

RICERCHE

Avere cura della professionalità dell'insegnante: un uso formativo e riflessivo degli strumenti quantitativi di valutazione della pratica e del contesto lavorativo.

To take care of teacher professionalism: a formative and reflective use of quantitative assessment tools for practice and work context.

Irene Stanzione, Sapienza Università di Roma.

Emanuela Botta, Sapienza Università di Roma.

ABSTRACT ITALIANO

Partendo da una ricognizione sull'autovalutazione delle scuole e da un costrutto di professionalità docente, il contributo intende mostrare due strumenti di lavoro utili per la valutazione della pratica professionale e la misurazione delle percezioni del contesto di lavoro. Lo studio è un approfondimento di una ricerca più ampia sulla professionalità del docente. Lo scopo è indagare come le percezioni del contesto di lavoro, indagate tramite un riadattamento per la scuola del Management Standard Indicator Tool (HSE, 2004) influiscono sulla professionalità dell'insegnante, indagata tramite il questionario Quin (Lucisano & Botta, 2023). Viene mostrata la reportistica fornita alle scuole partecipanti utile per definire, nella loro autonomia e particolarità di contesto, azioni e strategie d'intervento. Inoltre, viene illustrato l'uso dei risultati per la compilazione del RAV nelle sezioni *Orientamento strategico e organizzazione della scuola* e *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane*.

ENGLISH ABSTRACT

The paper starts with recognizing school self-evaluation and a construct of teacher professionalism. It aims to show two useful working tools for assessing professional practice and measuring perceptions of the work context. We present an in-depth study of more extensive research on teacher professionalism. The purpose is to investigate how perceptions of the work context, investigated through a re-purposing for schools of the Management Standard Indicator Tool (HSE, 2004), influence teacher professionalism, investigated through the QuIn questionnaire (Lucisano & Botta, 2023). The reporting provided to the participating schools, helpful in defining their autonomy and particularity of context, actions, and intervention strategies, will then be shown. In addition, we show the results for compiling the RAV in the sections *Strategic Orientation and School Organization* and *Human Resources Development and Enhancement* will.

Introduzione: l'autovalutazione delle scuole e la cura della professionalità

Come noto, il procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche in Italia è disciplinato dal D.P.R. 80/2013 e s.m.i. che lo articola in quattro fasi: autovalutazione; valutazione esterna (1); azioni di miglioramento e rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche.

Recentemente la nota DGOSVI prot. n. 13483, a maggio 2022, ha avviato un nuovo triennio del Sistema Nazionale di valutazione (SNV), riconfermando l'utilizzo del Rapporto di Autovalutazione (RAV) e della progettualità dell'offerta formativa.

In termini generali, il SNV intende conseguire, secondo la normativa, l'obiettivo di migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, valutando l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione, individuando le priorità strategiche della valutazione del sistema educativo di istruzione, nonché i criteri generali per l'autonomia e la valorizzazione del ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione. Quest'ultimo, si compone di due fasi:

1. analisi e verifica del proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni sugli apprendimenti e delle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall'Invalsi, *oltre a ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola* (2);
2. elaborazione di un rapporto di autovalutazione in formato elettronico e formulazione di un piano di miglioramento;

È da sottolineare, quindi, come sia previsto l'utilizzo integrato da parte della scuola, di strumenti e dati ulteriori rispetto a quelli ministeriali, in modo da ricavare informazioni personalizzate rispetto al contesto e ai bisogni.

Il RAV, dunque, è lo strumento eletto per orientare l'autovalutazione, sostenendo le scuole nella definizione delle priorità da raggiungere e nella individuazione degli obiettivi di processo. La struttura rispetto al triennio precedente è rimasta sostanzialmente invariata ad eccezione dell'introduzione di alcuni indicatori relativi alla qualità dell'inclusione scolastica che diventa quindi parte integrante del processo di autovalutazione delle istituzioni.

Per la compilazione del RAV sono state emanate le linee guida anche per il nuovo triennio, che forniscono indicazioni sulle aree d'indagine, sugli indicatori da considerare e sulle domande guida a cui rispondere per il corretto completamento del rapporto.

Il RAV, suddiviso in quattro sezioni (3), prevede in quella dedicata ai *Processi* un approfondimento sulle *Pratiche gestionali e organizzative*, a sua volta suddiviso in *Orientamento strategico e organizzazione della scuola*, *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane*, *Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*.

In questo contributo ci si soffermerà in particolare sulle prime due aree.

Infatti, lo studio che qui presentiamo si pone due principali obiettivi: da una parte illustrare un costrutto della professionalità docente che ne metta in luce gli aspetti rilevanti, dall'altra mostrare un uso formativo all'interno dei contesti scolastici di due strumenti per la rilevazione delle percezioni del contesto di lavoro e per un profilo della professionalità docente. L'idea è che gli strumenti possano essere utili per partire da un'analisi dei bisogni degli insegnanti e da un quadro d'insieme della loro professionalità per avviare azioni riflessive e processi di ricerca-formazione mirati al miglioramento.

Nello specifico, infatti, nelle linee guida operative per il RAV si ritrova nell'area *Orientamento strategico e organizzazione della scuola* un «riferimento alla capacità di monitorare le attività intraprese e di indirizzare le risorse umane, finanziarie e strumentali verso il perseguimento delle finalità dell'istituto» (4). Uno sguardo particolare viene, in

questo studio, indirizzato a una delle tre sotto-aree: *Organizzazione delle risorse umane*, che fa riferimento all'individuazione di ruoli di responsabilità ed alla definizione dei compiti per il personale.

Inoltre, dell'area *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane* che valuta la «capacità della scuola di investire nelle competenze del personale, promuovendone la formazione e favorendo un ambiente organizzativo funzionale alla crescita professionale», vengono considerate in questo studio tutte e tre le sotto-aree che compongono la dimensione: formazione del personale (azioni finanziate dalla scuola o da altri soggetti per l'aggiornamento professionale); valorizzazione delle competenze (individuazione, riconoscimento e utilizzo delle competenze del personale); collaborazione tra docenti (attività in gruppi di lavoro ed alla condivisione di strumenti e materiali didattici).

Emerge, dunque, da queste definizioni, come del resto anche dalla letteratura e dalla stessa normativa sul tema della professionalità docente, come il piano organizzativo e il piano della professionalità si intersechino. Infatti, per consentire ai docenti di acquisire e curare le competenze è necessario operare azioni sia a livello individuale che di contesto; quest'ultimo, in modo particolare, mostra di avere un importante impatto sugli aspetti della didattica per realizzare quelle pratiche richieste al docente alle quali l'offerta formativa guarda oggi con particolare attenzione.

La relazione di questi fattori, molteplici e interrelati, risulta determinante per realizzare azioni innovative che siano efficaci a livelli diversificati: sia per il singolo docente e studente, che per il contesto organizzativo e di comunità scolastica. La ridefinizione critica della professionalità docente è, d'altronde, al centro del dibattito nazionale e internazionale per le sue implicazioni nell'intero processo di apprendimento-insegnamento (Suarez&McGrath, 2022; OECD, 2019; 2022; Ianes et al. 2019).

Infatti, l'Italia manca di una definizione professionale del ruolo che riassume i profili attesi degli insegnanti; definire le competenze della professione è divenuto così uno dei principali tentativi empirici della ricerca (Ianes et al., 2019). Dalla normativa nazionale vigente (D.Lgs. 297/1994; Dpr 275/99; DM 797/2016; CCNL 2018) emerge un quadro complesso basato sulla didattica, l'organizzazione e la professionalità, in una ricerca continua dell'aggiornamento delle competenze che nasce dal confronto con nuove sfide educative e di contesto.

Il momento autovalutativo è, quindi, avallato da fini diversi che concorrono alla realizzazione di questo processo in cui piano organizzativo e individuale interagiscono e si influenzano (Milito, 2019): politici, perché nasce con finalità dichiarate e si rivolge a interlocutori precisi; organizzativi, perché contribuisce a rilevare informazioni sui processi organizzativi che orientano le decisioni e ne migliorano la qualità; formativi, perché interamente teso a migliorare gli esiti degli livelli di apprendimento; sociali, perché le scuole devono rendere conto del loro agire a interlocutori esterni.

Considerando la valutazione in senso ampio, come «preminente nel processo di insegnamento/apprendimento» e come «agire deliberato che permette la riflessione critica intorno alle questioni educative accompagnando il progetto dall'analisi dei bisogni fino alla rendicontazione» (Notti, 2017), questa si presenta come un'opportunità di crescita professionale. L'utilizzo di specifici strumenti di misurazione, come quelli che qui

proponiamo, si configura come un “accompagnatore” fondamentale del processo valutativo.

Tali strumenti possono fornire informazioni utili per la definizione e sperimentazione di modelli formativi costruiti “ad hoc” a partire da un’analisi dei bisogni degli insegnanti, utilizzando i dati per individuare aree di miglioramento o situazioni su cui porre una particolare attenzione. Nei fatti, l’attuazione di una simile procedura, consentirebbe alla scuola un’azione realmente riflessiva per il processo di autovalutazione e miglioramento interno al SNV.

Lo scopo del contributo, quindi, dopo aver mostrato gli strumenti e i principali risultati ottenuti nell’osservare la relazione tra gli aspetti di professionalità e la percezione del contesto di lavoro, è quello di illustrare la reportistica predisposta e l’uso che le scuole possono farne in un’ottica formativa e di miglioramento.

La ricerca

Lo studio che presentiamo è un approfondimento della prima fase di una ricerca più ampia sulla professionalità del docente. Lo scopo dello studio è indagare come le percezioni del contesto di lavoro influiscono sulla professionalità dell’insegnante e fornire alle scuole strumenti utili per definire, nella loro autonomia e particolarità di contesto, azioni e strategie d’intervento. Come anticipato, si persegue un duplice obiettivo: illustrare un costrutto della professionalità docente che ne metta in luce alcuni aspetti rilevanti (Lucisano & Botta, 2023) riflettendo sulle relazioni tra la pratica professionale e il contesto di lavoro; mostrare un uso formativo all’interno dei contesti scolastici degli strumenti presentati con un particolare riferimento alla compilazione del RAV nelle due sezioni precedentemente presentate, *Orientamento strategico e organizzazione della scuola* e *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane*. Agli Istituti coinvolti, infatti, dopo che i docenti hanno compilato il questionario, è stato fornito un report con un modello standard di restituzione dei risultati come supporto per la riflessione e la messa in campo di azioni formative e interventi mirati. Di seguito, nel quarto paragrafo, mostreremo un esempio d’uso dei risultati ai fini della compilazione del RAV nelle aree indagate.

Gli strumenti utilizzati nella ricerca, che verranno invece descritti nel paragrafo successivo, forniscono, infatti, delle informazioni molto ricche, soprattutto tramite la loro lettura combinata. Dalle analisi correlazionali preliminari (Botta & Stanzone, 2022) è emerso come la dimensione individuale si affianchi a quella collettiva rispetto ai percorsi professionali dei docenti, aiutando così anche a monitorare le maggiori cause di affaticamento lavorativo (Tab.3).

I risultati hanno mostrato che esistono diverse correlazioni forti e significative tra le dimensioni della professionalità del docente e quelle della percezione del contesto di lavoro; in particolare in relazione alla dimensione del *Ruolo*.

D’altronde, il riconoscimento professionale del proprio ruolo all’interno dell’organizzazione ha un forte impatto sul compimento di pratiche didattiche efficaci e dunque sulla percezione positiva degli aspetti di professionalità.

Gli strumenti

Quando Insegno

La costruzione del questionario *Quin - Quando Insegno* è parte di una ricerca di ampio respiro, nata nel 2021 con un primo studio pilota (Botta, 2022) che ha coinvolto un gruppo di ricerca variegato composto da ricercatori in ambito pedagogico, docenti e dirigenti scolastici (5). Lo strumento è un «questionario di riflessione sulla propria pratica professionale che permetta ai docenti, sia a livello individuale che di comunità educante, di soffermarsi su alcune delle principali dimensioni dell'insegnamento e individuare su quali di esse potrebbero investire in formazione e sviluppo» (Lucisano & Botta, 2023). L'obiettivo fondamentale del questionario è quindi sostenere i docenti in un processo di riflessione sulla propria professionalità che oltre all'efficacia delle pratiche didattiche prenda in considerazione il rapporto con i colleghi e con gli studenti e permetta loro di analizzare criticamente la propria consapevolezza rispetto alle competenze pedagogiche che si possiedono e all'utilizzo che si fa delle esperienze pregresse.

Al netto della vasta letteratura esistente sul paradigma dell'insegnante riflessivo, una cui interessante rassegna è riportata da Nuzzaci (2011), il costrutto di riferimento per il questionario "*Quando insegno*" è riconducibile ad alcune fonti teoriche principali.

La prima è quella alla base dell'epistemologia del costrutto del professionista riflessivo di Schön (1993), a sua volta riconducibile, almeno in parte, alla teoria dell'indagine di Dewey (1938). La risoluzione di situazioni problematiche, uniche, particolari e inconsuete, quali quelle che si presentano ai docenti nella quotidianità del loro lavoro, richiede l'attivazione di un processo riflessivo nel corso dell'azione e sull'azione, che a sua volta contribuisce alla creazione di un repertorio di esperienze e di pratiche che fungeranno, nei vari casi, come ispirazione per le specifiche strategie di azione da mettere in atto.

In quest'ottica rivestono un'importanza decisiva le considerazioni di Mortari (2003): poiché «non esiste un sapere capace di prevedere l'imprevedibile dell'agire umano» occorre fare ricorso a quella "saggezza educativa" che lo stesso definisce come "la disposizione a cercare l'azione che meglio consente di conseguire ciò che è ritenuto cosa buona rispetto all'obiettivo di favorire la miglior formazione possibile».

La constatazione che il docente è un professionista che opera all'interno di una comunità di pratica con la quale ha la necessità di rapportarsi in modo consapevole ed efficace ha portato allo studio del pensiero di Anisimov (1994) che allarga lo sguardo dalla riflessione sulla propria azione in classe a quella sul rapporto con gli studenti, sul proprio agire all'interno della collettività, intesa come comunità scolastica, e sulla propria capacità di autocritica. Quest'ultima considerazione ha condotto alle ricerche di Schraw e Dennison (1994) sulla conoscenza e la regolazione dell'attività cognitiva durante l'apprendimento adattate alle attività di insegnamento.

In quest'ottica il docente prima, durante e dopo l'azione didattica riflette e apprende ed è dunque fondamentale comprendere il suo livello di consapevolezza metacognitiva in relazione a queste azioni. Il costrutto è ben sintetizzato dalle affermazioni di Striano (2012), che sottolinea che «tutti i campi dell'esperienza educativa sono costellati di situazioni in cui gli attori implicati nei processi educativi sono chiamati a definire e a

risolvere problemi, ad assumere decisioni, a operare scelte, a progettare corsi d'azione ma anche a confrontarsi con dilemmi etici, a valutare, a prendere posizioni, a mettersi in gioco sul piano culturale, personale e umano, e ciò richiede un costante processo di riflessione».

Dopo lo studio pilota e l'ipotesi di un modello si è giunti, con un'ulteriore somministrazione ad un campione più ampio di docenti, a una prima validazione dello strumento (Lucisano & Botta, 2023), la cui struttura, articolata in otto dimensioni, è riportata in Tabella 1.

TAB. 1 – DIMENSIONI DEL QUESTIONARIO "QUANDO INSEGO" DOPO LA VALIDAZIONE

Dimensione	N. item	Descrizione	Item di esempio
Autovalutazione	12	Denota la tendenza ad autovalutare le proprie pratiche di insegnamento e di valutazione e il proprio modo di rapportarsi con gli studenti.	- Conosco i miei punti di forza e di debolezza nell'insegnare. - Alla fine dell'anno considero in che misura ho raggiunto gli obiettivi che mi ero posto per i miei studenti.
Consapevolezza critica	4	Denota la consapevolezza delle proprie competenze e l'attitudine a interrogarsi su di esse.	- Mi chiedo di quale preparazione ho ancora bisogno per insegnare bene. - Mi chiedo se ho impostato bene i miei rapporti con gli studenti.
Disponibilità al confronto	5	Denota il desiderio e l'interesse per la partecipazione alla comunità di pratica e per il confronto con i pari.	- 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.
Attenzione agli studenti	6	Denota la tendenza a porre gli studenti al centro del processo di insegnamento che deve partire dalla rilevazione dei loro bisogni e interessi.	- Cerco di conoscere gli interessi dei miei studenti. - Pongo attenzione alla motivazione degli studenti.
Passione per la disciplina	4	Denota l'interesse per la materia insegnata che tiene viva la motivazione per il miglioramento della propria professionalità.	- Mi interessa cercare nuove conoscenze che possano migliorare le mie pratiche di insegnamento. - Le cose che insegno continuano ad appassionarmi.
Valorizzazione dell'esperienza	3	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.	- Cerco di utilizzare strategie di insegnamento che si sono rivelate efficaci nelle mie precedenti esperienze. - Utilizzo soprattutto attività didattiche che ho già sperimentato.
Riflessione sulla pratica	9	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.	- Quando affronto un problema mi chiedo se ho considerato tutte le opzioni. - Una volta risolto un problema rifletto sul percorso seguito.
Cura della pratica	5	Denota la tendenza a dedicare tempo all'osservazione della propria pratica, alla scelta dei materiali e alla strutturazione degli ambienti di apprendimento.	- Scelgo e adatto i materiali per adeguarli all'esperienza dei miei studenti. - Uso strategie di insegnamento diverse a seconda della situazione.

Percezioni del contesto di lavoro

Le percezioni del contesto lavorativo si rilevano all'interno dello studio attraverso un riadattamento del Management Standard Indicator Tool (MSIT). Quest'ultimo è stato costruito dall'Health and Safety Executive (HSE) nel 2004 con l'obiettivo di individuare i

fattori di stress lavoro correlato e suggerire alle organizzazioni e alle aziende strategie per valutarlo e gestirlo. Il MSIT individua sette ambiti lavorativi e per ognuno di essi indica dei livelli ottimali per ridurre il livello di stress che possono essere usati per la costruzione di interventi mirati a migliorare le condizioni dei lavoratori (Guidi et al., 2012).

Il questionario è particolarmente apprezzato perché offre uno strumento sia di valutazione che di contrasto effettivo della problematica (Cousins et al., 2004). La sua efficacia, ormai ampiamente riconosciuta, implica la negoziazione tra i tradizionali problemi di salute e di sicurezza e le moderne caratteristiche del lavoro psicosociale (Kompier, 2004); lo strumento antepone il focus collettivo al focus individuale e mostra come punto di forza la sua vocazione diagnostica: è fortemente orientato verso una soluzione e propone uno standard da raggiungere.

TAB. 2 – RIADATTAMENTO DEL MODELLO MANAGEMENT STANDARD DEL QUESTIONARIO STRUMENTO INDICATORE E CONDIZIONI IDEALI/STATI DA CONSEGUIRE (INAIL, 2017, PP. 43-44)

Dimensione organizzativa chiave. Riguarda la percezione di...	Si prevede che il lavoratore...	Stato da conseguire (esempio)
<i>Domanda</i> , del carico lavorativo e dell'organizzazione del lavoro	sia in grado di soddisfare le richieste provenienti dal lavoro e che vengano forniti	Richieste conseguibili e realizzabili nell'orario di lavoro
<i>Controllo</i> , di poter controllare il proprio tempo e le proprie attività	abbia potere decisionale sul modo di svolgere il proprio lavoro e che esistano risposte a problemi individuali	Ove possibile, controllo da parte del lavoratore sui propri ritmi di lavoro - Ove possibile, stimolo al lavoratore a sviluppare nuove competenze...
<i>Supporto del dirigente</i> , rispetto al supporto, all'incoraggiamento e alle risorse, forniti dal dirigente scolastico	dichiari di avere informazioni e supporto adeguati dal proprio dirigente anche per rispondere a problematiche individuali	Conoscenza, da parte dei lavoratori, delle modalità di accesso alle risorse necessarie per svolgere il proprio lavoro - Feedback puntuale e costruttivo dal dirigente...
<i>Supporto dei colleghi</i> , rispetto al supporto, all'incoraggiamento e alle risorse, forniti dai colleghi	dichiari di avere informazioni, supporto e incoraggiamento adeguati dai propri colleghi	Adozione di procedure e politiche in grado di offrire sostegno e supporto adeguato da parte dei pari...
<i>Relazione</i> , di subire comportamenti inaccettabili (dai colleghi, superiori o dagli studenti)	non si percepisca quale oggetto di comportamenti inaccettabili (es. il mobbing)	Promozione di comportamenti positivi sul lavoro, per evitare conflitti e garantire correttezza nei comportamenti - Possibilità di spazi e luoghi di condivisione.
<i>Ruolo</i> , del proprio ruolo all'interno dell'organizzazione, la consapevolezza della sua posizione e dei suoi compiti	comprenda il proprio ruolo e le proprie responsabilità e che vengano forniti	Garanzia che le richieste ai lavoratori siano compatibili con il loro ruolo.
<i>Cambiamento</i> , rispetto alle modalità di comunicazione da parte del dirigente scolastico	venga coinvolto in occasioni di cambiamenti organizzativi e che vengano forniti	Informazioni opportune per la comprensione delle motivazioni all'origine dei cambiamenti proposti.

In Italia è stato riadattato dall'INAIL che lo ha validato nel 2012 (Rondinone e altri, 2012) e lo ha inserito all'interno della metodologia per la valutazione e la gestione del rischio stress-lavoro correlato; lo strumento, tuttavia, se utilizzato da solo e non congiuntamente agli altri strumenti previsti dalla metodologia, può essere impiegato per la rilevazione delle percezioni del contesto lavorativo e quindi non per una valutazione globale del rischio stress lavoro correlato. Nell'ambito della ricerca è stata utilizzata la versione riadattata per il contesto scolastico (Stanzione, 2021).

La tabella 2, seguendo il modello definito nella metodologia Inail (Inail, 2017), riporta le 7 dimensioni indagate dal questionario. Queste ultime sono rilevate tramite 35 item con una scala di frequenza di tipo Likert a cinque passi. Queste dimensioni rappresentano le «aree chiave dell'organizzazione del lavoro che, se non accuratamente gestite, possono causare problemi alla salute e al benessere dei lavoratori» (ibidem, p. 42).

Tali aree corrispondono a dei parametri di riferimento/standard, definiti "condizioni" o "stati ideali" a cui tendere affinché il rischio stress lavoro-correlato venga effettivamente gestito e controllato. Standard e condizioni, facendo riferimento a contesti aziendali, sono stati qui selezionati e/o riadattati affinché siano utilizzabili all'interno del contesto scolastico.

Il questionario permette alle scuole di rilevare la situazione attuale tramite un'analisi dei punteggi da leggere in relazione ad alcune variabili socio-anagrafiche (età, anni di servizio, ruolo ricoperto, staff dirigenziale, etc.) e a una comparazione con lo stato ideale da raggiungere per ognuna delle dimensioni, prestandosi quindi a facili riflessioni e processi migliorativi.

Un esempio di utilizzo degli strumenti per l'autovalutazione

La prima fase della ricerca: lo studio pilota

Lo studio pilota (Botta, 2022) è stato condotto fra marzo e luglio 2021. I due strumenti illustrati nel paragrafo 3 sono stati somministrati insieme, in un unico modulo Google, quindi a distanza in modalità computer-based, e in forma anonima. Il questionario completo era dunque composto da due parti, quella relativa a Quando insegno, costituita da 89 affermazioni, e quella sulla Percezione del contesto lavorativo, costituita da 35 affermazioni. In entrambi i casi ai docenti si chiedeva di esprimere una valutazione in relazione a ciascuna affermazione rispetto a una scala di frequenza a 5 posizioni, da Mai a Quasi sempre o sempre.

Il questionario è stato somministrato a un campione di convenienza di 319 docenti, dalla scuola primaria a quella secondaria di II grado e distribuiti su tutto il territorio nazionale. Alla somministrazione hanno partecipato 6 scuole: 2 istituti comprensivi, per un totale di 58 docenti, 4 istituti secondari superiori, per un totale di 80 docenti e 181 docenti che hanno aderito a titolo personale e costituiscono circa il 57% del campione. In Figura 1 è riportata la distribuzione del campione per grado scolastico.

È importante sottolineare che il progetto non prevedeva la restituzione individuale ma, per le istituzioni scolastiche, un report aggregato dei risultati. Sui dati sono state effettuate diverse analisi. In particolare sui dati del questionario Quando Insegno sono state

condotte un'analisi fattoriale esplorativa per variabili ordinali con Mplus (Muthén, 1983), con il metodo della Massima Verosimiglianza Robusto e rotazione Promax, e le analisi di scala, al fine di identificare i fattori sottostanti al costrutto, di verificare la loro coerenza interna e di rimuovere eventuali item ridondanti. Il modello ottenuto e validato è quello illustrato nella Tabella 1.

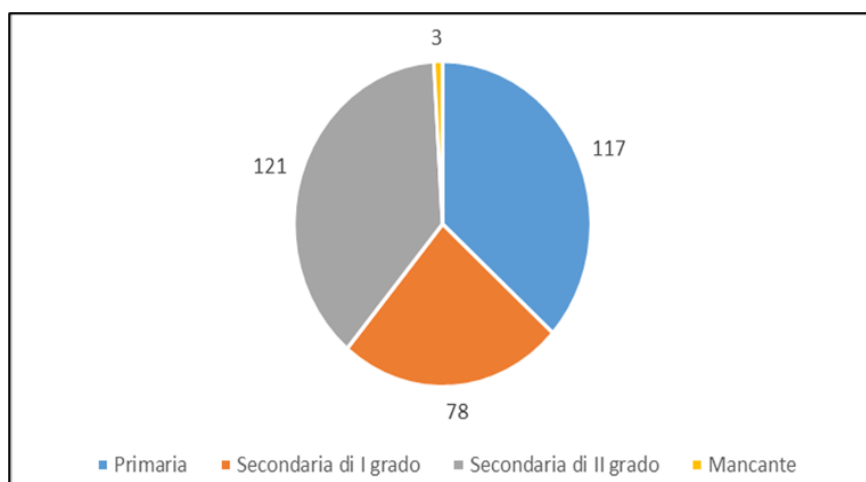


FIG. 1: DISTRIBUZIONE DEL CAMPIONE PER GRADO SCOLASTICO

TAB. 3 – CORRELAZIONI DI PEARSON

	Supporto Dirigente	Supporto Colleghi	Domanda	Ruolo	Relazioni	Controllo
Autovalutazione	,210**	,204**	-,166**	,712**	-,163**	,434**
Consapevolezza critica	,032	,069	,207**	,091	,110	,069
Disponibilità al confronto	,177**	,492**	,074	,183**	-,055	,101
Attenzione agli studenti	,285**	,142*	-,071	,384**	-,033	,323**
Passione per la disciplina	,211**	,084	-,079	,359**	-,043	,261**
Valorizzazione esperienza	,065	,201**	,083	,259**	,012	,099
Riflessione sulla pratica	,226**	,145**	,042	,299**	,012	,162**
Cura della pratica	,258**	,188**	-,126*	,440**	-,058	,283**
**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).						
*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).						

Sui dati del questionario sulla percezione del contesto è stata effettuata un'analisi di scala per verificare la tenuta del modello nel contesto scolastico. Infine, è stata effettuata un'analisi di correlazione fra le scale dei due strumenti, al fine di indagare la relazione tra gli aspetti di professionalità e la percezione del contesto di lavoro (Botta & Stanzione, 2022). Su quest'ultimo aspetto si riportano, in Tabella 3, le correlazioni di Pearson fra le scale di Quando Insegno e quelle dell'MSIT, da cui si evincono relazioni particolarmente significative fra le scale Disponibilità al confronto e Supporto dei colleghi, Autovalutazione e Attenzione agli studenti e Controllo, e quasi tutte le scale legate alla professionalità con la scala del Ruolo.

La restituzione dei dati alle scuole

A ciascuna delle scuole che hanno aderito al progetto pilota è stato restituito un report con i dati aggregati che riportava una sintesi dei risultati dello studio sull'intero campione e poi quelli ottenuti dalla singola istituzione scolastica messi a confronto con la media campionaria e con quella delle scuole del medesimo grado d'istruzione. I dati erano riportati in forma anonima, spiegati e corredati da un sintetico commento. A titolo esemplificativo si riportano i risultati più significativi di una delle scuole del campione, denominata Scuola 1. Il grafico in Figura 2 illustra le medie di scala della scuola relativamente a Quando insegno; il grafico in Figura 3 illustra le medie di scala della scuola relativamente a MSIT; i grafici in Figura 4 riportano, per alcune scale particolarmente significative il confronto fra le medie della scuola con: quelle del campione totale, quelle del campione relativo a tutti i docenti dello stesso grado di istruzione, quelle delle altre scuole dello stesso ordine.

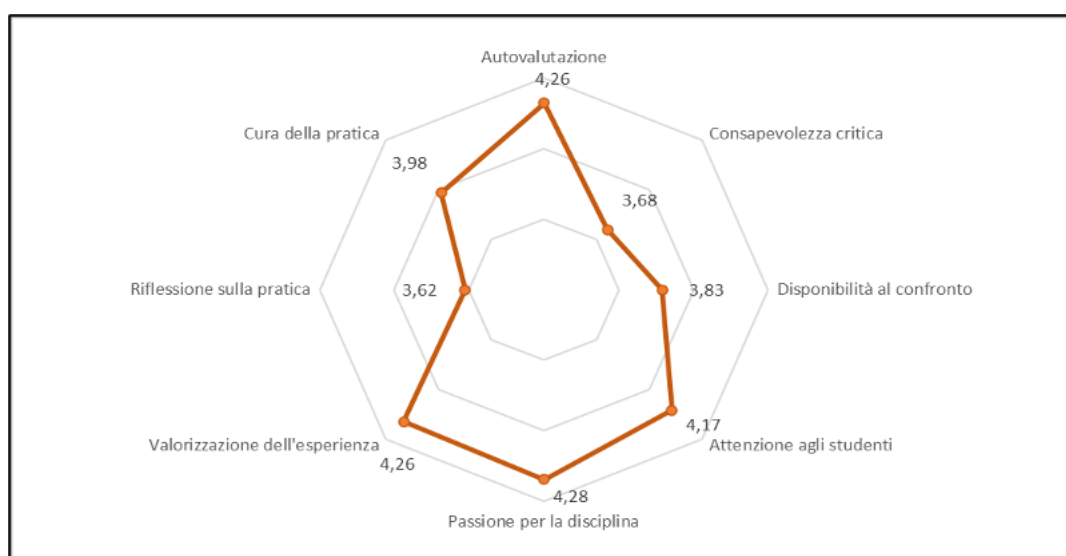


FIG. 2: MEDIE DI SCALA DI “QUANDO INSEGNANO” DELLA SCUOLA 1

Si riporta inoltre un breve estratto del commento ai risultati:

Come si evince dalla lettura dei dati il vostro istituto si caratterizza per una particolare attenzione all'Autovalutazione e, in controtendenza rispetto agli istituti superiori, per la Disponibilità al confronto e l'Attenzione agli studenti. I docenti si distinguono anche per la valorizzazione delle esperienze pregresse. Emergono come aree di criticità la Consapevolezza critica, la Riflessione sulla pratica e la Cura della pratica.

È importante notare che vengono messi in evidenza sia i risultati positivi sia quelli negativi, perché solo dalla sinergia di entrambi possono nascere le ipotesi di azione da inserire nel Piano di miglioramento (PDM): uno specifico punto di forza può essere una leva per migliorare in un'area di criticità.

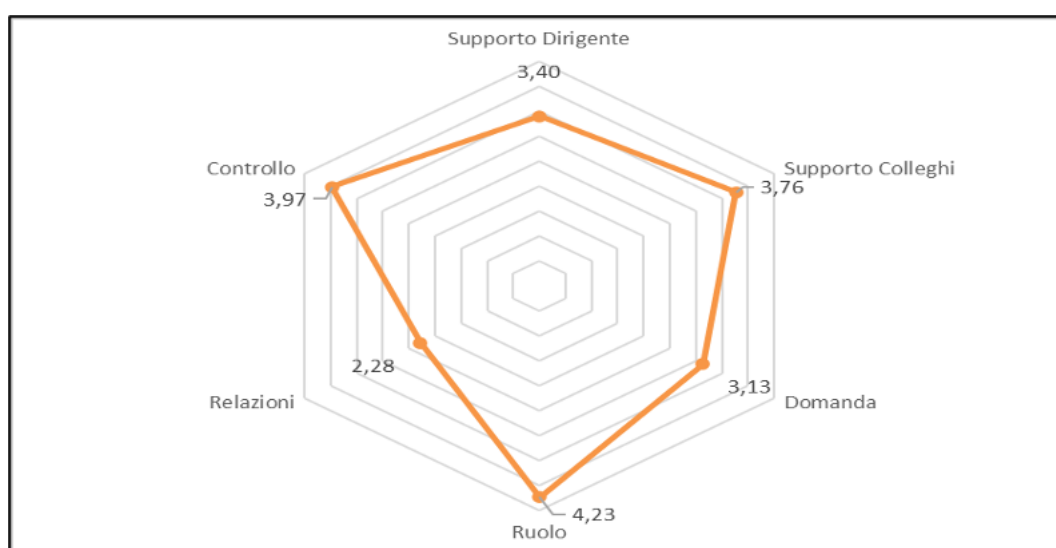


FIG. 3: MEDIE DI SCALA DI "MSIT" DELLA SCUOLA 1

Quello che si evince dal confronto dei risultati relativi ai due strumenti è che la scuola ha delle criticità sia nella pratica sia nel contesto di lavoro, le quali sembrano richiedere che ci si concentri sulla formazione delle pratiche didattiche, che paiono essere ripetute e applicate in modo passivo, sulla gestione dei casi complessi e delle emergenze. Le criticità su Controllo e Domanda potrebbero richiedere un intervento sui processi di condivisione delle scelte e probabilmente anche sui processi di definizione delle stesse. Sembrano inoltre necessarie azioni volte a supportare il rafforzamento della collaborazione fra colleghi, che è desiderata ma evidentemente poco praticata.

Se osserviamo nel dettaglio le correlazioni fra le scale dei due strumenti che fanno emergere gli elementi di criticità (Tabella 4) possiamo notare alcuni legami significativi, seppure non molto elevati in valore assoluto. La relazione fra Consapevolezza critica e Domanda, potrebbe indicare che un buon livello di cognizione circa i propri punti di forza e di debolezza è importante per sentirsi in grado di soddisfare le richieste del contesto ed esprimere eventualmente con chiarezza di cosa si ha bisogno per poterle soddisfare.

Quella fra Riflessione e Supporto dei colleghi sembra indicare che la riflessività è vista come una caratteristica e una pratica sia individuale che collettiva.

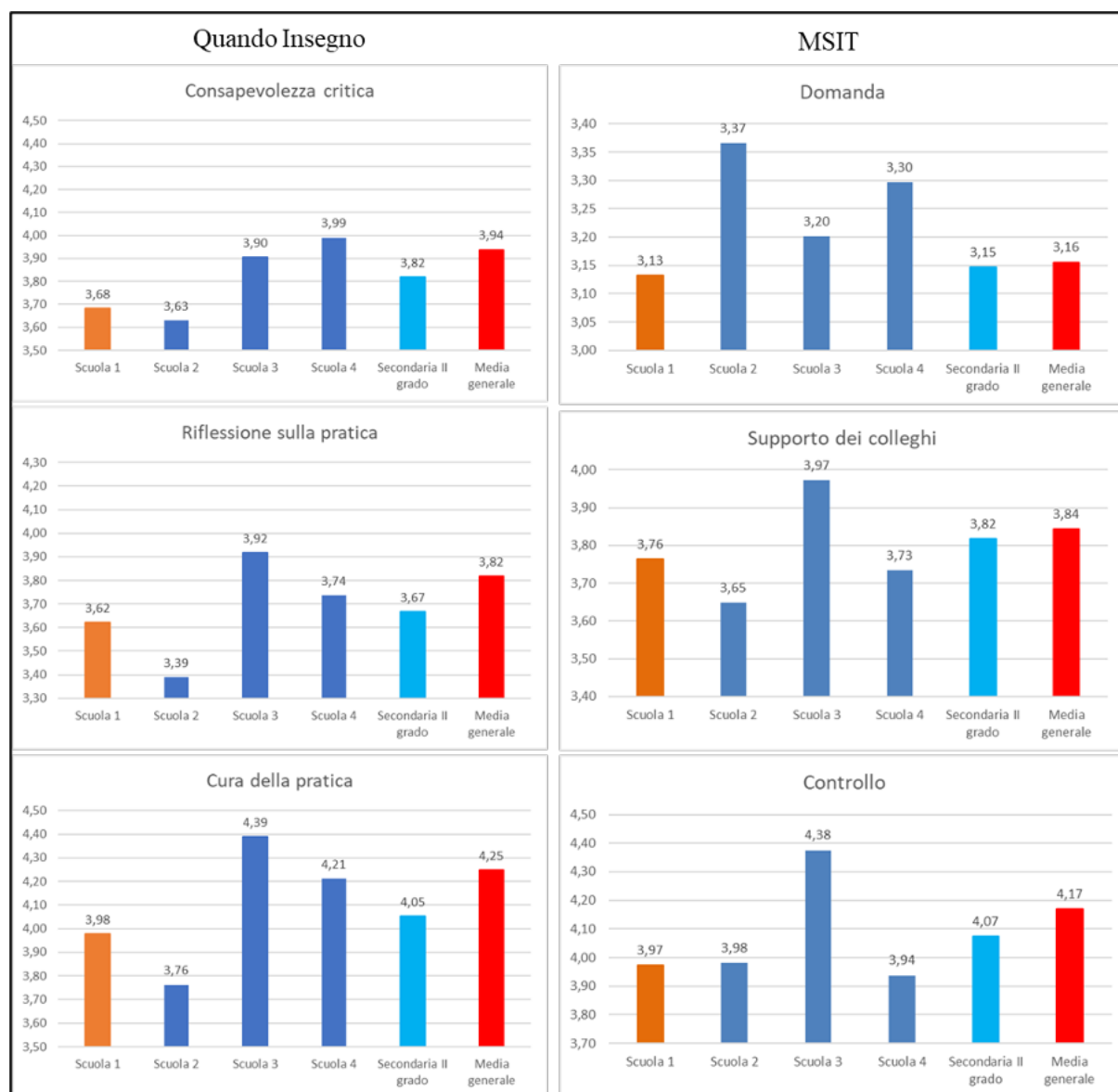


FIG. 4 – CONFRONTO FRA LE MEDIE DI SCUOLA 1 E LE ALTRE MEDIE DI RIFERIMENTO

Le correlazioni della scala del Controllo, che indica la percezione di poter gestire in autonomia il proprio tempo e le proprie attività, con la Cura della pratica e la Riflessione sulla pratica, potrebbero essere connesse alla dimensione collegiale della progettualità scolastica che influenza parte delle decisioni che il docente prende in relazione alla sua attività didattica.

TAB. 4 – AREE DI CRITICITÀ

Quando Insegno	MSIT	Correlazione
Consapevolezza critica	Domanda	,207**
Riflessione sulla pratica	Controllo	,162**
	Supporto dei colleghi	,145**
Cura della pratica	Controllo	,283**

Come tramutare i dati in indicazioni

Come ampiamente osservato nell'introduzione nel processo di Autovalutazione la scuola può avvalersi, oltre che dei dati forniti dal MIM e dall'Invalsi, di dati ed informazioni raccolti con strumenti diversi. Proponiamo quindi due possibili ipotesi di utilizzo dei risultati ottenuti dalla somministrazione di Quando insegno e dell'MSIT ai fini della individuazione delle priorità e dei traguardi e della definizione di alcuni obiettivi di processo.

In Figura 5 è riportata, compilata, un'ipotetica scheda del RAV, relativa ad una scelta coerente con la necessità di migliorare nella Cura della pratica. La priorità è sempre centrata sul miglioramento degli apprendimenti degli studenti e il correlato traguardo è connesso sia ad una riduzione delle bocciature sia a un miglioramento dei processi di orientamento, dovuto all'adozione di pratiche didattiche con chiaro valore orientativo.

La rilevazione dei bisogni degli studenti, non solo in termini di apprendimenti ma anche emotivi e di relazione, e la definizione delle conseguenti azioni di supporto richiedono, a livello di processo, che l'istituzione scolastica si attivi sia nella formazione specifica, anche eventualmente con progetti di ricerca-azione o ricerca-formazione che potrebbero garantire ai docenti un supporto adeguato lungo tutto il percorso, sia nella formazione alla costruzione e/o all'uso di strumenti dedicati. Tutto questo dovrebbe avvenire senza mai perdere di vista il principio fondamentale che tali azioni non dovranno risolversi in un aggravio formale del carico di lavoro dei docenti, che già si sentono in difficoltà in relazione alla possibilità di soddisfare la domanda, ma dovranno inserirsi in modo utile e proficuo nelle loro prassi quotidiane di lavoro.

Priorità e Traguardi	
Risultati scolastici	
PRIORITA'	TRAGUARDO
Analisi dei bisogni degli studenti in ingresso e supporto degli studenti in difficoltà nel biennio.	Diminuzione dei trasferimenti verso altri indirizzi di studio, tra primo e secondo anno e delle bocciature.
Obiettivi di processo collegati	
Formazione dei docenti alla cura della pratica e alla rilevazione dei bisogni degli studenti con processi di ricerca formazione e supporto continuativo nella fase di progettazione e uso degli strumenti.	
Sperimentazione di esperienze didattiche a partire da metodologie didattiche innovative, eventualmente supportate da strumenti di osservazione reciproca adeguatamente progettati.	

FIG. 5 – PROPOSTA DI UNA PRIORITÀ CONNESSA AI RISULTATI EMERSI DALLO STUDIO

Obiettivi di processo
Orientamento strategico e organizzazione della scuola
Organizzazione più agile delle procedure interne e della comunicazioni tra tutti gli attori presenti tramite l'ottimizzazione dell'impiego delle risorse informatiche e tecnologiche e revisione del carico di redazione documentale dei docenti nelle loro varie funzioni.
Revisione delle tempistiche di comunicazione e delle modalità di azione del collegio in relazione alle scelte didattiche (funzioni strumentali, gruppi di lavoro, dipartimenti).
Introduzione di momenti di socialità legati a occasioni formative.
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane
Incentivazione del dialogo tra docenti per migliorare le modalità di lavoro all'interno degli organi collegiali e dei gruppi di lavoro, supportato da formazione specifica sulla comunicazione e/o da progetti di coaching.
Potenziare le azioni di formazione del personale docente e ATA sia attraverso i poli formativi sia attraverso iniziative di Ricerca - formazione specificatamente orientate alla cura della pratica e all'introduzione di pratiche didattiche innovative.

FIG. 6 – PROPOSTA DI OBIETTIVI DI PROCESSO CONNESSI AI RISULTATI EMERSI DALLO STUDIO

Analogamente, avendo rilevato criticità nell'area del Controllo e del Supporto dei colleghi, si ritiene che potrebbe essere utile prevedere obiettivi di processo connessi alla facilitazione della comunicazione e della condivisione e diffusione delle informazioni, oltre che all'introduzione di momenti, anche informali di scambio e di socialità, mirati a rafforzare i rapporti interpersonali all'interno della comunità scolastica. In relazione a quest'ultimo obiettivo potrebbero rivelarsi utili sia percorsi formativi sulla comunicazione che progetti di coaching o di counselling.

Conclusioni

In letteratura si ritrovano molti strumenti che mirano a definire la professionalità del docente rispetto all'efficacia del suo insegnamento intesa in termini di acquisizione degli apprendimenti da parte degli studenti (Hattie, 2016; Catalano et al., 2022; Concina, 2016; Gondreau et al., 2017). Tuttavia, spesso il focus trascura l'impatto delle pratiche organizzative interne della scuola nel promuovere il benessere degli insegnanti ai fini dell'attivazione di processi sani di insegnamento-apprendimento (Stanzione, 2021).

Inoltre, la riflessione sulla professionalità del docente non deve escludere le dimensioni più connesse alla sua interazione con la comunità educante e al generale contesto lavorativo e organizzativo. Non a caso, la normativa che regola i processi di valutazione della scuola (DPR 80/2013, D.Lgs. 62/2017) rende necessaria una maggiore consapevolezza da parte dei docenti circa pratiche, strumenti e finalità della valutazione del loro operato anche rispetto all'organizzazione e allo sviluppo delle risorse umane.

Nell'ottica di quanto illustrato, la ricerca si inserisce all'interno del tema della valutazione di sistema (SNV), in quanto lo scopo è fornire elementi utili a definire azioni e sviluppare programmi e interventi di miglioramento della scuola.

Negli scopi formativi dell'utilizzo di strumenti quantitativi, rientra la fase di compilazione degli stessi e di lettura dei risultati, occasioni fruttuose per far emergere esigenze e bisogni, individuali e di gruppo.

Le informazioni che si ottengono a seguito dall'analisi e dall'interpretazione dei risultati sono particolarmente utili per orientare le pratiche di lavoro e didattiche all'interno dei contesti scolastici tenendo conto delle loro caratteristiche peculiari. L'obiettivo infatti è quello di inquadrare punti di forza o, all'opposto, problemi e carenze propri di ogni Istituto coinvolto nella ricerca, con l'obiettivo di rilevare una serie di buone prassi e, allo stesso tempo, progettare azioni migliorative mirate. L'uso dei questionari per la valutazione della pratica, come del resto la loro creazione, non vogliono rappresentare un mero esercizio di stile ma strumenti per il continuo miglioramento. Per questo, uno degli obiettivi del progetto è la costruzione di una piattaforma digitale come strumento di supporto all'autovalutazione della scuola.

La piattaforma consentirà la compilazione autonoma degli strumenti proposti e l'elaborazione di una reportistica a livello individuale (docenti) e di istituto (docenti e studenti). I report elaborati automaticamente dalla piattaforma saranno condivisi con gli istituti e accompagnati da momenti di riflessione guidata utili a supportare le scuole nella compilazione del RAV e nella definizione e revisione dei piani di miglioramento.

Verrà quindi realizzato un modello di restituzione automatica alle scuole su più livelli che sarà affiancato a una specifica formazione per la lettura ragionata dei risultati. Il primo livello sarà riferito al singolo docente, il quale potrà leggere il proprio profilo in relazione alle medie di popolazione e di Istituto e potrà dunque operare delle scelte personali nell'ambito della propria autonomia di insegnamento e del proprio progetto personale di miglioramento. Il secondo livello, più complesso, sarà riferito all'istituzione scolastica.

Note degli autori

Il contributo è il frutto di un lavoro congiunto delle autrici che ne condividono l'impianto e i contenuti; sono tuttavia da attribuire a Irene Stanzione i paragrafi 1, 2 e 3.2 e a Emanuela Botta i paragrafi 3.1 e da 4.1 a 4.3. Le conclusioni sono state curate da entrambe le autrici.

Note

- (1) La Valutazione esterna è la seconda fase del processo di valutazione del SNV (art. 6 Procedimento di valutazione Decreto del Presidente della Repubblica n. 80 del 28 Marzo 2013) la cui principale finalità riguarda la raccolta di informazioni per un approfondimento conoscitivo delle pratiche educative, didattiche e gestionali organizzative della scuola; per fare questo si interroga proprio sugli interventi che potrebbero rilevarsi potenzialmente utili a sostegno delle azioni di miglioramento, individuate proprio nel Rapporto di autovalutazione (RAV), fase di valutazione interna. La stesura del Rapporto di Valutazione Esterna condotta dal Nucleo di Valutazione Esterna (NEV) ha lo scopo quindi, nelle intenzioni normative, di sostenere le azioni di miglioramento, alla luce delle priorità e dei traguardi, in un'ottica riflessiva e condivisa.
- (2) Corsivo degli autori
- (3) *Contesto e risorse*, sono presenti indicatori relativi alla popolazione scolastica, al territorio e al capitale sociale, alle risorse economiche, materiali e professionali. La seconda sezione è relativa agli *Esiti* ovvero ai risultati scolastici, ai risultati nelle prove standardizzate, alle competenze chiave europee e ai risultati a distanza. La terza sezione è dedicata ai *Processi* suddivisi a loro volta in *pratiche educative e didattiche* e *pratiche gestionali e organizzative*. L'ultima sezione, invece, riguarda l'individuazione delle *Priorità* e la definizione di traguardi e obiettivi di processo (invalsi.it).
- (4) Invalsi, Guida all'autovalutazione per le scuole statali e paritarie del I e del II ciclo. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/GUIDA+ALL%27AUTOVALUTAZIONE+RAV_def.pdf/658e8482-b55a-a0cc-661a-e41eddb5295d?t=1670254031400. Ultima consultazione: 28 febbraio 2023.
- (5) Membri del gruppo di ricerca coordinato dal prof. Lucisano sono: E. Botta, G. Castellana, S. Mitrovic, E. Rubat du Mérac, L. Rossi, I. Stanzione, E. Makhina, A. Antonova e V. Bruno.

Bibliografia

- Anisimov, O. S. (1994). *Research on creativity and culture of teacher reflective self-organization*. Pedagogicheskaja koncepcija poslediplomnogo obrazovanija (Vol. 14). [Pedagogical concept of post-degree education]. Moscow: LMA.1994. (In Russian).
- Botta, E. (2022). *“Quando insegno” – Questionario di autovalutazione di alcuni aspetti della professionalità educativa*. Atti del Congresso Siped Roma 2022, La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte. *In press*.
- Botta, E., Stanzione, I. (2022). Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti, in *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, 913-924.
- Catalano, M. G., Vecchio, G. M., & Perucchini, P. (2022). The role of teachers' intelligence conceptions, teaching beliefs and self-efficacy on classroom management practices. *Ricerche di Psicologia-Open Access*, (1), 1-19.

CCCNL (2016-2018). Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Istruzione e Ricerca Triennio 2016-2018.

Concina, E. (2016). L'insegnante efficace: definizione e caratteristiche nella ricerca educativa. *Form@ re*, 16(2), 20-31. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18200>

Cousins, R., Mackay, C. J., Clarke, S. D., Kelly, C., Kelly, P. J., & McCaig, R. H. (2004). 'Management standards' work-related stress in the UK: Practical development. *Work & Stress*, 18(2), 113-136. <https://doi.org/10.1080/02678370410001734322>

Dewey, J. (1938). *Logic, the theory of inquiry*. New York: H. Holt and company, 9, 104-105. (Trad. it., Logica: teoria dell'indagine, Einaudi, Torino 1973).

D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297. Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione.

D.M.797 del 19 ottobre 2016. Piano per la formazione dei docenti 2016-2019.

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59 Istituzioni scolastiche nel quadro dell'autonomia.

D.P.R., 28 marzo 2013, n. 80, Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.

Gaudreau, N., Frenette, É., & Zedda, M. L. (2017). Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe. *Difficoltà di apprendimento e Didattica Inclusiva*, 4(4), 391-405.

Guidi, S., Bagnara, S. & Fichera, G. P. (2012). The HSE indicator tool, psychological distress and work ability. *Occupational medicine*, 62(3), 203-209. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqs021>

Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., & Demo, H. (2019). *Il manuale dell'Expert Teacher: 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*. Trento: Erickson.

Invalsi (2022). RAV 2022-2025 Guida all'autovalutazione per le scuole statali e paritarie del I e del II ciclo.

Kompier M. (2004). Does the 'Management Standards' approach meet the standard?. *Work & Stress*, 18(2), 137-139. <https://doi.org/10.1080/02678370412331291434>

Lucisano, P., & Botta E. (2023). Validazione e standardizzazione del questionario "Quin - Quando Insegno". *ECPS Journal* (in press).

Milito, F. (2019). Valutazione e rendicontazione sociale. *Ricerche Pedagogiche*, 53(212-213), 185-198.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.

Muthén, B. (1983). Latent Variable Structural Equation Modeling with Categorical Data. *Journal of Econometrics*, 22, 48-65.

Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), 9-26.

Notti, A. (2017). La funzione regolativa della valutazione. In A. Notti (a cura di). *La funzione educativa della valutazione, teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 9-24). Lecce-Brescia: Pensamultimedia.

OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

Paletta, A. (2015). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*. IPRASE. http://www.disal.it/Resource/Vol_Leadership_mail.pdf

Rondinone, B. M., Persechino, B., Castaldi, T., Valenti, A., Ferrante, P., Ronchetti, M. & Iavicoli, S. (2012). Work-related stress risk assessment in Italy: the validation study of health safety and executive indicator tool. *Giornale italiano di medicina del lavoro ed ergonomia*, 34(4), 392-399.

Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Edizioni Dedalo.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), pp. 460-475.

Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, 349-362.

Stanzione, I. (2021). *Quando il benessere è educativo*. Nuova cultura.

Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Education Working Papers, No. 267, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19939019>