

RICERCHE

La percezione di efficacia e di disagio nelle pratiche dei docenti: esiti di un'indagine condotta nel percorso di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma.

Teacher Perception of Effectiveness and Discomfort: Results of a Survey on the Self-Assessment process in a School in Rome.

Luca Rossi, Sapienza Università di Roma.

Giusi Castellana, Sapienza Università di Roma.

Emanuela Botta, Sapienza Università di Roma.

ABSTRACT ITALIANO

Si presenta uno studio di caso relativo ad alcune iniziative di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma. L'impianto teorico è costituito dalla riflessività professionale e dal costruito dell'autoefficacia anche in relazione a fattori di benessere e disagio. Il lavoro approfondisce alcuni aspetti (efficacia didattica e rapporto con i colleghi; autovalutazione e disponibilità al confronto) di uno studio precedentemente condotto attraverso la somministrazione ai docenti di un'intervista scritta sui fattori di benessere e disagio a scuola e un questionario per la riflessione sulla pratica professionale. Dall'analisi dei dati sul disagio nell'efficacia didattica emergono in particolare: un senso di inefficacia rispetto ad alunni in difficoltà o eccellenti; difficoltà a organizzare una didattica per più livelli; alcune misconcezioni sulla didattica: l'eterogeneità delle classi è vista a volte come un fattore di appiattimento e di penalizzazione degli studenti più capaci.

ENGLISH ABSTRACT

This paper presents a case study on self-assessment initiatives of a comprehensive school in Rome. The theoretical framework is based on the practitioners' reflexivity and the self-efficacy construct in relation to factors of well-being and discomfort. More specifically, the paper describes some aspects (teaching effectiveness and relationship with colleagues, self-assessment and the willingness to ask for advice) of a previous study conducted through a written interview on the factors of well-being and discomfort at school and a questionnaire on reflection on professional practice, both administered with teachers. A sense of ineffectiveness has emerged from the analysis of data on discomfort in relation with teaching effectiveness, in particular for pupils with difficulties or the excellent ones; difficulties have also emerged in relation to organizing teaching for several levels; some misconceptions about teaching have also been revealed: the heterogeneity of the classes is sometimes seen as a factor which penalizes the best students.

Introduzione

Tra L'articolo tratta di uno studio di caso relativo a un istituto comprensivo di Roma (scuola primaria e secondaria di I grado) documentando alcune attività di autovalutazione intraprese tra maggio 2021 e marzo 2023.

L'impianto teorico del lavoro si basa sulla riflessività professionale e sul costruito dell'autoefficacia anche in relazione al benessere sul luogo di lavoro.

In un precedente studio (Rossi *et al.*, 2023) sono stati presentati e discussi i principali esiti della somministrazione ai docenti di un'intervista semi-strutturata finalizzata a indagare i fattori di benessere e disagio vissuti nel contesto lavorativo e di un questionario per la riflessione sulla pratica professionale; in questo, si tratteranno in modo più approfondito e con maggiori esempi tratti dal *corpus* delle risposte, due aspetti dell'intervista: l'efficacia delle pratiche didattiche e il rapporto con i colleghi. La scelta è motivata dall'interesse dei dati, soprattutto se affiancati a due delle scale del questionario sulla riflessività: Autovalutazione e Disponibilità al confronto.

Del questionario, oltre all'approfondimento sulle scale menzionate, si presentano, nuovi dati raccolti attraverso la prosecuzione della somministrazione che ha visto più che raddoppiare il campione. Gli scopi dello studio riprendono e approfondiscono quelli del lavoro precedentemente citato: documentare gli sviluppi di un percorso di autovalutazione scolastica; documentare una proficua collaborazione tra scuola e università; infine, partendo dai dati raccolti, indicare alla scuola degli elementi da cui partire o ripartire nel definire un percorso di miglioramento.

Cornice teorica

Il lavoro prende le mosse dalla cornice teorica del professionista riflessivo (Schön, 1993). In linea con Schön (2006) e Mezirow (2003), si assume che la riflessività - intesa come l'atteggiamento di chi nella pratica didattica si pone in dialogo con una situazione problematica e riflette prima, durante e dopo l'azione - possa contribuire a migliorare i contesti lavorativi e, in particolare, quello scolastico. L'insegnante, infatti, come teorizza Baldacci (2020) integrando i modelli di Dewey e Gramsci, dovrebbe assumere in sé il ricercatore e l'intellettuale. Ma la riflessività, soprattutto in un'ottica di trasformazione dei contesti di lavoro, è fortemente condizionata da fattori di benessere e disagio (Marini e Mondo, 2008). Le ricerche in tal senso sono numerose, a partire da Maslach e Jackson (1981), che si sono concentrati sul concetto di burnout, filone molto esplorato in ricerca.

Nel contesto scolastico il vissuto quotidiano pesa molto sulle pratiche professionali e sulla possibilità di apprendere e sperimentare nuove pratiche (Borko et al. 2010, Horn and Little, 2010, Ambler, 2016, Kyndt et al., 2016, Richieri, 2008), sulle possibilità di apprendere insieme ai colleghi (Little, 2012) e sulla possibilità di applicare nuove conoscenze e abilità apprese al di fuori del contesto stesso (Louws et al., 2017).

Ambienti di lavoro sfavorevoli per i docenti producono conseguenze - in termini di percezione di autoefficacia, autostima e soddisfazione in ambito lavorativo (Duckworth et al., 2009) - sui processi di apprendimento, sulla motivazione degli alunni (Pakarinen et al., 2010) e sull'organizzazione scolastica nel suo insieme, che risente della presenza di docenti demotivati e poco efficaci e subisce fenomeni rilevanti di assenteismo e turnover del personale (Gozzoli et al., 2017, Montgomery & Rupp, 2005).

Più di recente la ricerca ha iniziato ad indagare il legame fra benessere e ambiente relazionale e organizzativo, coniugando i diversi punti di vista, individuale e collettivo, e analizzandoli nella reciproca interazione (Stokols, 2000; Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002, Rossi *et al.*, 2023).

Per definire il concetto di autoefficacia è opportuno partire da Bandura, che definisce l'autoefficacia percepita come la convinzione delle persone sulle propria capacità di produrre prestazioni che abbiano impatto nelle proprie vita. Le convinzioni di autoefficacia determinano come le persone si sentono, pensano, si motivano e si comportano. Tali credenze producono diversi effetti attraverso quattro processi principali: cognitivi, motivazionali, affettivi e di selezione (1994). In ambito educativo, gli studi sull'autoefficacia (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy, 1998) e le ricerche relative alla teacher efficacy (Gibson e Dembo, 1984; Ross, Cousins e Gadalla, 1996; Raudenbush, Rowen e Cheong, 1992; Webb, Ashton 1986; Achurra Villardon, 2012) restituiscono l'idea di un costrutto fortemente influenzato da due componenti: l'efficacia personale del docente legata alla percezione di essere capace di indurre un cambiamento nello studente e l'efficacia del docente dipendente dal contesto/fattori ambientali e che è dunque soggetta a variazioni sulla base dei soggetti coinvolti.

Relativamente al primo componente assumono una certa importanza (Ross, Cousins e Gadalla, 1996):

- lo stile di attribuzione del docente (locus of control), ossia la disponibilità ad ascrivere i risultati degli studenti alle proprie prestazioni (Hall, Hines, Bacon & Koulianos, 1992; Guskey, 1982);
- le aspettative nutrite dal soggetto sull'esecuzione/riuscita delle azioni desiderate (Bandura 1986);
- la percezione di competenza sulla propria disciplina (Shulman, 1986);
- gli anni di esperienza (Dembo & Gibson, 1985; Hoy & Woolfolk, 1993; Rubeck & Enochs, 1991).
- per l'efficacia dipendente dai fattori di contesto sono variabili importanti:
- il coinvolgimento degli studenti: sostenere l'interesse degli alunni demotivati è stato percepito dagli insegnanti come uno degli aspetti più difficili della vita lavorativa (Huberman, 1992);
- la percezione di una scuola come organizzazione che apprende.

Le culture organizzative di supporto contribuiscono allo sviluppo dell'autoefficacia creando per gli insegnanti opportunità di beneficiare indirettamente delle esperienze di successo e essere persuasi della propria competenza attraverso il feedback dei colleghi. Tali opportunità consentono agli insegnanti di impegnarsi in attività di elaborazione sociale (Louis, 1994) e di sviluppare una comprensione condivisa sia dei fenomeni di insegnamento e apprendimento che dei processi di implementazione dei percorsi didattici.

Ulteriori pratiche che potrebbero contribuire a una maggiore efficacia del docente sono l'incoraggiamento da parte del dirigente all'assunzione di incarichi e il coinvolgimento nel processo decisionale scolastico (Berman et al., 1977; Fletcher, 1990; Moore & Esselmann, 1992; Raudenbush et al., 1992), la condivisione delle responsabilità per i risultati degli studenti, la collaborazione con i colleghi (HooverDempsey et al., 1987; Miskel, McDonald & Bloom, 1983; Moore & Esselman, 1992; Raudenbush et al., 1992; Rosenholtz, 1989), la partecipazione a programmi di formazione in servizio (Bolinger, 1988; Dutton, 1990; Ohmart, 1992; Stein e Wang, 1988). Certamente in relazione al tema del rapporto con i

colleghi sono importanti due delle quattro fonti individuate da Bandura (1986): l'osservazione delle esperienze altrui (esperienza vicaria) e la persuasione da parte di altre persone. Queste però presuppongono buoni rapporti tra i docenti.

Nel complesso, come risulta dall'indagine TALIS (2018) la maggioranza degli insegnanti e dei dirigenti scolastici considera i loro colleghi come aperti al cambiamento e le loro scuole come luoghi che hanno la capacità di adottare pratiche innovative. In Italia, il 74% degli insegnanti riferisce che essi stessi e i loro colleghi si sostengono reciprocamente nell'attuazione di nuove idee. Si tratta di una percentuale inferiore alla media dei paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS (78%).

Quando ciò avviene, come già detto, i benefici ricadono sui singoli e sull'intera organizzazione e in letteratura si è indagato anche quali siano le forme di collaborazione auspicabili in una scuola (Hargreaves, 2019); sebbene la collaborazione sia un obiettivo per la scuola, non può però essere imposta dall'organizzazione stessa, che correrebbe invece il rischio di creare malessere nei docenti (Muckenthaler et al., 2020).

Il percorso auspicabile, perciò, non dovrebbe partire dall'organizzazione per arrivare ai singoli insegnanti ma, al contrario, partire dalle esperienze degli insegnanti e promuovere l'autoformazione (Knowles, 1975; Qualgino, 2004; Richieri, 2008), intesa come un processo lento di formazione di sé con gli altri che contribuisce alla crescita collettiva per costruire quella che Senge (1990) definisce un'organizzazione che apprende.

Metodologia e strumenti

Lo studio, come precedentemente dichiarato, fa riferimento a un'indagine più ampia finalizzata a indagare la percezione del clima lavorativo da parte del docente (Rossi *et al.*, 2023). L'indagine è stata condotta con un metodo misto e ha previsto la somministrazione di due strumenti: a) un'intervista semi-strutturata a risposta aperta, contenente 10 domande (8 specifiche, 2 generiche volte a raccogliere le osservazioni libere degli insegnanti); b) il questionario "Quando insegno", per la riflessione sulla pratica professionale (Botta, 2022). Le rilevazioni sono state condotte in forma anonima con due moduli Google (che ciascun docente ha potuto compilare da remoto in tempi prestabiliti): l'intervista tra maggio 2021 e febbraio 2022 e il questionario a giugno 2022 e a marzo 2023.

I domini dell'intervista hanno riguardato prevalentemente due ambiti: quello relazionale e supportivo e quello organizzativo e delle pratiche. Il primo riguardava:

1. Il rapporto con gli studenti e tra gli studenti: Come mi sento nella mia classe?
2. Il rapporto con i colleghi: Come mi trovo con i miei colleghi?
3. Il rapporto con la dirigenza: Che rapporto ho con la mia dirigente?
4. Il rapporto con i genitori: Che rapporto ho con i genitori dei miei studenti?
5. Il senso di appartenenza: Quanto sento di far parte della mia scuola?

Per ogni domanda è stato richiesto ai docenti di rievocare alcune situazioni concrete e descrivere brevemente alcune condizioni di benessere e di disagio riscontrate nel corso della propria esperienza lavorativa. Ogni domanda è stata accompagnata da alcuni spunti per la risposta (1) con la precisazione che questi avevano l'esclusivo scopo di sollecitare la riflessione e che era possibile esprimere qualsivoglia osservazione.

Le dimensioni relative alle pratiche di apprendimento e agli aspetti organizzativi hanno invece toccato:

1. La gestione della classe: Sono soddisfatta/o di come gestisco gli alunni e il lavoro in classe?
2. L'efficacia della didattica: Il mio modo di insegnare è efficace per i miei studenti?
3. Le scadenze, gli impegni lavorativi e l'autonomia didattica: Come vivo l'impegno che richiede il mio lavoro?

Ulteriori due domande, sono state inserite per raccogliere osservazioni libere su:

- Aspetti positivi da valorizzare
- Aspetti negativi da migliorare

Allo scopo di approfondire l'indagine con la rilevazione di dati quantitativi, è stato somministrato il questionario di autopercezione indagante alcune dimensioni della professionalità docente, "Quando insegno", validato nella sua versione italiana su un campione di convenienza di 800 docenti distribuiti su tutto il territorio nazionale e appartenenti alla scuola primaria, alla secondaria di I grado e alla secondaria di II grado (Lucisano & Botta, 2023).

Dimensione	N. item	Descrizione	Esempio di item
Autovalutazione	12	<i>Denota la tendenza ad autovalutare le proprie pratiche di insegnamento e di valutazione e il proprio modo di rapportarsi con gli studenti.</i>	Riconosco quando la mia attività didattica è efficace.
Consapevolezza critica	4	<i>Denota la consapevolezza delle proprie competenze e l'attitudine a interrogarsi su di esse.</i>	Mi chiedo se ho impostato bene i miei rapporti con gli studenti.
Disponibilità al confronto	5	<i>Denota il desiderio e l'interesse per la partecipazione alla comunità di pratica e per il confronto con i pari.</i>	Se ho una difficoltà cerco di parlarne con gli altri.
Attenzione agli studenti	6	<i>Denota la tendenza a porre gli studenti al centro del processo di insegnamento che deve partire dalla rilevazione dei loro bisogni e interessi.</i>	Pongo attenzione alla motivazione degli studenti.
Passione per la disciplina	4	<i>Denota l'interesse per la materia insegnata che tiene viva la motivazione per il miglioramento della propria professionalità.</i>	Mi interessa cercare nuove conoscenze che possano migliorare le mie pratiche di insegnamento.
Valorizzazione dell'esperienza	3	<i>Descrive la consuetudine ad utilizzare le esperienze pregresse che si ritiene siano risultate efficaci come strumento per l'interpretazione e la ridefinizione di nuove situazioni problematiche.</i>	Cerco di utilizzare strategie di insegnamento che si sono rivelate efficaci nelle mie precedenti esperienze.
Riflessione sulla pratica	9	<i>Descrive sia il processo di riflessione che si innesca ogni volta che si incontra una situazione problematica, unica e/o confusa sia l'abitudine a riflettere ordinariamente prima, durante e dopo la pratica.</i>	Una volta risolto un problema rifletto sul percorso seguito.
Cura della pratica	5	<i>Denota la tendenza a dedicare tempo all'osservazione della propria pratica, alla scelta dei materiali e alla strutturazione degli ambienti di apprendimento.</i>	Uso strategie di insegnamento diverse a seconda della situazione.

FIG. 1: DIMENSIONI DEL QUESTIONARIO "QUANDO INSEGNANO"

Lo strumento è composto da 48 item articolati in 8 dimensioni, rispetto alle quali si richiede di esprimere una valutazione in una scala di frequenza a 5 posizioni (mai, raramente, qualche volta, spesso, quasi sempre o sempre) e ha principalmente le finalità di supportare gli insegnanti in un processo di riflessione sul proprio agire educativo e di stimolare la consapevolezza rispetto alle proprie competenze disciplinari, didattiche e pedagogiche oltre che all'uso delle esperienze pregresse come validi strumenti per la definizione di possibili strategie risolutive di situazioni problematiche. Nella figura 1 è riassunto il costrutto alla base dello strumento. Vengono descritte le diverse dimensioni riportando anche il numero di item che le costituiscono.

In particolare per il presente contributo sono state indagate le dimensioni dell'Autovalutazione e della Disponibilità al confronto. In esse infatti è possibile ritrovare alcuni degli elementi caratterizzanti il costrutto dell'autoefficacia come descritto nella cornice teorica di riferimento.

Nella dimensione Autovalutazione vi sono item esplicitamente riconducibili allo stile di attribuzione del docente (2 item), altri alle aspettative nutrite dal soggetto rispetto alla propria capacità di portare a compimento con successo le azioni desiderate (2 item) e altri ancora relativi alla percezione della propria competenza sulla disciplina insegnata (3 item). La dimensione della Disponibilità al confronto è sostanzialmente riconducibile alla tendenza a ricercare un feedback dei colleghi, osservare le loro esperienze e confrontarsi con l'obiettivo di modificare o migliorare le proprie pratiche. La tabella in figura 2 riporta alcuni item di esempio per ciascuna di queste dimensioni al fine di agevolare la comprensione del legame esistente fra le dimensioni del questionario e le categorie dell'intervista.

L'unità di analisi

Hanno risposto all'intervista strutturata a risposte aperte 114 docenti dell'istituto e al questionario "Quando insegno" 123 dei circa 160 in servizio. Nella figura 2 sono riportate alcune caratteristiche del campione dei docenti che hanno risposto all'intervista: genere, ordine scolastico di appartenenza, età dei docenti, anni servizio.

Dimensione	Item di esempio
Autovalutazione	<ul style="list-style-type: none"> - Conosco i miei punti di forza e di debolezza nell'insegnare. - Riconosco quando la mia attività didattica è efficace. - Pongo attenzione agli effetti educativi dei miei feedback agli studenti.
Disponibilità al confronto	<ul style="list-style-type: none"> - Se ho una difficoltà cerco di parlarne con gli altri. - Prima di fare dei cambiamenti nel mio modo di insegnare, mi confronto coi colleghi per sapere cosa ne pensano.

FIG. 2: ITEM DI ESEMPIO DELLE DIMENSIONI AUTOVALUTAZIONE E DISPONIBILITÀ AL CONFRONTO

Poiché i due strumenti sono stati somministrati separatamente e in forma anonima è necessario riportare anche le caratteristiche del campione che ha risposto al questionario “Quando insegno”. È opportuno inoltre riferire che la somministrazione di quest’ultimo è avvenuta in due fasi: alla prima, svoltasi fra maggio e luglio 2022 e legata alla validazione del questionario, hanno partecipato 50 docenti, alla seconda svoltasi nel mese di marzo 2023 e finalizzata ad approfondire lo studio di caso sulla singola scuola, hanno partecipato ulteriori 73 docenti. La figura 3 riporta la distribuzione percentuale del campione per grado scolastico, la figura 4 quella per area didattica.

		Numero	%
Docenti	Donne	100	87,7
	Uomini	14	12,3
	Primaria	82	71,9
	Secondaria	33	28,1
	Totale	114	-
Età	< 35 anni	5	4,7
	35 – 45 anni	50	47,2
	45 – 55 anni	40	37,7
	> 55 anni	11	10,4
Titolarità	Curricolare titolare	68	59,6
	Curricolare supplente	14	12,3
	Sostegno titolare	12	10,5
	Sostegno supplente	20	17,5
Anni insegnamento	Da 1 a 5	15	13,2
	Da 5 a 10	30	26,3
	Da 10 a 15	26	22,8
	Da 15 a 20	26	22,8
	Da 20 a 25	8	7
	Oltre 25	9	7,9

FIG. 3: FREQUENZA PERCENTUALE PER ORDINE DI SCUOLA QUESTIONARIO QUIN

Infine è opportuno osservare che la ricerca sul questionario sta andando avanti e che i dati della scuola oggetto di studio sono stati confrontati con quelli di un campione attualmente composto da 1104 docenti distribuiti su tutto il territorio nazionale e fra i diversi ordini di scuola. Alla somministrazione hanno aderito sia scuole, identificabili univocamente dal codice meccanografico, come quella oggetto di questo studio, per un totale di 692 docenti, sia 412 docenti singoli, non identificabili individualmente. Le scale del questionario sono standardizzate sull’intero campione con media 500 e deviazione standard 100.

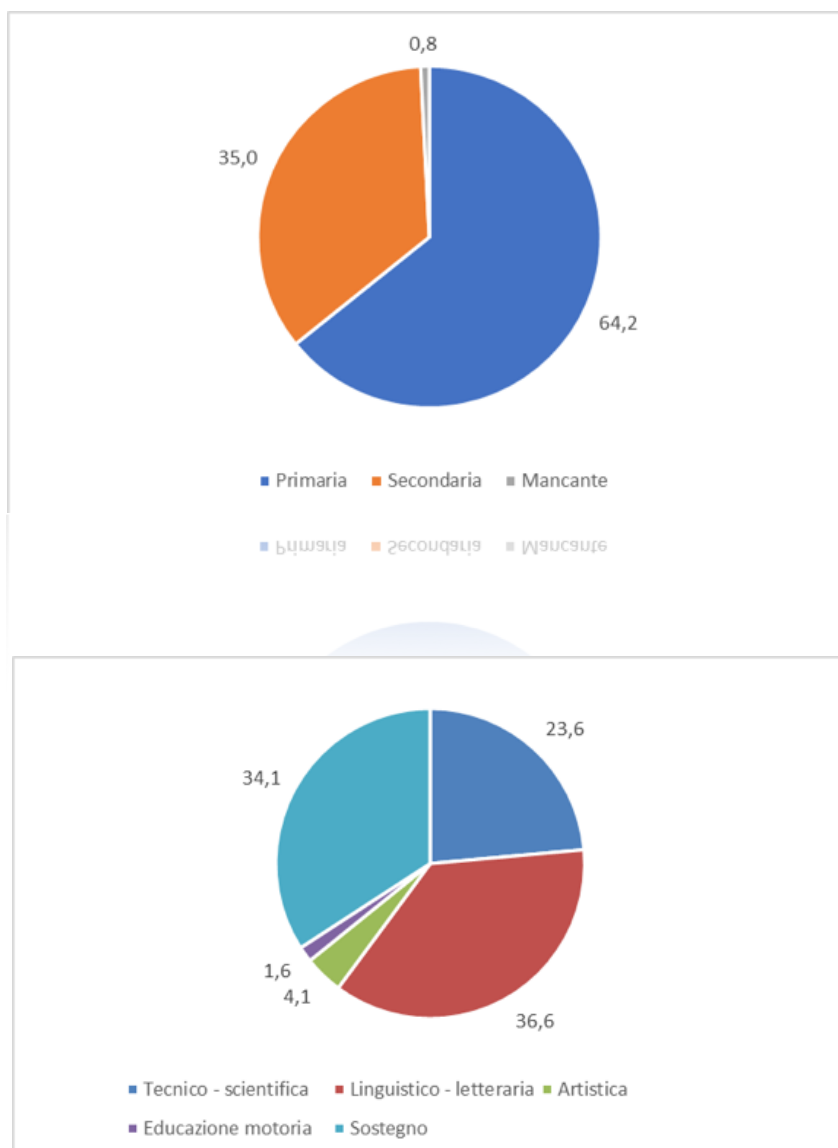


FIG. 4: DISTRIBUZIONE DEI DOCENTI PER AREA DIDATTICA QUESTIONARIO QUIN

Analisi dei dati e risultati

In questa sede verranno illustrati e comparati i risultati relativi ai due strumenti utilizzati nell'indagine.

Per la categorizzazione delle risposte aperte, fornite dai docenti attraverso l'intervista semi-strutturata è stato seguito un processo bottom-up (Terry et al., 2017; Batini et al. 2021). È stato letto l'intero *corpus* delle risposte raccolte e sono state individuate le tematiche ricorrenti per ciascuna domanda. Le tematiche sono state poi aggregate per aree di significato (categorie e sottocategorie). Dopo la definizione dei criteri è stato avviato il processo di analisi delle risposte per le quali è stata prevista la possibilità di attribuire più di un codice di categorizzazione della risposta, sulla base del numero dei concetti riportati dai rispondenti. A questo è poi seguito il calcolo complessivo delle occorrenze per ogni domanda.

Fattori di benessere percepito nell'efficacia delle pratiche e nel rapporto con i colleghi

Nell'intervista somministrata una domanda affronta direttamente il tema dell'efficacia delle pratiche didattiche: *Il mio modo di insegnare è efficace per i miei studenti?*

Come già visto in Rossi *et al.* (2023), hanno risposto 104 docenti su 114. Sono state raccolte 129 risposte categorizzabili, mentre 30 sono risultate generiche (25) o di riflessione sul tema (5). La Figura 5 mostra come le risposte si articolino intorno a tre macrocategorie.

Nella prima delle tre, "Apporti del docente", le risposte si concentrano su ciò che il docente fa in classe, sulle strategie utilizzate (*Cerco di calare nel quotidiano quello che insegno per sviluppare le competenze; Cerco in ogni modo di arrivare a tutti gli alunni utilizzando strategie diverse per non lasciare indietro nessuno; La mia didattica è basata molto sul gioco e la vita pratica. Questo modo è risultato abbastanza efficace*). Alcune risposte invece (13) spiegano l'efficacia didattica attraverso gli atteggiamenti e i valori di cui il docente è portatore (*Anche se ho molti anni di insegnamento cerco sempre di confrontarmi e attingere qualsiasi consiglio dai colleghi. Faccio il mio lavoro con "amore" cercando di dare il meglio ai miei alunni per favorire la loro crescita, sviluppare le loro competenze, soprattutto negli alunni con difficoltà*).

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Apporti del docente	Strategie impiegate dal docente	39
	Approccio/valori del docente	13
	Capacità di suscitare interesse	19
Risultati alunni /Considerazione ricevuta/rapporti	Risultati alunni/alunni con bisogni educativi speciali	35
	Riconoscimento da parte dei genitori	4
	Riconoscimento dagli alunni/empatia/ relazione positiva con loro	10
Eccezioni	Possibilità di migliorare, comunque	6
	Eccezioni/criticità	3
	Totale	129

FIG. 5: ELEMENTI DI BENESSERE NELL'EFFICACIA DIDATTICA (ROSSI ET AL., 2023)

La maggior parte delle risposte è costituita da una frase, ma, come appena visto, non mancano risposte più articolate: (*Nel mio approccio tendo ad operare sempre un ponte tra preconoscenze e nuova conoscenza, dando rilievo alle singole parole e richiamando - più volte e in modi diversi - i concetti chiave delle discipline. La costruzione di mappe concettuali realizzata in cooperazione con gli alunni con difficoltà li rende protagonisti del proprio apprendimento; Mi avvalgo, della collaborazione degli alunni più preparati della classe, per far fronte alle situazioni di alunni con maggiori difficoltà. Mi rendo conto di promuovere competenze e di sviluppare la loro crescita, anche se non per tutti gli alunni allo stesso modo, ognuno recepisce e manifesta le competenze acquisite in base alla propria situazione di partenza. [...] Tutti riescono e nessuno rimane senza aver acquisito la conoscenza*).

Nella seconda risposta appare un altro dei temi ricorrenti: la misura dell'efficacia didattica data dai risultati degli alunni (*I risultati positivi mi dicono che il metodo adottato funziona; Soddisfazione derivante dall'alto livello di apprendimento del gruppo classe*). In 19 delle risposte categorizzate, invece, si sottolinea come l'efficacia didattica sia provata dall'interesse e dal coinvolgimento degli alunni nelle attività (*sì io credo il mio modo di insegnare sia efficace: la voglia continua di imparare degli studenti ne è la prova; Credo di essere all'altezza, soprattutto attraverso l'impiego di compiti autentici e vari ambienti di apprendimento, di stimolare la curiosità dei miei alunni, in modo particolare dell'alunno H e dei BES presenti*).

Una decina di risposte afferenti alla seconda macrocategoria che riguarda i risultati degli alunni, spiegano l'efficacia in termini di rapporti di empatia con gli alunni (*la soddisfazione è grande quando si determina una motivazione all'impegno attraverso l'attenzione che l'alunno sente da parte del docente, cioè quando questo non viene percepito come un nemico ma affettivamente vicino; Promuovere lo sviluppo delle competenze e contribuire alla crescita degli alunni grazie ad una costante dose di empatia; Credo di contribuire nel farli emozionare...appassionandomi e appassionandomi, anche se talvolta, non lo nego....mi annoia ripetere ogni 5 anni lo stesso programma*).

I temi toccati dai docenti rispondendo a questa sezione dell'intervista si ritrovano però anche in altre sezioni. La domanda in cui si ritrovano molti dei temi qui enucleati è "Sono soddisfatta/o di come gestisco gli alunni e il lavoro in classe?"; le affinità sono diverse, ma qui per brevità ci si sofferma su quelle risposte che parlano della partecipazione e dell'interesse degli alunni (*Riesco a svolgere bene il mio lavoro proprio per una forte partecipazione e interesse mostrato dagli alunni; Sono abbastanza soddisfatta di come gestisco gli alunni e del lavoro in classe. Gli alunni partecipano attivamente e con interesse alle attività; Sono soddisfatta quando riesco a mantenere la disciplina non con mezzi coercitivi ma quando riesco a coinvolgere nell'attività didattica gli alunni, soprattutto quando riesco ad attirare l'attenzione degli alunni più vivaci o problematici*). È interessante notare come aspetti simili, la partecipazione e l'attenzione degli alunni, siano considerati dai docenti come cartine di tornasole di due aspetti diversi ma in dialogo tra di loro: la gestione della classe e l'efficacia delle pratiche didattiche.

Merita in ultimo soffermarsi su un aspetto che sarà affrontato anche in seguito, cioè su alcune misconcezioni (2) sulla propria professione che emergono dalle risposte. Tali aspetti emergono in tutte le sezioni dell'intervista, ma qui ci si sofferma su quelle relative all'efficacia didattica: più su una docente mostrava stanchezza nel ripetere lo stesso programma ogni quinquennio, quando è ormai noto che i programmi non esistono più e che le *Indicazioni nazionali* lasciano ampia libertà di scelta agli insegnanti. Qualche risposta (Figura 5) segnala come prova dell'efficacia didattica l'apprezzamento dei genitori. Le più interessanti però riguardano la didattica e l'apprendimento, risposte in cui traspare un'idea trasmissiva del sapere (*Riesco a condividere i miei saperi ottenendo buoni risultati; Credo di avere una buona capacità di trasferire le mie competenze agli alunni*). Se la prima può essere forse semplicemente frutto di una scrittura frettolosa, la seconda cade proprio in una contraddizione di fondo descrivendo la competenza come qualcosa di trasferibile da un soggetto a un altro.

Un altro aspetto dell'intervista da analizzare riguarda le risposte alla domanda *Come mi trovo con i miei colleghi?* Si riporta la Figura 6 per avere una panoramica sul complesso dei temi emersi.

Macrocategorie	Categorie	Frequenza
Collaborazione professionale	Collaborazione e condivisione di materiali e pratiche	51
	Confronto	20
Rapporti umani	Clima sereno, accogliente	19
	Stima/fiducia/coesione	27
Effetti dei buoni rapporti	Effetti/miglioramenti su chi risponde (cresco grazie ai colleghi)	15
	Effetti sugli alunni	3
	Apporti personali (faccio questo, agisco così...)	15
Criticità	Aspetti critici o negativi	7
	Risposte interamente negative	4
	Totale	161

FIG. 6: ELEMENTI DI BENESSERE NEL RAPPORTO CON I COLLEGHI (ROSSI, 2023)

La macrocategoria più rappresentativa riguarda la collaborazione professionale, che si articola nelle due categorie riportate in figura, Collaborazione e confronto (rispettivamente 51 e 20 risposte).

Il tema dei (buoni) rapporti umani rappresenta invece la seconda per numero di risposte (19).

Il maggior elemento di benessere con i colleghi riguarda l'ambito lavorativo e consiste nella condivisione di materiali, di pratiche, e nello scambio (Si è stabilito con le colleghe un ottimo iter lavorativo in cui si è sempre condivisa qualsiasi decisione/iniziativa; La collega curricolare mi ha reso molto partecipe a tutte le attività e decisioni della classe; Mi sono trovata bene, abbiamo avuto tutto il tempo per poter parlare, confrontarci e darci dei consigli. Anche le situazioni problematiche sono sempre state affrontate in team, riuscendo a scambiarsi idee e alternative anche quando le nostre opinioni erano diverse).

In altre risposte (complessivamente 46), spesso in aggiunta agli aspetti di collaborazione professionale, vengono sottolineati altri fattori del rapporto con i colleghi come la stima reciproca, l'amicizia, il clima di serenità e accoglienza (clima di serenità nella programmazione del team; Con i colleghi mi trovo davvero molto bene).

Questa è la scuola migliore in cui io sia capitata. Se potessi restare per sempre lo farei e lo spero. Tutti i miei colleghi sono dei professionisti e, soprattutto, delle belle persone umanamente parlando! Disponibili ed attenti. Sono molto collaborativi; Empatia tra i colleghi; All'interno del dipartimento ci sono sempre occasioni molto positive di confronto e di dialogo che arricchiscono anche dal punto di vista umano la mia esperienza

lavorativa; Generalmente mi trovo bene con i colleghi: con la maggior parte di loro il rapporto è cordiale, sereno, talora di amicizia.

Da molti mi sento stimato e questo mi gratifica. Con alcuni c'è anche un'intesa di vedute didattiche ed educative e uno scambio di idee proficuo).

Alcuni docenti – 15 occorrenze complessive - sottolineano anche il proprio apporto per creare un buon clima tra i colleghi (il mio atteggiamento è quello di apprendimento per tutta la vita, accompagnato alla collaborazione tra colleghi sapendo riconoscere anche eventuali errori; Personalmente sono riuscita ad instaurare sempre rapporti positivi e collaborativi con i vari colleghi con i quali ho lavorato, con alcuni di loro sono riuscita a costruire, negli anni, dei veri rapporti di amicizia che esulano dal contesto lavorativo).

Alcuni insegnanti – in 15 risposte - individuano nel rapporto con i colleghi anche una possibilità di miglioramento nel lavoro (Ho instaurato con i colleghi un rapporto positivo e di collaborazione, stimolante e proficuo non solo per il benessere della classe ma anche per la mia crescita professionale).

Il rapporto con i colleghi è una delle maggiori fonti di benessere nella scuola, sebbene, come si vede dalla Figura 6, non manchino risposte in parte (7) o del tutto (4) negative (*Il rapporto con i colleghi di interclasse è molto positivo. È basato sulla condivisione e sul confronto. Con i colleghi dell'Istituto non sempre c'è collaborazione e dialogo costruttivo; Con i colleghi mi sono sempre trovata bene, dialogo e stima non sono mai mancati. Il confronto e la collaborazione sono molto proficui con i colleghi della disciplina, più difficili con quelli del Consiglio di classe. In qualità di insegnante di sostegno, non sempre ho riscontrato supporto da parte di tutti e alcune volte non ho percepito riconoscimento circa il lavoro svolto in classe;*

Pochissime sono le situazioni di benessere anche perché chi si è formato per tanti anni alla cultura della competizione e dell'individualismo perché dovrebbe poi comportarsi in maniera diversa? Solo colleghi e colleghe che da giovani hanno praticato sport di squadra hanno evidenti qualità comunicative e relazionali).

Fattori di disagio percepito nell'efficacia delle pratiche e nel rapporto con i colleghi

Per l'analisi delle occorrenze relative al disagio sulle pratiche si è ritenuto opportuno tenere in considerazione anche le risposte sul disagio percepito nella gestione della classe, in quanto entrambe le aree hanno riscontrato nella categorizzazione delle risposte spazi comuni, evidenziando come taluni atteggiamenti caratterizzanti, ad esempio, l'interazione tra docenti e studenti, gli approcci metodologici e gli aspetti organizzativi, siano per gli insegnanti elementi determinanti sia la percezione della propria efficacia didattica che la capacità di gestire l'ambiente di apprendimento.

Le due categorie nell'insieme hanno raccolto 198 occorrenze. 37 sono state le risposte mancanti, 25 quelle segnalanti nessuna difficoltà.

Come messo in luce dalla letteratura del settore (si veda par. 2), la percezione dell'efficacia del docente all'interno della classe è risultata mediata sia da fattori personali che, nel caso specifico, hanno riguardato la riflessione sugli aspetti metodologici e didattici, sia da fattori relativi al contesto e all'organizzazione scolastica, ossia inerenti alle relazioni con gli alunni, all'interesse e alla partecipazione mostrata dagli stessi, all'organizzazione delle attività scolastiche, al rapporto di collaborazione con i colleghi.

		Frequenza
Autoriflessione del docente sulle cause di inefficacia didattica e sugli aspetti metodologici	Difficoltà nella personalizzazione della didattica, valutazione e nell'adozione di metodologie efficaci e coinvolgenti	35
	Senso di inadeguatezza, difficoltà nel relazionarsi e nel progettare per alunni BES e con difficoltà di apprendimento. Inadeguatezza nella valorizzazione delle eccellenze	25
	Sensazione di essere poco preparato/a per la lezione	4
Aspetti organizzativi	Mancanza di strumentazione digitale per rendere la didattica più coinvolgente	12
	Mancanza di supporto/compresenza/sostegno per i BES Mancanza ore/ docente di sostegno	19
	Ritmi lavori stressanti/ tempo insufficiente, eccessivo carico di richieste e scadenze	11
	Inadeguatezza di tempi e mezzi, per aiutare gli alunni con difficoltà e BES e avviare interventi su recupero e potenziamento	24
	Eterogeneità dei bisogni e numerosità delle classi. Difficoltà a gestire tanti bisogni diversificati (rallentamento della didattica). Aumento numero BES nelle classi (certificati e non)	26
Relazione tra docente e alunni	Difficoltà a mantenere l'ordine in classe. Mancanza di rispetto per il ruolo del docente	9
	Poca attenzione degli studenti, fattori di disturbo, mancanza di impegno, disinteresse e svogliatezza	20
	Mancanza di regole, autocontrollo, alunni con problemi di comportamento che vengono da famiglie difficili	8
	Difficoltà a gestire le dinamiche interne tra gli studenti	3
	Ricorrere a note/punizioni	2
	Totale	198

FIG.7: CATEGORIE DI DISAGIO PERCEPITO NELLA GESTIONE DELLA CLASSE E NELL'EFFICACIA DELLE PRATICHE

Nelle risposte relative alla sfera degli aspetti metodologici (complessivamente 64), i docenti hanno evidenziato un disagio percepito sulle proprie pratiche con una interessante riflessione sull'attribuzione di alcune implicazioni al proprio agire (*Spesso sono superficiale in certi aspetti della didattica specialmente nella correzione dei compiti; A volte sento di non riuscire ad accendere la giusta motivazione negli alunni; Non sempre il mio modo di insegnare è efficace.*

Attraverso il confronto con i colleghi e gli esperti esterni alla scuola cerco di migliorarmi; Provo disagio quando non riesco ad essere efficace nel contribuire alla crescita dei miei studenti; Sento di essere in alcuni casi dispersiva e mi accorgo che questo crea difficoltà agli alunni che non riescono a mantenere l'attenzione e si perdono passaggi delle attività che ho preparato) e un significativo senso di inadeguatezza nel far fronte alle difficoltà degli studenti, soprattutto quelli con bisogni educativi speciali o nella valorizzazione delle eccellenze (Sento di penalizzare gli studenti più bravi; Mi sono sentita impotente per non riuscire a raggiungere tutte le esigenze dei ragazzi; Non dedico abbastanza impegno agli alunni con disabilità, delego all'insegnante di sostegno e mi preoccupa più del resto della classe che di quel singolo alunno.

Dovrei preparare più materiali e dar loro più spazio; Provo disagio quando mi trovo a insegnare qualcosa che non domino bene o che non mi entusiasma molto. In quei momenti mi sento un grigio burocrate. Ancora non mi sento un buon insegnante per gli alunni con disabilità, spesso non riesco a capire bene come possa fare la cosa migliore per loro).

A livello organizzativo – in cui sono state ricomprese 92 risposte - il disagio ha perlopiù riguardato la percezione di una ristrettezza di tempi e di risorse tecnologiche e umane, avvertiti come fattore limitante l'aiuto dato agli studenti in difficoltà (*Nella fattispecie concreta i tempi non permettono di mettere in campo la totalità degli interventi utili al raggiungimento del successo formativo di alunni; Con gli alunni in difficoltà, vorrei poter fare di più, magari attraverso un rapporto 1 a 1 che in un contesto classe di 25 è quasi un'utopia; Ho difficoltà a gestire da sola il gruppo classe e il gruppo di alunni con difficoltà diversificate contemporaneamente senza il supporto di altre figure; Talvolta i soli strumenti cartacei a disposizione non bastano e mi sento limitata nelle attività da proporre; con mezzi diversi (es. LIM) potrei avere un approccio alla didattica più semplice e diverso anche per gli alunni che hanno delle difficoltà*), ma anche la rilevazione di alcune misconcezioni.

Queste nella fattispecie hanno riguardato: le difficoltà di organizzazione di una didattica per più livelli; il non ritenere l'eterogeneità delle classi una risorsa per migliorare le opportunità di apprendimento; la percezione di un aumento del carico di lavoro; l'appiattimento dei livelli di apprendimento e la penalizzazione degli studenti più capaci; le difficoltà nell'individualizzazione dei processi di valutazione (*Spesso le eccellenze non possono essere valorizzate per attendere i tempi dei compagni; Ci sono bambini che non sanno ascoltare con attenzione, ostacolando un buon apprendimento; A volte nelle classi c'è troppa disparità di livelli, ciò mi crea disagio nell'organizzazione della didattica; Un piccolo gruppo con problemi fatica a volte a stare al passo con il resto della classe, questo in alcune situazioni mi porta a dover riorganizzare il lavoro di tutti; Considerata la disparità all'interno del gruppo classe, la mancanza di ore di potenziamento, il processo di apprendimento per alcuni allievi è stato rallentato rispetto alle loro reali capacità; la mancanza di strumenti tecnologici vincola alla sola lezione frontale*). Altra categoria importante ai fini della percezione dell'efficacia è stata quella relativa alla sfera della relazione con gli alunni, costituita da 42 risposte. Queste hanno evidenziato prevalentemente un malessere percepito soprattutto per il mancato riconoscimento del proprio ruolo (*provo disagio quando non riesco a coinvolgerli e quindi non ottengo la giusta attenzione e nonostante io tenti con approcci diversi, non riesco a mantenere l'ordine. Provo disagio quando non mi sento rispettata come docente e come persona e quindi subentra un senso di frustrazione*), il non rispetto delle regole, la scarsa partecipazione e impegno, la difficoltà a gestire le dinamiche tra pari (*Il disagio che provo credo sia quello forse condiviso dalla maggior parte degli insegnanti: la mancanza di curiosità da parte degli alunni e la scarsità di sforzo logico nel risolvere determinate situazioni presenti in compiti e/o mettersi alla prova; In alcune classi la mancanza del rispetto delle regole rende difficile e stressante il lavoro; Quando mi scontro con la svogliatezza e l'arroganza di chi ha capito che tanto non sarà bocciato e ne deduce che è inutile impegnarsi; Talvolta è faticoso gestire le interazioni e le incomprensioni tra pari; Non sempre riesco a gestire come vorrei situazioni di confusione e di mancanza di disciplina*) sottolineando come il clima della classe rappresenti uno dei fattori più importanti e vitali del benessere lavorativo del docente(3).

Ultima categoria di influenza è quella della relazione con i colleghi: Come mi trovo con i miei colleghi? Il corpus (vedi fig.8) presenta 84 occorrenze, 39 risposte mancanti, 25 con nessuna difficoltà, 2 risposte fanno riferimento a osservazioni non pertinenti e quindi non categorizzabili.

Le ragioni di disagio dichiarate si riferiscono in buona parte (23 risposte su 84) a fattori strutturali dovuti alla mancanza di spazi e tempi adeguati allo scambio di opinioni e alla relazione (*L'aula per gli insegnanti è assolutamente inadeguata. Mancano le sedute, lo spazio dove poter lavorare o poter dialogare nelle ore di buco, armadietti chiusi nei quali poter riporre il proprio materiale*), ma soprattutto, per il 53%, a fattori relazionali, ossia dovuti all'autoreferenzialità (*Mi piacerebbe avere maggior condivisione di progetti e percorsi con i colleghi del cdc. Quello che non mi piace è "scoprire" dagli alunni che in una disciplina stanno affrontando argomenti analoghi a quelli da me proposti, senza perciò dare l'idea di interconnessione esistente tra le varie materie*) e poca disponibilità al confronto (*Con i colleghi c'è poco confronto sulla didattica e i tempi sono scarsi o quasi inesistenti; provo disagio quando trovo colleghi che restano fermi sulle loro idee e posizioni e non accettano o ascoltano punti di vista differenti; Spesso mi sento "soffocato" dal dover condividere le mie scelte didattiche con l'interclasse, poiché se non condivise rischiano poi di essere bocciate*), alla competizione (*Troppa competizione in interclasse, si corre a chi fa di più, non meglio; Colleghi poco collaborativi, si percepisce un atteggiamento di corsa al traguardo per nulla professionale; Non ho riscontrato fino ad ora una collaborazione fattiva ma il desiderio di primeggiare che mette in secondo piano la serenità del lavoro e la cooperazione; Non sento riconosciuta la mia esperienza; qualche collega manifesta la fastidiosa necessità di "gareggiare" su tutto*) e alla poca considerazione dei supplenti/docenti specializzati (*Estrema chiusura dell'ambiente nei confronti dei nuovi arrivati; Purtroppo ho incontrato alcune colleghe che facendo gruppo non ti permettevano di essere accolta. Vi sono state, inoltre, situazioni nelle quali l'insegnante di sostegno è stata trattata come maestra dei lavoretti*). Per una minima percentuale sono emersi fattori personali e caratteriali inerenti alla timidezza e alla paura di mettersi in cattiva luce.

		Frequenza
Spazio/Tempo	ristrettezza di tempi a disposizione	23
	mancanza di spazi adeguati per favorire l'interazione e lo scambio	8
Relazione	autoreferenzialità nei rapporti, mancanza di considerazione dei bisogni e punti di vista altrui, mancanza di supporto	10
	mancanza di collaborazione, di dialogo, apertura al confronto, contrasti e divergenze	22
	competizione tra colleghi con messa in atto di azioni anche scorrette, pettegolezzo.	12
	poca considerazione dei colleghi supplenti-delega sul sostegno	6
Difficoltà personali nella gestione dei rapporti)	timidezza, ritrosia caratteriale	1
	paura, timore di mettersi in cattiva luce, di essere incompresi	2
	Totale (solo risposte)	84

FIG. 8: CATEGORIE DI DISAGIO PERCEPITO NEL RAPPORTO CON I COLLEGHI

Focus su Autovalutazione e Disponibilità al confronto in “Quando insegno”

L'analisi dei risultati della somministrazione del questionario “Quando insegno” è stata condotta seguendo due approcci distinti. In primo luogo la scuola oggetto di studio, IC5, è stata confrontata con il campione completo, sia con gli altri istituti comprensivi che hanno aderito al progetto come scuole, sia articolando il campione per docenti dei diversi ordini di scuola. In secondo luogo è stato effettuato un approfondimento sui dati della singola scuola.

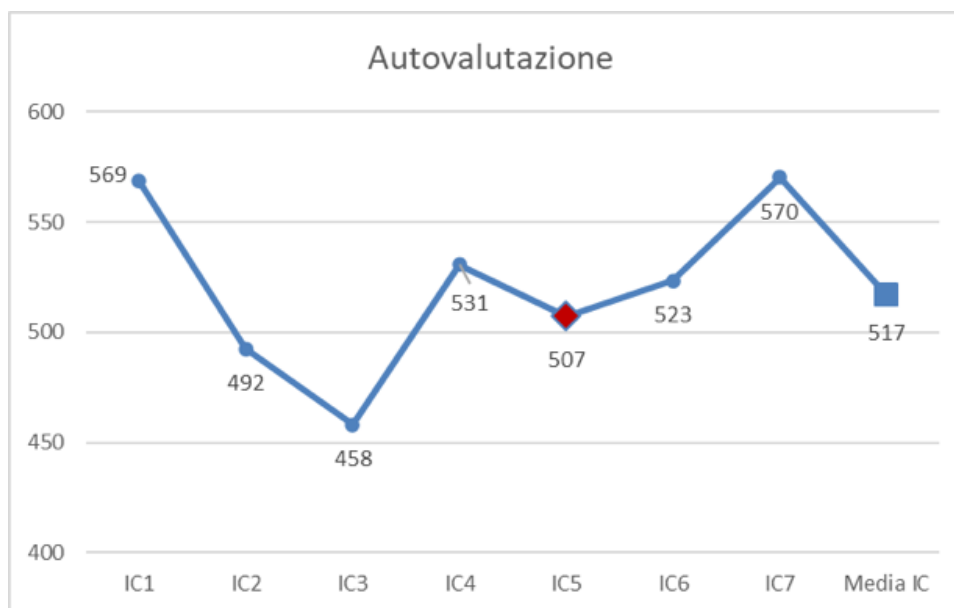


FIG. 9: AUTOVALUTAZIONE IN QUANDO INSEGNO



FIG. 10: DISPONIBILITÀ AL CONFRONTO IN QUANDO INSEGNO

Nella prima fase sono state effettuate diverse analisi per il confronto fra le medie, sia Anova a una via sia t-test a campioni indipendenti, a seconda del numero di gruppi da confrontare, e assumendo come ipotesi nulla che le medie standardizzate di scala fossero uguali. Dal confronto con le altre scuole è emerso che la scuola è generalmente nella media del campione completo degli istituti comprensivi benché rispetto alla scala dell'Autovalutazione presenti differenze statisticamente significative, a suo svantaggio, con due di essi, come si può osservare nei grafici nelle figure 9 e 10.

I t-test per ordine di scuola fra i docenti della scuola oggetto di studio e tutti gli altri non rilevano differenze significative su nessuna delle scale, benché per i docenti della primaria l'intervallo di confidenza e il valore della significatività (p-value) fanno ritenere che la probabilità che la differenza fra le medie sia nulla sia piuttosto bassa (Figg. 11 e 12).

t-test per ordine di scuola e scala fra docenti IC5 e altri docenti						
Scala	Ordine di scuola	Media	Deviazione std.	t	Sign. (a due code)	IC 95%
Autovalutazione	Primaria IC5	535	77	1,98	0,05	(-9,54; 57,29)
	Primaria altri	506	103			
	Secondaria IC5	484	73	0,72	0,47	(-20,25; 42,75)
	Secondaria altri	490	103			
Disponibilità al confronto	Primaria IC5	526	86	-0,30	0,77	(-45,51; 34,29)
	Primaria altri	515	98			
	Secondaria IC5	505	92	-0,14	0,89	(-53,15; 46,52)
	Secondaria altri	508	97			

FIG. 11: T-TEST PER ORDINE DI SCUOLA E SCALA TRA IC5 E ALTRI DOCENTI

Nella seconda fase il t-test per ordine di scuola effettuato solo sull'IC5 ha messo in luce differenze significative su diverse scale. Sembra dunque che i docenti di scuola primaria, 79, si percepiscano tendenzialmente più propensi di quelli di scuola secondaria, 43, a curare le proprie pratiche di insegnamento, ad autovalutarsi e a fare una riflessione sul proprio agire professionale, oltre che a cercare di porsi in modo da affrontare e risolvere le situazioni che sentono come problematiche e dunque probabilmente come fonte di disagio, come si può osservare nelle tabelle in figura 11 e 12, mentre non vi è una differenza significativa relativamente alla disponibilità al confronto. I test effettuati rispetto alle altre variabili di sfondo, età, esperienza e area disciplinare non hanno rilevato alcuna differenza significativa fra le medie nelle diverse scale.

t-test per ordine di scuola e scala fra docenti IC5						
Scala	Ordine di scuola	Media	Deviazione std.	t	Sign. (a due code)	IC 95%
Autovalutazione	Primaria	519	84	2,29	0,02	(4,73; 67,47)
	Secondaria	483	83			
Consapevolezza critica	Primaria	487	92	-0,25	0,80	(-36,69; 28,47)
	Secondaria	491	83			
Disponibilità al confronto	Primaria	506	90	-0,03	0,97	(-37,86; 36,63)
	Secondaria	507	103			
Attenzione agli studenti	Primaria	511	94	0,90	0,37	(-19,17; 51,12)
	Secondaria	495	93			
Passione per la disciplina	Primaria	487	95	0,95	0,34	(-16,99; 48,40)
	Secondaria	471	82			
Valorizzazione dell'esperienza	Primaria	515	104	2,24	0,03	(5,40; 90,47)
	Secondaria	468	117			
Riflessione sulla pratica	Primaria	513	93	2,24	0,03	(4,20; 68,76)
	Secondaria	477	82			
Cura della pratica	Primaria	519	87	2,60	0,01	(9,96; 74,99)
	Secondaria	476	86			

FIG. 12: T-TEST PER ORDINE DI SCUOLA E SCALA TRA DOCENTI

Le distribuzioni pentenarie delle diverse scale standardizzate per l'IC5 mostrano generalmente distribuzioni con scarsa asimmetria e valori contenuti anche per la curtosi, con medie ben centrate attorno al 3.

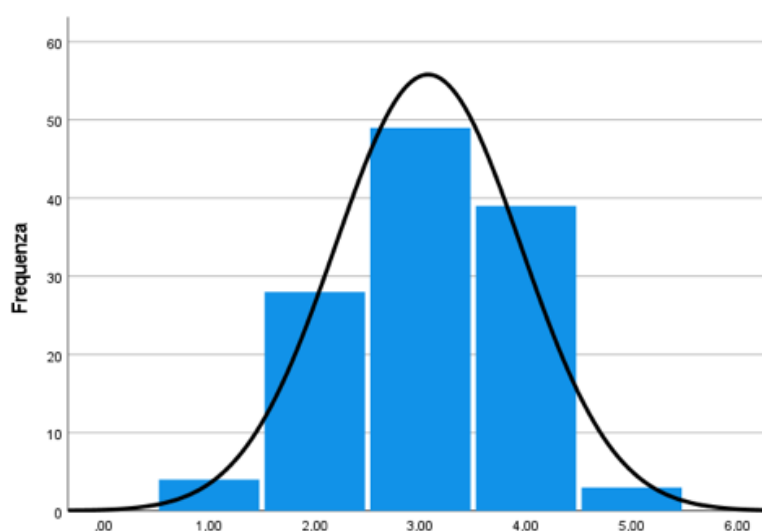


FIG. 13: DISTRIBUZIONE PENTENARIA IC5 SCALA AUTOVALUTAZIONE

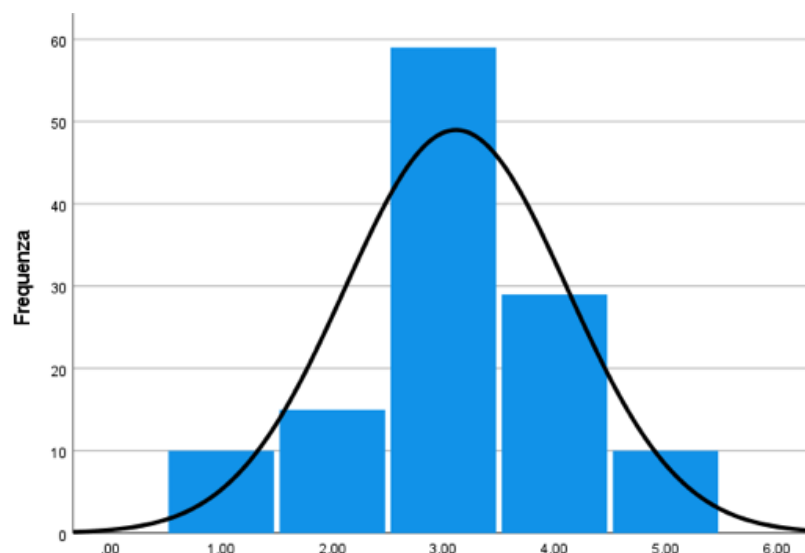


FIG. 14: DISTRIBUZIONE PENTENARIA IC5 SCALA DISPONIBILITÀ AL CONFRONTO

In generale il confronto fra i dati dell'intervista e quelli del questionario sembra mostrare una contrapposizione fra la tendenza all'etero attribuzione della responsabilità per la mancata efficacia e la riflessione sulle eventuali mancanze personali. Nell'intervista il fallimento è infatti attribuito in prevalenza a cause esterne, organizzazione della scuola, rapporto con gli studenti, mancanza di tempo e luoghi per il confronto fra pari, mentre nel questionario, come abbiamo osservato, i docenti si attribuiscono valutazioni sostanzialmente nella media del campione nazionale e comunque tendenzialmente positive.

Conclusioni

I dati analizzati e commentati in questo studio di caso offrono molti spunti di riflessione e suggeriscono delle direzioni di lavoro per la scuola.

Nell'intervista sui fattori benessere e disagio ci si è soffermati su due aspetti: il rapporto con i colleghi e l'efficacia della didattica.

Dal punto di vista del benessere, il rapporto con i colleghi è certamente un punto di forza della scuola: prevalgono nettamente buoni rapporti improntati al confronto professionale e, non di rado, caratterizzati da serenità e umanità. Le risposte dal punto di vista del disagio sono in numero inferiore, tuttavia, al di là di fattori strutturali – come la mancanza di tempo – ci sono elementi da considerare attentamente, come l'autoreferenzialità e la poca disponibilità al confronto di cui alcuni vengono tacciati.

Il tema dell'efficacia didattica, invece, viene affrontato spesso sul versante del benessere raccontando ciò che si fa in classe o indicandone come prova i risultati degli alunni. Non mancano anche qui ottimi spunti in positivo, tuttavia, anche tra gli aspetti di benessere si è visto come emergano alcune misconcezioni a livello didattico, evidenti nelle risposte relative al disagio nell'efficacia dell'insegnamento. I docenti – seppur con renitenza - hanno evidenziato un disagio percepito sulle proprie pratiche, a cominciare dal riconoscimento del proprio ruolo da parte degli alunni.

Le pratiche didattiche sono ritenute a volte inefficaci rispetto ad alunni in difficoltà o eccellenti; hanno difficoltà a organizzare una didattica per più livelli e, parallelamente, a volte non ritengono l'eterogeneità delle classi una risorsa per migliorare le opportunità di apprendimento ma, anzi, la vedono come un fattore di appiattimento e di penalizzazione degli studenti più capaci.

Si è parlato di misconcezioni: a tale proposito merita a questo punto fare una riflessione e soffermarsi sulla rilevazione di tali opinioni/false credenze, che non riscontrano evidenze scientifiche in letteratura. L'eterogeneità dei livelli di apprendimento necessiterebbe in realtà, come descritto all'interno del Profilo del Docente Inclusivo (2012), il documento redatto dalla European Agency for Development in Special Needs Education, una didattica maggiormente orientata a un approccio UDL (Universal Design for Learning), l'utilizzo di strategie e metodologie diversificate per la presentazione degli argomenti, l'individuazione preventiva e la rimozione degli ostacoli all'apprendimento, l'attenzione ai diversi metodi di acquisizione delle informazioni, l'introduzione di facilitatori e l'utilizzo del feedback per la valutazione descrittiva degli apprendimenti.

Soffermarsi con gli insegnanti sulla rilevazione di tali convinzioni, fornendo evidenze scientifiche sul tema (Hattie, 2009; 2012; 2016; Calvani, 2012; Trinchero et al. 2020), potrebbe costituire un'importante attività di formazione al fine di promuovere una costruttiva riflessione su quanto credenze e opinioni incidono sulle azioni didattiche quotidiane. Le pratiche che implicano l'attivazione cognitiva degli studenti e il coinvolgimento degli stessi nei processi di valutazione, - notoriamente importanti per l'apprendimento degli studenti - sono in realtà le meno diffuse nei Paesi OCSE (Talis 2018). In particolare, in Italia, solo il 43% degli insegnanti riferisce di chiedere ai propri studenti di scegliere procedure alternative per risolvere compiti complessi, contro il 45% della media OCSE; il 74% degli insegnanti valuta abitualmente i progressi dei propri studenti osservandoli e fornendo un feedback immediato (media OCSE 79%), il 69% dichiara di usare sistemi di valutazione elaborati da loro stessi (media OCSE 77%) e il 30% permette agli studenti di valutare i loro progressi (media OCSE 41%).

I dati del questionario rivelano invece una tendenza a valutarsi in modo positivo da parte dei docenti dell'istituto.

Nelle conclusioni di un precedente articolo ci si domandava a chi servissero i dati raccolti. La domanda è da riproporre e la risposta può essere la stessa: "Certamente uno studio di caso non consente conclusioni generalizzabili, quindi l'utilità immediata dei dati raccolti è per la scuola, che [può] usarli come base per redigere alcune parti del Rapporto di autovalutazione, affinché questo, come gli altri documenti strategici, possa essere una reale espressione del contesto scolastico".

In quel lavoro si continuava caldeggiando l'opportunità di un'analisi più approfondita dei dati raccolti, che avrebbe offerto elementi per avviare una discussione nella scuola.

I dati qui presentati consentono di avviare un confronto che indirizzi le scelte della scuola per avviare i necessari cambiamenti.

In ultimo si sottolinea come l'esperienza descritta possa avere almeno un aspetto di generalizzabilità nel metodo: instaurare proficue collaborazioni tra la ricerca pedagogica e la scuola, da cui ciascuna delle parti può trarre vantaggio.

Note degli autori

Il contributo è frutto della collaborazione tra gli autori, tuttavia Rossi ha redatto i paragrafi 1, 5.1 e 6, Castellana ha redatto i parr. 2, 3 e 5.2, Botta i parr. 4 e 5.3.

Note

- (1) A titolo esemplificativo si riportano gli spunti forniti per la domanda “*Come mi trovo con i miei colleghi*”: Puoi fare riferimento al rapporto umano che hai con i colleghi, al supporto che dai o che ti viene dato, al riconoscimento delle tue qualità, al rapporto di collaborazione professionale, al confronto sulla disciplina o sugli alunni, all’adeguatezza o all’inadeguatezza di tempi e spazi per il dialogo, ecc.
- (2) Misconcezione è un termine interpretato solitamente come “giudizio erroneo”, “idea sbagliata”. In senso più esteso si intende una concezione fallace (D’Amore, Sbaragli, 2005).
- (3) Dall’indagine Talis (2018) emerge che il comportamento degli studenti e un ambiente di apprendimento sicuro e produttivo rappresentano una sfida nella maggior parte dei Paesi europei dove un docente su quattro dichiara di “perdere” almeno il 30% (alcuni docenti dichiarano che tale spazio ammonta a circa metà delle ore di lezione) dell’orario di lezione per il comportamento indisciplinato degli studenti o per compiti amministrativi iniziali.

Bibliografia

Achurra, C., & Villardón, L. (2012). Teacher’s self-efficacy and student learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*.

Ambler, T.B., 2016. The day-to-day work of primary school teachers: a source of professional learning. *Professional development in education*, 42 (2), 276–289.10.1080/19415257.2014.998343 [Taylor & Francis Online], [Web of Science®], [Google Scholar]

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998)

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Borko, H., Jacobs, J., and Koellner, K., 2010. Contemporary approaches to teacher professional development. In: P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw, eds. *International encyclopedia of education*. Oxford: Elsevier, 548–556.10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0 [Crossref], [Google Scholar]

Berman, P., McLaughlin, W., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change* (Vol. VIII): Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Bolinger, R. (1988). *The effects of instruction in the Hunter instructional model on teachers' sense of efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, Montana State University, Bozeman, Montana. UMI 8820177.

Botta, E. (2022). “Quando insegno” – Questionario di autovalutazione di alcuni aspetti della professionalità educativa., in Rizzo, A. L., & Riccardi, V. *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità*, pp. 161-166.

- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson
- Dembo, M., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school achievement. *Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Dutton, M. (1990). *An investigation of the relationship between training in cooperative learning and teacher job satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, Portland State University, Portland, OR. UMI 90264940.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*.
- Fletcher, S. (1990). The relation of the school environment to teacher efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Boston, MA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 329 551).
- Gibson, S. e Dembo M. (1984), Teacher efficacy: A construct validation, «*Journal of Educational Psychology*», vol. 76, n. 4, pp. 569-582, doi:10.1037/0022-0663.76.4.569.
- Guskey, T. (1982). Differences in teachers' perceptions of personal control of positive versus negative student learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 70-80.
- Hall, B., Hines, C., Bacon, T., & Koulianos, G. (1992). Attributions that teachers hold to account for student success and failure and their relationship to teaching level and teacher efficacy beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 603–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hattie, 2009; 2012; 2016; Calvani, 2012; Trinchero et al. 2020),
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., & Brissie, J. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417-435.
- Hoy, W., & Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-30
- Horn, I.S. and Little, J.W., 2010. Attending to problems of practice: routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American educational research journal*, 47 (1), 181–217.10.3102/0002831209345158 [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar]
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(3), 31-57.
- Little, J.W., 2012. Professional community and professional development in the learning-centered school. In: M. Kooy and K. Van Veen, eds. *Teacher learning that matters: international perspectives*. London: Routledge, 22–43. [Google Scholar]

- Louis, K. S. (1994). 'Beyond managed change': Rethinking how schools improve. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(1), 2-24
- Kyndt, E., et al., 2016. Teachers' everyday professional development: mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. Review of educational research. Advance online publication. doi:10.3102/0034654315627864. [Crossref], [Web of Science®], [Google Scholar]
- Mezirow, J. (2003). Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1991).
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19(1), 49- 82.
- Monika, L. Louws, Jacobiene A. Meirink, Klaas van Veen & Jan H. van Driel (2017) Exploring the relation between teachers' perceptions of workplace conditions and their professional learning goals, *Professional Development in Education*, 43:5, 770-788, DOI: [10.1080/19415257.2016.1251486](https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1251486)
- Morris, D.B., Usher, E.L. & Chen, J.A. Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: a Critical Review of Emerging Literature. *Educ Psychol Rev* 29, 795–833 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, empowerment, and a focussed instructional climate: Does student achievement benefit? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486-504.
- Ohmart, H. (1992). The effects of an efficacy intervention on teachers' efficacy feelings. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, Lawrence, Kansas. UMI 9313150.
- Raudenbuch S., Rowen B. e Cheong Y. (1992), Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers, «Sociology of Education», vol. 65, n. 2, pp. 150-167, doi:10.2307/2112680.
- Raudenbush, S., Rowan, B., & Cheong, Y. (1993). Higher order instructional goals in secondary schools: Class, teacher, and school influences. *American Educational Research Journal*, 30(3), 523-553.
- Rosenholtz, S. (1989). Teachers' workplace: The social organization of schools. New York, NY: Longman.
- Ross J., Cousins J. e Gadalla T. (1996), Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, vol. 12, pp. 385-400, doi:10.1016/0742-051X(95)00046-M.
- Rossi, L., Castellana, & G., Botta E. (2023). Un'indagine sui fattori di benessere/disagio e sulla riflessività dei docenti nei processi di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*. Anno XV vol. 2 n. 1, pp. 376-397
- Rubeck, M., & Enochs, L. (1991). A path analytic model of variables that influence science and chemistry teaching self- efficacy and outcome expectancy in middle school science teachers. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Lake Geneva, WI.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stein, M., & Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.

Trinchero, R., Calvani, A., Marzano, A., & Vivanet, G. (2020). The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario? *Italian Journal of Educational Research*, 25, 22-34.

Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. e Hoy W.K. (1998), Teacher efficacy: Its meaning and measure, «*Review of Educational Research*», vol. 68, n. 2, pp. 202-248, http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER_TeacherEfficacy.pdf.

Webb, R. B., & Ashton, P. T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. *Journal of Thought*, 43-60.