

I giovani insegnanti laureati in Scienze della Formazione Primaria

Un'indagine empirica tra gli abilitati del Corso di laurea di Bologna

Ira Vannini

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'educazione

ira.vannini@unibo.it

Letizia Mantovani

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Giovane laureata presso la Facoltà di Scienze della Formazione

Abstract

A Bologna, nel 1998, prende avvio il nuovo Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria sulla base del Decreto Murst del 26 maggio 1998. Oggi, ormai a nove anni dall'istituzione di questo corso per la formazione universitaria iniziale degli insegnanti e in attesa dell'emanazione del nuovo ordinamento, è sembrato importante e doveroso fare una riflessione sui risultati che sono stati raggiunti nella formazione dei nuovi insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, attraverso una ricerca empirica su tutti i laureati della sede bolognese del Corso di laurea. Attraverso la loro voce, la maggior parte dei quali si trova oggi a svolgere la professione di insegnante, è stato possibile rilevare le percezioni e le valutazioni in merito alla qualità e all'efficacia della preparazione universitaria ricevuta. L'ipotesi da cui si è partiti, relativa all'aver fornito appunto una formazione efficace per un profilo di insegnante competente e aperto all'innovazione, è stata verificata attraverso l'analisi di vari aspetti: le valutazioni in merito ad elementi di positività e di criticità del curriculum realizzato; il giudizio sulle competenze professionali acquisite; la rilevazione delle attuali motivazioni all'insegnamento; l'analisi degli atteggiamenti educativi più generali che caratterizzano i nuovi insegnanti.

Parole chiave: insegnanti, Scienze della Formazione primaria, indagine empirica

1. Formazione degli insegnanti e professionalità docente. Una problematica di ricerca ancora ricca di interrogativi

Nel 1986, riflettendo sulla mancata risposta ad una “formazione universitaria completa” per gli insegnanti¹, come prescritto dalla Legge 477/73 (art. 4) e dal DPR 417/74 (art. 7), Mario Gattullo scriveva² che «nel sistema attuale della formazione degli insegnanti mancano del tutto teorizzazioni ed elaborazioni intorno al loro profilo professionale. I programmi scolastici per i maestri di scuola materna ed elementare [...] non sono affatto pensati, in via prioritaria, per dare risposta coerente, organizzata e sistematica alla domanda di competenze, teoriche e operative, che l’esercizio dell’attività professionale richiede». E ancora: «il profilo professionale corrente dell’insegnante della scuola italiana [...] può emergere soltanto dall’analisi degli itinerari formativi seguiti di fatto da essi nel corso degli studi. Il profilo, perciò, non precede gli studi come un’idea che li programmi, li guidi ed eventualmente li corregga, ma è il risultato della loro giustapposizione, ed è, molto spesso, anche il risultato di scelte, amministrative, didattiche e culturali, in cui sono rintracciabili fortissimi elementi di casualità».

Il paragrafo da cui sono tratte queste considerazioni ha per titolo: “Una professionalità largamente incompleta” ed evidenzia con estrema chiarezza il “vuoto” di formazione iniziale per gli insegnanti che veniva percepito all’interno del dibattito pedagogico e politico-culturale prima della legge istitutiva dei corsi di laurea per maestri e delle scuole di specializzazione per insegnanti secondari (L. 341/1990, artt. 3 e 4).

Dalle “mancanze” che Gattullo alla fine degli anni ’80 sottolineava, mi sembra emergano chiaramente, per contrasto, tutti i principali e irrinunciabili elementi di un curriculum per la formazione universitaria del docente di scuola primaria; elementi raccolti poi dai decreti di fine anni ’90 che hanno dato l’avvio al corso di laurea per maestri di scuola dell’infanzia e di scuola elementare³.

Si possono infatti mettere in luce:

- l’esigenza di un curriculum disegnato appositamente a partire dal *profilo* di insegnante di scuola dell’infanzia e primaria; un profilo capace di fornire le ragioni teoriche e pratiche per la programmazione stessa del percorso

¹ Gattullo M., *Quale università? Proposte per il cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 130ss.

² Gattullo M., *Op. cit.*, pp. 130-131.

³ Si tratta in particolare del DPR 471/1996 (Regolamento concernente l’ordinamento didattico del corso di laurea in scienze della formazione primaria) sostituito poi dal successivo Decreto MURST del 26 maggio del 1998 che, nel quadro della legislazione sull’autonomia, detta i “Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per l’insegnamento nella scuola secondaria”.

- formativo iniziale e capace anche di offrire e stimolare opportunità per la sua correzione in itinere;
- l'importanza di un curriculum finalizzato al raggiungimento di vere e proprie *competenze* professionali che, proprio in quanto competenze, integrano in se stesse aspetti sia teorici, sia operativi e sociali della professionalità docente⁴;
 - la necessità di un curriculum che, proprio in ragione delle due istanze precedenti, sappia evidenziare la sua intrinseca *coerenza e intenzionalità formativa*, attraverso scelte "amministrative, didattiche, culturali" che siano organiche, sistematiche, mai casuali.

E' dunque con il Decreto Murst del 26 maggio 1998 che vengono istituiti i Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria (in particolare con l'art. 3) e che vengono dunque raccolte le istanze proposte da un pluridecennale dibattito pedagogico e culturale per "disegnare" un curriculum che ha voluto dare risposte concrete alla formazione iniziale di una "nuova" professionalità docente, per una scuola nuova e aperta al cambiamento.

A Bologna, nel 1998, il nuovo Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria viene attivato sotto la presidenza della prof.ssa Maria Grazia Contini, che continuerà fino all'anno accademico 2003/04. Impossibile, in questa sede, ripercorrere la ricchezza e la complessità degli aspetti che hanno caratterizzato la prima attuazione del curriculum di formazione primaria; due tuttavia gli elementi di sintesi e di trasversalità che possono essere riconosciuti fin dall'inizio:

1- la volontà di trovare spazi reali di *integrazione* tra le diverse aree del curriculum del Corso di Laurea e tra le competenze dei diversi docenti universitari, dei supervisori della scuola distaccati presso le sedi del corso e degli insegnanti-tutor nella classi ospitanti i tirocinanti, superando logiche di mera *giustapposizione*. Pur sullo sfondo di innegabili difficoltà dovute ad un'organizzazione molto complessa, l'area delle Scienze dell'Educazione, insieme all'area disciplinare, all'area dei laboratori e a quella infine dei tirocini si pongono in una reciproca prospettiva di confronto e di scambio, al fine di trovare effettive possibilità di dialogo e di collegamento coerente;

2- l'impegno condiviso per un *rinnovamento* della didattica universitaria che, proprio sulla base della volontà di integrazione precedentemente sottolineata, mira a proporre agli studenti competenze specificamente orientate a dare risposta *coerente, organizzata e sistematica* alla formazione del profilo professionale di insegnante.

⁴ Cfr. anche Gattullo M., *Il profilo professionale dell'insegnante*, in Corda Costa M., Meghnagi S. (a cura di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, Firenze, la Nuova Italia Scientifica, 1990.

Oggi, ormai a nove anni dall'istituzione dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, consapevoli del valore del dibattito scientifico e culturale che ha portato alla loro istituzione e testimoni dell'impegno istituzionale e didattico che ha caratterizzato l'attuazione di questi corsi, ci sembra doveroso portare un piccolo contributo che – insieme ai contributi di altre Università italiane – può aiutare a “leggere” la realizzazione del curriculum di Formazione Primaria nella sede bolognese.

La ricerca ha cercato di dare risposta all'esigenza di individuare indicatori e di raccogliere dati che possano “darci misura” di quanto è stato sinora realizzato. Nella ricerca in educazione e formazione, si sa, le misure sono sempre indirette, incomplete, artificiali e, per giunta, i risultati non possono che essere espressi in forma semplificata⁵; tuttavia il valore del *dato* rimane e sta soprattutto nel creare un terreno condiviso di confronto da cui poter partire per riflettere, identificare nuove soluzioni, negoziare e assumere decisioni.

In diversi ambiti e attraverso molteplici voci è possibile individuare gli indicatori della qualità del curriculum realizzato; nella ricerca di seguito presentata la voce privilegiata è stata quella degli studenti che hanno frequentato il corso, e in particolare di quegli studenti che ora sono laureati e che, per la maggior parte, sono già nella scuola come insegnanti.

La ricerca è stata promossa e guidata dall'attuale presidente del Corso di laurea bolognese, prof.ssa Eugenia Lodini, e non a caso. Il disegno e le ipotesi dell'indagine si pongono infatti in un'ottica di continuità con le ricerche empiriche sugli insegnanti che il gruppo di ricerca facente capo a Mario Gattullo ha portato avanti fin dagli anni '70⁶.

Proprio nel 1990, in una di queste ricerche, Gattullo, riflettendo sulla resistenza al cambiamento degli insegnanti e sulla incapacità delle variabili ideologiche, politiche e sindacali di spiegare pienamente questo atteggiamento di immobilismo dei docenti nella scuola, ribadisce e sottolinea con vigore l'ipotesi ancora oggi particolarmente pregnante all'interno di questa problematica di ricerca: quella che coin-

⁵ Cfr. Gattullo M., Giovannini M.L., *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Milano, Bruno Mondadori, 1989, pp. 30-31.

⁶ 1974- Gattullo M., Genovese A., Giovannini M.L., Grandi G., Lodini E., (*Dal sessantotto alla scuola: giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, Bologna, Il Mulino, 1981); 1981- Gattullo M. et al. (Gattullo M., *Una ricerca empirica sugli insegnanti. Dati di sfondo di un'inchiesta in provincia di Bologna*, in “Scuola e Città”, 1990, n.2, pp. 57-66: ricerca empirica compiuta su Professionalità Formazione Aggiornamento, seguito da altri cinque articoli in “Scuola e Città” a firma, nell'ordine, di Lodini E., Gherardi V., Gatti R., Grandi G., Giovannini M.L.); 1990- Gattullo M. (*La pratica didattica, la formazione e l'aggiornamento* in Cavalli A. - a cura di - *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 1992).

volge l'ambito della *formazione dei docenti* e che, analizzata e dibattuta nelle sedi scientifiche, politiche e istituzionali, costituisce uno dei fondamenti della attuale formazione iniziale degli insegnanti. «E' lecito ipotizzare[...] che gli atteggiamenti verso il cambiamento abbiano anche una forte componente tecnica, nel senso che insegnanti *messi in grado di* affrontare, mediante iniziative adeguate ed efficaci di formazione iniziale e continua, i problemi loro proposti, siano probabilmente più aperti e disponibili, meno dipendenti dalle ideologie, meglio capaci di trovare forme di accordo e soluzioni operative comuni? La resistenza al cambiamento non trova il suo alimento anche nel timore che non lo si sappia affrontare in modo adeguato, per carenza di procedure e di strumenti efficaci di lavoro? D'altro canto, non è anche vero che il cambiamento non sostenuto da insegnanti preparati, sia riguardo a ciò che insegnano sia riguardo agli aspetti più propriamente tecnici del loro lavoro, si risolve in vuoto velleitarismo?»⁷.

Letta oggi, tale ipotesi, alla luce dell'esperienza della formazione universitaria iniziale degli insegnanti, ma anche della difficilissima situazione istituzionale che sta vivendo la scuola, della sua fatica nel gestire l'autonomia, delle contraddittorie e spesso confuse direzioni di riforma che l'hanno investita negli ultimi anni, della sempre più opaca consapevolezza sulle sue finalità fondamentali di istruzione e formazione pubblica, della ormai intollerabile mancanza di investimento in seri interventi politico-istituzionali, ... alla luce di tutto questo, l'ipotesi di una formazione efficace per gli insegnanti assume un'importanza ancor più particolare, soprattutto se la si declina in interrogativi più specifici che mettono in stretto collegamento la realtà attuale della formazione degli insegnanti con la realtà attuale della scuola. E dunque:

- in che cosa consiste effettivamente l'efficacia di una formazione iniziale dei docenti? Come si può andare a verificare la sua ricaduta all'interno della scuola?
- A quasi dieci anni dall'istituzione dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, quali sono gli elementi di positività e di criticità del curriculum che si è andato realizzando?
- Come sono i "nuovi" insegnanti laureati di scuola dell'infanzia e di scuola elementare che sono entrati nella scuola in questi ultimissimi anni? Quali competenze professionali, quali potenzialità e risorse, quali aspirazioni e motivazioni al cambiamento hanno fatto entrare nella scuola?

Ma ancora:

⁷ Gattullo M., *Una ricerca empirica sugli insegnanti. Dati di sfondo di un'inchiesta in provincia di Bologna*, Op. cit., p. 58.

- quali sono le soluzioni operative affinché le competenze dei nuovi insegnanti, e la ricerca educativa ad esse collegata, possano concretamente allacciarsi alle esigenze di rinnovamento della scuola?
- Quali sono gli aspetti del curriculum SFP che si possono riconoscere come punti di forza per una professionalità rinnovata degli insegnanti? E quali suggestioni può suggerire la scuola stessa alla revisione del curriculum per la formazione iniziale dei maestri?

Si tratta di interrogativi che si legano strettamente alla riflessione sul curriculum di Scienze della Formazione Primaria, un curriculum le cui fondamenta si possono riconoscere nella volontà di promuovere appunto una *nuova* professionalità docente: competente, critica, aperta ad un ideale di scuola democratica e di qualità. Eugenia Lodini, in una delle ricerche empiriche sugli insegnanti del gruppo bolognese, ribadiva già alla fine degli anni '80 l'importanza di far entrare nella scuola una *concezione pienamente professionalizzante* dell'insegnamento, fondata su solide competenze e definita sia sul piano teorico sia sul piano pratico⁸, perché di certo *l'amore e la sensibilità d'animo* non possono bastare ad una scuola che voglia essere "di qualità", «... non bastano se sono un generico atteggiamento di apertura all'altro, non bastano se non si traducono in comportamenti, in scelte pedagogiche e didattiche che vadano nella direzione di "favorire" l'allievo e, principalmente, di farlo "crescere" intellettualmente, obiettivo che rimane uno dei compiti fondamentali della scuola»⁹.

Questa concezione professionalizzante è dunque riconoscibile nei laureati in Scienze della Formazione Primaria? Sono dunque state create le basi affinché questi giovani insegnanti portino nella scuola effettive risorse di innovazione?

La volontà del corso di laurea bolognese è stata quella di mettersi in discussione su questi interrogativi, di riflettere sull'esperienza in vista anche dell'ormai imminente riforma del corso di laurea nel nuovo ordinamento, di contribuire al dibattito sulla formazione iniziale degli insegnanti.

La finalità della ricerca che viene presentata è dunque quella di aprirsi al confronto, in un'ottica di partecipazione e di tensione verso possibili miglioramenti di un curriculum così importante nella formazione universitaria come è quello che prepara i maestri della scuola dell'infanzia e primaria.

La prospettiva di sfondo, teorica e metodologica, vuole essere quella della pedagogia sperimentale e dei motivi ispiratori principali che la sorreggono, e tra questi «uno è quello che l'opera teorica e di ricerca deve essere sempre saldamente collegata

⁸ Cfr. Lodini E., *L'insegnamento: vocazione o professione?*, in "Scuola e Città", n. 3, 1990, p. 118.

⁹ Lodini E., *Op. cit.*, p. 110.

con la partecipazione e con attività che abbiano un significato nel senso della trasformazione dei processi educativi»¹⁰.

2. Una ricerca sui laureati del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di Bologna¹¹

2.1 Interrogativi e ipotesi della ricerca

L'indagine che è stata condotta si è proposta di rilevare le percezioni e le valutazioni dei laureati in Scienze della Formazione Primaria dell'Ateneo di Bologna in merito alla qualità e all'efficacia della preparazione ricevuta all'Università.

In particolare, si è cercato di rispondere alle seguenti domande:

- come valutano gli ex-studenti l'organizzazione curricolare del Corso di laurea? La ritengono soddisfacente? Quali aspetti del curriculum hanno maggiormente apprezzato e quali invece hanno giudicato poco soddisfacenti?
- Il Corso di Laurea nel suo insieme è ritenuto adeguato per la preparazione del profilo professionale di insegnante? Quali aspetti del curriculum sono considerati punti di forza e quali invece punti di debolezza?
- La preparazione ricevuta è ritenuta funzionale all'esercizio della professione docente? Quali aspetti del curriculum sono ritenuti utili e quali no?
- Quali sono le competenze che i laureati ritengono di aver appreso dal Corso di Laurea?
- Qual è la loro soddisfazione complessiva per la scelta universitaria effettuata? Ripeterebbero tale scelta e se sì per quali ragioni?

In particolare ci si è chiesto se (e quanto), nella percezione degli ex-studenti, il Corso di laurea è risultato adeguato alle esigenze formative dei futuri insegnanti, se ha garantito un'offerta formativa integrata tra contenuti disciplinari, didattiche generali e didattiche disciplinari, se ha promosso buone conoscenze, abilità, competenze (in termini di sapere, saper fare, saper far uso delle conoscenze e delle abilità) sia sul piano contenutistico-disciplinare che su quello didattico-relazionale, se ha,

¹⁰ Corda Costa M., *Due filoni, un unico impegno* (intervento in ricordo di Mario Gattullo), in Frabboni F., Giovannini M.L., Luzzatto G., *Università e Insegnanti*, Bologna, CLUEB, 2000, p. 206.

¹¹ La ricerca – promossa e coordinata da Eugenia Lodini, attuale Presidente del Corso di laurea – si è caratterizzata come indagine empirica su ampio campione, realizzata attraverso un questionario postale autocompilabile; la popolazione di riferimento è stata costituita dall'insieme di tutti i laureati in Scienze della Formazione Primaria nell'Ateneo di Bologna dal novembre 2002 al novembre 2005, per un totale di 425 soggetti ai quali è stato inviato il questionario. I laureati che hanno risposto al questionario sono stati 238, pari al 57,3% del totale dei questionari inviati. Nell'articolo che segue, oltre alle linee metodologiche e procedurali della ricerca, sono presentati e discussi i principali risultati.

infine, realizzato una reale integrazione tra sapere (teorico) dell'Università e sapere (pratico-professionale) della Scuola.

L'indagine si è interessata a rilevare innanzitutto le percezioni dei laureati, indipendentemente dalla loro scelta occupazionale; in seguito ha però approfondito le valutazioni di coloro che, essendo diventati maestri, hanno potuto mettere in atto le conoscenze/competenze richieste dalla professione docente.

Rispetto agli insegnanti, si è voluto indagare sulla loro concezione della professione docente; in particolare si è cercato di rispondere alle seguenti domande:

- qual è la concezione della professione docente dei nuovi insegnanti laureati bolognesi? Quale idea hanno di "buon insegnante"?
- Sono soddisfatti del loro attuale vissuto professionale?
- Quali sono le loro concezioni educative in merito a tematiche attuali di vita scolastica? Quale valore attribuiscono alla didattica come strumento di promozione delle competenze per tutti gli allievi o quanto invece ancora aderiscono ad una ideologia delle doti naturali?

In merito a possibili correlazioni tra variabili, si ipotizzavano differenze nelle percezioni e nelle valutazioni dei laureati sul corso di laurea, a seconda delle loro caratteristiche di base (l'età, il sesso, la residenza, gli studi precedenti), della modalità di frequenza del Corso di laurea (le variabili inerenti la condizione occupazionale durante gli studi, la coerenza tra un eventuale lavoro stabile o continuativo durante gli studi e gli studi stessi, la scelta dell'indirizzo di laurea, la frequenza del corso aggiuntivo per il sostegno) e di altre loro caratteristiche personali e professionali, quali ad esempio: gli atteggiamenti pedagogici, la concezione della professione docente, l'età di orientamento alla professione e le motivazioni sottostanti la scelta del corso di laurea, il vissuto professionale, la partecipazione e la vita associativa.

2.2 Aspetti metodologici

La ricerca si è caratterizzata come indagine empirica su ampio campione, realizzata attraverso un questionario postale autocompilabile; dal punto di vista metodologico, ha avuto inizio con l'individuazione della popolazione di riferimento, ossia l'insieme di tutti i laureati in Scienze della Formazione Primaria nell'Ateneo di Bologna dal novembre 2002 al novembre 2005, per un totale di 425 soggetti ai quali è stato inviato il questionario.

La costruzione dello strumento dell'indagine, un questionario appunto, composto per la maggior parte di domande a risposta chiusa, ha costituito una parte molto rilevante del lavoro svolto ed è andata di pari passo con la progressiva definizione delle ipotesi della ricerca.

Fondamentale per la costruzione dello strumento è stato il lavoro preliminare di documentazione, studio e analisi di altri strumenti di indagine empirica, messi a

punto sia nelle ricerche sugli insegnanti svolte dai ricercatori pedagogisti dell'Ateneo bolognese a partire dagli anni '70¹², sia nelle più recenti indagini effettuate dagli Atenei sulla valutazione dei loro corsi di laurea (innanzitutto le indagini svolte dall'Ateneo di Padova sul Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria).

Nel dettaglio la costruzione del questionario ha seguito le seguenti fasi:

- analisi degli strumenti utilizzati nelle precedenti indagini empiriche sulla condizione degli insegnanti (le ricerche empiriche del gruppo pedagogico bolognese coordinato da Mario Gattullo¹³, le Indagini IARD del '90 e del 1999¹⁴, la ricerca di dottorato in Pedagogia Sperimentale di Ira Vannini¹⁵, l'Indagine UCIIM del 2004¹⁶);
- analisi di alcuni strumenti d'indagine messi a punto dai ricercatori dell'Università di Padova nel corso di un progetto pluriennale di ricerca valutativa del corso di laurea in SFP¹⁷;
- analisi degli strumenti utilizzati nelle indagini degli Atenei sugli esiti lavorativi dei laureati (questionario di G. Benvenuto sugli esiti lavorativi dei laureati in Filosofia dell'Università di Roma "La Sapienza" e questionario sui percorsi lavorativi dei laureati e diplomati dell'Università di Milano¹⁸);

¹² Si veda la nota n. 7.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ A. Cavalli (a cura di), *Insegnare oggi. Prima Indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 1992 e A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda Indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 2000.

¹⁵ I. Vannini *Insegnanti e Valutazione scolastica. Un'indagine empirica su opinioni e atteggiamenti di docenti di scuola media e primo biennio superiore*, Tesi di Dottorato in Pedagogia Sperimentale, Università "La Sapienza" di Roma, XI ciclo, Anno Accademico 1999 -2000.

¹⁶ UCIIM (a cura di) *L'insegnamento come professione: problemi di orientamento e di scelta professionale*, in L. CORRADINI (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando Editore, Roma, 2004.

¹⁷ Gli strumenti di indagine sono: il questionario *professione maestro*, disponibile in L. Galliani e E. Felisatti (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2001 e il *questionario di valutazione in uscita*, reperibile in L. Galliani e E. Felisatti (a cura di), *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° Rapporto di ricerca sul caso di Padova*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2005.

¹⁸ Gli strumenti di indagine sono tratti rispettivamente da G. Benvenuto (a cura di), *L'inserimento professionale dei laureati in filosofia*, Ancia, Roma, 2000, disponibile anche all'indirizzo internet http://w3.uniroma1.it/drsfp/pubblicazioni/benvenuto_2000.shtml e da D. Checchi, S. M. Iacus, I. Negri, G. Porro (a cura di), *Formazione e percorsi lavorativi dei laureati dell'Università degli Studi di Milano. II edizione: laureati 1999*, reperibile nella sezione "Pubblicazioni" del sito <http://www.economia.unimi.it>.

- costruzione di nuovi item, maggiormente centrati sulla popolazione di riferimento (laureati di un corso di laurea professionalizzante) e sull'obiettivo principale dell'indagine (conoscere le percezioni e le valutazioni dei laureati circa l'efficacia della preparazione ricevuta, esplorare le concezioni dei giovani laureati sulla professione docente);
- adattamento di item ripresi da altri questionari per renderli più adeguati al target della ricerca e alle sue finalità;
- scelta di item uguali a quelli di altre ricerche sugli insegnanti per permettere eventuali confronti fra i maestri laureati dell'Ateneo di Bologna e altri campioni di insegnanti.

Per quanto riguarda la struttura dello strumento dell'indagine, il questionario è stato articolato intorno a 9 blocchi o aree tematiche, ciascuna delle quali era finalizzata a rilevare determinate gruppi di variabili.

Nel dettaglio, possiamo riconoscere:

1) *l'area delle caratteristiche anagrafiche e degli studi precedenti la laurea in Scienze della Formazione Primaria* (item 1-6), finalizzata ad acquisire i dati anagrafici dei laureati (sesso, età, residenza) e alcune fondamentali notizie sulla loro carriera pre-universitaria (diploma di scuola secondaria superiore, voto di diploma, eventuale laurea);

2) *l'area della variabili inerenti la frequenza del Corso di laurea* (item 7-15), che ha inteso rilevare alcuni dati essenziali sulla frequenza del Corso di laurea (tempi di conseguimento della laurea e voto ottenuto, indirizzo/i di laurea, frequenza del corso aggiuntivo per il sostegno, materia della tesi di laurea e collegamento tesi e tirocinio), distinguendo tra studenti-studenti, studenti-lavoratori e lavoratori-studenti in settore coerente con gli studi o non coerente;

3) *l'area delle variabili inerenti la condizione occupazionale attuale* (item 16-20 e 25-27), che ha inteso rilevare l'attuale occupazione dei laureati, distinguendo, innanzi tutto, tra maestri e non maestri e approfondendo, in particolar modo, la condizione occupazionale dei primi (posizione contrattuale nella scuola, tipo di scuola, esperienza di insegnamento);

4) *l'area della valutazione del Corso di laurea* (item 21-24 e 28, 29), finalizzata a rilevare le percezioni e le valutazioni dei laureati in merito alla qualità ed efficacia del modello formativo-curricolare fruito¹⁹.

¹⁹ In particolare, in tale area sono comprese le seguenti variabili:

- il grado di soddisfazione per i singoli aspetti del curriculum (sia le quattro aree previste dall'allegato B del D.M. '98, distinte negli aspetti disciplinari e negli aspetti didattici, sia la tesi

- 5) *l'area del vissuto professionale* (item 30-32), che ha inteso rilevare la soddisfazione dei maestri per i rapporti professionali nella scuola e per la loro professione, considerata nella sua totalità e nei diversi aspetti che la compongono;
- 6) *l'area della partecipazione e della vita associativa* (item 33-35), volta a rilevare la partecipazione dei maestri ad associazioni di vario genere, comprese quelle professionali e disciplinari degli insegnanti, e l'iscrizione ai sindacati;
- 7) *l'area del rapporto con l'Università e della formazione in servizio* (item 36-38), finalizzata a rilevare il mantenimento o meno di contatti con l'Università da parte dei maestri e la loro eventuale partecipazione ad attività di formazione o aggiornamento organizzato;
- 8) *l'area delle motivazioni d'iscrizione al Corso di laurea e della concezione della professione docente* (item 39-42), volta ad approfondire l'orientamento alla professione docente, la scelta del Corso di laurea e il modello di docente in cui si riconoscono i laureati diventati insegnanti;
- 9) *l'area degli atteggiamenti pedagogici* (item 43), infine, finalizzata a rilevare gli atteggiamenti educativi degli insegnanti (in particolare l'atteggiamento verso l'ideologia delle doti naturali e verso una concezione conservatrice e selettiva della scuola contrapposta ad una concezione democratica).

La versione definitiva dello strumento dell'indagine²⁰ è il risultato di successive riletture e modifiche, tese a perfezionare lo strumento, a incrementarne il grado di efficacia e di comprensibilità, contenendo il più possibile la sua lunghezza complessiva.

di laurea e il corso aggiuntivo per il sostegno, considerati alla stregua di una quinta e una sesta area);

- la percezione di adeguatezza o efficacia del CdL nel suo insieme (sollecitando i laureati ad esprimere il proprio grado di accordo/disaccordo rispetto a una serie di affermazioni inerenti possibili punti di forza o di debolezza del CdL);
- la soddisfazione generale per la scelta del Corso di laurea (ponendo una domanda indiretta, tesa ad accertare la disponibilità e le ragioni di una potenziale nuova iscrizione al CdL);
- la percezione di efficacia circa i singoli aspetti del curriculum (le stesse aree individuate nella domanda sulla soddisfazione);
- la percezione delle competenze apprese grazie alla formazione universitaria (competenze distinte tra progettuali-valutative, organizzative-gestionali, disciplinari, comunicativo-didattiche, collaborative, etico-sociali, empatico-relazionali, autoriflessive e critiche)¹⁹;

²⁰ Il questionario, inserito nella tesi di laurea di Letizia Mantovani, è allegato al presente articolo.

Molto importante nella fase di messa a punto dello strumento è stata la decisione di testarlo, sottoponendolo ad alcuni laureati in Scienze della Formazione Primaria scelti sulla base della rete dei contatti personali.

Queste prime somministrazioni di prova hanno consentito di ripensare la struttura complessiva del questionario (sequenza dei temi trattati, domande filtro, sequenza di domande su ogni tema, organizzazione delle risposte) verificando l'eshaustività e la chiarezza dei suoi quesiti e delle categorie di risposta previste.

Alla fine di aprile 2006, sono stati spediti 415 questionari (abbiamo dovuto escludere una decina di laureati, i cui indirizzi erano incompleti) unitamente ad una lettera di presentazione in cui si evidenziava la rilevanza dell'indagine ai fini di una riflessione generale sul Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, a ormai otto anni dalla sua attivazione²¹.

3. I risultati della ricerca bolognese

Dei 415 questionari, spediti alla fine di aprile 2006, ne sono ritornati, entro la prima metà di luglio, 238, pari al 57,3% del totale dei questionari inviati.

Di seguito, sono presentati i principali risultati raccolti, a partire dalla descrizione delle caratteristiche più generali dei laureati SFP bolognesi, seguendo poi le loro valutazioni sull'efficacia del corso di laurea rispetto alla professionalità insegnante, giungendo infine alle loro concezioni sull'insegnamento e sulle problematiche educative.

3.1 Chi sono i laureati che hanno partecipato all'indagine?

I laureati che hanno aderito all'indagine presentano caratteristiche socio-anagrafiche (genere, età, residenza e studi antecedenti alla laurea) in larga misura analoghe a quelle che caratterizzano la popolazione dell'indagine AlmaLaurea 2005²² (si veda la tabella 1).

²¹ Giunti i primi questionari, si è provveduto alle necessarie operazioni di codifica e di inserimento dei dati con il programma statistico SPSS-Windows. L'inserimento dei dati si è protratto per i mesi di maggio e di giugno 2006 fino alla prima metà di luglio, al fine di assicurare ai laureati un congruo tempo di risposta. Verso la metà di luglio, quando ormai il flusso dei questionari di ritorno si era esaurito ed era stato superata la soglia del 50% dei ritorni, si è iniziata la fase di elaborazione statistica dei dati. Oltre all'analisi monovariata dei dati, sono state utilizzate, ove possibile, le tecniche di analisi fattoriale.

²² Si è assunta come popolazione di riferimento (rispetto alla quale operare confronti) la compagine dei laureati in SFP nel 2004 così come è analizzata dall'indagine AlmaLaurea 2005 sul Profilo dei laureati (l'intera documentazione, dalla quale sono stati tratti anche i dati commentati nelle seguenti tabelle, è consultabile online, sul sito www.almalaurea.it). Come è noto, le indagini di AlmaLaurea si avvalgono sia di informazioni tratte dagli archivi amministrativi delle università (sesso, età, residenza, studi secondari superiori e riuscita negli studi universitari) sia di dati rilevati tramite apposito questionario (origine sociale, condizioni di studio, lavoro durante gli studi, precedenti esperienze universitarie, giudizi sull'esperienza universitaria, conoscenze linguistiche e informatiche, prospettive di studio e di lavoro). Le prime informazioni riguarda-

I laureati sono quasi esclusivamente di sesso femminile: ben il 97,1% sono, infatti, donne a fronte di un esiguo 2,9% di uomini; l'età media alla laurea si attesta intorno ai 28 anni.

Da un'analisi più accurata della composizione per età del campione e dal suo confronto con la popolazione dell'indagine AlmaLaurea, si nota, tuttavia, una più debole presenza delle fasce di età più giovani (i giovanissimi, 23-24enni, che decrescono dal 44,3% nella popolazione al 10,2% nel campione e i giovani, 25-26enni, che aumentano di appena dieci punti percentuali, passando dal 23,6% nella popolazione al 34,4% nel campione) a fronte di un parallelo incremento delle fasce d'età più mature (i 27enni e oltre, che crescono dal 31,1% nella popolazione al 55,4% nel campione), a dimostrazione che al questionario hanno risposto soprattutto (per più della metà del campione) laureati più anziani. Questo folto gruppo risulta poi costituito in gran parte da "quasi 30enni", da 30enni e anche da una piccola rappresentanza di ultra 40enni.

Quanto alla residenza, oltre la metà dei laureati del campione (52,9%) risiede in una provincia dell'Emilia Romagna diversa da Bologna, contro un 27,3% di residenti nella provincia di Bologna e un 19,7% di fuori regione, abbastanza in linea con le percentuali che si riscontrano nella popolazione osservata in Alma Laurea (si veda ancora la tabella 1).

	% Campione	% Popolazione AlmaLaurea 2005
Genere		
Femmine	97,1	97,2
Maschi	2,9	2,8
(N)	(238)	(106)
Età alla laurea		
Max 24 anni	10,2	44,3
25 – 26 anni	34,4	23,6
27 anni e oltre	55,4	31,1
(N)	(235)	(106)
<i>Età media alla laurea</i>	28,1	27,8
Residenza		
Stessa provincia – sede degli studi	27,3	35,8

no tutti i laureati, le seconde i soli laureati con questionario, che nell'indagine AlmaLaurea 2005 costituivano ben l'83% del totale dei laureati.

Altra provincia E.R.	52,9	50,0
Fuori regione E.R.	19,7	14,2
(N)	(238)	(106)

Tab. 1. - *Genere, età alla laurea e residenza dei laureati del campione confrontati con i laureati della popolazione AlmaLaurea 2005 (Valori %).*

Anche gli studi secondari superiori dei laureati del campione rispecchiano in larga misura quelli della popolazione considerata. La maturità socio-psico-pedagogica si conferma, pertanto, la maturità più diffusa (49,6%), seguita da quella scientifica (22,7%) e dalle maturità tecnica (10,3%) e linguistica (9,7%). Le sole maturità classica e professionale divergono dai valori assunti nella popolazione, risultando, la prima, sovrarappresentata (5,6% nel campione contro il 3,8% nella popolazione) e la seconda, al contrario, sottorappresentata (1,7% nel campione contro il 5,7% nella popolazione).

Conformemente a quanto si riscontra nella popolazione studiata (si veda la tabella 2), anche una minima parte del campione (circa 1/8) è già in possesso di un precedente diploma di laurea, costituito in oltre la metà dei casi (18 su 30, pari a più di un caso su due) da una laurea in Scienze dell'Educazione o in Pedagogia, cui seguono lauree di tipo letterario.

	% Campione	% Popolazione AlmaLaurea 2005
Diploma di maturità		
Socio-psico-pedagogica	49,6	50,9
Scientifica	22,7	19,8
Classica	5,6	3,8
Linguistica	9,7	12,3
Tecnica	10,3	6,6
Professionale	1,7	5,7
(N)	(238)	(106)
Voto di maturità (media in 100-mi)	77,5	80,6
Laureati in possesso di una precedente laurea	12,6	12,5
(N)	(238)	(88)

Tab. 2. *Diploma di maturità, voto di maturità e precedente laurea dei laureati del campione e della popolazione AlmaLaurea 2005 (Valori %).*

Il campione della presente ricerca risulta costituito (si veda la tabella 3) per circa la metà dei casi (50,8%) da laureati nell'anno solare 2005; seguono (per numerosità

decescente) i laureati nel 2004 (25,6%), quelli nel 2003 (19,3%) e i laureati nel 2002 (3,4%). Quattro laureati su cinque (pari all'80,7% del campione) hanno conseguito la laurea nell'indirizzo "Insegnanti di scuola primaria" con una netta prevalenza, tra i maior previsti, di quello Linguistico-storico-geografico-espressivo (59,2% di frequentanti contro il 13% dei frequentanti il maior della Matematica e delle scienze sperimentali e l'8,4% dei frequentanti il maior di Lingua straniera). Un laureato su cinque, infine, (19,3%) si è laureato nell'indirizzo "insegnanti di scuola dell'infanzia" e un esiguo 2,9% del campione ha conseguito la laurea in entrambi gli indirizzi di studio.

	% Campione (N= 238)
Anno di laurea	
2005	50,8
2004	25,6
2003	19,3
2002	3,4
Non indicato	0,8
Indirizzo di laurea e maior seguito	
Insegnante di Scuola dell'Infanzia	19,3
Insegnante di Scuola Primaria, maior di Lingua Straniera	8,4
Insegnante di Scuola Primaria, maior Linguistico-storico-geografico-espressivo	59,2
Insegnante di Scuola Primaria, maior della Matematica e delle Scienze Sperimentali	13,0
Entrambi gli indirizzi di studio	2,9

Tab. 3. Anno di laurea, indirizzo e maior frequentati dai laureati del campione (Valori %).

Circa due laureati su cinque (42,9%) hanno anche frequentato il corso aggiuntivo per insegnanti di sostegno per l'handicap, scegliendo di conseguire l'abilitazione in almeno la metà dei casi (21,8%) contemporaneamente alla laurea (si veda la tabella 4).

In merito poi alle tesi di laurea, oltre i due terzi dei laureati (68,9%) hanno conseguito la laurea svolgendo una tesi collegata al tirocinio.

Il voto medio di laurea è prossimo a 108 (107,8, inferiore, anche se di poco più che di un punto percentuale, a quello della popolazione dell'indagine AlmaLaurea che è 109,2); ma il voto di gran lunga più frequente tra i laureati del campione (45%) è quello di 110 e lode.

	% Campione (N= 238)
Frequenza del corso aggiuntivo per il sostegno	
Sì	42,9
No	57,1
Tesi collegata al tirocinio?	
Sì	68,9
No	30,7
Non risponde	0,4
Voto medio di laurea	107,8

Tab. 4. Frequenza del corso aggiuntivo per il sostegno, tipo di tesi di laurea e voto di laurea dei laureati del campione (Valori %).

Per quanto riguarda la condizione occupazionale durante gli studi, solo un laureato su dieci (11,8%) si dichiara studente-studente (non svolgente, dunque, alcuna attività lavorativa oltre allo studio) a fronte di quasi un laureato su due (48,5%) che si ritiene studente-lavoratore (occupato in lavori occasionali paralleli agli studi) e di due laureati su cinque (39,7%) che si riconoscono come lavoratori-studenti (aventi un lavoro stabile oltre lo studio, nel 32,9% dei casi in settore ad esso coerente) (si veda la tabella 5, dove sono presenti i confronti con il campione dell'indagine Alma Laurea).

	% Campione (N=237)	% Indagine AlmaLaurea 2005 (N=88)
Condizione occupazionale durante gli studi		
Studenti-studenti	11,8	8,0
Studenti-lavoratori (lavoro occasionale)	48,5	31,8
Lavoratori-studenti	39,7	29,5
Lavoratori-studenti in settore coerente/lavoro coerente	32,9	59,1

Tab. 5. Condizione occupazionale durante gli studi dei laureati del campione confrontati con i laureati dell'indagine AlmaLaurea 2005 (Valori %).

La quasi totalità dei laureati che hanno aderito all'indagine (9 su 10 pari al 91,2% del campione) ha insegnato, nel corso dell'anno scolastico 2005-2006, nella scuola primaria o nella scuola dell'infanzia; nel dettaglio: oltre i tre quarti di essi (77,4%) hanno insegnato nella scuola primaria, mentre il rimanente quarto (22,6%) ha insegnato nella scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda la tipologia delle scuole sedi di lavoro, l'80,2% ha insegnato in scuole pubbliche (75,1% statali e 5,1% paritarie comunali), a fronte di quasi un quinto (18,4%) che ha insegnato in scuole private (17,5%) (si veda la tabella 6).

	% sui soli insegnanti (N=217)
Ordine di scuola	
Scuola Primaria	77,4
Scuola dell'Infanzia	22,6
Tipo di scuola	
Scuola statale	75,1
Scuola Paritaria Comunale	5,1
Scuola Paritaria Privata	17,5
Scuola Privata	0,9
Non indicato	1,4

Tab. 6. *Composizione dei laureati del campione attualmente insegnanti per ordine e tipo di scuola (Valori %).*

Come era facilmente prevedibile, considerata la giovane età dei laureati, i tre quarti degli attuali insegnanti lavorano nella scuola con un contratto a tempo determinato, a fronte di un quarto che invece è già entrato di ruolo. La forma di contratto maggiormente diffusa nel campione (con una frequenza del 39,2%) risulta essere quella con scadenza al termine delle attività didattiche (30 giugno) seguita dalle supplenze temporanee assegnate nel corso dell'anno scolastico (23,0%) e dal contratto con scadenza al termine dell'anno scolastico (31 agosto) (11,5%). Nella scuola privata si riscontrano anche tipi di contratto maggiormente precari e subalterni, quali "l'apprendistato" e un non specificato "affiancamento all'insegnante titolare di sezione" (2 casi).

Oltre la metà dei laureati attualmente insegnanti (55,3%) è docente di classe o di sezione (rispettivamente il 39,6% nella scuola primaria e il 15,7% in quella dell'infanzia), contro un 41% che è insegnante di sostegno (34,6% nella scuola primaria e 6,4 % nella scuola dell'infanzia) e un 3,7 che ricopre entrambi i ruoli (prevalentemente unendo due formule part-time) (si veda la tabella 7).

	% sui soli insegnanti (N=217)
Ruolo ricoperto nella scuola	
Insegnante di classe o sezione	55,3
Insegnante di sostegno in Scuola dell'Infanzia o Primaria	41,0
Insegnante di classe e sostegno in Scuola dell'Infanzia o Primaria	3,7
Forma contrattuale	
Tempo indeterminato	24,9
Tempo determinato fino al 31/08	11,5
Tempo determinato fino al 30/06	39,2
Supplenze temporanee brevi	23,0
Altro	1,4

Tab. 7. *Composizione dei laureati attualmente insegnanti per ruolo e forma contrattuale nella scuola (Valori %).*

Due domande del questionario erano finalizzate a verificare l'efficacia esterna del diploma di laurea (la sua funzionalità per l'inserimento nel mondo della scuola) e i tempi effettivi di passaggio università- scuola: dai dati emerge che quasi i due terzi dei laureati attualmente insegnanti (63,1% dei soli maestri) hanno iniziato ad insegnare successivamente alla laurea contro un terzo abbondante (36,4%) che ha iniziato precedentemente.

L'ingresso a scuola avviene in media dopo circa dieci mesi dal conseguimento della laurea (ma la mediana, che, come è noto, non risente dei valori estremi, è di sei mesi).

Un'esigua minoranza del campione (21 laureati su 238, pari all'8,8% del campione, dunque meno di un laureato su dieci) non insegna attualmente nella scuola primaria o dell'infanzia; tuttavia di essi solo un quinto (4 laureati) non ha intrapreso alcuna iniziativa per insegnare, mentre due quinti (8 laureati), laureatesi a novembre 2005, non hanno di fatto avuto la possibilità di accedere alle graduatorie provinciali. Per quanto riguarda le iniziative intraprese per insegnare, due laureati su tre (61,9% dei laureati non insegnanti) hanno presentato domanda al CSA provinciale, uno su tre (33,3%) ha fatto domanda alle scuole statali, uno su cinque (19,1%) alle scuole private e uno su dieci (9,5%) ai Comuni.

Circa due terzi di coloro che non sono diventati insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia, lavorano comunque in ambito educativo-formativo, prevalentemente come educatori di nido (sei casi, tre in strutture private e tre in strutture comunali), ma anche come educatori nell'extrascuola con bambini o con l'handicap (quattro casi), come insegnanti di scuola media inferiore (un caso) e come dirigente scolastico (un caso). Altri si dedicano ad attività di studio o di volontariato (un caso di

frequenza del dottorato di ricerca, due di frequenza del corso integrativo per il sostegno e uno di servizio civile), affiancandoli con attività (lezioni private, *babysitting*) di carattere transitorio nell'attesa di esercitare la professione di insegnante.

Pochissimi, infine, sono i casi dei laureati che lavorano in altri settori professionali (due impiegate comunali e un'occupata nel settore della comunicazione) o risultano attualmente non occupati (tre casi).

3.2 Come valutano la formazione ricevuta nel corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria?

Ben l'89,1% dei laureati aderenti all'indagine riconfermerebbe la scelta professionale effettuata con l'iscrizione al Corso di laurea (e l'83,6% riconfermerebbe anche l'indirizzo di studio del secondo biennio) a fronte di un limitato 3,8% che invece non ripeterebbe tale scelta.

Si tratta di dati indubbiamente positivi, migliori di quelli (già molto buoni) ottenuti dall'indagine AlmaLaurea 2005 (l'84,1% dei laureati con questionario avrebbe riconfermato la scelta del corso di studi nello stesso ateneo contro un 12,5% che avrebbe cambiato corso o ateneo o entrambi, e un 2,3% che non si sarebbe più iscritto all'università) (si veda la tabella 8).

	% Campione (N=238)	% Indagine AlmaLaurea 2005 (N=88)
Si re-iscriverebbero al corso di studi frequentato?		
Si	89,1	84,1
No	3,8	14,8
Non risponde	7,1	1,1

Tab. 8. Soddisfazione generale per il Corso di studi dei laureati del campione e di quelli dell'indagine AlmaLaurea (Valori %).

Tra le motivazioni indicate dai laureati a sostegno di una potenziale nuova iscrizione al Corso di Laurea (esplorata mediante una domanda a risposta aperta) prevale una motivazione di ordine pratico-funzionale (il corso di studi è il percorso obbligato per intraprendere il lavoro che piace ed interessa), ma non mancano riferimenti all'adeguatezza e ricchezza della preparazione ricevuta, alla sua efficacia ai fini del lavoro attuale e, anche, alla soddisfazione e gratificazione sperimentate sul piano personale. Coloro che, invece, non riconfermerebbero la scelta effettuata (pochissimi, pari a 9 laureati su 238) esprimono una preferenza per altri tipi di studio (di tipo psicologico o artistico), che adesso sceglierebbero come prima laurea,

ipotizzando eventualmente (è il caso di una laureata del campione) di iscriversi in un secondo momento a Scienze della Formazione Primaria.

Nel complesso, ben l'84,5% dei laureati valuta positivamente il corso di studi frequentato, giudicandolo abbastanza adeguato (nella misura del 63,9%) o molto adeguato (nella misura del 20,6%) alla formazione del profilo professionale di insegnante, a fronte di un limitato 15,5% che lo ritiene, invece, sostanzialmente inadeguato (valutandolo poco adeguato per il 13,8% dei casi o per niente adeguato per l'1,7%). Come si osserva dalla tabella 9, tra le motivazioni di adeguatezza proposte, le più apprezzate dagli ex-studenti sono state quelle che riconoscevano la ricchezza dell'impianto curricolare del Corso di Laurea (item "offerta ricca e articolata" 88,9% di consensi) e la sua attenzione all'integrazione tra sapere e saper fare (item "offerta formativa integrata tra contenuti e didattiche" 86,4% di consensi), seguite poi dagli item che valorizzavano la capacità del Corso di Laurea di fornire buone competenze sui contenuti disciplinari (85,8% di consensi) o sul piano didattico (78,1% dei consensi).

Laureati che concordano con le seguenti motivazioni di adeguatezza del Corso di Laurea	% Molto e abbastanza d'accordo (N=197) ¹
i corsi teorici, i laboratori e i tirocini costituiscono un'offerta formativa ricca e articolata	88,9
il Corso di laurea garantisce un'offerta formativa integrata tra contenuti disciplinari, didattiche generali e didattiche disciplinari	86,4
il Corso di laurea fornisce buone competenze sui contenuti disciplinari dell'insegnamento	85,8
il Corso di laurea fornisce buone competenze sul piano didattico	78,1

¹numero minimo di casi è 197, numero massimo è 198 su 201 laureati che potevano rispondere al quesito.

Tab. 9. Le ragioni dell'adeguatezza del corso di laurea alla formazione del profilo professionale di insegnante (somma delle risposte molto e abbastanza d'accordo. Valori % sui soli laureati che valutano il Corso di Laurea abbastanza o molto adeguato)

Come si può osservare dalla tabella 10, chi, al contrario, valuta il Corso di Laurea inadeguato alla formazione del profilo docente, si riconosce in primo luogo nella (presunta) esigenza di dare più spazio, nel corso degli studi, al sapere pratico professionale della scuola e in quella di integrare maggiormente gli insegnamenti e le didattiche disciplinari (item che raccolgono entrambi il 97,3% dei consensi); ritiene, quindi, opportuno potenziare l'integrazione di lezioni, laboratori e tirocinio (79,4% di consensi), potenziare le didattiche disciplinari (78,4% di consensi) e dare

più spazio alle problematiche relative alla professione (78,3% di consensi); da ultimo sostiene l'opportunità di ridurre l'offerta disciplinare del 2° biennio (a favore di una più ampia possibilità di scelta degli studenti e di un maggior approfondimento di alcune aree disciplinari) (59,4% di consensi), di ampliare il tirocinio (55,6%), e di curare una maggior integrazione tra i diversi moduli di scienze dell'educazione (51,7%). Solamente un quarto dei laureati che ritengono inadeguato il Corso di Laurea (27,0%), infine, condivide la proposta di ridurre il carico complessivo degli studi, a riprova del fatto che essi sono realmente interessati a potenziare la qualità del percorso formativo (e non semplicemente a ridurre la quantità).

Laureati che concordano con le seguenti motivazioni di non adeguatezza del Corso di Laurea	% Molto e abbastanza d'accordo (N=37)
contestualizzare maggiormente gli insegnamenti: dare più spazio al sapere pratico professionale della scuola	97,3
integrare maggiormente insegnamenti disciplinari e didattiche disciplinari	97,3
integrare maggiormente lezioni, laboratori e tirocinio	79,4
potenziare le didattiche disciplinari e più in generale le didattiche attive (laboratori) riducendo le lezioni	78,4
dare più spazio alle problematiche che caratterizzano la professione docente(es. tematiche legate alla normativa e ai contratti professionali..)	78,3
nel 2°biennio ridurre l'offerta disciplinare, consentire agli studenti più possibilità di scelta (insegnamenti opzionali) e di approfondimento di alcune aree disciplinari	59,4
ampliare lo spazio riservato al tirocinio	55,6
realizzare una maggior integrazione tra i moduli di scienze dell'educazione	51,3
ridurre il carico di studio complessivo del Corso di Laurea	27,0

I laureati che potevano rispondere al quesito (37) si sono espressi su tutti gli item. In tutto sono state rilevate solo 4 non risposte.

Tab. 10. Le ragioni dell'inadeguatezza del Corso di Laurea alla formazione del profilo professionale di insegnante (somma delle risposte molto e abbastanza d'accordo, valori % sui soli laureati che valutano Corso di Laurea poco o per niente adeguato)

Le ulteriori motivazioni di adeguatezza o inadeguatezza del Corso di Laurea indicate dai laureati nelle risposte aperte confermano una forte identificazione degli ex-studenti con il corso di studi seguito e con la professione docente e lasciano intravedere posizioni interessanti, anche se, a volte, opposte tra loro. La richiesta di un maggior approfondimento disciplinare (di “sapere” giudicato più difficile da acquisire in servizio che in fase di formazione iniziale), per esempio, coesiste con quella di una maggior operatività (di “saper fare”) che, secondo alcuni, andrebbe perseguita mediante un incremento delle ore di laboratorio (giudicati “utilissimi ma poco presenti in termini di ore”) e con un tirocinio continuativo in grado di fornire realmente una visione d’insieme dei metodi d’insegnamento.

L’analisi delle valutazioni espresse dai laureati per indirizzo di laurea e per classe di età²³ ha permesso poi di evidenziare alcune differenze tra i laureati dell’indagine in merito ai giudizi e alle percezioni su qualità ed efficacia della preparazione fornita dal Corso di Laurea.

Una prima differenza che si può osservare nel campione riguarda proprio la percezione di adeguatezza complessiva del curriculum. I laureati nell’indirizzo “insegnanti della scuola primaria” risultano più critici dei laureati nell’indirizzo “insegnanti di scuola dell’infanzia” nella valutazione del Corso di Laurea: il 18,2% dei primi lo valuta, infatti, complessivamente meno adeguato a fronte di un 4,3% dei secondi (si veda la tabella 11).

Adeguatezza percepita del Corso di Laurea	Docenti dell’indirizzo “insegnanti di scuola primaria”	Docenti dell’indirizzo “insegnanti di scuola dell’infanzia”
Più adeguata	81,8	95,7
Meno adeguata	18,2	4,3
(N)	(192)	(46)

Tab. 11. Adeguatezza (percepita) del Corso di Laurea alla formazione del profilo docente, secondo l’indirizzo di laurea (Valori %)

Due apposite domande del questionario intendevano rilevare la soddisfazione (in termini di gradimento soggettivo) e la percezione di utilità degli ex-studenti in merito alle diverse aree del curriculum di Scienze della Formazione Primaria.

²³ Non è stato possibile considerare altre variabili indipendenti, quali il sesso e la condizione occupazionale dei laureati, dal momento che su queste variabili il campione risultava fortemente omogeneo (231 donne contro 7 uomini, 217 occupati nella scuola dell’infanzia o nella scuola primaria contro 21 occupati in altro settore o inoccupati). La stessa distinzione dei laureati in base all’indirizzo di laurea è al limite dell’accettabile (dal punto di vista statistico), essendo i laureati dell’indirizzo infanzia numericamente molto ridotti (46 contro 192 laureati nell’indirizzo scuola primaria).

Dall'analisi delle risposte dei laureati sulla soddisfazione emerge un elevato *interesse* per tutte le aree curriculari (o tipologie di attività): si passa infatti da un “minimo” dell'80,3% di interesse (unendo le modalità *molto* e *abbastanza*) per le didattiche generali a un massimo di 97,9 % per le scienze dell'educazione, con valori intorno al 90% per la tesi di laurea e il corso aggiuntivo per il sostegno e intorno all'80% per tutte le altre attività. La tesi di laurea, il corso aggiuntivo per il sostegno e le scienze dell'educazione risultano essere le aree curriculari maggiormente apprezzate dagli studenti, nelle quali i decisamente interessati prevalgono rispetto ai moderatamente interessati (raggiungendo il 56,2% per la tesi di laurea, il 52,9% per il corso di sostegno e il 50,4% per le scienze dell'educazione) (si veda la tabella 12).

	% di interesse (min 87, max.236) ¹	% giudizi di utilità <u>sui soli inse-</u> <u>gnanti</u> (min 83, max.215) ¹
Scienze dell'educazione (Psicologia, Pedagogia, Sociologia...)	97,9	94,8
Tesi di laurea	91,1	80,7
Corso aggiuntivo per il sostegno	90,8	92,8
Tirocinio	86,2	87,9
Laboratori	83,4	86,9
Ambiti disciplinari (es. Linguistica italiana, Geometria, Educazione musicale...)	82,7	64,0
Didattiche disciplinari (es. Didattica della matematica, Didattica della storia)	82,2	78,9
Didattiche generali (es. Didattica generale, Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento)	80,3	74,3

¹i numeri minimi di casi si rilevano sul corso aggiuntivo per il sostegno, cui seguono il Tirocinio e tutte le altre aree curriculari.

Tab. 12. Interesse per i diversi aspetti del curriculum di Scienze della Formazione Primaria (somma delle risposte molto interessante e abbastanza interessante) e Utilità (percepita) dei diversi aspetti del curriculum di Scienze della Formazione Primaria (somma delle risposte Molto utile e Abbastanza utile). Valori %.

Anche dall'analisi delle percezioni di *utilità* (rispetto alle medesime attività didattiche) dei soli insegnanti (si veda ancora la tabella 12), emerge un'indubbia prevalenza dei giudizi positivi, con valori però più contenuti rispetto ai precedenti: si passa da una punta massima del 94,8% di giudizi di utilità sulle scienze dell'educazione a

un minimo del 64% sugli ambiti disciplinari, con valori intorno al 90% per le sole scienze dell'educazione e per il corso aggiuntivo per il sostegno, intorno all'80% per i Laboratori, il Tirocinio e la tesi di laurea e intorno al 70% per le didattiche disciplinari e generali.

Confrontando le due valutazioni si nota che gli ex-studenti ritengono più utili che interessanti –dunque potenzialmente migliorabili – il corso di sostegno, il tirocinio²⁴ e soprattutto i laboratori, con una differenza massima, per i laboratori, di 3,5 punti percentuali tra i due giudizi. Si tratta di attività particolarmente professionalizzanti che creano molto probabilmente, (e molto presto nella carriera accademica degli studenti) elevate aspettative, che rischiano poi, più facilmente di altre, di essere disattese. Si tratta del resto di attività innovative anche per la stessa struttura accademica, necessitanti quel partenariato tra Università e Scuola, tra “luogo della ricerca e della formazione alla professione docente ” e “luogo della professione docente in atto”, che troppo a lungo nella storia della formazione degli insegnanti è rimasto disatteso. E' possibile, dunque, che vi siano spazi e margini per un miglioramento delle attività proposte, anche in alcune delle direzioni indicate dagli studenti: “necessità di spazi per documentare e divulgare le buone prassi”, “sviluppo di progetti con le scuole così da proporre una didattica innovativa”, esigenza di “molta, ma molta più riflessione sulla pratica”.

Stimolano alla riflessione (al ripensamento dell'esistente nell'ottica del miglioramento continuo) anche le percezioni di utilità meno positive riguardanti gli ambiti disciplinari (il 64% di giudizi di utilità contro un 36% di non utilità), le didattiche generali (74,3% di giudizi di funzionalità contro un 25,7% di non funzionalità) e quelle disciplinari (78,9% di giudizi positivi contro un 21,1% di giudizi critici o negativi). Interessante è poi l'analisi delle percezioni di utilità dei laureati effettuata per “età” (raggruppata in due classi: meno di 28 anni e più di 28 anni) ed “indirizzo di laurea”. Nel dettaglio (si veda la tabella 13), si è osservato che i laureati dell'indirizzo scuola primaria valutano in modo più critico dei loro colleghi dell'indirizzo scuola dell'infanzia la funzionalità dei Laboratori (il 14,9% di essi considera la formazione ricevuta su quest'area curricolare poco o per nulla efficace a fronte di un 5,1% dei colleghi dell'indirizzo scuola dell'infanzia) e soprattutto l'utilità delle didattiche disciplinari (il 41,1% di essi valuta poco o per nulla utili le didattiche disciplinari a fronte del 16,7% dei colleghi dell'altro indirizzo), mettendo in evidenza un elemento di criticità nelle percezioni dei laureati di scuola primaria, che non sempre riescono a collegare l'importanza di apprendere specifiche tecniche di insegnamento atte a promuovere negli allievi motivazione e competenze disciplinari nelle aree delle competenze di base (dei linguaggi, della matematica, ...).

²⁴ Per quanto in particolare concerne la soddisfazione per le attività di tirocinio, si nota una differenza significativa nelle percezioni dei laureati dei due indirizzi professionali: il 16,1% dei laureati in scuola elementare valuta poco o per nulla soddisfacente il Tirocinio, contro il 4,3% dei laureati nell'altro indirizzo).

	Docenti dell'indirizzo "insegnanti della scuola primaria"	Docenti dell'indirizzo "insegnanti della scuola dell'infanzia"
Utilità percepita del laboratorio	(N 175)	(N 39)
Più utile	85,1	94,9
Meno utile	14,9	5,1
Utilità percepita delle didattiche di- sciplinari	(N 174)	(N 39)
Più utile	59,0	83,3
Meno utile	41,0	16,7

Tab. 13. Grado di soddisfazione per il tirocinio ed utilità percepita del laboratorio e delle didattiche disciplinari secondo l'indirizzo di laurea (Valori %).

Come si osserva dalla tabella 14, i docenti più giovani del campione si mostrano più critici sia rispetto ai contenuti delle discipline, sia rispetto ai laboratori (il 42,6% di essi ritiene poco o per nulla utile la preparazione ricevuta sui nuclei fondamentali delle discipline scolastiche a fronte di un 25,3% dei maestri più anziani e il 16,3% di essi considera poco o per nulla utile ai fini della preparazione professionale l'esperienza laboratoriale contro l'8,4% dei più anziani). Vi è tuttavia un maggior rilievo attribuito dai più giovani alle didattiche disciplinari (l'82,9% di essi considera funzionale ai fini della propria preparazione professionale la formazione ricevuta su quest'area curricolare contro il 72% di quelli più anziani).

	Docenti più giovani	Docenti meno giovani
Utilità percepita degli ambiti disciplinari	(N 129)	(N 83)
Più utile	57,4	74,7
Meno utile	42,6	25,3
Utilità percepita del laboratorio	(N 129)	(N 83)
Più utile	83,7	91,6
Meno utile	16,3	8,4
Utilità percepita delle didatti- che disciplinari	(N 129)	(N 82)
Più utile	82,9	72,0
Meno utile	17,1	28,0

Tab. 14. Utilità percepita degli ambiti disciplinari, del laboratorio e delle didattiche disciplinari secondo l'età dei laureati (Valori %).

Le possibili ipotesi interpretative rispetto a questi dati potrebbero coinvolgere aspetti legati a modi in parte diversi di intendere la professione da parte di insegnanti con minore o maggiore esperienza dopo la laurea (i primi forse più sensibili ad avere specifiche competenze tecniche di insegnamento), ma anche potrebbero coinvolgere aspetti relativi al fatto che il Corso di Laurea, negli ultimi anni, ha cercato sempre più – nelle didattiche disciplinari – di corrispondere alle esigenze degli studenti in termini di competenze professionalizzanti.

Strettamente correlato alle percezioni di soddisfazione e di utilità delle diverse aree curriculari è il giudizio sulle competenze acquisite nel corso di laurea, necessarie ad uno svolgimento appunto competente della professione di insegnante.

Coerentemente con i giudizi espressi in precedenza, i laureati valutano positivamente tutte le competenze proposte (riguardanti le principali dimensioni del profilo professionale del docente messe in luce dal dibattito pedagogico), ritenendole acquisite almeno in misura più che sufficiente nel percorso di studi (il punteggio medio più basso, attribuito alle competenze organizzative e gestionali, è 6,56 in una scala da 1 a 10).

Riflettendo su una graduatoria di valutazione delle competenze acquisite (si veda la tabella 15), nella percezione dei laureati insegnanti, la formazione universitaria ha contribuito soprattutto a far acquisire competenze autoriflessive e critiche (la media dei punteggi attribuiti è 7,93), seguono subito dopo le competenze empatico-relazionali (punteggio medio 7,57), comunicative-didattiche (punteggio 7,52) ed etico-sociali (punteggio 7,26). In misura minore, essa è ritenuta apprezzabile anche per la formazione delle competenze collaborative (punteggio medio 7,0), disciplinari (punteggio 6,91), progettuali-valutative (punteggio 6,85) e organizzative e gestionali (punteggio 6,56).

	Punteggio medio <i>(sul solo campione di insegnanti)</i> (N 214)
competenze autoriflessive e critiche	7,93
competenze empatico-relazionali	7,57
competenze comunicative-didattiche	7,52
competenze etico-sociali	7,26
competenze collaborative	7,00
competenze disciplinari	6,91
competenze progettuali-valutative	6,85
competenze organizzative-gestionali	6,56

Tab. 15. Valutazione delle competenze acquisite nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Punteggio medio – scala da 1 a 10).

Nella percezione dei laureati, dunque, le competenze operative-gestionali e quelle progettuali e valutative sono state acquisite in misura minore; esse sono competenze specificamente attinenti ad una professionalità docente che non solo è impegnata nella didattica, ma gestisce con intenzionalità e padronanza gli ambiti della programmazione, della valutazione, in un'ottica di collegialità e di consapevolezza di assunzione di ruolo attivo e partecipativo nella scuola. Dalle dichiarazioni dei laureati emerge dunque forse un suggerimento di potenziamento di tali competenze, affinché si possa giungere ad una formazione più completa della professionalità dell'insegnante.

Alle risposte dei laureati sono state poi applicate le tecniche dell'analisi fattoriale, onde evidenziare la presenza di eventuali fattori capaci di spiegare le correlazioni riscontrabili tra le variabili

Come emerge dalla tabella 16, l'analisi fattoriale ha permesso di individuare due fattori abbastanza distinti fra loro. In particolare, il fattore 1, da noi chiamato *competenze di tipo personale e socio-relazionale*, evidenzia ottimi valori di saturazione per gli item "competenze empatico-relazionali", "competenze etico-sociali" e "competenze autoriflessive e critiche"; il fattore 2, da noi definito *competenze di tipo progettuale e istituzionale*, evidenzia ancora buoni valori di saturazione per gli item "competenze progettuali e valutative", "competenze organizzative e gestionali" e "competenze disciplinari". Risultano, infine, importanti per entrambi i fattori gli item "competenze collaborative" e "competenze comunicative-didattiche".

	Valutazione competenze acquisite in Scienze della Formazione Primaria	
	FATTORI	
	1	2
competenze progettuali-valutative		0,847
competenze organizzative-gestionali		0,790
competenze disciplinari		0,728
competenze collaborative	0,557	0,490
competenze comunicative-didattiche	0,534	0,592
competenze empatico-relazionali	0,888	
competenze etico-sociali	0,904	
competenze autoriflessive e critiche	0,779	

Tab. 16. Giudizi sulle competenze acquisite nel Corso di Laurea. Matrice ottenuta con l'analisi fattoriale (Coefficienti di saturazione ottenuti con l'Analisi delle componenti principali – Metodo Varimax)

Il secondo fattore identifica un gruppo di competenze più istituzionali, ossia facenti riferimento ad abilità tecnico-professionali specifiche richieste dall'esercizio di una professione che punta ad una esplicita intenzionalità dell'azione didattica, volta al raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento disciplinare da parte degli allievi. Il primo fattore, invece, rimanda ad atteggiamenti e capacità di tipo personale, abilità trasversali della persona utilizzabili nel contesto scolastico come in altri contesti professionali; rimanda inoltre ad un'idea di professionalità più attenta ad aspetti etici, relazionali e autoriflessivi.

Si tratta di due fattori che si completano vicendevolmente, essi risultano entrambi importanti per una professionalità piena, anche se il fattore 2 ottiene, in media, una valutazione più bassa, quasi si volesse rimarcare la necessità – da parte del curriculum di Scienze della Formazione Primaria – di puntare maggiormente alla formazione di questo ambito di competenze.

Si è voluto, infine, verificare se la distribuzione di questi fattori si differenziasse nel campione in funzione di alcune variabili assunte come indipendenti, quali l'età dei laureati e l'indirizzo di laurea seguito. L'unica differenza di rilievo riscontrata è relativa all'indirizzo di laurea per ciò che concerne il fattore competenze personali e socio-relazionali. Esso vede infatti una maggiore criticità da parte dei docenti di scuola primaria che hanno attribuito, nel 60% dei casi, valutazioni mediamente più basse dei loro colleghi di scuola dell'infanzia (solo 45% di valutazioni basse) rispetto all'efficacia del curriculum nella formazione di tali competenze.

3.3 Quale insegnante ha formato il Corso di laurea?

Il questionario somministrato ha consentito di riflettere non solo su aspetti inerenti la valutazione del curriculum SFP, ma ha anche permesso di approfondire l'immagine della professionalità docente che hanno i laureati SFP attualmente impegnati nelle scuole dell'infanzia e primarie.

Innanzitutto sono state esplorate le motivazioni alla professione; l'ipotesi di partenza era quella di verificare quanto, sui giovani insegnanti, influiscano motivazioni interne o personalistiche oppure motivazioni più esterne, legate cioè alla funzione sociale dell'insegnamento.

Dalle risposte dei laureati-insegnanti – che per il 58% dichiarano di aver maturato l'orientamento alla professione prima dei 19 anni – emerge che le principali motivazioni all'insegnamento (superiori al 95%) sono relative ad atteggiamenti abbastanza generici. “aspiravo a lavorare con i bambini” e “avevo interesse/passione per l'insegnamento” (si veda la tabella 17).

(N m. = 212) (N M. = 215)	% di insegnanti che ritengono importanti queste motivazioni
Aspiravo a lavorare con i bambini	96,2
Avevo interesse/passione per l'insegnamento	95,8
L'insegnamento è un lavoro che mi permette di esprimere autonomia e creatività	91,6
Credevo nel valore sociale dell'insegnamento	89,7
Sentivo la vocazione per l'insegnamento	69,8
L'insegnamento lascia tempo libero per la vita privata, la famiglia e i figli	67,0
Per migliorare la qualità dell'insegnamento nella scuola	64,2
Le esperienze educative precedenti hanno risvegliato in me l'interesse per l'insegnamento	61,0
L'insegnamento è un lavoro garantito con uno stipendio discreto	44,8
L'insegnamento è un'attività lavorativa coerente con il tipo di scuola superiore che ho frequentato	39,6
L'insegnamento continua una tradizione di famiglia	9,9

Tab. 17. *Grado di importanza delle motivazioni per la scelta della professione docente* (somma delle risposte Molto e Abbastanza importante. Valori %)

Valori elevatissimi tuttavia li riscuotono anche due item che, insieme, delineano una rappresentazione motivazionale un po' diversa da quella che emerge nelle ricerche empiriche italiane sugli insegnanti: la motivazione legata al valore sociale dell'insegnamento (90% di importanza) ha infatti percentuali vicine e correlate ($r = 0,300$) alla motivazione inerente la possibilità di esprimere autonomia e creatività nella professione di insegnante.

Si tratta di un modo certo "vivace" e "leggero" di immaginare la propria professione futura, dove l'idea di funzione sociale (che ad esempio nella ricerca IARD 2000 ottiene circa un 50% di importanza per gli insegnanti di scuola dell'infanzia ed elementare²⁵) è comunque legata all'opportunità del giovane maestro di dare il proprio contributo originale e creativo alla scuola e anche, pur se in modo non sempre deciso, alla qualità del proprio insegnamento ($r = 0,236$).

Non manca poi nemmeno, nel nostro campione di laureati, un atteggiamento che riconduce ancora al concetto di "vocazione" la scelta dell'insegnamento (impor-

²⁵ Fisher L, *L'immagine della professione*, in Cavalli A., *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola*, Bologna, Il Mulino, 2000. Per gli ulteriori riferimenti ai dati dell'indagine IARD 2000, si vedano le tabelle in appendice contenute nello stesso volume.

tante per il 70%); atteggiamento che tuttavia, come si vedrà più avanti, è ben temperato da un'idea di insegnante competente, con buona preparazione disciplinare e didattica.

Percentuali ancora minori di importanza, ma comunque di un certo rilievo, sono riscontrabili in motivazioni più contingenti e fortemente correlate tra loro ($r = 0,477$), quali la necessità di un lavoro che consenta stabilità e sicurezza economica (45%), e una certa disponibilità di tempo libero da dedicare alla vita privata (67%); motivazione quest'ultima che, purtroppo, delinea un'immagine sociale della professione docente legata ad una logica meramente impiegatizia, dove non sempre sono accettati i tempi di lavoro lunghi e impegnativi di chi dovrebbe farsi carico non solo della didattica in aula, ma soprattutto di aspetti qualificanti la professione, quali la progettazione e valutazione del proprio lavoro, in una logica di responsabilità personale e collegiale alla quale sfuggono ancora troppi insegnanti. E non ultimi anche i giovani appena entrati.

Ma come sono questi nuovi insegnanti? Qual è il loro livello di impegno e di soddisfazione rispetto alla propria professione?

Interessante fin da subito è notare come ben il 59% (si veda la tabella 18) dei laureati-insegnanti del nostro campione dichiarò di essere iscritto ad un sindacato della scuola, dato ben superiore a quello dichiarato dagli insegnanti di scuola materna ed elementare nell'ultima indagine IARD del 2000, dove gli iscritti erano poco più del 48%.

	% sui soli insegnanti
Iscrizione ad un sindacato della scuola	(N=214)
Si	58,9
No, ma Sì in passato	5,1
No	36,0
Quale sindacato?	
FEDERSCUOLA CISL	40,9
SNS CGIL	32,1
SNALS	18,2
UIL	4,4

Tab. 18. Partecipazione sindacale. (Valori %).

Diversa è invece la situazione (si veda la tabella 19) per quanto concerne la partecipazione ad associazioni, in particolare di insegnanti: se troviamo circa un 8% di frequentanti associazioni generali o disciplinari di insegnanti, la percentuale corrispondente nell'indagine nazionale IARD 2000 era circa il 12%.

Un'ipotesi che si potrebbe avanzare (ma che dovrebbe certo essere ulteriormente approfondita) è che esista una tendenza dei giovani insegnanti a non riconoscersi pienamente nelle associazioni dei docenti (forse anche perchè ancora poco conosciute), tanto che l'iscrizione al sindacato può essere letta soprattutto in un'ottica

strumentale e di assistenza nei primi anni della professione, più che come scelta di partecipazione e di impegno alle azioni del sindacato della scuola.

	% sui soli insegnanti
Partecipazione a gruppi o associazioni	(N = 211)
Si	51,6
No	45,6
Non risponde	2,8
Gruppi/associazioni più frequentati	
Associazioni di volontariato	29,9
Associazioni culturali in genere	23,0
Associazioni sportivo-ricreative	20,7
Associazioni generali di insegnanti	6,0
Associazioni disciplinari di insegnanti	1,8

Tab. 19. Partecipazione a gruppi/associazioni (Valori %).

Si tratta ovviamente solo di ipotesi, ma che tuttavia emergono anche da uno sguardo più complessivo al quadro generale degli atteggiamenti che riflettono il livello di adesione del campione ad aspetti quali l'impegno e la partecipazione attiva. Ciò ad esempio lo si osserva anche in parte nell'ambito delle domande sulla formazione in servizio: se un 22% dei rispondenti dichiara di non aver mai partecipato in questi primi anni di insegnamento ad alcun tipo di iniziativa, la parte restante, per ben il 44%, evidenzia di aver partecipato ad attività proposte dalla scuola, e solo da circa 1/3 del campione emerge una partecipazione ad iniziative di formazione legate a scelte (almeno in parte) personali (si veda tabella 20).

In questi primi anni di insegnamento, ha partecipato ad attività di formazione in servizio?	% sui soli insegnanti (N = 214)
Sì, partecipazione ad attività proposte dalla scuola	43,9
No, Nessuna partecipazione	22,0
Sì, partecipazione ad attività sia scelte personalmente che proposte dalla scuola	19,6
Sì, partecipazione ad attività scelte personalmente	14,5

Tab. 20. Partecipazione ad attività di formazione in servizio (Valori %).

Come sappiamo bene, la disponibilità e la motivazione personale ad intraprendere percorsi di formazione e aggiornamento costituiscono fattori importanti nel soste-

neri atteggiamenti didattici innovativi e aperti al cambiamento²⁶ e ciò porta dunque a riflettere sull'importanza di sollecitare nei giovani maestri una certa consapevolezza e assunzione di responsabilità nei confronti di una formazione in servizio, di una disposizione a continuare ad apprendere e a mettersi in gioco, che dovrebbero sempre contraddistinguere la propria professionalità, nella prospettiva di una crescita continua in termini di competenze²⁷.

Per quanto concerne comunque la soddisfazione per la professione svolta (si osservi la tabella 21), i giovani insegnanti del campione si dichiarano in generale molto soddisfatti: nel 97% dei casi amano insegnare e ben il 96% afferma che, potendo tornare indietro, sceglierebbe nuovamente l'insegnamento come professione, a fronte di circa un 83% di conferme ottenute dal campione corrispondente nell'indagine nazionale IARD 2000.

Lo stesso accade per la domanda di verifica relativa al consiglio della professione ad un amico: ben l'84% la consiglierebbe, a fronte di poco più di un 60% nel campione IARD 2000.

	% sui soli insegnanti (N 217)
Le piace insegnare?	
Sì	97,2
No	0,5
Non risponde	2,3
Sceglierebbe di nuovo l'insegnamento come professione?	
Sì	95,9
No	1,8
Non risponde	2,3
Lo consiglierebbe ad un amico/amica?	
Sì	84,3
No	10,6
Non risponde	5,1

Tab. 21. *Soddisfazione per la professione docente (Valori %).*

²⁶ Questo risultato emerge anche nella ricerca relativa alla tesi di Dottorato in Pedagogia Sperimentale di Vannini I., *Insegnanti e Valutazione scolastica. Un'indagine empirica su opinioni e atteggiamenti di docenti di scuola media e primo biennio superiore*, Op. cit., in cui si rileva che ad alti livelli di interesse degli insegnanti per la formazione, corrispondono atteggiamenti di maggiore apertura nei confronti di un uso innovativo e scientificamente fondato della valutazione scolastica.

²⁷ Si noti inoltre che solo il 18%, in vario modo (con collaborazione, partecipazioni a progetti di ricerca, ecc...) dichiara di continuare a mantenere rapporti con l'Università.

La soddisfazione dei giovani maestri – come emerge dalla tabella 22 – continua a restare elevata anche per quanto concerne i vissuti e i rapporti professionali interni alla scuola: i rapporti migliori riguardano gli allievi, sia sul piano dei rapporti personali (oltre il 99% di soddisfazione), sia sul piano dell'apprendimento (97% di soddisfazione), valori più elevati di quelli rilevati nell'indagine IARD 2000, che si attestavano intorno al 92-93%.

(N m. = 208) (N M. =214)	% di soddisfazione sui soli insegnanti
Con gli allievi sul piano del rapporto personale	99,1
Con gli allievi sul piano dell'apprendimento	96,7
Con i colleghi sul piano della relazione personale	87,6
Con i genitori degli allievi	86,8
Con i dirigenti scolastici	78,5
Con i colleghi sul piano del rapporto professionale (progettazione educativa, didattica, gestione della scuola..)	76,2
Con le équipes esterne (ASL, servizi psico -pedagogici, servizi di orientamento..)	61,0

Tab. 22. Soddisfazione per i rapporti professionali nella scuola (somma delle risposte Molto e Abbastanza soddisfatto). Valori %.

Nei rapporti con i colleghi si colgono i primi malumori, ma le difficoltà non paiono manifestarsi sul piano dei rapporti personali (che trovano un 88% di soddisfatti), bensì sul piano del rapporto professionale relativo ad aspetti didattici, progettuali e di gestione della scuola (76% di soddisfatti), confermando valori simili a quelli evidenziati nel campione IARD e mettendo in evidenza un punto di criticità importante della nostra scuola, quello relativo alle prassi di collegialità e di lavoro in *team*, relativo cioè alla difficoltà di agire in un'ottica di "gioco di squadra" per la qualità della scuola. Si tratta di un aspetto non facile da realizzare, e nemmeno da avanzare come proposta da parte di giovani insegnanti appena entrati in servizio e che lavorano, per la maggior parte, in situazioni di precariato e dunque di difficoltà nell'impegnarsi in rapporti con colleghi che spesso cambiano di anno in anno.

Il dato rispetto alla soddisfazione nei confronti dei rapporti con i genitori conferma quello dell'indagine IARD 2000, mentre molto migliori si evidenziano i rapporti con l'autorità scolastica (78,5%), nemmeno al 70% per quanto concerneva il campione IARD corrispondente.

(N min = 212) (N Max = 214)	% Molto e abbastanza importante	
	Campione SFP Bologna 2005	Campione nazionale insegnanti materna ed elementare IARD 2000
Capacità di comunicare con gli altri	100,0	96,6
Disponibilità al confronto con gli altri	99,0	92,6*
Conoscenza della materia da insegnare	98,2	96,6
Preparazione metodologica e didattica	98,6	97,8
Atteggiamento problematico e critico verso ciò che si insegna	96,2	78,9
Amore per gli alunni	98,6	92,8
Capacità organizzative	99,0	95,5
Preparazione generale in campo psicologico e pedagogico	97,7	97,3
Essere d'esempio per gli alunni	95,3	90,1
Conoscenza dei problemi sociali	96,2	95,0
Sensibilità d'animo	91,1	91,0
Spirito di sacrificio	55,1	62,7

Tab. 23. *Grado di importanza delle caratteristiche richieste agli insegnanti* (somma delle risposte Molto e Abbastanza importante. Valori %).

* (L'item IARD corrisponde a "Disponibilità a lavorare nei gruppi/coi gruppi").

Un ulteriore interrogativo della ricerca ha portato ad esplorare, attraverso alcune scale di Likert, quale sia la concezione della professione dei giovani maestri laureati bolognesi. Ai rispondenti è stato chiesto di valutare l'importanza di alcune caratteristiche richieste all'insegnante. Nella tabella 23, le percentuali di risposte "molto e abbastanza importante" sono riportate a confronto con i risultati IARD 2000 da cui l'item stesso del questionario era stato quasi totalmente ripreso.

Come si osserva, nel nostro campione, ad esclusione dello spirito di sacrificio, tutte le caratteristiche menzionate riscuotono percentuali superiori al 90% (e quasi sempre superiori al 95%). Se ai primi posti incontriamo caratteristiche legate in parte ad attitudini personali (capacità di comunicare, disponibilità al confronto), che riscuotono un maggiore accordo rispetto al campione nazionale IARD; conforta trovare che, subito dopo, la preparazione metodologico-didattica, le conoscenze disciplinari (unitamente a ben un 96% di importanza per un atteggiamento critico verso ciò che si insegna, molto superiore alla percentuale IARD) e la competenza psico-pedagogica ottengono percentuali di importanza attorno al 98%, percentuali sempre superiori – anche se lievemente – a quelle che incontriamo nel campione nazionale. Lo stesso, certo, vale anche per l'amore per gli alunni, ma –

ripensando alle parole di E. Lodini citate nel primo paragrafo – possiamo forse fiduciosamente interpretare questo “amore” (superiore di 6 punti percentuali rispetto al campione IARD) come una disposizione al bene dell’allievo che è tuttavia fortemente orientata da una competenza professionale specifica e consapevole dell’intenzionalità formativa della scuola.

Un’ulteriore caratteristica ritenuta fondamentale dai soggetti intervistati (superiore di quasi 4 punti percentuali al campione IARD) è rappresentata anche dalle capacità di tipo organizzativo, aspetto che fa pensare ad una certa sensibilità nei confronti degli aspetti istituzionali e gestionali della scuola. Scende invece ad un 95% di importanza (che tuttavia ha ottenuto solo un 57% di “molto importante”, a differenza dei precedenti item che hanno % vicini o superiori al 70%) una caratteristica etica importante come quella di essere di esempio per gli alunni, verso la quale si registra comunque una certa e diffusa sensibilità, superiore a quella registrata nel campione nazionale che si fermava al 90%.

Sottoponendo gli item di questa domanda ad analisi fattoriale (si veda tabella 24), il risultato evidenzia una distinzione, facilmente interpretabile a livello teorico, fra tre diverse rappresentazioni della professionalità docente²⁸:

1. una di tipo affettivo-vocazionale;
2. una orientata a curare soprattutto gli aspetti socio-relazionali con gli allievi;
3. una infine legata ad un’ottica di vera e propria competenza e professionalità.

²⁸ I tre fattori, come si nota da vari coefficienti di saturazione, non sono tuttavia nettamente distinti l’uno dall’altro a livello statistico, ma più spesso evidenziano che uno stesso insegnante condivide più di una delle tre immagini di professionalità.

	Importanza delle caratteristiche richieste agli insegnanti FATTORI		
	1	2	3
Sensibilità d'animo	0,781		
Spirito di sacrificio	0,769		
Essere d'esempio per gli alunni	0,596		
Amore per gli alunni	0,475		
Atteggiamento problematico e critico verso ciò che si insegna		0,677	
Disponibilità al confronto con gli altri		0,676	
Capacità di comunicare con gli altri		0,555	
Conoscenza dei problemi sociali		0,514	
Preparazione metodologica e didattica			0,686
Capacità organizzative			0,666
Conoscenza della materia da insegnare			0,627
Preparazione psicologica e pedagogica			0,486

Tab. 24. Caratteristiche richieste agli insegnanti. Matrice ottenuta con l'analisi fattoriale. (Coefficienti di saturazione ottenuti con l'Analisi delle componenti principali – Metodo Varimax)

Osservandone la distribuzione tra i due indirizzi di laurea, quest'ultima concezione professionalizzante (Fattore 3) trova maggiori consensi tra gli insegnanti di scuola dell'infanzia (61% di maggior importanza rispetto al 38% dei colleghi della scuola primaria); evidenziando forse un desiderio di “riscatto” di professionalità più pronunciato tra quei docenti che godono tradizionalmente di uno status meno valorizzato da parte di una società che continua forse ancora troppo spesso a collegare la professione di insegnante nella scuola dell'infanzia al possesso di una generica “predisposizione” a stare con i bambini.

Infine, con il questionario si sono voluti esplorare alcuni atteggiamenti educativi relativi a tematiche più generali (si veda la tabella 25), quali soprattutto quelli inerenti la persistenza di un'ideologia delle doti naturali e, per contro, la fiducia nella didattica come strumento per portare tutti gli allievi al successo.

Per quest'ultimo aspetto, si è puntato a rilevare l'accordo in merito ad una didattica individualizzata (*Fa parte delle principali competenze del docente quella di adeguarsi ai diversi stili cognitivi e ai bisogni formativi degli allievi*), all'importanza dell'integrazione dei bambini stranieri (*Per una società più democratica è fondamentale che gli insegnanti si pongano come obiettivo primario quello di una integrazione effettiva dei bambini stranieri nelle classi*) e a sottolineare la necessità di una programmazione didattica dove siano coinvolti a pieno titolo gli insegnanti di sostegno che si occupano di allievi diversamente abili

(L'insegnante di sostegno deve partecipare a pieno titolo alla programmazione didattica della classe/sezione). Per questi specifici item, il consenso dei rispondenti è sempre stato superiore al 96%, evidenziando la sensibilità e la consapevolezza dei laureati SFP rispetto alle finalità di una scuola che voglia dirsi autenticamente democratica.

(N min = 211) (N Max = 214)	% di insegnanti d'accordo
g) Fa parte delle principali competenze del docente quella di adeguarsi ai diversi stili cognitivi e ai bisogni formativi degli allievi	99,5
c) L'insegnante di sostegno deve partecipare a pieno titolo alla programmazione didattica della classe/sezione	98,6
f) Per una società più democratica è fondamentale che gli insegnanti si pongano come obiettivo primario quello di una integrazione effettiva dei bambini stranieri nelle classi	96,2
a) E' impossibile recuperare le lacune di quegli allievi che non dimostrano di volersi impegnare nei confronti delle attività scolastiche	23,9
d) Troppa attenzione per gli allievi più deboli finisce per mortificare i migliori	18,9
i) La vocazione all'insegnamento e una giusta dose di buon senso sono aspetti che in gran parte compensano la mancanza di competenze didattiche del docente	14,5
b) Le difficoltà di apprendimento di un allievo sono legate soprattutto alle sue doti naturali	5,6
e) Per certi allievi si può prevedere il risultato finale già dall'inizio dell'anno scolastico	5,2
h) La motivazione e l'impegno nello studio non sono problemi che devono riguardare la didattica di un insegnante	3,3

Tab. 25. *Atteggiamenti educativi* (somma delle risposte Molto e Abbastanza d'accordo. Valori %).

Ciò è confermato anche dalle bassissime percentuali di accordo agli item che proponevano, al contrario, affermazioni legate all'ideologia delle doti (*Le difficoltà di apprendimento di un allievo sono legate soprattutto alle sue doti naturali; Per certi allievi si può prevedere il risultato finale già dall'inizio dell'anno scolastico*), o comunque dall'idea che presunte predisposizioni dei bambini possano condizionare i risultati di apprendimento, o ad item come quello che afferma che *“la motivazione e l'impegno nello studio non sono problemi che devono riguardare la didattica di un insegnante”*. In questi casi, il disaccordo ha raggiunto percentuali superiori al 94-96%.

La riflessione che ne scaturisce, anche in riferimento ai risultati delle ricerche sugli insegnanti dei decenni passati, è che gli insegnanti-laureati in Formazione Primaria

a Bologna sembrano aderire ad atteggiamenti e a concezioni sull'insegnamento e sulla scuola pedagogicamente consapevoli, fiduciose nella potenzialità della didattica e dunque anche aperte ad un'idea più autentica di "scuola di tutti".

Sono atteggiamenti che dovranno certo trovare riscontro nella pratica in classe e nelle scuole, ma che già fin d'ora conducono a delineare una nuova immagine di insegnante della scuola dell'infanzia e primaria.

Certo restano alcuni punti di criticità e di incoerenza e, come si osserva dalla stessa tabella 25, esistono alcuni item che – pur proponendo una visione di docente molto lontana dal profilo professionale a cui punta il curriculum SFP – riscuotono percentuali di accordo tra il 15 e il 24% (gli item a, d, i). Essi evidenziano come alcuni insegnanti laureati in Formazione Primaria siano disposti a "gettare la spugna" di fronte a bambini demotivati, come siano a volte poco convinti che una buona didattica possa contemporaneamente supportare chi ha difficoltà e chi procede più speditamente, come siano infine a volte disponibili ad aderire ad un'immagine soprattutto vocazionale della professione docente.

Si tratta certo di percentuali abbastanza ridotte, ma che mettono in rilievo la necessità di continuare a sostenere i laureati dei corsi di laurea per maestri al loro ingresso nelle scuole, affinché la loro motivazione, l'entusiasmo e l'apertura al cambiamento non vengano smorzate da una "cultura docente" a volte troppo stanca e facilmente disponibile a scoraggiarsi per evitare il "peso" della partecipazione attiva all'innovazione e alla qualità della scuola, in mezzo ad un contesto politico-istituzionale che sembra investire sempre meno nel sostegno alle politiche dell'istruzione e della formazione.

L'atteggiamento di estenuante lentezza e resistenza del nostro sistema scolastico di fronte ad un'innovazione che sia scientificamente fondata ha urgenza di trovare professionisti che – a vario titolo – siano disponibili a "mettere entusiasmo" nella ricerca e nella realizzazione di una scuola *di qualità*. I giovani insegnanti laureati del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria pensiamo possano contribuire a diffondere e a sostenere con competenza questo entusiasmo.

Bibliografia

- Benvenuto G. (a cura di), *L'inserimento professionale dei laureati in filosofia*, Ancia, Roma, 2000.
- Cavalli A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda Indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Cavalli A. (a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 1992.
- Checchi D., Iacus S. M., Negri I., Porro G. (a cura di), *Formazione e percorsi lavorativi dei laureati dell'Università degli Studi di Milano. II edizione: laureati 1999*, reperibile nella sezione "Pubblicazioni" del sito <http://www.economia.unimi.it>.
- Corda Costa M., *Due filoni, un unico impegno* (intervento in ricordo di Mario Gattullo), in Frabboni F., Giovannini M.L., Luzzatto G., *Università e Insegnanti*, Bologna, CLUEB, 2000, p. 206.
- Corda Costa M., Meghnagi S. (a cura di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, Firenze, la Nuova Italia Scientifica, 1990.
- Corradini L. (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando Editore, Roma, 2004.
- Fisher L., *L'immagine della professione*, in Cavalli A., *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- Galliani L., Felisatti E. (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2001.
- Galliani L., Felisatti E. (a cura di), *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° Rapporto di ricerca sul caso di Padova*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2005.
- Gattullo M., Genovese A., Giovannini M.L., Grandi G., Lodini E., *Dal sessantotto alla scuola: giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, Bologna, Il Mulino, 1981
- Gattullo M., *Il profilo professionale dell'insegnante*, in M. Corda Costa, S. Meghnagi (a cura di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, Firenze, la Nuova Italia Scientifica, 1990.

Gattullo M., *La pratica didattica, la formazione e l'aggiornamento* in Cavalli A. (a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 1992.

Gattullo M., *Quale università? Proposte per il cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

Gattullo M., *Una ricerca empirica sugli insegnanti. Dati di sfondo di un'inchiesta in provincia di Bologna*, in "Scuola e Città", 1990, n.2, pp. 57-66 (ricerca empirica compiuta su Professionalità Formazione Aggiornamento, seguito da altri cinque articoli pubblicati in "Scuola e Città" a firma, nell'ordine, di Lodini E., Gherardi V., Gatti R., Grandi G., Giovannini M.L.)

Lodini E., *L'insegnamento: vocazione o professione?*, in "Scuola e Città", n. 3, 1990, p. 118.

Vannini I., *Insegnanti e Valutazione scolastica. Un'indagine empirica su opinioni e atteggiamenti di docenti di scuola media e primo biennio superiore*, Tesi di Dottorato in Pedagogia Sperimentale, Università "La Sapienza" di Roma, XI ciclo, Anno Accademico 1999 -2000.

ALLEGATO

QUESTIONARIO SUI LAUREATI IN SCIENZE DELLA LA FORMAZIONE PRIMARIA²⁹

Avvertenze per la compilazione e la restituzione del Questionario.

Di seguito trova una serie di item a cui **potrà rispondere segnando con una crocetta** il quadratino più rispondente alla Sua opinione o situazione [□]. Legga sempre con **attenzione le indicazioni eventualmente riportate all'inizio di ogni item.**

Nel caso in cui avesse sbagliato nel segnare la risposta, può annullarla cerchiando il quadratino [□].

E' molto importante che il questionario venga compilato **singolarmente.**

Il questionario è **rigorosamente anonimo** e i dati saranno utilizzati solo in forma aggregata.

Per la restituzione del questionario è sufficiente inserirlo nella busta allegata preaffrancata e già compilata con l'indirizzo del destinatario. Si prega di restituirlo il prima possibile.

Grazie per la collaborazione!

1. Sesso

- Maschio.....
- Femmina.....

2. Anno di nascita (*indicarlo qui di seguito*) 19 _____

3. Residenza

- Bologna o Provincia di Bologna.....
- Altra Provincia dell'Emilia Romagna.....
- Fuori Regione Emilia Romagna.....

PERCORSO FORMATIVO

TITOLI DI STUDIO ANTECEDENTI ALLA LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

4. Qual è il suo diploma di scuola secondaria superiore?

- Maturità classica

²⁹ Il questionario è inserito nella tesi di laurea di Letizia Mantovani.

- Maturità scientifica
- Maturità socio-psico-pedagogica (ex- magistrale)....
- Maturità linguistica
- Maturità artistica.....
- Maturità tecnica commerciale
- Altra maturità tecnica
- (specificare _____)
- Maturità professionale.....

5. Quale è stato il suo voto di diploma di scuola secondaria superiore?
 voto ____/____ (esempio: 50/60 oppure 90/100)

6. Possiede una laurea antecedente a quella in Scienze della Formazione Primaria?

Sì.... **No....**

(Se Sì, indicare il corso di studi in cui ha conseguito la prima laurea e il mese e l'anno in cui si è laureato)

laurea in _____ conseguita nel mese _____ anno _____

LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

7. Quando si è laureato/a in Scienze della Formazione Primaria?
 mese _____ anno _____

8. In quale indirizzo di laurea?

- Insegnante di Scuola

dell'Infanzia.....

- Insegnante di Scuola Primaria con Maior di Lingua straniera.....

ra.....

- Insegnante di Scuola Primaria con Maior Linguistico-storico-geografico-

espressivo.....

- Insegnante di Scuola Primaria con Maior della Matematica e delle scienze

sperimentali.....

9. Ha conseguito la laurea anche nell'altro indirizzo?

- Sì.....

- No.....

10. Se Sì, quando si è laureato/a la seconda volta?

mese _____ anno _____

11. Ha conseguito l'abilitazione frequentando il corso aggiuntivo per insegnanti di sostegno per l'handicap?

Sì, contemporaneamente alla laurea.....

Sì, in parte contemporaneamente alla laurea e in parte successivamente.....

Sì, successivamente alla laurea.....

No.....

12. Qual è stato il suo voto di laurea in Scienze della Formazione Primaria? (se si è laureato in entrambi gli indirizzi, faccia riferimento alla prima laurea)

voto _____

13. In quale materia ha svolto la tesi di laurea? (la indichi qui di seguito)

14. La tesi era collegata al tirocinio?

- Sì.....

- No.....

15. Durante gli studi universitari Lei ha svolto attività lavorative?

No, nessun lavoro.....

Sì lavori stagionali o occasionali.....

Sì, lavori stabili o continuativi non coerenti con gli studi.....

Sì, lavori stabili o continuativi coerenti con gli studi.....

ATTUALE CONDIZIONE OCCUPAZIONALE

16. In questo anno scolastico Lei sta lavorando o ha lavorato come insegnante di scuola dell'infanzia o di scuola primaria?

Sì, come Insegnante di sezione di scuola dell'infanzia.....

Sì, come Insegnante di sostegno di scuola dell'infanzia.....

Sì, come Insegnante di classe di scuola primaria.....

Sì, come Insegnante di sostegno di scuola primaria.....

No.....

17. Se ha risposto Sì, qual è la sua posizione professionale nella scuola?

Docente con contratto a tempo indeterminato.....

Docente con contratto a tempo determinato fino al 31/8.....

Docente con contratto a tempo determinato fino al 30/6.....

- Docente con contratto a tempo determinato (supplenza temporanea breve).....
- Altro (*specificare* _____)..

**SE RIENTRA IN UNA DELLE CATEGORIE INDICATE NELLA DOMANDA
17, VADA DIRETTAMENTE ALLA SEZIONE VALUTAZIONE DEL CORSO
DI LAUREA A PAG.3**

18. Se ha risposto No alla domanda 16, qual è attualmente la sua principale occupazione? (più di una risposta)

- Un'attività nel settore educativo/formativo.....
- Un'attività in un altro settore.....
(*indicare quale* _____)
- Un'attività di studio.....
(*indicare quale* _____)
- Nessuna attività.....

19. Se lavora nell'ambito educativo/formativo, può specificare il tipo di attività

- Educatore di nido in struttura comunale.....
- Educatore di nido in struttura privata.....
- Educatore nell'extrascuola con bambini.....
- Educatore con adulti.....
- Attività di lezioni private.....
- Altro (*specificare* _____)..

20. Dopo la laurea, ha intrapreso iniziative concrete per riuscire ad insegnare? (più di una risposta)

- Sì, ho presentato domanda al CSA provinciale (ex Provveditorato agli studi).....
- Sì, ho presentato domanda presso le Scuole.....
- Sì, ho Presentato domanda presso i Comuni.....
- Sì, ho presentato domanda presso scuole dell'infanzia non statali.....
- No, non ho intrapreso alcuna iniziativa.....
- Altro (*specificare* _____)....

VALUTAZIONE DEL CORSO DI LAUREA

21. Secondo la sua esperienza, qual è il suo livello di soddisfazione rispetto a ciascuno dei seguenti aspetti del curriculum di Scienze della Formazione Primaria?

	Molto soddisfa- cente (1)	Abbastanza soddisfacente (2)	Poco soddi- sfacente (3)	Per niente soddisfacente (4)	
a) Ambiti disciplinari (es. Lingui- stica italiana, Geometria, Edu- cazione musicale...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Scienze dell'educazione (Psi- cologia, Pedagogia, Sociolo- gia...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Didattiche generali (es. Didattica generale, Tecno- logie dell'istruzione e dell'ap- prendimento.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Didattiche disciplinari (es. Didattica della matematica, Didattica della storia...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Laboratori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f) Tirocinio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g) Tesi di laurea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
h) Corso aggiuntivo per il soste- gno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Non frequentato o non anco- ra concluso

**22. In generale il Corso di laurea è risultato adeguato alla formazione del profilo pro-
fessionale di insegnante?**

Sì, molto adeguato..... VADA

ALLA DOMANDA 23/a

- Sì, abbastanza adeguato..... VADA

ALLA DOMANDA 23/a

- Sì, ma poco adeguato..... VADA

ALLA DOMANDA 23/b

- No, per niente adeguato..... VADA

ALLA DOMANDA 23/b

23/a. SE HA CONSIDERATO IL CdL IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA MOLTO O ABBASTANZA ADEGUATO, esprima per ciascuna delle seguenti motivazioni il suo grado di accordo/disaccordo segnando una crocetta nel quadratino corrispondente:

	Molto d'accordo (1)	Abbastanza d'accordo (2)	Poco d'accordo (3)	Per niente d'accordo (4)
a) il Corso di laurea fornisce buone competenze sui contenuti disciplinari dell'insegnamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) il Corso di laurea fornisce buone competenze sul piano didattico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) il Corso di laurea garantisce un'offerta formativa integrata tra contenuti disciplinari, didattiche generali e didattiche disciplinari.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) i corsi teorici, i laboratori e i tirocini costituiscono un'offerta formativa ricca e articolata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Altro (<i>indicare</i>) _____				

23/b. SE NELLA DOMANDA 22 HA GIUDICATO IL CdL IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA POCO O PER NIENTE ADEGUATO, indichi per ciascuna proposta di miglioramento il suo grado di accordo/disaccordo:

	Molto d'accordo (1)	Abbastanza d'accordo (2)	Poco d'accordo (3)	Per niente d'accordo (4)
a) ridurre il carico di studio complessivo del CdL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) realizzare una maggior integrazione tra i moduli di Scienze dell'Educazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) integrare maggiormente insegnamenti disciplinari e didattiche disciplinari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) potenziare le didattiche disciplinari e più in generale le didattiche attive (laboratori) riducendo le lezioni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) integrare maggiormente lezioni, laboratori e tirocinio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) contestualizzare maggiormente gli insegnamenti: dare più spazio al sapere pratico professionale della scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) nel 2° biennio ridurre l'offerta disciplinare, consentire agli studenti più possibilità di scelta (insegnamenti opzionali) e di approfondimento di alcune aree disciplinari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) ampliare lo spazio riservato al tirocinio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) dare più spazio alle problematiche che caratterizzano la professione docente (es. tematiche legate alla normativa e ai contratti professionali, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) altro (<i>indicare</i>) _____				

24. Se dovesse scegliere oggi, si iscriverebbe nuovamente al CdL in Scienze della Formazione Primaria?

Sì, allo stesso indirizzo.....

Sì, ma cambierei indirizzo.....

No.....

Motivi di seguito la risposta

SE NON LAVORA COME INSEGNANTE DI SCUOLA PRIMARIA O DI SCUOLA DELL'INFANZIA, LA COMPILAZIONE DEL QUESTIONARIO PER LEI È TERMINATA. LA RINGRAZIAMO PER LA GENTILE COLLABORAZIONE.

SE INVECE INSEGNA (O HA INSEGNATO IN QUEST'ANNO SCOLASTICO) NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA O NELLA SCUOLA PRIMARIA, LE CHIEDIAMO GENTILMENTE DI CONTINUARE.

25. In che tipo di scuola insegna attualmente? (*Se al momento è insegnante con supplenza, faccia riferimento all'esperienza più recente*)

- Statale.....
- Paritaria comunale.....
- Paritaria privata.....
- Privata.....

26. Quando ha iniziato a insegnare nella scuola primaria o nella scuola dell'infanzia?

- Prima della laurea.....
- Dopo la laurea.....

27. Può specificare

mese _____ e anno d'inizio _____
e se dopo la laurea
numero di mesi trascorsi tra la laurea e l'ingresso a scuola _____

28. Secondo la sua esperienza, qual è stato il grado di utilità per la sua preparazione professionale di ciascuno dei seguenti aspetti del curriculum di Scienze della Formazione Primaria?

	Molto utile (1)	Abbastanza utile (2)	Poco utile (3)	Per niente utile (4)	
a) Ambiti disciplinari (es. Linguistica italiana, Geometria, Educazione musicale...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Scienze dell'educazione (Psicologia, Pedagogia, Sociologia...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Didattiche generali (es. Didattica generale, Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Didattiche disciplinari (es. Didattica della matematica, Didattica della storia...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Laboratori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f) Tirocinio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g) Tesi di laurea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
h) Corso aggiuntivo per il sostegno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Non frequentato o non ancora concluso

29. Le ricerche sulla formazione degli insegnanti descrivono il profilo professionale di insegnante come composto da competenze diverse. Indichi in che misura la formazione universitaria ha contribuito all'acquisizione da parte sua delle competenze in elenco.

	MIN 1	2	3	4	5	6	7	8	9	MAX 10
a) Competenze progettuali e valutative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) competenze organizzative - gestionali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) competenze collaborative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) competenze disciplinari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) competenze comunicative – didattiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) competenze empatico - relazionali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) competenze etico – sociali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) competenze autoriflessive e critiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Facendo riferimento alla sua attuale esperienza d'insegnante, in che misura si ritiene soddisfatto rispetto a ciascuno dei seguenti rapporti ?

	Molto Soddisfatto (1)	Abbastanza Soddisfatto (2)	Poco Soddisfatto (3)	Per niente Soddisfatto (4)
a) Con gli allievi sul piano del rapporto personale...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Con gli allievi sul piano dell'apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Con i genitori degli allievi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Con i colleghi sul piano della relazione personale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Con i colleghi sul piano del rapporto professionale (progettazione educativa, didattica, gestione della scuola....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Con i dirigenti scolastici.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Con le équipes esterne (ASL, servizi psico-pedagogici, servizi di orientamento....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Qual è il suo attuale livello di soddisfazione rispetto a ciascuno dei seguenti aspetti della professionalità docente?

	Molto Soddisfatto (1)	Abbastanza Soddisfatto (2)	Poco Soddisfatto (3)	Per niente Soddisfatto (4)
a) Retribuzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Attrezzature/strumenti disponibili nella scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Possibilità di innovazione didattica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Possibilità di carriera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Stabilità/sicurezza del posto di lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Tempo libero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Indipendenza/autonomia nel lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Ora che insegna:

	Sì (1)	No (2)
a) le piace insegnare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) sceglierebbe di nuovo l'insegnamento come professione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) consiglierebbe l'insegnamento come professione ad un/a amico/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. A quali, tra i gruppi e le associazioni sotto elencate, Lei partecipa?

- Nessuna.....
- Associazioni generali di insegnanti (es. AIMC, CIDI, DIESSE, FNISM, IRFED, LEGAMBIENTE SCUOLA, MCE, PROTEO, UCIIM).....
- Associazioni disciplinari (es. ADI-SD, AIC, AIF, ANIAT, ANISA, ANISN, "Clio '92", GISCEL, INSMI, LANDIS, LEND, SCI-DD, SFI-CD, SIEM, TESOL)
- Associazioni culturali in genere.....
- Associazioni sportivo-ricreative.....
- Associazioni di volontariato.....
- Altro (*indicare* _____).....

34. Lei è iscritto ad un sindacato della scuola?

- No.....
- No, ma sono stato iscritto in passato.....
- Sì, sono iscritto a un sindacato.....

35. Se è iscritto o è stato iscritto, può indicare a quale sindacato di questa lista?

- FEDERSCUOLA CSIL.....
- UIL SCUOLA.....
- SNS CGIL.....
-
- SNALS.....
- Cobas e rappresentanze di base.....
- Gilda.....
- Un altro sindacato (*specificare*)

36. Attualmente continua in qualche modo a mantenere contatti con l'Università?

- No.....
- Sì

37. Se continua a mantenere contatti con l'Università, specifichi di che tipo di rapporti si tratta:

- partecipo a un gruppo di ricerca.....
- ho una borsa di studio.....
- sto frequentando il dottorato di ricerca.....
- collaboro personalmente con un docente.....

38. Dopo essere entrato nella scuola come insegnante, ha partecipato ad attività di formazione o aggiornamento organizzato?

- Sì, ho partecipato ad attività scelte personalmente..... †
- Sì, ho partecipato ad attività proposte dalla scuola..... †
- No, non ho partecipato ad alcuna attività..... †
- Altro..... †

39. A quale età ha cominciato a pensare di fare l'insegnante?

- Entro i 14 anni (prima dell'iscrizione alla Scuola Superiore).....
- Tra i 15 e 19 anni (durante gli anni delle Scuole Superiori).....
- Dopo i 19 anni (al termine delle Scuole Superiori).....

40. Quando si è iscritto al Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, quale grado di importanza hanno avuto per Lei ciascuna delle seguenti motivazioni alla professione docente?

	Molto importante (1)	Abbastanza importante (2)	Poco importante (3)	Per niente importante (4)
a) Aspiravo a lavorare con i bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Avevo interesse/passione per l'insegnamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) L'insegnamento è un lavoro che mi permette di esprimere autonomia e creatività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) L'insegnamento è un lavoro garantito con uno stipendio discreto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Credevo nel valore sociale dell'insegnamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) L'insegnamento lascia tempo libero per la vita privata, la famiglia e i figli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) L'insegnamento è un'attività lavorativa coerente con il tipo di scuola superiore che ho frequentato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) L'insegnamento continua una tradizione di famiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Le esperienze educative precedenti hanno risvegliato in me l'interesse per l'insegnamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Per migliorare la qualità dell'insegnamento nella scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Sentivo la vocazione per l'insegnamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Può indicare il grado di importanza che Lei attribuisce a ciascuna delle seguenti caratteristiche richieste agli insegnanti?

	Molto importante (1)	Abbastanza importante (2)	Poco importante (3)	Per niente importante (4)
a) Amore per gli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Atteggiamento problematico e critico verso ciò che si insegna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Capacità di comunicare con gli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Capacità organizzative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Conoscenza della materia da insegnare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Conoscenza dei problemi sociali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Essere d'esempio per gli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Disponibilità al confronto con gli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

i) Preparazione generale in campo psicologico e pedagogico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Preparazione metodologica e didattica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) La sensibilità d'animo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Lo spirito di sacrificio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. Secondo Lei, quale grado di importanza hanno ciascuno dei seguenti aspetti per identificare un buon insegnante?

	Molto importante (1)	Abbastanza importante (2)	Poco importante (3)	Per niente importante (4)
a) La preparazione personale sul piano disciplinare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La serietà rispetto ai suoi doveri civici e professionali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La capacità di coinvolgere gli allievi e motivarli sul piano didattico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gli esiti scolastici dei suoi allievi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Il livello di soddisfazione degli allievi e delle famiglie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) La capacità di superare concorsi e prove oggettive di valutazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) La disponibilità a dedicare tempo aggiuntivo ai propri allievi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) La capacità di riconoscere le potenzialità e valutare la qualità delle prestazioni dei propri allievi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) la capacità di lavorare in equipe con i colleghi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Il possesso di adeguate capacità organizzative e gestionali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) La capacità di "tenere la disciplina"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Il riconoscimento della sua competenza ed efficacia nella scuola dove opera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Altro (<i>specificare</i> _____ _____ _____)				

43. Di seguito sono elencate una serie di affermazioni riguardanti problemi pedagogici e di politica scolastica.

Per ciascuna di queste affermazioni indichi il suo grado di accordo/disaccordo segnando una crocetta nel quadratino corrispondente

	Molto d'accordo (1)	Abbastanza d'accordo (2)	Poco d'accordo (3)	Per niente d'accordo (4)
a) E' impossibile recuperare le lacune di quegli allievi che non dimostrano di volersi impegnare nei confronti delle attività scolastiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Le difficoltà di apprendimento di un allievo sono legate soprattutto alle sue doti naturali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) L'insegnante di sostegno deve partecipare a pieno titolo alla programmazione didattica della classe/sezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Troppa attenzione per gli allievi più deboli finisce per mortificare i migliori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Per certi allievi si può prevedere il risultato finale già dall'inizio dell'anno scolastico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Per una società più democratica è fondamentale che gli insegnanti si pongano come obiettivo primario quello di una integrazione effettiva dei bambini stranieri nelle classi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Fa parte delle principali competenze del docente quella di adeguarsi ai diversi stili cognitivi e ai bisogni formativi degli allievi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) La motivazione e l'impegno nello studio non sono problemi che devono riguardare la didattica di un insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) La vocazione all'insegnamento e una giusta dose di buon senso sono aspetti che in gran parte compensano la mancanza di competenze didattiche del docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eventuali osservazioni personali

Grazie
per la preziosa
collaborazione!