

Pubblicato il: gennaio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

When I teach - Analysis of contextual variables that influence teaching

Quando Insegno – Analisi delle variabili di contesto che influenzano l'insegnamento

di

Emanuela Botta

emanuela.botta@univaq.it

Università dell'Aquila

Abstract:

As part of a project on teacher professionalism, When I Teach questionnaire has been validated, aimed at exploring certain aspects of teaching and stimulating teachers and schools to reflect on them. The dimensions explored are Self-evaluation, Critical Awareness, Openness to Confrontation, Attention to Students, Passion for the Subject, Enhancing Experience, Reflection on Practice and Care of Practice. This paper presents an analysis of these dimensions in relation to background variables such as school grade, geographical area, teaching subject, age and years of experience. For each variable, a one-way Anova was performed on each dimension to identify statistically significant differences between group means. The results produce numerous insights for further research. Significant differences between school cycles are found for every dimension except Critical Awareness, almost always to the advantage of Primary school. As regards the geographical area, teachers from the south have a more positive perception of Attention to Students and Care of Practice than the ones from the north. Greater experience does not seem to have detectable variations.

Keywords: Self-evaluation, Reflection on Practice, Teacher professionalism, Teacher training, Reflective Practitioner.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16137

Abstract:

Nell'ambito di un progetto sulla professionalità degli insegnanti, è stato validato il questionario *Quin – Quando Insegno* (Lucisano, Botta; 2023), mirato ad esplorare alcuni aspetti dell'insegnamento e a stimolare docenti e scuole a riflettere su di essi. Le dimensioni analizzate sono Autovalutazione, Consapevolezza critica, Disponibilità al confronto, Attenzione agli studenti, Passione per la disciplina, Valorizzazione dell'esperienza, Riflessione sulla pratica e Cura della pratica. Qui si presenta un'analisi di tali dimensioni in relazione a variabili di contesto quali grado di scuola, area geografica, età, anni di esperienza. Per ciascuna variabile è stata eseguita un'Anova per identificare differenze statisticamente significative tra le medie del gruppo su ciascuna dimensione. I risultati pongono numerosi spunti per ulteriori ricerche. Differenze significative per ordine di scuola si riscontrano per ogni dimensione tranne la Consapevolezza Critica, quasi sempre a vantaggio della scuola Primaria. In relazione all'area geografica i docenti del Sud mostrano una percezione di sé più positiva di quelli del Nord in particolare nell'Attenzione agli studenti e nella Cura della pratica. Una maggiore esperienza non sembra portare a variazioni rilevabili.

Parole chiave: Autovalutazione, Riflessione sulla pratica, Professionalità docente, Formazione insegnanti, Consapevolezza critica.

1. Introduzione

Nell'ambito di un progetto¹ sulla professionalità degli insegnanti è stato validato il questionario *Quin – Quando insegno* (Lucisano, Botta; 2023), mirato a esplorare alcuni aspetti fondamentali del mestiere di insegnare e a stimolare nei docenti e nelle scuole una riflessione su di essi. Le dimensioni esplorate sono Autovalutazione, Consapevolezza critica, Disponibilità al confronto, Attenzione agli studenti, Passione per la disciplina, Valorizzazione dell'esperienza, Riflessione sulla pratica e Cura della pratica. Questo contributo presenta un'approfondita analisi di ognuna di queste dimensioni in relazione ad alcune variabili di sfondo quali il grado scolastico, la macroarea geografica, l'età dei docenti e gli anni di esperienza professionale. Il paradigma di riferimento rispetto al quale si è inteso interpretare il mestiere di insegnare è quello del professionista riflessivo di Schön (1993), ampiamente derivato, come è noto, dal pensiero di Dewey (1933, 1938), e caratterizzato dall'idea che il docente agisca riflettendo prima, durante e dopo l'azione e che tale pratica riflessiva sia generatrice di nuove forme di apprendimento e di conoscenza profondamente trasformative (Striano, 2006). Il contesto in cui i docenti operavano all'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso e quello in cui si trovano ad operare oggi, pur essendo diversi sotto molteplici punti di vista, condividono le caratteristiche essenziali di problematicità, complessità, instabilità e incertezza che richiedono loro di sviluppare un proprio abito professionale:

“Un ruolo professionale esige un comportamento essenziale da parte del professionista, ma all'interno di questi vincoli, ciascun individuo sviluppa un modo particolare di strutturare il proprio ruolo. Sia che costui ne scelga la struttura dal repertorio della professione, sia che lo modelli da sé, la sua conoscenza professionale assume il carattere di un sistema.” (Schön, 1993, p. 243)

¹ Il lavoro è parte di un progetto coordinato dal prof. Lucisano. Membri del gruppo di ricerca sono: E. Botta, G. Castellana, S. Mitrovic, E. Rubat du Mérac, L. Rossi, I. Stanzone, E. Makhina, A. Antonova e V. Bruno.

Un ruolo e un abito a cui molti insegnanti italiani, come rilevato dall'ultima indagine TALIS (OECD, 2019b), attribuiscono una motivazione estrinseca sociale alta, affermando di aver scelto questa professione per "l'opportunità di influenzare lo sviluppo dei ragazzi o di contribuire alla società.". Rispetto a tale scelta, laddove essa sia frutto di una decisione assunta liberamente, è probabile che essi si sentano profondamente impegnati, il che potrebbe in parte spiegare perché, come vedremo, i docenti del sud Italia si percepiscono come più riflessivi, nel senso appena descritto, attenti ai bisogni dei propri studenti e alla cura delle proprie pratiche. Sulle pratiche professionali nel contesto scolastico, infatti, influisce in modo significativo il vissuto quotidiano di ciascuno (Borko et al. 2010, Horn and Little, 2010, Ambler, 2016, Kyndt et al., 2016) e quindi il contesto in cui si trova ad operare. Come osserva Schön (2006), con una metafora ancora attuale, è nella palude della "variegata topografia della pratica professionale" che occorre immergersi per trovare "i problemi di maggior interesse umano", e ciascuno di noi è chiamato a scegliere se rimanere o meno sul terreno stabile a risolvere problemi relativamente poco importanti o immergersi nella palude. Qui troviamo già il seme di quella che nel tempo, in particolare nelle professioni educative, è stata ridefinita come post-riflessività (Fabbri, 2017) e che è sfociata in una riflessività *humanity-oriented* (Serrelli, 2023; Conner, 2010) in cui acquistano rilievo tutti gli aspetti della pratica connessi alla sua umanizzazione. Questa interpretazione si lega al costrutto di Quando insegno per gli aspetti connessi alla disponibilità al confronto e all'attenzione agli studenti, che implicano supporto, ascolto e soddisfacimento dei bisogni di altre persone, nello specifico colleghi e studenti. Del resto, già Dewey (1938b), connetteva esplicitamente la qualità dell'esperienza alle relazioni all'interno del gruppo, o con altri termini, al setting pedagogico (Massa, 1997) inteso come "l'assetto interno degli insegnanti e dei ragazzi, a partire da un insieme di regole che rendono possibili i ruoli reciproci", perché il modo in cui un docente percepisce sé stesso e la propria pratica e sé stesso in relazione agli alunni e alla propria pratica, di fatto influisce su questo assetto interno, su questo insieme di regole e sulla definizione dei rapporti reciproci. Mezirow (2003, p. 9) invece esplora il concetto di azione riflessiva nell'ambito specifico dell'apprendimento degli adulti e ne identifica alcuni dei limiti dovuti alla storia personale, alle convinzioni, ai valori di ciascuno, agli "orizzonti fissati dal modo di vedere e di capire [...] acquisito attraverso l'apprendimento pregresso". La riflessione allora deve essere consapevole, intenzionale e sistematica e si concretizza nel "processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato» (ib., p. 106). Questa necessità della consapevolezza della riflessione è stata integrata nel costrutto di Quando insegno con una parziale rielaborazione del MAI, Metacognitive Awareness Inventory (Schraw-Dennison, 1994), che ha dato origine in particolare, ma non solo, alla scala della Consapevolezza critica. Naturalmente, come sottolinea Karpov (2015), i processi di riflessione e metacognizione sono strettamente connessi, e per certi versi indistinguibili, laddove "una serie di concetti ed espressioni sono stati sviluppati per identificare le manifestazioni procedurali della riflessione" e "significativamente, secondo la moderna interpretazione psicologica, tutti questi processi appartengono alla categoria dei processi metacognitivi e costituiscono nel complesso la loro componente più importante" (Couchman, Coutinho, Bera e Smith, 2010; Kelly e Metcalfe, 2011; Fox e Christoff, 2014; Kluwe, 1982; Kolb, 1995; Yzerbyt, Lories e Dardenne, 1998). Come vedremo però, Riflessione sulla pratica e Consapevolezza critica, non sembrano procedere di pari di passo, anzi, i risultati sul campione mostrano due andamenti inversi, sia per età sia per anni di esperienza, mentre sembra crescere la propensione a riflettere nel corso dell'azione, si riduce quella ad interrogarsi sulla

consapevolezza del proprio agire. In quest'ottica potrebbe essere utile tornare al paradigma del professionista riflessivo e osservare che se il docente

“ignora la resistenza al cambiamento esercitata da quest'ultima (la situazione ndr), cade in una mera profezia che si autorealizza. Egli sperimenta in modo rigoroso allorquando si sforza di rendere la situazione conforme alla propria visione di essa, allo stesso tempo rimanendo aperto alla dimostrazione del fallimento del proprio tentativo. Egli deve imparare, riflettendo sulla resistenza della situazione, che la sua ipotesi è inadeguata, e in quale senso, o che la strutturazione del problema da lui operata è inadeguata, e in quale senso. Inoltre, egli gioca la propria parte in relazione a un obiettivo mobile, poiché il fenomeno muta nel mentre che egli sperimenta.” (Schön, 1993, p. 171)

Occorre dunque essere aperti “alla replica impertinente della situazione”, e disposti ad accettare nuovi momenti di confusione e incertezza, pronti a cambiare la propria prospettiva e a mettersi in discussione, in una dimensione appunto, trasformativa. Mortari (2007, p. 93) connette questa apertura al possibile, alla comprensione e alla conoscenza, che di fatto conferisce significato all'esperienza, e a “un'attitudine, una maniera non orientata di guardare le cose, nutrita dalla disposizione della non-resistenza”.

Merita osservare infine che la pratica professionale degli insegnanti si sviluppa, o dovrebbe farlo, nel contesto di una comunità di pratica, in cui si condividono “mezzi, linguaggi e strumenti peculiari” (Schön, 2006) e in cui le nuove conoscenze e le strategie di risoluzione dei problemi acquisiscono riconoscimento e legittimazione. Per quest'ultima dimensione il costrutto è stato integrato con le dimensioni dell'autocritica, correlata alle modalità di risposta alle difficoltà, e della collettività, connessa specificatamente all'interazione con la comunità educante, studiate da Anisimov (1994).

2. Strumenti e metodi

2.1 Il questionario Quin - Quando insegno

Il questionario è stato somministrato in forma anonima, tramite modulo google, da marzo 2022 a marzo 2023, e sottoposto a una prima validazione nel 2023 (Lucisano, Botta; 2023). Lo strumento è composto da 48 item costituiti da affermazioni, rispetto alle quali si chiede al docente di esprimersi su una scala a 5 posizioni (mai, raramente, qualche volta, spesso, quasi sempre o sempre), articolate su 8 scale, come illustrato in tabella 1.

Tab. 1 - Dimensioni del questionario "Quando insegno"			
	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.

Tab. 1 - Dimensioni del questionario "Quando insegno"			
	N. item	Descrizione	Item di esempio
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.

2.1 Il campione

Le analisi presentate in questo lavoro sono state condotte su un campione di convenienza di 1055 docenti, classificabili in quattro diverse categorie:

- docenti di scuole che hanno aderito istituzionalmente alla somministrazione dello strumento (743),
- docenti che hanno compilato individualmente il questionario, non appartenenti a scuole della prima categoria (181),
- studenti di Scienze della Formazione Primaria di diverse università di Roma che avessero svolto almeno un periodo di 3 mesi di servizio come docenti su posto comune o di sostegno (14),
- docenti frequentanti i corsi di specializzazione TFA di diverse università di Roma (217).

In figura 1 si riporta la distribuzione percentuale del campione rispetto al grado scolastico.

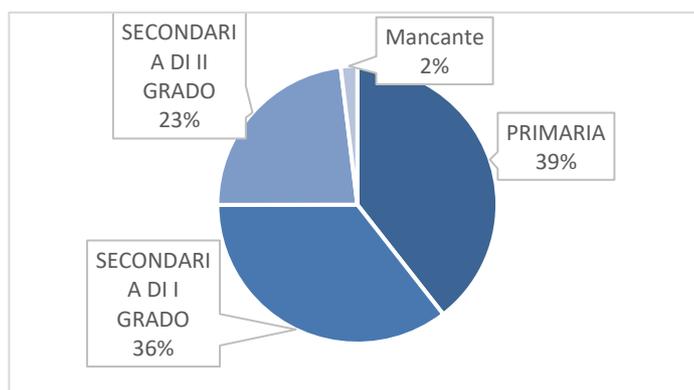


Fig.1 – Distribuzione percentuale del campione per grado scolastico

Le figure 2 e 3 riportano la distribuzione percentuale del campione rispettivamente per Classe di età e Classe di anni di esperienza. Come si può osservare entrambe le distribuzioni sono asimmetriche, il campione è infatti composto in prevalenza da docenti con più di 45 anni di età, dato abbastanza in linea con quello riportato dall'OCSE nel 2019 che riferisce un 59% di docenti con più di 50 anni nei tre ordini di scuola (OECD, 2019a). Nonostante ciò, quasi la metà di loro, il 46%, ha meno di 10 anni di esperienza. Una lettura più chiara di questo dato si ha dalla tavola di contingenza Classe di età/Classe di anni di esperienza riportata in tabella 2.

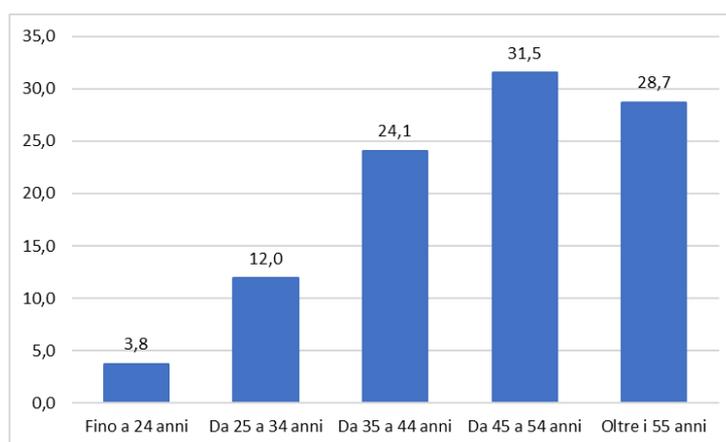


Fig.2 – Distribuzione percentuale del campione per classe di età

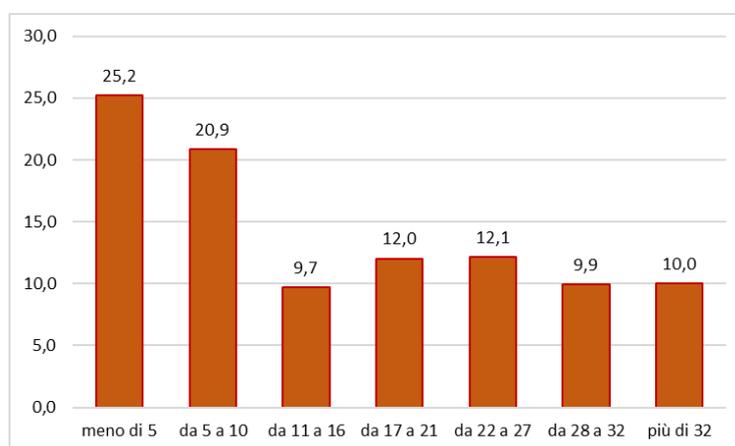


Fig.3 – Distribuzione percentuale del campione per classe di anni di esperienza

		Classe di età					Totale
		Fino a 24 anni	Da 25 a 34 anni	Da 35 a 44 anni	Da 45 a 54 anni	Oltre i 55 anni	
Classe Anni Esperienza	meno di 5	38	98	95	48	10	289
	da 5 a 10	5	39	104	73	18	239
	da 11 a 16	0	0	46	48	17	111
	da 17 a 21	0	0	27	81	30	138
	da 22 a 27	0	0	3	79	57	139
	da 28 a 32	0	0	0	28	86	114
	più di 32	0	0	0	4	111	115
Totale		43	137	275	361	329	1145

Inoltre, in Fig. 4 è riportata la distribuzione percentuale dei rispondenti per area geografica: Nord Ovest (Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, Liguria), Nord Est (Provincia autonoma di Bolzano, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna), Centro (Toscana, Umbria, Marche, Lazio), Sud (Abruzzo, Molise, Campania, Puglia) e Sud e Isole (Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna), che evidenzia una buona distribuzione del campione sul territorio nazionale.

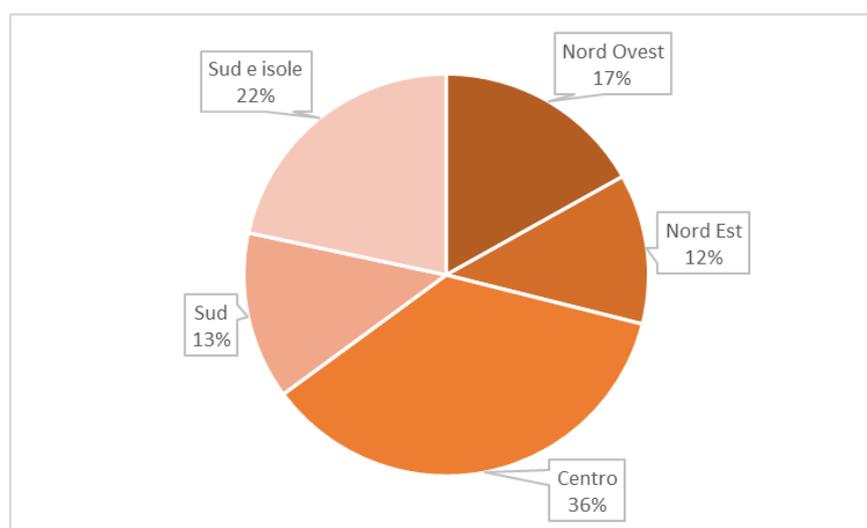


Fig.4 – Distribuzione percentuale del campione per area geografica

Infine, per un'adeguata lettura dei risultati, si riporta in tabella 3 la tavola di contingenza Grado Scolastico/Area Geografica, dalla quale si può osservare che il campione della scuola secondaria di secondo grado è particolarmente ridotto per le aree Sud e Sud e Isole, circostanza che ha richiesto qualche accortezza metodologica nell'analisi dei dati.

		Area Geografica					Totale
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Sud e isole	
Grado scolastico	PRIMARIA	54	40	144	65	151	454
	SEC. DI I GRADO	73	15	156	75	90	409
	SEC. DI II GRADO	65	84	100	14	4	267
Totale		192	139	400	154	245	1130

3. Analisi dei dati e risultati

Per ciascuna variabile di sfondo, opportunamente trattata come variabile categoriale, è stata effettuata un'Anova a una via con post-hoc Bonferroni per individuare differenze statisticamente significative fra le medie dei gruppi su ogni dimensione.

I dati sono stati analizzati rispetto a valori standardizzati delle scale con punteggi con media a 500 e deviazione standard a 100, secondo la prassi internazionale consolidata dall'OECD e utilizzata nel PISA².

3.1 Analisi per età e anni di esperienza

L'analisi per Classe di età è stata condotta su un campione di 1146 docenti dopo aver rimosso le informazioni relative a 9 docenti che avevano fornito risposte contraddittorie fra età e anni di esperienza. L'Anova ha rilevato differenze significative su tutte le scale tranne l'Attenzione agli studenti e la Valorizzazione dell'esperienza.

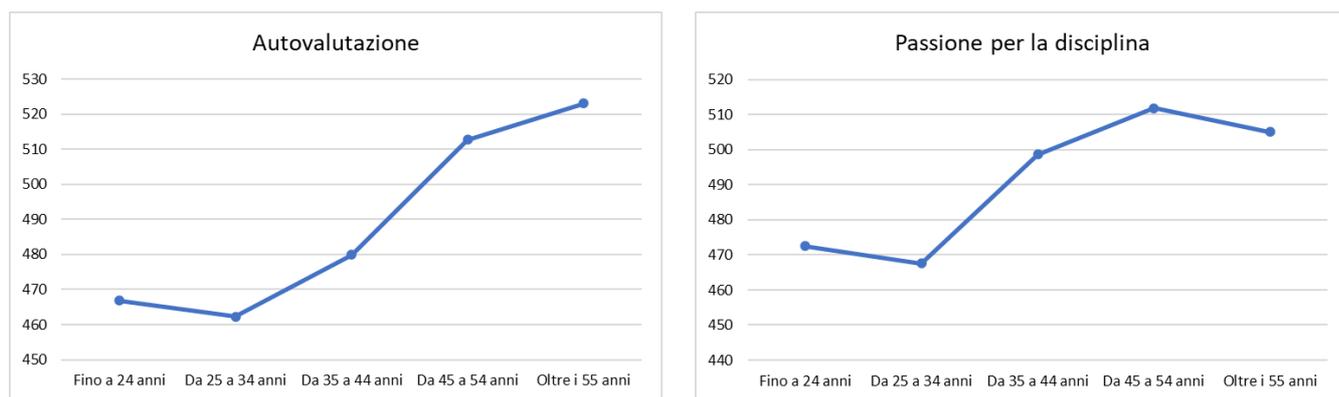


Fig.5 – ANOVA per Classe di età per le dimensioni Autovalutazione e Passione per la disciplina

In particolare, i docenti con un'età compresa fra i 45 e 54 anni e quelli oltre i 55 anni mostrano una maggiore propensione ad autovalutarsi rispetto a tutti quelli delle classi di età più basse, con

² <https://www.oecd.org/pisa/>

differenze che vanno da circa 33 punti, fra la classe da 45 a 54 e la classe da 35 a 44, a circa 61 punti, fra la classe oltre i 55 anni e la classe da 25 a 34 anni. L'altra scala rispetto alla quale si rilevano differenze di un certo rilievo è la Passione per la disciplina; anche in questo caso le principali differenze sono fra la classe 25-24 anni e le classi oltre i 35 anni, sempre a vantaggio dei docenti più anziani, con valori che variano dai 31 ai 44 punti. Nei grafici in figura 5 è riportato l'andamento delle medie di scala per classe di età per le dimensioni Autovalutazione e Passione per la disciplina.

Differenze simili, seppure più lievi, si registrano per la scala Riflessione sulla pratica, benché in questo caso l'unica statisticamente significativa, pari a circa 30 punti, sia quella fra i docenti con più di 55 anni e quelli con età compresa fra i 25 e i 34 anni. Nella scala della Consapevolezza critica, figura 6, si osserva invece un andamento inverso, anche se le differenze sono meno accentuate, tra i 20 e i 30 punti quando sono significative, cioè fra gli ultra 55-enni e i docenti tra i 25 e i 44 anni.

Il risultato rispetto all'età è solo in parte corrispondente alle attese, appare controintuitivo infatti che all'aumentare dell'età la passione per ciò che si insegna tenda a crescere, così come che Autovalutazione e Consapevolezza critica abbiano andamenti opposti, sebbene la seconda decresca in modo leggermente più lento, laddove ci aspetteremmo che il picco dello sviluppo in termini di riflessività e consapevolezza si collochi fra i 35 e 54 anni (Demetrio, 2003; Smolak, 1993).

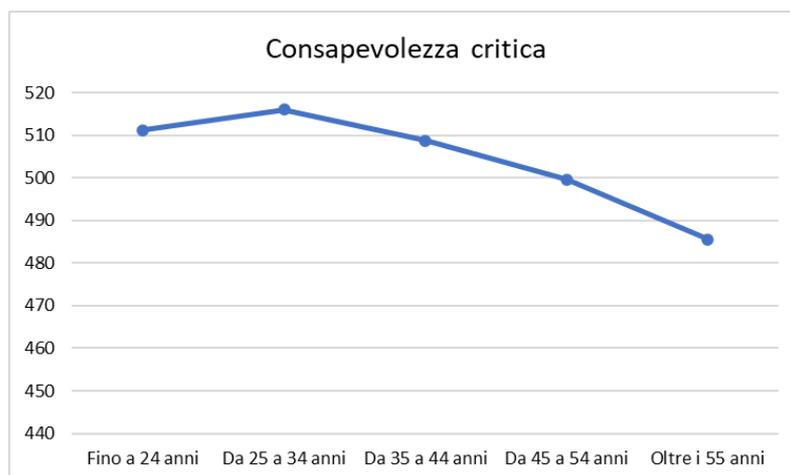


Fig.6 – ANOVA per Classe di età per la dimensione Consapevolezza critica

Dall'analisi per Classe di anni di esperienza si sono rilevate differenze significative sulle stesse scale tranne la Riflessione sulla pratica, che in modo abbastanza stupefacente non sembra giovare in maniera significativa della maggiore esperienza professionale dei docenti, l'andamento è infatti altalenante, seppure nell'insieme blandamente crescente. La propensione ad autovalutarsi invece cresce in modo significativo oltre che con l'età anche con l'esperienza. In particolare, i docenti con scarsa esperienza, meno di 5 anni, si mostrano meno inclini ad autovalutarsi di quelli più esperti, con differenze crescenti, che vanno dai 28 fino ai 67 punti rispetto a quelli con più di 32 anni di esperienza, come si può osservare nel grafico in figura 7.

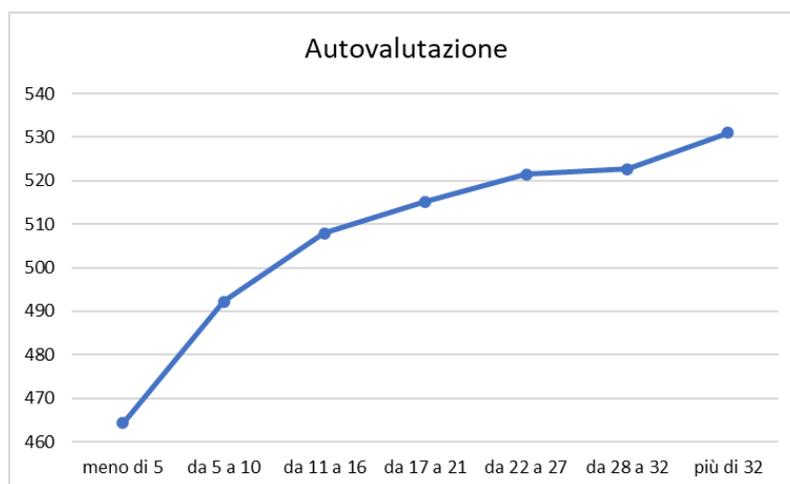


Fig.7 – ANOVA per Classe di anni di esperienza per la scala Autovalutazione

Infine, vale la pena osservare l'andamento delle medie della scala Cura della pratica rispetto agli anni di esperienza. Dal grafico in figura 8 si vede bene come vi sia una crescita corrispondente all'acquisizione della maturità professionale, segnata da differenze significative nell'ordine dei 40 punti fra i docenti con esperienza fra i 17 e i 32 anni e quelli professionalmente più giovani, e poi una sostanziale stabilizzazione.

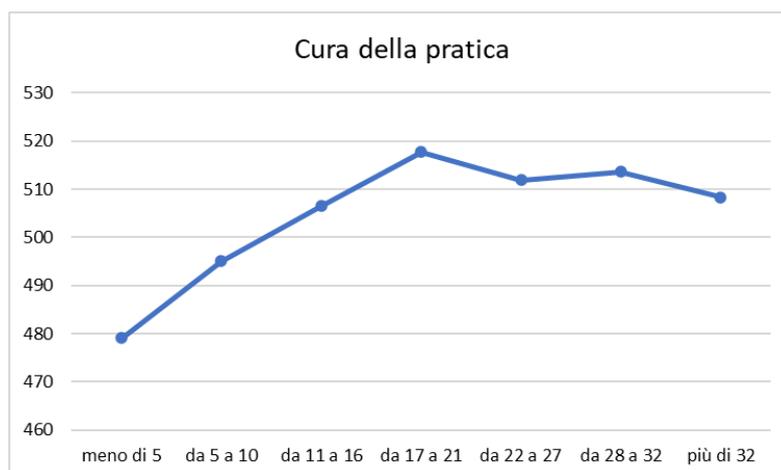


Fig.8 – ANOVA per Classe di anni di esperienza per la scala Cura della pratica

In chiusura merita una riflessione il confronto fra gli andamenti delle medie di scala della Consapevolezza critica e della Riflessione sulla pratica rispetto all'età e agli anni di esperienza. Come si può osservare dai grafici in figura 9, le differenze non sono molto grandi ma gli andamenti sono chiari, in particolare quello per età. I docenti a mano a mano che invecchiano e acquisiscono esperienza si percepiscono come più riflessivi sulle proprie pratiche ma al contempo mostrano una scarsa attitudine a interrogarsi sulle proprie competenze, didattiche, valutative e relazionali. Sembra dunque che da un certo momento in poi considerino di aver raggiunto la piena competenza professionale e siano disposti a cercare le migliori soluzioni possibili ai problemi che gli presentano nei limiti di tale competenza. Il rischio, come osservava già Schön (1993, p. 288), è che limitino l'azione della propria riflessione "all'interno dei loro sistemi di comprensione", mentre "riflettendo sulle conseguenze sorprendenti dei propri sforzi di modellare la situazione in conformità con la

struttura inizialmente scelta, chi conduce l'indagine" potrebbe strutturare "nuove prospettive di interrogativi e finalità." (ib. p. 276).

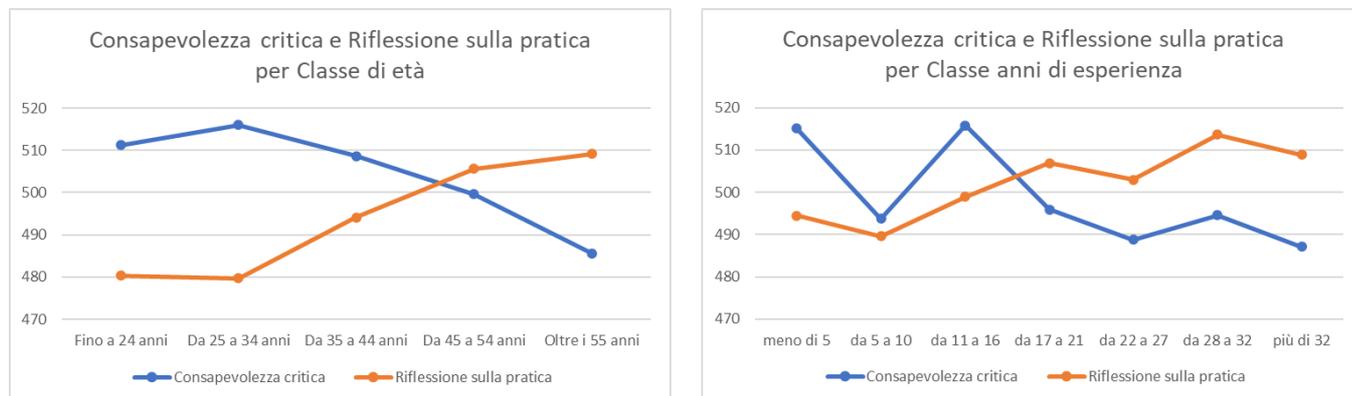


Fig.9 – Medie di scala per Classe di età e anni di esperienza per le scale Consapevolezza critica e Riflessione sulla pratica

3.2 Analisi per grado scolastico

L'analisi per Grado scolastico ha evidenziato differenze significative fra i gruppi in tutte le scale tranne la Consapevolezza critica. Osservando i risultati nel dettaglio si rileva che la differenza è quasi sempre a vantaggio della Primaria rispetto alla Secondaria di I e II grado, e più accentuata, con la Secondaria di II grado. In tabella 4 sono riportati i risultati del test post hoc, condotto con il metodo Bonferroni. Le differenze significative sono evidenziate in neretto. Fra Primaria e Secondaria di I grado le differenze sono nell'ordine dei 20 punti, l'intervallo è da 18 a poco più di 24 in valore assoluto, mentre con la Secondaria di II grado le differenze quasi raddoppiano, l'intervallo va da 23 a più di 47 punti, sempre in valore assoluto. I docenti di scuola primaria sembrano dunque più propensi ad autovalutarsi, a riflettere sulle proprie pratiche e a rimetterle in discussione se necessario, a curare la propria didattica e a prestare maggiore attenzione ai bisogni degli studenti, mostrando anche un maggiore interesse per ciò che insegnano. Alcune di queste differenze permangono fra docenti di secondaria di primo e secondo grado, ancora a favore di quelli del primo ciclo di istruzione.

Tab. 4 - Confronti multipli per Grado scolastico - Differenze fra le medie di scala

	Primaria - Sec. I grado	Primaria - Sec. II grado	Sec. I grado - Sec. II grado
Autovalutazione	18,023*	29,973*	11,949
Consapevolezza critica	-0,870	13,298	14,169
Disponibilità al confronto	9,236	36,857*	27,621*
Attenzione agli studenti	15,879	47,505*	31,626*
Passione per la disciplina	22,161*	32,856*	10,695
Valorizzazione dell'esperienza	-22,722*	-23,057*	-0,335
Riflessione sulla pratica	24,569*	36,361*	11,792
Cura della pratica	24,181*	45,879*	21,698*

Una possibile interpretazione di questi risultati si può fornire se si tengono in considerazione due fattori: nella maggior parte dei casi la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado appartengono al medesimo istituto comprensivo e comunque condividono le medesime indicazioni nazionali per il

primo ciclo, il che potrebbe aver attenuato le differenze strutturali esistenti fra primaria e secondaria. Solo attenuato però, perché la forte similitudine strutturale, articolazione fortemente disciplinare e specializzazione dei docenti, fra i due ordini di scuola secondaria sembra mettere comunque in luce atteggiamenti analoghi dei docenti disciplinari, in particolare nella valorizzazione delle esperienze pregresse, nella passione per la disciplina e nella riflessione sulla pratica. L'unica scala in cui i docenti di scuola secondaria presentano punteggi più alti è infatti la Valorizzazione dell'esperienza.

3.3 Analisi per area geografica

L'analisi per area geografica è stata condotta in due fasi. In prima istanza l'analisi ha restituito differenze significative fra le aree geografiche sulle dimensioni Autovalutazione, Attenzione agli studenti, Passione per la disciplina, Riflessione sulla pratica e Cura della pratica. Sembrano emergere, ma con segno opposto, quelle differenze che le rilevazioni nazionali e internazionali mettono da anni in evidenza fra diverse zone del paese. In particolare, i docenti del Sud e del Sud e isole, e talvolta quelli del Centro, mostrano una percezione di sé e dei propri comportamenti più positiva dei colleghi del Nord. Nella scala Autovalutazione i docenti dell'area Sud e isole hanno medie significativamente superiori a quelle di tutti gli altri, con valori che oscillano fra i 38 e i 58 punti. Nel prestare attenzione ai bisogni degli studenti le medie di scala dei docenti delle aree Nord Ovest e Nord Est si collocano sempre al di sotto di quelle dei docenti delle altre aree geografiche, con valori attorno ai 25 punti rispetto al Centro e tra i 45 e 50 punti rispetto al Sud e al Sud e isole. Una situazione analoga si presenta per la scala Passione per la disciplina. I docenti dell'area Sud e isole prestano una maggiore attenzione alla cura e alla progettazione della propria didattica e anche in questo ambito le differenze con le aree Centro, Nord Est e Nord Ovest risultano significative e pari rispettivamente a circa 28, 48 e 40 punti, mentre è più lieve la differenza con i docenti dell'area Sud. Infine, rispetto al tema della riflessività nel proprio agire professionale i docenti delle aree del sud Italia presentano medie decisamente più alte degli altri, con differenze significative e pari a 29 punti rispetto a quelli del Centro, a 40 punti a quelli del Nord Est e a 45 punti ai docenti dell'area Nord Ovest. Una sintesi di questi risultati è illustrata nei grafici riportati nelle figure da 10 a 12.

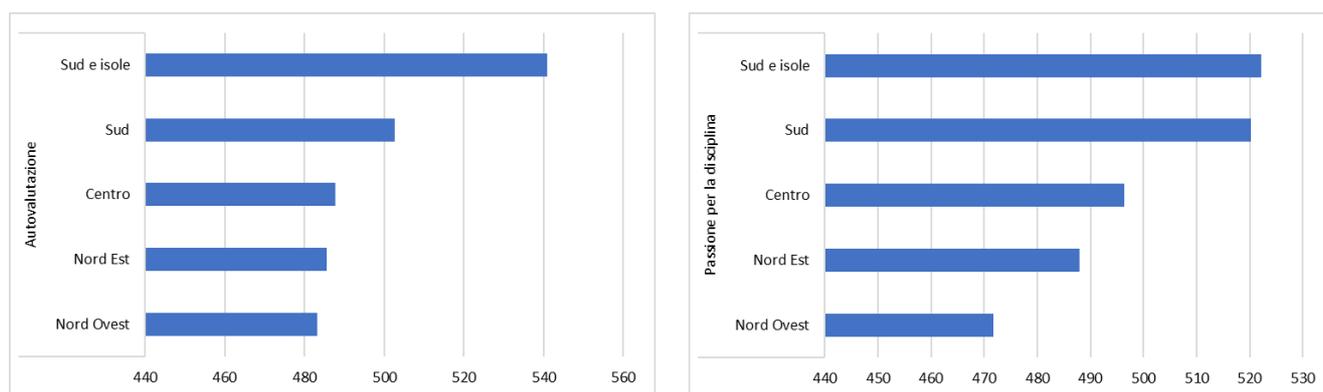


Fig.10 – ANOVA per Area geografica per le scale Autovalutazione e Passione per la disciplina

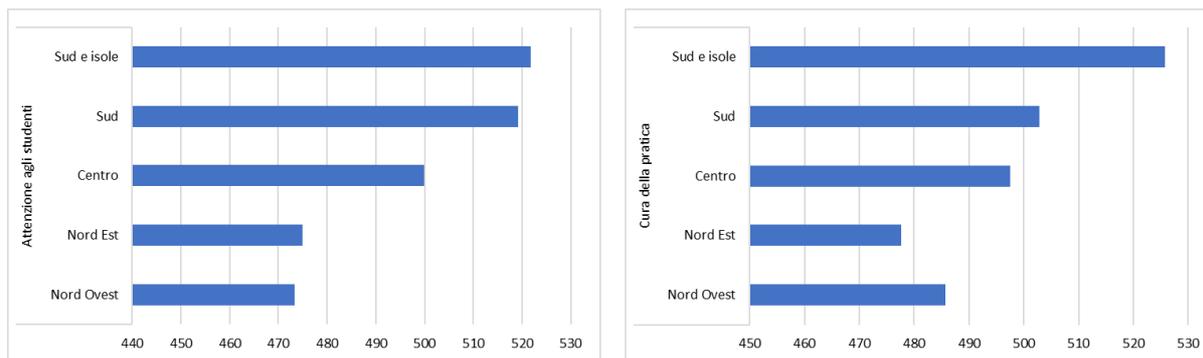


Fig.11 – ANOVA per Area geografica per le scale Attenzione agli studenti e Cura della pratica

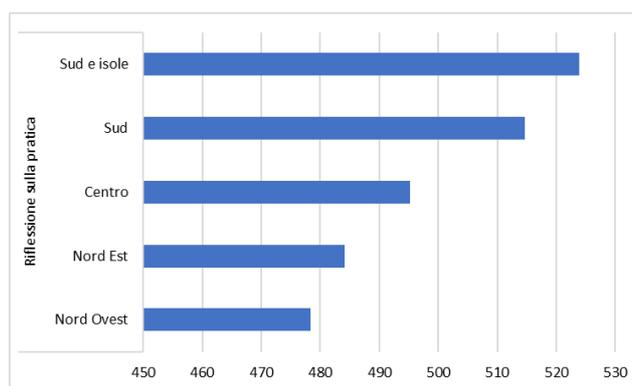


Fig.12 – ANOVA per Area geografica per la scala Riflessione sulla pratica

Per cercare di comprendere, almeno in parte, questi risultati si può ipotizzare che condizioni di maggiore difficoltà diffuse, ampio numero di studenti a rischio dispersione e con evidenti necessità di supporto e attenzione, abbiano affinato la sensibilità dei docenti delle aree del sud Italia nei confronti della propria professione? Che il sentirsi sistematicamente etichettati come fallimentari nel proprio agire educativo e nei risultati ottenuti dai e con i propri studenti abbiano indotto ad una riflessione più profonda sulle proprie pratiche didattiche? Che essi abbiano avuto, per dirla con Schön, maggiori occasioni di incontrare situazioni problematiche che li hanno indotti ad avviare una riflessione prima, durante e dopo l'azione? É chiaro che questo aspetto necessita di approfondimenti con ulteriori strumenti di indagine. Inoltre, la composizione del campione e i risultati dell'analisi per grado scolastico suggeriscono di verificare l'attendibilità di tali risultati controllando la variabile grado scolastico. Nell'area Sud e isole il campione è infatti costituito in prevalenza, 61,6%, da docenti della scuola primaria che, come abbiamo visto, tendono ad avere punteggi più alti proprio nelle scale in cui quest'area geografica sembra prevalere sulle altre. Volendo ripetere le analisi della varianza segmentando il campione per grado scolastico per la scuola secondaria di secondo grado è stato necessario accorpate le aree geografiche Sud e Sud e isole per avere un numero minimo di docenti che rendesse attendibili i risultati. La tabella 5 riporta la sintesi dei risultati delle ANOVA effettuate e come si può osservare non sempre si sono mantenute differenze significative su tutte le dimensioni per cui erano state rilevate sul campione completo.

Tab. 5 - ANOVA per Area Geografica								
	Campione completo		Primaria		Sec. I grado		Sec. II grado	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Autovalutazione	14,777	0,000	8,707	0,000	3,681	0,006	0,785	0,503
Consapevolezza critica	2,298	0,057	3,490	0,008	1,442	0,219	1,238	0,296
Disponibilità al confronto	0,498	0,737	2,109	0,079	1,739	0,140	1,038	0,376
Attenzione agli studenti	10,348	0,000	0,871	0,481	1,308	0,266	8,634	0,000
Passione per la disciplina	9,413	0,000	4,768	0,001	1,276	0,279	3,781	0,011
Valorizzazione dell'esperienza	1,905	0,107	0,974	0,422	3,390	0,010	0,437	0,727
Riflessione sulla pratica	7,957	0,000	1,313	0,264	3,143	0,015	2,460	0,063
Cura della pratica	7,116	0,000	2,150	0,074	1,056	0,378	3,927	0,009

È importante osservare che, dove si sono mantenute, le differenze si sono accentuate e sempre a favore dell'area Sud e isole. Nella primaria per la scala Autovalutazione sono intorno ai 60 punti, nella secondaria di II grado per la scala Attenzione agli studenti la differenza fra Sud e Sud e isole e Nord Est e Nord Ovest è rispettivamente pari a 93 punti e a 113 punti, oltre una deviazione standard. Nella scala Cura della pratica è oltre i 70 punti in entrambi i casi. Nella maggior parte dei casi anche dove le differenze non risultano più statisticamente significative, spesso in ragione della composizione del campione, hanno una grandezza piuttosto rilevante ancora paragonabile a quella del campione completo, e talvolta superiore.

4. Conclusioni

Nel complesso i risultati forniscono molteplici spunti di riflessione e di approfondimento. Lo strumento non è certo finalizzato ad osservare i docenti azione, può solo essere uno stimolo a soffermarsi a pensare alla propria pratica professionale per comprendere se e quanto in essa siano presenti alcune di quelle componenti che ad oggi sono considerate indispensabili per essere un docente efficace (Adamson, 2010; Gaudreau et al., 2017; Gordon, 2001; Hattie, 2016; Kunter et al., 2013; Suarez & McGrath, 2022; Trincherò, 2016). I risultati ottenuti possono essere per ciascun docente un'occasione per mettere in discussione la propria professionalità e l'esercizio più o meno consapevole delle proprie competenze, laddove il paradigma riflessivo può essere considerato emblema di tale professionalità, "concepita come il potere degli insegnanti di intervenire sul loro lavoro a partire dall'analisi di pratiche apertamente e consapevolmente assunte." (Nuzzaci, 2011). Ma come abbiamo potuto osservare nella disamina dei risultati per età e anni di esperienza il rischio è che quella che è percepita come riflessività sia solo un atteggiamento riflessivo, di carattere episodico e discontinuo, che non conduce a una nuova "prospettiva concettuale" (Mezirow, 2003), né a un'assunzione di consapevolezza o a un cambiamento nell'azione. In quest'ottica la restituzione del risultato al singolo docente, oltre che al collegio dei docenti, diviene strategica, poiché solo il singolo può agire per integrare la riflessività e le altre dimensioni nell'esercizio quotidiano della professione e quindi nella propria identità professionale (Altet, 1994; Perrenoud, 2012). In quest'ottica si sta predisponendo una piattaforma che, oltre a consentire a docenti e scuole di accedere allo strumento, prevederà una restituzione immediata dei risultati per il singolo. Relativamente ai risultati per area geografica un breve sguardo ai risultati dell'ultima indagine del PISA ci ricorda che "gli studenti svantaggiati dei Paesi OCSE hanno in media probabilità sette volte maggiori di non

raggiungere le competenze di base in matematica” o in scienze e cinque volte in lettura rispetto agli studenti avvantaggiati (INVALSI, 2023). In Italia, in matematica, le aree geografiche del Nord Est e Nord Ovest hanno la percentuale più bassa di studenti a livello 1, circa il 18%, e la percentuale più alta ai livelli 5 e 6, in totale circa il 21%, mentre la macroarea del Sud ha la percentuale più alta di studenti a livello 1, quasi il 46%, poco diversa da quella del Sud e Isole, e entrambe hanno meno del 3% di studenti ai livelli più alti. È possibile, per quanto richieda certamente approfondimenti di indagine, che i docenti che operano in questi contesti e a cui giungono in modo sistematico feedback di sistema di questo tipo si sentano almeno in parte investiti dell’onere di colmare tali divari e che da ciò derivino la maggiore attenzione ai bisogni dei loro studenti e la maggiore cura della propria professionalità. Infine, i risultati per grado scolastico, nell’evidenziare differenze significative in quasi tutte le dimensioni a vantaggio dei docenti della scuola primaria, potrebbero fornire utili spunti di riflessione sulla formazione in ingresso e in servizio dei docenti della scuola secondaria. Nel complesso la lettura di questi dati ci conferma, al di là della validazione dello strumento, che la dimensione riflessiva e gli altri aspetti inclusi nel costrutto di “Quando insegno” sono chiavi interpretative fondamentali del profilo professionale di un docente.

Riferimenti bibliografici:

- Adamson, D.R. (2010). *Classroom management: 24 Strategies every teacher need to know*. New York: Scholastic Teaching Resources.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: PUF.
- 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. doi: 10.1080/19415257.2014.998343
- Anisimov, O. S. (1994). Research on creativity and culture of teacher reflective self-organization. *Pedagogicheskaja koncepcija poslediplomnogo obrazovanija*,14. [Pedagogical concept of post-degree education]. Moscow: LMA.1994. (In Russian).
- 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* (pp. 548–556). Oxford: Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0
- Couchman, J., Coutinho, M., Bera, M., & Smith, J. (2010). Beyond stimulus cues and reinforcement signals: A new approach to animal metacognition. *Journal of Comparative Psychology*, 124(4), 356 - 368.
- Conner, J.O. (2010). Learning to Unlearn: How a service-learning project can help teacher candidates to reframe urban students. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1170-77. doi: 10.1016/j.tate.2010.02.001.
- Demetrio, D. (2003). *Manuale di educazione degli adulti*. Bari: Editori Laterza.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. The Board of Trustees, Southern Illinois University; trad. it. *Come pensiamo*, a cura di Chiara Bove, Milano: Raffaello Cortina, 2019.
- Dewey, J. (1938a). Logic, the theory of inquiry. *New York: H. Holt and company*, 9, 104-105. (Trad. it., *Logica: teoria dell’indagine*, Torino: Einaudi, 1973).

- Dewey, J. (1938b). *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education; trad. it. *Esperienza e educazione*, a cura di, Francesco Cappa, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2014
- Fabbri, L. (2017). L'insegnante post-riflessivo. L'inquiry come strumento di innovazione professionale. In Mariani, A. M. (Ed.). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 307-329). Brescia: La Scuola.
- 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.
- Gordon, L.M. (2001), *High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*, relazione presentata al convegno annuale del California Council on teacher education, San Diego, CA.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- 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. doi: 10.3102/0002831209345158
- INVALSI (2023). *OCSE PISA 2022. I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze*. <https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=ocse%20pisa%202022%20-%20risultati>
- Karpov, A. V. (2015). The structure of reflection as the basis of the procedural organization of consciousness. *Psychology in Russia*, 8(3), 17.
- Kelly, K., & Metcalfe, J. (2011). Metacognition of emotional face recognition. *Emotion*, 11, 86-96. doi: 10.1037/a0023746
- Fox, K. C., & Christoff, K. (2014). Metacognitive facilitation of spontaneous thought processes: when metacognition helps the wandering mind find its way. In *The cognitive neuroscience of metacognition* (pp. 293-319). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Kluwe, R. (1982). Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. In D. R. Griffin (Ed.), *Animal mind – human mind* (pp. 201 – 204). New York: Springer.
- Kolb, S. K. (1995). *Metacognition metaphors*. New York: Oxford University Press.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of educational psychology*, 105(3), 805.
- Lucisano, P., & Botta, E. (2023). Validazione e standardizzazione del questionario «Quin–Quando insegno». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (27), 73-99.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola: educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: RaffaelloCortina Editore. (Opera originale, 1991)
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*,

12(3), 9-26.

OECD (2019a). *Education at a Glance 2019: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

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

Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive: Dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.

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

Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

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

Serrelli, E. (2023). La metamorfosi del professionista riflessivo?: mutamenti assiologici e semantici nella diffusione della riflessività alle professioni educative e di cura. *Educational reflective practices: 1, 2023*, 161-177.

Smolak, L. (1993). *Adult Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. Paris: OECD Publishing.

Striano, M. (2006). Presentazione all'edizione italiana. In Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Trincherò, R. (2016). The teachers' expertise, the representation of their skills and the paths to train them and evaluate them. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16(2), 1-7. <https://doi.org/10.13128/formare-18709>

Yzerbyt, V. Y., Lories, G., & Dardenne, B. (Eds.). (1998). *Metacognition: Cognitive and social dimensions*. London: Sage.