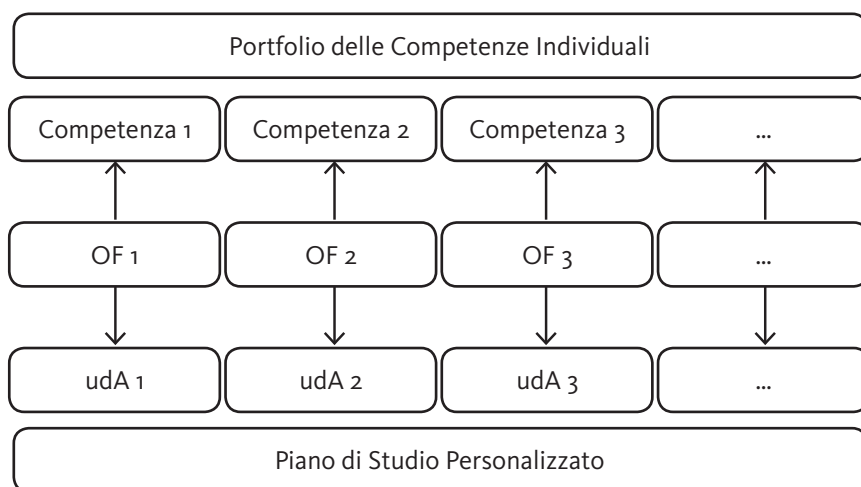


Figura 10.3

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'interesse 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'interesse 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>Idelatipo comeniano</b><br><i>(Didactica Magna)</i>  | <b>Idealtipo rousseauiano</b><br><i>(L'Emilio o dell'Educazione)</i>   |
|----------------------------------|---|--|
| 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 tratteremo 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/nuovoconcorsodirigentscolastici](https://facebook.com/nuovoconcorsodirigentscolastici)

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.

