

R-F

Ricerca-Formazione

collana diretta da
Davide Capperucci, Roberta Cardarello, Bruno Losito, Ira Vannini

La Collana accoglie studi teorici ed empirico-sperimentali che indagano il rapporto tra ricerca e formazione degli insegnanti; essa nasce dalla comune volontà di un gruppo di studiosi e ricercatori di diverse università italiane interessati a questa tematica e con specifiche competenze di ricerca in ambito educativo.

I continui cambiamenti che attraversano il mondo della scuola e che coinvolgono direttamente coloro che operano al suo interno in qualità di insegnanti, dirigenti, educatori, necessitano di professionalità altamente specializzate e allo stesso tempo flessibili, in grado di interpretare le trasformazioni in atto e di gestire la complessità che oggi è presente nei contesti scolastici. Per questo è importante promuovere un rapporto sempre più stretto e sinergico tra la ricerca accademica e la scuola, affinché questa relazione possa essere letta in modo biunivoco e paritario.

La formazione iniziale e in servizio del personale scolastico, e degli insegnanti in particolare, rappresenta una leva decisiva per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa, l'innalzamento dei risultati di apprendimento degli alunni e il funzionamento delle istituzioni scolastiche, in un'ottica di equità e di democrazia del sistema di istruzione. La ricerca educativa, con i suoi molteplici approcci teorici e metodologici, deve poter offrire nuovi ambiti di riflessione e strumenti d'intervento per formare competenze e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti. La possibilità di progettare, realizzare e monitorare interventi e strategie efficaci, sul fronte sia della ricerca sia dell'educazione e dell'istruzione, nasce dalla capacità di far interagire competenze diverse e attivare processi didattici e organizzativi rispondenti ai bisogni di bambini, giovani e adulti. In tale prospettiva, si può parlare di metodologie orientate alla ricerca-formazione, da considerare soprattutto come una scelta metodologica per fare ricerca con gli insegnanti e per il loro sviluppo professionale e il miglioramento della scuola. Una scelta che caratterizza, accompagna e sostanzia (nelle sue finalità e procedure applicative) le specificità e il rigore dei vari approcci metodologici della ricerca empirica, nelle loro declinazioni di volta in volta quantitative, sperimentali, fenomenologiche e qualitative.

La ricerca-formazione pertanto, oltre a rappresentare un settore di studio interdisciplinare, che comprende molteplici apporti teorici ed epistemologici, viene considerata, all'interno della presente collana, soprattutto come un modo di fare ricerca insieme ai professionisti dell'insegnamento, inaugurando nuovi campi d'azione verso cui convogliare risorse e interessi comuni. In questo senso, la collana valorizzerà contributi capaci di evidenziare la contiguità tra insegnamento e ricerca, prestando particolare attenzione alle modalità di coinvolgimento degli insegnanti, al rigore procedurale, alla ricaduta formativa dei risultati raggiunti.

In particolare, gli aspetti presentati di seguito delineano l'idea di Ricerca-Formazione cui la collana si ispira; essi possono pertanto costituire un orientamento per gli autori.

Una Ricerca-Formazione, per essere tale, richiede:

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;

3. la centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

La collana intende accogliere contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca e traduzioni relativi a studi e ricerche che realizzino una sinergia tra università e scuola, compresi volumi che documentino percorsi di Ricerca-Formazione realizzati nelle scuole.

Una particolare sezione della Collana accoglierà inoltre volumi relativi a risultati di ricerche empiriche che affrontino specificamente le questioni della formazione alla/della professionalità docente.

La collana è diretta da un gruppo di quattro studiosi di diverse università italiane che condividono finalità e scelte metodologiche del progetto editoriale e che mantengono un rapporto di confronto e di scambio costante con il Comitato scientifico.

Attraverso la collana, la Direzione e il Comitato scientifico intendono promuovere un ampio confronto tra ricercatori, studiosi, insegnanti, educatori e tutti coloro che a diverso titolo sono coinvolti nei processi di istruzione e formazione.

Comitato scientifico

Lucia Balduzzi (Bologna); Anna Bondioli (Pavia); Cristina Coggi (Torino); Martin Dodman (Bolzano); Giuliano Franceschini (Firenze); Antonio Gariboldi (Modena e Reggio Emilia); Laurent Jeannine (Cergy Pontoise, Paris); Patrizia Magnoler (Macerata); Elisabetta Nigris (Milano-Bicocca); Loredana Perla (Bari); Graziella Pozzo (Torino); Raúl Ruiz-Cecilia (Granada).

Ogni volume pubblicato nella collana è sottoposto a *peer review* da parte di revisori anonimi.



La Ricerca-Formazione

Impatti, strumenti, fattori

A cura di
Martin Dodman,
Roberta Cardarello,
Valeria Damiani,
Andrea Ciani

FrancoAngeli 

Volume finanziato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" - Alma Mater Studiorum – Università di Bologna e dal CRESPI - Centro interuniversitario per la Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante.

Isbn e-book Open Access: 9788835178446

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Nota dei curatori pag. 9

Riflessioni su un approccio in evoluzione allo sviluppo professionale dell'insegnante
Martin Dodman » 11

Parte prima Impatti

A cura di Roberta Cardarello

Capitolo 1. Valutare le “ricadute” della formazione in servizio degli insegnanti. Limiti e possibilità nel confronto con la letteratura internazionale
Franco Passalacqua, Andrea Pintus, Michela Schenetti, Valentina Pagani, Giulia Pastori, Giovanni Bonaiuti, Roberta Cardarello » 21

- 1.1. Premessa: la Ricerca-Formazione e la sfida di valutare l'impatto » 21
- 1.2. Oltre l'apprendimento degli studenti: aprire la black-box dell'impatto formativo » 25
- 1.3. Alla ricerca delle dimensioni di impatto: cosa ci dice la letteratura? » 28
- 1.4. Sei lenti per osservare l'impatto: le dimensioni chiave della valutazione » 30
- 1.5. Dimensioni emergenti nella valutazione degli impatti » 34
- 1.6. Connessioni e discontinuità con la R-F: valutare per trasformare » 37

1.7. Nodi concettuali e problemi metodologici nella misurazione dell'impatto: una sfida tra complessità e coerenza	»	40
1.8. Conclusioni: dalla misurazione alla comprensione dell'impatto	»	44

Capitolo 2. Formazione in servizio, modelli di valutazione d'impatto e Ricerca-Formazione: riflessioni a partire da una scoping review

<i>Laura Landi, Letizia Capelli, Elena Nardiello, Sofia Bosattelli, Alessandra Boscolo</i>	»	51
2.1. Introduzione	»	51
2.2. Metodologia	»	52
2.2.1. Metodologia della selezione degli articoli	»	52
2.2.2. Metodologia della codifica	»	57
2.3. Analisi degli interventi formativi	»	61
2.3.1. Riflessioni conclusive sugli interventi formativi	»	68
2.4. Teorie di riferimento per la valutazione dell'impatto	»	70
2.5. Le tre dimensioni dell'impatto: una <i>overview</i>	»	71
2.5.1. I docenti	»	72
2.5.2. Gli studenti	»	75
2.5.3. La cultura istituzionale	»	77
2.5.4. Riflessioni conclusive sulle dimensioni della valutazione d'impatto	»	79
2.6. Rilevare la complessità della valutazione d'impatto	»	81
2.6.1. Relazioni tra i riferimenti teorici e la valutazione d'impatto	»	91
2.6.2. Relazioni tra le caratteristiche della formazione e la valutazione d'impatto	»	93
2.6.3. Riflessioni conclusive sulla complessità della valutazione di impatto	»	94
2.7. Affinità con la R-F	»	96
2.7.1. Descrizione degli interventi formativi e legami con la R-F	»	101
2.7.2. Riflessioni conclusive sulle affinità con la R-F	»	107
2.8. Conclusioni	»	109

Parte seconda
Strumenti

A cura di Valeria Damiani

**Capitolo 3. Uno Strumento per l'Autovalutazione
dei percorsi di Ricerca-Formazione (SARF)**

<i>Anna Bondioli, Donatella Savio, Valeria Damiani, Maja Antonietti, Claudio Girelli, Carla Gueli, Bruno Losito</i>	» 119
3.1. Introduzione	» 119
3.2. Il processo di operativizzazione dei cinque punti della R-F	» 121
3.2.1. Il questionario	» 121
3.2.2. L'analisi delle risposte	» 125
3.2.3. Verso lo strumento per l'autovalutazione dei percorsi di R-F (SARF)	» 130
3.3. Lo Strumento per l'Autovalutazione dei percorsi di R-F (SARF)	» 131
3.4. Un esempio di R-F analizzata secondo il SARF	» 143
3.4.1. L'occasione della ricerca e l'approccio utilizzato	» 143
3.4.2. La ricerca	» 144
3.4.3. Il SARF e la sua compilazione	» 148
3.4.4. Considerazioni conclusive	» 161
3.5. Un approfondimento su alcuni elementi chiave della R-F	» 163
3.5.1. Un presupposto nella R-F: il rapporto con la committenza	» 164
3.5.2. Il rapporto e i ruoli di docenti e ricercatori	» 166
3.5.3. La partecipazione e il coinvolgimento degli insegnanti	» 168
3.5.4. La ricorsività nella R-F	» 171
3.5.5. Lo sviluppo professionale nella R-F	» 172
3.5.6. Il gruppo di lavoro e l'organizzazione del percorso	» 173

Parte terza
Fattori

A cura di Andrea Ciani

Capitolo 4. Fattori di contenuto e di contesto che facilitano o ostacolano l'avvio, lo svolgimento e l'impatto della Ricerca-Formazione

Andrea Ciani, Aurora Ricci, Alessandra Rosa, Elisa Truffelli, Liliana Silva, Elisa Guasconi, Davide Capperucci, Irene D. M. Scierri

	»	193
4.1. Premessa teorico-metodologica	»	194
4.2. Fattori di contenuto	»	198
4.2.1. Tempo e ambiente fisico di lavoro	»	199
4.2.2. Domande lavorative	»	208
4.2.3. Percezione di controllo e autonomia	»	218
4.3. Fattori di contesto	»	224
4.3.1. Ruolo nell'organizzazione	»	224
4.3.2. Relazioni interpersonali	»	236
4.3.3. Collaborazione tra docenti	»	248
4.3.4. Leadership del dirigente	»	255
4.3.5. Cultura del miglioramento	»	267
4.4. Per concludere: una mappa interpretativa	»	275
Gli autori	»	297

Nota dei curatori

Questo volume è frutto del lavoro di un gruppo di ricerca del CRESPI che si è formato nel mese di novembre 2022. Lo scopo della ricerca è stato di indagare la definizione di indicatori di risultato ed efficacia della Ricerca-Formazione (R-F). I membri del gruppo si sono divisi in sottogruppi per mettere a fuoco diversi aspetti dell'indagine e i loro percorsi di ricerca hanno dato luogo alle tre parti che compongono il volume. Gradualmente si è aperto un orizzonte di riflessione molto più ampio sulla teoria e sulla pratica della R-F.

Partecipare alla ricerca nel suo complesso e seguirla come coordinatori dei sottogruppi e curatori del volume è stato stimolante e appassionante.

Ringraziamo tutti gli autori dei capitoli per il lavoro svolto come membri di una comunità di ricerca.

Ringraziamo tutti gli altri membri del CRESPI per il dialogo costante all'interno della nostra comunità che ha contribuito alle idee sottese al nostro lavoro.

Ringraziamo tutti gli insegnanti che hanno partecipato ai percorsi di R-F, i quali costituiscono le fondamenta della nostra ricerca.

Ringraziamo Irene Scierri che ha lavorato alla revisione editoriale di questo volume oltre a partecipare alla ricerca.

Martin Dodman, Roberta Cardarello, Valeria Damiani e Andrea Ciani

Riflessioni su un approccio in evoluzione allo sviluppo professionale dell'insegnante

Martin Dodman

La nascita nel 2013 del *Centro Interuniversitario di Ricerca sullo Sviluppo Professionale dell'Insegnante* (CRESPI) è stata l'inizio di un percorso di graduale evoluzione della Ricerca-Formazione (R-F). La R-F è un approccio alla promozione dello sviluppo professionale dell'insegnante basato sullo svolgimento di percorsi in cui vengono coniugate la ricerca e la formazione, di modo che esse possano intersecarsi e alimentarsi a vicenda. Questo costituisce un paradigma trasformativo caratterizzato dalla prassi riflessiva e collaborativa volto a promuovere l'apprendimento professionale che ne deriva e che contribuisce a sua volta a un progressivo sviluppo professionale.

In questa breve introduzione al presente volume si propongono alcune riflessioni sulla R-F, partendo dalla radice etimologica di *re-flectere*, “tornarci sopra”, dunque “rivisitare”. Allo stesso modo, anche ricercare significa cercare di nuovo, un'attività ricorsiva che si svolge per scoprire, interpretare e sviluppare nuovi elementi costitutivi dell'oggetto della ricerca.

L'intenzione è di sottolineare quello che emerge in continuazione nei capitoli del volume che seguono, cioè che la R-F è un approccio alla ricerca e alla formazione che unisce entrambe in un unico percorso, che evolve attraverso la riflessione sull'esperienza nella pratica del ricercatore-formatore e dell'insegnante-ricercatore, e che si sta costantemente ripensando, rinnovando, arricchendo e ampliando nella sua concezione e nelle sue applicazioni.

In seguito, si descrive il lavoro intrapreso da diversi gruppi di ricerca che attraverso molteplici fasi di progettazione e conduzione di percorsi di R-F hanno contribuito a promuovere la R-F e parallelamente fare ricerca sulla R-F stessa.

L'intersezione tra ricerca e formazione

Esiste una vasta gamma di tipi di ricerca caratterizzati da particolari scopi e metodologie, ma nella sua essenza una ricerca è un processo di indagine sistematica che comporta la raccolta di dati, la documentazione delle informazioni che emergono e l'analisi e l'interpretazione di esse, seguendo una metodologia prevista per raggiungere al meglio lo scopo della ricerca. Allo stesso tempo ogni ricerca è un tentativo di costruire nuova conoscenza, anche utilizzando della conoscenza esistente in un modo nuovo e creativo, per generare ulteriori comprensioni, idee e metodologie che vengono rese disponibili a chi partecipa alla ricerca e a chi può condividere i suoi esiti.

Lo stesso tipo di obiettivo potrebbe anche dirsi della formazione, intesa come l'esperienza significativa volta a promuovere l'apprendimento professionale e contribuire al processo di sviluppo professionale dell'insegnante. Sempre partendo dalla sua radice etimologica, il termine sviluppo deriva da *dis-* (rovescio oppure separazione) e *viluppare-viluppo* (intrecciare-intreccio). In questo senso, sviluppo significa un processo volto a districare o dipanare. In altre parole, alla base dell'apprendimento e dello sviluppo vi è l'idea di comprendere oppure dare senso alla complessità o alla confusione. Questo può essere considerato come un primo passo essenziale in cui lo sviluppo professionale degli insegnanti implica l'abilità di identificare e analizzare le parti costitutive di un contesto o di un problema specifico, di acquisire consapevolezza dei suoi vari aspetti e di diventare capace di prevedere alternative e introdurre cambiamenti volti a migliorare una determinata situazione.

La R-F colloca l'esperienza significativa che costituisce l'occasione per l'apprendimento professionale all'interno di un percorso contestualizzato e condiviso, riferito a tematiche specifiche collegate al processo di insegnamento-apprendimento all'interno di una gamma di tipi di ambienti di apprendimento. Lo scopo è di indagare una situazione attuale, o totalità contestuale (Dewey, 1949), e costruire un piano per realizzare un cambiamento positivo e continuo in termini di pensiero individuale e collettivo (comprendere e modificare le abitudini mentali) e di azione (sperimentare e consolidare nuovi modi di essere e di fare).

In questo modo, la R-F favorisce l'apprendimento professionale come processo di cambiamento agencico e costruttivo, un esito che emerge dal modo in cui gli insegnanti agiscono e riflettono sulla loro prassi professionale e che rinnova, arricchisce e amplia le loro competenze e sfere di azione e la loro identità professionale, tenendo conto di tutti gli eventuali fattori che possono essere rilevanti per quel processo. Si tratta di un processo complesso

che richiede il coinvolgimento cognitivo ed emotivo dei partecipanti individualmente e collettivamente, la capacità e la volontà di esaminare le proprie idee e la propria prassi da parte di ognuno (ricercatori e insegnanti) in termini di convinzioni e credenze, e l'analisi e l'attuazione di alternative capaci di realizzare un cambiamento nell'ottica del miglioramento.

L'intersezione fra la ricerca e la formazione fa sì che nella R-F i partecipanti svolgono i ruoli diversi ma complementari di ricercatore-formatore e ricercatore-insegnante. Il ricercatore è anche formatore e l'insegnante è anche ricercatore. Entrambi ricercano e entrambi si formano attraverso la ricerca.

Un processo continuo di evoluzione

A tutti i livelli coinvolti – dell'apprendimento e dello sviluppo professionale dell'insegnante e del ricercatore, e anche della R-F stessa come approccio – vi è un processo continuo di evoluzione. Come l'evoluzione biologica è alla base della vita, l'evoluzione del proprio modo di essere e di fare è alla base della vita professionale dell'insegnante, del ricercatore e delle loro prassi, che esse siano volte a promuovere l'apprendimento degli studenti, degli insegnanti come professionisti, dei ricercatori come promotori della R-F o ricercatori della validità e dell'efficacia di quell'approccio. L'evoluzione e l'apprendimento sono entrambi frutto di uno stesso processo di adattamento a fattori ambientali che comporta modifiche dovute alle esperienze vissute come percorsi di ricerca e apprendimento esperienziale e riflessivo, sia per la R-F che evolve in quanto tale che per i ricercatori e gli insegnanti che la praticano e apprendono attraverso la stessa pratica.

L'importanza della capacità di adattamento degli insegnanti è stata ampiamente riconosciuta (Dewey, 1961). L'apprendimento e lo sviluppo professionale degli insegnanti implicano necessariamente l'adattamento a cambiamento nei fattori ambientali in tutte le loro sfere di azione. Parsons e colleghi (2016) identificano una serie di caratteristiche che possono promuovere l'adattabilità. Questi includono la capacità di identificare chiaramente bisogni e obiettivi, di costruire setting che sostengono e coinvolgono, di riconoscere il diritto di proprietà alle idee e agli output, e anche di affrontare ostacoli, sviluppare empowerment e agenzia, stimolare la collaborazione per ridurre il rischio di esclusione e isolamento, consentire un processo decisionale pienamente informato e condiviso.

La R-F agisce come un facilitatore di competenze adattive e allo stesso tempo è adattabile in termini della sua applicazione a contesti particolari e alle esigenze specifiche che emergono durante la sua applicazione. Il modo

in cui i ricercatori e gli insegnanti lavorano insieme e sviluppano competenze adattive si basa sulla co-emergenza, la co-identificazione e la co-definizione di aree specifiche e obiettivi di miglioramento (Bryk et al., 2015) che si manifestano come bisogni percepiti reciproci, risposte ideate insieme e modi di realizzarli co-costruiti.

La R-F è processo di costruzione sociale in cui i partecipanti sono equamente e pienamente responsabili del proprio processo di apprendimento professionale. La formazione non è volta all'implementazione o all'applicazione di qualcosa di preesistente, ma alla sperimentazione, alla scoperta e alla costruzione di qualcosa di nuovo. Nelle parole di Elmore (2016): “[...] learning is something you do when you don't yet know what to do” (p. 531).

Alla base di questo processo è la capacità di assumere una postura riflessiva che genera domande per ulteriori indagini. Ogni risposta è l'occasione di una nuova domanda. Assumere una postura riflessiva significa che ricercare non è arrivare a conclusioni definitive e formare non è dare una forma definitiva ma piuttosto consolidare il paradigma trasformativo che è la ragione d'essere della R-F e che la rende un approccio in evoluzione.

Passi nell'evoluzione della Ricerca-Formazione

Il volume *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (Asquini, 2018) ha proposto una serie di riflessioni su vari aspetti dei primi cinque anni dell'attività del CRESPI come comunità di ricerca interuniversitaria e presentato una panoramica sulla ricchezza delle tante esperienze di R-F avvenute durante quel periodo. Una prospettiva centrale a tutte le esperienze documentate è il nesso fra la promozione della R-F e quello che emerge dalla ricerca sulla R-F stessa.

In seguito, il CRESPI ha continuato a fare ricerca sui percorsi della R-F realizzati in molteplici ambiti appartenenti ai livelli ISCED 0, 1, 2 e 3 e proseguendo, contemporaneamente, a riflettere sui nuclei concettuali e metodologici che caratterizzano questo approccio, anche con attenzione agli aspetti di convergenza e di differenza tra la R-F e altri approcci allo sviluppo professionale dell'insegnante, i quali sono stati comunque significativi per l'evoluzione della R-F.

Tra il 2020 e il 2021 un gruppo di quattordici ricercatori appartenenti al CRESPI ha svolto una ricerca che metteva a fuoco sei esperienze di R-F condotte precedentemente da parte dei membri del gruppo di ricerca lavorando in contesti relativi alla fascia 0-6, la scuola primaria, la scuola secondaria di primo grado e la scuola secondaria di secondo grado. Lo scopo complessivo della ricerca è stato

oltre a verificare l'impatto della R-F in termini di processi, prodotti e consapevolezza, [...] di capire come il cambiamento realizzato possa diventare durevole e sostenibile, in quanto veicola un apprendimento professionale che si colloca all'interno di un cambiamento corrispondente nella comunità degli insegnanti e nell'ambiente di apprendimento in cui operano (Agrusti & Dodman, 2021, p. 6).

In una prima fase, il gruppo di ricerca si è posto l'obiettivo di costruire e applicare un modello per la raccolta, l'analisi e l'interpretazione di dati utili per effettuare una valutazione qualitativa della R-F attraverso focus group e successive fasi di *open*, *axial*, e *selective coding* nell'ottica della *constant comparative analysis* (Strauss & Corbin, 1990). Il modello scelto è stato definito in parte perché si voleva raccogliere dati dal punto di vista di partecipanti a percorsi di R-F già svolte e in parte perché era necessario poter svolgere la ricerca in modalità online a causa dei vincoli imposti dalla pandemia COVID-19.

Oltre alla prospettiva qualitativa, volta ad analizzare il funzionamento complessivo di un progetto di ricerca-formazione con riferimento ai processi, prodotti e consapevolezza individuati dal protocollo e dalle domande previste per i focus group, la ricerca ha anche preso in considerazione una prospettiva ecologica per analizzare la R-F dal punto di vista dell'interazione fra cinque livelli sistemici di microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema, e cronosistema (Bronfenbrenner, 1979), una prospettiva pragmatica per analizzare la R-F dal punto di vista delle caratteristiche delle fasi dell'indagine (Dewey, 1949) e una prospettiva discorsiva per analizzare le caratteristiche della comunicazione – intesi come un insieme di *episodi*, *sequenze*, *scambi e mosse* (Coulthard, 1977) – durante lo svolgimento del focus group e il modo in cui esse influenzano la qualità dei dati emersi.

In una seconda fase della ricerca si sono formati quattro sottogruppi di ricerca, i quali hanno applicato il modello elaborato a sei esperienze di R-F condotte precedentemente da parte dei membri del gruppo di ricerca lavorando in contesti relativi alla fascia 0-6, la scuola primaria, la scuola secondaria di primo grado e la scuola secondaria di secondo grado. Il modello di valutazione e i risultati delle analisi condotte dai diversi sottogruppi di ricerca sono stati riuniti e pubblicati nella rivista *RicercaAzione* volume 13, numero 2 (2021). Oltre a documentare l'esperienza specifica della R-F, ogni articolo esplora la flessibilità del modello proposto rispetto alla sua applicazione ai diversi contesti e alla sua capacità di ottenere informazioni capaci di permettere una valutazione della sostenibilità dell'impatto della R-F oltre il ciclo di vita del percorso realizzato.

Successivamente si è deciso di formare un nuovo gruppo di ricerca con l'obiettivo di elaborare un modello CRESPI che permetta di definire indicatori di impatto per la valutazione della R-F, individuare un set di strumenti e procedure atte alla rilevazione di eventuali evidenze, e identificare fattori facilitanti e ostacolanti per lo svolgimento di percorsi di R-F. A questo scopo, si sono creati tre sottogruppi di ricerca (denominati "impatti", "strumenti", "fattori") che hanno seguito direttrici di ricerca diverse ma coordinate e relative alla realizzazione di questo modello.

Le ricerche si sono svolte a partire dalla definizione delle seguenti domande a cui dare risposta:

1. Come definire gli indicatori di risultato e efficacia della R-F e le modalità di raccolta, analisi e interpretazione dei dati che forniscono gli indicatori?
2. Che cosa emerge dall'analisi aggiornata della letteratura esistente?
3. Che cosa emerge da un'analisi delle esperienze di R-F pregresse e dalle riflessioni già condotte nei precedenti tentativi di valutare il loro impatto?
4. Che cosa emerge dalle ricerche e dalle esperienze di R-F sul campo in corso?

La metodologia impiegata dalle ricerche ha previsto una serie di azioni comuni e differenziate a partire da una ricerca bibliografica mirata al focus della direttrice di ricerca e seguita da fasi cicliche di prosecuzione della ricerca basate sulla condivisione dei materiali, la documentazione degli scambi, la negoziazione degli obiettivi e delle modalità, l'elaborazione di strumenti e di prodotti intermedi e finali.

La specifica metodologia di lavoro di ciascuno dei sottogruppi di ricerca e gli esiti prodotti vengono descritti nei capitoli seguenti.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G. & Dodman, M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. *Questioni metodologiche e modelli operativi*, *RicercaAzione*, 13(2), 75-84. <https://doi.org/10.32076/RA13202>.
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning how to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.

- Coulthard, M. (1977). *An Introduction to Discourse Analysis*. Longman.
- Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Einaudi.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. La Nuova Italia.
- Elmore, R. (2016). "Getting to scale..." It seemed like a good idea at the time. *Journal of Educational Change*, 17, 529-537. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9290-8>.
- Parsons, A. W., Ankrum, J. W., & Morewood, A. (2016). Professional Development to Promote Teacher Adaptability. *Theory Into Practice*, 55(3), 250-258. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1173995>.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications.

Parte prima

Impatti

A cura di Roberta Cardarelli

Capitolo 1. Valutare le “ricadute” della formazione in servizio degli insegnanti. Limiti e possibilità nel confronto con la letteratura internazionale¹

Franco Passalacqua, Andrea Pintus, Michela Schenetti, Valentina Pagani, Giulia Pastori, Giovanni Bonaiuti e Roberta Cardarello

Ormai da diversi decenni il tema della formazione continua dei docenti è considerato un elemento chiave ai fini del miglioramento del sistema scolastico e del suo adeguamento costante ai mutamenti sociali e culturali che investono il mondo globalizzato e le nostre società. Mentre si sono moltiplicati, per fortuna, i percorsi e i progetti di tale formazione continua, si pone, ovviamente, il problema della valutazione dell'utilità, o dell'efficacia, o in generale degli esiti di tali imprese formative, e comunque di forme di apprezzamento e valutazione che orientino le decisioni politiche, gli investimenti e gli orientamenti di tutti gli attori dell'universo scuola e formazione. Questa istanza si è imposta, con particolare enfasi entro il Centro CRESPI, che riunisce ricercatori e studiosi che sono impegnati a favore dell'innovazione scolastica adottando forme di Ricerca-Formazione (R-F).

1.1. Premessa: la Ricerca-Formazione e la sfida di valutare l'impatto

Dal CRESPI, la R-F è considerata come una vera e propria ricerca empirica che si realizza nel campo della professionalità docente, al fine di promuoverne lo sviluppo. È una ricerca che si svolge all'interno delle istituzioni scolastiche, fortemente ancorata al contesto, dove ricercatori e insegnanti condividono itinerari di ricerca, ma soprattutto scopi di cambiamento istituzionale (Vannini, 2022). In altre parole, la R-F è un modo

¹ Il presente capitolo rappresenta gli esiti della riflessione condivisa con il gruppo “impatti”, e del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Giovanni Bonaiuti è autore del paragrafo 1.2; Roberta Cardarello del paragrafo 1.1, Valentina Pagani del paragrafo 1.3; Franco Passalacqua del paragrafo 1.5, Giulia Pastori del paragrafo 1.4, Andrea Pintus del paragrafo 1.7, Michela Schenetti del paragrafo 1.6. Le conclusioni sono state redatte congiuntamente da tutti gli autori.

di lavorare insieme, tra ricercatori e insegnanti, per migliorare la professionalità docente e promuovere cambiamenti positivi nelle istituzioni scolastiche. Una R-F, che può essere portata avanti con metodologie di indagine diverse, per essere tale, richiede di soddisfare almeno cinque punti:

1. *una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;*

2. *la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;*

3. *la centratura sulle specificità dei contesti – istituzionali e non – in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;*

4. *un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;*

5. *l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.*

Gli elementi che connotano la R-F così intesa attribuiscono, come si vede, molta importanza alle sue “ricadute” nella scuola, nell'innovazione e nello sviluppo professionale degli insegnanti. Le ricadute, o in senso più ampio, il concetto di “impatto” è, pertanto, un tema ricorrente nei lavori del CRESPI, sebbene questo emerga nella sua natura complessa e, allo stesso tempo, sfuggente. Nel volume *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (Asquini, 2018), all'interno del quale vengono posti i capisaldi della proposta metodologica della R-F, l'impatto è inteso non solo in termini di risultati immediati, ma anche come trasformazione ampia delle pratiche professionali e della stessa organizzazione scolastica. Non a caso, in questo senso, si premette l'esigenza di assumere, documentare e analizzare le ricadute della formazione proprio nei termini di un cambiamento complessivo. Questo implica un'attenta osservazione degli effetti in tutte le direzioni questi si riverberino: sui docenti stessi, sugli studenti, sulla scuola come comunità educativa, sul contesto esterno alla scuola. Relativamente agli insegnanti, il prevedere un loro coinvolgimento attivo nella R-F, porta non solo a una maggiore consapevolezza del loro operato professionale, che emerge dall'incentivare un atteggiamento riflessivo e trasformativo (Schön, 1999), ma ha ricadute anche sulle modalità di progettazione didattica e di attenzione alle ricadute degli interventi conseguenti, portando dunque a una

costante evoluzione del docente, che diventa un “architetto del cambiamento” (Chapman & Heater, 2010). Da questo punto di vista, la R-F non guarda tanto al favorire nei docenti la scoperta e l’impiego di tecniche e modi per insegnare in maniera diversa, quanto a generare una cultura professionale basata sull’evidenza, in cui diventi preminente negli insegnanti l’attenzione alla ricerca e alla valutazione continua dell’impatto delle proprie pratiche.

Non secondario, nel testo, viene evidenziato il fatto che questo tipo di cambiamenti possano avere una portata più ampia all’interno della comunità scolastica. Questo aspetto è evidenziato sia nella dimensione collaborativa della R-F, in cui gli insegnanti non solo sperimentano nuove pratiche, ma diventano essi stessi promotori di innovazione e cambiamento, sia nell’attenzione alla centralità del contesto. L’impatto della formazione è efficace quando si tiene conto delle specificità del contesto istituzionale e delle condizioni reali in cui operano gli insegnanti che significa mettere al centro l’attenzione agli specifici bisogni della scuola piuttosto che all’applicazione di modelli preconfezionati e una sensibilità alla valutazione della sostenibilità. Non tutti gli interventi hanno una ricaduta immediata e uniforme: alcuni necessitano di tempi più lunghi per produrre cambiamenti significativi, mentre altri possono limitarsi a fornire dati utili per future azioni di miglioramento. L’efficacia di un intervento di formazione è quindi strettamente connessa alla sua capacità di generare processi trasformativi durevoli e di incidere sulle politiche educative. Tutti questi elementi suggeriscono che, sebbene i cambiamenti possano essere rilevati anche al termine degli interventi di R-F, ad esempio attraverso strumenti quali test, interviste, questionari o focus group, è solo nel medio lungo termine che gli effetti possono diventare realmente apprezzabili e dirimpenti. Questa traslazione temporale degli effetti suggerisce prospettive di ricerca lunghe e, sul piano metodologico, complessi impianti longitudinali non di facile implementazione nei contesti dinamici come quelli scolastici. Questo, non esime però, dall’esigenza di ricercare modelli per verificare se e come tali traguardi siano stati raggiunti. Anzi diventa particolarmente urgente rispondere all’interrogativo del se e come tali traguardi siano stati effettivamente conseguiti.

D’intesa con questa linea, diversi ricercatori del Centro hanno avviato indagini retrospettive su alcuni percorsi di R-F per saggiarne gli esiti sui molteplici piani sui quali la R-F aspira ad incidere. In una serie di articoli, apparsi nel numero 2 del 2021 della rivista *RicercaAzione*, gli esiti di sei percorsi di R-F sono stati esplorati intervistando gruppi di insegnanti partecipanti, con altrettanti Focus Group, costruiti congiuntamente dai ricercatori per fare emergere le acquisizioni e i cambiamenti connessi

all'esperienza di R-F. Ciascuno di questi studi si è impegnato a indagare, insieme ai partecipanti, le caratteristiche del percorso di R-F realizzato, le competenze acquisite in termini di apprendimenti e conoscenze, e le consapevolezze professionali maturate attraverso tale esperienza. Le analisi condotte hanno evidenziato numerosi aspetti e ricadute collocabili in una duplice direzione. Da un lato, consentono di apprezzare la varietà dei percorsi e la loro "produttività" in diverse direzioni: mutamenti nell'atteggiamento dell'insegnante verso i temi culturali, modifiche nel modo di osservare gli allievi, un incremento delle capacità di autoanalisi e di analisi dei contesti organizzativi, oltre a effetti inattesi sulla scuola e allo sviluppo di una maggiore propensione alla collaborazione professionale.

Dall'altro lato, sotto il profilo della ricerca, è apparsa determinante l'esigenza di arricchire il repertorio degli strumenti di analisi e di valorizzazione delle attività formative. In altre parole, proprio gli ambiziosi obiettivi della R-F, e la varietà degli esiti emergenti dagli studi appena ricordati inducono a ricercare sistematicamente un confronto con il tema, così complesso, degli impatti della formazione, quali si configurano nella più autorevole e diffusa letteratura internazionale. In sintesi, il presente capitolo, insieme al successivo (*Formazione in servizio, modelli di valutazione d'impatto e Ricerca-Formazione*), si propone di offrire una ricognizione della letteratura sull'impatto delle azioni formative rivolte agli insegnanti, analizzandone i modelli concettuali di riferimento, le articolazioni, i metodi di ricerca e gli strumenti adottati per la loro valutazione. Inoltre, i due capitoli intendono esplorare se e in che modo venga rilevata l'efficacia o le ricadute di attività formative prossime o somiglianti a quelle della R-F, con l'obiettivo di contribuire ai lavori del Centro CRESPI e di garantire il rigore scientifico delle ricerche condotte al suo interno. Nello specifico, questo capitolo si concentra principalmente sull'analisi di alcune recenti revisioni della letteratura al fine di delineare un quadro generale delle tendenze emergenti nel panorama scientifico internazionale e proporre una riflessione critica in grado di individuare ulteriori aree e nodi concettuali da approfondire mediante un confronto più analitico con la letteratura di riferimento. Il capitolo successivo, infatti, approfondisce l'analisi di studi primari, offrendo un esame più dettagliato delle modalità e degli strumenti impiegati per la valutazione dell'impatto degli interventi di sviluppo professionale e, parallelamente, una più articolata comparazione tra le caratteristiche di tali studi e quelle della R-F.

1.2. Oltre l'apprendimento degli studenti: aprire la black-box dell'impatto formativo

Come discusso nella premessa, la R-F si distingue per la sua attenzione sulle trasformazioni professionali e istituzionali. Per valutare questi cambiamenti in modo efficace, è fondamentale chiarire il concetto di impatto e i criteri con cui viene misurato nella letteratura scientifica, con il proposito di andare oltre una visione che riduce tale concetto a mero esame degli esiti immediati di un intervento formativo. Si cercherà ora di mostrare come la letteratura internazionale dia evidenza del fatto che la valutazione dell'efficacia della formazione degli insegnanti non possa limitarsi ai risultati degli studenti, ma debba avere altre dimensioni cruciali di cambiamento.

Il tema dell'efficacia e delle ricadute degli interventi di formazione è cruciale sia nei contesti politico istituzionali sia in quelli di ricerca, e la loro stessa concettualizzazione necessita di chiarimenti definitivi che precisino il termine "impatto", con cui viene frequentemente indicato ogni esito nella letteratura internazionale. Di fatto le azioni formative rivolte agli insegnanti sono debitorie del filone di letteratura che ha indagato la formazione professionale degli adulti e ha indicato dei criteri per la sua qualità (Kirkpatrick 1959; Lichtner 1999), ma si collegano anche all'ambito di indagine sull'apprendimento e lo sviluppo professionale degli insegnanti che include l'istruzione formale, ma non si esaurisce in essa (Agrusti & Dodman, 2021; De Neve et al., 2015). D'altra parte, la *teacher education* implica sempre un termine *ad quem*, rappresentato dagli allievi e indica nei loro esiti il criterio ultimo di valutazione della ricaduta (Sims, 2021; Kennedy, 2016; Desimone, 2009). Inoltre, va ricordato anche che è stato progressivamente riconosciuto il peso attribuito a cambiamenti e innovazioni del contesto scolastico come elementi mediatori di tali esiti, e, in conseguenza di ciò, la valutazione di qualunque impresa formativa va estesa agli effetti "a livello di scuola" (Goodall et al., 2005; Scheerens, 2016).

Del resto, anche le imprese formative finalizzate al cambiamento rientrano nel novero delle azioni sociali per le quali molta ricerca, soprattutto di marca sociologica, ha elaborato criteri di valutazione di impatto. In questa prospettiva, la valutazione dell'impatto non può limitarsi alla rilevazione degli effetti diretti di un intervento, ma è opportuno che sappia allargare lo spettro dei fattori da considerare: oltre a quelli diretti, quelli connessi, o non previsti e inattesi, che investono plurimi soggetti e attori, e che assegnano un ruolo cruciale alla "previsione" dell'impatto, e dunque in fase di progettazione, o finanziamento, oltre che alla valutazione post hoc (Orizio, 2024).

Uno degli aspetti centrali nella valutazione dell'impatto della formazione docente riguarda il legame tra il miglioramento delle pratiche didattiche e gli esiti di apprendimento degli studenti. A questo proposito, gli studi di Hattie (2009, 2023), Marzano (2007) e Dweck (2015) forniscono contributi fondamentali per comprendere come la professionalità dell'insegnante incida sulle performance scolastiche e, più in generale, sulla qualità dell'insegnamento. L'ampia metanalisi di Hattie ha evidenziato il ruolo dell'insegnante come facilitatore attivo dell'apprendimento, sottolineando l'importanza di strategie didattiche adattive e processi di riflessione sull'efficacia dell'insegnamento. Marzano ha messo in luce come il successo della formazione dipenda non solo dai contenuti appresi, ma anche dal supporto organizzativo che ne facilita la traduzione in pratiche efficaci. Dweck, con il suo lavoro sulla mentalità di crescita, ha invece mostrato che le credenze degli insegnanti sulle capacità degli studenti influenzano direttamente i loro risultati, evidenziando il ruolo della formazione nel modificare atteggiamenti e pratiche professionali. Questa prospettiva, sebbene ampiamente adottata, non è esente da critiche (Biesta, 2007), poiché privilegia una lettura lineare dell'impatto formativo, concentrandosi sui risultati degli studenti e trascurando altri fattori determinanti. Tuttavia, l'apprendimento degli insegnanti, la trasformazione delle pratiche didattiche e la costruzione di una cultura dell'innovazione condivisa a livello scolastico rappresentano dimensioni altrettanto rilevanti. Valutare l'efficacia della formazione solo in base alle performance degli studenti rischia di semplificare eccessivamente un fenomeno complesso, ignorando le molteplici variabili che influenzano i processi di insegnamento e apprendimento.

I multipli aspetti su cui può agire la formazione in servizio degli insegnanti, che la letteratura internazionale indica come *Teacher professional development*, hanno dato luogo, negli ultimi decenni, a modelli di analisi delle ricadute più comprensivi ed articolati, anche se non sistematizzati né definitivi. Vi si possono riconoscere due principali direzioni, da intendersi non in forma alternativa, ma in un rapporto di complementarità: una più centrata sulla figura dall'insegnante ed una che articola maggiormente l'attenzione al contesto a cui partecipa.

Nella prima direzione un primo modello è quello di Guskey, ricavato dal noto impianto di Kirkpatrick (1959), centrato sulla valutazione di interventi di formazione professionale. Per Kirkpatrick l'impatto può essere rilevato su quattro esiti dell'intervento: la partecipazione, gli apprendimenti, i comportamenti e infine i risultati, che possono riguardare l'impatto economico, o commerciale, a seconda dei destinatari della formazione. In riferimento alla formazione degli insegnanti, tale modello è stato sviluppato

dal contributo classico di Guskey (2000) che lo ha integrato in modo da articolare gli impatti sullo sviluppo professionale dell'insegnante (PD) entro la cornice del modello canonico che prevede ad un estremo l'intervento formativo e all'altro i risultati degli studenti (*student achievement*) (Guskey, 2000; De Simone, 2009). Cosicché vengono precisati ed esplicitati nuovi livelli di impatto da considerare, indagando la *black box* che connette i due estremi. Per Guskey in cinque livelli indicano: 1) le reazioni dei partecipanti; 2) l'apprendimento dei partecipanti; 3) il supporto e il cambiamento dell'organizzazione; 4) l'uso delle nuove conoscenze e abilità da parte dei partecipanti; e 5) gli esiti di apprendimento degli studenti (Guskey, 2002, p. 47). Occorre inoltre citare, perché ancora più focalizzato sulla ricaduta nelle pratiche di aula, il modello di Bubb e Earley (2010), che articola ulteriormente i livelli di analisi delle pratiche, per esempio contemplando la stima dei "livelli di uso dell'innovazione". Si tratta di modelli focalizzati sulle pratiche didattiche che implicano che il PD verta su una innovazione precisa, oggetto della formazione, e perciò considerano come impatto rilevante il tipo di utilizzo che di tale innovazione viene fatto nella pratica scolastica quotidiana (King, 2014).

Nella seconda direzione si riconoscono alcuni studi, intesi a includere la considerazione delle ricadute su multipli livelli e multipli target. Secondo questa prospettiva l'impatto deve essere previsto e formulato "ex-ante", cioè nella fase di progettazione e design di un programma sociale o formativo, e vanno previsti e valutati i molteplici fattori e processi che possono interagire (o interferire) con l'intervento. Non a caso un modello di impatto allargato alla considerazione dei contesti (scolastici, sociali, territoriali ecc.) è quello auspicato per esempio dalla Commissione Europea (2020) che prevede tre livelli di impatto della formazione: *output*, *outcome*, *outreach*. Oltre alle immediate acquisizioni e apprendimenti per il soggetto partecipante (*output*), e ai più ampi benefici per l'insegnamento (*outcome*), vanno considerati gli effetti sul contesto sociale e istituzionale, della scuola e del territorio di appartenenza dei docenti partecipanti (*outreach*) (OECD/DAC, 2019; Orizio, 2024).

Una effettiva considerazione dell'ambito in cui si realizza l'azione formativa comporta la moltiplicazione di focus di attenzione, moltiplica i soggetti da considerare ma anche la rilevazione dei feature del programma stesso, e il suo rapporto con gli esiti presupposti (oltre il modello "logico"). Vanno in questa direzione, per esempio, Margoluis e Salafsky (1998) che disegnano un modello sia di progettazione che di valutazione. Essi in primo luogo allargano la platea dei destinatari su cui rilevare l'impatto, e precisamente quattro "target groups" (insegnanti coinvolti nella formazione, team multidisciplinare, organizzazione scolastica, cittadino come utente

finale e livello della comunità locale); secondariamente articolano la valutazione su cinque aspetti: *input*, *activities*, *output*, *outcome*, *impact*. Quest'ultimo sarebbe precisamente il contesto sociale, ma include anche, con *input*, la valutazione delle caratteristiche del progetto (Margoluis & Salafsky, 1998; Agrati, 2021).

Questa molteplicità di prospettive e modelli di valutazione rende necessario un approfondimento metodologico su come la letteratura scientifica abbia indagato l'impatto della formazione docente. Nei paragrafi seguenti verrà esaminata un'ampia rassegna di studi di sintesi che hanno affrontato questa tematica, al fine di individuare le principali tendenze nella valutazione dell'impatto formativo e le possibili connessioni con la R-F.

1.3. Alla ricerca delle dimensioni di impatto: cosa ci dice la letteratura?

Nella prospettiva di assicurare al Centro CRESPI strumenti di approfondimento e analisi della R-F, come su ricordato, l'obiettivo di questo lavoro di ricerca è definire in quale modo, nella letteratura scientifica recente, viene tematizzato il concetto di impatto delle attività formative rivolte agli insegnanti in servizio. Il lavoro si è focalizzato sull'esame di studi di sintesi (reviews e metanalisi) individuate all'interno di un corpus di ricerche sul tema individuate congiuntamente dagli autori del presente capitolo, e di quello successivo, a cui si rimanda per la puntuale descrizione della metodologia. La scelta di lavori di sintesi è parsa una opzione utile per rintracciare linee di tendenza diffusa e consolidate nella rilevazione dell'impatto.

A tal fine sono state considerati 27 contributi di sintesi, apparsi negli ultimi dieci anni, che sono stati esaminati con lo scopo di rispondere a due principali domande di ricerca. La prima tesa a individuare quali sono le tendenze nella rilevazione di impatto degli interventi formativi rivolti agli insegnanti in servizio, ovvero quali concettualizzazioni vi trovano spazio, quali aspetti o dimensioni di impatto sono privilegiate, e come vengono articolate. La seconda rivolta a rilevare in quale misura gli interventi formativi alla base di ciascuna delle 27 sintesi siano riconducibili o avvicinabili ai criteri e principi della R-F, ad esempio se fossero rintracciabili elementi teorici o empirici tipici e caratterizzanti la R-F, quali la centratura sulle specificità dei contesti o sul tratto partecipativo dell'esperienza.

Dal punto di vista metodologico, l'analisi dei 27 studi esaminati è stata condotta utilizzando una griglia basata sulla classificazione proposta da Kreber e Brook (2001). Questa scelta ha consentito di integrare entrambe le

prospettive precedentemente delineate: da un lato, l'impatto della formazione sull'apprendimento e sullo sviluppo professionale degli insegnanti; dall'altro, una rilevazione più ampia che considera gli effetti sul contesto scolastico, territoriale e sociopolitico. Sebbene queste due direzioni non risultino ugualmente sviluppate nella letteratura, entrambe offrono un contributo rilevante per comprendere l'impatto della R-F.

In questa prospettiva, la classificazione di Kreber e Brook (2001) è stata adottata per garantire una maggiore analiticità nell'esame dei disegni di ricerca e delle azioni valutative condotte negli studi analizzati. Le tre aree di impatto considerate – studenti, insegnanti, istituzione scolastica – sono ulteriormente dettagliate con il proposito di distinguere le dimensioni interne che sono sollecitate dall'azione dell'intervento formativo. Più nello specifico, tale modello di analisi dell'impatto formativo si articola in sei dimensioni chiave, di seguito illustrate:

1. *Reazione degli insegnanti all'intervento formativo*: analizza la soddisfazione e le percezioni immediate dei docenti sulla qualità e rilevanza della formazione ricevuta.
2. *Cambiamento delle conoscenze e degli atteggiamenti*: valuta in che misura gli insegnanti acquisiscono nuove conoscenze, modificano le loro convinzioni pedagogiche e sviluppano competenze specifiche.
3. *Trasformazioni delle pratiche didattiche*: esamina come la formazione incide sul modo in cui gli insegnanti progettano e conducono le attività in aula.
4. *Percezioni degli studenti*: raccoglie il feedback degli studenti per comprendere la loro esperienza di apprendimento in relazione alle nuove strategie didattiche adottate.
5. *Apprendimento degli studenti*: misura gli effetti della formazione degli insegnanti sui risultati di apprendimento degli studenti, attraverso test standardizzati, valutazioni formative e altre metriche.
6. *Impatto sulla cultura istituzionale*: analizza le trasformazioni a livello organizzativo e sistemico, valutando come le istituzioni educative integrano e sostengono le pratiche derivate dalla formazione dei docenti.

Infine, la classificazione proposta da Kreber e Brook consente di individuare con particolare rigore il rapporto tra gli strumenti metodologici adottati per la raccolta dei dati sull'intervento formativo e le singole dimensioni di impatto considerate.

1.4. Sei lenti per osservare l'impatto: le dimensioni chiave della valutazione

Si presentano ora i risultati dell'analisi condotta sui 27 studi selezionati relativamente alle dimensioni di impatto da essi considerate, come elaborate nel modello di Kreber e Brook (Tab. 1.1). L'impiego di questa classificazione ha permesso di quantificare le occorrenze delle dimensioni di impatto e di individuare qualitativamente quelle ritenute maggiormente significative. Al contempo, tale analisi ha inteso fornire un approfondimento iniziale degli strumenti di ricerca utilizzati per la raccolta dei dati di ciascuna dimensione di impatto con il proposito di individuare elementi di comparabilità all'interno della pluralità epistemologica e metodologica dei modelli di impatto a cui si è fatto riferimento poco sopra.

Reazione all'intervento formativo

La dimensione della reazione all'intervento formativo è considerata in 12 studi su 27, ma è esplicitamente ritenuta significativa solamente in quattro contributi. A questo proposito, si evidenzia che studi come An (2021) e Kennedy (2016) sottolineano l'importanza di valutare la percezione immediata dei partecipanti nonostante il limitato legame con apprendimenti di carattere più articolato e profondo.

Gli strumenti più frequentemente citati per questa dimensione sono i questionari, citati in 10 contributi, e le interviste semi-strutturate, considerate in 6 studi. McFadden e Williams (2020) considerano nella loro review studi che utilizzano principalmente strumenti di auto-valutazione finalizzati a raccogliere dati sulle reazioni degli insegnanti. Lay e colleghi (2020), invece, il cui studio è dedicato alla revisione di interventi formativi online, fanno riferimento all'ampio uso di questionari per raccogliere le reazioni degli insegnanti, spesso anche in itinere e non solo alla conclusione degli interventi.

Si evidenzia, infine, che la reazione dei partecipanti all'intervento formativo è spesso considerata come un elemento secondario rispetto agli effetti a lungo termine, e gli studi considerati nella presente review tendono ad attribuire una maggiore rigurosità metodologica alle dimensioni del cambiamento delle pratiche didattiche e dell'apprendimento degli studenti. Sims e Fletcher-Wood (2021) puntualizzano, a questo proposito, come "school leaders and teacher educators need instead to know which characteristics of professional development matter to help them design or commission effective PD" (p. 47) e come questo orientamento delle scelte formative

in funzione delle evidenze di ricerca non possa basarsi su parametri vaghi ed eccessivamente soggettivi come la reazione all'intervento formativo.

Cambiamento delle conoscenze e degli atteggiamenti

Questa dimensione è esplicitamente citata in 20 contributi su 27 ed è considerata di primaria importanza in 15 studi. 12 contributi su 27 evidenziano l'uso nei disegni valutativi di strumenti standardizzati per la misurazione delle conoscenze acquisite dai docenti, sia di carattere disciplinare che di ambito pedagogico-didattico. Didion e colleghi (2020) sottolineano, a questo proposito, che i test standardizzati forniscono dati quantitativi comparabili tra gli studi, consentendo una valutazione più rigorosa delle acquisizioni concettuali degli insegnanti.

Tra gli strumenti standardizzati più volte vengono citati il *Mathematical Knowledge for Teaching* (MKT) e il *Science Content Knowledge Test* (SCKT) in riferimento a interventi formativi volti all'acquisizione di conoscenze disciplinari nell'ambito delle STEM. In particolare, Phelps e colleghi (2016) sottolineano il diffuso utilizzo nei disegni valutativi del MKT, considerato un riferimento piuttosto rilevante per valutare i cambiamenti nelle conoscenze matematiche degli insegnanti, e similmente, Lay e colleghi (2020) evidenziano la diffusa presenza di strumenti standardizzati di valutazione delle conoscenze in discipline come la matematica e le scienze.

Oltre ai test standardizzati, in cinque contributi si fa riferimento alle interviste come strumenti utilizzati per esplorare il cambiamento nelle convinzioni e negli atteggiamenti degli insegnanti e, in casi più rari, strumenti di scrittura riflessiva, come in Zohar e Ben-Ari (2022), dove si afferma che “a detailed examination of the 15 studies collecting teachers' written work as a data source for analysis, revealed that the most common method used in these studies was written reflection, appeared in 6 articles using teachers' written work” (2022, p. 870).

Trasformazione delle pratiche

Il cambiamento della pratica didattica è una delle dimensioni più frequentemente considerata, presente in 19 studi su 27 e considerata centrale in 16 contributi. Le osservazioni in classe risultano essere uno degli strumenti più utilizzati, citate in 14 articoli come strumento privilegiato per l'analisi e la valutazione dei cambiamenti delle pratiche professionali dei docenti, come ben evidenziato da Kennedy (2016), che spiega come l'osservazione offra l'intuizione più diretta su come lo sviluppo professionale influenzi la pratica

didattica quotidiana. Da questo punto di vista è opportuno distinguere tra due tipologie di utilizzo degli strumenti osservativi:

- gli strumenti self-report sono esplicitati in cinque studi e, come afferma An (2021), sono utilizzati con la precisa finalità di raccogliere dati soggettivi circa i cambiamenti professionali messi in atto degli insegnanti;
- le osservazioni condotte da esterni sono considerate in nove contributi e fanno riferimento ad una discreta varietà di strumenti, spesso già codificati in letteratura.

Kraft e colleghi (2018) fanno cenno all'utilizzo dell'*Instructional Practice Inventory* (IPI) per monitorare sistematicamente i cambiamenti nei comportamenti didattici, fornendo prove concrete dell'impatto dello sviluppo professionale. McFadden e Williams (2020) citano studi che adoperano le osservazioni tra pari per valutare i cambiamenti nelle pratiche didattiche, evidenziando anche la portata formativa di tale tipologia di strumento. Infine, Phelps e colleghi (2016) evidenziano l'uso diffuso di osservazioni strutturate in combinazione con i questionari standardizzati.

Percezioni degli studenti

Le percezioni degli studenti sull'apprendimento sono una dimensione trattata in cinque studi su 27, e solo in quattro review è considerata rilevante. Gli strumenti più comunemente citati per raccogliere evidenze circa le percezioni degli studenti includono prevalentemente questionari e interviste. I questionari sono presenti in cinque contributi mentre le interviste solo in tre.

I questionari sono descritti come strumenti somministrati agli studenti per raccogliere feedback sulle pratiche didattiche degli insegnanti e sui cambiamenti didattici, come evidenziato in King (2014) che cita l'utilizzo di tali strumenti per comprendere come gli studenti percepiscono l'efficacia dei cambiamenti didattici messi in atto a seguito ad un intervento formativo. Spesso i questionari sono usati con finalità formative e non solamente con obiettivi di misurazione, come osservato da Rogers e colleghi (2020) limitatamente all'uso di tali strumenti con funzione di confronto e riflessione tra studenti e docenti.

Anche per le interviste è rimarcato il ruolo fondamentale dello strumento per raccogliere e valorizzare la soggettività degli attori coinvolti nei processi formativi e valutativi. Sono nuovamente Rogers e colleghi (2020) a sottolineare la presenza di studi che adottano un approccio valutativo di tipo qualitativo e che prevedono l'utilizzo di interviste per approfondire il punto di

vista degli studenti e, al contempo, per migliorare la qualità dell'intervento formativo.

In sintesi, sebbene questa dimensione sia meno esplorata rispetto alle altre, è da notare come spesso venga affermato che i dati ottenuti dalla raccolta sistematica delle percezioni degli studenti offrono un insieme di evidenze utili per favorire un miglioramento della qualità delle pratiche professionali, anche nei contesti della formazione online, come evidenziato da Lay e colleghi (2020) che riportano i risultati di ricerche che utilizzano tra gli strumenti valutativi questionari rivolti agli studenti, sottolineando che le loro percezioni forniscono importanti intuizioni complementari ai dati riportati dagli insegnanti.

Apprendimento degli studenti

L'apprendimento degli studenti è considerato in 18 contributi su 27, con 14 di essi che lo definiscono in termini altamente rilevanti. Gli strumenti più utilizzati per valutare l'apprendimento degli studenti includono principalmente i test standardizzati, tra i quali si segnalano, per via della frequenza con cui sono citati, il *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT) e il *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (DIBELS), strumenti volti alla misurazione delle abilità linguistiche e di alfabetizzazione degli studenti. Alcuni contributi, anzitutto Sims e Fletcher (2021) e Sims e colleghi (2021, 2022), esplicitano con fermezza che i test standardizzati sono gli unici strumenti affidabili per misurare gli apprendimenti degli studenti e, più in generale, per valutare l'efficacia degli interventi di sviluppo professionale.

Le osservazioni condotte in aula sono citate in cinque contributi e sono utilizzate per valutare l'apprendimento degli studenti durante situazioni naturali di insegnamento-apprendimento. Gli strumenti osservativi possono variare tra strumenti codificati in letteratura e strumenti self-report. Rispetto ai primi, Rogers e colleghi (2020) citano ricerche che utilizzano osservazioni strutturate per monitorare l'interazione degli studenti con i contenuti durante l'insegnamento attivo degli studenti durante le lezioni; relativamente ai secondi, alcuni contributi (Parkhouse et al., 2019) citano disegni valutativi in cui gli insegnanti utilizzano strumenti self-report per registrare le loro osservazioni sulle reazioni degli studenti alle modifiche nelle pratiche didattiche.

Infine, per gli studi che non utilizzano test standardizzati, gli strumenti includono valutazioni formative elaborate dagli stessi insegnanti per monitorare i progressi degli studenti (Marchie et al., 2018). Questi strumenti non standardizzati sono usati per rilevare cambiamenti nel rendimento degli studenti a seguito delle modifiche nelle pratiche didattiche.

Impatto sulla cultura istituzionale

I cambiamenti sulla dimensione istituzionale e organizzativa dei contesti scolastici sono presenti in quattro articoli su 27 e sono considerati centrali unicamente in tre studi. Relativamente agli strumenti utilizzati per valutare l'impatto formativo su tale dimensione, Boylan e colleghi (2018) e, appunto, Rogers e colleghi (2020) evidenziano l'utilizzo di interviste, spesso condotte con dirigenti scolastici. Si sottolinea che la limitata frequenza con cui le ricerche sull'impatto formativo fanno riferimento alla dimensione del cambiamento istituzionale e organizzativo è talvolta giustificata dalle difficoltà di carattere metodologico nell'elaborare strumenti adeguati a tale funzione valutativa. McFadden e Williams (2020) notano, da questo punto di vista, la scarsa presenza in letteratura di disegni valutativi longitudinali in grado di cogliere, anche a livello qualitativo, eventuali ricadute a lungo termine degli interventi sugli aspetti organizzativi e istituzionali delle istituzioni scolastiche.

1.5. Dimensioni emergenti nella valutazione degli impatti

Dall'analisi delle 27 review emerge che tra le sei dimensioni del modello di impatto formativo considerato in questa sede sono principalmente tre quelle che trovano ampia diffusione. Tra queste, la dimensione del cambiamento delle conoscenze degli insegnanti e quella del cambiamento delle pratiche didattiche presentano una frequenza sensibilmente maggiore (rispettivamente 20 e 19 occorrenze) rispetto alla dimensione dell'apprendimento degli studenti (presente in 18 contributi su 27).

Un secondo risultato dell'analisi condotta riguarda l'ampia preferenza per l'utilizzo di strumenti quantitativi e standardizzati per la misurazione dell'impatto formativo nelle diverse dimensioni. La natura sintetica dei 27 contributi certamente contribuisce ad orientare i risultati in tale direzione metodologica, ma è certamente significativo riscontrare una minor attenzione nei confronti di strumenti in grado di raccogliere aspetti qualitativi e di valorizzazione della soggettività degli attori coinvolti. A conferma di ciò, si evidenzia come la dimensione riguardante i cambiamenti delle percezioni degli studenti e quella relativa ai cambiamenti nella cultura istituzionale presentano una minor frequenza e rilevanza nei contributi analizzati; sebbene cinque dei 27 contributi facciano esplicito riferimento alla presenza nei disegni valutativi delle percezioni degli studenti, questa dimensione è utilizzata come fonte di evidenze secondaria rispetto ai cambiamenti nelle pratiche didattiche e ai cambiamenti osservabili

nell'apprendimento degli studenti. Tuttavia, non mancano studi, come quelli di King (2014) e Rogers e colleghi (2020), che sottolineano come le percezioni degli studenti possano offrire informazioni complementari, utili non solo a ricostruire con maggiore esaustività gli effetti dell'intervento formativo, ma, ancor di più, a favorire l'assunzione di un ruolo di effettiva responsabilità da parte degli studenti nel processo di comprensione dei cambiamenti messi in atto all'interno del sistema scolastico.

La dimensione della cultura istituzionale è quella che presenta una minor considerazione, sia in termini quantitativi giacché sono solamente quattro i contributi che la citano esplicitamente, sia in termini di significatività nei modelli valutativi, esplicitamente richiamata solo in tre studi. Come osservato da Boylan e colleghi (2018) e Rogers e colleghi (2020), la valutazione dell'impatto culturale e organizzativo richiede, a livello metodologico, della considerazione di un arco temporale molto esteso e strumenti di ricerca piuttosto sofisticati per essere misurato in modo accurato. Si sottolinea, però, che gli studi che hanno esplorato questa dimensione, come quello di McFadden e Williams (2020), riconoscono la particolare rilevanza che assume l'analisi dei cambiamenti della cultura istituzionale e organizzativa della scuola dal momento che consente di comprendere, su orizzonti temporali più estesi, gli effetti degli interventi formativi secondo una prospettiva più ampia.

In sintesi, si potrebbe affermare che l'approccio pluridimensionale emerge come strategia prevalente nella valutazione dell'impatto formativo. Limitati, infatti, sono i casi di studi che si concentrano unicamente su una dimensione (Agrati, 2021; Sims et al., 2021, 2022), quella degli apprendimenti degli studenti, benché le motivazioni alla base di tale opzione metodologica meritino di essere considerate. In particolare, Sims e colleghi (2021), nel giustificare la scelta di valutare l'impatto formativo unicamente mediante l'apprendimento degli studenti, affermano di aver escluso le dimensioni relative ai cambiamenti dei docenti "because of various studies showing systematic bias in teacher assessments" (p. 14) e, al contempo, di non aver considerato le ricerche che non prevedessero l'uso di strumenti standardizzati di valutazione degli apprendimenti poiché tali contributi hanno mostrato di riportare risultati di efficacia eccessivamente ampi e pertanto non del tutto affidabili.

L'approccio pluridimensionale che si sta tratteggiando, tuttavia, necessita di una lettura più approfondita prima di essere assunto come esito definitivo della presente rassegna. Occorre in questo senso rimarcare che gli studi che considerano più di una dimensione per valutare l'impatto formativo (24 su 27) tendono a non assumere un approccio pienamente olistico e mostrano di focalizzare l'attenzione prevalentemente su tre dimensioni; in particolare,

solo una review, quella di Rogers e colleghi (2020), fa riferimento a tutte e sei le dimensioni, solamente tre ne considerano cinque (McFadden & Williams, 2020; Lay et al., 2020; King, 2014) e un solo studio ne considera quattro (An, 2021). Dodici poi sono le review che esaminano l'impatto formativo mediante tre dimensioni e sei quelle che lo fanno con due dimensioni. Solo in alcuni contributi la riflessione circa la limitata adozione di un approccio olistico nel concepire e valutare l'impatto formativo è pienamente riconoscibile; infatti, sono gli studi, come quelli di Boylan e colleghi (2018) e Didion e colleghi (2020) che raccolgono contributi di ricerca che adottano una visione complessa e interconnessa dell'impatto della formazione professionale, ad evidenziare l'importanza di promuovere una cultura valutativa in grado di esplorare i cambiamenti e le trasformazioni sotto punti di vista diversi e mediante livelli complementari. In questo senso, è possibile delineare una parziale pluridimensionalità dei disegni valutativi considerati e, piuttosto, diviene significativo mettere in luce la presenza di una centratura quasi esclusiva su dimensioni che riguardano i cambiamenti attribuibili agli apprendimenti studenti e degli insegnanti e non al contesto scolastico, dimensione che – come già puntualizzato – manca di una adeguata considerazione metodologica e, ancor prima, definitoria.

In conclusione, l'analisi delle dimensioni di impatto formativo condotta sui 27 contributi rivela una notevole complessità e diversificazione epistemologica e al contempo alcune linee di tendenza comuni, tanto rispetto alle prospettive metodologiche adottate, quanto relativamente alle concezioni circa il ruolo dei processi valutativi all'interno degli interventi di sviluppo professionale degli insegnanti. I risultati presentati, in effetti, se da un lato permettono di ravvisare un esteso consenso circa l'importanza di misurare e intendere le trasformazioni generate dagli interventi formativi mediante la considerazione di tre dimensioni principali (il cambiamento delle conoscenze degli insegnanti, il cambiamento gli apprendimenti degli studenti, il cambiamento delle pratiche didattiche) e soprattutto attraverso il ricorso a strumenti standardizzati, dall'altro danno evidenza dell'assenza di un'adeguata attenzione a prospettive valutative in grado di comprendere tali cambiamenti all'interno di una visione maggiormente sistemica, capace di intendere lo stesso processo valutativo come nucleo fondamentale di cambiamento. L'analisi condotta non ha rilevato in modo significativo prospettive o approcci metodologici capaci di far emergere le connessioni tra i diversi fattori delle dimensioni valutative e, ancor più, di orientare i disegni valutativi verso processi trasformativi su scala locale. Si osserva, dunque, che la natura pluridimensionale e multiprospettica, ampiamente diffusa nei disegni di valutazione di impatto esaminati, non si traduce necessariamente in un modello che integri in modo esplicito obiettivi trasformativi, come

invece avviene in alcuni approcci consolidati in letteratura. In particolare, il riferimento è alla prospettiva valutativa di “quarta generazione” (Lincoln & Guba, 1989), la quale ha influenzato profondamente la ricerca valutativa in direzione di approcci maggiormente attenti alla responsabilizzazione degli attori coinvolti all’interno delle organizzazioni, come anche a contributi di ambito nazionale, con la proposta di Bezzi (2010), che elabora una prospettiva di valutazione marcatamente partecipativa, e di Bondioli e Savio (2014), che evidenziano con vigore il ruolo della valutazione degli interventi formativi come leve fondamentali per la “promozione dall’interno” delle istituzioni scolastiche di processi trasformativi.

Alla luce di queste ultime considerazioni, si rende necessario esplorare modelli di valutazione che incorporino una prospettiva più ampia e delle finalità più marcatamente trasformative. In questo senso, la R-F si presenta come un approccio promettente, in grado di mettere in relazione le esigenze metodologiche della valutazione dell’impatto con le sue finalità trasformative.

1.6. Connessioni e discontinuità con la R-F: valutare per trasformare

La R-F rappresenta un approccio che integra il coinvolgimento attivo degli insegnanti nel processo di sviluppo professionale con una riflessione condivisa sulle pratiche didattiche, ed enfatizza il cambiamento processuale e contestuale. Le prossime pagine si propongono di offrire una prima esplorazione dei punti di contatto e degli elementi di discontinuità tra la R-F e i criteri di qualità della formazione emergenti dagli studi analizzati.

Come sottolineato in precedenza, la R-F si distingue innanzitutto per il suo oggetto di studio che si concentra principalmente sulla pratica stessa dell’insegnamento o su un insieme di variabili scolastiche che si ritengono essere strettamente legate all’azione diretta degli insegnanti perché rappresentano un tema caldo o cruciale per il gruppo di lavoro e offrono l’occasione di pervenire ad una concettualizzazione condivisa. Intraprendere un percorso di R-F pensato per guidare la riflessione sulla propria pratica professionale è un processo complesso che richiede impegno e coinvolgimento anche personale. Le testimonianze degli insegnanti coinvolti nel corso degli anni spesso fanno emergere difficoltà che, tuttavia, possono essere affrontate e superate grazie a specifici fattori facilitanti. Tra questi, spicca l’importanza di essere parte di un percorso collettivo di riflessione condivisa con i colleghi. Come sottolineato dalle ricerche internazionali, e confermato dall’esperienza italiana, il confronto con colleghi della propria

scuola e di altre istituzioni risulta fondamentale. Inoltre, i percorsi di formazione traggono ulteriore forza dal supporto di ricercatori-facilitatori, il cui coinvolgimento attivo all'interno di un progetto di ricerca contribuisce a legittimare e valorizzare la partecipazione degli insegnanti. (Nigris et al., 2020).

Alla luce di queste considerazioni, le revisioni presenti nella letteratura internazionale esaminata possono senz'altro permettere di identificare una serie di caratteristiche esplicite utili ad orientarci a individuare o definire un percorso di sviluppo professionale di alta qualità (Desimone, 2009, cit. in Didion et al., 2020, cit. in King, 2014, cit. in Kraft et al., 2018). Spesso, le revisioni di programmi di sviluppo professionale vengono classificate in base ad aspetti quali la durata del percorso formativo (breve o lunga), l'intenzionalità (obbligatorietà o motivazione) o l'uso di tecniche specifiche (coaching, e-learning, ecc.), che pur non rendendo conto delle premesse implicite sul processo di insegnamento in generale e sull'apprendimento degli insegnanti in particolare ne chiariscono alcuni elementi identitari. Elementi di un processo che per diversi aspetti sentiamo di associare alla prospettiva della R-F così come sta prendendo forma all'interno del centro CRESPI che la definisce orientata "alla trasformazione dell'agire educativo, e alla promozione della riflessività dell'insegnante" (Cardarello, 2018, p. 49).

Diversi tra gli studi analizzati riflettono sull'importanza della promozione di processi di apprendimento collaborativi, processi, cioè, che includono una partecipazione attiva o collettiva degli insegnanti, già ampiamente sottolineato come fattore di particolare rilevanza anche in contributi che non sono stati presi in esame nella presente rassegna della letteratura (Darling-Hammond et al., 2017). Durante le attività di formazione rientrano nella definizione di *partecipazione attiva* quelle proposte, esperienze e attività che consentono agli insegnanti di essere coinvolti nel processo di apprendimento e di partecipare al dialogo riflessivo. Un elemento chiave è costituito dall'opportunità di rivedere i dati, comprenderli, interpretarli per poter meglio orientare le decisioni didattiche, progettare l'attività in classe o ricevere feedback didattici (Garet et al., 2001).

Con il concetto di "partecipazione collettiva" (*collective participation*) si fa riferimento alla quantità di tempo che gli insegnanti trascorrono insieme all'interno della stessa scuola lavorando consapevolmente e esplicitamente per un obiettivo comune (Brownell et al., 2006; Hochberg & Desimone, 2010). In questo senso la partecipazione attiva al programma formativo pare essere quindi importante ma non sufficiente, si rivela necessario collegarla ad un altro concetto chiave, quello di rilevanza (*relevance*). L'idea che prende forma è che un percorso di sviluppo professionale sia progettato e realizzato in stretto contatto con le caratteristiche ed i bisogni di docenti e

studenti (Hochberg & Desimone, 2010, cit. in Didion et al., 2020); con la promozione di competenze specifiche in grado di permettere agli insegnanti della stessa scuola di lavorare consapevolmente e esplicitamente nella stessa direzione, come una comunità di pratiche sostenuta da un supporto continuo tramite follow-up, supervisione e mentoring per consolidare le competenze acquisite, garantendo un impatto più duraturo (Egert et al., 2018). Un'elevata rilevanza pratica della formazione associata ad una lunga durata e all'opportunità di apprendimenti attivo, vengono individuati come elementi indispensabili per sostenere l'impatto nelle scuole (Donath et al., 2023).

Un altro concetto ricorrente, indicato come elemento fondamentale per un percorso di sviluppo professionale di qualità è quello di intensità (*intensity*), anche se nelle rassegne considerate non sono stati riscontrati effetti moderatori significativi. I programmi di sviluppo professionale analizzati hanno, infatti, utilizzato intensità diverse dando l'avvio a varie combinazioni. Nonostante l'intensità sia indicata con il numero di ore dedicate al percorso di formazione, il numero di ore di contatto necessarie per ottenere un'intensità ottimale per suscitare il cambiamento degli insegnanti rimane incerto (Blank & Alas, 2009, cit. in Didion, et al., 2020, cit in Sims et al., 2021). Le ricerche mettono in evidenza la difficoltà di trovare un accordo sul livello di intensità necessario per sostenere le conoscenze e le pratiche didattiche degli insegnanti e promuovere risultati migliori per gli studenti, ma al contempo fanno spazio alla consapevolezza che l'indizio del successo stia nella contestualizzazione e nella contaminazione delle diverse variabili qui approfondite.

Per gli obiettivi del presente contributo diventa molto interessante considerare le finalità e competenze formative che si attribuiscono alla figura del ricercatore-facilitatore che nella R-F assume un ruolo centrale e si articola in diverse funzioni fondamentali. Egli non solo facilita il coinvolgimento dei pratici in un processo di riflessione critica, ma li guida anche nell'identificazione delle urgenze e delle domande che sentono di voler affrontare; supporta i docenti nella chiarificazione e contestualizzazione dei propri bisogni formativi affiancando la comunità professionale nell'esplorazione approfondita delle problematiche emergenti dalla pratica quotidiana. Questo ruolo senz'altro consente di condurre un'analisi attenta e una decodifica delle questioni e dei fenomeni in esame, favorendo una comprensione più articolata e condivisa grazie al coinvolgimento di una figura esterna alla scuola con funzioni di leadership.

A questo proposito, è molto interessante il contributo di Gracia e colleghi (2022) che suggerisce l'importanza che gli interventi di formazione professionale offrano opportunità per riflettere sulle esperienze di insegnamento per aiutare gli insegnanti a sviluppare una comprensione

critica dei propri ruoli e responsabilità; promuovano autoconsapevolezza accompagnando gli insegnanti a comprendere le proprie credenze, valori e caratteristiche personali che influenzano non solo le pratiche, ma anche la propria identità professionale; sostengano lo sviluppo della consapevolezza delle dinamiche interpersonali (comprensione delle relazioni con colleghi, studenti e altre parti interessate nella comunità educativa) che vivono nell'ambiente scolastico; tengano conto del contesto in cui gli insegnanti operano e al contempo delle politiche educative che influenzano il loro agire. In questa direzione si delinea l'opportunità di considerare lo sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti come un processo in continua evoluzione, di grande rilevanza per le sfide e le esigenze specifiche dell'istituzione scolastica ma anche per il sistema educativo più esteso.

In questa prospettiva, chi scrive riconosce all'approccio della R-F il valore di saper coniugare il rigore metodologico e le evidenze del processo euristico con la saggezza della pratica professionale. Elemento essenziale per sostenere la crescita e lo sviluppo degli insegnanti direttamente coinvolti e al contempo documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento, grazie alla reciproca contaminazione tra ricerca empirica, formazione professionale, prassi didattiche e valutazione formativa/in itinere).

L'implementazione della R-F, dunque, sfida di fatto modelli tradizionali di valutazione dell'impatto e solleva interrogativi metodologici non trascurabili. L'integrazione tra processi di apprendimento situati e strumenti di misurazione rigorosi richiede una riflessione su come individuare criteri valutativi adeguati, capaci di cogliere sia gli effetti immediati sia quelli a lungo termine. Del resto, la difficoltà di formalizzare metodologie replicabili e di garantire la comparabilità tra studi pone ulteriori sfide alla costruzione di un quadro teorico solido per la valutazione degli impatti formativi.

1.7. Nodi concettuali e problemi metodologici nella misurazione dell'impatto: una sfida tra complessità e coerenza

Le sfide metodologiche nella valutazione dell'impatto della formazione in servizio si manifestano in diversi aspetti, come si è visto, anche per l'esigenza di rendere conto delle molteplici variabili in gioco.

Come è stato evidenziato nei paragrafi precedenti, la letteratura esaminata ha senz'altro reso possibile evidenziare alcuni riferimenti comuni, sia nei modelli teorici e metodologici di riferimento, sia nelle dimensioni d'impatto attenzionate con maggiore ricorrenza. Entrando nel merito delle specificità dei contributi raccolti, ovvero dei contesti, dei formati didattici, dei contenuti

dei percorsi formativi esaminati, tuttavia, il quadro che emerge appare più articolato e complesso. Agrati (2021), a conclusione del suo studio comparativo di revisioni sistematiche e metanalisi sul tema oggetto del nostro interesse, sottolinea in questa direzione, proprio la difficoltà di mettere a confronto e trarre evidenze univoche che informino le scelte didattiche in merito alla formazione dei docenti a partire da singoli lavori di ricerca che non sempre condividono gli stessi costrutti e che si focalizzano spesso su componenti e dimensioni del processo formativo differenti. Guardare alla letteratura nel campo dell'educazione e dell'istruzione, inoltre, pone anche il problema della diffusa abitudine a non fornire sempre, da parte degli autori delle pubblicazioni raccolte, una piena definizione dei concetti affrontati o a ricorrere a un utilizzo di termini che può apparire come incoerente, ovvero che presenta delle differenze da articolo ad articolo. Questa criticità, per così dire, "procedurale" ed intrinseca alle comparazioni internazionali, si riscontra a partire dall'espressione stessa di "sviluppo professionale" (*professional development*), che esprime un campo semantico molto ampio, rispetto al quale, cioè, vengono inclusi sullo stesso piano percorsi formativi dalle caratteristiche anche molto distanti tra loro, sia in termini di formati didattici adottati che di domini di conoscenza affrontati (Merchie et al., 2016; Kennedy, 2016).

Lo sviluppo professionale può essere promosso, infatti, attraverso una varietà molto estesa di iniziative, ognuna con le proprie caratteristiche, compresa la relazione intercorsa con gli assunti espliciti ed impliciti di natura pedagogica e didattica, quali, ad esempio, workshop, seminari, conferenze, summer school, webinar, percorsi di ricerca-azione e così via; allo stesso tempo, queste iniziative possono insistere su singoli campi di conoscenza o abilità, disciplinari o trasversali, centrate sulle pratiche didattiche o su aspetti legate all'apprendimento degli studenti, o ancora combinare più piani insieme, avendo come orizzonte la sfida di sviluppare competenze più articolate in relazione alla vita della scuola.

Nel complesso, alla luce di queste considerazioni, si riscontrano evidenze contrastanti che portano alla difficoltà di identificare quanto ciascun aspetto descritto possa contribuire a spiegare l'efficacia dei programmi di sviluppo professionale *tout court* (Agrati, 2021; Kennedy, 2016; Merchie et al. 2016; Didion et al., 2020). In tal senso, il tema della formazione dei docenti risulta avvilito, se letto attraverso le lenti di una logica processo-prodotto, che spesso sembra essere assunta come cornice di riferimento da chi si interroga sugli impatti dei piani di sviluppo professionale, cioè prestando attenzione esclusivamente agli aspetti più evidenti e superficiale dei percorsi formativi (Opfer & Pedder, 2011).

Lo sviluppo professionale assolve a diverse funzioni e coinvolge in modo interdipendente l'azione formativa in sé e per sé, l'agentività dell'insegnante ed il ruolo svolto in tale quadro dall'istituzione scolastica (King, 2014), che può proporre, sostenere e dare importanza alla formazione docente, ma, all'opposto, anche ostacolarla, non riconoscerla nel suo valore, o indirizzarla verso aspetti non avvertiti come significativi per gli insegnanti. Gli insegnanti rimangono, tuttavia, i principali responsabili del cambiamento che le iniziative di sviluppo professionale intendono promuovere, per cui la loro personale disposizione di apertura o chiusura e volontà o resistenza ad impegnarsi in tali iniziative, così come il significato da loro attribuito alle proposte di formazioni a cui partecipano, è un aspetto, che, anche in chiave di valutazione d'impatto, non può essere trascurato.

Non solo: la definizione stessa di sviluppo professionale dell'insegnante (inteso come progresso e maturazione delle sue competenze) viene articolata, nella letteratura, in vari modi: dalla acquisizione di conoscenze culturali o pedagogiche alla acquisizione di nuove strategie di comportamento didattico; dalla capacità di implementazione di tali strategie, fino alla postura riflessiva, alla capacità critica di lettura della propria professionalità e del proprio contesto. Probabilmente un'indicazione che proviene dall'esame della letteratura sugli impatti è la raccomandazione di prefigurarli, in qualche modo, già in fase di progettazione, pur senza aderire ad ipotesi di causalità lineare. Infatti, il chiarimento preventivo e la declinazione di qualità dello "sviluppo professionale" auspicato e perseguibile potrebbero non soltanto semplificare la rilevazione degli esiti e delle ricadute, ma anche illuminare l'intero percorso, con le sue inevitabili deviazioni, e coinvolgere gli insegnanti stessi su un piano di consapevolezza.

In tale ottica, risulta, quindi, fondamentale prestare maggiore attenzione sia agli aspetti sottesi ai programmi di sviluppo professionale, cioè a quei fattori che anticipano e guidano l'azione formativa in relazione a ciò che si ritiene gli insegnanti facciano e ciò che dovrebbero fare, sia a quelli risultanti dall'interdipendenza tra i diversi fattori che intervengono nelle iniziative di sviluppo professionale, e, in particolare, su quelli, che, contestualmente, possono facilitare l'impegno degli insegnanti nei confronti della formazione (King, 2014; Kraft et al., 2018).

Tra gli aspetti sottesi al processo formativo e che possono essere presi in considerazione per apprezzare in modo più sensibile le diverse proposte, Kennedy (2016) include le teorie dell'azione (*theory of action*) che stanno sullo sfondo, appunto, di tali programmi. Secondo l'autrice, ogni teoria d'azione, da un lato, identifica un problema centrale della pratica che si propone di affrontare, e, dall'altro, elabora o fa riferimento ad una pedagogia che si propone di aiutare gli insegnanti a mettere in pratica le nuove idee. In

estrema sintesi, possono essere distinte quattro macrocategorie di problematiche ricorrenti, ovvero come presentare i contenuti, come gestire il comportamento degli studenti, come coinvolgere gli studenti, come fare esprimere l'esperienza degli studenti, rispetto, ad esempio, a ciò che hanno imparato. Dalla rassegna attenzionata dalla Kennedy emerge come risultino più efficaci i programmi che riescono a combinare, cioè prendere in considerazione, seppur in misura variabile, ciascuna questione, piuttosto che quelli che si concentrano sull'una o sull'altra. Allo stesso modo, è possibile distinguere quattro modalità ricorrenti per dare risposta ai problemi affrontati, ovvero "fornire delle ricette", "proporre un ventaglio di strategie", "promuovere la riflessività ed il pensiero critico", "mettere a disposizione del docente una costellazione di contenuti, materiali e riferimenti", lasciando l'autonomia di utilizzarli nel modo che ritiene più opportuno. Su questo piano, nella rassegna si evidenzia come elemento di interesse la partecipazione collettiva (*collective participation*), ad esempio attraverso le comunità di apprendimento professionale (*professional learning communities*), le quali, tuttavia, variano molto nel modo in cui vengono realizzate e, di conseguenza, nella loro efficacia. In questo senso, risultano essere più d'impatto, le esperienze partecipative che incorporano nella formazione il dispositivo della ricerca *Research Study Groups* (Gersten et al., 2010), nei termini di un accompagnamento dei docenti ad impegnarsi in gruppi di lavoro su dati di ricerca ed elementi raccolti su i propri contesti.

Facendo sintesi di quanto argomentato, emerge, quindi, la necessità di prestare maggiore attenzione sulla qualità dei programmi formativi oggetto di indagine, cioè sulle peculiarità che li caratterizzano, anche in relazione agli specifici contesti di realizzazione. Come sottolineato da Didion e colleghi (2020, pp. 56-57), tuttavia, è difficile esprimere giudizi sulla qualità delle singole esperienze di apprendimento perché davvero pochi studi riportano il "*procedural fidelity score of the training*", cioè una misura di quanto di ciò che viene progettato è poi effettivamente implementato. Le specificità dei dispositivi formativi di cui si è detto, rimangono, in altre parole, quasi sempre solo enunciate, non si accompagnano, cioè, ad una documentazione dettagliata delle procedure adottate tale da poterne valutare la validità e l'affidabilità, ovvero il grado di coerenza rispetto ai modelli e ai metodi dichiarati. Per apprezzarne l'impatto ed individuare i fattori facilitanti o ostacolanti l'efficacia, si sottolinea, quindi, la necessità di dotarsi di strumenti in grado di restituire in modo più puntuale il processo realizzato.

1.8. Conclusioni: dalla misurazione alla comprensione dell'impatto

L'analisi della letteratura sulla valutazione dell'impatto della formazione in servizio ha evidenziato un panorama eterogeneo, caratterizzato da approcci e modelli differenti che rendono complessa la comparabilità degli studi. Se da un lato emergono strategie valutative basate quasi esclusivamente sullo *student achievement*, come le metanalisi di Sims e colleghi (2021, 2022) e lo studio di Kennedy (2016), dall'altro appare evidente la necessità di una visione più ampia che includa anche le trasformazioni nelle pratiche didattiche e nei contesti scolastici.

In questa prospettiva, la ricognizione effettuata ha messo in rilievo la multidimensionalità dell'impatto della formazione e ha restituito un'idea di efficacia degli interventi formativi multifattoriale, ovvero influenzata da molteplici elementi interdipendenti. Tuttavia, la rilevanza del contesto è spesso trascurata, così come la coerenza tra gli interventi e gli obiettivi formativi dichiarati, elemento essenziale per valutarne gli effetti in modo rigoroso e significativo. Anche la categoria del *professional development* (PD) si presenta con un'elevata variabilità in termini di modalità di attuazione, contenuti e ruoli dei ricercatori-formatori, sollevando interrogativi sulla possibilità di una maggiore sistematizzazione nella valutazione. In questa prospettiva, il confronto con la R-F può offrire spunti generativi, consentendo di ripensare l'impatto in termini maggiormente articolati, in grado di cogliere non solo gli esiti conclusivi, ma anche i fattori formativi che influenzano le traiettorie di cambiamento professionale e istituzionale. Più in generale e portando il discorso sul piano della pratica formativa, il dialogo con la R-F può consentire di rivedere il ruolo dei disegni valutativi, passando da un'attenzione quasi esclusiva al dogma della misurazione dell'efficacia degli interventi, ad una concezione processuale che ne valorizza primariamente la funzione trasformativa.

In questa direzione, diventa essenziale proseguire l'esplorazione dei punti di contatto tra la R-F e gli studi sulla valutazione dell'impatto del PD. Le connessioni individuate finora necessitano di un'indagine più mirata, che il capitolo successivo si propone di approfondire attraverso una revisione sistematica della letteratura. Tale analisi consentirà di verificare se gli studi primari offrano evidenze concrete su questi legami e in che misura gli approcci adottati negli interventi di sviluppo professionale siano riconducibili alle caratteristiche fondamentali della R-F.

Tab. 1.1 – Letteratura di sintesi analizzata e dimensioni di impatto considerate

Contributo	Insegnanti			Studenti		Istituzione
	Reazione all'evento formativo	Cambiamento conoscenze	Cambiamenti della pratica didattica	Percezioni studenti	Apprendimenti	Cambiamento organizzativo
Agrati (2021)	-	-	Si	-	-	-
An (2021)	Si	Si	Si	Si	-	-
Boylan et al. (2018)	-	-	Si	-	Si	Si
Çiftçi & Karaman (2019)	-	Si	Si	Si	-	-
Didion et al. (2020)	-	Si	Si	-	Si	-
Donath et al. (2023)	-	Si	Si	-	Si	-
Egert et al. (2018)	Si	-	Si	-	Si	-
Gesel et al. (2021)	-	Si	Si	-	-	-
Gracia et al. (2022)	Si	Si	Si	-	-	-
Hos & Topal (2013)	Si	Si	-	-	-	-
Kennedy (2016)	Si	-	-	-	Si	-
King (2014)	Si	Si	Si	Si	Si	-
Kraft et al. (2018)	Si	-	Si	-	Si	-
Lay et al. (2020)	Si	Si	Si	Si	Si	-
McFadden & Williams (2020)	Si	Si	Si	-	Si	Si
Merchie et al. (2018)	-	Si	Si	-	Si	-
Parkhouse et al. (2019)	Si	Si	-	-	Si	-
Phelps et al. (2016)	-	Si	Si	-	-	-
Rogers et al. (2020)	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Ryan et al. (2022)	Si	Si	-	-	Si	-

Sims & Fletcher-Wood (2021)	-	-	-	-	Si	-
Sims et al. (2022)	-	-	-	-	Si	-
Sims et al. (2021)	-	-	-	-	Si	-
Surahman & Wang (2023)	-	Si	Si	-	-	-
Van Der Schaaf et al. (2019)	-	Si	Si	-	-	Si
Westine et al. (2020)	-	Si	Si	-	Si	-
Zohar & Ben-Ari (2022)	-	Si	Si	-	-	-

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S. (2021). Systematic reviews on in-service training effectiveness. A prior comparative analysis of the used terms. *Education and Self Development, 16*(3), 167-178. DOI:10.26907/esd.16.3.14.
- Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Evaluating the impact of “Ricerca-Formazione” on teachers’ professional development. Methodological issues and operational models. *RicercaAzione, 13*(2), 75-84. <https://ricercaazione.iprase.tn.it/article/view/24/23>.
- An, Y. (2021). A response to an article entitled “Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review”. *Educational Technology Research and Development, 69*(1), 39-42. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09844-8>.
- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Bezzi, C. (2010). La partecipazione valutativa dalla retorica al metodo. *Rassegna Italiana di Valutazione, 47*, 119-130.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory, 57*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Italian journal of educational research, 13*, 49-68.
- Boylan, M., Maxwell, B., Wolstenholme, C., Jay, T., & Demack, S. (2018). The mathematics teacher exchange and ‘mastery’ in England: The evidence for the

- efficacy of component practices. *Education sciences*, 8(4), 202. <https://doi.org/10.3390/educsci8040202>.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional children*, 72(2), 169-185. <https://doi.org/10.1177/001440290607200203>.
- Bubb, S., & Earley, P. (2010). *Helping staff develop in schools*. Sage.
- Cardarello, R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini, (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 42-51). FrancoAngeli.
- Chapman O., & Heater B. (2010). Understanding change through a high school mathematics teacher's journey to inquiry-based teaching, *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(6), 445-458.
- Çiftçi, E. Y., & Karaman, A. (2019). Short-term international experiences in language teacher education: A qualitative meta-synthesis. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 44(1), 93-119. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n1.6>.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Garder, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and teacher education*, 47, 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29-66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>.
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(30). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>.
- Dufour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Dweck, C. S. (2015). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of educational research*, 88(3), 401-433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>.

- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., & Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American educational research journal*, 47(3), 694-739. <https://doi.org/10.3102/0002831209361208>.
- Gesel, S. A., LeJeune, L. M., Chow, J. C., Sinclair, A. C., & Lemons, C. J. (2021). A meta-analysis of the impact of professional development on teachers' knowledge, skill, and self-efficacy in data-based decision-making. *Journal of Learning disabilities*, 54(4), 269-273. <https://doi.org/10.1177/0022219420970196>.
- Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D., & Harris, A. (2005). *Evaluating the Impact of Continuing Professional Development*. Department for Education. <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/evaluating-the-impact-of-continuing-professional-development>.
- Gracia, E. P., Rodríguez, R. S., & Pedrajas, A. P. (2022). Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 26(1), 371-393. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13211>.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks.
- Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Redesigning Professional Development*, 59(6), 45-51.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (1st ed.). Routledge.
- Hochberg, E. D., & Desimone, L. M. (2010). Professional development in the accountability context: Building capacity to achieve standards. *Educational psychologist*, 45(2), 89-106. <https://doi.org/10.1080/00461521003703052>.
- Hos, R., & Topal, H. (2013). The current status of English as a Foreign Language (EFL) teachers' professional development in Turkey: A systematic review of literature. *The Anthropologist*, 16(1-2), 293-305.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional development in education*, 40(1), 89-111. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13(11), 3-9.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>.
- Kreber, C. & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108. <https://doi.org/10.1080/13601440110090749>.
- Lay, C. D., Allman, B., Cutri, R. M., & Kimmons, R. (2020). Examining a decade of research in online teacher professional development. *Frontiers in Education*, 5, 573129. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.573129>.

- Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative: criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. FrancoAngeli.
- Margoluis, R., & Salafsky, N. (1998). *Measures of Success: Designing, Managing and Monitoring Conservation and Development Projects*. Island Press.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom Instruction that Works. Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*. ASCD.
- McFadden, A., & Williams, K. E. (2020). Teachers as evaluators: Results from a systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation, 64*, 100830. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100830>.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research papers in education, 33*(2), 143-168. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione, 12*(2), 225-237.
- OCSE. (2023). *Glossario dei termini chiave nella valutazione e nella gestione basata sui risultati per lo sviluppo sostenibile* (2nd ed.). OECD Publishing.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*, 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>.
- Orizio, E. (2024). *Navigare nella complessità: la valutazione di impatto nei contesti socio-educativi*. PensaMultimedia.
- Parkhouse, H., Lu, C. Y., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of Educational Research, 89*(3), 416-458. <https://doi.org/10.3102/0034654319840359>.
- Phelps, G., Kelcey, B., Jones, N., & Liu, S. (2016). Informing estimates of program effects for studies of mathematics professional development using teacher content knowledge outcomes. *Evaluation Review, 40*(5), 383-409. <https://doi.org/10.1177/0193841X16665024>.
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered Leadership*. Jossey-Bass.
- Rogers, S., Brown, C., & Poblete, X. (2020). A systematic review of the evidence base for professional learning in early years education (The PLEYE Review). *Review of Education, 8*(1), 156-188. <https://doi.org/10.1002/rev3.3178>.
- Ryan, M., Alliot, O., Ikeda, E., Luan, J. A., Hofmann, R., & van Sluijs, E. (2022). Features of effective staff training programmes within school-based interventions targeting student activity behaviour: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 19*(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01361-6>.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Springer.
- Schön, D. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.

- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). What Are the Characteristics of Effective Teacher Professional Development? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Education Endowment Foundation*. <https://doi.org/10.26300/rzet-bf74>.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., & Anders, J. (2022). *Effective Teacher Professional Development: New Theory and a Meta-Analytic Test*. Ed Working Paper No. 22-507. Annenberg Institute for School Reform at Brown University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED616856.pdf>.
- Surahman, E., & Wang, T. H. (2023). In-service STEM teachers' professional development programmes: A systematic literature review 2018-2022. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104326. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104326>.
- Timperley, H. (2008). *Teacher Professional Learning and Development*. *Educational Practices Series-18*: International Bureau of Education.
- Van Der Schaaf, M., Slof, B., Boven, L., & De Jong, A. (2019). Evidence for measuring teachers' core practices. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 675-694. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652903>.
- Vannini I., (2022). Il Centro CRESPI diventa interuniversitario. Una realtà al servizio della ricerca per la formazione degli insegnanti. *RicercaAzione*, 2, 187-190.
- Westine, C. D., Unlu, F., Taylor, J., Spybrook, J., Zhang, Q., & Anderson, B. (2020). Design parameter values for impact evaluations of science and mathematics interventions involving teacher outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(4), 816-839. <https://doi.org/10.1080/19345747.2020.1821849>.
- Zohar, A., & Ben-Ari, G. (2022). Teachers' knowledge and professional development for metacognitive instruction in the context of higher order thinking. *Metacognition and Learning*, 17(3), 855-895. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09310-1>.

Capitolo 2. Formazione in servizio, modelli di valutazione d'impatto e Ricerca-Formazione: riflessioni a partire da una scoping review¹

Laura Landi, Letizia Capelli, Elena Nardiello, Sofia Bosatelli e Alessandra Boscolo

Il legame tra qualità della scuola e qualità della formazione dei docenti è innegabile e indagato e confermato da innumerevoli ricerche. Questa evidenza sottolinea l'importanza di una formazione continua, sia pre-servizio che in servizio, per garantire contesti educativi di alta qualità.

2.1. Introduzione

Data la complessità caratterizzante i contesti formativi, la formazione dei docenti non si limita all'acquisizione di contenuti disciplinari, ma abbraccia anche un ampio spettro di competenze didattico/pedagogiche, metodologiche e relazionali. È fondamentale che i docenti siano dotati di strategie didattiche efficaci, capacità di gestione della classe, abilità di coinvolgimento degli studenti e molte altre competenze da sviluppare in relazione agli aspetti più strettamente disciplinari. Strategie e competenze, quelle appena menzionate, che possono essere potenziate attraverso programmi di formazione ben strutturati. A fronte di questa certezza sulla necessità di una formazione continua, rimangono molte aree da esplorare rispetto alla differente efficacia delle formazioni proposte e a quali siano le dimensioni e i modi per valutarne gli impatti. In vista di tempo e risorse spese nella formazione e di quanto la preparazione dei docenti faccia la differenza sugli apprendimenti degli studenti, indagare se e come le formazioni siano oggetto di valutazione di efficacia e di impatto diventa centrale per poter

¹ Il presente capitolo rappresenta gli esiti della riflessione condivisa con il gruppo "impatti", e del lavoro congiunto delle autrici. In particolare, Sofia Bosatelli è autrice dei paragrafi 2.2.1 e 2.4; Alessandra Boscolo dei paragrafi 2.5, 2.5.2, 2.5.3, 2.6.1, 2.6.2 e 2.6.3; Letizia Capelli dei paragrafi 2.5.1, 2.5.4 e 2.6; Laura Landi dei paragrafi 2.7 e 2.7.1; Elena Nardiello dei paragrafi 2.1, 2.2.2, 2.3 e 2.3.1. Le conclusioni finali sono frutto della riflessione e scrittura comune.

ottimizzare gli investimenti, garantire una scuola di qualità per tutti gli studenti e le studentesse e poter identificare elementi di efficacia duplicabili in altri contesti formativi.

Da questa necessità prende le mosse una scoping review di cui in questo capitolo presentiamo un affondo incentrato sulle ricerche che fanno riferimento esplicito a valutazioni di impatto multidimensionali. L'affondo narrativo riguarda 27 articoli selezionati tra 162 inizialmente considerati, che trattano esplicitamente valutazioni di impatto multidimensionali nei programmi di sviluppo professionale (PD).

Oltre a individuare le caratteristiche delle formazioni presentate e ad analizzare quali dimensioni siano state attenzionate dai ricercatori, abbiamo anche cercato di individuare le caratteristiche delle formazioni che fossero contigue al quadro teorico pentagonale della Ricerca-Formazione (R-F). La scelta di questo focus è strettamente connessa con i due fili rossi che legano i contributi di questo volume: la valutazione dell'impatto di programmi di sviluppo professionale e formazione docenti da un lato, e la R-F come possibile framework per orientare la creazione di percorsi formativi per docenti in formazione e in servizio.

Il contributo che proponiamo prende le mosse da riflessioni comuni e condivise con il gruppo di lavoro che si è dedicato all'analisi delle rassegne della letteratura e metanalisi presentate nel Capitolo 1 del presente volume.

2.2. Metodologia

Il presente capitolo illustra l'analisi di una parte del dataset costruito attraverso una scoping review. Si pone in dialogo con gli altri capitoli del volume, in particolare col Capitolo 1, che si occupa di valutazione di impatto e R-F, attraverso un approfondimento sugli articoli internazionali che riportano un'analisi di impatto a più dimensioni.

2.2.1. Metodologia della selezione degli articoli

Verranno ora illustrati i criteri che hanno guidato la scoping review (Arksey & O'Malley, 2005) e la selezione degli articoli presi in esame. Seguendo le linee guida PRISMA (Page et al., 2020) abbiamo condotto un'analisi di articoli internazionali di ricerca che indagano e contribuiscono alla riflessione sull'impatto delle attività formative rivolte agli insegnanti in servizio, articolata intorno alle seguenti domande:

1. Come vengono utilizzati i modelli teorici di valutazione d'impatto nelle ricerche sulla formazione docenti?
2. Quali dimensioni d'impatto vengono maggiormente attenzionate e in che modo vengono indagate?
3. Quali caratteristiche associabili alla R-F emergono dalla descrizione degli interventi formativi?

Per condurre la ricerca a partire da queste domande abbiamo individuato i seguenti criteri di inclusione:

- articoli di ricerca accademici, peer-reviewed;
- pubblicati tra il 2014 e il 2023;
- in lingua inglese;
- sulla formazione docenti in servizio dall'infanzia alla secondaria di secondo grado;
- che considerassero esplicitamente la valutazione d'impatto.

Sulla base di questi criteri di inclusione sono state elaborate le stringhe di ricerca presentate in Tabella 2.1 che sono state utilizzate per interrogare tre banche dati: Scopus, Eric e Web of Science.

Tab. 2.1 – Stringhe utilizzate nelle tre banche dati di riferimento

<i>Banca dati</i>	<i>Risultati</i>
SCOPUS (TITLE-ABS-KEY (impact AND evaluation OR effect AND evaluation OR efficacy AND evaluation) AND TITLE-ABS-KEY ((professional AND development OR professional AND training OR learning AND development)) AND TITLE (teacher) AND TITLE-ABS-KEY ((intervention OR program OR training OR education OR course))) AND NOT TITLE-ABS-KEY ((educators OR nursery OR preservice OR future AND teacher OR induction)) AND PUBYEAR > 2013 AND PUBYEAR < 2024	166
ERIC (impact evaluation OR effect evaluation OR efficacy evaluation) AND ((professional development OR professional training OR learning development)) AND (teacher) AND ((intervention OR program OR training OR education OR course))) AND NOT ((educators OR nursery OR preservice OR future teacher OR induction)) + title:teacher	293
WOS (TS=((impact evaluation) OR (effect evaluation) OR (efficacy evaluation)) AND TS=((professional development) OR (professional training) OR (learning development)) AND TI=(teacher) AND TS=((intervention OR program OR training OR education OR course)) NOT TS=((educators OR nursery OR preservice OR future AND teacher OR induction)))	402
TOTALE	861

L'indagine ha portato a raccogliere un totale di 861 articoli. Cento entrate che comparivano più volte sono state eliminate. Giungendo ad un totale di 761 risorse. Sono stati poi esclusi preliminarmente 59 articoli solo attraverso l'utilizzo di filtri perché non pubblicati nel range di anni previsto (2014-2023) e 94 perché non pubblicati in riviste accademiche. I 608 articoli sono stati sottoposti ad una fase di screening di titolo, abstract e metadati da parte di cinque valutatori indipendenti che hanno ricercato i criteri di inclusione ed esclusione. I valutatori hanno lavorato separatamente confrontandosi sui casi dubbi. Dopo una prima fase di verifica dell'oggettività dei criteri a doppio cieco, l'analisi è continuata individualmente.

Si è passate quindi ad analizzare titoli ed abstract. Sono stati eliminati tutti gli articoli che prendono in analisi esclusivamente formazione pre-service (134), poiché non includono la formazione in servizio, focus della scoping. Sono inoltre stati esclusi 24 articoli che si focalizzano sulla formazione universitaria e ulteriori 38 articoli riguardanti la formazione di docenti universitari. Analogamente, un articolo è stato escluso poiché focalizzato su insegnanti che lavorano nella fascia 0-3 anni.

Da un'ulteriore analisi è emerso che nel dataset erano presenti 147 articoli nei quali non viene descritto nessun intervento formativo. Si tratta ad esempio di articoli che riguardano le credenze e esperienze dei docenti e come queste influenzano il loro operato, oppure di come l'utilizzo di alcune metodologie sia utile per la formazione docente, oppure ancora indagini su comportamenti dei nuovi docenti che entrano nella professione.

Sono stati esclusi 16 articoli perché la tipologia di intervento formativo non era collegata alla professionalità docente. Di questi, nove hanno come focus della formazione il miglioramento del benessere dei docenti in servizio – si tratta ad esempio di studi sulla mindfulness – e sette si propongono di fornire ai docenti nozioni di natura igienico-sanitaria da trasmettere agli studenti, ad esempio sulle modalità per prevenire il tumore alla pelle o l'AIDS.

Dal totale degli abstract sono state escluse 15 revisioni della letteratura, analizzate in altro elaborato (Bonaiuti et al., in press). Infine, sono stati esclusi tutti gli articoli che non considerano i docenti nella valutazione dell'impatto (10). Questa scelta potrà forse stupire, ma è coerente con le domande di ricerca e l'attenzione del CRESPI sulla professionalità docente. Gli apprendimenti degli studenti dopo una formazione professionale, infatti, possono essere specchio della crescita professionale dei docenti, ma non la rappresentano direttamente. Quindi la nostra analisi che si pone come obiettivo riflettere sulla formazione dei docenti in servizio per vederne l'impatto sulla professionalità docente, non può basarsi solo sullo *student achievement* per riflettere sui percorsi formativi.

In questa fase sono state complessivamente escluse 538 entrate. I 223 articoli rimasti sono stati letti interamente per valutarne la rilevanza e si è proceduto a una seconda fase di eliminazione, poiché alcune categorie di esclusione non erano evidenti dagli abstract ma emergevano durante la lettura del testo completo. Due articoli sono stati esclusi perché nonostante l'estrazione dal database li definisse articoli accademici si sono rivelati pubblicazioni di altro genere, tre articoli perché non includono una formazione in servizio; quattro si focalizzano sulla formazione accademica e altrettanti sui docenti universitari per un totale di otto articoli. Inoltre, degli articoli letti interamente, alcuni non riportano alcun tipo di intervento formativo effettuato (29) o descrivono un intervento formativo senza valutarne l'impatto (1). Due articoli sono stati esclusi poiché riguardano formazioni inerenti al campo dell'igiene e della salute medica, mentre altri due articoli sono stati eliminati perché riguardanti solamente i guadagni per gli studenti.

La stringa di ricerca aveva catturato 12 articoli che non sono scritti in inglese (ad es. tedesco, spagnolo): dato che è stato scelto di analizzare letteratura in lingua inglese e non sono state fatte ricerche su database che potessero catturare articoli in altre lingue, sono stati esclusi.

Uno studio è stato escluso poiché non erano chiaramente esplicitati i destinatari della formazione non consentendoci di affidargli una categorizzazione rispetto all'ordine di istruzione di cui i docenti fanno parte.

Questa seconda fase di screening ha portato dunque ad escludere altre 61 entrate. Sono stati quindi 162 gli articoli analizzati considerando tre aree specifiche come suggerito dalle domande di ricerca: gli elementi di contesto della formazione, la valutazione dell'impatto e gli elementi affini alla R-F.

Di seguito il diagramma illustrativo delle fasi di screening (Fig. 2.1).

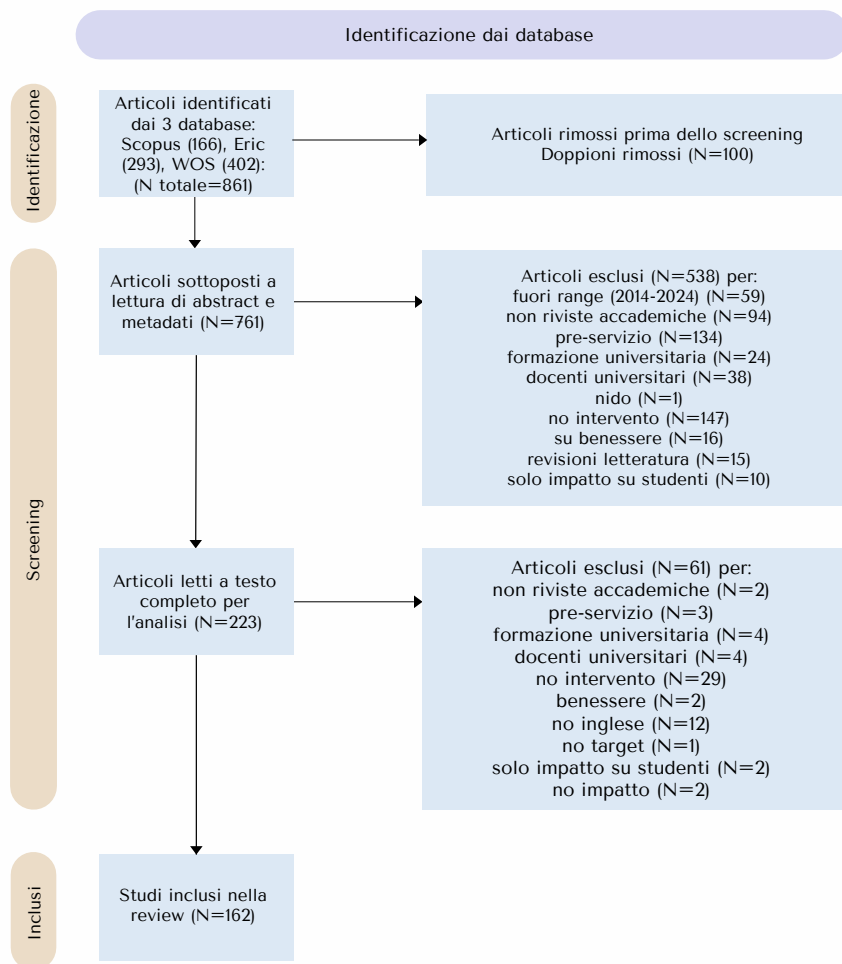


Fig. 2.1 – PRISMA 2020 flow diagram

Essendo il volume legato a due prospettive precise: la valutazione di impatto dei programmi di formazione docente e la R-F come quadro di riferimento per una formazione docenti efficace, nel presente capitolo abbiamo scelto di presentare uno spaccato narrativo degli articoli, tra i 162 selezionati, che facessero riferimento esplicito a modalità di valutazione di impatto multidimensionali (27) andando poi all'interno di questi per cercare, nelle proposte formative, i punti di contatto con il pentagono della R-F. I risultati di tale selezione sono presentati in Tabella 2.4 in relazione alle caratteristiche

di sfondo, in Tabella 2.11 rispetto all'analisi degli impatti e in Tabella 2.12 in relazione alla R-F.

Sin dalle prime riflessioni il nostro gruppo di ricerca, infatti, ha considerato che la formazione manifesti i suoi effetti su tre “soggetti”: i docenti, gli studenti e il contesto. Per identificare queste, da noi definite dimensioni, abbiamo utilizzato il modello di Kreber, Brook e Policy (2001) che si concentra sui programmi di sviluppo professionale ed ha quindi una visione più ampia e sistemica di tutti gli aspetti influenzati da un programma formativo. Gli autori focalizzano sei aspetti che definiscono *points of focus* e noi chiameremo sottodimensioni: tre riguardano i docenti, due gli studenti, e uno il contesto. Nel paragrafo successivo verranno delineate ulteriormente. Per questa analisi abbiamo quindi considerato gli articoli che facessero riferimento esplicito a metodologie o metodi di valutazione di impatto che analizzano insieme in un quadro teorico coerente un insieme di queste dimensioni.

A partire dall'analisi di Bonaiuti e colleghi (in press) e dal lavoro presentato nel Capitolo 1, abbiamo isolato modelli della valutazione di impatto costruiti da Kirkpatrick (1959), Guskey (2002), Margoluis e Salafsky (1998), Kreber, Brook e Policy (2001). Abbiamo però osservato che alcuni articoli fanno riferimento ad altri modelli teorici, o ad una combinazione di modelli teorici, basati su una concezione di impatto multidimensionale. Abbiamo analizzato anche questi articoli per descriverne le caratteristiche delle formazioni, le dimensioni della valutazione di impatto e gli strumenti utilizzati.

2.2.2. Metodologia della codifica

Come evidenziato dalla letteratura, l'effetto diretto e nel breve periodo sugli apprendimenti degli studenti è solo uno degli elementi che possono confermare l'efficacia di una formazione. L'analisi di altri elementi che agiscono da mediatori dell'apprendimento – quali ad esempio i cambiamenti negli insegnanti, nelle pratiche didattiche e nel contesto – diventa fondamentale per costruire una lettura esaustiva dell'impatto: per questo motivo si è scelto di tenere un focus d'attenzione più ampio, che abbracciasse diverse dimensioni (Marzano, 2001; Hattie, 2009; Darling-Hammond, 2010). Per l'analisi è stato quindi utilizzato il modello teorico di Kreber, Brook e Policy (2001) che ha permesso di tenere in considerazione sei sottodimensioni: la percezione, la soddisfazione e le convinzioni dei partecipanti rispetto al percorso formativo e la sua applicabilità (I), gli atteggiamenti e le conoscenze acquisite (II); i cambiamenti nell'azione didattica dichiarati o osservati (III); le percezioni da parte degli studenti della

performance d'insegnamento (IV); gli apprendimenti degli studenti (V) ed eventuali cambiamenti a livello istituzionale (VI).

Rispetto al già citato modello abbiamo scelto di creare due sottosezioni al fine di descrivere più dettagliatamente la dimensione dei cambiamenti nelle pratiche didattiche dei docenti (III) creando quindi distinzione tra quelle indagate in modo diretto (attraverso video o osservazioni svolte in aula) e quelle indagate in modo indiretto (attraverso la raccolta di documentazione come protocolli degli studenti, lesson plan, interviste e/o autopercezione dei docenti sostenute da esempi concreti sulle variazioni nelle pratiche didattiche). In Tabella 2.2 presentiamo il quadro completo delle categorie utilizzate.

Tab. 2.2 – Dimensioni della valutazione di impatto utilizzate per l'analisi

<i>Dimensione</i>	<i>n.</i>	<i>Sottodimensione</i>
Docenti	I	Percezione, soddisfazione, applicabilità di quanto appreso
	II	Cambiamento delle conoscenze/atteggiamenti (orientamenti della professionalità, percezione di efficacia)
	III	Cambiamento della pratica didattica: indagini dirette (es. video, osservazioni)
	IV	Cambiamento della pratica didattica: indagini indirette (a patto che riportino esempi)
Studenti	V	Cambiamento percepiti dagli studenti rispetto alla pratica didattica
	VI	Risultati di apprendimento (conoscenze, abilità, atteggiamenti, capacità, modifiche nelle intenzioni, idee, etc.)
Istituzione	VII	Cambiamento organizzativo

Tale distinzione, non presente nel modello di Kreber, Brook e Policy (2001), ci è sembrata significativa nel portare alla luce il dettaglio delle modalità con cui gli autori dei 162 articoli hanno effettuato le indagini dell'impatto rispetto alla dimensione dei cambiamenti delle pratiche, che può in effetti prevedere una grande varietà nella tipologia di analisi impiegate.

A partire dalle sette dimensioni individuate si è tenuta traccia sia delle tematiche al centro delle analisi, che di quali strumenti sono stati utilizzati per condurre l'indagine, suddividendoli in quattro categorie principali:

questionari; interviste e focus group; osservazione e documentazione (es. diari di bordo, lesson plan, etc.). Si è inoltre valutato il momento temporale in cui gli strumenti sono stati utilizzati, andando a rilevare se la somministrazione fosse stata fatta pre-intervento, post-intervento, durante lo stesso o a distanza di sei mesi o più dal termine. Nella parte di analisi verranno illustrate la frequenza e le combinazioni emerse.

Rispetto alla dimensione concernente l'impatto a livello istituzionale è risultato interessante andare ad indagare anche quali siano state le fonti delle informazioni come ad esempio: docenti (aventi un incarico specifico, di coordinamento, o meno), dirigenti scolastici, studenti o altri attori coinvolti nella formazione.

In parallelo, è stata effettuata un'analisi degli elementi esplicitamente attenzionati dagli autori nel descrivere gli interventi di formazione oggetto delle ricerche. Come vedremo dall'analisi, le formazioni sono spesso descritte in maniera sommaria negli articoli. È pertanto necessario sottolineare che le codifiche sono state effettuate esclusivamente sulla base di quanto dichiarato ed esplicitato dagli autori, senza considerare eventuali elementi desumibili o ipotizzabili dalle narrazioni. Gli elementi di contesto presi in considerazione hanno riguardato l'ubicazione delle ricerche, tenendo traccia della nazione in cui è avvenuta la formazione, il grado scolastico di provenienza dei docenti coinvolti (infanzia, primaria, secondaria), la tematica della formazione e la durata dell'intervento. Molti degli articoli analizzati presentavano al proprio interno una descrizione, più o meno dettagliata, della formazione effettuata: queste informazioni sono state catalogate e hanno permesso di individuare se si trattasse di percorsi in presenza, online, residenziali o non residenziali.

Sono stati oggetto di analisi anche la grandezza del campione di ricerca, se la formazione coinvolgesse un'unica istituzione scolastica o meno, la metodologia utilizzata (qualitativa, quantitativa, la combinazione delle due o metodi misti) e quali fossero le domande e il disegno di ricerca (sperimentale, quasi-sperimentale, non sperimentale): informazioni fondamentali per comprendere la magnitudo delle ricerche considerate e l'approccio scientifico di riferimento.

Abbiamo poi cercato elementi associabili alla R-F, facendo riferimento ai cinque punti individuati nel volume curato da Asquini (2018):

1. la definizione esplicita dello scopo della ricerca, concentrandosi sulla crescita professionale degli insegnanti coinvolti e documentando i cambiamenti osservati (RF 1);
2. la costituzione di un gruppo di Ricerca-Formazione composto da ricercatori e insegnanti, con ruoli definiti e obiettivi negoziati riguardanti i valori e le metodologie da adottare (RF 2);

3. la centratura sui contesti specifici, attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse specifiche del contesto in tutte le fasi (RF 3);
4. la discussione sistematica e documentata dei risultati e dei processi attuati nei contesti scolastici e di formazione (RF 4);
5. la ricaduta effettiva ovvero la realizzazione delle innovazioni educative e formative nella scuola (RF 5).

Il quadro teorico pentagonale della R-F va letto in maniera sinergica con collegamenti di senso ed intenzionalità che legano ogni elemento agli altri. Questo aspetto, coniugato con le descrizioni talvolta sommarie delle formazioni, ha reso molto difficile valutare l'assenza o la presenza di elementi affini alla R-F negli studi analizzati. Per questi si è deciso di costruire cinque scale ancorate, una per ognuno dei cinque punti, con descrittori specifici per ogni livello (0-2). Presentiamo di seguito livelli e descrittori (Tab. 2.3).

Tab. 2.3 – Scale ancorate e descrittori delle caratteristiche della R-F

<i>Caratteristiche della R-F</i>	<i>Punti</i>	<i>Descrittori</i>
RF 1. Condivisione di finalità ed obiettivi	0	Nessuna esplicitazione
	1	Esplicito riferimento a obiettivi chiaramente definiti a inizio formazione
	2	Obiettivi negoziati coi partecipanti
RF 2. Creazione di un gruppo misto di ricerca docenti/ricercatori	0	Nessun riferimento ad un gruppo misto
	1	Alcuni momenti di condivisione paritetica a gruppo misto (riflessioni) o gruppo misto senza chiara definizione dei ruoli
	2	Gruppo misto chiaramente definito nei ruoli
RF 3. Centratura sulle specificità dei contesti - un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti	0	Nessuna analisi del contesto
	1	Analisi del contesto (anche se è solo un dato di ricerca e non è oggetto di una fase preliminare di analisi strutturata del contesto) senza modificazione dirette delle caratteristiche della formazione, oppure senza collegamento al punto 5
	2	Analisi del contesto che condiziona modalità e svolgimento della formazione
RF 4. Confronto sulla documentazione di risultati e processi	0	Nessun riferimento ad una documentazione raccolta o costruita dai docenti oppure riferimenti a una documentazione fatta dai ricercatori a fini di ricerca e non come base per la riflessione coi docenti

	1	Documentazione da parte dei docenti sui processi senza svolgimento di momenti riflessivi strutturati su quanto raccolto
	2	Raccolta o costruzione di documentazione da parte di docenti e ricercatori utilizzata come materiale su cui riflettere da parte del gruppo di ricerca congiunto ricercatori / docenti
RF 5. Attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti nella scuola	0	Nessuna analisi della ricaduta sulla classe, sugli apprendimenti, sul contesto
	1	Analisi della ricaduta sulla classe e sugli apprendimenti, che però non porta ad un ripensamento di sistema (anche cambiamenti nelle pratiche – anche dichiarati con esempi – che il ricercatore li abbia richiesti esplicitamente o no)
	2	Attenzione alla ricaduta sulla scuola come cambiamenti di curriculum, organizzativo, gestionale, didattico, in un quadro complessivo

L'utilizzo delle scale ci ha consentito di svolgere un'analisi più fine delle formazioni e di individuare affinità anche parziali tra gli studi analizzati e la R-F.

2.3. Analisi degli interventi formativi

In questa sede si intende discutere i risultati dell'analisi condotta sui 27 articoli che esaminano l'impatto degli interventi formativi, con un particolare focus sulle modalità di erogazione e sulla durata degli interventi stessi. Lo scopo principale di questa sezione è quello di esplorare le diverse configurazioni degli interventi formativi e di riflettere in che misura le caratteristiche organizzative, come la modalità e la durata, possano influire sull'efficacia degli stessi.

Nella Tabella 2.4 vengono riportati tutti i 27 articoli presi in considerazione segnalando per ognuno di questi il loro riferimento breve (formato APA), l'ubicazione geografica dello studio, l'ordine di scuola dei partecipanti coinvolti, se si tratta di un'unica istituzione scolastica o meno, la tematica della formazione, il riferimento esplicito a autori di riferimento per la valutazione dell'impatto delle proposte formative e il punteggio totale cumulato per le dimensioni della R-F analizzate secondo i criteri stabiliti dalla scala ancorata (Tab. 2.3).

Ubicazione

Tra le 27 formazioni analizzate, la maggior parte (16) proviene da paesi OECD anglofoni, suddivisi come segue: cinque dagli Stati Uniti, quattro dal Regno Unito e sette dall'Irlanda. Le restanti formazioni si concentrano in paesi non appartenenti all'OECD, con sette contributi provenienti da: due dalla Cina, uno dalla Malesia, uno dalla Turchia, uno dal Sudafrica, uno dall'Angola e uno dall'Arabia Saudita. Infine, quattro formazioni sono localizzate in paesi non anglofoni europei, precisamente in Norvegia, Grecia e tre in Germania.

Inquadramento

La maggioranza degli interventi formativi analizzati sono parte di un programma di ampio respiro, codificato ed ufficiale che può essere nazionale (12 casi su 27), oppure regionale, cioè portato avanti ad esempio in Cornovaglia, UK (5), oppure universitario (2) o ancora erogato da un ente formativo (2). Solo sei formazioni non fanno riferimento esplicito ad un programma standardizzato e sembrano strutturate e pianificate dai ricercatori per una ricerca specifica e puntuale. Un esempio di iniziative nazionali è la valutazione del Programma Nazionale di Formazione degli Insegnanti (NTTP) in Cina (Loyalka et al., 2019). DREAM è invece un programma regionale che ha riguardato il sud-est degli USA, cercando di sostenere le docenti di scuola primaria nell'integrazione delle arti visive e del teatro nella programmazione curricolare (Saraniero et al., 2014). Programmi universitari sono ad esempio master per insegnanti erogati da una università angolana (Lopes et al., 2016), mentre un esempio di enti formativi è Cape Teaching and Leadership Institute (CTLI) e la valutazione dei suoi corsi erogati per i docenti (Meyer, & Abel, 2015).

Tab. 2.4 – Caratteristiche di sfondo dei 27 contributi analizzati

<i>Autori</i>	<i>Ubicazione geografica per nazione</i>	<i>Ordine di scuola</i>	<i>Tematica della formazione (area disciplinare o argomento)</i>	<i>Autori di riferimento per la valutazione di impatto</i>	<i>Inquadramento</i>	<i>Tot. R-F</i>
Abrahams et al. (2014)	UK	Primaria e secondaria	Ambito scientifico	Guskey (2002)	Nazionale	2
Bennett et al. (2019)	UK	Primaria	Ambito scientifico	Guskey (1986, 2000)	nd	2
Binmohsen & Abrahams (2020)	Arabia Saudita	Primaria	Ambito scientifico	Guskey & Sparks (2000)	Nazionale	1
Browne et al. (2022)	Cina	Infanzia primaria e secondaria	Ambito scientifico	Guskey (2000)	Ente di formazione professionale	1
Coburn & Borg (2022)	Norvegia	Primaria e secondaria	Inglese L2	Guskey (2000); Goodall et al. (2005)	Nazionale	1
De Paor (2016)	Irlanda	Primaria	Miglioramento sistema	Guskey (2000)	Nazionale	1
Dreer et al. (2017)	Germania	Secondaria	Miglioramento sistema	Wade (1985)	nd	0
Gravani (2015)	Grecia	Secondaria	Ambito umanistico	Kirkpatrick's (1975)	Ministeriale	4
Hiew & Murray (2021)	Malesia	Primaria e secondaria	Inglese L2	Huber (2011)	Nazionale	0
King (2014)	Irlanda	Primaria	Literacy and numeracy	Guskey (2002); Bubb & Earley (2010)	Nazionale	2

King (2016)	Irlanda	Primaria	Literacy and numeracy	Guskey (2002); Bubb & Earley (2010)	Nazionale	5
Kraft & Blazar (2017)	USA	Primaria, secondaria di I e II grado	Didattica	Desimone (2009)	Regionale	6
Kutnick et al. (2022)	UK	Secondaria	STEM	Guskey (2000); Desimone (2009)	Nazionale	0
Lopes et al. (2016)	Angola	Primaria e secondaria	Ambito scientifico	Cruz (2005); Cruz et al. (2008)	Ministero	0
Loyalka, et al. (2019)	Cina	Primaria e secondaria	Matematica	Guskey (1995)	Nazionale	0
Mentzer et al. (2014)	USA	Primaria e secondaria	Ambito scientifico	Guskey (2000)	Regionale	8
Meyer & Abel (2015)	Sudafrica	n.d.	Varie	Harland & Kinder (1997)	Ente di formazione professionale	1
Murphy et al. (2015)	Irlanda	Primaria e secondaria	Ambito scientifico	Desimone (2009)	nd	4
Abrahams et al. (2014)	UK	Primaria e secondaria	Ambito scientifico	Guskey (2002)	Nazionale	2
Bennett et al. (2019)	UK	Primaria	Ambito scientifico	Guskey (1986, 2000)	nd	2
Binmohsen & Abrahams (2020)	Arabia Saudita	Primaria	Ambito scientifico	Guskey & Sparks (2000)	Nazionale	1
Browne et al. (2022)	Cina	Infanzia primaria e secondaria	Ambito scientifico	Guskey (2000)	Ente di formazione professionale	1

Coburn & Borg (2022)	Norvegia	Primaria e secondaria	Inglese L2	Guskey (2000); Goodall et al. (2005)	Nazionale	1
De Paor (2016)	Irlanda	Primaria	Miglioramento sistema	Guskey (2000)	Nazionale	1
Dreer et al. (2017)	Germania	Secondaria	Miglioramento sistema	Wade (1985)	nd	0
Gravani (2015)	Grecia	Secondaria	Ambito umanistico	Kirkpatrick's (1975)	Ministeriale	4
Hiew & Murray (2021)	Malesia	Primaria e secondaria	Inglese L2	Huber (2011)	Nazionale	0
King (2014)	Irlanda	Primaria	Literacy and numeracy	Guskey (2002); Bubb & Earley (2010)	Nazionale	2

Chi e dove

Dei 27 contributi esaminati, solo uno si concentra su un percorso formativo specifico di un singolo istituto scolastico, riferendosi a un programma destinato a sette insegnanti di fisica in Turchia (Oktay & Eryilmaz, 2020). Gli altri 26 percorsi coinvolgono più istituzioni scolastiche. Prevalgono le formazioni indirizzate ad uno specifico ordine scolastico: otto esclusivamente alla primaria, 10 alla secondaria, con distinzione tra secondaria di primo e secondo grado solo in due casi. Sette percorsi comprendono sia insegnanti di primaria che di secondaria e solo uno è attivato per insegnanti che operano dall'infanzia fino alla secondaria.

Delle formazioni analizzate, 19 si rivolgono a un pubblico composto da meno di 100 docenti; tra queste, due coinvolgono meno di 10 partecipanti. Quattro formazioni presentano un numero di partecipanti compreso tra 100 e 400, mentre altre quattro sono formazioni massive, con un numero di docenti pari o superiore a 10.000.

Questi percorsi, rivolti ad una pluralità di istituzioni scolastiche, di dimensioni medie e normalmente mirati ad una specifica fascia di docenti, tendono a non essere residenziali in 22 casi su 27. Si intende per percorso residenziale quello che si sviluppa su più giorni consecutivi. Solo un articolo riporta interventi esclusivamente residenziali, mentre quattro articoli documentano interventi che combinano aspetti residenziali e non residenziali.

Per quanto riguarda il luogo della formazione, la maggior parte degli articoli non fornisce dettagli espliciti riguardo al setting come, ad esempio, se gli interventi si siano svolti al chiuso o all'aperto. Tuttavia, sulla base delle informazioni contenute negli studi analizzati, si può ipotizzare che tutti gli interventi siano stati svolti in ambienti chiusi/tradizionali.

Che cosa

Le formazioni esaminate tendono a concentrarsi su ambiti disciplinari specifici (20 su 27) riguardano l'ambito scientifico (8), l'ambito matematico (2) e una combinazione di ambiti scientifico e matematico (1). Inoltre, tre formazioni si concentrano sulle competenze di base nella lettoscrittura e competenza numerica (con un'ulteriore formazione dedicata esclusivamente alla lettoscrittura), mentre una è incentrata sull'ambito umanistico, una su STEM, due su inglese L2 ed una con tematiche varie. In particolare, sette formazioni si focalizzano su competenze trasversali, suddivise come segue: implementazione di cambiamenti di sistema (2), valutazione (2) e autovalutazione (2), strategie didattiche (1).

Quanto

La comprensione delle tempistiche degli interventi formativi rappresenta una sfida significativa all'interno della letteratura analizzata. Sicuramente il coesistere di due dimensioni temporali quali il numero di ore o giorni dedicati alla formazione e l'arco temporale in cui gli interventi si innestano rendendoli più o meno intensivi, non facilita il compito descrittivo. D'altra parte, le variabili temporali sembrano essere tra quelle meno attenzionate negli studi presi in esame. Gli articoli esaminati, ad esempio, non sempre chiariscono se le formazioni concluse all'interno dell'anno accademico siano state suddivise e spalmate per tutto l'arco dell'anno o se siano state condotte in un unico blocco. Inoltre, quando gli autori dichiarano che un programma formativo si estende per oltre tre, cinque o oltre dieci anni, è possibile che si riferiscano a ripetizioni dello stesso intervento formativo, ciascuna rivolta a gruppi di partecipanti distinti e che, quindi, il programma globalmente abbia una durata di cinque/dieci anni ma i partecipanti si ruotino in archi temporali più brevi e non definiti.

A fronte di queste premesse proponiamo un'analisi descrittiva delle tempistiche delle formazioni prese in analisi.

In particolare, quattro articoli descrivono interventi che si estendono su un periodo di due anni mentre otto articoli riportano interventi della durata di un intero anno scolastico. Esistono anche interventi di durata molto breve, come nel caso di due articoli che descrivono interventi di cinque giorni, un articolo con durata di due settimane, e un articolo che documenta un intervento della durata di un giorno.

Altri articoli riportano interventi con durate che variano tra quattro incontri, dieci settimane, tre anni, o addirittura oltre dieci anni. Un articolo, inoltre, non specifica la durata con precisione fornendo indicazioni parziali.

Modalità di erogazione (presenza/online)

L'analisi delle modalità di erogazione della formazione ha rivelato una netta prevalenza della formazione in presenza. In particolare, 21 dei 27 articoli analizzati riportano interventi formativi che si svolgono esclusivamente in presenza, confermando la persistenza di questo formato come il più diffuso negli studi esaminati. Nessun articolo descrive un intervento completamente online, suggerendo che, sebbene la formazione online stia guadagnando attenzione, essa rappresenta ancora una porzione minoritaria almeno nei casi in cui i ricercatori facciano esplicito riferimento ad un modello di valutazione dell'impatto.

Inoltre, quattro articoli documentano interventi che combinano la formazione in presenza con quella online, un approccio che sta lentamente

guadagnando terreno grazie alla flessibilità che offre. Due articoli, invece, non forniscono informazioni precise riguardo alla modalità di erogazione, lasciando un margine di incertezza su questo aspetto.

2.3.1. Riflessioni conclusive sugli interventi formativi

Questa analisi ha messo in evidenza alcune tendenze nella progettazione degli interventi formativi, che probabilmente dipendono dal fatto che la maggioranza delle formazioni analizzate facciano parte di programmi formativi e azioni ampie di livello macroterritoriale. La formazione in presenza e non residenziale risulta essere la modalità più diffusa mentre la durata degli interventi varia ampiamente, con una prevalenza di programmi di durata lunga, ma anche interventi molto brevi. La mancanza di specificità riguardo al luogo fisico della formazione e alla modalità di erogazione in alcuni casi suggerisce che questi aspetti non sono ancora del tutto presi in considerazione come elementi che possono influenzare talvolta profondamente il processo di sviluppo di conoscenze e competenze. Oltre a ciò, future ricerche potrebbero trarre beneficio da una documentazione più dettagliata, al fine di indagare come questi fattori possano influenzare l'efficacia complessiva degli interventi.

I 27 studi presentano una grande varietà di durate, spesso non ben definite e precisate, soprattutto rispetto alla diluizione degli interventi nel tempo. Se da una parte questa varietà suggerisce che non esiste una durata “universale” ottimale per un intervento formativo, ma che la durata dovrebbe essere adattata alle specifiche esigenze dell'intervento stesso e ai suoi obiettivi, dall'altro la mancanza di indicazioni precise sorprende. La letteratura di riferimento indica proprio nella durata uno degli elementi fondamentali che influenza la qualità della formazione (Borko, 2004; Desimone, 2009; Sims et al. 2021); sorprende quindi che gli autori l'attenzioneino così poco. Ci si chiede quindi se a determinare i tempi delle formazioni siano limiti sistemici, finanziari, strutturali o di altra natura, più che didattici e che per questo i ricercatori esplicitino scarsamente questa variabile nelle proprie analisi e la presentino solo marginalmente nel disegno complessivo della formazione.

Un altro elemento interessante su cui riflettere circa le descrizioni degli interventi formativi è l'attenzione posta sul setting o contesto della formazione. Da una parte è interessante come un aspetto quale il setting, che sappiamo avere un impatto sull'efficacia degli interventi, sia così poco attenzionato dai ricercatori. Dall'altro ci si può chiedere se questo prediligere formazioni al chiuso non dipenda anche dalla maggiore attenzione prestata alla valutazione d'impatto di queste ricerche. Si potrebbe infatti ipotizzare

che gli articoli si concentrino su formazioni svolte in ambienti controllabili, in modo da rendere il disegno di ricerca più stabile. Un possibile filone di ricerca, invece, potrebbe proprio analizzare formazioni svolte all'aperto, in modo da poter indagare le dinamiche e le ricchezze che il contatto con il fuori può far nascere negli stessi docenti.

Ci sembra importante far emergere anche la sostanziale differenza tra programmi standardizzati e programmi costruiti ad hoc per i singoli contesti. In qualità di professionisti della formazione siamo a conoscenza della distinzione tra le formazioni costruite a partire dall'analisi del contesto, dei vincoli e delle risorse dello stesso e quelle erogate sulla base di programmi standardizzati che talvolta non si preoccupano poi di indagare come vengono calati nel concreto.

Le implicazioni derivanti da questi risultati sono di grande rilevanza per la progettazione e l'implementazione di programmi di formazione, in quanto evidenziano la necessità di considerare non solo la durata e la modalità di erogazione, ma anche l'ambiente fisico in cui avviene l'apprendimento. In effetti, un'analisi approfondita di questi fattori potrebbe contribuire a ottimizzare l'efficacia degli interventi formativi, suggerendo che l'ambiente di apprendimento gioca un ruolo fondamentale nella qualità e nei risultati finali del processo di sviluppo professionale.

In particolare, l'attenzione alla natura residenziale dei programmi formativi potrebbe rivelarsi un aspetto cruciale per future indagini, poiché interventi che prevedono la residenzialità possono comportare un impatto differente in termini di immersione e intensità dell'apprendimento rispetto a modelli non residenziali. La presenza continuativa e l'immersione in un contesto dedicato all'apprendimento favoriscono infatti un maggior coinvolgimento, potenziando la capacità di interiorizzare e applicare conoscenze e competenze acquisite.

Tuttavia, si osserva come alcuni programmi di sviluppo professionale vengano frequentemente concepiti come interventi di breve durata talvolta con un solo giorno di formazione, il che solleva legittimi dubbi circa la loro reale efficacia. Questa visione condensata dei percorsi formativi rischia di ridurre l'apprendimento a un'operazione superficiale, senza tenere conto della complessità del processo di sviluppo professionale, inteso da Sims (2021) come "un'attività strutturata e facilitata per gli insegnanti, finalizzata ad accrescere le loro capacità di insegnamento" e che pertanto richiede tempi e modalità ben più articolati. La considerazione di un'unica giornata di formazione come sufficiente per un adeguato sviluppo delle competenze professionali appare, pertanto, riduttiva e non allineata con le reali esigenze di apprendimento a lungo termine.

2.4. Teorie di riferimento per la valutazione dell'impatto

In questo paragrafo presenteremo i modelli teorici a cui le ricerche selezionate fanno riferimento. Sono modelli valutativi basati su una concezione di impatto multidimensionale, dove le varie dimensioni indagate sono messe in relazione per costituire un quadro complessivo.

I 27 articoli selezionati fanno riferimento ad alcuni modelli d'impatto identificati già nell'articolo Bonaiuti e colleghi (in press) e nel Capitolo 1 del presente volume, tra i quali ritroviamo il modello di Desimone (2009), di Kirkpatrick (1975, 1994), di Guskey – presente in varie versioni (Guskey, 1986, 2000, 2002) elaborate anche con altri colleghi come, ad esempio, Sparks (Guskey & Sparks, 2000) in Binmohsen e Abrahams (2022), o talvolta usato in combinazione con altri riferimenti, come, ad esempio, a Goodall e colleghi (2005) in Coburn e Borg (2022), a Bubb ed Earley's (2010) in King (2014, 2016) o a Driskell e colleghi (2016) nell'articolo Saderholm e colleghi (2017). In aggiunta, sono stati selezionati altri articoli che, nell'ottica di una valutazione d'impatto multidimensionale, fanno riferimento a contributi della letteratura che considerano la complessità della formazione dei docenti (Wade, 1985; Harland & Kinder, 1997; Huber, 2011; Rogers & Weiss, 2007) (Tab. 2.5).

Tab. 2.5 – Modelli di riferimento della valutazione d'impatto

<i>Modelli di riferimento della valutazione d'impatto</i>	<i>Frequenze</i>
Desimone (2009)	5
Wade (1985)	1
Kirkpatrick (1975, 1994)	1
Rogers & Weiss (2007)	1
Merchie et al. (2018)	1
Harland & Kinder (1997)	1
Cruz (2005); Cruz et al. (2008)	1
Huber (2011)	1
Guskey (1986, 1995, 2000, 2002)	8
Combinazione Guskey (2000); Desimone (2009)	1
Combinazione Guskey, Desimone e Merchie et al. (2018)	1
Combinazione Guskey (2002) e Bubb & Earley (2010)	2
Combinazione Guskey (2000) e Goodall et al. (2005)	1
Combinazione Guskey & Sparks (2000)	1
Combinazione Guskey (2000) e Prime D - Driskell et al. (2016)	1
Totale	27

Come mostrato nella Tabella 2.5, 15 dei 27 articoli esaminati fanno riferimento al modello di Guskey, dei quali sette in combinazione con altri riferimenti. In particolare, ve n'è uno in associazione a Goodall e colleghi (2005), uno a Sparks (Guskey & Sparks, 2000), uno al modello Prime D (al quale gli autori fanno riferimento attraverso l'articolo di Driskell e colleghi, 2016), due – ma dei medesimi autori – in associazione a Bubb e Earley (2010) e, infine, altri due in associazione al modello di Desimone (2009), uno dei quali in combinazione anche con il modello di Merchie e colleghi (2018).

Il modello di Desimone rappresenta il riferimento unico anche per altri cinque articoli, mentre Merchie e colleghi (2018) appaiono come singolo riferimento per la valutazione d'impatto esclusivamente in un altro articolo. Kirkpatrick rappresenta un modello di riferimento per uno solo degli articoli selezionati. Così anche il modello di Wade e colleghi (1997) e i modelli sviluppati da Rogers e Weiss (2007), Heber (2011) o da Cruz (2005) – anche con i colleghi (Cruz et al., 2008) – che sono stati indicati da un solo articolo tra quelli analizzati.

I prossimi due paragrafi saranno dedicati ad illustrare come la valutazione d'impatto è stata affrontata all'interno delle 27 ricerche prese in esame.

2.5. Le tre dimensioni dell'impatto: una overview

Nei seguenti paragrafi, passeremo ad illustrare come le ricerche selezionate hanno preso in esame la valutazione d'impatto. Tale analisi, come illustrato nel paragrafo 2.2, è stata effettuata rispetto al modello di Kreber, Brook e Policy (2001), che si organizza su sei punti di attenzione riferiti ai docenti, agli studenti e all'istituzione educativa, effettuando alcune modifiche per tenere in considerazione delle specifiche ulteriori rispetto alle sottodimensioni considerate dai ricercatori per la dimensione dei docenti. Una sintesi di tutte le sottodimensioni prese in analisi e delle teorie di impatto di riferimento per ognuno dei 27 articoli è offerta in Tabella 2.11. In questi paragrafi discuteremo quindi nel dettaglio come e quanto le tre dimensioni d'impatto sono state prese in considerazione all'interno delle ricerche, le tipologie di strumenti che sono stati utilizzati per indagarle e i soggetti coinvolti in tali indagini. Questo avverrà analizzando nello specifico ciascuna delle tre dimensioni – con il paragrafo 2.5.1 che sarà dedicato ai docenti, il 2.5.2 agli studenti e il 2.5.3 all'istituzione educativa. Nel paragrafo 2.5.4 offriremo una breve discussione di sintesi.

2.5.1. I docenti

Rispetto alle indagini fatte sui docenti, il presente contributo prende in considerazione le sottodimensioni I, II, III e IV delineate precedentemente nel paragrafo sulla metodologia (Tab. 2.2). Come si evince dalla Tabella 2.6, la dimensione concernente i docenti è la sfera maggiormente ricca di informazioni per misurare l'impatto nelle ricerche considerate, dal momento che la totalità dei 27 articoli prende in considerazione questo aspetto in almeno una delle sottodimensioni che costituiscono la cornice di lettura del presente lavoro.

Per prima cosa presentiamo un'analisi dei contributi che coprono la totalità delle sottodimensioni, esponendo un esempio nel dettaglio. Andando ad indagare più nello specifico le quattro sottodimensioni, troviamo che sono solamente quattro gli articoli che analizzano le dimensioni di impatto sui docenti in tutte le aree descritte (Coburn & Borg, 2022; Saraniero et al., 2014; Kutnick et al., 2022; Meyer & Abel, 2015). Di questi, i primi due (Coburn & Borg, 2022; Saraniero et al., 2014) considerano solamente la dimensione docente come fonte per valutare l'intervento formativo, tralasciando dunque gli aspetti legati agli studenti o alla cultura istituzionale, mentre il terzo (Kutnick et al., 2022) e il quarto (Meyer & Abel, 2015) donano un'analisi che combina le quattro sottodimensioni inerenti agli insegnanti e quella riguardante il cambiamento organizzativo nell'istituzione scolastica.

Nella sezione che segue si è ritenuto opportuno descrivere l'analisi di un contributo significativo che declina tutte le sottodimensioni inerenti alla sfera docente. La ricerca di Coburn e Borg (2022) presenta uno studio di caso, legato ad un programma nazionale norvegese, vediamo insieme come sono articolate le sottodimensioni di impatto dei docenti:

- *Soddisfazione e percezione del percorso di sviluppo professionale da parte dei docenti (I)*: in questa ricerca vengono impiegate tre interviste semi-strutturate (Brinkmann & Kvale, 2014), effettuate prima, dopo e a distanza di almeno sei mesi dal CPD: «The interviews allowed teachers to talk about their teaching, their use of English and their confidence, and how they felt the in-service course impacted on these» (Coburn & Borg, 2022, p. 617).
- *Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti e nella fiducia degli insegnanti (II)*: questi aspetti sono indagati in relazione all'integrazione delle arti, attraverso osservazioni mirate all'analisi quantitativa di tre caratteristiche del discorso in classe, ovvero le proporzioni di norvegese e inglese usate dagli insegnanti; (2) la velocità del discorso inglese (numero medio di parole inglesi al minuto

pronunciate dagli insegnanti) e la frequenza di errori nell'inglese parlato dai docenti stessi.

- *Cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini dirette (III)*: tre visite, effettuate all'inizio, alla fine e 16 mesi dopo la fine del corso hanno orientato l'indagine di questa sottodimensione. Di due docenti in particolare, è stata predisposta l'osservazione e la registrazione delle lezioni oggetto di visita per un totale di quattro lezioni per insegnante, mentre per gli altri due docenti l'osservazione e la registrazione hanno riguardato due lezioni a testa. Le lezioni sono state registrate con un microfono, mentre l'osservatore ha mantenuto un ruolo non partecipante: ciò ha permesso di concentrarsi sulla raccolta di appunti sul campo per arricchire le registrazioni audio.
- *Cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini indirette (IV)*: come il corso abbia influito su questa sottodimensione è stato evidenziato tramite report riflessivi, in particolare attraverso domande sull'uso dell'inglese, sull'insegnamento e sulla fiducia, effettuate sia prima che dopo l'intervento formativo.

In sintesi, lo studio fornisce un esempio di come gli studi qualitativi e longitudinali possano integrare le valutazioni basate su questionari, scandagliando la dimensione docente in modo esaustivo in tutte le sue sfaccettature.

Tra le ricerche prese in analisi, sono 11 quelle che considerano tre sottodimensioni sulle quattro inerenti alla componente docente (Tab. 2.11). Tali ricerche, effettuano una scelta rispetto al modo di indagare il cambiamento nelle pratiche dei docenti. In particolare, troviamo quattro studi (Abrahams et al., 2014; Bennett et al., 2019; Binmohsen & Abrahams, 2022; Saderholm et al., 2017) che si concentrano sulla percezione e la soddisfazione inerenti all'intervento formativo (I), i cambiamenti delle conoscenze e degli atteggiamenti (II) e cambiamenti della pratica didattica con indagini dirette (III). Di contro, sono sette (King, 2014; Lopes et al., 2016; Mentzer et al., 2014; Murphy et al., 2015; O'Meara & Faulkner, 2022; Oktay & Eryilmaz, 2020; Ovenden-Hope et al., 2018) le ricerche che prendono in esame, rispetto ai docenti, l'apprezzamento inerente all'intervento formativo (I), i cambiamenti delle conoscenze e degli atteggiamenti (II) e i cambiamenti della pratica misurati in modo indiretto (IV).

Da un'analisi superficiale, verrebbe da affermare che il primo gruppo indaga in modo più robusto la dimensione docente poiché analizza le pratiche didattiche in modo diretto, mentre il secondo riporta dati ricavati in modo indiretto. Tuttavia, considerando la sfera degli strumenti utilizzati, troviamo

alcune differenze circa la combinazione degli strumenti e le scelte sulle tempistiche di impiego degli stessi, che evidenziano quello che potremmo definire un bilanciamento della complessità dell'impianto di ricerca. Nella Tabella 2.6 riassumiamo le considerazioni che ci portano a questa conclusione, a partire dall'analisi degli strumenti che sono stati utilizzati per investigare le diverse sottodimensioni.

Tab. 2.6 – Sottodimensioni, strumenti e modalità di somministrazione

Soddisfazione e percezione del percorso di sviluppo professionale da parte dei docenti (I)

Mentre nel primo gruppo troviamo l'utilizzo di un questionario non validato post formazione (Binmohsen & Abrahams, 2022), la combinazione dello stesso strumento con un focus group (Saderholm et al., 2017), una discussione post intervento (Abrahams et al., 2014) e una intervista retrospettiva a distanza di almeno 6 mesi (Bennett et al., 2019), per il secondo gruppo la tipologia di strumenti è simile, ma l'utilizzo è indicato sia prima che dopo la formazione in 3 ricerche (Murphy et al., 2015; O'Meara & Faulkner, 2022; Oktay & Eryilmaz, 2020) o sia prima, che durante, che dopo la formazione in uno studio (Mentzer et al., 2014).

Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti e nella fiducia degli insegnanti (II)

Per questa sottodimensione troviamo che nel primo gruppo vengono usati solamente questionari, interviste o discussioni individuali, mentre nel secondo gruppo i ricercatori riportano in aggiunta l'utilizzo di diari e focus group, combinando l'uso degli strumenti e favorendo un approccio integrato. Infatti, nel gruppo di ricerche che usano strumenti indiretti nella valutazione delle pratiche troviamo: Ovenden-Hope e colleghi (2018), che propongono l'uso di questionari, interviste e focus group insieme; Murphy e colleghi (2015), che si avvalgono di un uso combinato di questionari, interviste e diari riflessivi; o ancora la ricerca di Oktay e Eryilmaz (2020), nella quale i questionari vengono integrati con interviste.

Cambiamenti della pratica (III e IV)

A fronte del fatto che il primo gruppo utilizza l'osservazione diretta in classe (Abrahams et al., 2014; Bennett et al., 2019; Saderholm et al. 2017) o la videoregistrazione (Binmohsen & Abrahams, 2022), il secondo gruppo sceglie di indagare questa sottodimensione attraverso molteplici strumenti: diari riflessivi (Murphy et al., 2015), una intervista retrospettiva a distanza di almeno 6 mesi (King, 2014,), una intervista combinata a un questionario validato, post formazione (Lopes et al., 2016), un questionario non validato somministrato sia prima che dopo la formazione (O'Meara & Faulkner, 2022; Oktay & Eryilmaz, 2020) un focus group (Mentzer et al., 2014) e la combinazione di questionari, interviste post formazione e un focus group pre e post (Ovenden-Hope et al., 2018).

Riguardo gli studi che non sono stati completi nell'analisi della dimensione docente, mancando di una o due sottodimensioni tra quelle

indicate nel modello (Kreber et al., 2001), troviamo otto ricerche che analizzano due sottodimensioni (Tab. 2.11: Dreer et al., 2017; Hiew & Murray, 2021; King, 2016; Kraft & Blazar, 2017; Loyalka et al., 2019; O'Brien et al. 2022; O'Brien et al., 2022; Yin et al., 2015). Tra queste, la quasi totalità, ovvero sette su otto, prende in considerazione le due sottodimensioni riguardanti la percezione e la soddisfazione inerenti all'intervento formativo (I) e i cambiamenti delle conoscenze e degli atteggiamenti (II). La ricerca di Kraft e Blazar (2017) è l'unica che riporta risultati di impatto sulla coppia cambiamenti delle conoscenze e degli atteggiamenti (II) e cambiamenti della pratica didattica con indagini dirette (III), tralasciando quindi gli aspetti inerenti alla percezione e la soddisfazione (I) e i cambiamenti della pratica misurati in modo indiretto (IV).

Tra tutte le ricerche considerate, sono solamente tre quelle che, per spiegare l'impatto avvenuto sui docenti, utilizzano solamente una delle quattro sottodimensioni che ricoprono quest'area (Browne et al., 2022; Gravani, 2015; Schütze et al., 2017), pur sommandola alla rilevazione della dimensione di impatto attinente ai cambiamenti istituzionali. I tre gruppi di autori prendono tutti in considerazione il cambiamento delle conoscenze e degli atteggiamenti che orientano la professionalità, nonostante facciano riferimento esplicito a differenti teorie di impatto. Questa sottodimensione, intesa come orientamenti della professionalità in senso ampio, può comprendere competenze professionali, arricchimenti personali in generale, o ancora la percezione di autoefficacia, la motivazione e la predisposizione al cambiamento e risulta essere, tra le quattro, la base comune dalla quale partire per poter descrivere come lo sviluppo professionale impatta sui docenti, in quanto non solo viene presa in considerazione come componente unica e sola per descrivere l'impatto delle tre ricerche sopra citate, ma è presente anche in modo trasversale in tutti i 27 articoli della scoping review, al di là dei modelli di impatto presi a riferimento.

2.5.2. Gli studenti

Gli effetti della formazione professionale sugli studenti vengono valutati secondo due focus: l'impatto percepito dagli studenti rispetto alla pratica didattica, legato al cambiamento delle conoscenze o degli atteggiamenti dei docenti, e i risultati di apprendimento degli studenti, che possono essere legati all'acquisizione di conoscenze, abilità, atteggiamenti, capacità, come anche a modifiche nelle intenzioni, nelle conoscenze o nelle idee (Kreber et al., 2001).

Prima di illustrare i risultati è necessario aprire una parentesi di stampo metodologico. Nella scoping review è stato adottato come esplicito criterio di esclusione lo *student achievement* ovvero l'esclusione di articoli che effettuano una valutazione di impatto che ha come unici soggetti coinvolti gli studenti. Tale scelta ha permesso di tenere in considerazione esclusivamente articoli in cui la valutazione dell'impatto, insieme al coinvolgimento degli studenti, prevedesse almeno un'altra dimensione che riguardasse direttamente i docenti formati o le istituzioni alle quali appartenevano.

Tra le 27 ricerche analizzate, soltanto sei effettuano una valutazione d'impatto che ha attenzionato gli studenti (Tab. 2.11). Tra queste, soltanto una (Loyalka et al., 2019) analizza entrambe le sottodimensioni relative agli studenti. Nella ricerca appena menzionata – dal disegno sperimentale – l'analisi di entrambe le sottodimensioni è avvenuta attraverso un test standardizzato, somministrato ex ante, in itinere ed ex post l'intervento formativo, che mirava a valutare sia aspetti legati alla percezione di studenti e studentesse del cambiamento sulle pratiche (in riferimento alla loro esposizione a comportamenti dei docenti, come le pratiche didattiche o la gestione della classe e relativamente agli effetti come il clima di classe), sia i loro risultati di apprendimento in termini di attitudini rispetto alla disciplina (percezioni e convinzioni rispetto se stessi in rapporto alla disciplina, e visioni della disciplina stessa).

Altri due studi (Kraft & Blazar, 2017; Schütze et al., 2017) si occupano di valutare il cambiamento delle pratiche didattiche percepito dagli studenti. Entrambe le ricerche analizzano questa dimensione attraverso dei questionari. La ricerca di Kraft e Blazar (2017), con un disegno sperimentale, propone l'utilizzo di un test validato (TRIPOD), somministrato pre- e post-intervento, per indagare le percezioni degli studenti, mentre la ricerca di Schütze e colleghi (2017), che si presenta come quasi-sperimentale, utilizza un questionario post-intervento non validato a cinque item per andare a monitorare la loro percezione relativa ai feedback del docente.

Infine, le altre tre (Abrahams et al., 2014; Bennett et al., 2019; King, 2016) valutano un cambiamento nei risultati di apprendimento, intesi in senso ampio come sottolineato in precedenza. Guardando agli strumenti di indagine utilizzati in questo caso, in particolare, nella ricerca di Abrahams e colleghi (2014), non sperimentale, si va ad analizzare con una osservazione non strutturata pre- e post-intervento quanto accade nelle classi, raccogliendo il dichiarato di docenti e studenti coinvolti. Di altra natura sono invece le indagini effettuate sia da Bennett e colleghi (2019), dal disegno sperimentale, che effettuano nelle classi un test standardizzato al termine dell'intervento

della formazione e sei mesi più tardi, e quelle di King (2016), non sperimentale, che effettua test standardizzati pre- e post-intervento.

Possiamo quindi concludere che la dimensione degli studenti viene scarsamente esplorata all'interno delle 27 ricerche in esame e che, in particolare, soltanto in un caso si tiene in considerazione la prospettiva degli studenti sia per la valutazione di impatto delle pratiche didattiche che per i risultati di apprendimento. Inoltre, quasi nella totalità l'analisi di questa dimensione avviene attraverso dei questionari, standard o non validati, con l'unica eccezione di una ricerca che si serve di osservazione pre- e post-intervento.

2.5.3. *La cultura istituzionale*

Per quanto riguarda, infine, la dimensione dell'impatto legata ad un cambiamento organizzativo a livello istituzionale, sono 17 le ricerche che tengono in considerazione questo aspetto (Tab. 2.11). Tali valutazioni di impatto si distinguono sia per i soggetti coinvolti nell'indagine, che per gli strumenti utilizzati.

Illustriamo dapprima come, all'interno delle 27 ricerche, siano vari i soggetti che sono stati gli interlocutori dei ricercatori per l'analisi di questa dimensione di impatto.

In sei ricerche (Tab. 2.11: Yin et al., 2015; Lopes et al. 2016; Gravani, 2015; Dreer et al., 2017; Binmohsen & Abrahams, 2022; Abrahams et al., 2014) i soggetti coinvolti sono stati esclusivamente i docenti che hanno partecipato all'intervento di formazione. Nell'articolo di Kutnick, Gartland e Good (2022), oltre agli insegnanti sono stati coinvolti anche i coordinatori dei docenti. In altre cinque ricerche, i docenti sono stati parte dei soggetti coinvolti insieme ai dirigenti scolastici (King, 2014; 2016; Browne et al., 2022), talvolta anche in associazione ad ulteriori figure di riferimento, come i mentori interni alla scuola (Ovenden-Hope et al., 2018) o anche gli studenti stessi (Meyer & Abel, 2015). Oltre alle cinque ricerche elencate precedentemente, i dirigenti sono stati coinvolti in ulteriori quattro ricerche. In due articoli – relativi alla stessa formazione (O'Brien et al., 2022a, 2022b) – i ricercatori hanno indicato di aver interloquuto, oltre che con i dirigenti, con altri membri esterni alla scuola. Invece, nella ricerca di Bennet e colleghi (2019), i dirigenti sono stati parte dell'indagine sulla valutazione dell'impatto riguardante la dimensione istituzionale insieme ad alcuni specialisti disciplinari (esterni all'istituto) che hanno partecipato al corso di formazione e a un docente appartenente all'istituto che non era però stato coinvolto nella formazione. Infine, i dirigenti sono stati gli unici interlocutori

coinvolti nell'indagine sull'impatto istituzionale nella ricerca condotta da Mentzer e colleghi (2014), che tuttavia ha inoltre previsto un'analisi documentale, sulla quale ci soffermeremo tra breve.

Andando ad osservare gli strumenti che sono stati impiegati nelle indagini di questa dimensione dell'impatto, ci accorgiamo che spesso i ricercatori si sono serviti di una molteplicità di strumenti di indagine.

Sono due i casi in cui è stata effettuata un'analisi documentale e, in entrambi i casi, essa è avvenuta in associazione con altri strumenti. Si tratta, in un caso, dell'articolo di Mentzer e colleghi (2014) nel quale è stato analizzato il *Leadership Inventory* della scuola, in associazione a un questionario validato sottoposto ai dirigenti. Nell'altro si tratta dello studio di Meyer e Abel (2015), nel quale viene effettuata un'analisi di risorse scolastiche condivise (come lo *School Improvement Plan* o gli *LTSM inventories*) e di risorse dei docenti (il registro e le schede di programmazione). Per indagare la dimensione d'impatto relativa all'istituzione, quest'ultimo articolo ha previsto anche la conduzione di interviste con i dirigenti scolastici alla metà e al termine dell'intervento, come anche osservazioni dirette nelle classi (è in questo senso che i due ricercatori hanno coinvolto come soggetti gli studenti appartenenti agli istituti in cui prendono servizio i docenti che hanno preso parte alla formazione).

Altri due studi hanno effettuato delle osservazioni per indagare la dimensione dell'impatto sull'istituzione educativa. Si tratta della ricerca di Kutnic e colleghi (2022), nella quale vengono effettuate delle osservazioni delle riunioni di rete per documentare il funzionamento del programma, le pratiche adottate e i vincoli incontrati dai partecipanti. Tale indagine è stata svolta in associazione a interviste post-intervento che hanno coinvolto insegnanti e coordinatori di rete (*Teacher Coordinators*). L'ulteriore ricerca che utilizza osservazioni è presentata nell'articolo di King (2016), e riguarda due momenti di osservazione diretta nel periodo post-intervento, con l'obiettivo di monitorare gli interventi di peer-tutoring nella scuola, in associazione a interviste post-intervento ai dirigenti.

Soltanto in altri due articoli, che corrispondono però alla medesima formazione (O'Brien et al., 2022a, 2022b), sono stati proposti dei focus group post-intervento in associazione a interviste post-intervento ai dirigenti e ad altri membri del team coinvolto nella formazione.

Sono presenti tre studi che propongono questionari non validati ai docenti, pre- e post-intervento (Yin et al., 2015), o soltanto post-intervento (Dreer et al., 2017) che possono prevedere anche domande aperte come in Browne e colleghi (2022). In quest'ultimo caso, lo strumento del questionario si presenta in associazione a interviste post-intervento condotte

con i dirigenti che vanno ad esprimersi su tematiche quali l'atmosfera collegiale, l'apertura alla condivisione di risorse da parte dei dirigenti, lo scambio e l'apertura organizzativa. Un quarto studio (Lopes et al., 2016) ha invece proposto ai docenti un questionario post-intervento, stavolta validato, in associazione a interviste sempre rivolte ai docenti coinvolti nella formazione.

Per la restante parte, i contributi selezionati hanno previsto l'utilizzo esclusivo delle interviste post-intervento, coinvolgendo molteplici soggetti, anche a vario titolo, all'interno dello stesso studio. Interviste post-intervento, rivolte esclusivamente ai docenti, sono state condotte negli articoli di Abrahams e colleghi (2014) e nello studio condotto da Binmohsen e Abrahams (2022), nel quale sono state poste domande per investigare se i docenti hanno condiviso coi colleghi informazioni sulla formazione ricevuta, se c'è stato impatto sul clima organizzativo e le procedure interne alla scuola e se tale cambiamento ha coinvolto anche aspetti amministrativi della scuola, compresi quelli dirigenziali. Nell'articolo di Gravani (2015) sono invece state condotte interviste post-intervento con i dirigenti scolastici, mentre nell'articolo di King (2014) sia docenti che dirigenti sono stati coinvolti in un'analisi retrospettiva a tre anni di distanza. Nell'articolo di Ovenden-Hope e colleghi (2018) le interviste telefoniche post-intervento sono state rivolte sia a docenti che dirigenti e mentori. Così anche nell'articolo di Bennet e colleghi (2019), dove sono stati intervistati post-intervento specialisti disciplinari (esterni), un docente che non ha partecipato alla formazione (collega degli insegnanti partecipanti) e un dirigente senior.

In conclusione, possiamo vedere come nei riguardi di questa dimensione le ricerche abbiano cercato di proporre un sistema di indagine composito, che rispecchia la complessità della dimensione investigata, coinvolgendo sovente più soggetti come interlocutori – partecipanti e non partecipanti all'intervento formativo – e adottando una molteplicità di strumenti di indagine per l'analisi dell'impatto a livello organizzativo/istituzionale.

2.5.4. Riflessioni conclusive sulle dimensioni della valutazione d'impatto

La dimensione d'impatto nell'area dei docenti è la più studiata all'interno delle ricerche. La lettura trasversale rispetto alle sottodimensioni di impatto I, II, III e IV rileva alcuni punti di incontro e similarità tra le ricerche e delinea alcune differenze, evidenziando alcuni esempi di impianti metodologici e i vari gradi di complessità implementati dai diversi autori. La sottodimensione riguardante il cambiamento delle conoscenze e degli

atteggiamenti (II) che orientano la professionalità docente risulta essere, tra le quattro, la base comune a tutti gli articoli per descrivere come lo sviluppo professionale impatta sui docenti, in quanto viene presa in considerazione in modo trasversale in tutti i 27 articoli della scoping review, al di là dei modelli di impatto presi a riferimento. Segue, a livello di frequenza per l'analisi di impatto, la sottodimensione riferita alla percezione della formazione (I). Alcune ricerche analizzano la sottodimensione nelle pratiche dei docenti in modo diretto, altre in modo indiretto, altre ancora servendosi di strumenti sia diretti che indiretti. Sebbene si possa ritenere che le prime siano più solide delle seconde, perché maggiormente ancorate, il presente lavoro ha messo in luce come la combinazione degli strumenti e le scelte sulle tempistiche di impiego degli stessi suggeriscono quello che potremmo definire un bilanciamento della complessità dell'impianto di ricerca. In generale, il presente contributo evidenzia che gli strumenti utilizzati maggiormente nel rilevare la componente docente siano i questionari, validati o no, a cui fa seguito l'uso delle interviste e la combinazione di questi due strumenti tra loro o con altri, quali ad es. focus group, diari o documentazione di vario tipo.

La dimensione degli studenti è quella più scarsamente esplorata. Viene toccata da sei studi all'interno delle 27 ricerche selezionate e, in particolare, soltanto una ricerca tiene in considerazione le due sottodimensioni riguardanti la prospettiva degli studenti per la valutazione di impatto delle pratiche didattiche e i risultati di apprendimento. I questionari, spesso validati, risultano lo strumento principe di indagine per questa dimensione, sostituiti solamente in una ricerca dall'osservazione.

Molto più esplorata, in 17 delle 27 ricerche selezionate, è la dimensione legata ad un cambiamento nell'istituzione educativa. Le indagini effettuate in questo ambito hanno esplorato la complessità coinvolgendo spesso una molteplicità di soggetti, partecipanti e non partecipanti all'intervento formativo. In particolare, per indagare questa dimensione i ricercatori hanno avuto come principali interlocutori i docenti che hanno preso parte alla formazione (coinvolti in 12 ricerche) e, secondariamente, i dirigenti scolastici (coinvolti in 9 ricerche). Non di rado (5 articoli) entrambi questi soggetti sono stati interpellati all'interno di una stessa indagine. Inoltre, in sei delle 17 ricerche, anche altri soggetti hanno preso parte alla valutazione dell'impatto rispetto a questa dimensione: studenti, esperti disciplinari, docenti dell'istituto non coinvolti nella formazione, *teacher coordinators*, altri membri del team coinvolto nella formazione e mentori interni alle scuole. Questa complessità d'indagine è stata anche osservata nella molteplicità di strumenti che sono stati impiegati per l'analisi dell'impatto a livello organizzativo/istituzionale, usati spesso in modo combinato

all'interno delle ricerche. Sebbene le interviste siano state di gran lunga lo strumento maggiormente utilizzato, insieme ad esse viene fatto uso di questionari, di focus group, ma anche di analisi documentale, che ha riguardato sia le risorse dei docenti che le risorse d'istituto, come pure osservazioni dirette sia della classe che delle riunioni e delle dinamiche collegiali. Tuttavia, un aspetto che emerge in maniera piuttosto costante all'interno delle ricerche, è che le indagini sono state quasi sempre effettuate nel periodo post-intervento.

Possiamo quindi concludere che la prospettiva delle ricerche che hanno abbracciato, almeno come riferimento teorico, la multidimensionalità per la valutazione d'impatto, ha sbilanciato molto l'attenzione sulla dimensione dell'istituzione rispetto a quella degli studenti. In particolare, sforzi di ricerca di varia natura sono stati condotti per valutare l'impatto sulla istituzione educativa, facendo scarso riferimento a strumenti validati, ampiamente utilizzati invece per valutare le altre dimensioni.

2.6. Rilevare la complessità della valutazione d'impatto

In questo paragrafo offriamo una panoramica di quanto e come le 27 ricerche che hanno fatto riferimento a uno o più modelli teorici per la valutazione d'impatto che abbracciano la complessità di tale indagine, abbiano affrontato all'interno della ricerca una valutazione d'impatto multidimensionale. Osserveremo perciò con quali combinazioni le varie dimensioni sono state tenute in considerazione per la valutazione dell'impatto. In particolare, nel paragrafo 2.6.1 metteremo in relazione la valutazione d'impatto con i modelli teorici presi a riferimento negli articoli e nel paragrafo 2.6.2 effettueremo un affondo sulle possibili relazioni che possono sussistere tra le valutazioni d'impatto elaborate all'interno delle 27 ricerche selezionate e le caratteristiche degli interventi formativi che vengono valutati. Nel paragrafo 2.6.3 offriamo alcune riflessioni conclusive sull'analisi presentata.

La lente teorica utilizzata per studiare gli articoli scientifici selezionati ha fatto emergere che solamente tre (Abrahams et al., 2014; Bennett et al., 2019; King, 2016) sono gli articoli che considerano tutte e tre le dimensioni di impatto ed evidenziano quindi riscontri ottenuti sui docenti, sugli studenti e all'interno dell'istituzione educativa.

Tab. 2.7 – Articoli che considerano tutte e tre le dimensioni di impatto

		AUTORI		
		Abrahams et al. (2014)	Bennett et al. (2019)	King (2016)
DOCENTI	percezione /soddisfazione (I)	1	1	1
	conoscenze/atteggiamenti (II)	1	1	1
	pratica didattica: indagini dirette (III)	1	1	0
	pratica didattica: indagini indirette (IV)	1	0	0
STUDENTI	conoscenze/atteggiamenti (V)	0	0	0
	apprendimento (VI)	1	1	1
ISTITUZIONE	organizzativo (VII)	1	1	1
Tot.		5	5	4

Come emerge dalla Tabella 2.7, possiamo notare che tutti e tre i contributi prendono in considerazione: i cambiamenti rispetto alla percezione/soddisfazione nei docenti (I), i cambiamenti rispetto alle conoscenze/atteggiamenti nei docenti (II), i risultati di apprendimento degli studenti (VI) e i cambiamenti organizzativi a livello istituzionale (VII).

In più, Abrahams e colleghi (2014) e Bennett e colleghi (2019) effettuano anche indagini dirette per studiare i cambiamenti nella pratica didattica dei docenti (III). Di contro, nessuna di queste tre ricerche pone attenzione all'utilizzo di indagini indirette per rilevare cambiamenti nella pratica didattica (IV), né a possibili cambiamenti, negli studenti, inerenti a conoscenze o atteggiamenti (V). In sintesi, possiamo dire che queste analisi possono essere definite più complete di altre, da un punto di vista della multidimensionalità della valutazione d'impatto.

Vediamo ora con quali modalità e strumenti i ricercatori delle indagini suddette hanno deciso di rilevare l'impatto dei percorsi formativi.

La ricerca di Abrahams e colleghi (2014), descritta in Tabella 2.8, valuta tre sottodimensioni inerenti agli insegnanti, dando una profondità di rilievo all'analisi:

- *Soddisfazione e percezione del percorso di sviluppo professionale da parte dei docenti (I)*: questa sottodimensione è stata valutata tramite discussioni individuali sul gradimento, effettuate dopo l'intervento formativo.

- *Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti e nella fiducia degli insegnanti (II)*: vengono rilevati tramite discussioni individuali inerenti all'equilibrio tra l'approccio pratico e quello riflessivo.
- *Cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini dirette (III)*: evidenziati con osservazioni multisito, di circa due ore di lezione per scuola, pre e post training, usando il framework con matrice analitica di Abrahams e Millar (2008).

Rispetto invece agli studenti e alla dimensione istituzionale, mentre troviamo una valutazione esplorativa per i primi, viene adoperata una scelta più marcata sugli strumenti per rilevare cambiamenti nella seconda:

- *Risultati di apprendimento (VI)*: questa sottodimensione viene discussa nell'articolo, ma valutata in modo esplorativo, attraverso i dati delle osservazioni qualitative e discussioni informali.
- *Cambiamento organizzativo (VII)*: viene esaminato attraverso discussioni con membri del personale scolastico e note di campo per valutare eventuali modifiche a livello di scuola o dipartimento.

Tab. 2.8 – Descrizione della ricerca di Abrahams et al. (2014)

DESCRIZIONE: La ricerca di Abrahams, Reiss e Sharpe *Getting Practical: Improving Practical Work in Science* (2014), descrive un intervento formativo dedicato a docenti di scuola primaria e secondaria in Inghilterra che risponde agli obiettivi di migliorare la comprensione degli studenti attraverso attività pratiche, ricercando un equilibrio tra l'esperienza e la riflessione, ovvero tra l'approccio prevalentemente *hands-on* e quello più orientato al *minds-on*. Il modello formativo è a cascata e sequenziale (Kennedy, 2005): da 200 formatori di partenza, lo sviluppo professionale viene diffuso a oltre 2000 insegnanti con un corso di 6 ore che prevede una erogazione flessibile.

RIFERIMENTO IMPATTO: Viene preso a riferimento il modello di Guskey (2002).

Sebbene i dati dell'articolo confermino l'impostazione multidimensionale della ricerca, l'impatto sugli studenti è stato valutato in modo esplorativo e non sistematico, in quanto gli autori stessi dichiarano di non aver previsto nel disegno di ricerca strumenti specifici, pre- e post-intervento, per valutare le conoscenze o gli atteggiamenti dei discenti, puntando su una dichiaratamente cauta analisi esplorativa.

Il secondo studio comprendente le tre dimensioni, che riportiamo in questa sede, è l'articolo di Bennett e colleghi (2019), la cui descrizione è

riportata in Tabella 2.9. Analizziamo ora gli strumenti utilizzati per misurare le dimensioni di impatto dei docenti considerate in questa ricerca:

- *Soddisfazione e percezione del percorso di sviluppo professionale da parte dei docenti (I)*: questa dimensione è stata rilevata attraverso interviste effettuate a distanza di un anno.
- *Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti e nella fiducia degli insegnanti (II)*: sono stati utilizzati principalmente questionari, pre-, post-intervento e come follow up, di conoscenza della materia, con domande provenienti da test nazionali di valutazione di diverse aree (biologia, chimica, fisica e ricerca scientifica).
- *Cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini dirette (III)*: rilevati tramite osservazioni in classe effettuate durante e dopo l'intervento.

In merito alla dimensione degli studenti e dell'istituzione, la ricerca Bennett e colleghi (2019) si concentra su una sottodimensione per soggetto:

- *Risultati di apprendimento (VI)*: la conoscenza delle materie da parte degli alunni è stata valutata attraverso alcuni strumenti di valutazione standardizzati, somministrati pre-intervento, dopo sei mesi e dopo un anno dall'intervento.
- *Cambiamento organizzativo (VII)*: questo aspetto viene rilevato tramite interviste a un anno dall'intervento a diversi attori, ovvero a specialisti disciplinari (esterni), un collega docente (esterno alla formazione) e un dirigente senior.

Grazie all'utilizzo dell'approccio misto, questo disegno di ricerca fornisce dati di natura complessa, andando a evidenziare come l'intervento abbia avuto un impatto positivo sulle percezioni degli insegnanti e su alcune pratiche didattiche, ma non abbia prodotto miglioramenti significativi e duraturi nei risultati di apprendimento degli studenti. Non sono stati considerati i cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini indirette (IV), né il cambiamento delle conoscenze/atteggiamenti (V) degli studenti.

Tab. 2.9 – Descrizione della ricerca di Bennett et al. (2019)

DESCRIZIONE: Lo studio riporta un programma di sviluppo professionale continuo (CPD) rivolto a insegnanti di scienze della scuola primaria in Inghilterra, il cui obiettivo principale è legato al miglioramento delle conoscenze disciplinari e pedagogiche e alle capacità di leadership dei docenti. L'intervento è stato implementato in due versioni: la prima, completa, organizzata in 14 giorni, suddivisi in blocchi residenziali da due o tre giorni in presenza dilazionati nel corso dell'anno scolastico uniti a una decina di giorni aggiuntivi tramite incontri e risorse online e attività scolastiche; la seconda, che può essere definita ridotta, divisa in due blocchi di formazione di due giorni l'uno, focalizzata maggiormente sui contenuti pedagogici e sulla leadership. L'intervento è stato valutato attraverso un esperimento randomizzato controllato (RCT) e studi di caso qualitativi, coinvolgendo in tutto 96 scuole, divise in tre gruppi.

RIFERIMENTO IMPATTO: In questo contributo troviamo a riferimento teorico, come per la ricerca precedente, i cinque livelli descritti da Guskey (1986, 2000).

Il terzo studio multidimensionale che proponiamo è descritto dall'articolo di King (2016) (Tab. 2.10) e propone rilevazioni inerenti alla dimensione degli insegnanti con diverse sfumature a livello di cadenza temporale:

- *Soddisfazione e percezione del percorso di sviluppo professionale da parte dei docenti (I)*: sono state condotte interviste semi-strutturate individuali, dopo la fase di implementazione iniziale e a distanza di tre anni per valutare la percezione dei docenti rispetto all'efficacia e alla rilevanza del percorso di sviluppo professionale.
- *Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti e nella fiducia degli insegnanti (II)*: questo aspetto viene rilevato tramite interviste semi-strutturate dopo l'intervento, focalizzate sull'agency dei docenti.

In merito agli studenti e all'istituzione educativa, viene presa in considerazione una sottodimensione per soggetto, con rilevamenti pre- e post-intervento, per gli studenti, e a distanza di più di un anno per quanto riguarda il cambiamento organizzativo:

- *Risultati di apprendimento (VI)*: i risultati sono misurati prima e dopo l'intervento, attraverso test standardizzati di lettura che rilevano precisione e fluidità nella lettura, confermando un miglioramento negli studenti.
- *Cambiamento organizzativo (VII)*: le interviste sono state fatte ai dirigenti scolastici e a insegnanti a distanza di tre anni dall'intervento iniziale e sono state completate da osservazioni effettuate due volte post-intervento, per monitorare gli interventi di peer-tutoring.

Tab. 2.10 – Descrizione della ricerca di King (2016)

DESCRIZIONE: Questa ricerca ha coinvolto insegnanti e studenti in classi terze di scuole primarie in aree urbane e svantaggiate in Irlanda. Insegnanti di classe e insegnanti di bisogni educativi speciali (SEN) hanno lavorato in coppia per implementare il programma in classe per un periodo di 10 settimane, con sessioni giornaliere di 30 minuti per quattro giorni a settimana. L'obiettivo principale riguarda il miglioramento delle competenze di lettura degli studenti attraverso il peer tutoring (Topping, 1988; Butler, 1999).

RIFERIMENTO IMPATTO: Il modello di impatto di riferimento è quello di Guskey (2002), integrato in modo particolare nella dimensione organizzativa dalle teorie di Bubb e Earley (2010).

In conclusione, seppure questa ricerca non proponga l'analisi di cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini dirette (III) o con indagini indirette (IV), né cambiamenti delle conoscenze/atteggiamenti degli studenti (V), possiamo evidenziare che ha una struttura simile alle due precedenti e riflette un approccio sistemico, considerando l'impatto del percorso di sviluppo professionale a diversi livelli: individuale (insegnanti e studenti) e istituzionale (scuole).

Infine, pur considerando la natura multidimensionale delle ricerche illustrate, possiamo vedere come esse differiscano in alcuni aspetti fondamentali: se infatti il contributo di Abrahams e colleghi (2014) può risultare rilevante come esempio di modello di formazione a cascata (Kennedy, 2005), dal punto di vista della durata abbiamo una formazione che prende in considerazione solamente poche ore, aspetto che conferisce alla ricerca uno spessore diverso rispetto ai due contributi che la seguono. Infatti, da un lato il contributo di Bennett e colleghi (2019) propone sia un impianto di formazione più solido (con la possibilità di formazione residenziale, suddiviso in blocchi nel corso dell'anno scolastico), sia un impianto di ricerca più dettagliato, attraverso un esperimento randomizzato controllato (RCT), mentre dall'altro lato l'articolo di King (2016) illustra un intervento anch'esso di lunga durata, per quattro giorni a settimana e un totale di 10 settimane.

Tab. 2.11 – Impatti

<i>Autori</i>	<i>Docenti: per- cezione e soddisfa- zione</i>	<i>Docenti: cam- biamento scienze e at- teggiamenti</i>	<i>Docenti: cam- biamenti della pratica inda- gine diretta</i>	<i>Docenti: cam- biamenti della pratica inda- gine indi- retta</i>	<i>Studenti: cam- biamento delle conoscenze/ atteggia- menti ri- spetto alla pratica didat- tica</i>	<i>Studenti: risultati di ap- prende- mento</i>	<i>Istituzione: cambiamento organizzativo</i>	<i>Autori di riferi- mento per la valutazione di impatto</i>
Abrahams et al. (2014)	1	1	1			1	1	Guskey (2002)
Bennett et al. (2019)	1	1	1			1	1	Guskey (1986, 2000)
Binmohsen & Abrahams (2020)	1	1	1	1			1	Guskey & Sparks (2000)
Browne et al. (2022)		1					1	Guskey (2000)
Coburn & Borg (2022)	1	1	1	1				Guskey (2000); Goodall et al. (2005)
De Paor (2016)	1	1					1	Guskey (2000)
Dreer et al. (2017)	1	1	1				1	Wade (1985)
Gravani (2015)		1					1	Kirkpatrick (1975)

Hiew & Murray (2021)	1	1				Huber's (2011)
King (2014)	1	1	1			Guskey (2002); Bubb & Earley's (2010)
King (2016)	1	1	1	1		Guskey (2002); Bubb & Earley's (2010)
Kraft & Blazar (2017)		1	1		1	Desimone (2009)
Kutnick et al. (2022)	1	1	1	1	1	Guskey (2000); Desimone (2009)
Lopes et al. (2016)	1	1	1	1	1	Cruz (2005); Cruz et al. (2008)
Loyalka, et al. (2019)	1	1	1	1	1	Guskey (1995)
Mentzer et al. (2014)	1	1	1	1	1	Guskey (2000)
Meyer & Abel (2015)	1	1	1	1	1	Harland & Kinder (1997)
Murphy et al. (2015)	1	1	1	1	1	Desimone (2009)
O'Brien et al. (2022a)	1	1	1	1	1	Merchie et al. (2018)

O'Brien et al. (2022b)	1	1			1	Merchie et al. (2018)	
O'Meara & Faulkner (2022)	1	1	1			Guskey	
Oktay & Eryilmaz (2020)	1	1	1			Guskey (2000)	
Ovenden- Hope et al. (2018)	1	1	1		1	Rogers & Weiss (2007)	
Saderholm et al. (2017)	1	1	1			Guskey (2000)	
Saraniero et al. (2014)	1	1	1	1		Desimone (2009)	
Schütze et al. (2017)		1		1		Desimone (2009)	
Yin et al. (2015)	1	1			1	Desimone (2009)	
TOTALE	23	26	11	9	3	4	17

Oltre alle ricerche che hanno coinvolto le tre diverse dimensioni – docenti, studenti, organizzativo/istituzionale – 16 delle 27 ricerche esaminate hanno effettuato indagini per la valutazione d’impatto che comprendevano due diverse dimensioni tra le tre del modello di Kreber, Brook e Policy (2001). In particolare, 13 di questi hanno preso in considerazione le dimensioni riferite ai docenti e all’istituzione educativa (Binmohsen & Abrahams, 2022; Browne et al., 2022; de Paor, 2016; Dreer, et al. 2017; Gravani, 2015; King, 2014; Kutnick et al. 2022; Lopes et al., 2016; Meyer & Abel, 2015; O’Brien et al., 2022a, 2022b; Ovenden-Hope et al., 2018; Yin et al., 2015), mentre tre ricerche (Kraft & Blazar, 2017; Loyalka et al. 2019; Schütze et al., 2017) hanno coinvolto, nella valutazione d’impatto, le dimensioni dei docenti e degli studenti.

Possiamo, in particolare, osservare che non vi sono ricerche che fanno riferimento esclusivamente alle dimensioni degli studenti e delle istituzioni. Tale risultato non deve sorprenderci, poiché risulta conseguenza della scelta, in fase di costruzione della scoping review, di escludere le ricerche che dichiaratamente si limitavano all’osservazione dello *student achievement*, mentre era nel nostro interesse, come comunità CRESPI, tenere in considerazione le ricerche che prevedessero una valutazione d’impatto incentrata anche sul docente. Tale scelta ha comportato inoltre che, nelle ricerche selezionate, la sola possibilità di vedere coinvolta esclusivamente una dimensione è quella di avere investigato l’impatto limitatamente alla dimensione relativa ai docenti (Coburn & Borg, 2022; Hiew & Murray, 2021; Mentzer et al., 2014; Murphy et al., 2015; O’Meara & Faulkner, 2022; Oktay & Eryilmaz, 2020; Saderholm et al., 2017; Saraniero Goldberg & Hall, 2014), magari facendo riferimento a una molteplicità di sottodimensioni.

Rispetto alla classificazione che è stata presa come modello per l’analisi dell’impatto, ovvero il modello di Kreber, Brook e Policy (2001), possiamo anche andare ad osservare quante sottodimensioni sono state prese in considerazione dalle ricerche, indipendentemente dal fatto che esse fossero relative alla dimensione dei docenti, degli studenti o dell’istituzione. Infatti, ricordiamo che tale modello prevede tre sottodimensioni di indagine per la dimensione relativa ai docenti, due sottodimensioni relative alla dimensione studenti e una relativa all’istituzione. E che, inoltre, in fase di analisi abbiamo deciso di distinguere quando la dimensione dell’impatto sulle pratiche didattiche è avvenuta grazie ad osservazioni dirette e quando è stata frutto di indagini indirette, adottando una lente più fine su quest’ultima sottodimensione.

Andando a osservare con questa lente le 27 ricerche selezionate, abbiamo già rilevato nel paragrafo precedente come le tre ricerche che hanno toccato

tutte e tre le diverse dimensioni non abbiano coperto tutte le sottodimensioni. In particolare, Abrahams e colleghi (2014) e Bennet e colleghi (2019) indagano solo una delle due sottodimensioni relative agli studenti, nello specifico quello riferito all'impatto sui risultati di apprendimento degli studenti, e King (2014) indaga inoltre solo due sottodimensioni relative ai docenti, tralasciando quella riferita alla pratica didattica.

Questa analisi ci aiuta anche a osservare che sette articoli (Binmohsen & Abrahams, 2022; King, 2014; Kutnick et al., 2022; Lopes et al., 2016; Loyalka et al., 2019; Meyer & Abel, 2015; Ovenden-Hope et al., 2018), seppure coinvolgendo esclusivamente due dimensioni della valutazione d'impatto, hanno effettuato indagini che hanno coinvolto quattro sottodimensioni del modello di Kreber, Brook e Policy (2001), alla stregua della ricerca di King (2016) che ha coinvolto nella sua analisi le tre dimensioni, ma indagando una sottodimensione in meno rispetto ai docenti e una sola sottodimensione per quanto riguarda gli studenti.

Infine, come rilevato nel paragrafo 2.5.1, troviamo che sono sette gli articoli che hanno analizzato solamente i docenti andando a guardare tutte e tre le sottodimensioni indicate dal modello (Coburn & Borg, 2022; Mentzer et al., 2014; Murphy et al., 2015; O'Meara & Faulkner, 2022; Oktay & Eryilmaz, 2020; Saderholm et al., 2017; Saraniero et al., 2014), in due dei quali (Coburn & Borg, 2022; Saraniero et al., 2014) effettuando analisi sulle pratiche sia dirette che indirette, ovvero con un'analisi del tutto completa se consideriamo la distinzione fine che abbiamo effettuato nella nostra scoping a partire dal modello considerato (paragrafo 2.2.2). L'articolo di Hiew e Murray (2021), invece, ha valutato esclusivamente due sottodimensioni d'impatto relative alla dimensione docente, non analizzando l'impatto sulle pratiche didattiche.

2.6.1. Relazioni tra i riferimenti teorici e la valutazione d'impatto

Concludiamo la presentazione dei risultati riguardanti la valutazione degli impatti effettuando alcune valutazioni che mettono in relazione le dimensioni effettivamente indagate nelle ricerche con il riferimento teorico che è stato posto all'attenzione dei ricercatori negli articoli. Rispetto alle tre ricerche che hanno coperto tutte e tre le diverse dimensioni (docente, studente, istituzione), una prima caratteristica che salta all'occhio è che esse fanno tutte riferimento al modello d'impatto di Guskey (1986, 2000, 2002), considerato come fondamento teorico unico o in associazione al lavoro di Bubb e Earley (2010), come nel caso di King (2016). Sebbene questo sia in effetti il modello di riferimento in generale più citato entro i 27 articoli, è

interessante che la considerazione multidimensionale sia stata particolarmente attenzionata da coloro che hanno fatto esplicito riferimento a questo modello. La situazione si presenta invece più varia, relativamente ai riferimenti teorici per la valutazione d'impatto, in quanto le ricerche che hanno investigato le due dimensioni docente e istituzione hanno riferimenti che spaziano tra quelli indicati nel paragrafo 2.4. Invece, tra coloro che hanno investigato le due dimensioni insegnanti e studenti, due su tre hanno fatto riferimento a Desimone (2009) (Kraft & Blazar, 2017; Schütze et al., 2017) e uno a Guskey (1995) (Loyalka et al., 2019).

In generale, possiamo asserire che spesso gli articoli analizzati dimostrano di non tenere conto a pieno, nella complessità del proprio disegno di ricerca, del modello teorico di impatto di riferimento. Infatti, essi non esplorano tutte le dimensioni delineate dal riferimento teorico per la valutazione di impatto che hanno indicato. Questo è evidente, ad esempio, nei molti articoli che pur facendo riferimento al modello di Guskey (1986, 2000, 2002) non coinvolgono la sottodimensione degli *outcomes* degli studenti. Ma non è il solo caso, un altro esempio di questa discrepanza è quello di Hiew e Murray (2021). In questa ricerca è descritto il programma *Professional Up-skilling of English Language Teachers* (ProELT), una formazione in presenza e online da parte del governo malese, che ha come obiettivo il miglioramento delle competenze linguistiche e didattiche degli insegnanti di inglese su larga scala. Le autrici propongono un framework di riferimento che, a partire da quello descritto da Huber (2011), consente una valutazione dell'impatto del programma su diverse dimensioni, incluse gli esiti di apprendimento degli studenti. Tuttavia, nel caso specifico del programma ProELT, non vengono in realtà utilizzati strumenti diretti per valutare cambiamenti nelle conoscenze o negli atteggiamenti degli studenti e sono gli stessi autori, dopo aver delineato il modello di impatto di riferimento, ad affermare che “This does not imply that every single professional development programme should evaluate the impact on all three levels as different programmes evoke different kinds of impact” (p. 12).

Troviamo quindi come il legame tra teoria di impatto di riferimento e ricerca agita possa subire l'influenza degli obiettivi specifici che si pongono come priorità i ricercatori e dei vincoli logistici e contestuali della stessa: il fatto che la formazione presa in esame abbia avuto un bacino di circa 14.000 partecipanti può aver ragionevolmente influito sulla scelta di concentrarsi solamente sulla dimensione riguardante le variazioni rispetto alle attitudini e alle conoscenze dei docenti, a discapito di una analisi multidimensionale.

2.6.2. Relazioni tra le caratteristiche della formazione e la valutazione d'impatto

Passiamo ora ad analizzare le possibili relazioni tra le caratteristiche delle formazioni prese in esame nelle 27 ricerche e le indagini elaborate su queste formazioni in termini di valutazione d'impatto.

Prendendo in considerazione innanzitutto le tre ricerche che hanno coperto tutte le dimensioni dell'impatto, riguardo alle caratteristiche delle formazioni oggetto degli articoli, possiamo osservare che due di esse (Abrahams et al. 2014; Bennet et al., 2019) sono ricerche condotte su percorsi professionali di durata almeno di un anno scolastico, mentre per l'articolo di King (2016) si fa riferimento ad una esperienza di tipo non residenziale, benché condotta in presenza, della durata di 10 settimane. Andiamo quindi ad osservare se esistono, nei 27 articoli, delle relazioni tra la valutazione dell'impatto e queste caratteristiche delle formazioni studiate.

Guardiamo innanzitutto al tipo di erogazione degli interventi di formazione. Nessuno degli interventi a cui i 27 articoli fanno riferimento è stato un corso effettuato puramente nella modalità online, sebbene sia l'esperienza analizzata da Bennet e colleghi (2019), che quelle di Binmohsen e Abrahams (2022), di Kutnick e colleghi (2022) e di Hiew e Murray (2021) abbiano previsto una modalità mista. Tra queste ricerche che hanno per oggetto un intervento di formazione erogato in modalità mista, alcune hanno preso in considerazione due o tre dimensioni d'impatto, considerando anche una molteplicità di sottodimensioni, mentre una di esse è la ricerca che in assoluto ha abbracciato in modo minore la complessità della valutazione d'impatto, in termini di dimensioni e sottodimensioni attenzionate (Hiew & Murray, 2021). Non emerge quindi, dalla nostra analisi, una relazione tra la modalità di erogazione della formazione e caratteristiche della valutazione d'impatto delle ricerche elaborate su tale formazione, in particolare in termini di multidimensionalità di tale valutazione.

Anche la residenzialità degli interventi di formazione non sembra essere una caratteristica che ha determinato la predilezione di alcune scelte di ricerca per la valutazione d'impatto, ad esempio riguardo alle dimensioni dell'impatto tenute in considerazione. Infatti, le formazioni residenziali oggetto degli articoli hanno portato a ricerche che si concentrano sia unicamente sulla dimensione docenti (Saraniero et al., 2014), che sulle due dimensioni istituzione e docente (Yin et al., 2015) o studenti e docente (Schütze et al., 2017; Kraft & Blazar, 2017), come anche su tutte e tre le dimensioni (Bennet et al, 2019).

Un fattore come quello della durata della formazione si potrebbe supporre essere rilevante per valutare l'impatto rispetto, ad esempio, alla dimensione

organizzativo-istituzionale. Tuttavia, tale relazione non emerge dall'analisi dei 27 articoli. Infatti, sebbene alcune delle ricerche che si concentrano su formazioni di breve durata – da pochi giorni a due, tre settimane – in alcuni casi non si relazionano a un'indagine sull'impatto organizzativo-istituzionale (Schütze et al., 2017; Saderholm et al., 2017; Oktay & Eryilmaz, 2020), in altrettanti casi, invece, prendono in considerazione anche questa dimensione (Meyer & Abel, 2015; Loyalka et al., 2019; de Paor, 2016). Inoltre, come è stato riportato nel paragrafo 2.3, non è sempre facile reperire il dato relativo alla durata degli interventi formativi. Nel caso della formazione alla quale fanno riferimento Binmohsen e Abrahams (2022), che attenzionano anche la dimensione istituzionale, sebbene vengano riportate le tempistiche di erogazione della formazione (ovvero quattro incontri da cinque ore, durante l'orario scolastico) non viene fatto esplicito riferimento alla distribuzione di questi incontri, e quindi non è possibile identificare una specifica durata della formazione.

Andando infine ad osservare le dimensioni dell'impatto coinvolte nell'indagine in riferimento alla numerosità dei campioni coinvolti nelle ricerche, possiamo osservare che alcune dimensioni investigate si relazionano in particolar modo a studi condotti con un numero relativamente basso di docenti partecipanti a corsi di formazione in servizio. Si tratta delle dimensioni che più di altre si legano all'uso di strumenti d'indagine quali l'osservazione diretta, soprattutto quella legata all'impatto sulle pratiche del docente analizzate in modo diretto. Tra i nove articoli che analizzano questa sottodimensione riguardo ai docenti con pratiche dirette, infatti, soltanto due coinvolgono un numero di docenti superiori alla sessantina (Bennet et al., 2019; Kutnick et al. 2022), talvolta prevedendo un numero di docenti sotto la decina (quattro per l'esattezza; Coburn & Borg, 2022), mentre tra le 27 ricerche in esame alcune prevedono numerosità di gran lunga maggiori.

2.6.3. Riflessioni conclusive sulla complessità della valutazione di impatto

L'analisi condotta porta alla luce in che modo la sfida della complessità di una valutazione di impatto sia stata accolta dalle ricerche che sono state prese in esame, in vista del fatto che tale complessità è stata abbracciata nel momento in cui questi studi hanno fatto riferimento a quadri teorici multidimensionali per la valutazione d'impatto.

Dei 27 contributi soltanto tre abbracciano un impianto completo per le tre dimensioni. Tuttavia, anche queste tre ricerche non hanno considerato tutte le sottodimensioni, per cui possiamo concludere che non abbiamo trovato

nessuna ricerca esaustiva in tutte le componenti del modello di Kreber, Brook e Policy (2001). Nel dettagliare queste tre ricerche, si nota quanto differiscono tra loro: ad esempio, per modello di formazione, durata, tipologia di disegno di ricerca e campione.

Tra gli altri studi selezionati, 16 sono comunque multidimensionali, in 13 casi considerando le dimensioni docenti e istituzione, mentre solo tre considerando le dimensioni docenti e studenti. Abbiamo anche avuto modo di osservare che nessuna ricerca ha considerato esclusivamente studenti e istituzione, e che questo è conseguenza della scelta metodologica della scoping review condotta, che ci ha portato a preferire le ricerche che coinvolgono la dimensione dei docenti.

Infine, otto ricerche analizzano esclusivamente la dimensione docente, ma si presentano comunque in una forma a più dimensioni, in quanto coinvolgono più sottodimensioni in riferimento alla valutazione d'impatto.

Alcuni articoli pur non presentandosi completi nelle dimensioni analizzate, si distinguono per la profondità dell'analisi delle singole dimensioni, coprendo una molteplicità di sottodimensioni. Ad esempio, abbiamo osservato che alcune ricerche pur coprendo solo due dimensioni hanno analizzato fino a quattro sottodimensioni, un numero paragonabile a quanto fatto da una delle tre ricerche che abbiamo definito completa. Dunque, l'analisi che abbiamo qui presentato ci consente di evidenziare la ricchezza che ha comportato prendere a riferimento il modello di Kreber, Brook e Policy (2001), che ci ha permesso non solo di considerare quanto le ricerche si siano interessate a valutare l'impatto su diverse dimensioni, ma anche di cogliere la varietà con la quale hanno investigato le sottodimensioni relative agli studenti e soprattutto relative ai docenti, che sappiamo coprire una panoramica molto ampia, prevedendo l'investigazione di elementi che possono avere una natura anche molto diversa. Ancora di più, la scelta di osservare l'impatto sulle pratiche didattiche con due diverse sottodimensioni ci ha permesso di avere una lente più fine sulle tecniche di indagine di questa dimensione.

L'analisi della relazione tra i modelli teorici di riferimento e le modalità di valutazione dell'impatto ha fatto emergere una parziale coerenza tra quadri teorici adottati e strategie di valutazione in molte delle ricerche esaminate. In particolare, la maggior parte delle ricerche tende a focalizzarsi principalmente sulla dimensione dei docenti e delle istituzioni, trascurando l'analisi degli studenti e questo sovverte l'adesione a una molteplicità di modelli di valutazione d'impatto.

Il modello di Guskey è il più citato tra i 27 articoli analizzati e sembra particolarmente associato a studi finalizzati a esplorare l'impatto da una prospettiva multidimensionale. In particolare, le ricerche che hanno

considerato tutti i “soggetti” coinvolti (docenti, studenti e istituzione), si basano principalmente su questo modello di impatto. La situazione si presenta più varia per gli studi che hanno analizzato due dimensioni. Notiamo inoltre che nessuno degli studi selezionati ha preso come riferimento il modello di Kreber, Brook e Policy (2001) adottato per l’analisi della scoping review.

Analizzando, infine, le possibili connessioni tra le caratteristiche dei percorsi formativi e il tipo di valutazione d’impatto condotta, non emergono chiare tendenze. L’unico fattore che sembra aver influenzato le scelte dell’impianto metodologico in modo chiaro è la numerosità del campione dei partecipanti, mentre durata, residenzialità, modalità di erogazione non hanno suggerito scelte univoche per la valutazione d’impatto.

In conclusione, possiamo asserire che nella nostra analisi non abbiamo trovato esplicite condizioni contestuali che rendessero di maggiore interesse la valutazione d’impatto per alcune dimensioni rispetto ad altre, ma esclusivamente scelte nelle tipologie di strumenti d’indagine coinvolti dovuti alla numerosità del campione. Tuttavia, riteniamo che questo possa essere dovuto anche alla difficoltà nel tracciare chiaramente le caratteristiche dei percorsi di formazione su cui le ricerche hanno elaborato la valutazione d’impatto all’interno degli articoli, che hanno esplorato più ampiamente altri aspetti dell’indagine. Non sono emersi chiaramente neanche condizionamenti in relazione ai sistemi teorici assunti per la valutazione dell’impatto, se non una generale indicazione che il riferimento a modelli pluridimensionali abbia incentivato una valutazione che tenesse conto della dimensione dell’istituzione educativa.

2.7. Affinità con la R-F

Sulla base della scala ancorata da noi costruita e presentata in metodologia siamo andati ad analizzare quali aspetti della R-F siano presenti nelle formazioni descritte negli articoli e a quale livello. In Tabella 2.12 si possono vedere i livelli attribuiti articolo per articolo.

Tab. 2.12 – Livelli attribuiti dalle scale ancorate per l'individuazione delle caratteristiche della R-F

<i>Autori</i>	<i>Tematica della formazione (area disciplinare o argomento)</i>	<i>RF1</i>	<i>RF2</i>	<i>RF3</i>	<i>RF4</i>	<i>RF5</i>	<i>Tot.</i>
Abrahams et al. (2014)	Ambito scientifico	0	0	0	0	2	2
Bennett et al. (2019)	Ambito scientifico	0	0	0	0	2	2
Binmohsen & Abrahams (2020)	Ambito scientifico	0	0	0	0	1	1
Browne et al. (2022)	Ambito scientifico	0	0	0	0	1	1
Coburn & Borg (2022)	Inglese L2	0	0	0	1	0	1
De Paor (2016)	Miglioramento sistema	0	0	1	0	0	1
Dreer et al. (2017)	Miglioramento sistema	0	0	0	0	0	0
Gravani (2015)	Ambito umanistico	2	2	0	0	0	4
Hiew & Murray (2021)	Inglese L2	0	0	0	0	0	0
King (2014)	Literacy and numeracy	0	0	1	0	1	2
King (2016)	Literacy and numeracy	1	0	1	1	2	5
Kraft & Blazar (2017)	Didattica	2	1	0	2	1	6
Kutnick et al. (2022)	STEM	0	0	0	0	0	0
Lopes et al. (2016)	Ambito scientifico	0	0	0	0	0	0
Loyalka et al. (2019)	Matematica	0	0	0	0	0	0
Mentzer et al. (2014)	Ambito scientifico	1	1	2	2	2	8
Meyer & Abel (2015)	Varie	0	0	1	0	0	1
Murphy et al. (2015)	Ambito scientifico	0	2	0	2	0	4
Abrahams et al. (2014)	Autovalutazione	2	2	2	2	2	10
Bennett et al. (2019)	Autovalutazione	2	2	2	2	2	10
Binmohsen & Abrahams (2020)	Matematica	1	0	0	0	0	1

Browne et al. (2022)	Ambito scientifico	1	0	0	0	0	1
Coburn & Borg (2022)	Literacy and numeracy	1	1	1	1	1	5
De Paor (2016)	Matematica e scienze	1	1	1	1	0	4
Dreer et al. (2017)	Literacy	0	1	0	2	0	3
Gravani (2015)	Valutazione	0	0	0	0	0	0
Hiew & Murray (2021)	Valutazione	0	1	0	0	0	1

In Figura 2.2 si possono vedere i dati aggregati dei punteggi per ognuno dei cinque elementi del pentagono della R-F. La dimensione più frequentemente presente riguarda l'*Attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti nella scuola* (RF 5). Cinque articoli hanno una valutazione di un punto, sei articoli di due, mentre i restanti sedici non ottengono nessun punto per questo aspetto. Oltre ai quattro articoli che hanno complessivamente i punteggi più alti e che presenteremo nel dettaglio tra poco, dimostrano attenzione per le ricadute sul contesto anche formazioni che sono parte di programmi nazionali, regionali o di istituti formativi (Abrahams et al. 2014; Browne et al., 2022; King, 2016; Ovenden-Hope et al., 2018) o contributi che valutano modalità formative diverse, sia con un disegno di ricerca sperimentale (Bennett et al., 2019) che senza (Binmohsen & Abrahams, 2022; King, 2014).

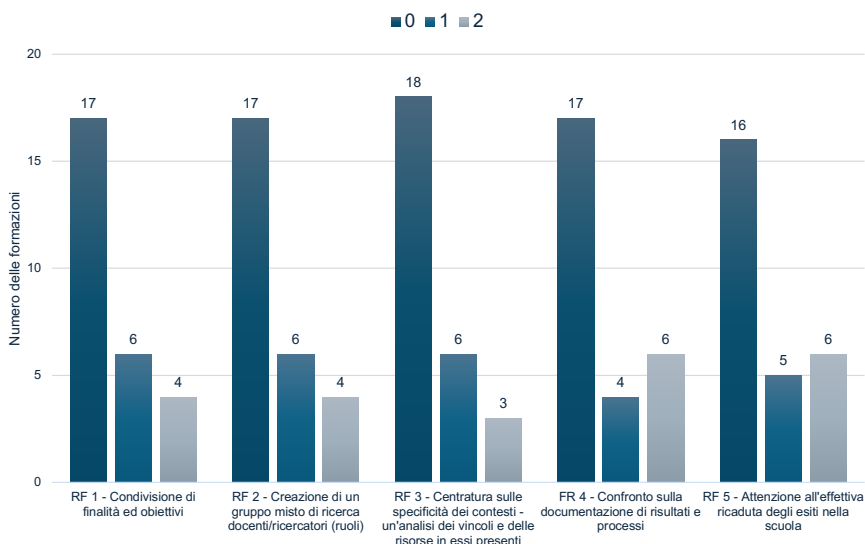


Fig. 2.2 – Codifica aggregata degli articoli nelle cinque scale

Il secondo aspetto che emerge maggiormente è il *Confronto sulla documentazione di risultati e processi* (RF 4), che appare a livello uno in quattro articoli e a livello due in sei articoli. In alcuni studi il focus sulla documentazione è legato alla ricerca di cambiamenti nelle pratiche dei docenti in classe, sia attraverso osservazioni dirette che indirette (Coburn & Borg, 2022; Mentzer et al., 2014; Murphy et al., 2015; Ovenden-Hope et al. 2018; Saderholm et al., 2017; Saraniero et al. 2014); in altri il focus è sull'attenzione alle tre dimensioni della valutazione di impatto senza analisi delle pratiche (King, 2016); in altri ancora alla ricerca di cambiamenti nella pratica sia attraverso l'osservazione dei docenti che attraverso la percezione degli studenti (Kraft & Blazar, 2017); ci sono anche casi, forse più sorprendentemente, in cui si osserva il contesto e i cambiamenti nelle conoscenze e credenze dei docenti (O'Brien et al., 2022a; O'Brien et al., 2022b). Questo ultimo caso riguarda una formazione che descriveremo nel dettaglio in seguito, rivolta alla costruzione di un nucleo di autovalutazione della scuola interno alle istituzioni scolastiche. In questo senso l'attenzione alla documentazione non finalizzata all'osservazione della pratica è molto coerente. In tutti gli altri casi, tranne uno (Coburn & Borg, 2022) le attività formative presentate prevedono delle attività di coaching o peer tutoring.

Gli altri punti della R-F, ovvero *Condivisione di finalità ed obiettivi* (RF 1) e *Creazione di un gruppo misto di ricerca docenti/ricercatori (ruoli)* (RF 2), presentano una distribuzione simile, con sei articoli che riportano il punteggio uno e quattro articoli che riportano il punteggio due. In entrambi questi casi troviamo gli articoli che hanno i punteggi più alti della somma delle scale. Rispetto a RF 1 il resto degli studi presentano formazioni che partono dall'analisi dei bisogni formativi (O'Meara & Faulkner, 2022; Oktay & Eryilmaz, 2020; Ovenden-Hope et al., 2018; Saderholm, et al. 2017), in un caso perché i partecipanti possono organizzarsi il proprio percorso formativo (Gravani, 2015); oppure a cui i partecipanti possono scegliere se aderire (King, 2016). Invece, il gruppo misto (RF 2) entra in gioco quando si creano strutture di supporto per i docenti sotto forma di supporto tecnico o coaching (Gravani, 2015; Murphy et al., 2015; Ovenden-Hope et al., 2018; Saderholm et al., 2017; Saraniero et al., 2014; Yin, 2015). In generale sono tutti studi che applicano una valutazione di impatto con attenzione a multiple sottodimensioni dei docenti, tranne una dove il focus è sull'aumento delle conoscenze disciplinari (Gravani, 2015).

Infine, il punto meno trattato è il *Centratura sulle specificità dei contesti - analisi dei vincoli e delle risorse* (RF 3), che è presente solo in sei articoli con un punteggio di uno e in tre articoli con un punteggio di due. Si tratta per la maggior parte di studi sull'implementazione di un programma di riforma nelle istituzioni scolastiche (de Paor, 2016; King, 2014; King, 2016; O'Brien et al., 2022a; O'Brien et al., 2022b; Ovenden-Hope et al., 2018) o per la valutazione di moduli formativi di agenzie (Meyer & Abel, 2015) o ancora nel caso di costruzione di strutture formative legate alle comunità di pratica (Saderholm et al., 2017; Mentzer et al., 2014). Solo in questi due ultimi casi e in de Paor (2016) la valutazione di impatto considera solo la dimensione dei docenti, mentre negli altri è presente anche la dimensione del contesto. Questa seconda scelta potrebbe sembrare più coerente, nel senso che pone l'attenzione sia in fase di progettazione ed implementazione che in fase di valutazione al contesto. In realtà se la costruzione di una comunità di pratica comporta una attenzione al contesto in fase di ideazione e svolgimento della formazione, non necessariamente impone un cambiamento nella cultura globale dell'istituzione o un'attenzione ad esso.

In Figura 2.3 vediamo i punteggi aggregati per tutte e cinque i livelli. Una formazione completamente aderente al paradigma avrebbe una codifica di dieci punti. La prima considerazione è che metà delle formazioni o non presentano nessun aspetto proprio della R-F (6 su 27), oppure manifestano un solo aspetto a livello 1 (8 su 27). Come si vede chiaramente in Figura 2.3 la moda è uno e solo sei formazioni ottengono punteggi dal cinque in su.

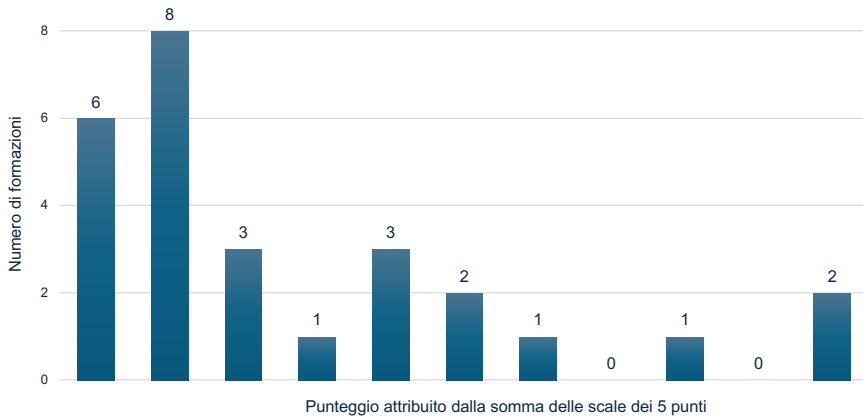


Fig. 2.3 – Livello di aderenza al paradigma della R-F

Le formazioni che non presentano nessun o un lieve punto di contatto con il quadro teorico della R-F (14 casi su 27) coinvolgono predominantemente una popolazione massiva; tutte e quattro le formazioni che coinvolgono più di 10.000 persone sono in questa categoria e tutte e quattro quelle tra 100 e 400 partecipanti. Le formazioni che meno hanno in comune con il quadro teorico della R-F sono tra quelle che hanno valutazioni di impatto maggiormente multidimensionali. Se consideriamo anche le formazioni che hanno un punteggio due rispetto al quadro teorico della R-F (17 casi su 27), due presentano una valutazione di impatto che considera sia docenti, che studenti, che istituzione, otto valutano gli impatti sia rispetto ai docenti che all'istituzione, e due sia i docenti che gli studenti. Solo cinque tra queste considerano solo l'impatto sui docenti, ma tra queste, tre considerano anche i cambiamenti osservati o dichiarati nelle pratiche.

2.7.1. Descrizione degli interventi formativi e legami con la R-F

Alla luce dell'analisi delle proposte formative riportate dagli autori – per gli articoli presi in considerazione – si è proceduto costruendo un'indagine che mettesse a confronto la tipologia della formazione proposta con i punteggi di aderenza alla R-F. Nella sezione che segue si è ritenuto opportuno descrivere gli interventi formativi dei contributi che avessero un punteggio uguale e superiore a sei nei punti della R-F. La descrizione degli interventi formativi con affondo sulle cinque aree della R-F ci consentirà di indagare gli aspetti che ricorrono nelle formazioni prese in esame. Per

ognuno dei casi presentati abbiamo inserito i dettagli della formazione in una tabella a parte.

La ricerca di Kraft e Blazar (2017)

Una sintesi della descrizione della formazione di Kraft e Blazar (2017) è indicata in Tabella 2.13.

Tab. 2.13 – Descrizione e riferimenti teorici rispetto all'impatto

DESCRIZIONE: Il programma di coaching MTC (Management Training for Coaches) si propone di migliorare la gestione della classe e le pratiche pedagogiche generali degli insegnanti. Sviluppato dalle MATCH Charter Public Schools di Boston, il modello MTC è costituito da tre componenti principali: un set di materiali e risorse di base, un istituto di formazione estiva di 4 giorni e coaching individuale durante l'anno scolastico.

Implementato per la prima volta nelle scuole charter di New Orleans nel 2011-2012, il programma è centrato su pratiche didattiche sviluppate da esperti. Come parte del programma di coaching, gli insegnanti leggono una serie di testi fondamentali sulle pratiche pedagogiche e sulle tecniche di gestione della classe, tra cui quelli di Doug Lemov (2010), Fred Jones (2007) e Lee Canter (2006).

Durante il seminario estivo, gli insegnanti partecipano a 21 ore di formazione strutturata con 8 ore riservate alla lettura e alla revisione dei materiali assegnati. Gli insegnanti sono divisi in due gruppi diversi per l'intera formazione in base alle valutazioni dei coach sulla loro formazione da osservazioni condotte in primavera, alle risposte al sondaggio dei presidi e alle autovalutazioni degli insegnanti stessi. Un gruppo si concentra principalmente sullo sviluppo di tecniche di gestione della classe e sulla creazione di relazioni con studenti e genitori, mentre l'altro gruppo si concentra sulla pianificazione e la pratica delle lezioni. I coach si dedicano all'introduzione di nuove tecniche e forniscono esempi pratici. Gli obiettivi comuni per l'anno accademico includono il miglioramento della gestione del comportamento, del clima in aula, della pianificazione e della pratica delle lezioni, dell'uso produttivo del tempo in classe e del coinvolgimento degli studenti.

Coach e insegnanti lavorano insieme durante quattro sessioni di coaching della durata di una settimana, che consentono cicli rapidi ripetuti di osservazione, feedback, implementazione e rivalutazione. Ogni giorno i coach osservano gli insegnanti per almeno metà della giornata scolastica e poi li incontrano durante i periodi di pianificazione o dopo la scuola per un debriefing. Gli insegnanti vengono osservati in classe sulla base di rubriche di osservazione sviluppata dal programma di coaching. I coach aiutano anche gli insegnanti a identificare gli obiettivi giornalieri e settimanali, a valutare in che misura questi obiettivi sono stati raggiunti e a utilizzare queste valutazioni per identificare le aree di crescita future. Gli insegnanti sono incoraggiati a inviare report settimanali ai coach e ai dirigenti scolastici, evidenziando i progressi fatti e i piani per il futuro. Il programma MTC a New Orleans è stato gestito da tre coach, tutti ex insegnanti con esperienza nelle scuole pubbliche urbane e in organizzazioni educative.

RIFERIMENTO IMPATTO: Rispetto alla valutazione di impatto, i ricercatori fanno riferimento al modello teorico di Desimone (2009).

Consideriamo ora, punto per punto, le caratteristiche che avvicinano questo percorso alla R-F e che ci hanno portato ad attribuire un punteggio di sei rispetto al pentagono del quadro teorico.

1. *Condivisione di finalità ed obiettivi (RF 1 = 2)*: Il programma MTC enfatizza la collaborazione tra coach e insegnanti nel definire un piano di coaching che identifica chiaramente 3-5 obiettivi didattici per l'anno.
2. *Creazione di un gruppo misto di ricerca docenti/ricercatori (RF 2 = 1)*: Durante le sessioni di coaching settimanali coach e insegnanti partecipano attivamente a cicli di osservazione, feedback e implementazione. Non sembra esserci la partecipazione di ricercatori.
3. *Centratura sulle specificità dei contesti (RF 3 = 0)*: Sebbene il programma MTC si concentri sull'implementazione di pratiche didattiche, non è specificato un approfondimento sui vincoli e le risorse uniche dei diversi contesti. Pertanto, attualmente non si evidenzia una centratura specifica sulle peculiarità delle singole scuole o classi.
4. *Confronto sulla documentazione di risultati e processi (RF 4 = 2)*: Il programma incoraggia un continuo confronto tra coach e insegnanti durante le sessioni di coaching, che includono cicli rapidi di osservazione e feedback. Gli insegnanti sono anche invitati a inviare report settimanali sui loro progressi, permettendo un'analisi dettagliata dei risultati e dei processi di apprendimento e di conseguenza di insegnamento.
5. *Attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti nella scuola (RF 5 = 1)*: Il programma MTC include valutazioni formative e l'identificazione di obiettivi giornalieri e settimanali, permettendo un'analisi delle pratiche e una valutazione a lungo termine. Tuttavia non vengono esplicitati cambiamenti di curriculum, organizzativo, gestionale e didattico in ottica complessiva.

Rispetto alla valutazione di impatto, i ricercatori raccolgono dati dagli studenti, prima e dopo la formazione dei docenti, attraverso TRIPOD, un questionario validato che indaga le percezioni degli studenti sulla propria esperienza educativa, il livello di motivazione, ingaggio, le pratiche didattiche osservate. La ricerca, inoltre, si dedica ad indagare la percezione di autoefficacia dei docenti (Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti - II) attraverso un questionario autovalutativo pre- e post-formazione e il cambiamento delle pratiche attraverso un'osservazione puntuale (Cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini dirette - III).

La ricerca di Mentzer, Czerniak e Struble (2014)

I dettagli della formazione di Mentzer, Czerniak e Struble (2014), che totalizza un punteggio di otto rispetto all'analisi riguardante la R-F sopra delineata, sono indicati in Tabella 2.14.

Tab. 2.14 – Descrizione e riferimenti teorici rispetto all'impatto

DESCRIZIONE: La formazione triennale aveva l'obiettivo di formare dei docenti di scienze "leader" per sostenere il processo di innovazione nella didattica delle scienze nelle proprie scuole, in chiave project-based. Ai docenti è stato offerto, nel corso di programmi residenziali estivi, un equilibrio di percorsi formativi che promuovessero contenuti avanzati sulle energie rinnovabili, la didattica del project-based science (PBS) e la leadership. I corsi su PBS e leadership sono proseguiti nel corso dell'anno. La metodologia di insegnamento della didattica PBS con cui sono stati formati i leader ha tenuto insieme teoria e pratica, andando ad analizzare e progettare un corso PBS sulle trasformazioni dell'energia avendo come istruttore un insegnante esperto che utilizza i principi della PBS ogni giorno. Gli insegnanti leader durante l'anno avevano il compito sia di implementare delle proposte di PBS nelle loro classi che di tenere incontri di sviluppo professionale per gli insegnanti di scienze del loro distretto. Per le progettazioni PBS si è utilizzato il Lesson Study: le lezioni sono state progettate, videoregistrate ed analizzate dal gruppo per riflettere sull'implementazione della PBS in classe.

RIFERIMENTO IMPATTO: I ricercatori fanno riferimento esplicito alla valutazione di impatto basata sul modello di Guskey (2000).

Consideriamo ora, punto per punto, le caratteristiche che avvicinano questo percorso alla R-F e che ci hanno portato ad attribuire un punteggio di otto rispetto al pentagono del quadro teorico.

1. *Condivisione di finalità ed obiettivi (RF 1 = 1)*: Gli obiettivi vengono esplicitati all'inizio del percorso chiarendo anche le aspettative e le finalità legate alla costruzione di un gruppo di leader, ma non vengono costruiti insieme ai docenti.
2. *Creazione di un gruppo misto di ricerca docenti/ricercatori (RF 2 = 1)*: Attorno a questa formazione ruotano figure di esperti che partecipano anche a gruppi insieme ai docenti, ma i ruoli non sono sempre individuati e definiti.
3. *Centratura sulle specificità dei contesti (RF 3 = 2)*: riconosciamo un'attenzione al contesto, sia nella scelta delle tematiche del corso (le questioni ambientali della zona in cui sono situate le scuole), che nell'analisi preliminare e in itinere fatta dai docenti formati sulla situazione del proprio distretto e sul modo migliore di agire da leader in esso.

4. *Confronto sulla documentazione di risultati e processi (RF 4 = 2)*: Le metodologie attive usate per la formazione, in particolare il Lesson Study, presuppongono la costruzione e raccolta di documentazione comune che diventa base per l'analisi.
5. *Attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti nella scuola (RF 5 = 2)*: I docenti leader formati hanno cominciato sin dal primo anno a progettare ed implementare percorsi formativi per gli altri docenti dei loro distretti. I progressi di questa formazione diffusa e dei cambiamenti nella didattica nei vari distretti sono stati seguiti, sostenuti e registrati, confermando una effettiva ricaduta sulle scuole.

Sono gli ultimi tre aspetti dove abbiamo individuato la maggiore aderenza con il modello della R-F. Non sorprende che siano aspetti che dipendono dalle decisioni strutturali prese sulla formazione e che siano interconnessi tra loro. Meno vicini al modello di R-F sono gli aspetti della condivisione degli obiettivi e della costruzione di un gruppo di ricerca. Da qui l'attribuzione ad entrambi questi aspetti di un solo punto.

Rispetto all'impatto, i ricercatori raccolgono dati sull'istituzione cercando di analizzare il ruolo e la crescita dei *teacher leaders* nel distretto attraverso questionari ai dirigenti. Inoltre, pongono l'attenzione su tre sottodimensioni legate ai docenti. Con un questionario raccolgono la soddisfazione dei docenti rispetto alla formazione, con il *Science Teacher Ideological Preference Scale* (STIPS) raccolgono le idee sulla didattica delle scienze, e con il test STEBI la self-efficacy (Soddisfazione e percezione del percorso di sviluppo professionale - I); indagano anche la crescita delle conoscenze disciplinari (Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti - II), ed in ultimo portano avanti indagini indirette sul cambiamento nelle pratiche attraverso dei focus group (Cambiamenti della pratica didattica rilevati con indagini indirette - IV).

Le ricerche di O'Brien, McNamara, O'Hara e Brown (2022a) e O'Brien, McNamara, O'Hara, Brown e Skerritt (2022b)

I dettagli della formazione descritta in due articoli (O'Brien et al. 2022a, 2022b) che totalizza un punteggio di 10 rispetto all'analisi riguardante la R-F sopra delineata, sono indicati in Tabella 2.15.

Tab. 2.15 – Descrizione e riferimenti teorici rispetto all'impatto

DESCRIZIONE: I due articoli si riferiscono allo stesso programma di sviluppo professionale, costruito per formare docenti di scuola secondaria e progettato per supportare gli insegnanti nell'implementazione del processo di autovalutazione scolastica (SSE). L'intervento si è incentrato sulla costruzione di un team di autovalutazione interno ad ogni scuola con un approccio strutturato e definito ed un chiaro programma che includeva un numero definito di incontri del team per l'autovalutazione e ordini del giorno stabiliti per ciascun incontro. I partecipanti hanno attivamente partecipato alla creazione di questionari e all'analisi dei dati, per costruire il rapporto di autovalutazione ed il piano di miglioramento della scuola. È stata fornita formazione e supporto "just-in-time", ovvero al momento in cui era necessario, per evitare di sovraccaricare i partecipanti con informazioni in anticipo. L'intervento ha enfatizzato la natura collaborativa del lavoro, con la distribuzione equa dei compiti tra i membri del team. La formazione si è concentrata principalmente sull'applicazione pratica delle competenze permettendo ai partecipanti di affrontare direttamente le sfide del processo SSE. I partecipanti hanno avuto l'opportunità di riflettere sulle loro esperienze e di fornire feedback sul processo, contribuendo a un miglioramento continuo dell'intervento stesso.

RIFERIMENTO IMPATTO: Rispetto alla valutazione di impatto gli autori fanno riferimento, in entrambi gli articoli, al framework esteso proposto da Merchie e colleghi (2018), che si ispira al modello di valutazione di Desimone (2009) e a quello di Guskey (2000).

Il tema della formazione, il processo che si intende promuovere, le modalità individuate/imposte dal tema stesso, portano questo percorso di sviluppo professionale ad essere il più aderente di quelli individuati con il quadro della R-F. Andiamo ad analizzare insieme punto per punto le caratteristiche che avvicinano questo percorso alla R-F.

1. *Condivisione di finalità ed obiettivi (RF1 = 2)*: Ognuna delle cinque istituzioni scolastiche coinvolte ha dovuto riflettere sul proprio contesto e costruire i propri obiettivi di autovalutazione.
2. *Creazione di un gruppo misto di ricerca docenti/ricercatori (RF2 = 2)*: È stato costruito un gruppo di autovalutazione in ogni scuola con docenti, dirigenza e un ricercatore, ognuno con un ruolo preciso a sostegno dei processi.
3. *Centratura sulle specificità dei contesti (RF3 = 2)*: ognuna delle cinque istituzioni scolastiche coinvolte ha dovuto costruire un suo gruppo di lavoro, individuare propri strumenti di analisi, modalità e tempi di rilevazione. Il rapporto è stato costruito a partire dalle riflessioni ed analisi congiunte.
4. *Confronto sulla documentazione di risultati e processi (RF4 = 2)*: Metodi e strumenti di raccolta dati e l'analisi dei dati raccolti sono

- stati portati avanti dal gruppo di ricerca, in un confronto continuo su scelte, processi e significati dell'analisi
5. *Attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti nella scuola (RF5 = 2):* L'intero percorso è stato strutturato per costruire una autovalutazione della scuola ed individuare le azioni necessarie per un processo di miglioramento.

Rispetto alla valutazione di impatto gli autori fanno riferimento, in entrambi gli articoli, a Merchie e colleghi (2018), Desimone (2009) e Guskey (2000) (Tab. 2.15) e raccolgono dati su due delle tre dimensioni: istituzione e docenti. A livello di istituzione svolgono interviste ai dirigenti e focus group coi partecipanti ai gruppi di autovalutazione, per valutare l'impatto del percorso sull'organizzazione scolastica e sulla cultura interna dell'autovalutazione. Rispetto ai docenti, con le interviste ed i focus group interrogano anche il loro grado di soddisfazione e la percezione di utilità del percorso (Soddisfazione e percezione del percorso di sviluppo professionale - I), nonché i cambiamenti nelle conoscenze (Cambiamenti di conoscenze e atteggiamenti - II).

2.7.2. Riflessioni conclusive sulle affinità con la R-F

Più della metà delle formazioni presentate negli studi in oggetto non ha praticamente nessuna caratteristica in comune con la R-F, sono formazioni che si rivolgono ad un alto numero di docenti, proveniente da una pluralità di scuole, e con programmi prestabiliti ed applicati allo stesso modo per tutti. È interessante notare come siano proprio queste formazioni il cui impatto viene valutato su una pluralità di dimensioni. L'alto numero degli insegnanti formati rende chiaramente difficile applicare elementi del quadro teorico delle R-F che implicitamente si legano a contesti definiti e ad un numero di docenti adatto a poter instaurare dei dialoghi e dei processi riflessivi. D'altra parte, la scarsità di caratteristiche trovate in comune con la R-F potrebbe essere dovuta al fatto che la descrizione delle formazioni è in generale più superficiale e frettolosa rispetto a quella degli impatti. Questo lascia delle domande aperte su quali siano i dispositivi realmente messi in campo dai formatori.

I punteggi più alti per il punto 5 della R-F non sorprendono, essendo le formazioni tendenzialmente progettate con l'obiettivo di avere una ricaduta, un effetto visibile sull'operato di un docente nel contesto scolastico in cui opera. Il numero relativamente alto dei punteggi per il punto 4 della R-F ci fa pensare che trovi sempre maggiore rilevanza l'idea che una formazione

efficace debba avere un qualche aspetto di riflessività e che debba interrogare il docente sulla sua azione didattica, anche attraverso la raccolta di documentazione.

I punteggi più bassi dei punti 1 e 3 della R-F sono in linea con l'idea diffusa che i docenti vadano formati su aspetti disciplinari o metodologici in modo uguale per tutti, cioè che in qualche modo le metodologie didattiche efficaci o le scelte organizzative possano prescindere dal contesto e dai bisogni formativi percepiti dai docenti. La dimensione RF 2 è tipica della Ricerca-Azione e della Ricerca-Formazione ed emerge solo in quei contesti dove si crea una comunità di pratica nella quale i vari agenti ricoprono ruoli diversi. Per i contributi analizzati questo livello emerge nei casi in cui la formazione prevede una struttura di coaching o sostegno ai docenti per l'apprendimento di aspetti tecnici.

In generale c'è una certa corrispondenza tra alcune delle dimensioni della R-F e quelle della valutazione di impatto considerate dagli autori, per cui le formazioni nelle quali troviamo RF 5 ovvero l'attenzione all'effettiva ricaduta sulla scuola, considerano sempre la valutazione della dimensione del contesto, invece il focus sul punto 4 della R-F ovvero il confronto sulla documentazione di risultati e processi, implica spesso un'attenzione alla ricaduta delle formazioni nei cambiamenti della pratica dei docenti.

Le formazioni maggiormente aderenti al paradigma della R-F hanno in comune alcuni aspetti. Intanto sono tesi a formare delle figure di docenti leader all'interno della scuola, o perché formatori di formatori, o perché parte di un nucleo interno di autovalutazione o perché formati con percorsi individualizzati per sostenere il loro ruolo di docenti innovativi all'interno di contesti difficili. Non sono quindi formazioni orientate ad una popolazione generale di docenti, la scelta dei partecipanti non è casuale, ma cerca di declinare delle professionalità più complesse rispetto alla personalità docente. È come se strutture riflessive ed elaborate di formazione dovessero essere previste per popolazioni speciali di docenti e non potessero essere riservate alla popolazione generale.

Le formazioni presentate perché hanno affinità con la R-F considerano dimensioni diverse di impatto, si concentrano tutte sui docenti, ma con intensità e strumenti differenti, al punto che in un caso vengono analizzate dimensioni plurime con gli stessi strumenti. Coerentemente, la formazione che prepara i docenti di scuole difficili considera anche gli studenti tra le dimensioni valutate, mentre la formazione del nucleo di autovalutazione focalizza sia il contesto che i docenti ma non per quanto riguarda le ricadute sulla didattica, mentre la formazione di formatori raccoglie anche materiali su questa.

2.8. Conclusioni

A livello aggregato è interessante notare come le ricerche sulla formazione docenti in servizio che prevedano una valutazione di impatto dichiarata e multidimensionale siano in maggioranza collegate ad un programma nazionale o regionale di formazione e preponderantemente effettuate in paesi OECD (20 su 27) e parte di iniziative strutturate e programmi stabili nazionali, regionali o guidati da enti formativi (21 casi su 27). Questi dati spingerebbero ad interpretare l'attenzione alla valutazione di impatto legata ad un'idea di efficienza ed economicità, da dover giustificare a chi eroga fondi, piuttosto che ad uno sguardo condiviso da ricercatori e formatori per sostenere la qualità dell'educazione scolastica.

L'analisi condotta evidenzia come, negli articoli considerati, la descrizione della formazione è spesso ridotta ai minimi termini, mentre ampio spazio è allocato per la descrizione accurata della metodologia della ricerca, degli strumenti e dei risultati della valutazione dell'impatto. È fondamentale considerare che la mancanza di dettagli nella descrizione delle formazioni limita la comprensione dell'efficacia dei modelli proposti e rende difficoltosa un'analisi approfondita delle variabili che influenzano l'impatto educativo. La carenza di dati dettagliati può anche rendere difficile l'implementazione di raccomandazioni pratiche per le future iniziative di formazione.

Uno degli aspetti più trascurati è il contesto e il setting, le descrizioni dei luoghi sono molto parziali, al punto che si dà per scontato che la maggior parte delle formazioni avvengano al chiuso, ma anche questa informazione non è sempre condivisa. Se si riflette sull'importanza che la letteratura attribuisce al setting negli interventi educativi (Rinaldi et al., 2011), è sorprendente che nei casi di formazione docenti questo aspetto sia trascurato – almeno nei contributi presi in esame in questa sede.

La mancanza di specificità riguardo al luogo fisico della formazione, alla modalità di erogazione e alla durata, in alcuni casi suggerisce che future ricerche potrebbero trarre beneficio da una documentazione più dettagliata, al fine di comprendere meglio come questi fattori possano influenzare l'efficacia complessiva degli interventi. Le implicazioni di questi risultati sono significative per chi progetta e implementa programmi di formazione poiché un'analisi approfondita di questi elementi potrebbe contribuire a migliorare l'efficacia degli interventi formativi, permettendo di adattare le pratiche alle esigenze specifiche dei partecipanti e al contesto in cui operano quotidianamente.

Andando ad osservare le ricerche che acquisiscono maggiore punteggio inerente al pentagono della R-F, rileviamo che queste si occupino di sviluppo

professionale indirizzato a insegnanti partecipanti come esperti del settore, conformemente alla definizione consolidata di “insegnante esperto” proposta da Berliner (1994). Ciò suggerisce che esiste un problema di sostenibilità per le formazioni che si muovono in accordo con i principi della R-F, e che questo può comportare la scelta di implementare tali percorsi con insegnanti con uno specifico profilo, che li metterà nelle condizioni di divenire a loro volta promotori di iniziative di formazione.

La ricerca condotta ha avuto come focus primario la valutazione d’impatto degli interventi di formazione professionale dei docenti in servizio. Questa scelta ha sicuramente portato alla luce articoli che hanno dedicato spazio e rigore alla descrizione di strumenti, ai metodi per la valutazione di impatto e ai “prodotti” della formazione; ma ha lasciato in ombra ricerche che pongono enfasi sulla struttura e sul processo del percorso formativo – come le formazioni affini alla R-F (ad esempio l’Action Research), che – nel campione ristretto del corpus dei dati analizzati in questo capitolo – sono in effetti residuali. Alla luce di questa consapevolezza ci è sembrato comunque interessante cercare dei punti di allineamento o di distanza tra le formazioni descritte nei 27 contributi e il quadro teorico della R-F. L’ipotesi di partenza era che alcuni punti del pentagono della R-F sarebbero emersi nella maggior parte delle formazioni. Abbiamo successivamente constatato che l’ipotesi di partenza non si è confermata. Nessuno degli aspetti della R-F è presente nella maggioranza delle formazioni, anzi il punto ad essere maggiormente presente (*Attenzione all’effettiva ricaduta degli esiti nella scuola*) è stato riscontrato solo in 11 dei 27 percorsi. Questa mancanza di elementi di convergenza, tuttavia, potrebbe anche dipendere dalle informazioni scarsamente approfondite fornite dagli autori sulle caratteristiche delle formazioni.

Le scale ancorate per cercare punti di convergenza tra le formazioni presentate e il quadro teorico della R-F si sono rivelate utili per far emergere anche convergenze più sfumate nelle diverse formazioni. Questo ha permesso di poter valutare anche punti di convergenza isolati e non in dialogo con altri elementi del pentagono e di considerarli rispetto alla valutazione di impatto multidimensionale.

Le valutazioni di impatto delle tre formazioni strettamente collegate alla R-F sono tutte multidimensionali, guardando sia i docenti per almeno due livelli, che o studenti o contesto. Quindi l’idea che una formazione riflessiva, legata al contesto, svolta in stretta collaborazione coi docenti, sia poco adatta ad una valutazione puntuale sui suoi effetti, non emerge dalla letteratura esaminata.

Le ricerche selezionate si rivolgono a vari riferimenti teorici per la valutazione d’impatto. Il modello di Guskey è il più citato tra i 27 articoli

analizzati e sembra particolarmente associato a studi basati su una concezione di impatto multidimensionale. In particolare, le ricerche che hanno considerato tutte e tre le dimensioni (docenti, studenti, istituzione) si basano principalmente su questo modello di impatto. Nessuno studio fa invece riferimento al modello di Kreber, Brook e Policy (2001) adottato per l'analisi della scoping review.

L'analisi condotta evidenzia come, nonostante l'adozione di quadri teorici multidimensionali per la valutazione d'impatto, nessuna delle ricerche analizzate abbia sviluppato un'indagine esaustiva su tutte le componenti del modello di Kreber, Brook e Policy (2001), rivelando una tendenza a privilegiare l'impatto sui docenti e sull'istituzione a discapito della dimensione studentesca. Questo dato contrasta con quanto emerso nell'analisi condotta nel capitolo precedente. Infatti, un fattore come quello dello *student achievement* si presta ad essere analizzato attraverso studi di stampo quantitativo, che sono ben raccolti da metanalisi della letteratura. La scelta di selezionare delle ricerche che si riferiscono esplicitamente a una valutazione d'impatto, coinvolgendo la dimensione docente, dà spazio all'investigazione di più e diverse dimensioni, non per forza di natura quantitativa, e quindi rappresenta un campo meno battuto da questo tipo di ricerche.

È tuttavia interessante notare che, attraverso l'adozione di modelli multidimensionali, gli autori delle ricerche hanno potuto affrontare temi con un certo grado di complessità, fornendo così un contributo sostanziale alla comprensione del fenomeno in esame.

In riferimento all'impatto nella dimensione organizzativo/istituzionale è evidente che questa è stata oggetto di analisi in un numero significativo di ricerche esaminate. L'ampia varietà di soggetti coinvolti nelle indagini sull'impatto organizzativo suggerisce un crescente riconoscimento del ruolo che la formazione docente ha in relazione al contesto scolastico. Tuttavia, l'attenzione quasi esclusiva al periodo post-intervento evidenzia la mancanza di impianti di indagine più robusti per questa dimensione, che potrebbero offrire una visione più articolata sugli effetti strutturali e sistemici della formazione.

In merito agli strumenti utilizzati per rilevare le varie dimensioni di impatto, osserviamo un uso preponderante di questionari e interviste, rispetto a metodi più diretti come l'osservazione: il punto di vista degli attori coinvolti nella ricerca è cioè tenuto maggiormente in considerazione rispetto alla rilevazione diretta sul campo da parte dei ricercatori. Sebbene la combinazione di strumenti abbia permesso un bilanciamento della complessità metodologica, l'adozione di strumenti validati per la valutazione

dell'impatto resta limitata soprattutto nell'analisi della dimensione istituzionale.

Il quadro che emerge suggerisce la necessità di una maggiore sistematicità nella valutazione d'impatto, affinché le ricerche future possano superare l'attuale frammentarietà e offrire un'analisi più integrata degli effetti della formazione docente. Solo attraverso un approccio più bilanciato tra le diverse dimensioni dell'impatto sarà possibile ottenere un quadro più completo e replicabile.

Per concludere, certe dei limiti dell'analisi, riteniamo che comunque le osservazioni sollevate tracciano possibili direzioni per futuri approfondimenti, nell'accresciuta consapevolezza che la complessità non autorizza la semplificazione.

Riferimenti bibliografici

- Abrahams, I., Reiss, M. J., & Sharpe, R. (2014). The impact of the 'Getting Practical: Improving Practical Work in Science' continuing professional development programme on teachers' ideas and practice in science practical work. *Research in Science & Technological Education*, 32(3), 263-280. <https://doi.org/10.1080/02635143.2014.931841>.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Bennett, J., Hanley, P., Abrahams, I., Elliott, L., & Turkenburg-van Diepen, M. (2019). Mixed methods, mixed outcomes? Combining an RCT and case studies to research the impact of a training programme for primary school science teachers. *International journal of science education*, 41(4), 490-509. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1563729>.
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 141-186). Holt, Rinehart and Winston.
- Binmohsen, S. A., & Abrahams, I. (2020). Science teachers' continuing professional development: online vs face-to-face. *Research in Science & Technological Education*, 40(3), 291-319. <https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1785857>.
- Bonaiuti, G., Cardarello, R., Passalacqua, F., Pastori, G., Pintus, A. & Schenetti, M. (in press). *Valutare gli impatti della formazione in servizio degli insegnanti: una ricognizione*.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2014). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.

- Browne, L., Defty, C., Guo, N., Hou, K., Wang, D., & Zhuang, L. (2022). Proposing an internationally focused typology to measure the impact of CPD for teachers—the Chinese internationalisation project. *Teacher Development*, 26(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1979092>.
- Butler, F. M. (1999). Reading Partners: Students Can Help Each Other Learn to Read. *Education and Treatment of Children*, 22(4), 415-426. <https://www.jstor.org/stable/42899586>.
- Coburn, J., & Borg, S. (2022). The impact of an in-service course on primary school English teachers: Case studies of change. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 615-631. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2096002>.
- de Paor, C. (2016). The impact of school-based continuing professional development: Views of teachers and support professionals. *Irish educational studies*, 35(3), 289-306. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1192482>.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Dreer, B., Dietrich, J., & Kracke, B. (2017). From in-service teacher development to school improvement: factors of learning transfer in teacher education. *Teacher Development*, 21(2), 208-224. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1224774>.
- Gravani, M. N. (2015). Assessing the long-term impact of university professional development for secondary teachers in Greece. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 22(4), 1-13.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Hiew, W., & Murray, J. (2021). Enhancing Huber's evaluation framework for teacher professional development programme. *Professional Development in Education*, 50(4), 669-683. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1901236>.
- Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37(5), 837-853. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616102>.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development (CCPD): A Framework for Analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional development in education*, 40(1), 89-111. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>.
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher development*, 20(4), 574-594. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161661>.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of American Society for Training and Development*, 13(11), 3-9.

- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and Development Handbook: A guide to human resources development*. McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs. The four levels*. Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick J. D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler.
- Kraft, M. A., & Blazar, D. (2017). Individualized coaching to improve teacher practice across grades and subjects: New experimental evidence. *Educational Policy*, 31(7), 1033-1068. <https://doi.org/10.1177/0895904816631099>.
- Kreber, C., Brook, P., & Policy, E. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108. <https://doi.org/10.1080/13601440110090749>.
- Kutnick, P., Gartland, C., & Good, D. (2022). Evaluating a programme for the continuing professional development of STEM teachers working within inclusive secondary schools in the UK. *International Journal of Educational Research*, 113, 101974. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101974>.
- Lopes, B. S., Costa, N., & Matias, B. F. (2016). Impact evaluation of two master courses attended by teachers: an exploratory research in Angola. *Problems of Education in the 21st Century*, 74, 49-60.
- Loyalka, P., Popova, A., Li, G., & Shi, Z. (2019). Does teacher training actually work? Evidence from a large-scale randomized evaluation of a national teacher training program. *American Economic Journal: Applied Economics*, 11(3), 128-154.
- Mentzer, G. A., Czerniak, C. M., & Struble, J. L. (2014). Utilizing program theory and contribution analysis to evaluate the development of science teacher leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.03.003>.
- Meyer, S., & Abel, L. (2015). Hastening slowly: insights about teacher development from an evaluation of courses at the WCED's Cape Teaching and Leadership Institute. *Journal of education*, 61, 115-146. <https://doi.org/10.17159/i61a06>.
- Murphy, C., Smith, G., Varley, J., & Razi, Ö. (2015). Changing practice: An evaluation of the impact of a nature of science inquiry-based professional development programme on primary teachers. *Cogent Education*, 2(1), 1077692. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1077692>.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2022a). Learning by doing: Evaluating the key features of a professional development intervention for teachers in data-use, as part of whole school self-evaluation process. *Professional Development in Education*, 48(2), 273-297. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720778>.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., Brown, M., & Skerritt, C. (2022b). Teacher leadership in school self-evaluation: an approach to professional development. *Irish Educational Studies*, 43(4), 703-718. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135568>.
- O'Meara, N., & Faulkner, F. (2022). Professional development for out-of-field post-primary teachers of mathematics: an analysis of the impact of mathematics specific pedagogy training. *Irish Educational Studies*, 41(2), 389-408. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899026>.

- Oktaý, Ö., & Eryilmaz, A. (2020). Investigating the Impact of Long-term Professional Development through Teacher Evaluation. *Journal of Education and Future*, 18, 83-94. <https://doi.org/10.30786/jef.541791>.
- Ovenden-Hope, T., Blandford, S., Cain, T., & Maxwell, B. (2018). RETAIN early career teacher retention programme: Evaluating the role of research informed continuing professional development for a high quality, sustainable 21st century teaching profession. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 590-607. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516349>.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2021.105906>.
- Rinaldi, C., Giudici, C., & Krechevsky, M. (Eds.). (2011). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children.
- Saderholm, J., Ronau, R. N., Rakes, C. R., Bush, S. B., & Mohr-Schroeder, M. (2017). The critical role of a well-articulated, coherent design in professional development: an evaluation of a state-wide two-week program for mathematics and science teachers. *Professional development in education*, 43(5), 789-818. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1251485>.
- Saraniero, P., Goldberg, M. R., & Hall, B. (2014). "Unlocking My Creativity": Teacher Learning in Arts Integration Professional Development. *Journal for Learning through the Arts*, 10(1). <https://doi.org/10.21977/D910119060>.
- Schütze, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Besser, M., & Leiss, D. (2017). Training effects on teachers' feedback practice: the mediating function of feedback knowledge and the moderating role of self-efficacy. *ZDM*, 49, 475-489. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0855-7>.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>.
- Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook*. Croom Helm.
- Yin, Y., Olson, J., Olson, M., Solvin, H., & Brandon, P. R. (2015). Comparing two versions of professional development for teachers using formative assessment in networked mathematics classrooms. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(1), 41-70. <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.967560>.

Parte seconda

Strumenti

A cura di Valeria Damiani

Capitolo 3. Uno Strumento per l'Autovalutazione dei percorsi di Ricerca-Formazione (SARF)

Anna Bondioli, Donatella Savio, Valeria Damiani, Maja Antonietti, Claudio Girelli, Carla Gueli e Bruno Losito¹

Sono già trascorsi alcuni anni dalla pubblicazione del volume *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (Asquini, 2018) in cui veniva proposta una riflessione sistematica sulla metodologia della Ricerca-Formazione (R-F), intesa come approccio del fare ricerca e formazione nelle scuole e con gli insegnanti in un'ottica trasformativa dell'agire educativo e didattico e di riflessività dei docenti. Il volume è il frutto dei primi anni dell'attività del CRESPI e presenta la ricchezza dei tanti confronti avvenuti all'interno di questa comunità di ricerca interuniversitaria.

Da allora, il CRESPI ha continuato a fare ricerca sulla R-F, realizzando percorsi di R-F in diversi ambiti (dal nido alla scuola superiore) e continuando, parallelamente, a interrogarsi sui nodi concettuali e metodologici che caratterizzano questo approccio, con una particolare attenzione agli aspetti di convergenza tra la R-F e altri approcci metodologici da cui la R-F ha attinto elementi chiave.

3.1. Introduzione

Una delle azioni di ricerca del CRESPI è stata incentrata sull'analisi degli impatti della R-F. Questa analisi è stata condotta da un gruppo di lavoro, composto da ricercatori di diverse università afferenti al CRESPI, che ha sviluppato un modello operativo per valutare l'impatto dei progetti di R-F, individuarne i contesti e le condizioni necessarie per il suo svolgimento e comprenderne i fattori che possono promuovere oppure ostacolare lo sviluppo professionale (Agrusti & Dodman, 2021). Tale modello ha permesso

¹ Il presente capitolo è frutto del lavoro congiunto di tutti gli autori. In particolare, Valeria Damiani ha redatto l'introduzione e i paragrafi 3.2 e 3.5.4, Maja Antonietti il paragrafo 3.3, Anna Bondioli il paragrafo 3.4, Carla Gueli i paragrafi 3.5.1 e 3.5.3, Donatella Savio il paragrafo 3.5.2, Bruno Losito il paragrafo 3.5.5 e Claudio Girelli il paragrafo 3.5.6.

di rilevare dati, analizzarli e interpretarli attraverso focus group (per cui è stato creato un protocollo) e la *constant comparative analysis* con fasi di *open, axial, e selective coding* (Strauss & Corbin, 1990).

Il modello è stato poi applicato ad alcune esperienze di R-F, realizzate da gruppi di ricerca in differenti contesti regionali e tipologie di istituzioni educative. I risultati, confluiti in un unico numero della rivista *RicercaAzione*², restituiscono la profondità e la complessità dei contesti e dei percorsi di R-F attuati e le valutazioni di impatto per la sostenibilità della R-F.

Il lavoro di ricerca che viene presentato in questo capitolo si ricollega a quello svolto in relazione alla valutazione degli impatti della R-F, proprio a partire dai risultati delle analisi condotte dai diversi gruppi e riuniti nel volume di *RicercaAzione*. La prospettiva è quella della continuità delle azioni intraprese in seno al CRESPI e di continua riflessione e approfondimento sugli aspetti chiave della R-F, in un'ottica globale che include anche la valutazione degli impatti, ma non si limita ad essa.

La ricerca presentata in questo capitolo è stata realizzata da un gruppo composto da alcuni membri del CRESPI, che ha concentrato la propria attenzione in modo specifico sugli strumenti e le procedure per la valutazione di progetti e percorsi di R-F³. Le attività di ricerca sono partite inizialmente da una analisi dei cinque punti della R-F in relazione ai contributi presenti nel numero di *RicercaAzione*. A seguito di questa disamina, il gruppo di lavoro si è poi dedicato alla stesura di uno strumento, il SARF (*Strumento per l'Autovalutazione dei percorsi di Ricerca-Formazione*) utilizzabile per valutare, in maniera operativa, i cinque punti della R-F, inclusa la valutazione degli impatti. Il SARF prende dunque le mosse dai cinque punti della R-F, ma resta comunque un modello flessibile e aperto a possibili declinazioni, che possono arricchire il modello originario della R-F.

Nei paragrafi che seguono viene presentato il percorso che ha portato allo sviluppo del SARF (l'operativizzazione dei cinque punti della R-F, paragrafo 3.2) che viene poi descritto nel successivo paragrafo 3.3. Il paragrafo 3.4 fornisce un esempio di utilizzo del SARF per l'analisi di uno specifico percorso di R-F. Il paragrafo conclusivo è incentrato sulla disamina di alcuni elementi chiave che caratterizzano la R-F e che sono stati considerati nella stesura del SARF. Lo strumento SARF è presentato nella sua interezza in Appendice.

² Cfr. *RicercaAzione*, Volume 13, Numero 2 (2021).

³ Il gruppo di lavoro è composto da: Maja Antonietti, Anna Bondioli, Valeria Damiani, Claudio Girelli, Carla Gueli, Bruno Losito, Donatella Savio.

3.2. Il processo di operativizzazione dei cinque punti della R-F

A partire dall'analisi dei contributi pubblicati sul numero citato di *RicercaAzione*, si è ritenuto opportuno operare una riflessione sulla relazione tra le caratteristiche dei percorsi presentati in questi contributi e la cornice teorica di riferimento della R-F elaborata dal CRESPI.

La necessità di questa riflessione più ampia è nata da una duplice constatazione: da un lato, l'eterogeneità dei lavori di R-F presentati nel numero speciale (in termini di oggetto e finalità della R-F, destinatari, tempi e strumenti adottati) ha sollecitato il gruppo di ricerca a indagare meglio le diverse declinazioni che la R-F può assumere nel lavoro con e per le scuole⁴; dall'altra, proprio questa eterogeneità ha posto alcuni interrogativi sulla R-F in sé, e sugli elementi che la caratterizzano come tale.

Per questa ragione si è deciso di costruire un questionario da somministrare ad ogni unità di ricerca, il cui lavoro è stato pubblicato su *RicercaAzione*, per indagare nel dettaglio, a posteriori, in che misura i cinque punti della R-F individuati dal CRESPI fossero stati declinati e applicati negli interventi oggetto dei contributi della rivista. Questo tipo di lavoro si è quindi configurato come una sorta di "operativizzazione" a posteriori del costruito di R-F nelle differenti prassi di ricerca.

Questo paragrafo presenta in sintesi la struttura del questionario prodotto dal gruppo di ricerca e ne analizza i risultati emersi. L'analisi che è scaturita a partire da questi risultati si è rivelata un'occasione importante per esaminare in profondità i cinque punti della R-F e ha sollecitato il gruppo a predisporre uno strumento (SARF, *Strumento per l'Autovalutazione dei percorsi di Ricerca-Formazione*) che vuole essere una guida per chiunque intenda realizzare percorsi di R-F.

3.2.1. Il questionario

Lo strumento di rilevazione ex-post degli elementi di R-F presenti nelle ricerche confluite nel numero di *RicercaAzione* è stato somministrato online tramite Google Moduli nei mesi di settembre-ottobre 2023 ed era composto da 27 domande a risposta aperta breve. Ad ogni gruppo di lavoro veniva richiesto di individuare una persona per la compilazione del modulo. Tale persona, prima dell'invio definitivo, avrebbe condiviso le risposte fornite agli

⁴ Il riferimento alla scuola/alle scuole in questo capitolo è da intendersi come riferimento ampio, che include dunque anche i servizi educativi.

altri componenti del gruppo, di modo da assicurarsi che ci fosse accordo tra tutti i membri in merito a quanto riportato nel questionario. Per tenere traccia di questo momento di riflessione, si è deciso di inserire una domanda aperta al termine della compilazione, in cui si richiedeva di specificare se si fosse registrato un generale accordo tra i componenti sulle risposte fornite, oppure se alcune domande avessero presentato criticità maggiori, in cui quindi erano emersi punti di vista differenti.

Il questionario è stato strutturato in sette sezioni, cinque relative ai punti della R-F (una per ogni punto), una sezione finale relativa alla riflessione del gruppo di lavoro sulle risposte date e una introduttiva che raccoglieva alcune informazioni generali sulla ricerca/contributo (titolo dell'articolo comparso su *RicercaAzione*, nomi dei membri del gruppo di ricerca, tipologia di servizio educativo/ordine e grado scolastico a cui era rivolta la formazione). Questa sezione iniziale prevedeva anche una domanda preliminare sulle ragioni per cui era nata l'esigenza di realizzare un percorso di R-F. Dall'analisi degli articoli pubblicati era emerso, infatti, come gli interventi di R-F fossero scaturiti da presupposti molto differenti che avevano, anche se in misura diversa all'interno dei contesti, influenzato modalità di impostazione e di lavoro dei percorsi di R-F. L'inserimento di questa domanda preliminare mirava dunque proprio all'approfondimento e all'esplicitazione delle relazioni tra richiesta/presupposti della R-F e pratica di R-F.

Le sezioni centrali del questionario includevano quesiti in relazione ai cinque punti della R-F. In particolare, e in un'ottica come si è detto in precedenza di operativizzazione del costrutto di R-F, tali domande sono state redatte con l'obiettivo di esplicitare diversi elementi di attenzione relativi ai punti della R-F.

In relazione al primo punto, sono state elaborate sei domande (Tab. 3.1), volte ad approfondirne i principali aspetti chiave, vale a dire l'identificazione e la condivisione degli obiettivi di ricerca, la loro eventuale modifica nel tempo, la possibile esplicitazione e condivisione di obiettivi relativi allo sviluppo professionale degli insegnanti⁵, la definizione e condivisione della documentazione da adottare e dei possibili impatti della R-F.

⁵ Il riferimento agli insegnanti/docenti in questo capitolo ha una valenza ampia e include anche educatori o altri professionisti educativi.

Tab. 3.1 – Operativizzazione del primo punto della R-F

PRIMO PUNTO DELLA R-F

Una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento.

1. La definizione degli obiettivi della ricerca è stata esplicitata a tutti i partecipanti (inclusi i docenti)? Se sì, in che modo?
2. In che modo si è giunti alla identificazione degli obiettivi della ricerca? A partire da richieste/sollecitazioni degli insegnanti? A partire da interessi di ricerca dei ricercatori esterni? Attraverso una negoziazione con i docenti? Attraverso altre modalità?
3. Gli obiettivi iniziali della ricerca sono stati modificati durante il percorso?
4. Nella fase di definizione e condivisione degli obiettivi della ricerca, sono state definite le aspettative/gli obiettivi in riferimento alla crescita e allo sviluppo professionale degli insegnanti? (rispetto all'oggetto della ricerca, rispetto agli approcci didattici da utilizzare...)
5. Queste aspettative/questioni obiettivi sono stati discussi e condivisi con gli insegnanti?
6. Nella fase di definizione e/o condivisione degli obiettivi della ricerca, si è deciso di documentare e di analizzare le ricadute della R-F in termini di cambiamento professionale dei docenti coinvolti? Se sì, quali tipologie di documentazione e di analisi sono state scelte? E quali modalità di condivisione con i docenti?

Le domande relative al punto due della R-F hanno invece approfondito aspetti relativi alla formazione del gruppo di lavoro, composto da ricercatori esterni e docenti ricercatori⁶, in termini di assegnazione e condivisione di compiti e responsabilità, di riflessione all'interno del gruppo sul ruolo del ricercatore-esterno (ricercatore-facilitatore), di processi di negoziazione (Tab. 3.2).

⁶ In questo capitolo si fa riferimento alla figura del ricercatore esterno, che facilita il processo di R-F, e docente-ricercatore. Non necessariamente il ricercatore esterno è un ricercatore/docente universitario; esso può essere anche un professionista in ambito educativo esperto in percorsi di R-F.

Tab. 3.2 – Operativizzazione del secondo punto della R-F

SECONDO PUNTO DELLA R-F

La creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F.

1. In che modo sono stati assegnati i rispettivi compiti e responsabilità all'interno del gruppo di lavoro del percorso di R-F?
2. Come è stato inteso il ruolo del ricercatore-facilitatore? C'è stata una riflessione all'interno del gruppo di ricerca (tra ricercatori esterni) su questo aspetto?
3. In che modo è avvenuta la negoziazione/il chiarimento degli obiettivi e delle scelte valoriali e metodologiche della R-F con gli insegnanti?
4. Ricercatori esterni e docenti ricercatori hanno condiviso fin da subito compiti/responsabilità e approcci oppure sono stati modificati durante il percorso?

Il focus delle domande per il terzo punto della R-F riguardava il rapporto tra il percorso di R-F e il contesto entro cui si sviluppa, in relazione non solo ai vincoli e alle risorse presenti, ma anche in relazione alla sostenibilità della R-F durante e dopo il percorso (Tab. 3.3).

Tab. 3.3 – Operativizzazione del terzo punto della R-F

TERZO PUNTO DELLA R-F

La centratura sulle specificità dei contesti – istituzionali e non – in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti.

1. In che modo il percorso di R-F può definirsi "situato", in contesto?
2. In che modo e quando sono stati analizzati vincoli e risorse del contesto (ad esempio, vincoli temporali relativi al tempo a disposizione dei docenti, vincoli relativi alla partecipazione dei docenti alla R-F)?
3. In che misura l'impianto della R-F ha tenuto conto della sostenibilità della proposta di lavoro per gli insegnanti durante il percorso di formazione?
4. In che misura gli insegnanti hanno continuato a utilizzare le modalità di lavoro proposte loro nell'ambito della R-F, una volta terminato il percorso e venendo meno il sostegno organizzativo e metodologico?

In riferimento al quarto punto della R-F, le domande vertevano sulla scelta degli strumenti per la documentazione e sui processi inerenti all'analisi e la condivisione delle evidenze raccolte (Tab. 3.4), mentre per il quinto punto le domande riguardavano soprattutto l'impatto della R-F, sia in termini di eventuali strumenti selezionati/costruiti per misurare l'impatto, sia di eventuali azioni di riflessione sul percorso svolto (Tab. 3.5).

Tab. 3.4 – Operativizzazione del quarto punto della R-F

QUARTO PUNTO DELLA R-F

Un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione.

1. Durante il percorso di R-F, sono stati scelti e prodotti degli strumenti per la raccolta delle evidenze? Tali evidenze sono state raccolte con il contributo degli insegnanti?
2. In che modo e quando, durante il percorso di R-F, sono stati previsti momenti di discussione delle evidenze raccolte e di condivisione dei risultati/processi?
3. È stata avviata una riflessione all'interno del gruppo dei ricercatori esterni sulle modalità con cui si può documentare il lavoro di R-F con i docenti?

Tab. 3.5 – Operativizzazione del quinto punto della R-F

QUINTO PUNTO DELLA R-F

L'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

1. Al termine del percorso, sono stati previsti strumenti per rilevare l'impatto della R-F? Se sì, quali e per quali finalità (impatto sull'istituzione, autovalutazione del singolo docente dell'impatto percepito)?
2. È stata realizzata una riflessione a posteriori sul percorso di ricerca-formazione effettuato (sia all'interno del gruppo dei ricercatori esterni che tra ricercatori esterni e docenti)?
3. Quali sono state le ricadute del percorso di ricerca formazione sui singoli insegnanti e sulla scuola? Sono state riscontrate ricadute sull'agire del singolo docente che però non si riflettono a livello di istituto nel suo complesso?
4. Sono state individuate eventuali discrepanze tra finalità/aspettative di cambiamento dei ricercatori esterni (impatto atteso) e quanto rilevato al termine della R-F (impatto rilevato)?

3.2.2. L'analisi delle risposte

Il questionario è stato compilato da tutti e quattro i gruppi di ricerca che avevano contribuito al numero di *RicercAzione*. La Tabella 3.6 riporta sinteticamente i titoli dei contributi e gli autori.

Tab. 3.6 – Unità di ricerca che hanno risposto al questionario e relativi percorsi di R-F

<i>Autori dei contributi</i>	<i>Titoli dei contributi</i>
Anna Bondioli, Roberta Cardarello, Donatella Savio, Maja Antonietti	<i>Ricerca azione nello 0-6: prima analisi di due esperienze</i>
Andrea Ciani, Elisa Guasconi, Cristiano Corsini	<i>Le ricadute di una Ricerca-Formazione su pratiche di formative assessment in una scuola secondaria di primo grado</i>
Gabriella Agrusti, Valeria Damiani, Donatella Cesareni	<i>La parola agli insegnanti. Delineare l'impatto dello sviluppo professionale nella scuola superiore</i>
Davide Capperucci, Ilaria Salvadori, Michela Schenetti	<i>Valutazione dell'impatto di percorsi di Ricerca-Formazione con insegnanti della scuola primaria: analisi di due esperienze</i>

I paragrafi che seguono presentano sinteticamente le informazioni raccolte tramite il questionario.

L'esigenza di realizzare un percorso di R-F

Come si è detto in precedenza, uno degli elementi non sempre presenti all'interno dei contributi apparsi su *RicercaAzione*, era proprio quello relativo alle motivazioni alla base della realizzazione dei diversi percorsi di R-F. Le informazioni raccolte in merito a questo primo punto riflettono l'eterogeneità dei percorsi realizzati. Diversi erano infatti i presupposti che hanno portato alla R-F (questa diversità è dovuta in prima istanza ai contesti entro cui la R-F si è inserita, dall'asilo nido alla scuola secondaria di secondo grado) così come diverse erano le persone inizialmente coinvolte e che hanno fatto richiesta dei vari percorsi di formazione: una formatrice e sindacalista della CGL scuola, una dirigente, una insegnante, un collegio docenti.

Il primo punto della R-F

La definizione e l'esplicitazione degli obiettivi ha rappresentato la prima fase in tutti i gruppi di ricerca. Questa fase si è verificata a seguito di incontri preliminari informali con i docenti o con la dirigente, oppure a seguito di una ricognizione delle esigenze formative degli insegnanti.

Dalle risposte fornite emerge come gli obiettivi della ricerca, insieme alla metodologia proposta, siano stati formulati dai ricercatori e condivisi con i

partecipanti durante l'incontro iniziale di presentazione del progetto oppure siano scaturiti a seguito di consultazioni iniziali con la dirigente o con un docente/un gruppo ristretto di docenti. Gli obiettivi non sono stati modificati durante il percorso, con una sola eccezione, in cui sono stati rimodulati in base ai bisogni formativi emersi durante la R-F.

Nella fase di definizione e condivisione degli obiettivi del percorso di R-F sono stati anche definiti e condivisi gli obiettivi e le aspettative in riferimento alla crescita e allo sviluppo professionale degli insegnanti.

Per quanto concerne la documentazione e l'analisi delle ricadute della R-F in termini di cambiamento professionale dei docenti coinvolti, diverse sono state le azioni messe in atto dai gruppi di ricerca CRESPI, dalla realizzazione di un incontro finale (registrato e analizzato) di verifica del percorso e dei risultati ottenuti e al successivo invio di un questionario, alla redazione di strumenti di rilevazione ad inizio e fine percorso per raccogliere percezioni, dichiarazioni di pratica e opinioni dei docenti; ai diari di bordo e altri strumenti realizzati degli insegnanti durante la formazione. Le pratiche che emergono dunque fanno riferimento sia ad azioni di valutazione finale, sia ad azioni svolte durante la R-F e mirate a tenere traccia del lavoro svolto con diverse finalità, di monitoraggio, di valutazione e di riflessione finale.

Il secondo punto della R-F

La formazione del gruppo di lavoro della R-F ha seguito traiettorie diverse all'interno delle esperienze di R-F. Se da un lato i compiti degli insegnanti risultano essere concordati con loro principalmente nel corso del primo incontro, dall'altro si evincono strutturazioni differenti rispetto ai ruoli. In un caso, essi sono stati ben definiti (il facilitatore, il verbalizzatore, l'osservatore-rilanciatore), in altri casi venivano assegnati in base a scelte personali dei singoli docenti.

La stessa eterogeneità emerge per quanto concerne la definizione del ruolo del ricercatore-esterno. In un caso questo ruolo è stato esplicitato fin da subito, mettendone in evidenza la pluralità delle funzioni che era chiamato a svolgere (ad esempio, la sollecitazione al decentramento; la mediazione; il richiamo alla problematizzazione dell'esperienza educativa, ecc.), in altri due la riflessione è stata informale, implicita. In un gruppo di lavoro, invece, essa è stata rimodulata nel corso della formazione.

La negoziazione e il chiarimento degli obiettivi, delle scelte valoriali e metodologiche della R-F con gli insegnanti è generalmente avvenuta in uno o più incontri iniziali, che hanno avuto anche la funzione di condivisione dei compiti, delle responsabilità e degli approcci all'interno del gruppo di lavoro.

In tre casi su quattro tali compiti sono rimasti invariati durante la R-F. In un solo caso, invece, si è assistito ad una rimodulazione delle responsabilità, dovuta ad una progressiva consapevolezza delle caratteristiche dei ruoli assunti.

Il terzo punto della R-F

Le risposte al questionario mettono in evidenza come i legami tra i percorsi di R-F e i diversi contesti di implementazione riflettano da un lato le caratteristiche del contesto stesso, dall'altro siano in parte conseguenti alle esigenze che erano alla base della formazione. Sono dunque presenti percorsi di R-F che riunivano contesti diversificati (diverse scuole dell'infanzia da tutta Italia), e altri che invece coinvolgevano docenti solo di un paio di classi di una stessa scuola, oppure gruppi composti da docenti di più classi di uno stesso istituto. A prescindere da ciò, tutti i gruppi di ricerca CRESPI hanno lavorato con una forte attenzione al contesto, riportando la ricerca e la formazione all'interno delle prassi di ogni singola classe/scuola, e tenendo in considerazione vincoli e risorse in esso presenti (in particolar modo sono stati considerati i vincoli temporali dei docenti e l'eventuale sovraccarico dovuto al percorso di R-F rispetto alle altre attività degli insegnanti). La sostenibilità dei percorsi durante il loro svolgimento si è dunque concretizzata con un'attenzione particolare ai tempi e all'impegno dei docenti ed è stata realizzata, con queste modalità, in tutte le esperienze di R-F.

Per quanto concerne, invece, la sostenibilità degli esiti dei percorsi di R-F una volta terminato il percorso e venendo meno il sostegno organizzativo e metodologico dei ricercatori, le informazioni raccolte evidenziano come questo aspetto non sia stato tenuto in considerazione fin dall'inizio dai diversi gruppi di lavoro. Non a caso, le risposte fornite a questa domanda fanno perlopiù riferimento ai focus group realizzati a posteriori, in occasione degli studi pubblicati su *Ricercazione*, e a momenti di feedback informale con il dirigente o con singoli docenti. Al di là dei risultati di queste consultazioni informali e dei focus group (per cui si rimanda al numero di *Ricercazione*), dal punto di vista metodologico questo aspetto non è sembrato essere oggetto di attenzione prioritaria nelle diverse esperienze di R-F.

Il quarto punto della R-F

Dalle risposte date al questionario emerge una scelta e produzione diversificata per la raccolta delle evidenze, dall'uso del RAV infanzia (con la finalità di “metavalutare” lo strumento stesso), alla produzione di materiale da parte dei docenti. Tale materiale è stato poi oggetto di discussione e riflessione in momenti diversi – per un gruppo solo alla fine, per gli altri durante e dopo il percorso di R-F. Nonostante in quasi tutti i casi il lavoro di R-F svolto sia stato documentato passo per passo, dalle risposte fornite al questionario sembra che non sia stata presente una riflessione esplicita all'interno del gruppo dei ricercatori sulle modalità con cui si può documentare il lavoro di R-F con i docenti. La documentazione sembra quindi essere modellata in base alle caratteristiche del percorso di R-F in maniera perlopiù implicita, anche se con il pieno coinvolgimento degli insegnanti.

Il quinto punto della R-F

Le risposte fornite al questionario mettono in evidenza l'eterogeneità degli strumenti previsti per rilevare l'impatto della R-F al termine del percorso, dalla realizzazione di un incontro finale, alla somministrazione di un questionario. In un caso non vi è stata rilevazione dell'impatto ma solo un'azione continua di monitoraggio, realizzata durante lo svolgimento del percorso di R-F.

Di nuovo i focus group, realizzati per il numero di *RicercaAzione*, hanno rappresentato un momento importante di riflessione a posteriori sul percorso di R-F concluso, sia all'interno del gruppo dei ricercatori esterni sia tra ricercatori esterni e docenti. Gli stessi focus group sono serviti per rilevare le ricadute della R-F sui singoli insegnanti ed eventualmente sulla singola scuola.

Nel complesso i diversi gruppi di lavoro CRESPI non hanno individuato discrepanze tra aspettative di cambiamento e quanto rilevato al termine della R-F – come si è detto, la rilevazione dell'impatto è stata condotta prevalentemente tramite i focus group e quindi a posteriori.

3.2.3. Verso lo strumento per l'autovalutazione dei percorsi di R-F (SARF)

Le informazioni raccolte tramite il questionario hanno permesso di indagare in profondità alcuni dei “nodi” che caratterizzano la R-F, a partire da percorsi che hanno utilizzato questa metodologia come cornice di riferimento. Nello specifico, come si è detto, attraverso il processo di operativizzazione si è cercato di approfondire i cinque punti della R-F e le diverse implicazioni ad essi sottese, sia in termini di ricerca che di formazione docenti.

La necessità di partire da un “punto zero”, preliminare ai cinque punti, è risultata essere di fondamentale importanza per capire le ragioni e la richiesta di formazione. Senza questo inquadramento preliminare, infatti, il percorso di R-F appare del tutto decontestualizzato. Le risposte fornite al questionario evidenziano infatti come i bisogni di formazione e le modalità con cui tale formazione viene richiesta spesso influenzino l'impostazione e lo svolgimento del percorso stesso.

In relazione all'analisi dei cinque punti della R-F, sono emersi elementi di continuità e di discontinuità tra i vari percorsi realizzati. Tra gli elementi di continuità rientrano la definizione e la condivisione degli obiettivi, la creazione di un gruppo di lavoro, l'attenzione al contesto (classe/scuola), per cui i diversi interventi si configurano tutti come “interventi situati”. Le risposte fornite evidenziano come questi aspetti vengano decisi nel primo o nei primi incontri di formazione e che difficilmente siano oggetto di ridefinizione o riformulazione.

Tuttavia, nonostante la creazione del gruppo di lavoro, non sempre i ruoli vengono definiti in maniera approfondita, qualche volta appaiono indistinti, mentre sembra a volte mancare una riflessione sul ruolo del ricercatore-esterno, in quanto facilitatore di percorsi di R-F.

Gli aspetti che invece risultano essere meno presenti nei percorsi di R-F sono quelli riguardanti principalmente l'impatto della R-F, l'analisi delle ricadute e la sostenibilità una volta che il percorso è terminato. Le informazioni sull'impatto, infatti, sono state perlopiù raccolte a posteriori, proprio nell'ottica di indagare le ricadute della R-F.

Un ulteriore elemento che sembra solo in parte presente è quello relativo alla riflessione, da parte dei ricercatori-esterni, sulle modalità con cui si può documentare il lavoro di R-F con i docenti. Anche in questo caso le informazioni raccolte evidenziano la presenza di pochi strumenti di documentazione in merito alla R-F vera e propria e un interesse maggiore al monitoraggio durante la formazione.

Più in generale, le risposte fornite dai quattro gruppi di ricerca CRESPI sembrano delineare una maggiore attenzione all'aspetto relativo alla "formazione" piuttosto che all'aspetto relativo alla "ricerca", sia dal punto di vista degli insegnanti-ricercatori sia dal punto di vista dei ricercatori-esterni. L'elemento riflessivo in relazione ai temi oggetto della formazione e che erano all'origine dei percorsi, ma anche alle modalità con cui è possibile condurre la R-F e documentarne lo sviluppo e i risultati non risultano sempre presenti.

L'emergere di elementi di continuità e di discontinuità all'interno dei lavori di R-F analizzati ha portato il gruppo di ricerca CRESPI a riprendere la riflessione sulla operativizzazione dei cinque punti della R-F in un'ottica diversa, che da una parte tenesse conto di ciò che non risultava presente in questa prima ricognizione, e dall'altra potesse diventare uno strumento utile per l'auto-valutazione e l'analisi dei percorsi di R-F. Lo strumento per l'autovalutazione dei percorsi di R-F (SARF) nasce proprio da questa esigenza di delineare un ponte tra gli elementi di omogeneità e di eterogeneità rilevati nei diversi contributi pubblicati nel numero di *RicercaAzione*, all'interno della cornice dei cinque punti della R-F. Esso vuole essere una guida, una traccia, che contiene quei punti di attenzione che devono essere considerati per realizzare percorsi di R-F.

3.3. Lo Strumento per l'Autovalutazione dei percorsi di R-F (SARF)

Il SARF, costruito in seguito al processo di operativizzazione del costruito della R-F individua, per ciascun punto della R-F, criteri e domande guida che siano in grado di sostenere i ricercatori-formatori nella progettazione e autovalutazione formative dei percorsi.

Questo strumento può essere utilizzato con diverse finalità:

- orientare e guidare la fase iniziale di progettazione del percorso (utilizzo dello strumento ex-ante);
- verificare durante lo svolgimento del percorso se e in che misura questo sia in linea o stia procedendo in modo coerente con i presupposti metodologici della R-F ai fini di riorientarlo (in itinere);
- valutare le caratteristiche del percorso una volta concluso anche per evidenziare elementi di forza o criticità e sollecitare la riflessione dei componenti del gruppo di lavoro (ex-post).

I criteri e le domande guida presenti nel SARF, a seconda degli aspetti analizzati, possono essere rivolti al gruppo di lavoro nel suo complesso, così

come solo al/ai ricercatore/i esterno/i del percorso o unicamente ai docenti e in generale ai professionisti in ambito educativo.

Lo strumento può essere utilizzato sia dal ricercatore esterno che dal docente-ricercatore, per le parti che lo riguardano.

Il SARF si articola in 12 schede, relative ai cinque punti della R-F⁷, a cui è stato aggiunto il punto zero, come delineato nel paragrafo 3.2.3. Ogni scheda specifica i soggetti coinvolti (docenti ricercatori e ricercatori esterni, solo ricercatori esterni – sezione *Chi*) e presenta un elemento della R-F (sezione *Focus*) attraverso possibili domande guida. Le domande sono da intendersi come traccia generale di un possibile percorso di R-F che tenga conto di tutti gli aspetti sottesi ai cinque punti. Nella pratica, tuttavia, non è detto che tali aspetti debbano essere tutti presenti e presi in considerazione affinché un percorso possa dirsi di R-F.

Punto zero R-F: L'esigenza di ricerca-formazione/richiesta di ricerca-formazione

Un momento cruciale nella progettazione dei percorsi di R-F è rappresentato dal momento iniziale, ovvero quello che coincide con la richiesta di R-F che viene portata ai ricercatori esterni dalle scuole, dai servizi educativi o da altre agenzie formative. La R-F potrebbe anche essere richiesta direttamente dal ricercatore-esterno. Diviene necessario siano comprese ed esplicitate le esigenze che stanno alla base di tale richiesta formativa e di ricerca, attraverso una lettura del contesto e delle sue dinamiche, al fine di delineare coerentemente il percorso sulla base di queste. Tale passaggio diviene, infatti, determinante in quanto può facilitare o ostacolare lo sviluppo del percorso stesso. Nel caso tali informazioni non siano disponibili o non siano sufficientemente esplicitate diviene necessario acquisirle, ipotizzando modalità diversificate di raccolta a seconda dei contesti e del tipo di relazione con il contesto ed i partecipanti (colloqui con figure di coordinamento, questionari a tutti i partecipanti, focus group etc.) (Tab. 3.7).

⁷ Sono presenti 4 schede relative al Punto 1 della R-F, due per ognuno dei Punti 2, 4 e 5, una per i Punti 0 e 3.

Tab. 3.7 – Riflessione sulle esigenze alla base della richiesta di ricerca-formazione

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni	Riflessione sulle esigenze alla base della richiesta di ricerca-formazione. Possibili domande guida: <ol style="list-style-type: none">1. Com'è nata l'esigenza del percorso di R-F?2. Di chi sono le esigenze della R-F?3. In che modo le esigenze che hanno portato alla richiesta di R-F hanno influito sull'impostazione e sullo svolgimento del percorso?

Primo punto R-F: Progettazione complessiva del percorso

Una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento (Tabb. 3.8 e 3.9).

Il percorso di R-F si fonda su una progettazione che renda evidenti e condivise finalità, scelte valoriali, obiettivi e metodologie di ricerca adottate. La formulazione di tali aspetti è partecipata e occorre sia discussa e negoziata con i partecipanti, a partire dalle loro esigenze, delineando in modo esplicito gli esiti formativi attesi e le ricadute sullo sviluppo professionale dei partecipanti al percorso, anche attraverso la condivisione di un patto di R-F. È opportuno che sia posta attenzione ad una verifica in itinere del percorso in modo da ridefinire congiuntamente, se necessario e richiesto, gli obiettivi di ricerca e formativi del percorso.

Tab. 3.8 – La formulazione delle finalità, delle scelte valoriali della ricerca

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni	<p>La formulazione delle finalità, delle scelte valoriali della ricerca.</p> <p>Possibili domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le finalità e le scelte valoriali della R-F prevedono in maniera esplicita una ricaduta in termini formativi e di sviluppo professionale degli insegnanti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve] 2. Gli obiettivi di ricerca e formativi prevedono in maniera esplicita una ricaduta in termini di formazione e di sviluppo professionale degli insegnanti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]

Tab. 3.9 – La formulazione degli obiettivi e delle metodologie della ricerca

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni e docenti ricercatori	<p>La formulazione degli obiettivi e delle metodologie della ricerca.</p> <p>Possibili domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le finalità, gli obiettivi di ricerca e formativi sono stati oggetto di contrattazione tra ricercatori esterni e docenti ricercatori? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve] 1bis. Se sì, tale contrattazione ha riguardato bisogni/aspettative degli insegnanti? 2. Se non c'è stata una contrattazione, c'è stata una fase in cui gli obiettivi di ricerca e formativi sono stati esplicitati dai docenti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve] 3. È stato formulato un patto di R-F tra docenti ricercatori e ricercatori esterni? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve] 4. Gli obiettivi iniziali della R-F sono stati modificati durante il percorso? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve] 4bis. Se gli obiettivi sono stati modificati durante il percorso, c'è stata una ricontrattazione con i docenti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve] 5. Gli approcci metodologici della ricerca e della formazione sono stati esplicitati e condivisi con i docenti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]

I percorsi di R-F poggiano su una prassi del documentare che mette al centro le ricadute sui cambiamenti in termini di sviluppo professionale, a garanzia di un'analisi costante e condivisa dei processi attuati nel percorso. Le scelte delle modalità e degli strumenti di documentazione sono esplicite e condivise nel gruppo di lavoro e sono definite coerentemente con gli obiettivi del percorso. La pratica del documentare ha come oggetto i contenuti approfonditi nel percorso formativo e come finalità il rendere evidenti le ricadute formative attese per i partecipanti del gruppo di lavoro (Tab. 3.10).

Tab. 3.10 – Scelta di strumenti per la documentazione in relazione al percorso di ricerca-formazione (contenuti della formazione)

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni e docenti ricercatori	<p data-bbox="401 548 1027 630">Scelta di strumenti per la documentazione in relazione al percorso di ricerca-formazione (contenuti della formazione).</p> <p data-bbox="401 664 671 690">Possibili domande guida:</p> <ol data-bbox="424 696 1027 1107" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="424 696 1027 748">1. Quali tipologie di documentazione e di analisi sono state scelte per documentare il percorso di R-F? <li data-bbox="424 753 1027 861">2. Le tipologie di documentazione e di analisi sono state oggetto di contrattazione tra ricercatori esterni e docenti ricercatori? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve] <li data-bbox="424 866 1027 973">3. In assenza di una contrattazione, c'è stata una fase in cui le decisioni sulla documentazione e sull'analisi sono state esplicitate e accolte dai docenti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve] <li data-bbox="424 979 1027 1107">4. Nella fase di definizione e/o condivisione degli obiettivi della R-F, si è deciso di documentare le ricadute della R-F in termini di sviluppo professionale dei docenti coinvolti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]

I ricercatori esterni al percorso R-F sono chiamati a definire modalità e strumenti di documentazione finalizzati a documentare le ricadute in termini di sviluppo professionale dei partecipanti in coerenza con gli obiettivi del percorso di R-F e a condividere l'esito dell'analisi con i partecipanti (Tab. 3.11).

Tab. 3.11 – Scelta di strumenti per la documentazione in relazione al percorso di ricerca-formazione (focus sull'approccio R-F).

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni	<p>Scelta di strumenti per la documentazione in relazione al percorso di ricerca-formazione (focus sull'approccio R-F).</p> <p>Possibili domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nella fase di definizione e/o condivisione degli obiettivi della R-F, si è deciso di documentare le ricadute (impatto) in termini di sviluppo professionale dei docenti coinvolti? 2. Quali tipologie di documentazione, di strumenti e di analisi sono state scelte e perché? 3. C'è stata una fase in cui le decisioni sulla documentazione e sull'analisi sono state esplicitate e accolte dai docenti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]

Secondo punto R-F: Documentazione del percorso

La creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F.

Il gruppo di lavoro del percorso di R-F rappresenta il perno attorno al quale si attivano i processi di formazione e di ricerca durante il percorso. Stabilità del gruppo, compiti, responsabilità e modalità di lavoro condivise e negoziate rappresentano elementi a garanzia del percorso di R-F di cui tenere conto all'avvio e durante il percorso (Tab. 3.12).

Tabella 3.12 – Esplicitazione dei ruoli e dei compiti all'interno del gruppo di lavoro ricercatori/docenti

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni e docenti ricercatori	<p>Esplicitazione dei ruoli e dei compiti all'interno del gruppo di lavoro ricercatori/docenti.</p> <p>Possibili domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il gruppo di R-F si è costituito come gruppo di lavoro stabile, sia nella sua composizione sia nella partecipazione ai diversi momenti del percorso? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve] 2. In che modo sono stati assegnati i rispettivi compiti e responsabilità all'interno del gruppo di lavoro del percorso di R-F? 3. Ricercatori esterni e docenti hanno condiviso fin da subito compiti/responsabilità e approcci? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]

I ricercatori esterni svolgono all'interno del percorso di R-F una funzione di coordinamento delle azioni di ricerca e di formazione attraverso l'assunzione di un ruolo formativo, di facilitazione e di ricerca. La costruzione di un percorso di R-F si caratterizza per la presenza di un ricercatore che assume intenzionalmente e consapevolmente il ruolo di formatore sui contenuti specifici del percorso e di sostegno/facilitazione ai processi di riflessione attorno alle tematiche oggetto della formazione in una prospettiva di sviluppo e cambiamento professionale. Tale ruolo occorre sia discusso all'interno del gruppo di lavoro (Tab. 3.13).

Tabella 3.13 – Esplicitazione del ruolo del ricercatore-formatore-facilitatore

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni	<p>Esplicitazione del ruolo del ricercatore-formatore-facilitatore.</p> <p>Possibili domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Il ricercatore si è proposto con un ruolo di formatore-facilitatore?2. Come è stato inteso il ruolo del ricercatore-formatore-facilitatore?3. Tale ruolo prevede la promozione della riflessione e del confronto sui vari momenti del percorso all'interno del gruppo di lavoro?4. È stata proposta una riflessione con i docenti ricercatori sul ruolo del ricercatore-formatore-facilitatore? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]

Terzo punto R-F: Specificità dei contesti

La centratura sulle specificità dei contesti – istituzionali e non – in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti.

Il percorso di R-F muove da precise esigenze presenti all'interno di contesti specifici: pertanto, vincoli e risorse del contesto devono essere conosciuti e tenuti presente durante tutto il percorso da parte dei ricercatori esterni e i docenti ricercatori. Il percorso di R-F deve risultare sostenibile per il gruppo di lavoro in tutte le sue fasi; completato il percorso occorre sia posta attenzione ad una verifica della sostenibilità dello stesso in termini di impegno e cambiamenti da implementare nei contesti (Tab. 3.14).

Tabella 3.14 – Contestualizzazione del percorso formativo rispetto alle esigenze di ricerca/formazione; sostenibilità del percorso durante la R-F ma anche dopo, a formazione terminata.

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni e docenti ricercatori	<p>Contestualizzazione del percorso formativo rispetto alle esigenze di ricerca/formazione; sostenibilità del percorso durante la R-F ma anche dopo, a formazione terminata.</p> <p>Possibili domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sono stati analizzati vincoli e risorse del contesto? Se sì, in che modo e quando? 2. In che misura l'impianto della R-F ha tenuto conto della sostenibilità della proposta di lavoro per gli insegnanti durante il percorso di formazione? 3. Al termine del percorso, venendo meno il sostegno organizzativo e metodologico, è stata realizzata una riflessione sulla sostenibilità della R-F? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]

Quarto punto R-F: Ricorsività e sistematicità del confronto

Un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione.

La R-F si caratterizza per una ricorsività e circolarità tra i contesti professionali e percorso formativo. Gli incontri formativi del percorso divengono occasioni in cui discutere e riflettere in modo sistematico su quanto si sta apprendendo e ricercando nel percorso R-F e quanto quotidianamente si agisce nei contesti professionali. In questo senso la pratica documentativa diviene strumento per tenere traccia dei risultati e dei processi attuati e al contempo è stimolo per la riflessione.

Tab. 3.15 – Analisi della documentazione in relazione al percorso di ricerca formazione

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni e docenti ricercatori	<p>Analisi della documentazione in relazione al percorso di ricerca formazione.</p> <p>Possibili domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Durante il percorso di R-F, sono stati previsti momenti di discussione delle evidenze raccolte tramite gli strumenti di documentazione e di condivisione dei risultati/processi all'interno del gruppo di ricercatori esterni e con gli insegnanti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve] 2. Se sì, in che modo si sono svolti questi momenti di riflessione e quali approcci, strumenti sono stati utilizzati? 3. Se sì, questi momenti di riflessione si sono svolti con regolarità e sistematicità?

La documentazione prodotta durante il percorso di R-F rappresenta materiale per l'analisi sui processi di ricerca e di formazione attuati durante il percorso. La pianificazione degli strumenti di documentazione si associa ad una progettazione delle modalità di analisi del materiale raccolto, dei focus di indagine e della condivisione dei dati emersi con i partecipanti (Tab. 3.16).

Tab. 3.16 – Analisi della documentazione in relazione al percorso di ricerca -formazione (focus sull'approccio R-F)

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni	<p>Analisi della documentazione in relazione al percorso di ricerca -formazione (focus sull'approccio R-F).</p> <p>Possibili domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sono state definite delle fasi di analisi della documentazione? 2. I focus dell'analisi della documentazione sono stati definiti chiaramente? 3. Sono stati identificati aspetti della R-F rispetto ai quali confrontarsi con i partecipanti a partire dall'analisi della documentazione?

Quinto punto R-F: L'impatto del percorso

L'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

I percorsi di R-F assumono un senso trasformativo, in chiave culturale, pedagogica, sociale e politica se viene posta attenzione alla ricaduta degli esiti del percorso nei contesti, documentando o rilevando i cambiamenti generati dalle innovazioni implementate nei contesti, nel gruppo di lavoro e/o nei singoli partecipanti, sia a conclusione del percorso che a distanza di tempo. A tale scopo, sono previsti momenti dedicati e strumenti specifici per verificare tali aspetti a livelli diversi dell'organizzazione (Tab. 3.17).

Tab. 3.17 – Rilevare l'aspetto trasformativo del percorso di R-F valorizzando il processo e il prodotto, considerando sia gli aspetti di innovazione educativa e didattica sia la crescita professionale

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni e docenti ricercatori	Rilevare l'aspetto trasformativo del percorso di R-F valorizzando il processo e il prodotto, considerando sia gli aspetti di innovazione educativa e didattica sia la crescita professionale.
	Possibili domande guida:
	<ol style="list-style-type: none">1. È stata realizzata una riflessione a conclusione del percorso di ricerca-formazione effettuato sui contenuti del corso, le modalità di erogazione, il raggiungimento degli obiettivi stabiliti nella fase iniziale della R-F?2. Al termine del percorso, sono stati utilizzati strumenti per rilevare l'impatto della R-F (impatto in termini di innovazione educativa e didattica e impatto sulla crescita professionale)? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]3. Se sì, quali e per quali finalità (impatto sull'istituzione, autovalutazione del singolo docente in termini di ricadute sulla propria professionalità, sulla propria pratica didattica, ricadute sui diversi livelli di scuola - impatto a livello di interclasse, di plesso, sugli alunni, sulle famiglie ecc.)?4. Sono state riscontrate ricadute sull'agire del singolo docente che però non si riflettono a livello di istituto nel suo complesso?5. È stata realizzata una riflessione a conclusione del percorso sull'impatto che la R-F può aver avuto sulle modalità di intendere la professionalità docente?

6. Sono state realizzate attività di monitoraggio/valutazione dell'impatto con i committenti del percorso di R-F (ad es. il dirigente, una specifica commissione ecc.)?
7. È stata prevista una attività di follow-up (ad esempio un focus group a distanza di tempo) per monitorare/rilevare gli impatti della R-F nel medio/lungo periodo?

I percorsi R-F rappresentano occasioni generative per i ricercatori esterni quando si avvia una riflessione sullo svolgimento del percorso stesso, analizzando le modifiche avvenute tra quanto progettato, quanto implementato e quanto rilevato. Un'analisi critica del percorso R-F realizzato, delle sue potenzialità e dei suoi limiti in riferimento allo sviluppo professionale dei partecipanti, del proprio ruolo di facilitatori-formatori-ricercatori e delle ulteriori possibilità di ricerca rappresentano aspetti da valorizzare e considerare (Tab. 3.18).

Tab. 3.18 – Analisi a posteriori del percorso di R-F all'interno del gruppo di ricercatori esterni

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni	<p>Analisi a posteriori del percorso di R-F all'interno del gruppo di ricercatori esterni.</p> <p>Possibili domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sono state individuate eventuali discrepanze tra finalità/aspettative di cambiamento dei ricercatori esterni (impatto atteso) e quanto rilevato al termine della R-F (impatto rilevato)? 2. È stata operata una riflessione sulla effettiva implementazione del percorso di R-F da parte dei ricercatori esterni (organizzazione degli incontri, materiale/attività proposte, impostazione del lavoro, ruolo del formatore-facilitatore ecc.)? 3. In che modo la R-F ha avuto ricadute sulle modalità con cui i ricercatori fanno ricerca e formazione e con cui intendono la professionalità docente? Sono stati riscontrati elementi di novità/interesse che possono generare nuovi percorsi di R-F?

3.4. Un esempio di R-F analizzata secondo il SARF

In questo capitolo si intende procedere alla messa alla prova del SARF come strumento in grado di cogliere aspetti salienti di percorsi di R-F e di individuare come questi aspetti possano declinarsi in riferimento a ricerche specifiche effettivamente realizzate.

La operativizzazione dei cinque punti del CRESPI che ha dato origine al SARF fa di questo strumento un analizzatore, una guida e un rivelatore:

- un analizzatore di ricerche che, ispirandosi alla R-F, intendono valutare se rientrano nel “modello” CRESPI e se questo può essere esteso a comprendere aspetti non del tutto evidenziati;
- una guida per impostare ricerche formative compatibili con i dettami dei cinque punti del CRESPI;
- un rivelatore delle molteplici declinazioni possibili della R-F in relazione a percorsi, destinatari, ordini di scuola diversificati.

Con questi obiettivi verranno presentati i diversi aspetti di una ricerca – supposta rientrare nei canoni della R-F – attraverso il filtro delle domande del SARF, cui seguirà un commento conclusivo.

3.4.1. *L'occasione della ricerca e l'approccio utilizzato*

La ricerca si è svolta nell'ambito di un progetto PRIN, guidato dalla prof.ssa Mortari (Università di Verona)⁸, che prevedeva un livello di ricerca trasformativa con l'obiettivo “di costituire, attraverso una partnership cogenerativa tra ricercatori accademici e operatori dei servizi nelle varie tipologie e livelli, modelli di valutazione capaci di facilitare l'elaborazione di local theories e al tempo stesso di avere caratteristica di strumenti ad alta trasferibilità”. Articolata sui diversi ordini di scuola, la parte del progetto che viene qui presentata (condotta da Bondioli e Savio, Università di Pavia) aveva come titolo “Fare la qualità valutando: sperimentare un approccio di evaluation formativa nei servizi per l'infanzia”.

⁸ La ricerca si è svolta nell'ambito di un progetto Prin, guidato dalla prof.ssa Mortari (Università di Verona), che prevedeva un livello di ricerca trasformativa con l'obiettivo “di costituire, attraverso una partnership cogenerativa tra ricercatori accademici e operatori dei servizi nelle varie tipologie e livelli, modelli di valutazione capaci di facilitare l'elaborazione di local theories e al tempo stesso di avere caratteristica di strumenti ad alta trasferibilità”. Articolata sui diversi ordini di scuola, la parte del progetto che viene qui presentata (condotta da Bondioli e Savio, Università di Pavia) aveva come titolo “Fare la qualità valutando: sperimentare un approccio di evaluation formativa nei servizi per l'infanzia”.

Il progetto prevedeva l'individuazione di due servizi (un asilo nido e una scuola dell'infanzia) disponibili a svolgere un lavoro condiviso tra ricercatori e operatori per la messa a punto e la prova di un modello di valutazione con finalità formative, sperimentato fino a quel momento parzialmente e solo in alcune delle sue componenti/fasi (Bondioli, 2004; Bondioli & Ferrari, 2004; Ghedini, 2000).

Tale approccio (Bondioli, 2004; Bondioli & Savio, 2009) si basa su alcuni presupposti di fondo:

- rispetto alla qualità, ne sottolinea la natura negoziale, partecipativa, “plurivocale” e contestuale;
- rispetto alla valutazione, ne privilegia la finalità formativa, trasformativa, processuale, a spirale aperta; rispetto al rapporto tra “ricercatori” e operatori ne sottolinea il carattere cooperativo e co-riflessivo.

Al momento della realizzazione delle due esperienze l'approccio era stato sperimentato solo parzialmente. Dal punto di vista dei ricercatori richiedeva pertanto una più precisa calibratura in relazione alla tipologia di servizio, un'attenzione maggiore alla fase “trasformativa” e di riprogettazione dell'esistente, uno studio approfondito del ruolo e delle funzioni svolti dal valutatore/formatore in relazione ai partecipanti, una verifica della sua adeguatezza rispetto agli scopi previsti. La ricerca si presentava tuttavia anche come un'occasione formativa per le educatrici partecipanti che avrebbero potuto sperimentare un approccio alla valutazione di tipo formativo con un intento migliorativo, svolto secondo modalità partecipative e riflessive finalizzate al loro empowerment professionale.

Le due ricerche si sono svolte con le medesime finalità, approccio, modalità di esecuzione, e tempistiche (dal novembre 2012 al marzo del 2013) ma in due contesti diversi, un asilo nido del comune di Genova ed uno del comune di Mongrando (BI) con due diversi conduttori. Allo scopo della messa alla prova del SARF si presenterà, delle due ricerche, quella svolta nell'asilo nido del Comune di Genova.

3.4.2. *La ricerca*

Seguendo l'approccio alla valutazione di contesto previsto dalla “promozione dall'interno” (Bondioli, 2015a, 2015b; Bondioli & Savio, 2018; Savio, 2013) il percorso si è snodato in diverse tappe ciascuna delle quali realizzata in uno o più incontri tra il gruppo di lavoro e la ricercatrice-formatrice, dei cui contenuti diamo qui brevemente conto.

ACCESSO AL CONTESTO. Il ricercatore ha preso contatti con la coordinatrice pedagogica di alcuni asili nido del Comune di Genova per verificare la disponibilità di massima di uno di questi a partecipare alla ricerca. Individuato l'asilo nido, alle educatrici è stata indicata la data per un primo incontro.

PRIMA TAPPA (un incontro). Precisazione degli scopi per cui la valutazione di contesto viene condotta; definizione e coinvolgimento del gruppo di lavoro; presentazione del percorso; adesione al percorso; proposta di un questionario iniziale. Durante il primo incontro il progetto e il percorso di lavoro vengono presentati nel dettaglio indicandone le finalità, le tappe, le modalità di esecuzione, il ruolo che vi avrebbe giocato il gruppo e il formatore. Tutti i presenti esprimono la volontà di intraprendere il percorso presentato, in tutto 14 operatori. Al termine dell'incontro viene distribuito un questionario da compilarsi individualmente per verificare: a) il livello di conoscenza ed esperienza di pratiche e strumenti di valutazione del contesto, b) il grado di interesse e c) le aspettative nei confronti del progetto di lavoro presentato.

SECONDA TAPPA (due incontri). Definizione negoziata dell'oggetto di valutazione e dello/gli strumento/i con cui effettuarla. *Primo incontro: decisione dell'aspetto su cui lavorare.* Dal brain-storming iniziale relativa agli aspetti del contesto dell'asilo nido su cui ciascuno dei partecipanti al gruppo di lavoro vorrebbe confrontarsi con i colleghi emergono diverse ipotesi ragionando sulle quali il gruppo individua l'organizzazione degli spazi come oggetto di valutazione più significativo. Il formatore si assume il compito di individuare alcuni strumenti di valutazione che possano essere utilizzati per apprezzare la qualità degli spazi del nido. *Secondo incontro: scelta dello strumento da adottare.* Il formatore propone al gruppo quattro strumenti di valutazione del contesto nei quali vengono trattati aspetti relativi al tema su cui il gruppo ha deciso di lavorare⁹: Di ciascuno presenta la struttura, la "filosofia di fondo" orientata all'autovalutazione riflessiva e le modalità di valutazione previste. L'incontro si conclude demandando all'incontro successivo la decisione circa la scelta dopo che ciascun partecipante avrà potuto leggere con calma gli item dei diversi strumenti ed averli valutati servendosi di alcune indicazioni fornite dal formatore.

TERZA TAPPA (un incontro). Analisi critica degli strumenti (*metaevaluation*). Scelta dello strumento da utilizzare. Dopo una discussione sui pregi e difetti riscontrati nei diversi strumenti presi in esame, la scelta cade sul DAVOPSI (scala B1. Spazi interni). Degli item di questa scala si individuano

⁹ Si tratta dello strumento "del nido ludico" (Savio, 2010), dell'ISQUEN (Indicatori e Scala della Qualità dell'Asilo Nido) (Becchi et al., 1999), dell'AVSI (AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia) (Bondioli et al., 2008) e del DAVOPSI (Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia) (Bondioli, 2008).

e si discutono i criteri sulla cui base ne viene giudicata la qualità. L'incontro si chiude con la proposta che ciascun componente del gruppo di lavoro, individualmente, valuti mediante il DAVOPSI gli spazi del nido, in particolare quelli della propria sezione, compilando il "foglio di risposta" sulla base delle indicazioni fornite nel testo che presenta lo strumento.

QUARTA TAPPA. Applicazione dello strumento. Autonomamente e singolarmente, durante il periodo stabilito ciascuna educatrice autovaluta gli spazi del nido seguendo i dettami dello strumento adottato.

QUINTA TAPPA (due incontri). Restituzioni e discussioni dati valutativi. Nei due incontri si discute sulla sintesi la sintesi dei dati valutativi espressi da partecipanti, elaborata dal ricercatore-formatore che contiene, per ciascun item, la situazione identificata da ciascun membro del gruppo come più vicina a quella riscontrata nel proprio nido, la trascrizione dei commenti espressi e la moda dei punteggi relativi a ciascuna sezione. Progressivamente emerge nel gruppo una maggiore consapevolezza dello stato del nido rispetto a ciascuno degli aspetti considerati giungendo a una maggiore condivisione dei giudizi su di essi, esplicitando le proprie idee di qualità al proposito e le difficoltà di realizzarle, esemplificando i punteggi assegnati con esempi tratti da situazioni concrete.

SESTA TAPPA (un incontro). Decisione circa gli aspetti su cui elaborare il progetto di miglioramento; discussione finalizzata a individuare per quale spazio del nido elaborare un progetto di miglioramento e, sulla base delle considerazioni emerse nelle restituzioni, quali elementi di qualità tenere presenti nella progettazione.

SETTIMA TAPPA. Progettazione dell'intervento migliorativo. Il gruppo di lavoro, in autonomia, delinea su una piantina la nuova organizzazione dello spazio prescelto indicando gli arredi e i materiali necessari, la posizione e disposizione dei materiali già posseduti e di altri nuovi da recuperare.

OTTAVA TAPPA (un incontro). Discussione del progetto. Discussione di gruppo con il ricercatore del progetto e delle sue ragioni con l'indicazione degli esiti attesi in termini di comportamenti dei bambini e delle educatrici.

NONA TAPPA. Realizzazione del progetto di miglioramento. Il progetto viene realizzato in autonomia utilizzando arredi e materiali (dismessi da un'altra struttura ma in buono stato).

DECIMA TAPPA. Osservazioni per la verifica del progetto. Le educatrici realizzano osservazioni qualitative e filmati relative al comportamento dei bambini e delle educatrici nel nuovo spazio.

UNDICESIMA TAPPA (due incontri). I due incontri sono stati destinati al commento delle osservazioni: esiti previsti e imprevisti, aspetti positivi e criticità rilevati.

DODICESIMA TAPPA (un incontro e un questionario). Valutazione dell'intero percorso. Nell'incontro si è discusso in generale sul percorso nel suo complesso, sugli aspetti positivi e le criticità rilevate, sulle acquisizioni in termini di competenze professionali. Alla fine del percorso è stato inviato un questionario, da compilarsi individualmente, relativo alla percezione del valore e dell'importanza delle diverse tappe del percorso, delle acquisizioni.

3.4.3. Il SARF e la sua compilazione

Qui di seguito la compilazione dello strumento SARF rispetto alla ricerca presentata nei due precedenti paragrafi.

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni	<p>Riflessione sulle esigenze alla base della richiesta di ricerca-formazione.</p> <ol style="list-style-type: none">1. COM'È NATA L'ESIGENZA DEL PERCORSO DI R-F?2. DI CHI SONO LE ESIGENZE DELLA R-F?3. IN CHE MODO LE ESIGENZE CHE HANNO PORTATO ALLA RICHIESTA DI R-F HANNO INFLUITO SULL'IMPOSTAZIONE E SULLO SVOLGIMENTO DEL PERCORSO? <p>Il percorso di R-F nasce dall'esigenza di due ricercatori universitari, Anna Bondioli e Donatella Savio dell'Università di Pavia, coinvolti in un PRIN diretto da Luigina Mortari (PRIN 2009-2010 "La cultura della valutazione") per quanto riguarda la parte relativa alla valutazione nei servizi della prima infanzia (Titolo: "Fare la qualità valutando: sperimentare un approccio di evaluation formativa nei servizi per l'infanzia") che aveva come scopo di mettere alla prova in maniera sistematica un modello di valutazione formativa di contesto elaborato e realizzato in precedenti indagini (Bondioli, 2000; Bondioli & Ferrari, 2004). La ricerca prevedeva di individuare due asili nido disponibili a intraprendere un percorso di autovalutazione formativa che avrebbe coinvolto le educatrici in diversi incontri nell'anno scolastico 2012-2013. Per quanto riguarda l'asilo nido nel quale è stata svolta la ricerca-formazione esposta in questo paragrafo, è stata contattata la dott.ssa Bianca Avanzino, coordinatrice pedagogica di alcuni dei servizi educativi del Comune di Genova, per sondare la possibilità di individuare un collettivo di educatori disponibili allo svolgimento di un percorso valutativo condotto secondo l'approccio sopra indicato. Agli educatori dell'asilo nido che hanno accettato la proposta è stato inviato il progetto di lavoro e l'assicurazione che tale percorso sarebbe rientrato nel monte ore annuale dedicato alla formazione in servizio.</p> <p>Il fatto che l'esigenza non sia nata da bisogni espliciti degli operatori del nido coinvolto non sembra aver influito negativamente sull'andamento del percorso. Come si vedrà più avanti, nelle prime tappe del percorso vi è stata un'adesione delle educatrici all'iniziativa, percepita come interessante opportunità formativa.</p>

CHI

Ricercatori esterni

FOCUS

La formulazione delle finalità, delle scelte valoriali della ricerca.

1. LE FINALITÀ E LE SCELTE VALORIALI DELLA R-F PREVEDONO IN MANIERA ESPLICITA UNA RICADUTA IN TERMINI FORMATIVI E DI SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

Sì

Il progetto aveva tra le sue principali finalità quella di rafforzare:

- l'identità educativa dei singoli educatori (empowerment professionale individuale);
- l'identità educativa del gruppo di lavoro, dunque della dimensione collegiale (empowerment professionale di gruppo);

e muoveva dall'idea di una professionalità educativa riflessiva, svolta collegialmente, come tratto distintivo dell'identità educativa.

2. GLI OBIETTIVI DI RICERCA E FORMATIVI PREVEDONO IN MANIERA ESPLICITA UNA RICADUTA IN TERMINI FORMATIVI E DI SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

Sì

L'intero progetto aveva come principali obiettivi quelli di attivare processi di:

- osservazione-analisi-valutazione del contesto educativo;
- riflessione sulle pratiche e sui convincimenti educativi;
- confronto e negoziazione;
- svelamento delle "pedagogie latenti" e assunzione di consapevolezza;
- elaborazione e messa in atto di ipotesi progettuali migliorative;
- verifica degli interventi migliorativi attuati.

Si ipotizzava che l'attivazione di tali processi nell'ambito della R-F potesse costituire un esercizio di competenze professionali che le educatrici avrebbero potuto praticare e successivamente estendere anche ad altre situazioni ed esperienze.

<p>CHI</p> <p>Ricercatori esterni e docenti ricercatori</p>	<p>FOCUS</p> <p>La formulazione degli obiettivi e delle metodologie della ricerca.</p> <p>1. LE FINALITÀ, GLI OBIETTIVI DI RICERCA E FORMATIVI SONO STATI OGGETTO DI CONTRATTAZIONE TRA RICERCATORI ESTERNI E DOCENTI RICERCATORI? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]</p> <p><i>Sì</i></p> <p>Durante il primo incontro (Cfr. paragrafo precedente prima tappa).</p> <p>Nel corso degli incontri successivi la negoziazione ha riguardato i seguenti aspetti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - definizione e precisazione degli scopi per cui la valutazione veniva condotta; - definizione dell'oggetto di valutazione e dello/gli strumento/i con cui effettuarla - valutazione degli strumenti e dei criteri di valutazione da adottare (metaevaluation) <p>(Cfr. paragrafo precedente seconda e terza tappa).</p> <p>1BIS. SE SÌ, TALE CONTRATTAZIONE HA RIGUARDATO BISOGNI/ASPETTATIVE DEGLI INSEGNANTI?</p> <p>Al termine del primo incontro è stato distribuito alle educatrici partecipanti un questionario da compilarsi individualmente per verificare: a) il livello di conoscenza ed esperienza di pratiche e strumenti di valutazione del contesto, b) il grado di interesse e le aspettative nei confronti del progetto di lavoro presentato. Rispetto a questo secondo punto le risposte al questionario mostrano un interesse piuttosto elevato verso il percorso presentato (punteggi da 7 a 10 su una scala 1 a 10) e la ricorrenza, nelle aspettative espresse di termini quali: "riflessione", "consapevolezza", "confronto", "miglioramento", "crescita del gruppo".</p>
---	--

2. SE NON C'È STATA UNA CONTRATTAZIONE, C'È STATA UNA FASE IN CUI GLI OBIETTIVI DI RICERCA E FORMATIVI SONO STATI ESPLICITATI DAI DOCENTI? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE] - RISPOSTA NON DATA

3. È STATO FORMULATO UN PATTO DI R-F TRA DOCENTI RICERCATORI E RICERCATORI ESTERNI? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

Sì

L'adesione al percorso di R-F ha costituito il primo passo per la formulazione di un patto condiviso tra educatrici e ricercatore relativo al che fare (oggetto di valutazione da considerare), al come fare (metodologie adottate per la valutazione) e ai rispettivi ruoli del ricercatore e delle educatrici, un patto riguardante anche la precisazione delle tappe del percorso e l'individuazione del conseguente impegno lavorativo.

Ciascuna tappa del percorso prevedeva un compito che veniva discusso e precisato all'interno del gruppo di lavoro, con l'aiuto del ricercatore in veste di facilitatore, e assunto esplicitamente da tutti i partecipanti. Anche il metodo di lavoro è stato precisato e condiviso.

4. GLI OBIETTIVI INIZIALI DELLA R-F SONO STATI MODIFICATI DURANTE IL PERCORSO? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

No

4BIS. SE GLI OBIETTIVI SONO STATI MODIFICATI DURANTE IL PERCORSO, C'È STATA UNA RICONTRATTAZIONE CON I DOCENTI? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

-

5. GLI APPROCCI METODOLOGICI DELLA RICERCA E DELLA FORMAZIONE SONO STATI ESPLICITATI E CONDIVISI CON I DOCENTI? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

Sì

Si è insistito soprattutto su alcuni aspetti che sono stati condivisi:

- l'importanza del confronto e della negoziazione tra i membri del gruppo:

- il ruolo di "promotore dall'interno" del ricercatore universitario (non tanto depositario di un sapere "alto" quanto un facilitatore di processi di esplicitazione e negoziazione);

l'assunzione di responsabilità condivisa rispetto agli specifici compiti valutativi di volta in volta individuati e precisati.

CHI

Ricercatori esterni e docenti ricercatori

FOCUS

Scelta di strumenti per la documentazione in relazione al percorso di ricerca-formazione (contenuti della formazione).

1. QUALI TIPOLOGIE DI DOCUMENTAZIONE E DI ANALISI SONO STATE SCELTE PER DOCUMENTARE IL PERCORSO DI R-F?

Rispetto alla documentazione del percorso, si è scelta l'audioregistrazione di tutti gli incontri con una duplice finalità: il ricercatore poteva attingerne per compilare un sintetico verbale di ogni incontro; le audioregistrazioni avrebbero potuto costituire la base di analisi qualitative sulle modalità di conduzione del ricercatore-formatore.

Documentazione dei dati relativi a compiti svolti dai singoli partecipanti fuori dagli incontri con il ricercatore.

Tra un incontro e l'altro le educatrici sono state chiamate individualmente a svolgere diversi compiti (risposte a brevi questionari, scelte di aspetti da discutere, ecc.). I dati raccolti attraverso la documentazione delle risposte di ciascuna educatrice sono stati analizzati dal ricercatore-formatore e restituiti al gruppo per essere discussi. Si è tenuto documentazione sia delle risposte individuali sia dei dati analizzati dal formatore e restituiti al gruppo.

Questionario individuale di fine percorso. I dati sono stati analizzati dal ricercatore ma non restituiti al gruppo (causa termine della R-F)

2. LE TIPOLOGIE DI DOCUMENTAZIONE E DI ANALISI SONO STATE OGGETTO DI CONTRATTAZIONE TRA RICERCATORI ESTERNI E DOCENTI RICERCATORI? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

No (si veda la risposta al successivo punto 3)

3. IN ASSENZA DI UNA CONTRATTAZIONE, C'È STATA UNA FASE IN CUI LE DECISIONI SULLA DOCUMENTAZIONE E SULL'ANALISI SONO STATE ESPLICITE E ACCOLTE DAI DOCENTI? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

Si

Nel primo incontro di presentazione del progetto le tipologie di documentazione previste sono state esplicitate e condivise tra ricercatore e educatrici.

4. NELLA FASE DI DEFINIZIONE E/O CONDIVISIONE DEGLI OBIETTIVI DELLA R-F, SI È DECISO DI DOCUMENTARE LE RICADUTE DELLA R-F IN TERMINI DI SVILUPPO PROFESSIONALE DEI DOCENTI COINVOLTI? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

In parte

Nel percorso presentato all'inizio dell'esperienza erano previsti – e sono stati effettuati – due momenti dedicati alle ricadute della R-F in termini di cambiamento professionale. Si è trattato:

1. dell'incontro conclusivo, dedicato a fare un bilancio dell'intera esperienza effettuata per metterne in luce le positività, gli aspetti critici e, soprattutto per discuterne gli effetti dal punto di vista formativo e di assunzione di consapevolezza professionale (come tutti gli altri, l'incontro è stato audioregistrato);

2. della somministrazione di un questionario, inviato subito dopo la conclusione del percorso, da compilarsi individualmente da parte delle educatrici. Il questionario prevedeva, oltre a una serie di domande chiuse relative alla percezione da parte delle educatrici delle caratteristiche del percorso e dell'approccio, anche due domande aperte: "Oltre alla riorganizzazione degli spazi, che cosa pensi di aver tratto professionalmente da questo percorso?", "Quali a tuo avviso sono gli aspetti di criticità del percorso effettuato?"

Non è stato effettuato un follow-up a distanza di tempo con le educatrici.

CHI

Ricercatori esterni

FOCUS

Scelta di strumenti per la documentazione in relazione al percorso di ricerca-formazione (focus sull'approccio R-F).

1. NELLA FASE DI DEFINIZIONE E/O CONDIVISIONE DEGLI OBIETTIVI DELLA R-F, SI È DECISO DI DOCUMENTARE LE RICADUTE (IMPATTO) IN TERMINI DI SVILUPPO PROFESSIONALE DEI DOCENTI COINVOLTI?

Sì (cfr. risposte al punto precedente)

2. QUALI TIPOLOGIE DI DOCUMENTAZIONE, DI STRUMENTI E DI ANALISI SONO STATE SCELTE E PERCHÉ?

La documentazione raccolta aveva anche un'altra finalità, più legata agli interessi dei ricercatori: lo studio in profondità delle modalità discorsive del ricercatore/formatore per individuare categorie di comunicazione in linea con le modalità di intervento previste dall'approccio utilizzato per la R-F.

3. C'È STATA UNA FASE IN CUI LE DECISIONI SULLA DOCUMENTAZIONE E SULL'ANALISI SONO STATE ESPLICITATE E ACCOLTE DAI DOCENTI? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

Rispetto all'utilizzo della documentazione per lo studio delle modalità discorsive del ricercatore/formatore le educatrici hanno ricevuto informazione indiretta nel momento in cui si è comunicato loro che il focus di questa parte della ricerca avrebbe riguardato il ricercatore/formatore e non le loro verbalizzazioni.

CHI

Ricercatori esterni e docenti ricercatori

FOCUS

Esplicitazione dei ruoli e dei compiti all'interno del gruppo di lavoro ricercatori/docenti.

1. IL GRUPPO DI R-F SI È COSTITUITO COME GRUPPO DI LAVORO STABILE, SIA NELLA SUA COMPOSIZIONE SIA NELLA PARTECIPAZIONE AI DIVERSI MOMENTI DEL PERCORSO? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

Sì

L'adesione iniziale al percorso prevedeva la partecipazione di ciascun membro del gruppo di lavoro a tutte le tappe del percorso. All'inizio del percorso le educatrici di una delle sezioni hanno comunicato la loro rinuncia a partecipare al progetto. Successivamente il gruppo è rimasto stabile nel tempo.

2. IN CHE MODO SONO STATI ASSEGNATI I RISPETTIVI COMPITI E RESPONSABILITÀ ALL'INTERNO DEL GRUPPO DI LAVORO DEL PERCORSO DI R-F?

I compiti e le responsabilità sono stati precisati fin dal primo incontro: il ricercatore, oltre alla conduzione come facilitatore dei lavori di gruppo in presenza, aveva il compito di analizzare i lavori svolti dalle educatrici individualmente o in gruppo nelle diverse tappe del percorso così da poterli "restituire" commentati nell'incontro successivo.

A seconda delle diverse tappe del percorso le educatrici, tra un incontro e l'altro avevano il compito di svolgere un lavoro, a seconda dei casi individualmente o in gruppo, (ad es. lettura di strumenti e scelta del più adatto, rilevazione osservativa e valutazione degli spazi del nido tramite lo strumento adottato, individuazione di uno spazio del nido da riprogettare, ecc.), che sarebbero stati commentati e discussi nell'incontro successivo. Tali impegni erano concordati nel dettaglio di volta in volta.

La coordinatrice pedagogica aveva il compito di fare da tramite (comunicazioni e invii) tra il gruppo di lavoro e la ricercatrice.

3. RICERCATORI ESTERNI E DOCENTI HANNO CONDIVISO FIN DA SUBITO COMPITI/RESPONSABILITÀ E APPROCCI? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

Sì (cfr. risposta precedente).

CHI

Ricercatori esterni

FOCUS

Esplicitazione del ruolo del ricercatore-formatore-facilitatore.

1. IL RICERCATORE SI È PROPOSTO CON UN RUOLO DI FORMATORE-FACILITATORE?

Nel momento iniziale di presentazione della R-F ed anche durante il percorso il ruolo di facilitatore-formatore del ricercatore è stato esplicitato.

2. COME È STATO INTESO IL RUOLO DEL RICERCATORE-FORMATORE-FACILITATORE?

Secondo l'approccio della "promozione dall'interno", adottato nella R-F presentata, il ricercatore-formatore-facilitatore è:

- responsabile dell'intero processo
- competente degli strumenti valutativi proposti
- promotore di processi di riflessione
- sollecitatore della discussione e del confronto
- garante del percorso di negoziazione e della realizzazione dei compiti via via concordati

Più in particolare:

- recluta al compito, sollecitando e valorizzando la partecipazione di ognuno;
- intercetta i significati solo intuiti dai partecipanti e ne favorisce l'esplicitazione soprattutto attraverso il confronto tra punti di vista;
- evidenzia contenuti cruciali e compatibili per la co-costruzione di aree di significato condivise;
- mantiene la direzione verso la negoziazione e la definizione di un'identità educativa comune;
- contiene la frustrazione connessa all'auto-valutazione e ai conflitti che possono sorgere dal confronto tra visioni contrapposte.

3. TALE RUOLO PREVEDE LA PROMOZIONE DELLA RIFLESSIONE E DEL CONFRONTO SUI VARI MOMENTI DEL PERCORSO ALL'INTERNO DEL GRUPPO DI LAVORO?

Si

Ogni tappa del percorso veniva riallacciata alla precedente attraverso una breve sintesi e la discussione di eventuali problematiche e/o criticità emerse.

4. È STATA PROPOSTA UNA RIFLESSIONE CON I DOCENTI RICERCATORI SUL RUOLO DEL RICERCATORE-FORMATORE-FACILITATORE? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

In parte

Le risposte qualitative delle educatrici al questionario finale, che parlano di maggiore assunzione di consapevolezza, di riflessività, dell'importanza del confronto, della negoziazione e della partecipazione fanno pensare che il ruolo assunto dal ricercatore-facilitatore sia stato compreso.

Nell'incontro conclusivo del percorso sono emerse considerazioni rispetto a ruolo del ricercatore-formatore. Lo si è considerato molto importante tanto da manifestare il dubbio di non essere in grado, nel futuro, di farcela, "da soli", a svolgere percorsi analoghi senza supporto.

CHI

Ricercatori esterni e docenti ricercatori

FOCUS

Contestualizzazione del percorso formativo rispetto alle esigenze di ricerca/formazione; sostenibilità del percorso durante la R-F ma anche dopo, a formazione terminata.

1. SONO STATI ANALIZZATI VINCOLI E RISORSE DEL CONTESTO? SE SÌ, IN CHE MODO E QUANDO?

Sì

Se ne è tenuto conto all'inizio del percorso chiedendo alla coordinatrice pedagogica la fattibilità del percorso in termini di impegno lavorativo. Il percorso è rientrato nelle ore dedicate alla formazione previste dal contratto lavorativo. Nel corso degli incontri la sostenibilità dei compiti formativi proposti è stata discussa e tenuta in conto

2. IN CHE MISURA L'IMPIANTO DELLA R-F HA TENUTO CONTO DELLA SOSTENIBILITÀ DELLA PROPOSTA DI LAVORO PER GLI INSEGNANTI DURANTE IL PERCORSO DI FORMAZIONE?

I compiti che le educatrici sono state chiamate a svolgere tra un incontro e l'altro (extra formazione diretta) sono stati negoziati via via col gruppo sia dal punto della sostenibilità sia da quello dell'organizzazione.

3. AL TERMINE DEL PERCORSO, VENENDO MENO IL SOSTEGNO ORGANIZZATIVO E METODOLOGICO, È STATA REALIZZATA UNA RIFLESSIONE SULLA SOSTENIBILITÀ DELLA R-F? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

In parte

Cfr. risposta 4 del focus precedente. Non è stata realizzata una riflessione ad hoc sull'argomento che è tuttavia emerso nell'incontro conclusivo, nel quale si è evidenziata la preoccupazione di non essere in grado, come gruppo, di svolgere percorsi analoghi a quello realizzato senza il supporto del ricercatore-formatore.

CHI

Ricercatori esterni e docenti ricercatori

FOCUS

Analisi della documentazione in relazione al percorso di ricerca formazione.

1. DURANTE IL PERCORSO DI R-F, SONO STATI PREVISTI MOMENTI DI DISCUSSIONE DELLE EVIDENZE RACCOLTE TRAMITE GLI STRUMENTI DI DOCUMENTAZIONE E DI CONDIVISIONE DEI RISULTATI/PROCESSI ALL'INTERNO DEL GRUPPO DI RICERCATORI ESTERNI E CON GLI INSEGNANTI? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

Sì

Ad ogni passo del percorso, tutti i dati via via raccolti relativi ai compiti negoziati e svolti sono stati restituiti e discussi: le risposte al questionario iniziale, quelle riguardanti la scelta dello strumento da utilizzare, i dati valutativi raccolti in seguito all'impiego dello strumento, le osservazioni compiute dopo l'attuazione del progetto migliorativo.

2. SE SÌ, IN CHE MODO SI SONO SVOLTI QUESTI MOMENTI DI RIFLESSIONE E QUALI APPROCCI, STRUMENTI SONO STATI UTILIZZATI?

Attraverso una presentazione da parte del ricercatore-formatore dei dati raccolti e una successiva discussione di gruppo moderata del ricercatore-formatore che aveva il compito di sollecitare processi riflessivi secondo la metodologia della "promozione dall'interno".

3. SE SÌ, QUESTI MOMENTI DI RIFLESSIONE SI SONO SVOLTI CON REGOLARITÀ E SISTEMATICITÀ?

Sì

Ad ogni passo del percorso.

<p>CHI</p> <p>Ricercatori esterni</p>	<p>FOCUS</p> <p>Analisi della documentazione in relazione al percorso di ricerca -formazione (focus sull'approccio R-F).</p> <p>1. SONO STATE DEFINITE DELLE FASI DI ANALISI DELLA DOCUMENTAZIONE?</p> <p><i>Si</i></p> <p>La trascrizione e l'analisi delle audioregistrazioni degli incontri allo scopo di mettere a fuoco e descrivere le funzioni comunicative del ricercatore-formatore in termini di categorie operativizzate sono state effettuate successivamente alla conclusione della R-F coinvolgendo anche un terzo ricercatore.</p> <p>2. I FOCUS DELL'ANALISI DELLA DOCUMENTAZIONE SONO STATI DEFINITI CHIARAMENTE?</p> <p><i>Si</i></p> <p>3. SONO STATI IDENTIFICATI ASPETTI DELLA R-F RISPETTO AI QUALI CONFRONTARSI CON I PARTECIPANTI A PARTIRE DALL'ANALISI DELLA DOCUMENTAZIONE?</p> <p><i>Si</i></p> <p>Gli aspetti della R-F rispetto ai quali confrontarsi sono stati presentati nel questionario di fine corso.</p>
---------------------------------------	---

<p>CHI</p> <p>Ricercatori esterni e docenti ricercatori</p>	<p>FOCUS</p> <p>Rilevare l'aspetto trasformativo del percorso di R-F valorizzando il processo e il prodotto, considerando sia gli aspetti di innovazione educativa e didattica sia la crescita professionale.</p> <p>1. È STATA REALIZZATA UNA RIFLESSIONE A CONCLUSIONE DEL PERCORSO DI RICERCA-FORMAZIONE EFFETTUATO SUI CONTENUTI DEL CORSO, LE MODALITÀ DI EROGAZIONE, IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI STABILITI NELLA FASE INIZIALE DELLA R-F?</p> <p><i>Si</i></p> <p>Nell'incontro conclusivo nel quale si è discusso sui diversi aspetti del percorso indicati nella domanda.</p>
---	---

2. AL TERMINE DEL PERCORSO, SONO STATI UTILIZZATI STRUMENTI PER RILEVARE L'IMPATTO DELLA R-F (IMPATTO IN TERMINI DI INNOVAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA E IMPATTO SULLA CRESCITA PROFESSIONALE)? (SÌ, IN PARTE, NO) - MOTIVARE LA RISPOSTA [RISPOSTA BREVE]

In parte

Le due domande aperte del questionario di fine corso hanno permesso di rilevare, da parte delle partecipanti, la percezione di crescita professionale in termini di capacità riflessiva e assunzione di consapevolezza. Tuttavia, non avendo effettuato un follow-up non è possibile sapere se e quanto tali acquisizioni si siano mantenute nel tempo.

3. SE SÌ, QUALI E PER QUALI FINALITÀ (IMPATTO SULL'ISTITUZIONE, AUTOVALUTAZIONE DEL SINGOLO DOCENTE IN TERMINI DI RICADUTE SULLA PROPRIA PROFESSIONALITÀ, SULLA PROPRIA PRATICA DIDATTICA, RICADUTE SUI DIVERSI LIVELLI DI SCUOLA - IMPATTO A LIVELLO DI INTERCLASSE, DI PLESSO, SUGLI ALUNNI, SULLE FAMIGLIE ECC.)?

Cfr. risposta precedente.

4. SONO STATE RISCONTRATE RICADUTE SULL'AGIRE DEL SINGOLO DOCENTE CHE PERÒ NON SI RIFLETTONO A LIVELLO DI ISTITUTO NEL SUO COMPLESSO?

Si

Nel questionario finale le partecipanti al percorso hanno rilevato ricadute positive sul proprio agire professionale col rammarico tuttavia che, non avendo partecipato il collettivo nella sua interezza, questo avrebbe avuto conseguenze negative sul mantenimento nel tempo di quanto appreso nel percorso formativo svolto.

5. È STATA REALIZZATA UNA RIFLESSIONE A CONCLUSIONE DEL PERCORSO SULL'IMPATTO CHE LA R-F PUÒ AVER AVUTO SULLE MODALITÀ DI INTENDERE LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE?

No, non esplicitamente

6. SONO STATE REALIZZATE ATTIVITÀ DI MONITORAGGIO/VALUTAZIONE DELL'IMPATTO CON I COMMITTENTI DEL PERCORSO DI R-F (AD ES. IL DIRIGENTE, UNA SPECIFICA COMMISSIONE ECC.)?

No

7. È STATA PREVISTA UNA ATTIVITÀ DI FOLLOW-UP (AD ESEMPIO UN FOCUS GROUP A DISTANZA DI TEMPO) PER MONITORARE/RILEVARE GLI IMPATTI DELLA R-F NEL MEDIO/LUNGO PERIODO?

No

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni	<p data-bbox="401 163 1023 218">Analisi a posteriori del percorso di R-F all'interno del gruppo di ricercatori esterni.</p> <p data-bbox="401 249 1023 347">1. SONO STATE INDIVIDUATE EVENTUALI DISCREPANZE TRA FINALITÀ/ASPETTATIVE DI CAMBIAMENTO DEI RICERCATORI ESTERNI (IMPATTO ATTESO) E QUANTO RILEVATO AL TERMINE DELLA R-F (IMPATTO RILEVATO)?</p> <p data-bbox="401 354 432 378"><i>No</i></p> <p data-bbox="401 423 1023 545">2. È STATA OPERATA UNA RIFLESSIONE SULLA EFFETTIVA IMPLEMENTAZIONE DEL PERCORSO DI R-F DA PARTE DEI RICERCATORI ESTERNI (ORGANIZZAZIONE DEGLI INCONTRI, MATERIALE/ATTIVITÀ PROPOSTE, IMPOSTAZIONE DEL LAVORO, RUOLO DEL FORMATORE-FACILITATORE ECC.)?</p> <p data-bbox="401 552 426 576"><i>Sì</i></p> <p data-bbox="401 586 1023 725">I conduttori delle due esperienze “gemelle” hanno avuto modo di confrontarsi sia lungo il percorso sia alla sua conclusione sulle proprie modalità di conduzione degli incontri, sulla struttura del percorso, la sua sostenibilità e le dinamiche di gruppo.</p> <p data-bbox="401 770 1023 909">3. IN CHE MODO LA R-F HA AVUTO RICADUTE SULLE MODALITÀ CON CUI I RICERCATORI FANNO RICERCA E FORMAZIONE E CON CUI INTENDONO LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE? SONO STATI RISCONTRATI ELEMENTI DI NOVITÀ/INTERESSE CHE POSSONO GENERARE NUOVI PERCORSI DI R-F?</p> <p data-bbox="401 916 1023 1130">Dall'analisi compiuta sulle trascrizioni delle audioregistrazioni sono emerse nuove significative categorie comunicative compatibili con l'approccio. È stata invece confermata l'importanza dell'alternanza di momenti riflessivi individuali (compiti extra incontri) e di gruppo. I primi hanno permesso di dare voce al punto di vista di ciascuno e i secondi di avviare riflessioni comuni favorendo il confronto e la negoziazione.</p>

3.4.4. Considerazioni conclusive

La prova dello strumento, tramite la descrizione di quanto avvenuto in una esperienza effettivamente svolta e avendo come riferimento i cinque punti del CRESPI, consente di formulare, a fine lavoro alcune considerazioni utili per meglio chiarire significato e caratteristiche della R-F e dello strumento.

Riguardo a quanto richiesto nella premessa, le domande proposte, pur richiedendo risposte puramente descrittive, rimandano all'idea di quanto sia

importante, in una R-F, che la ricerca formativa nasca da bisogni espliciti degli operatori coinvolti. Ci si interroga pertanto di chi siano le esigenze della ricerca e se questo ha avuto un impatto sull'andamento e gli esiti del percorso. Nel caso della ricerca presentata l'iniziativa è stata del ricercatore, mediata dalla figura istituzionale di riferimento (coordinatore pedagogico del servizio). Tuttavia, come si è potuto riscontrare, nelle prime tappe del percorso vi è stata un'adesione delle educatrici all'iniziativa, percepita come una possibilità formativa interessante, che ha avuto una ricaduta positiva sul coinvolgimento degli operatori e l'esito del percorso. Non necessariamente, dunque, l'elemento cardine è costituito da chi prende l'iniziativa ma dal patto di collaborazione che si viene a costituire dopo aver preso consapevolezza della proposta nelle sue diverse articolazioni. La libertà di scelta nel decidere se partecipare o meno all'esperienza proposta sembra essere fondamentale per garantire una adesione autentica ma questa possibilità non è priva di criticità nel caso in cui, come in quello presentato, la R-F sia rivolta a un gruppo istituzionale (nel caso specifico a tutte le educatrici di un asilo nido). Laddove vi è una tradizione di progettazione e lavoro condiviso, la mancata partecipazione di un certo numero di operatori costituisce un *vulnus* percepito come tale dagli stessi operatori coinvolti, che ritengono necessario che sia l'intero collettivo ad essere coinvolto nel processo, pena la difficoltà di condividere con le non partecipanti il valore delle posture professionali sperimentate e apprezzate anche dopo la fine dell'esperienza. Ciò che sembra emergere è il dilemma tra il valore del gruppo di lavoro che si viene a costituire con la R-F e la libertà di partecipazione considerato un valore e un requisito essenziale.

Altre considerazioni riguardano la capacità del SARF di rendere evidenti le peculiarità di singole ricerche ispirate all'approccio CRESPI e le eventuali difficoltà trovate nella compilazione. Crediamo che sia indispensabile premettere allo strumento una presentazione della ricerca in modo che le risposte alle domande del SARF, attraverso rimandi alla presentazione, possano essere brevi. Inoltre, la combinazione delle risposte al SARF con la parte descrittiva della ricerca fornirebbe la possibilità di confrontare tra di loro ricerche diverse attraverso una griglia comune pur mantenendo le peculiarità di ciascuna. Questo consentirebbe di meglio individuare i tratti distintivi della R-F e le sue declinazioni possibili.

3.5. Un approfondimento su alcuni elementi chiave della R-F

In questo paragrafo sono approfonditi alcuni degli elementi chiave che caratterizzano la R-F e che sono presenti nel SARF. Non si tratta di un approfondimento esaustivo, che miri ad analizzare tutte le possibili implicazioni e i fattori che sono alla base dei percorsi di R-F, ma di una selezione di alcuni aspetti fondamentali propri della R-F, richiamati nelle diverse sezioni del SARF, in maniera esplicita e implicita.

Tali elementi riguardano:

- Un presupposto nella R-F: il rapporto con la committenza
- Il ruolo insegnante-ricercatore e ricercatore-facilitatore
- La partecipazione e il coinvolgimento degli insegnanti
- La ricorsività della R-F
- Lo sviluppo professionale nella R-F
- Il gruppo di lavoro e l'organizzazione del percorso

Il rapporto con la committenza riguarda il punto di partenza del SARF, relativo all'esigenza e/o alla richiesta di R-F e alle diverse implicazioni della riflessione, operata dal gruppo dei ricercatori esterni, in questo ambito. Tale aspetto risulta fondamentale per analizzare come sia nata l'esigenza del percorso e sulle modalità con cui tale esigenza ha influito sull'impostazione e sullo svolgimento della R-F.

Il paragrafo sul ruolo dell'insegnante-ricercatore e del ricercatore-esterno, facilitatore dei percorsi di R-F, delinea alcuni punti chiave del rapporto tra docenti e ricercatori nei percorsi di formazione e ricerca realizzati nelle e con le scuole. Questo aspetto rappresenta uno degli elementi chiave del SARF, che adotta i termini "ricercatori esterni" e "docenti ricercatori" proprio in quest'ottica. Una delle sezioni dello strumento, relativa al secondo punto della R-F e quindi alla creazione del gruppo di ricerca, è proprio incentrata sulla riflessione, da parte dei ricercatori esterni, sul ruolo del ricercatore-facilitatore e su come esso sia stato presentato, inteso e se sia stato oggetto di confronti all'interno del gruppo di ricerca.

La partecipazione e il coinvolgimento degli insegnanti, unitamente alla ricorsività della R-F e all'organizzazione del percorso e del gruppo di lavoro, pongono invece l'accento su alcuni ambiti che attraversano implicitamente tutte le varie sezioni del SARF e ne costituiscono la struttura portante. Il processo di R-F si caratterizza come eminentemente partecipativo, in un'ottica di "promozione dall'interno", di co-costruzione dei saperi attraverso la partecipazione alla ricerca. Tale partecipazione si inserisce all'interno di un disegno che è ricorsivo, nei legami che intercorrono tra problematizzazione e

analisi critica dell'esperienza, in termini di riflessività. L'andamento ricorsivo della R-F assume quindi concretezza nelle due direttrici della ricerca e della formazione, attraverso pratiche di lavoro partecipate e lavoro congiunto tra docenti-ricercatori e ricercatori-formatori. Il SARF, e quindi la R-F, è caratterizzato da una tensione continua tra esperienza e riflessione partecipata sull'esperienza, all'interno di una struttura operativa e concettuale in continuo mutamento.

Su questo punto, l'organizzazione del percorso e la creazione del gruppo di lavoro rappresentano due aspetti chiave per realizzare quella sinergia positiva tra i partecipanti ai percorsi di R-F in un'ottica trasformativa.

Da ultimo, lo sviluppo professionale, una delle finalità della R-F, viene analizzato in questa sezione nella sua duplice valenza: sviluppo professionale dal punto di vista del ricercatore esterno e del docente-ricercatore. Gli ambiti dello sviluppo professionale sono stati dunque declinati nel SARF secondo questa prospettiva di riflessione e crescita congiunta da parte di chi vive la scuola e di chi invece è esterno ad essa.

I temi trattati in questo paragrafo presentano diversi punti di collegamento e sovrapposizioni che restituiscono l'intreccio complesso degli aspetti della R-F.

3.5.1. Un presupposto nella R-F: il rapporto con la committenza

La committenza, cioè l'insieme di soggetti pubblici o privati che commissiona e finanzia la R-F, può determinare o vincolare alcune delle condizioni cruciali del suo avvio, dello svolgimento e della prosecuzione delle attività quali la scansione dei tempi, le forme di pagamento per chi conduce la ricerca, la presa dei primi contatti della ricerca-intervento (Perrenoud, 1999). Ancor prima dell'avvio, la committenza potrebbe esercitare un controllo diretto sulle finalità della R-F, richiedendo un intervento formativo su un certo tema o contenuto (ad esempio, il rapporto con i genitori) e/o su altri aspetti, quali la selezione dei partecipanti, la scansione dei tempi (ad esempio tappe prefissate) e l'eventuale rifinanziamento della R-F per una eventuale prosecuzione. Le scelte inerenti spazi, tempi e forme di pagamento, possono direttamente incidere sulla selezione degli obiettivi. Quindi è possibile che si verifichino delle coincidenze ma anche delle contraddizioni tra gli obiettivi prefissati dal gruppo di ricercatori esterni e/o interni e quelli invece esplicitamente o implicitamente espressi dalla committenza.

Pertanto, è essenziale chiarire i ruoli, definire gli obiettivi condivisi e favorire una cultura collaborativa fin dalle prime fasi del progetto (Lourau, 1973).

Sin dalla fase di negoziazione iniziale, così come nella fase di valutazione in itinere e finale del percorso di R-F, si potrebbe individuare la componente committente, distinguendo tra i soggetti che hanno promosso i contatti e l'avvio, i soggetti finanziatori e gli accordi che hanno condotto al finanziamento (ovvero con quali vincoli temporali e rendicontativi e con quali ipotesi di budget). In pedagogia istituzionale, l'analisi consente un disvelamento dei rapporti esistenti tra i vari soggetti e di mettere in luce le possibili origini di conflitti. Come sottolineato dalla pedagogia dell'implicito di Egle Becchi (1975), rendere espliciti tali aspetti apparentemente marginali consente di affrontare potenziali conflitti in modo costruttivo (Bondioli & Savio, 1993, 2009).

Secondo Lourau (1973) e Lapassade (1975) rendere espliciti alcuni aspetti della ricerca apparentemente marginali quali quello della committenza consentirebbe di rivelare quei rapporti di dominazione esistenti di cui spesso i soggetti partecipanti non sono consapevoli. La committenza viene annoverata da Renée Lourau come uno dei dispositivi analizzatori, insieme al dispositivo denaro e alle differenti tipologie di intervento e di indagine prescelte, e ai dispositivi della formazione. Si considerano analizzatori perché consentono di analizzare le crisi che potrebbero emergere nell'istituzione della R-F (Ardoino & Lourau, 1994).

Quale potrebbe essere l'utilità di un'analisi della committenza e delle influenze esercitate sui ricercatori esterni? L'analisi potrebbe avviare un processo di chiarificazione/negoziazione con la committenza prima dell'avvio del percorso di R-F. Sembra quindi interessante esplorare questo spazio implicito che precede spesso la definizione formale degli incarichi e che potrebbe lasciare spazio a domande, da parte dei ricercatori interni ed esterni, su cosa sia negoziabile con la committenza e cosa non lo sia. Potrebbe essere utile considerare la distanza della committenza e dei ricercatori esterni rispetto ai contesti di intervento. La conoscenza di questi elementi e della loro relazione potrebbe aiutare a comprendere meglio l'origine di eventuali resistenze, difficoltà o conflitti emergenti.

Gli ambiti nei quali si potrebbero determinare le crisi e le contraddizioni potrebbero riguardare la definizione delle finalità generali di una R-F e la cultura pedagogica sottesa, i tempi nei quali potrebbe essere organizzata, le retribuzioni effettive per i facilitatori e i partecipanti, la gestione generale, le modalità di coinvolgimento dei partecipanti, la durata del percorso o il finanziamento di una sua eventuale prosecuzione. Ciascuno di questi ambiti potrebbe costituirsi quindi come un nucleo critico del complesso dialogo tra ricercatori esterni e committenza.

La committenza potrebbe essere costituita da singoli Dirigenti scolastici, da reti di scuole o da Uffici Scolastici o da un gruppo di docenti della scuola

che sostiene il progetto e lo avvia. Il budget potrebbe essere vincolato da esigenze di documentazione e rendicontazione. Sarà quindi importante stabilire delle metriche di valutazione condivise e lavorare sullo scambio di feedback e restituzioni nel corso del ciclo del percorso, al fine di apportare eventuali modifiche e far sì che il progetto assuma una valenza trasformativa (Lapassade, 1975). Potrà essere utile concordare in via preliminare e in modo chiaro aspettative, obiettivi, spazi d'azione reciproci. Da parte dei ricercatori esterni e/o interni, conoscere e rilevare gli obiettivi impliciti presenti nella eventuale richiesta della committenza al fine di rilevare la presenza di bisogni e aspettative non realizzabili o non coerenti con il patrimonio del lavoro emergente dal gruppo istituito, è indispensabile al fine di mantenere un piano di confronto e comunicazione aperto e costante, anche attraverso la restituzione degli esiti di quanto emerso. Considerare la centralità dell'analisi della committenza significa quindi poter prevenire e risolvere alcuni problemi emergenti nel corso di una ricerca formazione, non soltanto nelle fasi che precedono la costituzione di un gruppo di lavoro (Bondioli & Savio, 1997) ma della ricerca tutta.

3.5.2. Il rapporto e i ruoli di docenti e ricercatori

Il tema del rapporto tra docenti e ricercatori nelle indagini condotte all'interno della scuola, con la finalità di accrescere un sapere pedagogico radicato nella pratica educativa e utile a innovarla, ha radici lontane ed è tutt'ora oggetto di dibattito (Savio, 2024).

Dewey (1929) afferma la necessità che si sviluppi un “contatto intellettuale mutualmente comprensivo [...] che fluisca una qualche sorta di corrente vitale tra colui che lavora nel campo pratico e colui che lavora sul piano teorico” (p. 30). Dunque, richiama come imprescindibile un rapporto attivo e stretto tra ricercatori e docenti, senza specificare come debbano differenziarsi i due ruoli; d'altra parte, insiste sul protagonismo dei docenti nel processo di ricerca, tanto da esser il primo a parlare di “insegnante come indagatore”.

I due filoni di studi intrecciati della Ricerca-Azione (R-A) e della Ricerca-Partecipata (R-P), negli sviluppi variegati che li hanno caratterizzati dalla seconda metà del secolo scorso ad oggi – non solo in riferimento alla ricerca educativa –, hanno affrontato più da vicino il modo in cui possono dialogare i diversi ruoli, funzioni, saperi di docenti e ricercatori nello svolgimento di una ricerca comune. Sorzio (2019), riferendosi agli sviluppi più recenti della R-A, rappresenta i docenti come coloro che hanno la capacità di cogliere i problemi posti dalla pratica e di affrontarli da ricercatori, mentre

i ricercatori, grazie alle loro conoscenze teoriche e metodologiche, contribuiscono a una visione più approfondita del problema e a una verifica dell'adeguatezza dei metodi utilizzati per affrontarli. Nigris (2018) delinea i tratti principali del rapporto tra docenti e ricercatori secondo la R-P: insieme, si costituiscono come "comunità euristica" riflettendo su un problema che nasce dalla pratica, dunque portato dai docenti; nel procedere della ricerca, i ricercatori svolgono un ruolo di sistematizzazione dei dati documentati dai docenti e di concettualizzazione del sapere da loro sviluppato, rendendosi garanti della scientificità del processo. Più recentemente, in questi filoni di studi si sono sviluppati approcci che mettono in primo piano la formazione dei docenti: il ricercatore, nel condividere il processo di ricerca con i docenti, assumerebbe anche il ruolo di formatore accogliendo tra le finalità del processo quella di incidere sulla crescita professionale degli insegnanti (Nigris, 2018).

La questione resta attuale e al centro del dibattito scientifico. Lo si evince da una recente rassegna della letteratura (Sjölund et al. 2023) volta a mappare i ruoli di ricercatori e insegnanti coinvolti in ricerche su problemi emersi dalla pratica, in un'ottica di partnership e vantaggio reciproco (*research-practice partnerships*, RPPs). Emerge un quadro sfaccettato che in sintesi individua tre possibilità: la ricerca viene condotta dai ricercatori, poi condivisa con gli insegnanti per supportare miglioramenti nella pratica; i ricercatori supportano gli insegnanti nella realizzazione della ricerca, mentre gli insegnanti hanno la responsabilità della maggior parte delle decisioni e dei compiti; ricercatori e insegnanti condividono in modo equo compiti, decisioni, responsabilità. Quest'ultima possibilità, la più democratica in termini di distribuzione del potere, si declina in modi diversi: ricercatori e docenti hanno compiti differenziati, rispetto ai quali si informano reciprocamente per decidere come procedere; in alcuni casi o momenti, ad esempio nella fase iniziale di definizione del problema e del disegno di ricerca, collaborano attivamente sullo stesso compito (Sjölund et al. 2023).

L'approccio della R-F del CRESPI (Asquini, 2018; Vannini, 2018) si pone in sintonia con le visioni più democratiche del rapporto di ricerca tra ricercatori e docenti, assumendo d'altra parte come finalità forte la formazione professionale di questi ultimi. In tal senso, ha tra i suoi riferimenti in Italia gli studi sulla Valutazione Formativa di Contesto sviluppati a partire dagli anni '90 da Egle Becchi con il suo gruppo di ricerca (Becchi & Bondioli, 1997; Bondioli & Ferrari, 2004; Bondioli & Savio, 2010). Analizzando i cinque punti con cui viene caratterizzato l'approccio, risulta la seguente declinazione dei ruoli e delle funzioni di docenti e ricercatori.

I docenti partecipano alla negoziazione e al chiarimento degli obiettivi – anche formativi –, degli oggetti, delle scelte valoriali e metodologiche, dei

diversi ruoli che caratterizzano la ricerca; inoltre, lungo lo svolgersi dell'indagine, sono interlocutori effettivi nel confronto continuo e sistematico su quanto emerge dalla documentazione dei processi e degli esiti della ricerca, anche rispetto alle sue ricadute formative. In sostanza, si delinea per i docenti un ruolo di ricercatori interni, protagonisti attivi del processo in un rapporto di partnership effettiva con i ricercatori esterni. Un ruolo che trova il suo radicamento nel fatto che i docenti sono i detentori del sapere sul contesto, e svolgono quindi una funzione fondamentale nella possibilità comprendere come calibrare la ricerca affinché risulti efficace nel definire, affrontare e rispondere ai problemi indagati. Inoltre, rispetto al processo formativo intrecciato a quello di ricerca, sono il riferimento primo per modularlo nelle finalità e nei modi, nonché per verificarne gli esiti.

I ricercatori sono presenti con un triplice ruolo. Come ricercatori esterni e tout court, che portano il loro sapere teorico e metodologico per promuovere innovazione educativa e didattica, assicurando la scientificità del processo e esercitando funzioni di monitoraggio, con attenzione per le specificità dei contesti, la ricaduta e la sostenibilità degli esiti al loro interno. Come formatori, in quanto una finalità centrale dell'approccio è la crescita professionale dei docenti; il sapere teorico e metodologico messo in campo riguarda perciò anche l'attivazione di processi formativi, prevedendo – insieme ai docenti – la precisazione delle capacità professionali da promuovere, come promuoverle e verificarle. Infine, i ricercatori sono facilitatori e garanti del processo di R-F; infatti, in quanto esperti dell'approccio, lungo il percorso di indagine attivano funzioni comunicative e di sostegno alla strutturazione di tappe e compiti, affinché esso si sviluppi effettivamente nei termini di una partnership democratica con i docenti.

3.5.3. La partecipazione e il coinvolgimento degli insegnanti

La partecipazione e il coinvolgimento dei docenti nel percorso di formazione sono elementi di quel processo di “promozione dall'interno” (Savio, 2013; Bondioli, 2015a, 2015b; Savio, 2018) ispirato dalla pedagogia deweyana e dall'idea di indagine come pensiero riflessivo. Questa idea prevede la co-costruzione dei saperi attraverso la diretta partecipazione al processo e alle scelte principali della realtà educativa come oggetto di ricerca. A partire dalla definizione di “insegnante riflessivo” e dall'idea di pratica professionale come riflessione sull'azione, concetto formalizzato da Schön (1983), il professionista/insegnante è descritto come un ricercatore che, nell'affrontare i problemi incontrati nella pratica, attiva processi di indagine spontanei e inconsapevoli sulla base delle sue esperienze e tacite conoscenze.

Questo implica una riflessione sulle pedagogie latenti come già accennato (Becchi, 2005). Come è stato rilevato: “la riflessione sul dato valutativo relativo al proprio contesto favorisce l’esplicitazione delle dimensioni implicite del proprio fare educativo, lo svelamento dei convincimenti che in modo non del tutto consapevole lo orientano nutrendo pedagogie latenti (Bondioli & Savio, 2012, p. 28) nel quadro di un processo metavalutativo caratterizzato da una riflessione frutto di una negoziazione, di un assenso di una condivisione (Bondioli et al., 2007, p. 378).

Si tratta certo di un processo complesso e sistemico, determinato da fattori sociali, fluido e dinamico perché determinato dalle interazioni tra i vari attori e dalle loro personali prospettive in una comunità di apprendimento e insegnamento (Cochran-Smith & Lytle, 2009) orientata ad un cambiamento sostenibile (Asquini & Dodman, 2018).

Ma dal punto di vista del ricercatore esterno, come coinvolgere i docenti? Quali possono essere le principali resistenze al coinvolgimento in un percorso formativo? La riflessione a cui si è fatto prima riferimento sull’analisi della committenza e sul nodo attivatore della ricerca formazione ha messo in luce l’importanza della definizione dei ruoli e delle modalità attraverso cui i docenti possono essere effettivamente coinvolti in un processo di maggiore consapevolezza (Luppi, 2018 p. 207). L’attivazione di uno spazio di confronto tra le reciproche aspettative e bisogni e di condivisione di obiettivi tra attori (educatori/insegnanti/stakeholders) che appartengono ad una realtà educativa specifica e ricercatori che accompagnano il processo (Bondioli & Savio 2003, p. 76) determinerà il percorso da compiere e la sua efficacia. Il processo di collaborazione tra ricercatori esterni e interni si attiva intorno ad un compito attraverso un percorso strutturato in tappe caratterizzate da obiettivi specifici (Bondioli & Savio 2003, p. 77). Se gli attori del gruppo non sono attivati da una motivazione forte e congruente al progetto, si potrebbero manifestare resistenze che possono esprimersi attraverso un’adesione passiva o formale, se non ostile. Potrebbe infatti darsi che la presenza di ricercatori esterni universitari possa essere subita come una sorta di colonizzazione di uno spazio di pertinenza dei docenti, sulla scorta magari di esperienze pregresse nelle quali i docenti non sono stati coinvolti nel ruolo di coricercatori ma hanno vissuto l’esperienza come oggetti di ricerca. Come avviare un processo di partecipazione attiva anche in una situazione di potenziale resistenza?

Un primo elemento è dato dalla conoscenza degli attori e dalla rilevazione dei bisogni e delle emergenze formative realmente percepite dai ricercatori interni. Un ulteriore passo consiste nel condividere esperienze di gruppo a partire dalla costruzione di una visione comune trasparente, sostenuta da ca-

nali comunicativi efficienti e orientati alla rilevazione di criticità, misconcezioni, elementi di resistenza alla proposta. La struttura del focus group potrebbe favorire l'emersione delle riflessioni.

Altra questione riguarda l'attivazione di un piano di comunicazione chiaro e tempestivo. Alcune delle domande chiave che potrebbero essere poste dal ricercatore esterno sono: chi si occupa delle comunicazioni al gruppo interno? Quali canali sono utilizzati? Esiste una mailing list di tutti i partecipanti alla quale è possibile accedere? Come ricevere e offrire feedback? Il gruppo preferisce condurre incontri in presenza oppure online? Ecc.

Un momento decisivo è quello dell'esplicitazione del proprio obiettivo come ricercatori esterni e della proposta di un'alleanza collaborativa. Sarà importante definire con il gruppo il coinvolgimento nei processi decisionali, il tipo di impegno dato dal ricercatore esterno e dal docente ricercatore, lasciando aperti spazi per la rimodulazione degli obiettivi e dei contenuti. Si tratta certamente della principale difficoltà, poiché il carico di lavoro, la mancanza di risorse o di tempo per partecipare attivamente, l'eccesso di progetti scolastici rispetto ai quali ci si percepisce sovraccarichi come pure la necessità di dedicarsi ad altre priorità e urgenze costituiscono sicuramente il principale elemento di resistenza. La disconnessione tra partecipazione effettiva e reale motivazione potrebbe essere legata alla pressione ricevuta per garantire la partecipazione, ad esempio, da parte della dirigenza scolastica o da altre figure di sistema. Trasformare quella che potrebbe costituirsi come mera adesione formale iniziale in adesione effettiva costituisce una delle sfide più avvincenti e interessanti di un percorso di formazione che sappia investigare anche sulle ragioni di una adesione formale.

Come migliorare la partecipazione come opportunità di formazione continua o spazio di esperienze di ricerca condivisa? Come si può garantire un coinvolgimento attivo e costruttivo dei docenti per la crescita e il miglioramento continuo delle istituzioni scolastiche e universitarie?

Riflettere sulle pedagogie latenti (Becchi, 2005) significa affinare strumenti per la riflessione sulla pratica con l'obiettivo di attivare un processo conoscitivo che non può essere individuale ma che è frutto della crescita professionale. Si riattiva quindi la circolarità riflessiva tra riflessività nella pratica, confronto democratico (Bondioli & Savio, p. 470) ed esplicitazione dell'implicito.

3.5.4. *La ricorsività nella R-F*

La ricorsività, all'interno dei sistemi complessi quali la ricerca e la formazione dei e con i docenti, può essere intesa come un processo di costruzione, di strutturazione progressiva, caratterizzata da un'alternanza tra momenti di stabilità e di turbolenza. Tale alternanza mette in discussione e conferisce nuova forma alle precedenti strutturazioni e caratterizza l'intero processo come dinamico e dialogico (Morin, 1987; Magnoler, 2011).

Tra le diverse forme che la ricorsività può assumere nella pratica di ricerca e formazione, ci soffermeremo in questa sede su due aspetti principali: la ricorsività tra teoria e conoscenza pratica, ovvero tra problematizzazione e analisi critica dell'esperienza (Dewey, 1984; Mortari, 2013), e le implicazioni che tale ricorsività assume, in termini di riflessività (Magnoler, 2012).

I modelli della RicercaAzione-Partecipativa (Reason & Bradbury, 2011) e della Ricerca Collaborativa (Lenoir, 1996; Desgagné, 1997) hanno contribuito a consolidare le dimensioni della ricerca e della formazione attraverso un processo interattivo e ricorsivo, in cui la ricerca produce quella conoscenza e quella consapevolezza necessarie per la trasformazione delle pratiche professionali; e in cui questa trasformazione genera, a sua volta, nuove domande di ricerca e conferisce nuovi significati all'esperienza e all'azione (Nigris, 2018; Magnoler, 2012). L'immagine dell'andamento a spirale tra riflessione e azione ben descrive questo processo ricorsivo e la natura instabile dell'equilibrio raggiunto (Losito & Pozzo, 2005).

L'interdipendenza tra ricerca e pratica professionale richiede l'attivazione di processi di riflessione (Schön, 1993) che si muovono su dimensioni differenti, finalizzate all'emersione delle pedagogie latenti (Becchi, 2005; Bondioli & Ferrari, 2000), all'attivazione dei processi di indagine (Dewey, 1974), alla co-costruzione in chiave democratica di conoscenza (Savio, 2024).

I diversi filoni di ricerca e formazione che si sono sviluppati negli ultimi anni hanno privilegiato le dimensioni formative e trasformative, arrivando a proporre modelli ricorsivi in cui ricerca, azione e formazione operano in sinergia: la ricerca, contribuendo allo sviluppo di conoscenza; l'azione, realizzata per generare cambiamento; la formazione, intesa per trasformare consapevolmente i partecipanti (Nigris, 2018).

L'approccio della R-F ha fatto propri gli elementi di ricorsività brevemente richiamati, come dimostrano non solo i cinque punti della R-F, ma anche la strutturazione dello strumento SARF, che parte da e approfondisce proprio i cinque punti.

L'andamento ricorsivo, a spirale, della R-F, si concretizza secondo le direttrici della ricerca, della formazione e della azione (Altet, 1996) attraverso pratiche di lavoro congiunto tra docenti-ricercatori e ricercatori-formatori.

Osserviamo dunque, nella R-F e quindi anche nel SARF, una tensione continua tra esperienza e teoria, tra immersione e distanziamento, tra raccolta di evidenze e analisi di tali evidenze, all'interno di un quadro concettuale che risulta essere flessibile e in mutamento.

All'interno di questo processo, diversi sono i punti di attenzione che possono essere oggetto di rimodulazione e cambiamento durante il percorso di R-F, dagli obiettivi ai ruoli all'interno del gruppo di lavoro, dagli strumenti per la documentazione alle relative analisi. Tali mutamenti possono perfino riguardare lo stesso patto di R-F, e quindi implicare un cambiamento di focus nel corso della R-F, dando inizio a una nuova fase del percorso.

3.5.5. Lo sviluppo professionale nella R-F

Nella R-F entrano in rapporto di reciproca collaborazione due diverse figure professionali, quella dell'insegnante (ricercatore) e quella del ricercatore-formatore.

La ricerca – il suo “oggetto”, le domande alle quali intende rispondere, il suo approccio metodologico, i suoi risultati – sono o dovrebbero essere il terreno comune di indagine. A questo ambito di indagine se ne accompagnano altri due, la ricerca-riflessione sulla propria pratica professionale per quanto riguarda l'insegnante-ricercatore (Stenhouse, 1975) e la ricerca-riflessione sui processi di formazione degli insegnanti alla ricerca e attraverso la ricerca per quanto riguarda il ricercatore-formatore (Elliott, 1991, 1993).

Molto è stato scritto sulle caratteristiche della riflessione degli insegnanti.

Stenhouse parlava di “research stance”, intendendo con questo una disposizione a esaminare la propria pratica criticamente e sistematicamente, che miri al raggiungimento di una prospettiva critica fondata sulla acquisizione di consapevolezza. Stenhouse parla di “a sensitive and self-critical subjective perspective” (1975, p. 157), il cui punto di partenza è l'accettazione dei “burdens of incompetence” (1975, p. 169). L'obiettivo dell'indagine degli insegnanti e della loro riflessione è il miglioramento dell'insegnamento.

È questo tipo di consapevolezza che rappresenta il momento iniziale e fondamentale di superamento di quella che Schön chiama “razionalità tecnica” (Schön, 1983). La strada per questo superamento è “la riflessione sul proprio conoscere nella pratica” (Schön, 1983, trad. it. p. 87), per arrivare ad essere un “ricercatore operante nel contesto della pratica” (Schön, 1983, trad. it. p. 94).

In questa prospettiva, l'insegnante assume un doppio ruolo, di insegnante e di ricercatore. Anche se più che di diversi ruoli sarebbe opportuno parlare di diverse prospettive.

Anche per il ricercatore esterno è possibile operare una distinzione simile. Nei percorsi di R-F, il ricercatore esterno è interessato all'oggetto della ricerca, ma opera anche come formatore, come facilitatore dell'apprendimento degli insegnanti, come responsabile della scelta delle strategie che meglio possano sostenere lo sviluppo della loro capacità riflessiva (CERI-OECD, 1994).

John Elliott ha usato l'espressione "second order inquiry" (Elliott, 1991, 1993) per indicare questo tipo di riflessione, sottolineando come essa non possa avvenire se non nella pratica dell'attività stessa di formazione. Nei percorsi di R-F la riflessione del ricercatore esterno è simile a quella del ricercatore interno – dell'insegnante – e costituisce momento fondamentale del suo sviluppo professionale come formatore-facilitatore (Losito & Pozzo, 1997, 1998).

A questo si aggiunge la crescita di conoscenza derivante dagli esiti della ricerca (e dalla sua realizzazione).

Da questo punto di vista nella R-F si mettono in atto due percorsi paralleli di crescita e sviluppo professionale. Lo sviluppo professionale che si verifica nella R-F riguarda entrambe le figure.

Accettare una impostazione di questo tipo richiede al ricercatore esterno di assumere nei confronti della propria pratica di facilitazione dell'apprendimento degli insegnanti la stessa "prospettiva" che cerca di far acquisire agli insegnanti nei confronti della propria pratica.

Se e in che misura anche il ricercatore esterno debba utilizzare le stesse procedure che vengono suggerite agli insegnanti per condurre questa riflessione è un aspetto di cui poco si è discusso fino ad ora. È una riflessione che potrebbe anche aiutare a capire meglio i problemi legati alla sostenibilità dei percorsi di R-F e alla costruzione di quel necessario "distacco" tra pratica e riflessione sulla pratica su cui già Dewey aveva richiamato l'attenzione (Dewey, 1929; Tornatore, 1974).

3.5.6. Il gruppo di lavoro e l'organizzazione del percorso

Riconoscere e realizzare un'interdipendenza positiva fra i partecipanti alla R-F è la condizione necessaria perché essa sia generativa. Il circolo virtuoso prodotto dall'intreccio dell'azione e dei saperi di insegnanti e ricercatori nasce dal riconoscere la propria insufficienza per realizzare i propri obiettivi: il cambiamento nella scuola e lo sviluppo professionale dei docenti

richiede il contributo della ricerca scientifica, ma allo stesso tempo questa ha necessità di dialogare con l'esperienza educativa (Mortari, 2009).

Il riconoscimento del bisogno reciproco è necessario perché l'interazione tra insegnanti e ricercatori si trasformi in interdipendenza, poiché è solo dalla consapevolezza della necessità del legame e dall'opportunità dello scambio che nasce la possibilità dell'integrazione necessaria perché un gruppo possa diventare un gruppo di lavoro e generare un percorso di R-F.

Costruire gruppi di lavoro

L'integrazione di docenti e ricercatori in un gruppo di lavoro richiede però di prestare attenzione ad alcuni fattori strutturali (obiettivo, metodo e ruoli) e processuali (clima, comunicazione e sviluppo) (Quaglino et al., 1992).

- *Definire e condividere l'obiettivo del lavoro.* Non sempre è chiaro e percepito come importante da tutti, tanto da inserirlo nelle mete individuali da perseguire. La chiarificazione e la condivisione dell'obiettivo consentono di elaborare un contratto tra i membri del gruppo che ne favorisca il protagonismo.
- *Individuare le modalità di funzionamento del gruppo.* Si tratta di prefigurare condizioni di lavoro del gruppo che siano sostenibili per i singoli ed efficaci per raggiungere gli obiettivi condivisi.
- *Riconoscere diversi ruoli.* I ruoli si caratterizzano come il riconoscimento delle specificità dei diversi membri operata in vista dell'ottimizzazione delle differenze in rapporto all'obiettivo del gruppo di lavoro. È importante che siano esplicitati ed emergano da un confronto e da un accordo tra i diversi membri del gruppo per evitare che il livello relazionale incida negativamente sul livello operativo del gruppo di lavoro.
- *Gestire la leadership.* La leadership è una funzione di equilibrio tra i bisogni del singolo e quelli del gruppo e costituisce una variabile di snodo tra i fattori strutturali del gruppo di lavoro (obiettivo, metodo e ruoli) e quelli processuali (clima, comunicazione e sviluppo). È quindi una funzione di servizio che si caratterizza per essere situazionale, trasparente, flessibile, pragmatica, orientata contestualmente al compito e alle relazioni.
- *Prestare attenzione a gestire la comunicazione in modo efficace.* Nel gruppo di lavoro la comunicazione risponde a funzioni informative (dare ordine e chiarezza), interattive (promuovere coinvolgimento e partecipazione) e trasformativa (orientare al cambiamento). In questo senso si presenta come finalizzata, pragmatica, trasparente, situazionale.

- *Curare il clima del gruppo di lavoro.* È l'atmosfera del gruppo, la qualità relazionale dell'ambiente percepita dai membri. A formarlo contribuiscono le percezioni, i vissuti dei singoli membri ed è condizionato dal contesto, sia organizzativo che culturale, in cui il gruppo di lavoro opera.
- *Promuovere lo sviluppo.* Lo sviluppo si caratterizza come promozione del cambiamento che si era proposto come obiettivo, ma anche come costruzione di competenze del gruppo di lavoro e occasione di sviluppo professionale per i singoli membri.

Da quanto delineato, appare evidente come non sia sufficiente che i gruppi di lavoro esistano, siano individuati “sulla carta”, ma occorra curarne la costruzione (Quaglino & Cortese, 2003).

Ricercatori, gruppi di lavoro e organizzazione del percorso

L'attenzione ai fattori strutturali e processuali dei gruppi di lavoro deve adattarsi ai diversi contesti come alle diverse modalità di avvio di un percorso di R-F, influenzando necessariamente le modalità con cui il ricercatore costruisce il gruppo di lavoro e si pone al suo interno. Proviamo ad esplicitare alcune attenzioni in relazione all'organizzazione del percorso.

- *Negoziazione.* Un percorso di R-F si colloca all'interno di una realtà istituzionale. Il suo avvio comporta pertanto una fase di negoziazione a questo livello che richiede di accogliere la domanda esplorando la problematica che l'ha originata. È la fase in cui verranno individuati i vincoli e le risorse che saranno messe a disposizione del percorso. Criticità possono nascere dal limitare questa fase rispetto agli interlocutori e alla tempistica. Restringere la negoziazione dell'avvio alla sola dirigenza, senza coinvolgere gli effettivi destinatari del percorso, può portare ad assumere visioni limitate, a creare problemi di coinvolgimento, trascurando tra l'altro il potenziale trasformativo già insito nell'analisi dei bisogni e nella fase stessa di ideazione del percorso. Rispetto alla tempistica è opportuno che la fase di negoziazione, definito l'assetto della R-F, non si concluda, ma accompagni il percorso come valutazione in itinere per assicurarne i necessari aggiustamenti, ma anche per evitare di scollegarlo dal contesto istituzionale. Per tutto questo è opportuno attivare un gruppo che possa funzionare da ‘cabina di regia’ del percorso di R-F, costituendo così uno spazio istituzionale riflessivo su di esso costituito da ricercatori e insider.
- *Sviluppo del percorso.* Il protagonismo richiesto ai docenti in un percorso di R-F configura il ruolo del ricercatore in termini di facilitatore e consulente (Schein, 1999) la cui azione è funzionale a favorire le dinamiche

relazionali, a presidiare l'organizzazione dei processi, a sviluppare un campo metodologico utile a garantire l'attivazione di dispositivi praticabili e sostenibili per consentire la produzione di conoscenza in situazione. L'attività di negoziazione, condivisione, riflessione e significazione dell'esperienza richiede ai ricercatori un'azione di costante coinvolgimento dei partecipanti che consenta loro di crescere professionalmente.

- *Valutazione ex-post*. La chiusura di un percorso di R-F richiede di rileggere il percorso per valorizzarne i guadagni a livello di sviluppo professionale dei singoli, di cambiamento provocato nella situazione e di guadagno della conoscenza scientifica sui processi educativi.

Nel ripercorrere le fasi di una R-F abbiamo evidenziato l'utilità, oltre al gruppo protagonista effettivo del percorso di R-F, di un gruppo, composto da insider e ricercatori, che operi la "regia" del percorso in termini riflessivi su di esso, non puramente organizzativo. La complessità della R-F richiede però un ulteriore gruppo di lavoro che è quello costituito dai ricercatori coinvolti; esso risulta necessario per assicurare un livello di lavoro che consenta di supervisionare, e quindi eventualmente riorientare, la conduzione operativa del percorso, assicurarne il rigore metodologico e la capitalizzazione scientifica del guadagno conoscitivo.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. *Questioni metodologiche e modelli operativi. RicercAzione* 13(2), 75-84. <https://doi.org/10.32076/RA13202>.
- Altet, M. (1996). Le competenze dell'insegnante professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi. In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, & P. Perrenoud (Eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali Competenze?* (pp. 31-44). Armando Editore.
- Ardoino, J., & Lourau, R. (1994). *Les Pédagogies institutionnelles*. PUF.
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Asquini, G. & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive* (pp. 157-169). FrancoAngeli.
- Becchi, E., & Bondioli, A. (1997). *Valutare e valutarsi*. Edizioni Junior.
- Becchi, E. (1975). *Pedagogia dell'implicito*. La Nuova Italia.
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Bondioli, A. (2004). Valutare. In A. Bondioli & M. Ferrari (Eds.), *Verso un modello di valutazione formativa: ragioni, strumenti, percorsi*. Edizioni Junior.

- Bondioli, A. (2015a). Promuovere dall'interno: un'estensione dell'approccio del valutare, riflettere, restituire. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Edizioni Junior-Spaggiari.
- Bondioli, A. (2015b). Promoting from within: the role of the facilitator in supporting dialogical and reflective forms of self-evaluation, *Educação e Pesquisa*, 41, 1327-1338. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142307>.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (Eds.). (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. FrancoAngeli.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (Eds.). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Ghedini, P. O. (2000) (Eds.), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (1993). *La Ricerca-Formazione*. Ibis.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2009). Formare i formatori: un approccio maieutico. In G. Domenici & M. L. Semeraro (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 373-391). Monolite editrice.
- Bondioli, A., & Savio, D. (Eds.). (2010). *Partecipazione e qualità: percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2012). Formare i formatori: un approccio maieutico. In G. Domenici & R. Semeraro (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 467-479). Armando Editore.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). Promuovere dall'interno: la ricerca come formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Bondioli, A., Ferrari, M., Nigito, G., & Pitturelli, D. (2007). Costruire strumenti di valutazione formativa: alcuni esempi. In G. Domenici (Ed.), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti* (pp. 373-391). Armando Editore.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer Press.
- CERI – OECD (1994). *Quality in Teaching*. OECD.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research in the Next Generation*. Teachers College Press.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 2, 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1974). *Logica, Teoria dell'indagine*. Einaudi.
- Dewey, J. (1984). *Esperienza e educazione*. Cortina Editore.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Elliott, J. (1993). Academics and Action-Research: The Training Workshop as an Exercise in Ideological Deconstruction. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development* (pp. 176-192). The Falmer Press.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
- Lapassade, G. (1975). *Socianalyse et potentiel humain*. Gauthier-Villars.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 223-251). De Boeck.
- Losito, B., & Pozzo, G. (1997). The Double Tracks: The Dichotomy of roles in Action Research. In S. Hollingsworth (Ed.), *International Action Research. A Case Book for Educational Reform* (pp. 288-299). Falmer Press.
- Losito, B., & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento della scuola*. Carocci.
- Losito, B., Pozzo, G., & Somekh, B. (1998). Exploring the Labyrinth of First and Second Order Inquiry in Action Research, *Educational Action Research*, 6(2), 219-239. <https://doi.org/10.1080/09650799800200057>.
- Lourau, R. (1970). *L'analysteur et l'analyste*. Gauthier-Villars.
- Lourau, R. (1973). Pour une théorie des analyseurs. *Connexions*, 6(6), 205-218.
- Luppi, E. (2018). La Ricerca-Formazione in una prospettiva pedagogica. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive* (pp. 204-209). FrancoAngeli.
- Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus? *Education Sciences & Society*, 2, 67-82.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e Formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Pensa Multimedia.
- Mortari, L. (2013). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci.
- Nigris, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione? In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive* (pp. 27-41). FrancoAngeli.
- Perrenoud, P. (1999). *Le pratiche didattiche. Un cambiamento necessario*. La Nuova Italia.
- Quaglino, G. P., & Cortese, C. (2003). *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può diventare una squadra eccellente*. Raffaello Cortina Editore.
- Quaglino, G. P., Casagrande, S., & Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Raffaello Cortina Editore.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.
- Savio, D. (2010). *Lo strumento del nido ludico*, in *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia*. Edizioni Junior.
- Savio, D. (2013). La valutazione come "promozione dall'interno". *Reladei*, 2(2), 69-86.
- Savio, D. (2024). Fare ricerca con gli insegnanti in Italia: approcci e metodologie. *Educação*, 47(1), e45681. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.45681>.
- Schein, E. H. (2011). *La consulenza di processo*. Raffaello Cortina Editore.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.

- Sjölund, S., Lindvall, J., Larsson, M., & Ryve, A. (2023), Mapping roles in research-practicetice partnership – a systematic literature review. *Educational Review*, 75(7), 1490-1518. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2023103>.
- Sorzio, P. (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari & L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143-160). Carocci.
- Stenhouse, L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*. Armando.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications.
- Tornatore, L. (1974). *Educazione e conoscenza*. Loescher.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui e ora” del centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). FrancoAngeli.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Appendice

Strumento per l'Autovalutazione del percorso di Ricerca-Formazione (SARF)

Punto zero della R-F: L'esigenza di ricerca-formazione/richiesta di ricerca-formazione

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni	<p>Riflessione sulle esigenze alla base della richiesta di ricerca-formazione.</p> <p>Possibili domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Com'è nata l'esigenza del percorso di R-F?2. Di chi sono le esigenze della R-F?3. In che modo le esigenze che hanno portato alla richiesta di R-F hanno influito sull'impostazione e sullo svolgimento del percorso?

Primo punto della R-F: Progettazione complessiva del percorso

Una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento.

CHI

Ricercatori esterni

FOCUS

La formulazione delle finalità, delle scelte valoriali della ricerca.

Possibili domande guida:

1. Le finalità e le scelte valoriali della R-F prevedono in maniera esplicita una ricaduta in termini formativi e di sviluppo professionale degli insegnanti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]
2. Gli obiettivi di ricerca e formativi prevedono in maniera esplicita una ricaduta in termini di formazione e di sviluppo professionale degli insegnanti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]

CHI

Ricercatori esterni e docenti ricercatori

FOCUS

La formulazione degli obiettivi e delle metodologie della ricerca.

Possibili domande guida:

1. Le finalità, gli obiettivi di ricerca e formativi sono stati oggetto di contrattazione tra ricercatori esterni e docenti ricercatori? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve] - risposta non data
- 1bis. Se sì, tale contrattazione ha riguardato bisogni/aspettative degli insegnanti?
2. Se non c'è stata una contrattazione, c'è stata una fase in cui gli obiettivi di ricerca e formativi sono stati esplicitati dai docenti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]
3. È stato formulato un patto di R-F tra docenti ricercatori e ricercatori esterni? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]
4. Gli obiettivi iniziali della R-F sono stati modificati durante il percorso? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]
- 4bis. Se gli obiettivi sono stati modificati durante il percorso, c'è stata una ricontrattazione con i docenti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]
5. Gli approcci metodologici della ricerca e della formazione sono stati esplicitati e condivisi con i docenti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni e docenti ricercatori	<p>Scelta di strumenti per la documentazione in relazione al percorso di ricerca-formazione (contenuti della formazione).</p> <p>Possibili domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quali tipologie di documentazione e di analisi sono state scelte per documentare il percorso di R-F? 2. Le tipologie di documentazione e di analisi sono state oggetto di contrattazione tra ricercatori esterni e docenti ricercatori? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve] 3. In assenza di una contrattazione, c'è stata una fase in cui le decisioni sulla documentazione e sull'analisi sono state esplicitate e accolte dai docenti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve] 4. Nella fase di definizione e/o condivisione degli obiettivi della R-F, si è deciso di documentare le ricadute della R-F in termini di sviluppo professionale dei docenti coinvolti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni	<p>Scelta di strumenti per la documentazione in relazione al percorso di ricerca-formazione (focus sull'approccio R-F).</p> <p>Possibili domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nella fase di definizione e/o condivisione degli obiettivi della R-F, si è deciso di documentare le ricadute (impatto) in termini di sviluppo professionale dei docenti coinvolti? 2. Quali tipologie di documentazione, di strumenti e di analisi sono state scelte e perché? 3. C'è stata una fase in cui le decisioni sulla documentazione e sull'analisi sono state esplicitate e accolte dai docenti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]

Secondo punto della R-F: Documentazione del percorso

La creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F.

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni e docenti ricercatori	<p>Esplicitazione dei ruoli e dei compiti all'interno del gruppo di lavoro ricercatori/docenti.</p> <p>Possibili domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Il gruppo di R-F si è costituito come gruppo di lavoro stabile, sia nella sua composizione sia nella partecipazione ai diversi momenti del percorso? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]2. In che modo sono stati assegnati i rispettivi compiti e responsabilità all'interno del gruppo di lavoro del percorso di R-F?3. Ricercatori esterni e docenti hanno condiviso fin da subito compiti/responsabilità e approcci? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]

CHI	FOCUS
Ricercatori esterni	<p>Esplicitazione del ruolo del ricercatore-formatore-facilitatore.</p> <p>Possibili domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Il ricercatore si è proposto con un ruolo di formatore-facilitatore?2. Come è stato inteso il ruolo del ricercatore-formatore-facilitatore?3. Tale ruolo prevede la promozione della riflessione e del confronto sui vari momenti del percorso all'interno del gruppo di lavoro?4. È stata proposta una riflessione con i docenti ricercatori sul ruolo del ricercatore-formatore-facilitatore? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]

Terzo punto della R-F: Specificità dei contesti

La centratura sulle specificità dei contesti – istituzionali e non – in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti.

CHI Ricercatori esterni e docenti ricercatori	FOCUS Contestualizzazione del percorso formativo rispetto alle esigenze di ricerca/formazione; sostenibilità del percorso durante la R-F ma anche dopo, a formazione terminata. Possibili domande guida: <ol style="list-style-type: none">1. Sono stati analizzati vincoli e risorse del contesto? Se sì, in che modo e quando?2. In che misura l'impianto della R-F ha tenuto conto della sostenibilità della proposta di lavoro per gli insegnanti durante il percorso di formazione?3. Al termine del percorso, venendo meno il sostegno organizzativo e metodologico, è stata realizzata una riflessione sulla sostenibilità della R-F? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]
---	---

Quarto punto della R-F: Ricorsività e sistematicità del confronto

Un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione.

CHI Ricercatori esterni e docenti ricercatori	FOCUS Analisi della documentazione in relazione al percorso di ricerca formazione. Possibili domande guida: <ol style="list-style-type: none">1. Durante il percorso di R-F, sono stati previsti momenti di discussione delle evidenze raccolte tramite gli strumenti di documentazione e di condivisione dei risultati/processi all'interno del gruppo di ricercatori esterni e con gli insegnanti? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]2. Se sì, in che modo si sono svolti questi momenti di riflessione e quali approcci, strumenti sono stati utilizzati?3. Se sì, questi momenti di riflessione si sono svolti con regolarità e sistematicità?
CHI Ricercatori esterni	FOCUS Analisi della documentazione in relazione al percorso di ricerca -formazione (focus sull'approccio R-F). Possibili domande guida: <ol style="list-style-type: none">1. Sono state definite delle fasi di analisi della documentazione?2. I focus dell'analisi della documentazione sono stati definiti chiaramente?3. Sono stati identificati aspetti della R-F rispetto ai quali confrontarsi con i partecipanti a partire dall'analisi della documentazione?

Quinto punto della R-F: L'impatto del percorso

L'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

CHI

Ricercatori esterni e docenti ricercatori

FOCUS

Rilevare l'aspetto trasformativo del percorso di R-F valorizzando il processo e il prodotto, considerando sia gli aspetti di innovazione educativa e didattica sia la crescita professionale.

Possibili domande guida:

1. È stata realizzata una riflessione a conclusione del percorso di ricerca-formazione effettuato sui contenuti del corso, le modalità di erogazione, il raggiungimento degli obiettivi stabiliti nella fase iniziale della R-F?
2. Al termine del percorso, sono stati utilizzati strumenti per rilevare l'impatto della R-F (impatto in termini di innovazione educativa e didattica e impatto sulla crescita professionale)? (sì, in parte, no) - motivare la risposta [risposta breve]
3. Se sì, quali e per quali finalità (impatto sull'istituzione, autovalutazione del singolo docente in termini di ricadute sulla propria professionalità, sulla propria pratica didattica, ricadute sui diversi livelli di scuola - impatto a livello di interclasse, di plesso, sugli alunni, sulle famiglie ecc.)?
4. Sono state riscontrate ricadute sull'agire del singolo docente che però non si riflettono a livello di istituto nel suo complesso?
5. È stata realizzata una riflessione a conclusione del percorso sull'impatto che la R-F può aver avuto sulle modalità di intendere la professionalità docente?
6. Sono state realizzate attività di monitoraggio/valutazione dell'impatto con i committenti del percorso di R-F (ad es. il dirigente, una specifica commissione ecc.)?
7. È stata prevista una attività di follow-up (ad esempio un focus group a distanza di tempo) per monitorare/rilevare gli impatti della R-F nel medio/lungo periodo?

CHI

Ricercatori esterni

FOCUS

Analisi a posteriori del percorso di R-F all'interno del gruppo di ricercatori esterni.

Possibili domande guida:

1. Sono state individuate eventuali discrepanze tra finalità/aspettative di cambiamento dei ricercatori esterni (impatto atteso) e quanto rilevato al termine della R-F (impatto rilevato)?
2. È stata operata una riflessione sulla effettiva implementazione del percorso di R-F da parte dei ricercatori esterni (organizzazione degli incontri, materiale/attività proposte, impostazione del lavoro, ruolo del formatore-facilitatore ecc.)?
3. In che modo la R-F ha avuto ricadute sulle modalità con cui i ricercatori fanno ricerca e formazione e con cui intendono la professionalità docente? Sono stati riscontrati elementi di novità/interesse che possono generare nuovi percorsi di R-F?

Parte terza

Fattori

A cura di Andrea Ciani

Capitolo 4. I fattori di contenuto e di contesto che facilitano o ostacolano l'avvio, lo svolgimento e l'impatto della Ricerca-Formazione¹

Andrea Ciani, Aurora Ricci, Alessandra Rosa, Elisa Truffelli, Liliana Silva, Elisa Guasconi, Davide Capperucci e Irene D.M. Scierri

Il presente capitolo intende restituire gli esiti di una riflessione, durata due anni, che questo sottogruppo di ricerca del CRESPI ha avviato il 15 novembre 2022. L'obiettivo è stato quello di individuare i fattori legati a caratteristiche della professione docente e dei contesti scolastici in grado di condizionare lo svolgimento di percorsi di Ricerca-Formazione (da questo momento R-F) e di influenzarne l'impatto.

Nella prima fase di lavoro, il gruppo si è impegnato nell'approfondimento della letteratura scientifica nazionale e internazionale sul tema, che ha permesso di estrapolare 27 contributi principalmente legati al topic del *Teacher Professional Development* (TPD)² e strutturati come studi di caso, ricerca-azione, analisi sistematiche della letteratura. È stato poi avviato un lavoro comune di archiviazione e sistematizzazione su cartella digitale condivisa con indicatori specifici. Alla luce di questo, in una seconda fase, attingendo alla letteratura scientifica psicologica relativa ai rischi psicosociali in ambiente scolastico, si è cercato di capire se i fattori individuati fossero classi-

¹ Il capitolo rappresenta il frutto della riflessione condivisa e del lavoro congiunto del sottogruppo di ricerca del CRESPI coordinato da Andrea Ciani (Università di Bologna), il quale ha redatto anche i paragrafi 4.2.2 e 4. In particolare, Aurora Ricci (Università di Bologna) ha redatto i paragrafi 4.1 e 4.3.3, Alessandra Rosa (Università di Bologna) ha redatto il paragrafo 4.2.1, Elisa Truffelli (Università di Bologna) ha redatto il paragrafo 4.2.3, Liliana Silva (Università di Modena e Reggio-Emilia) ha redatto il paragrafo 4.3.1, Elisa Guasconi (Università di Bologna) ha redatto il paragrafo 4.3.2, Davide Capperucci (Università di Firenze) ha redatto il paragrafo 4.3.4, Irene D.M. Scierri (Università di Firenze) ha redatto il Paragrafo 4.3.5.

² Nella letteratura anglofona non esistono veri e propri percorsi di Ricerca-Formazione, poiché il costruito è stato sviluppato nell'ambito del CRESPI (Vannini, 2018). Pertanto, sono stati presi in considerazione contributi che trattano di percorsi di sviluppo professionale (*Teacher Professional Development*) caratterizzati dal coinvolgimento di ricercatori universitari e insegnanti e da un'attenta raccolta dati.

ficabili come fattori di contenuto o di contesto. Si è poi proceduto con l'approfondimento della letteratura per ogni singolo fattore al fine di comprendere le evidenze scientifiche disponibili in merito alla sua influenza sullo sviluppo professionale dei docenti³; sulla base della letteratura analizzata nonché dell'esperienza che, in questi anni, i membri del gruppo di lavoro hanno maturato, si è tentato infine di proporre una serie di strategie operative che il ricercatore-formatore può mettere in campo per gestire la valenza ostacolante del fattore o per consolidarne la valenza facilitante all'interno di percorsi di R-F.

Dal punto di vista della struttura del testo, il capitolo si apre con una premessa teorico-metodologica volta a illustrare l'orientamento generale del lavoro, a cui seguono specifici paragrafi di approfondimento sui singoli fattori di contenuto e di contesto individuati. Dopo un breve inquadramento teorico sul fattore, ciascun paragrafo pone il focus sull'analisi della sua valenza facilitante, ostacolante o ambivalente rispetto allo sviluppo professionale degli insegnanti e in particolare alla realizzazione di un percorso di R-F, terminando con la proposta delle strategie attuabili dal ricercatore-formatore. A conclusione del capitolo si riporta una mappa interpretativa messa a punto per sintetizzare e rappresentare, anche graficamente, gli esiti complessivi dell'analisi effettuata dal gruppo di lavoro.

4.1. Premessa teorico-metodologica

Procedendo a esaminare la letteratura scientifica psicologica che analizza i rischi psicosociali nelle organizzazioni e in particolare in ambito scolastico, si è pensato di prendere in prestito una suddivisione ampiamente utilizzata per differenziare le variabili chiave in questo processo, ovvero quella che distingue tra *fattori di contenuto*, relativi alla natura e alle caratteristiche del lavoro, e *fattori di contesto*, relativi al contesto organizzativo e sociale (Cox et al., 2000, 2007; Dollard et al., 2007; Fraccaroli & Balducci, 2011).

Tra i fattori di contenuto, è possibile riconoscere elementi quali:

- il *carico di lavoro*: per cui si intende la quantità di lavoro assegnato all'individuo e la velocità di passo richiesta, e che può sfociare in sovraccarico o sottocarico;

³ Quando in questo contributo, unicamente a scopo di semplificazione, vengono utilizzati al maschile i termini “docente/i”, “insegnante/i”, “dirigente/i”, “studente/i” e “ricercatore/i”, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone di genere maschile, femminile o non binario.

- i *contenuti del lavoro*: per cui si intendono il tipo di richieste (cognitive, emotive, sensoriali, fisiche), l'eventuale monotonia del contenuto, il lavoro organizzato in cicli brevi o lunghi, la frammentarietà o l'inutilità del compito, la mancata corrispondenza tra lavoro e capacità possedute dall'individuo, la mancanza di feedback, l'elevata incertezza;
- l'*orario di lavoro*: per cui si intendono aspetti quali la presenza di lavoro a turni, la presenza di un orario di lavoro prolungato, la rigidità o l'imprevedibilità dell'orario di lavoro;
- il *controllo del lavoro*: per cui si intende il grado di autonomia esercitato durante l'esecuzione del proprio lavoro e il senso di controllo sul proprio carico di lavoro.

Tra i fattori di contesto, organizzativo e sociale, è possibile riconoscere elementi quali:

- il *ruolo nell'organizzazione*: per cui si intende l'ambiguità o la chiarezza di ruolo, il conflitto di ruolo, il conflitto famiglia-lavoro, la responsabilità posseduta e il livello gerarchico;
- la *cultura organizzativa*: per cui si intendono elementi quali la comunicazione interna (efficace o scarsa), la numerosità dello staff (sufficiente vs. insufficiente), il coinvolgimento/consultazione dei lavoratori, la modalità con cui vengono gestiti i cambiamenti;
- lo *sviluppo di carriera*: per cui si intendono il grado di sicurezza vs. insicurezza lavorativa, il grado di presenza di opportunità di promozione e di carriera, nonché di opportunità di apprendimento e di sviluppo personale;
- le *relazioni interpersonali*: per cui si intendono la qualità della leadership, la presenza o meno di conflitti interpersonali, violenza o mobbing, il grado di supporto da parte dei colleghi e da parte dei superiori;
- la *giustizia organizzativa (equità)*: per cui si intende il grado di giustizia distributiva e procedurale percepita.

In parallelo, si è inteso utilizzare la suddivisione in *fattori facilitanti* e *fattori ostacolanti*, proposta da Lewin (1951) in riferimento all'analisi del campo delle forze e già considerata dalla letteratura scientifica sulla R-F per osservarne i contesti (Asquini & Dodman, 2018).

Ne consegue una possibile analisi dei fattori collegati alla R-F che li colloca all'interno di una rappresentazione grafica a quattro quadranti (Fig. 4.1) e che vede sull'asse delle x un *continuum* tra fattori di contenuto e di contesto, sull'asse delle y un *continuum* tra fattori facilitanti e ostacolanti. Benché

vi sia accordo sulla distinzione tra fattori di contenuto e fattori di contesto, quella tra fattori facilitanti e ostacolanti risulta invece più sfumata e la letteratura sul tema rivela che alcuni fattori non sono univocamente riconducibili all'una o all'altra categoria. A tal proposito, ci saranno quindi situazioni in cui uno stesso fattore si trova a cavallo tra due quadranti.

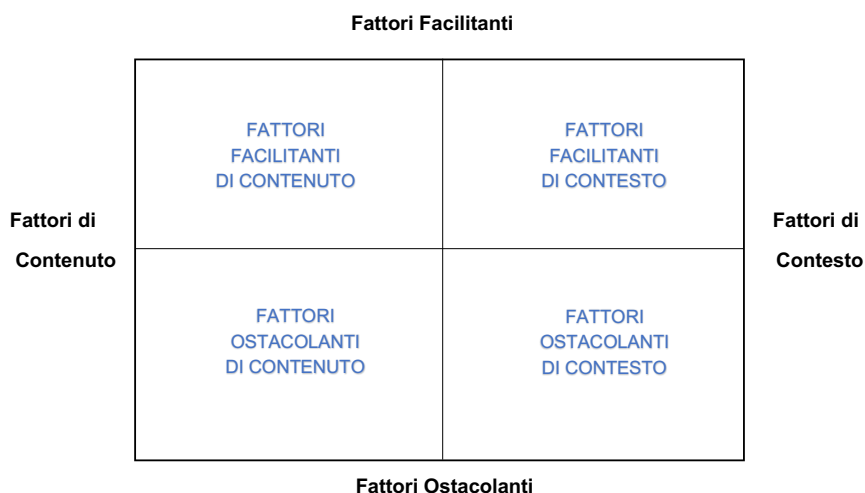


Fig. 4.1 – Rappresentazione grafica dei fattori

Analizzando la letteratura sul TPD è possibile riconoscere e distinguere tra alcuni fattori di contenuto e di contesto che entrano in gioco nel processo di facilitazione o ostacolo. Sebbene una trattazione più esaustiva dell'influenza facilitante, ostacolante o ambivalente di tali fattori in relazione all'implementazione di percorsi R-F venga proposta nei paragrafi successivi, è importante illustrare fin da subito la selezione effettuata.

In particolare, tra i fattori di contenuto ne sono stati rilevati tre:

- il fattore *tempo e ambiente fisico di lavoro*, che si riferisce alle condizioni in cui i docenti svolgono le loro attività quotidiane concernenti il tempo e le risorse materiali a disposizione. Si intende quindi la componente della professione docente relativa alle caratteristiche dell'orario di lavoro. Accanto a ciò, quando si parla di ambiente fisico di lavoro si intende il fatto di lavorare in aule più o meno attrezzate, sicure, confortevoli e in cui sono presenti materiali didattici più o meno adeguati;

- il fattore *domande lavorative*, che si riferisce al carico di lavoro degli insegnanti relativo alle ore di lezione, alla loro preparazione, alla preparazione dei compiti e alla loro successiva correzione, alle incombenze amministrative nonché alla partecipazione a riunioni, che vanno oltre l'orario di lavoro; riguarda inoltre il lavoro emotivo (domande emotive) a cui sono sottoposti i docenti, ovvero il grado di dissonanza tra le emozioni realmente provate e quelle che il lavoro richiede di esprimere o reprimere (Zapf et al., 1999). Le ricerche evidenziano come la gestione della dissonanza emotiva prolungata nel tempo possa portare a spersonalizzare gli studenti, con conseguenti atteggiamenti meno comprensivi e più cinici nei loro confronti (Kinman et al., 2011); dall'altro lato, emerge il fatto che gli insegnanti considerano la gestione della dissonanza emotiva come intrinseca al proprio lavoro e ritengono che, per ottenere massimi livelli di efficacia professionale, siano necessarie competenze di regolazione emotiva ben sviluppate (Sutton, 2004);
- il fattore *percezione di controllo e autonomia* si riferisce alla capacità degli insegnanti, da un lato, di influenzare le proprie condizioni di lavoro e, dall'altro, di prendere decisioni riguardanti la propria pratica didattica. Gwaltney (2012) definisce l'autonomia degli insegnanti come “il grado in cui l'insegnamento offre una notevole libertà, indipendenza, potere e discrezione nel partecipare alla pianificazione, alla selezione e all'esecuzione delle attività amministrative, didattiche, di socializzazione e di selezione sia in classe che nell'organizzazione scolastica in generale” (p. 22). Quando si parla di autonomia degli insegnanti, intendiamo quindi sia il grado di controllo e indipendenza su questioni cruciali per la classe (es. progettazione delle lezioni, valutazione, materiali didattici, ecc.), sia il grado in cui i docenti riescono a operare all'interno dei vincoli posti dal contesto, legati alla cultura scolastica o alle regole poste a livello ministeriale.

Accanto a tali fattori di contenuto, sono stati rilevati cinque fattori di contesto:

- il fattore *ruolo nell'organizzazione* si riferisce al grado in cui un docente possiede un ruolo chiaro e coerente all'interno della scuola. Avere un ruolo chiaro e una buona rappresentazione di ciò che ci si aspetta dal proprio ruolo è in grado di aumentare la soddisfazione lavorativa; all'opposto, ambiguità e conflitti di ruolo possono portare a insicurezza e frustrazione, incidendo negativamente sul benessere degli insegnanti (Greenglass et al., 2003);

- il fattore *relazioni interpersonali* ha a che fare con la qualità delle interazioni tra i docenti e gli altri attori della comunità scolastica, ovvero dirigente, colleghi, studenti, famiglie. Sperimentare relazioni positive e supportive influenza positivamente il clima scolastico e fornisce ai docenti il supporto emotivo necessario per affrontare le difficoltà. Al contrario, la presenza di relazioni conflittuali o una mancanza di supporto sociale possono avere un impatto negativo sul benessere degli insegnanti (Collie et al., 2012);
- il fattore *collaborazione tra docenti* implica il lavoro di squadra, la condivisione di pratiche didattiche e il supporto reciproco tra insegnanti che, a loro volta, innalzano la qualità dell'insegnamento e il benessere degli insegnanti, favoriscono un ambiente scolastico positivo e produttivo, nonché maggior coinvolgimento da parte dei docenti in questioni pedagogiche (Louis, 2015). Un buon livello di collaborazione tra docenti può favorire il clima scolastico nonché l'innovazione e il miglioramento continuo delle pratiche didattiche;
- il fattore *leadership del dirigente* riguarda lo stile di leadership esercitato dal dirigente e la sua influenza sull'ambiente di lavoro degli insegnanti e quindi sul clima scolastico. Senza entrare nel merito della letteratura sugli stili di leadership, è possibile sintetizzare come una leadership supportiva, caratterizzata da una comunicazione aperta e dal coinvolgimento degli insegnanti all'interno dei processi decisionali, possa in qualche modo favorire il benessere e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti (Leithwood et al., 2004);
- il fattore *cultura del miglioramento* si riferisce agli sforzi profusi dalla scuola nella direzione del miglioramento continuo delle pratiche di insegnamento e apprendimento. La presenza di una cultura scolastica in grado di promuovere l'innovazione, la riflessione critica e l'apprendimento continuo si riverbera anche sulla motivazione degli insegnanti e sul loro senso di autoefficacia. Infatti, laddove le scuole posseggono una forte cultura del miglioramento, sono presenti anche docenti più motivati e impegnati (Fullan, 2007).

4.2. Fattori di contenuto

I tre fattori di contenuto e il loro ruolo nel processo di facilitazione o ostacolo sono stati analizzati in termini di ulteriori componenti specifiche.

4.2.1. Tempo e ambiente fisico di lavoro

Il fattore “tempo e ambiente fisico di lavoro” si riferisce a condizioni entro cui gli insegnanti esercitano la propria professione in gran parte al di fuori del loro controllo, ovvero sulle quali i docenti hanno limitate possibilità di agire (Sandholtz & Ringstaff, 2016).

Il tempo e le risorse materiali come condizioni di lavoro degli insegnanti

Entrando nel merito delle due componenti incluse in questo fattore, il significato attribuibile alla prima, ovvero il “tempo di lavoro”, può essere declinato su due piani. Da un lato, esso riguarda le caratteristiche dell’orario di lavoro definito su base annuale o settimanale a livello normativo e contrattuale (*scheduled or statutory working time*) in termini sia di monte ore previsto, sia di organizzazione e distribuzione di tale monte ore tra le diverse attività che i docenti sono chiamati a svolgere. Dall’altro lato, esso può essere inteso come quantità di tempo complessivamente dedicato al lavoro (*total or actual working time*), che può differire dal monte ore ufficialmente previsto a causa non solo delle ore di straordinario, ma anche dello svolgimento di alcune attività lavorative durante il tempo libero: in questo senso, il tempo di lavoro “effettivo” può fornire un quadro più chiaro del carico di lavoro degli insegnanti rispetto all’orario di lavoro obbligatorio (OECD, 2024).

Sebbene i due aspetti siano tra loro strettamente collegati, il “tempo di lavoro” – a cui qui si fa riferimento – non è sovrapponibile al “carico di lavoro”, che verrà considerato nel prossimo paragrafo in relazione al fattore denominato “domande lavorative”. Il primo riguarda sostanzialmente la quantità e la scansione delle ore di lavoro, il secondo la quantità e la tipologia del lavoro da svolgere: da questo punto di vista, in funzione di un insieme di variabili individuali e contestuali, è possibile che al medesimo monte ore lavorative corrispondano situazioni e percezioni diverse in termini di carico di lavoro, così come che uno stesso carico di lavoro venga gestito in tempi diversi in termini di quantità di ore di lavoro necessarie. Generalmente, tuttavia, all’aumentare del carico di lavoro assegnato aumenta anche il tempo dedicato al lavoro e, conseguentemente, la difficoltà di conciliazione tra lavoro e vita privata, con effetti negativi sulla soddisfazione lavorativa intesa come senso di appagamento, realizzazione e gratificazione che gli insegnanti traggono dalla propria professione (Ainley & Carstens, 2018). Le ricerche sul tema mostrano che i fattori *time pressure* e *workload* sono tra le principali condizioni lavorative in grado di incidere sul benessere degli insegnanti e

sullo stress legato al lavoro (Collie et al., 2012; Klassen & Chiu, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Al crescere del numero di ore dedicate al lavoro, in particolare ad attività e mansioni non didattiche come quelle amministrative, aumentano i livelli di stress riferiti dagli insegnanti, che risultano a loro volta associati alla soddisfazione per il proprio lavoro: i docenti con livelli di stress più elevati tendono, infatti, a dichiarare una minore soddisfazione lavorativa (OECD, 2020a).

La seconda componente inclusa nel fattore in esame è costituita dall'”ambiente fisico di lavoro”, una delle dimensioni che concorrono a definire la qualità delle scuole e delle classi come ambienti di apprendimento (OECD, 2013). Un framework utile a delineare le caratteristiche strutturali e materiali incluse in tale dimensione – globalmente definita con l'espressione *material resources* – è quello fornito dall'OCSE nell'ambito dell'indagine internazionale PISA (Fig. 4.2).

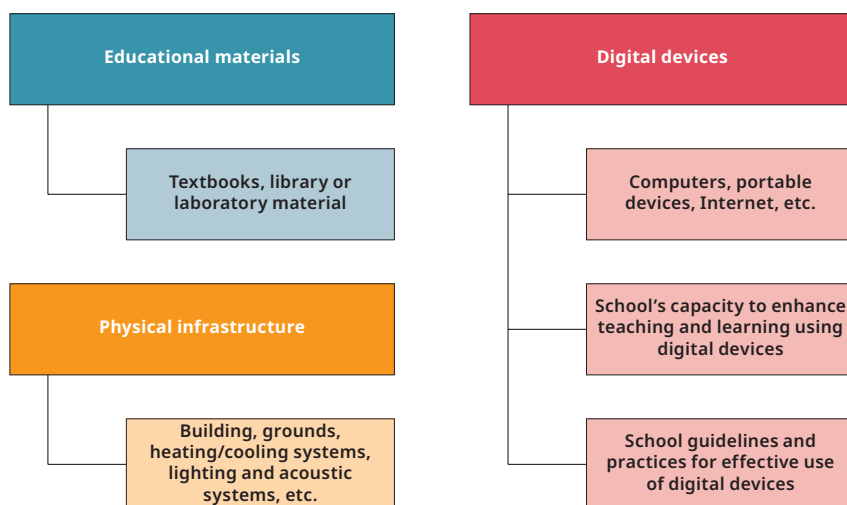


Fig. 4.2 – Material resources in schools (OECD, 2020b)

Come si può osservare, essa viene articolata in tre sottodimensioni. La prima, denominata *educational materials*, concerne i materiali didattici a disposizione di insegnanti e studenti (come libri di testo, materiale audiovisivo, materiale bibliotecario o di laboratorio). Sebbene al suo interno possano essere ricompresi anche i dispositivi digitali, nella classificazione proposta si è scelto di considerarli come sottodimensione a parte in ragione della loro cre-

scente importanza nel quadro del vertiginoso sviluppo tecnologico degli ultimi anni, che ha dato nuovo impulso alla riflessione e alla ricerca educativa sul tema dell'innovazione degli ambienti di apprendimento in ambito scolastico (Castoldi, 2018). Questa seconda sotto-dimensione, denominata *digital devices*, viene inoltre articolata in tre componenti: accanto a quella strumentale relativa alla quantità e qualità delle attrezzature disponibili (computer fissi e portatili, tablet, accesso a Internet, applicativi e software, lavagne interattive, ecc.) sono infatti considerate da un lato la capacità della scuola di integrare tali strumenti nei processi di insegnamento e apprendimento (ad es. attraverso la formazione dei docenti nell'ambito delle competenze digitali o la disponibilità di staff tecnico di supporto), dall'altro lato la presenza di specifiche politiche e pratiche scolastiche per un uso efficace dei dispositivi digitali (ad es. linee guida formali o riunioni collegiali regolarmente programmate). La terza sottodimensione, infine, è definita *physical infrastructure* e riguarda caratteristiche strutturali delle scuole come gli spazi interni ed esterni, gli arredi, i sistemi di climatizzazione, illuminazione e acustica.

L'incidenza degli aspetti presi in esame sulle condizioni di lavoro degli insegnanti è documentata dai risultati dell'indagine internazionale TALIS (OECD, 2019), in base ai quali, secondo le opinioni espresse da dirigenti scolastici e docenti, la carenza e/o l'inadeguatezza delle infrastrutture fisiche, degli spazi didattici, dei materiali e delle tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento emergono – soprattutto in alcuni Paesi, tra i quali l'Italia – tra i principali problemi relativi alle risorse scolastiche che impattano sul lavoro quotidiano degli insegnanti e ostacolano la capacità delle scuole di fornire un'istruzione di qualità. A questo proposito, vari studi e ricerche (Weyland, 2018) mostrano l'importanza di tali componenti rispetto all'innovazione delle pratiche didattiche e al miglioramento delle esperienze di insegnamento e apprendimento; i dati PISA (OECD, 2024, 2023a, 2020b) evidenziano inoltre la loro influenza sui risultati degli studenti: in media, nei Paesi OCSE, gli studenti appartenenti a scuole caratterizzate da mancanza e/o inadeguatezza di risorse strutturali e materiali ottengono infatti punteggi significativamente inferiori in lettura, matematica e scienze rispetto ai loro coetanei frequentanti scuole con maggiori e migliori risorse. Allo stesso tempo, sul piano dell'equità, si rilevano disparità in relazione al profilo socioeconomico delle scuole, in quanto gli istituti che accolgono una popolazione scolastica più svantaggiata hanno maggiori probabilità di sperimentare carenze di risorse: gli studenti che avrebbero più bisogno di risorse di alta qualità sono dunque quelli che vi hanno meno accesso.

Lo sviluppo professionale dei docenti tra vincoli di tempo e di risorse

Come tutti i fattori che connotano l'ambiente e le condizioni di lavoro degli insegnanti, anche quelli fin qui considerati – che in base alla premessa introduttiva di questo capitolo sono stati più specificamente definiti come “fattori di contenuto” – possono esercitare la loro influenza mediatrice rispetto allo sviluppo professionale degli insegnanti (Desimone, 2009; Guskey & Sparks, 2002; Postholm, 2018) agendo come fattori sia facilitanti sia ostacolanti, a seconda del modo in cui si configurano e/o vengono percepiti nei rispettivi contesti scolastici di appartenenza. Tuttavia, l'analisi di specifiche ricerche sul tema mostra che essi vengono rilevati prevalentemente come fattori ostacolanti, in grado di limitare non solo l'efficacia e l'impatto dei percorsi di sviluppo professionale, in particolare l'effettivo cambiamento nelle pratiche didattiche dei docenti coinvolti, ma anche la possibilità e/o l'intenzione degli insegnanti di prendere parte a tali percorsi.

È questo il caso del “tempo di lavoro”, ovvero il primo dei due aspetti presi in esame nel precedente paragrafo, che sembra emergere come elemento di ostacolo su entrambi i piani.

In primo luogo, tale fattore può agire come impedimento rispetto alla partecipazione ad opportunità di formazione continua, attività che può essere inclusa – insieme ad altri compiti e responsabilità dei docenti quali la preparazione delle lezioni, la correzione/valutazione di lavori e compiti degli studenti, la partecipazione alle riunioni degli organi collegiali, la comunicazione con le famiglie, le incombenze di natura amministrativa – all'interno del tempo di lavoro non specificamente dedicato all'attività didattica o di insegnamento (*non-teaching working time*) (OECD, 2024). Entro tale quadro complesso e oneroso in termini di tempo e carico di lavoro, la mancanza o l'insufficienza di tempo da riservare ad attività di sviluppo professionale viene identificata come una delle principali sfide per l'implementazione di efficaci percorsi di formazione in servizio (Scribner, 1999). Non sorprende quindi che, nell'ambito della già citata indagine TALIS (OECD, 2019), il principale ostacolo individuato dagli insegnanti rispetto all'accesso ad opportunità di sviluppo professionale continuo sia rappresentato dal “conflitto con l'orario di lavoro”. In linea con tale riscontro, l'assegnazione di tempo per la formazione all'interno del regolare orario di lavoro (ad esempio, attraverso l'esonero da altri compiti/attività e una maggiore flessibilità degli orari) emerge tra le opzioni maggiormente scelte dagli insegnanti in riferimento ai tipi di supporto in grado di promuovere e sostenere la loro partecipazione.

Come confermato anche da altre ricerche (McChesney & Aldridge, 2019; Pinar et al., 2021), i vincoli di tempo e la rigidità dell'orario di lavoro possono dunque costituire rilevanti “barriere strutturali” rispetto all'accesso e alla partecipazione dei docenti allo sviluppo professionale, a maggior ragione a percorsi formativi che prevedono una certa durata e dunque richiedono un maggiore investimento di tempo, come sono tipicamente quelli di R-F: ciò evidenzia una criticità di non poco conto, dal momento che sono proprio i percorsi di durata più estesa a risultare generalmente più efficaci nel promuovere la crescita professionale degli insegnanti (Ingvarson et al., 2005).

Il fattore “tempo di lavoro” può poi porsi come ostacolo anche in relazione all'impatto dello sviluppo professionale, in particolare rispetto al tentativo degli insegnanti di trasferire quanto appreso grazie alla formazione nelle proprie pratiche didattiche (Buczynski & Hansen, 2010; McChesney & Aldridge, 2019; Sandholtz & Ringstaff, 2013, 2016). I docenti partecipanti a percorsi di sviluppo professionale individuano infatti nei vincoli di tempo una rilevante sfida rispetto all'effettiva implementazione nelle loro classi di strategie didattiche innovative basate sul coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento, più dispendiose in termini di tempo rispetto alle metodologie di insegnamento tradizionali. La difficoltà a trovare il tempo per applicare, testare, valutare e riflettere – anche in collaborazione con i colleghi – a seguito della partecipazione a percorsi di formazione continua, che può essere avvertita in particolare dai docenti delle discipline che hanno uno spazio più ridotto nell'orario scolastico, si lega anche alla pressione derivante dalla necessità di “copertura del programma”, ovvero all'ansia di tenere il passo con la programmazione prevista in termini di obiettivi e contenuti curriculari.

Sull'impatto dello sviluppo professionale può agire come fattore ostacolante anche il secondo dei due aspetti presi in esame nel precedente paragrafo, ovvero l'“ambiente fisico di lavoro”: le caratteristiche strutturali e materiali del contesto lavorativo – quali la disponibilità e distribuzione degli spazi e degli arredi, la quantità, accessibilità e qualità di strumenti e materiali didattici, inclusi i dispositivi digitali – possono infatti rivelarsi inadeguate a sostenere i docenti nell'applicazione delle conoscenze/competenze acquisite durante la formazione, generando una tensione tra vincoli di risorse ed esigenze di trasformazione delle pratiche didattiche che può risultare particolarmente frustrante in quanto si tratta di condizioni “date”, non immediatamente modificabili da parte degli insegnanti e delle scuole (Calidoni & Ghiaccio, 2018).

La carenza e/o inadeguatezza delle risorse e degli spazi fisici a disposizione nei propri contesti scolastici viene in effetti rilevata dagli insegnanti

partecipanti a percorsi di sviluppo professionale come importante barriera che si frappone all'implementazione delle metodologie e strategie didattiche promosse durante la formazione (Buczynski & Hansen, 2010; Pinar et al., 2021; Sandholtz & Ringstaff, 2016). Questa problematica sembra emergere in modo particolarmente accentuato nell'ambito delle materie scientifiche, in cui la promozione di approcci didattici innovativi – come quelli basati sull'*inquiry-based learning* – attraverso lo sviluppo professionale si scontra con la mancanza di spazi, strumenti e materiali che consentano agli insegnanti di realizzare con i propri studenti esperimenti e altre attività basate sull'indagine scientifica (Johnson et al., 2000; Sandholtz & Ringstaff, 2016; Sullivan-Watts et al., 2013).

Le risorse materiali disponibili all'interno delle scuole e delle classi giocano dunque un ruolo di rilievo tra le variabili contestuali che influenzano il cambiamento nelle pratiche degli insegnanti dopo lo sviluppo professionale. Per tale ragione, la possibilità di ricevere durante la formazione specifici materiali e risorse utilizzabili in classe (o indicazioni per reperire materiali e risorse accessibili) risulta particolarmente apprezzata dai docenti (Buczynski & Hansen, 2010).

Considerare i vincoli di tempo e di risorse per favorire la buona riuscita di un percorso di R-F

Se, come abbiamo visto, gli aspetti inclusi nel fattore “tempo e ambiente fisico di lavoro” possono assumere una valenza prevalentemente ostacolante rispetto allo sviluppo professionale degli insegnanti, un'attenta considerazione di tali aspetti diventa una condizione importante per favorire la buona riuscita di un percorso di R-F, garantendone la contestualizzazione necessaria per affrontare i potenziali problemi derivanti da variabili difficilmente controllabili/modificabili ma di cui è importante tener conto con realismo e proattività.

Da questo punto di vista, le azioni che i ricercatori-formatori possono mettere in campo al fine di ridurre al minimo la possibile influenza di questi ostacoli sulla partecipazione dei docenti coinvolti e sull'efficacia del percorso si collocano in gran parte – come vedremo anche di seguito – a monte del percorso stesso, ovvero nella fase iniziale delle interlocuzioni con la scuola, nello specifico con il dirigente e con il gruppo di insegnanti – o con una sua rappresentanza – che dovrebbe prendere parte alla R-F. È infatti in questa fase preliminare che, a partire da un'analisi dei vincoli di tempo e di risorse che caratterizzano il contesto scolastico e il lavoro dei docenti, si può

agire in ottica preventiva, creando alcune premesse importanti per l'avvio, lo svolgimento e il successo del percorso.

Considerando il collegamento tra il fattore “tempo e ambiente fisico di lavoro” e il fattore “domande lavorative” preso in esame nel paragrafo successivo, ne consegue che le possibili strategie adottabili per gestirne i potenziali effetti negativi nell'ambito di percorsi di R-F sono in gran parte le medesime, in particolare per quanto concerne la stretta connessione – a cui si è precedentemente fatto riferimento – tra “tempo di lavoro” e “carico di lavoro”. Tutte le “strategie per gestire le domande lavorative” delineate valgono, dunque, anche in relazione al fattore su cui verte questa sezione. In tale prospettiva, ci limiteremo qui ad aggiungere alle raccomandazioni che saranno proposte nella prossima sezione alcune indicazioni inerenti a ulteriori accortezze che, prima dell'avvio della R-F ma anche durante il suo svolgimento, potrebbero aiutare a evitare o mitigare eventuali criticità legate ai vincoli di tempo e di risorse.

PRIMA STRATEGIA: *Concordare con largo anticipo e a partire dalle esigenze dei docenti il “calendario” del percorso di R-F*

Si fa qui riferimento non tanto all'individuazione del periodo in cui potrebbe essere più opportuno e sostenibile per la scuola svolgere la R-F e nemmeno alla pianificazione delle fasi del percorso, quanto piuttosto alla calendarizzazione degli incontri (di formazione, supervisione, monitoraggio, o altro) tra i ricercatori-formatori e il gruppo di insegnanti coinvolti. A questo proposito, occorre sottolineare che la R-F presuppone solitamente itinerari lunghi, caratterizzati da una certa estensione temporale, per cui potrebbe risultare difficoltoso – a causa di concomitanti impegni previsti o prevedibili ma non ancora calendarizzati (sia dal lato “scuola” che dal lato “università”) – programmare prima dell'avvio del percorso il calendario completo degli incontri necessari. Tuttavia, individuare con ampio anticipo le date e gli orari degli incontri (almeno per “blocchi” o macro-fasi, se appare impossibile farlo fin dall'inizio per l'intero percorso) risulta importante per agevolare tutti gli attori coinvolti nell'organizzare le proprie “agende” e può contribuire a incrementare negli insegnanti la percezione di chiarezza e strutturazione del percorso. Inoltre, soprattutto laddove tali momenti di incontro vengano individuati tenendo conto il più possibile delle esigenze di tutti i docenti partecipanti, ciò può risultare funzionale a veicolare un messaggio di attenzione/cura per le possibili difficoltà di conciliazione con gli orari e i carichi di lavoro individuali e a favorire un'assunzione personale di impegno rispetto alla partecipazione. A tal fine, potrebbe essere utile individuare un docente di riferimento che, fungendo da raccordo con i ricercatori-formatori, proceda a sondare le preferenze e le istanze dei colleghi e a definire con loro

una “rosa” di date e orari possibili, a partire dalla quale potrà essere stabilito e condiviso il calendario degli incontri (che sarà poi opportuno ricordare con promemoria cadenzati).

Due ulteriori indicazioni possono risultare funzionali a favorire l’organizzazione temporale del percorso evitando o affrontando possibili conflitti con l’orario e gli impegni di lavoro degli insegnanti, nonché eventuali situazioni impreviste. Da un lato, a partire da una riflessione sugli obiettivi di ciascun incontro, prevedere la possibilità che – pur nel quadro di un tipo di percorso che per sua natura richiede una prevalente componente di interazione in presenza – qualche specifico incontro possa svolgersi a distanza (tramite appositi sistemi di videoconferenza) in caso emergesse che ciò potrebbe agevolare la partecipazione continuativa dei docenti. Dall’altro lato, mantenere un dialogo continuo, improntato a un atteggiamento di apertura e flessibilità, sia con il gruppo dei docenti coinvolti nella R-F sia con il dirigente, che consenta di far emergere e monitorare attivamente le problematiche organizzative che potrebbero presentarsi in itinere individuando insieme possibili aggiustamenti e soluzioni.

SECONDA STRATEGIA: *Supportare la percezione di “praticabilità” del cambiamento promosso nell’ambito del percorso di R-F*

Le indicazioni proposte nel punto precedente – insieme a quelle che saranno fornite nel prossimo paragrafo – vertono sulla gestione delle problematiche che potrebbero ostacolare l’adesione, la partecipazione e il pieno coinvolgimento degli insegnanti nell’ambito di un percorso di R-F per ragioni connesse al tempo e al carico di lavoro. Tuttavia, come abbiamo visto, non solo il “tempo di lavoro”, ma anche l’“ambiente fisico di lavoro” possono porsi come fattori di ostacolo anche nel periodo successivo alla conclusione del percorso, limitandone le effettive ricadute sulla pratica professionale dei docenti partecipanti nel momento in cui questi sperimentano una tensione tra vincoli di tempo e di risorse e spinte innovative promosse nell’ambito della R-F.

Una prima indicazione utile a prevenire e ridurre tale tensione consiste nell’utilizzare il percorso di R-F come “spazio” per far emergere, condividere e discutere le possibili difficoltà di implementazione del cambiamento legate ai vincoli di tempo, nell’ottica di individuare modalità per gestirle. Può capitare ad esempio che, a fronte della proposta di metodologie e strategie didattiche-valutative innovative, i docenti palesino perplessità e resistenze ricondotte alla difficoltà di trovare il tempo richiesto per un’adeguata applicazione delle stesse. A fronte di tali rimandi sarebbe poco utile richiamare l’importanza e la necessità di impegnarsi in uno sforzo di ripensamento del proprio operato, anzi, è proprio a partire da questi che diventa importante

avviare un confronto in cui i ricercatori-formatori possano aiutare i docenti a delineare modalità di implementazione sostenibili, anche individuando soluzioni più “snelle” rispetto ai “modelli” procedurali ideali (che si può suggerire di riservare a determinati momenti chiave del percorso didattico). Ancor meglio se, dopo i primi “tentativi” di applicazione di tali soluzioni durante il percorso di R-F (che dovrebbero coinvolgere tutti i docenti partecipanti individualmente e/o in collaborazione tra loro), vengono previsti ulteriori momenti di confronto mirati a sollecitare una riflessione condivisa sui benefici e sugli eventuali problemi riscontrati. Agendo in tal modo è possibile contribuire a creare le premesse per un effettivo trasferimento degli apprendimenti promossi dal percorso di R-F nella pratica professionale degli insegnanti, ovvero per far sì che essi continuino a utilizzare nel proprio lavoro le pratiche e strategie su cui si sono formati.

Per quanto concerne invece i potenziali ostacoli legati ai vincoli di risorse, questi potrebbero rappresentare un problema solo laddove i cambiamenti che la R-F si propone di generare implicano l’uso, e dunque la disponibilità nel contesto scolastico, di specifiche risorse strutturali e materiali. Poiché i percorsi di R-F prendono sempre le mosse da una negoziazione degli obiettivi di sviluppo professionale e cambiamento da perseguire durante la fase iniziale di interlocuzione tra i ricercatori-formatori e la scuola, è presumibile che, in tal caso, quest’ultima disponga almeno in una certa misura delle risorse necessarie. È tuttavia importante, prima dell’avvio del percorso, analizzarne la quantità, la tipologia e la qualità al fine di tener conto di eventuali vincoli di contesto che potrebbero impattare sul lavoro degli insegnanti e sulla loro percezione dell’effettiva possibilità di implementare le specifiche metodologie e strategie didattiche che la R-F intende promuovere. Se si rilevassero criticità e limiti in tal senso, a seconda dei casi, possibili azioni da intraprendere potrebbero essere le seguenti: rivedere/ridimensionare alcuni aspetti del percorso di R-F ipotizzato per assicurarne la compatibilità con le caratteristiche strutturali e materiali del contesto scolastico; se i limiti riscontrati riguardano materiali di consumo non particolarmente costosi, sondare con il dirigente la possibilità di procedere a un loro eventuale acquisto; laddove pertinente e possibile, predisporre e fornire agli insegnanti indicazioni per il reperimento di risorse e materiali utili (in particolare digitali) gratuitamente accessibili.

TERZA STRATEGIA: *Privilegiare il contesto scolastico come spazio di incontro tra ricercatori-formatori e insegnanti coinvolti nella R-F*

Un’ulteriore indicazione si lega alla scelta del luogo in cui svolgere gli incontri tra i ricercatori-formatori e il gruppo di docenti partecipanti al per-

corso di R-F. Da questo punto di vista, può essere opportuno che questi momenti di incontro, oltre ad essere effettuati prevalentemente in presenza (come sopra richiamato), avvengano prioritariamente a scuola piuttosto che in spazi messi a disposizione dai ricercatori-formatori presso la propria sede universitaria. Rispetto ai potenziali elementi di ostacolo qui considerati, ciò potrebbe risultare funzionale su diversi piani: in primo luogo per agevolare la partecipazione dei docenti in un'ottica di conciliazione con i loro orari e impegni di lavoro (che potrebbero rendere eventuali spostamenti più difficili e dispendiosi in termini di tempo); in secondo luogo, per consentire ai ricercatori-formatori una conoscenza diretta del contesto scolastico di appartenenza degli insegnanti, dunque una migliore comprensione dei vincoli e delle risorse presenti in termini di caratteristiche strutturali e materiali.

Inoltre, su un piano "simbolico", la scelta dei ricercatori di entrare nelle scuole può veicolare un messaggio di centratura e attenzione al contesto, una volontà di avvicinamento e incontro tra Università e Scuola che incarna l'idea di fondo alla base della R-F come approccio caratterizzato dal fare ricerca *con* e *per* gli insegnanti.

4.2.2. Domande lavorative

Le domande o richieste lavorative (*job demands* nella letteratura in lingua inglese) sono un fattore importante nell'ambito della professione docente. Prima di capirne appieno la rilevanza nel lavoro dell'insegnante, è necessario trattare il fattore nella sua dimensione più ampia e generale.

Le domande lavorative: cosa sono e come potrebbero impattare in percorsi di R-F

Le domande lavorative si riferiscono agli aspetti fisici, psicologici, sociali o organizzativi del lavoro che richiedono uno sforzo sostenuto da parte del lavoratore e che sono associati a costi fisici e/o psicologici (Demerouti et al., 2001). Questi fattori possono includere il carico di lavoro, le pressioni temporali, la complessità dei compiti, le richieste emotive e le difficoltà legate ai rapporti interpersonali sul posto di lavoro.

Uno dei principali quadri teorici utilizzati per analizzare le domande lavorative è il *Job Demands-Resources Model* (JD-R Model) sviluppato da Demerouti e colleghi (2001). Secondo questo modello, le richieste lavorative possono portare a esiti negativi come stress, burnout e riduzione del benessere se non sono bilanciate da adeguate risorse lavorative (*job resources*).

Le *job demands* si distinguono in:

- richieste fisiche (ad es. sforzo fisico, posture disagiati);
- richieste cognitive (ad es. alta complessità dei compiti, *multitasking*);
- richieste emotive (ad es. gestione delle emozioni nei contesti lavorativi, interazioni con clienti difficili);
- richieste sociali (ad es. conflitti interpersonali, supporto insufficiente da parte di colleghi o superiori).

Le domande lavorative sono spesso associate a esiti negativi per la salute e la prestazione lavorativa. Se eccessive e prolungate nel tempo, possono portare a: stress lavorativo (Bakker & Demerouti, 2007); burnout, caratterizzato da esaurimento emotivo, depersonalizzazione e riduzione dell'efficacia personale (Maslach & Leiter, 2016); diminuzione della soddisfazione lavorativa e aumento dell'intenzione di lasciare il lavoro (Schaufeli & Bakker, 2004). Tuttavia, il loro impatto dipende dalla disponibilità di risorse lavorative (come supporto sociale, autonomia e feedback), che possono attenuare gli effetti negativi delle richieste e persino trasformarle in sfide motivanti (Crawford et al., 2010).

Le domande lavorative degli insegnanti si riferiscono agli aspetti del lavoro del docente che richiedono sforzo fisico, mentale o emotivo e che si pongono come “sfide” rispetto alla motivazione e al benessere personale. Le *job demands* identificate nella ricerca sugli insegnanti includono diversi elementi che, se non gestiti adeguatamente, possono rappresentare degli ostacoli al benessere dei docenti, quali il sovraccarico di lavoro, i problemi disciplinari/comportamentali degli studenti (definiti anche come comportamenti scorretti degli studenti) così come loro bassa motivazione e la marcata eterogeneità dei loro bisogni e difficoltà di apprendimento. Non mancano ovviamente, tra gli elementi stressogeni delle domande lavorative, i conflitti con i colleghi, la mancanza di supporto amministrativo, conflitti di valori e ambiguità di ruolo (Betoret & Artiga, 2010; Collie et al., 2012; Fernet et al., 2012, 2013; Friedman, 1995; Hakanen et al., 2006; Klassen & Chiu, 2010; Kokkinos, 2007; Shernof & Schutte, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2020).

Il fattore “domande lavorative” può essere quindi configurato come un fattore di contenuto della professione docente con valenza principalmente ostacolante all'interno delle R-F. Ovvero, è chiaro che una buona gestione delle domande lavorative dei docenti non ostacola affatto bensì agevola una R-F, ma è altrettanto vero che in letteratura compare principalmente come tale e l'impatto che questo fattore può avere quando si presenta come problematico può essere pesante e talvolta decisivo per giungere alla decisione di interrompere il percorso. Anzi, tra i fattori ostacolanti è quello probabil-

mente più ostico, perché costa al gruppo di ricerca un notevole sforzo comunicativo e di riadattamento che dura potenzialmente anche per tutto il percorso.

Le ricerche sulle domande lavorative dei docenti coinvolti in corsi di formazione permanente e continua – situazione assimilabile a quella di una R-F – evidenziano una serie di richieste che sembrano appesantire i docenti partecipanti. Al di là del carico lavorativo e dello stress che può provocare (Skaalvik & Skaalvik, 2010), ciò che incide negativamente come “richiesta lavorativa”, in questo caso più di tipo emotivo-relazionale, è la mancanza di supporto dei colleghi e del dirigente (Day & Sachs, 2004), l’adattamento alle nuove tecnologie soprattutto per quei docenti che non hanno avuto una formazione pregressa adeguata (Gonzalez, 2018) e l’equilibrio vita-lavoro, ovvero la difficile conciliazione tra le incombenze formative, lavorative e la vita familiare (Sonntag & Fritz, 2015).

Le ricerche riferibili a percorsi di sviluppo professionale, altra situazione assimilabile alla R-F, mostrano come le domande lavorative possono anche influenzare la motivazione intrinseca dei docenti. Secondo Ryan e Deci (2000), un’elevata richiesta lavorativa può minacciare la soddisfazione dei bisogni psicologici fondamentali, come l’autonomia e la competenza, portando a una diminuzione dell’impegno nei percorsi di sviluppo professionale. Secondo il modello “richiesta-risorsa” di Bakker e Demerouti (2007), quando le domande lavorative superano le risorse personali e professionali disponibili, si può generare un circolo vizioso di inefficacia e disimpegno. Questo fenomeno è stato documentato da ricerche come quella di Skaalvik e Skaalvik (2010), che mostrano come il burnout possa ridurre l’impegno nei processi di sviluppo professionale.

In questo senso, appare evidente come il fattore “domande lavorative” non sia affatto trascurabile e debba sollecitare un atteggiamento proattivo sia nel ricercatore-formatore sia nei docenti. Per questo, occorre trovare azioni, strategie possibili per affrontare tale fattore in modo consapevole e produttivo.

Strategie per gestire le domande lavorative nei percorsi di R-F

Le azioni possibili da individuare al fine di affrontare o superare l’effetto negativo delle richieste lavorative nei percorsi di R-F richiedono un’attenta riflessione e un approccio realistico. Il fattore “domande lavorative” non è di semplice “gestione e trattamento” durante i percorsi di R-F, anche se ci sono alcune attenzioni e accortezze che è possibile applicare: è invece strettamente necessario affrontare tale fattore-condizione prima di iniziare.

Solitamente, questo aspetto non viene adeguatamente considerato né dal ricercatore-formatore né dalla scuola fino a quando non sorgono problematiche che talvolta sabotano la buona riuscita delle R-F, perché richiede un livello di conoscenza di un fattore su cui effettivamente non si indaga nella scuola e con cui ci si approccia sempre a livello “impressionistico”. Inoltre, affrontare subito tale fattore obbliga immediatamente l’interlocutore “Università” e l’interlocutore “Scuola” ad entrare a un livello di concretezza e trasparenza che in effetti potrebbe apparire forzato o “stonato” rispetto alle belle motivazioni e aspirazioni, ancora molto generali e ideali, che caratterizzano i primi momenti interlocutori di avvio della R-F.

Però, non sembrano esserci alternative a quella di affrontare le problematiche delle *job demands* fin dall’inizio. Infatti, in questa prospettiva, si possono scongiurare *empasse* o difficoltà molto frequenti in percorsi di R-F anche particolarmente “voluti” dai docenti. Questo accade perché, ad un certo punto, essi possono diventare “ richiestivi”, non solo in termini di tempo, ma anche di impegno, studio, “sperimentazione pratica” in aula e – non lo si dimentichi perché è l’aspetto che può generare una certa frustrazione – anche di “messa in discussione” rispetto alle proprie convinzioni e pratiche.

Quindi, per affrontare il suddetto fattore-condizione prima dell’avvio della R-F, occorre ragionare su alcune strategie “preventive” che possono risultare ovvie o scontate, ma che spesso sono totalmente trascurate. Le strategie preventive da introdurre prevedono un dialogo aperto, franco e non edulcorato tra il ricercatore-formatore e chi, nel momento del contatto iniziale per avviare simili percorsi, rappresenta la scuola (un dirigente, un referente/vicario, un gruppo di insegnanti, a volte tutte queste figure insieme). La prospettiva del ricercatore-formatore dovrebbe essere quella di assicurarsi che parta un percorso che avrà probabilmente momenti ed elementi di fatica, ma che possa muoversi su basi solide di chiarezza, cooperazione e corresponsabilità. Tali fondamenta aiuteranno ad affrontare eventuali inciampi/imprevisti o cadute di motivazione, fisiologici in percorsi lunghi e che intendono mettere “in crisi” una situazione di partenza.

PRIMA STRATEGIA: *Spiegare bene che cos’è una R-F e l’impegno che può richiedere prima di avviarla*

È compito del ricercatore-formatore quello di ricordare ai referenti della scuola che hanno avviato i contatti l’impegno che una R-F può richiedere a chi decide di intraprenderla, facendo esempi chiari e concreti di altre R-F svolte. La “curvatura” sulla necessità di un impatto nelle pratiche dei docenti e nello sviluppo ulteriore della loro professionalità dovrebbe guidare il ricercatore a spiegare bene in quella sede la differenza tra un normale corso di formazione di docenti in servizio e un percorso di R-F.

In questo momento, è importante che il ricercatore-formatore introduca tutti gli elementi necessari per far comprendere molto bene cosa significa in termini operativi “fare una R-F”, soprattutto per quanto riguarda il coinvolgimento e l’impegno dei docenti, anche se tale modalità portasse a indirizzare la scuola verso la rinuncia del percorso.

SECONDA STRATEGIA: *Consigliare un dibattito collegiale per far emergere le difficoltà legate a un eventuale sovraccarico e costruire un autentico e allargato consenso verso il percorso di R-F*

Spesso le prime interlocuzioni per valutare l’inizio di una R-F vedono il coinvolgimento di pochi insegnanti o dei dirigenti scolastici, che fungono da rappresentanti delle loro istanze. L’aspetto però da considerare è se tutti i docenti potenzialmente coinvolti hanno le informazioni necessarie per comprendere l’eventuale impegno richiesto dalla R-F, cercando di sottolineare come non si tratti di un impegno solo “orario” relativamente alle ore di formazione erogata, ma che esige una disponibilità più ampia: un abito mentale riflessivo e proattivo, una certa postura critica e autocritica e una forte attenzione al cambiamento delle proprie pratiche educative, didattiche e valutative.

In questo senso, il ricercatore-formatore potrebbe suggerire che la delegazione di insegnanti che ha curato le prime interlocuzioni promuova un dibattito effettivamente collegiale, presentando tutti gli aspetti caratterizzanti del percorso e cosa può essere richiesto loro in termini di impegno e di messa in gioco, ma anche quali sono gli obiettivi di sviluppo professionale preposti. Il dibattito potrebbe essere sollecitato dal dirigente ma condotto dalle delegazioni di insegnanti, al fine di elicitarne tutte le motivazioni e le remore possibili senza particolari timori o forme di desiderabilità sociale o compiacimento. Questa può essere anche la sede per costruire o consolidare il consenso sul percorso di R-F, affrontando i nodi problematici legati al sovraccarico o anche solo per esplicitarli e sottoporli al dirigente scolastico e al suo staff, affinché si trovino possibili soluzioni. In ultimo, tale strategia può evitare che l’avvio di una R-F avvenga più per volontà anche di un avveduto dirigente che ha chiari i bisogni del contesto e degli insegnanti che per un bisogno effettivo, sentito e consapevole dei suoi docenti.

TERZA STRATEGIA: *Supportare la scuola a comprendere se in quel momento vi sono le condizioni effettive per intraprendere una R-F*

Può capitare che nei primi momenti interlocutori tra ricercatore-formatore e rappresentanti della scuola per avviare una R-F si colgano già evidenti e importanti elementi di fatica o sovraccarico. Essi possono essere comunicati

verbalmente in modo più o meno intenzionale da parte della “delegazione della scuola” o anche banalmente veicolati da alcuni “agiti” facilmente osservabili, come ad esempio reiterati ritardi agli incontri, dimenticanze dovute alle troppe richieste, il rimandare più volte gli appuntamenti interlocutori per altri o improvvisi impegni, l’esplicitazione di impegni già presi e particolarmente richiestivi sul fronte di altre ricerche, sperimentazioni o progetti o il palesarsi di conflitti pesanti che impediscono dialogo e serenità tra docenti e tra questi e il dirigente. Se tali elementi spiccano ancor prima di iniziare e si palesano in termini quantitativi e qualitativi come rilevanti e non attribuibili semplicemente al caso o alle circostanze del momento, la contingenza sembra suggerire al ricercatore-formatore di guidare la delegazione scolastica a una riflessione preliminare sulla loro condizione attuale per intraprendere un percorso di questo tipo. Così facendo, il ricercatore-formatore potrà introdurre anche le azioni precedentemente proposte con l’obiettivo di supportare una comprensione profonda della situazione. Allo stesso tempo, per garantire comunque l’avvio del percorso, il ricercatore-formatore può suggerire tempistiche differenti per l’inizio della R-F o chiedere alla scuola di individuare il momento più opportuno. Paradossalmente, potrebbe anche suggerire una riflessione sugli elementi osservati o emersi negli incontri interlocutori e se non debbano essere quelli, piuttosto, oggetto di R-F. Ad esempio, se dovesse emergere che un gruppo di docenti potenzialmente interessato a una R-F su temi didattico-valutativi è in realtà profondamente lacerato e diviso sulla gestione educativa di comportamenti oppositivo-provocatori di alcuni studenti, al punto di compromettere la loro serenità lavorativa e i loro rapporti interpersonali forse, prima di “imbarcarsi” in un percorso che li vedrà inevitabilmente confrontarsi o cooperare dovrebbero innanzitutto affrontare quella problematica.

QUARTA STRATEGIA: *Sostenere la scuola a comprendere l’entità della R-F e dunque a definire i bisogni formativi prioritari*

Similarmente al punto precedente, occorre fare una valutazione anche della “portata” di una R-F. Se essa si propone di avviare cambiamenti profondi e gravosi con un forte impatto nella pratica lavorativa del docente, o se intende modificare aspetti di “sistema” di una comunità scolastica, non può permettersi di competere con altre progettualità rilevanti e impattanti che sollecitano ulteriormente i docenti. Il rischio è che questi possano trovarsi in una situazione di stanchezza o affanno, non riuscendo a collaborare fattivamente in una delle due proposte o in entrambe.

Per questo sarebbe importante definire l’ordine di priorità che hanno alcuni percorsi rispetto ad altri, ovvero l’ordine di priorità dei bisogni di cam-

biamiento della scuola. In questo senso, un'analisi dei problemi (magari suggeriti dal RAV o da un'indagine svolta dalla scuola stessa) e dei conseguenti bisogni formativi prioritari non è solo auspicabile, ma necessaria.

Finora si è trattato delle azioni che il ricercatore-formatore può attuare nelle fasi interlocutorie della R-F per facilitare il discernimento delle scuole sul carico lavorativo ed emotivo dei docenti. Ora è possibile focalizzare l'attenzione sugli aspetti da monitorare lungo il percorso di R-F. Infatti, dopo che è stato avviato con tutte le accortezze possibili, non mancano variabili che possono presentarsi all'improvviso e inaspettate riguardanti il contesto, oppure addirittura il ricercatore-formatore stesso. Per questo motivo, seguono strategie più indirizzate a far procedere il percorso di R-F e a sostenerlo fino alla fine.

QUINTA STRATEGIA: *Mantenere la centratura sulla sostenibilità della R-F anche per quanto riguarda il ricercatore-formatore*

Meriterebbero un capitolo a parte le riflessioni che dovrebbe fare il ricercatore-formatore su sé stesso e sul proprio carico lavorativo del momento, senza sottovalutare le incombenze spesso improvvisate che subentrano nell'arco dell'anno accademico. Infatti, una R-F non può essere assimilata sotto nessun profilo al coinvolgimento del ricercatore-formatore in altre ricerche di tipo empirico. Il coinvolgimento si esprime non solo per quanto concerne la parte "formativa" e di "ricerca", ma anche e soprattutto per la postura collaborativa, attenta alle ricadute e ancorata al contesto scolastico, che lo mette "in relazione" con gli insegnanti.

Il difficile equilibrio del ricercatore-formatore "in relazione" è quello di formare e motivare al cambiamento coltivando anche una certa tensione ideale e di rigore metodologico e teorico, ma senza perdere di vista cosa effettivamente gli insegnanti possono o vogliono fare. Da questo punto di vista, il ricercatore-formatore deve impiegare anche precise abilità relazionali, di mediazione, assertive e di gestione della frustrazione. È possibile, soprattutto in percorsi di R-F lunghi e accidentati, che questa particolare condizione di difficile equilibrio generi un certo logoramento della motivazione del ricercatore-formatore e anche della necessaria lucidità interpretativa di ciò che accade lungo il percorso, che è fondamentale. Ciò che egli non deve infatti sottovalutare è che deve riuscire ad analizzare e modulare il proprio coinvolgimento attuando un'opera di decentramento, che non è semplice svolgere da solo. Prima di accettare di condurre un percorso di R-F, può quindi mettere conto di non essere, possibilmente, l'unica figura accademica di riferimento e di avere un gruppo, anche ristretto, di ricerca pronto a collaborare, ad aiutare e, perché no, anche a sostituire. In questo senso, il gruppo di ricerca

“accademico” non funge solo da “spalla” di un ricercatore-formatore, ma diventa anche occasione di supervisione reciproca e possibilità di molteplici sguardi e prospettive nell’analisi delle diverse situazioni problematiche che possono palesarsi, nonché sugli aspetti della ricerca.

SESTA STRATEGIA: *Promuovere la conoscenza della correttezza procedurale delle pratiche ma lavorare sulla loro sostenibilità effettiva*

Sempre a proposito di sostenibilità, questa volta riferita più ai docenti, è utile focalizzare l’attenzione su una situazione frequente all’interno di R-F o di corsi di formazione permanente per insegnanti in servizio.

Spesso capita che il ricercatore-formatore proponga nuove pratiche che fanno riferimento a iter procedurali teoricamente e metodologicamente corretti e soprattutto completi, ma che non sono sostenibili per i contesti scolastici perché rappresentano domande lavorative difficilmente coniugabili sia con le ore di programmazione, sia con i tempi della didattica in aula. Questo solitamente è lampante per quanto riguarda specifiche proposte di procedure valutative o di progettazione didattica, dove la difficoltà per gli insegnanti è trovare il tempo per ragionare in modo approfondito sui diversi aspetti della progettazione didattica (come gli obiettivi specifici) oppure costruire prove di valutazione con tutti i crismi docimologici, compilare griglie o dare, ad esempio, riscontri descrittivi scritti. Oltre allo scarso *appeal* che le questioni di progettazione didattica e di valutazione generalmente suscitano, facilmente riscontrabile nei contesti scolastici, il fattore relativo al “tempo” a disposizione è un elemento decisivo, come è stato analizzato precedentemente. Ciò non comporta che il ricercatore-formatore debba rinunciare alla qualità di specifici iter procedurali, anzi la deve trattare, spiegarne in modo approfondito il senso e l’opportunità, per poi capire quali possono essere gli ostacoli applicativi e individuare insieme ai docenti le possibili “riduzioni” rispetto al modello teorico-procedurale ottimale e anche da cosa non si può assolutamente prescindere.

Insistere sull’applicazione di pratiche non sostenibili può portare facilmente a una forte sensazione di inutilità del percorso di R-F da parte dei docenti e a tanta frustrazione. Privilegiare, invece, la conoscenza di una corretta e completa pratica procedurale per poi modificarla, ridurla e anche personalizzarla ma con consapevolezza riesce a centrare due questioni allo stesso tempo: la sostenibilità di una pratica, dunque la sua efficacia, e il senso di competenza dell’insegnante. Ovviamente, inutile dirlo, il ricercatore-formatore deve uscire dall’ottica della “lectio magistralis” e ragionare attivamente con i docenti sulle azioni sostenibili da implementare.

SETTIMA STRATEGIA: *Avviare un dialogo continuativo con il dirigente per superare eventuali ostacoli derivanti da impegni, carichi o segnalare difficoltà di gestione emotiva, comportamentale*

Nei migliori degli scenari, anche se seguite tutte le strategie preventive sopra descritte, possono presentarsi ricorsivamente situazioni in cui alcuni ostacoli organizzativi rischiano di rallentare o bloccare il prosieguo della R-F. Questo accade per diverse ragioni: talvolta perché ci sono improvvise richieste dalla parte delle Istituzioni che non possono essere rimandabili, talvolta perché a distanza di tempo si tende a “dimenticare” cosa si è chiarito e definito negli incontri interlocutori oppure perché il dirigente si è assunto l’impegno di “far terminare” progettualità già esistenti ma sollevando momentaneamente i docenti coinvolti nella R-F (o solo alcuni di essi) da eventuali impegni che possono presentarsi.

Costruire un buon rapporto con i docenti e con il dirigente scolastico, coltivando un dialogo continuo, permette anche di esplicitare in itinere eventuali problematiche organizzative in modo chiaro e diretto, così da poterle affrontare e presentare all’attenzione del dirigente per trovare le opportune soluzioni. Ancora di più se dovessero emergere situazioni molto delicate che possono “provare” emotivamente i docenti, forti conflitti fra loro o incomprensioni momentanee tra ricercatore-formatore e docenti. Per il ricercatore-formatore avere un dialogo proficuo con il dirigente può avere il vantaggio di aiutare ad affrontare le limitazioni organizzative, di spazio o di eventuale carico lavorativo ed emotivo dei docenti; per il dirigente può essere un’occasione di scambio importante, al fine di continuare a ragionare sulla crescita professionale della propria comunità scolastica.

OTTAVA STRATEGIA: *Chiarire che la R-F non può essere una “punizione” o una domanda lavorativa che suscita stress*

Sempre a proposito di un dialogo proficuo con il dirigente scolastico, occorre non trascurare una buona pratica che può mettere al riparo la R-F da dinamiche molto negative. Occorre cioè trovare il momento e il modo per chiarire con il dirigente che l’eventuale rilevazione di dati all’interno del percorso di R-F non deve diventare un modo per legittimare “forzature” o “punizioni” velate verso gli insegnanti.

Va da sé che la raccolta di dati fornisce informazioni preziose sull’andamento di uno specifico percorso e permette di prendere decisioni basate su evidenze. Infatti, la questione è proprio come si assumono tali decisioni. Se ad esempio, a seguito di una rilevazione dati iniziale, il dirigente scolastico, informato su quanto emerso, decidesse di convocare i docenti per i quali i dati mettono in luce difficoltà didattiche e li obbligasse a partecipare alla R-F,

sottolineando la negatività di quel dato in quel caso specifico, pur comprendendo la preoccupazione del dirigente e la sua volontà di aiutare/intervenire, purtroppo rischierebbe di mettersi in atto una dinamica quasi letale per la R-F. La mortificazione della competenza dei docenti non è una buona strategia per sollecitare il loro cambiamento, mentre potrebbe essere ottima per rendere invisibile la R-F, far “bollare” come inaffidabile il ricercatore-formatore agli occhi dei docenti e incentivare il sabotaggio di ogni proposta di cambiamento. Il docente potrebbe percepire la R-F come uno strumento in mano al dirigente per legittimare alcune azioni. Per questo occorre chiarire sin da subito con il dirigente che la R-F non deve configurarsi come un’ulteriore domanda lavorativa che suscita angoscia e frustrazione negativa. La raccolta di dati svolta all’interno di una R-F, la loro interpretazione e le decisioni successive dovrebbero prevedere una concertazione continua e possibilmente ben definita tra ricercatore-formatore, dirigente scolastico e docenti, nel cui ambito andrebbe sottolineata e ribadita la “funzione formativa” di ogni processo di rilevazione dei dati ed esclusa qualsiasi tentazione classificatoria o “punitiva”.

NONA STRATEGIA: *Se la R-F diventa un “peso”, occorre riprogettarla o affrontare in senso formativo un suo possibile “fallimento”*

Mettendo da parte le storture provocate da raccolte di dati mal gestite o strumentalizzate, a volte può accadere che, nonostante le migliori intenzioni e gli sforzi del ricercatore-formatore e di alcuni docenti motivati, per variabili successivamente intervenute, per scelte probabilmente sbagliate all’inizio della R-F e difficilmente modificabili o per una sintonia mai scattata tra ricercatore-formatore e insegnanti, il percorso si trascini in un evidente clima di stanchezza, bassa reattività e scarsa motivazione. Insomma, può accadere che la R-F diventi una “pratica da sbrigare”, l’ennesima domanda lavorativa a cui far fronte. Onde evitare tale deriva, che non promuove certamente il cambiamento ma il suo esatto opposto, il ricercatore-formatore potrebbe affrontare coraggiosamente “l’elefante nella stanza” e condividere/decidere insieme il da farsi. Si potrebbe riprogettare il percorso con slancio diverso, con proposte maggiormente calibrate in base all’effettiva motivazione dei docenti, o persino chiudere in modo definitivo l’esperienza. Quest’ultima prospettiva non è da leggere solo in modo negativo. Una conclusione anticipata di una R-F, che sia oggetto di riflessione condivisa, che restituisca nuove consapevolezza sia al ricercatore-formatore sia agli insegnanti, potrebbe rappresentare comunque un’occasione importante di apprendimento.

DECIMA STRATEGIA: *Cercare di coinvolgere nella R-F tutti e non i soliti insegnanti già impegnati e motivati*

Uno dei rischi maggiori in alcune R-F è che partecipi attivamente solo un gruppetto di docenti, che corrispondono solitamente a quelli già “reattivi” e/o con specifiche funzioni all’interno della scuola. Occorre tenere sott’occhio questo aspetto per almeno due motivi. Il primo è che se la R-F ha l’ambizione di generare un “cambiamento”, tale cambiamento deve essere promosso da tutti i docenti coinvolti (non pretendendo lo stesso livello di adesione, ma almeno che sia condiviso un atteggiamento di partecipazione e disponibilità), altrimenti una volta finito il percorso è probabile che la spinta innovativa venga a mancare e che le azioni di cambiamento vengano affossate. Il secondo motivo è che se anche questo gruppetto si dovesse trovare in difficoltà, tutto il processo si fermerebbe. Sollecitare la partecipazione di tutti, domandare a tutti opinioni e riscontri, proporre attività che vedano coinvolte le persone solitamente più ritrose o apparentemente meno motivate, mettere al centro anche loro partendo da loro interessi o richieste, è fondamentale per ragionare nella prospettiva di un impatto effettivo della R-F.

4.2.3. *Percezione di controllo e autonomia*

Nell’ambito della ricerca focalizzata sul *professional development* la letteratura ha messo in evidenza diversi fattori che agiscono sulla professionalità docente esercitando un’influenza potenziante, depotenziante e in alcuni casi ambivalente. In accordo con il quadro teorico presentato in apertura del capitolo, tali elementi sono stati rubricati e suddivisi in fattori di contenuto e di contesto. In questo paragrafo il focus sarà posto sul fattore “percezione di controllo e autonomia”, che rientra nel più ampio gruppo dei fattori di contenuto, ovvero quelli relativi alla natura e alle caratteristiche del lavoro.

L’interdipendenza tra controllo e autonomia e il loro legame con l’agentività

Nello specifico, esso concerne la capacità degli insegnanti di assumere maggiore controllo delle condizioni di lavoro, attraverso l’esercizio di autonomia nella conduzione del proprio lavoro e attraverso un controllo funzionale sulla qualità e sulla quantità del proprio lavoro. In altre parole, si può affermare che questo aspetto è legato al grado in cui l’insegnante interpreta il proprio ruolo professionale con agentività, ovvero con la capacità di compiere scelte e agire per realizzare un cambiamento (Tao & Gao, 2017).

L'agentività si riferisce alla capacità degli insegnanti di agire in modo mirato e costruttivo per indirizzare con autonomia la propria crescita professionale verso i propri obiettivi, prendendo decisioni e intraprendendo azioni che influenzano pratiche e risultati educativi. Questo concetto risulta cruciale per comprendere come gli insegnanti si rapportino ai cambiamenti o come li promuovano all'interno del sistema educativo, specialmente di fronte a trasformazioni e riforme scolastiche. La figura dell'insegnante, infatti, può rivestire un ruolo di agente di cambiamento quando il suo agire è il risultato di riflessioni orientate alla comprensione e ad una rielaborazione in chiave pratica dei cambiamenti organizzativi e istituzionali con i quali non di rado si misura (Campbell, 2012). Pantić e colleghi (2022) hanno messo in evidenza che gli insegnanti che agiscono come individui autonomi orientati al cambiamento tendono ad avere reti sociali più ampie, diversificate e collaborative rispetto a coloro che svolgono il loro compito limitandolo all'essenziale. Secondo Van Der Heijden e colleghi (2015), i primi sono dotati di specifiche abilità e caratteristiche come l'essere orientati verso un apprendimento permanente, avere un atteggiamento imprenditoriale nello svolgere la propria professione, saper collaborare con i colleghi e, in special modo, essere innovativi e responsabili.

Controllo e autonomia sono legati da un rapporto dialettico e interdipendente, dal momento che l'uno fornisce i presupposti per agire in modo autonomo e si occupa di verificare i risultati di tali scelte, mentre l'altra porta l'insegnante ad assumere decisioni nell'ambito delle attività che rientrano sotto la propria responsabilità. È così l'insegnante ad influenzare e dunque a controllare, fino ad una certa misura, le proprie condizioni di lavoro, sia esso legato alla didattica o all'organizzazione di appartenenza (Gwaltney, 2012).

I docenti che agiscono nella direzione del controllo e dell'autonomia contribuiscono attivamente alla progettazione e riprogettazione della proposta formativa, ad esempio implementando e condividendo nuove pratiche (Lockton et al., 2020; Loretto, 2019) e costruendo nuovi materiali didattici (Hogan et al., 2018).

Tuttavia, la discrezionalità entro cui può agire l'insegnante è contenuta entro traiettorie determinate e contestualizzate, influenzate da fattori personali e ambientali che delimitano lo spazio di autodeterminazione professionale (Oolbekkink-Marchand et al., 2017).

Le sfide al controllo e all'autonomia e il ruolo della dimensione collaborativa

Molte condizioni e fattori possono influenzare lo sviluppo negli insegnanti di un orientamento al controllo e all'autonomia nella sfera professionale. Questi elementi possono essere classificati in interni ed esterni: i primi fanno capo a disposizioni e atteggiamenti dei docenti, mentre i secondi concernono le condizioni organizzative e materiali che caratterizzano il loro campo di azione.

Prendiamo ora in considerazione alcuni tra i più rilevanti elementi interni per poi passare a quelli esterni.

Le convinzioni e le personali interpretazioni che gli insegnanti sviluppano riguardo a cambiamenti inerenti a prassi e strategie organizzative, non di rado introdotte *ex-lege*, influiscono sul grado di autonomia percepita. Studi che corroborano questo approccio cognitivista al tema sono ad esempio quelli di Newcomer e Collier (2015), Nguyen e Bui (2016), Ollerhead (2010) e Phan e Hamid (2017)⁴.

Oltre alle convinzioni influiscono altri elementi interni: l'identità professionale (Vähäsantanen, 2015), le conoscenze in ambito disciplinare e pedagogico e il bagaglio esperienziale sviluppato in campo professionale sono fattori cruciali nello sviluppo del livello di agentività di un insegnante, in special modo, come sottolineano Lestari e colleghi (2022), nel sostenere gli studenti di fronte alle difficoltà che incontrano nel percorso di apprendimento. Uno studio condotto da Zhang e colleghi (2024) ha mostrato che livelli più elevati di agentività sono associati a un maggior ricorso a pratiche quali l'aggiornamento delle proprie conoscenze, la riflessione e la collaborazione.

A questi elementi si accompagnano fattori esterni, appartenenti a diverse sfere di influenza che agiscono in modo più o meno diretto sull'individuo, classificabili, ricalcando quanto teorizzato da Bronfenbrenner (1979), come microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema.

Il microsistema è il livello più prossimo all'individuo e comprende le interazioni dirette e immediate: a questo livello si collocano le relazioni con studenti, genitori, colleghi e responsabili dell'organizzazione, che possono confermare e sostenere l'agentività del docente oppure possono rappresentare elementi che ne contrastano lo sviluppo. La cultura scolastica propria di un istituto, i rapporti con colleghi e dirigenti e la leadership esercitata dalla governance giocano un ruolo fondamentale. Una cultura scolastica positiva, un clima collaborativo, un buon supporto amministrativo e una leadership

⁴ Si veda a proposito la rassegna sistematica di Cong-Lem (2021).

solidale favoriscono un'azione proattiva e lo sviluppo di una percezione di autonomia, mentre le relazioni non propriamente positive e la mancanza di supporto possono portare a uno stile professionale passivo o resistente al coinvolgimento e all'innovazione (Harris & Jones, 2019; Jenkins, 2019; Wang, 2022).

Il mesosistema rappresenta le interconnessioni tra i vari microsistemi. Secondo una visione ecologica dei contesti lavorativi, le interazioni tra le categorie di attori che appartengono al contesto professionale (sopra menzionate) danno vita a dinamiche potenzianti o depotenzianti non del tutto prevedibili. La loro stessa caratterizzazione potenziante o depotenziante è in realtà un'attribuzione di valore variamente interpretabile secondo il punto di vista assunto da chi le considera. L'azione dell'insegnante è infatti considerata dinamica e contestuale, spesa in più ambiti (come ad esempio quelli interpersonale, istituzionale e sociale) e influenzata da molteplici livelli di interazione tra numerosi elementi che sono parte di un ciclo continuo: tra questi si possono citare ad esempio quelli legati allo sviluppo professionale e quelli che fanno capo ai cambiamenti apportati dalle riforme scolastiche su varia scala (Imants & Van Der Wal, 2019). A questo proposito Robertson colleghi (2020) sottolineano in particolare che l'implementazione di programmi di sviluppo professionale orientati alla co-costruzione della conoscenza e al potenziamento dello stile collaborativo conferiscono un apporto significativo nel promuovere agentività non solo negli stessi insegnanti, ma anche nei loro studenti.

L'esosistema si riferisce ai contesti in cui il soggetto non è direttamente coinvolto e dei quali riceve l'influenza. Ne sono un esempio il contesto in cui la scuola sorge e il tessuto circostante. Tali elementi influiscono sul grado di autonomia percepito dal docente nell'intraprendere scelte e cambiamenti e nel prevederne il successo.

Il macrosistema, infine, coincide con il livello più ampio che influenza il singolo in maniera meno diretta ma non per questo necessariamente meno incisiva. Il sistema di norme istituzionali che regolano la vita all'interno di un istituto scolastico (e i relativi cambiamenti che si succedono), la cultura di un Paese e le sue norme sociali implicite esercitano un'influenza sulla percezione che un insegnante ha del proprio contesto di lavoro e non di meno rappresentano dei confini entro i quali egli deve collocarsi. In questo senso anche i valori socioculturali hanno una considerevole influenza su come gli insegnanti rispondono alle sfide poste dal contesto educativo (Tran & Li, 2024).

Alcune strategie per impostare una R-F: personalizzazione, attivazione, empowerment e valutazione riflessiva e partecipata

Come risulta evidente, sia i fattori interni sia quelli esterni rivestono un ruolo ambivalente nel quadro delle influenze esercitate dal contesto sulla professionalità docente e in particolare sulla percezione individuale di controllo e autonomia in tale ambito.

Data questa visione complessiva, come può un insegnante affrontare e superare le sfide poste dalla complessità insita in un'organizzazione culturale quale è la scuola? Esistono delle strategie che possono offrire supporto allo sviluppo professionale e al potenziamento del grado di autonomia con cui un insegnante svolge le sue attività?

Molte ricerche empiriche sottolineano come autonomia e responsabilità, in quanto elementi chiave dell'identità professionale di un insegnante, possano essere migliorati attraverso adeguati percorsi di formazione in servizio (Ahmad & Shah, 2022).

È dunque opportuno chiedersi quali accorgimenti e strategie il ricercatore-formatore può mettere in atto nella R-F per contrastare i fattori ostacolanti e volgere in positivo, sfruttandola a pieno, l'influenza dei fattori ambivalenti e facilitanti. Di seguito si suggeriscono alcune strategie possibili.

PRIMA STRATEGIA: *Strutturare l'intervento di R-F attivando i partecipanti*

L'efficacia di un percorso di R-F potrebbe essere potenziata strutturando l'intervento del ricercatore-formatore in modo da prevedere un ruolo attivo dei docenti. Si suggerisce di progettare un intervento in più fasi, come ad esempio le seguenti:

- attivazione degli insegnanti rispetto al problema (aspetti rilevanti, priorità avvertite, contesti specifici in cui il problema si manifesta, etc.);
- presentazione di un quadro teorico chiaro e strutturato inerente al problema accompagnato da questioni ancora aperte, utile a fornire agli insegnanti da un lato una visione di insieme rispetto a quanto indagato e discusso e dall'altro uno stimolo a riflettere, a pensare a possibili soluzioni e a mettersi in gioco;
- proposte di strumenti o percorsi da applicare nei contesti di lavoro;
- valutazione partecipata e riflessiva rispetto alle esperienze svolte nei contesti di lavoro.

SECONDA STRATEGIA: *Declinazione e personalizzazione*

Nell'approccio all'intervento da parte del ricercatore-formatore occorre porre attenzione alla personalizzazione degli strumenti o dei percorsi proposti. Questo aspetto può essere sollecitato attraverso una discussione con gli insegnanti delle caratteristiche specifiche dei propri contesti di lavoro e degli ostacoli che loro prevedono di poter incontrare nell'applicare quanto suggerito. Questo tipo di confronto ha lo scopo di disincentivare gli insegnanti dal ricalcare un modello che replica quanto proposto dal ricercatore-formatore e di incentivarli invece a pensare a soluzioni personalizzate e declinate rispetto al contesto di destinazione.

TERZA STRATEGIA: *Valorizzazione dell'expertise dell'insegnante*

Adottare uno stile di intervento orientato a valorizzare il bagaglio di esperienza professionale posseduto da ciascun insegnante, anche attraverso una discussione di gruppo che permetta uno scambio *peer-to-peer*, può risultare utile a richiamare le conoscenze e competenze già disponibili e a motivare gli insegnanti rispetto alla progettazione di pratiche e materiali didattici originali o adattati ai contesti di destinazione: come ci ricordano Hogan e colleghi (2018) e Lockton e colleghi (2020), i docenti che esercitano controllo e autonomia nella propria professione agiscono in tale direzione.

QUARTA STRATEGIA: *Follow up orientato alla valutazione partecipata e riflessiva*

Un punto focale dell'intervento di R-F è rappresentato dal momento finale dedicato alla valutazione dell'esperienza sviluppata sul campo da parte degli insegnanti. Proporre una sessione di valutazione del processo realizzato tramite un approccio partecipativo e riflessivo (Lincoln & Guba, 1989) consente di riflettere sulla sostenibilità rispetto alle scelte attuate anche in ottica autovalutativa e consente un arricchimento di prospettive attraverso la promozione di forme di scambio e collaborazione con i colleghi.

La R-F è, come già sottolineato precedentemente in questo volume, un approccio di recente costituzione che è accompagnato da un dibattito scientifico vivo e aperto. Molte strade attraverso cui si sta sviluppando sono ancora in fase di costruzione ed evoluzione e ogni conclusione non può che essere parziale e offrire spunti per ulteriori approfondimenti. Per questo motivo, nel concludere questo paragrafo, si rilancia una riflessione più ampia rispetto alla professione insegnante. Il contesto professionale di un insegnante è prettamente relazionale ed è possibile fare leva su tale aspetto valorizzandolo.

Il modo di intendere la professione insegnante e valorizzare una prospettiva di sostenibilità e formatività futura realmente praticabile risulta direttamente collegato alla sua interpretazione quale professione collaborativa. Lo sviluppo del lavoro collegiale in team, coniugando competenze tecnico-specialistiche con altre di tipo socio-relazionale, pedagogico e sistemico, riconosce agli insegnanti una peculiarità professionale fondamentale, che è quella di contribuire e accrescere la comprensione necessaria ad approfondire i significati delle azioni e generare valore diffuso nel contesto apprenditivo (Urbani, 2024, p. 32).

In questa prospettiva assume un ruolo chiave l'interpretazione, ovvero l'attribuzione di significati (anche plurimi) agli elementi che caratterizzano il contesto. L'analisi e l'interpretazione individuale e collettiva di tali elementi permette infatti di cogliere aspetti molteplici o in alcuni casi nuovi rispetto alle situazioni che si presentano, consentendo così di comprenderle in maniera più ampia. Ciò consente in una fase successiva, quella legata all'azione, la messa in atto di una strategia, pensata individualmente o in gruppo, orientata al miglioramento di specifici aspetti, analizzati e condivisi in precedenza, dell'agire professionale. A valle di tali processi è auspicabile l'elaborazione di meta-riflessioni sul processo svolto: questo passaggio, infatti, con l'ulteriore arricchimento derivante dal confronto con i colleghi, può contribuire a rinforzare l'esercizio del controllo dell'insegnante sia sul contesto che sul suo agire professionale.

4.3. Fattori di contesto

Anche i fattori di contesto e il loro ruolo nel processo di facilitazione o ostacolo sono stati analizzati in termini di ulteriori componenti specifiche.

4.3.1. Ruolo nell'organizzazione

Il ruolo nell'organizzazione rappresenta un elemento centrale nella gestione del benessere e della soddisfazione lavorativa degli insegnanti, influenzando la loro professionalità ed efficacia.

Il ruolo nell'organizzazione: dall'esplicitazione degli elementi che lo definiscono all'impatto nei percorsi di R-F

Il ruolo nell'organizzazione è spesso soggetto a disfunzioni, tra cui il conflitto di ruolo e l'ambiguità di ruolo, come identificato da Kahn e colleghi

(1964). Secondo la teoria dei ruoli (Katz & Kahn, 1966), gli individui tendono a conformarsi alle aspettative professionali a loro assegnate. Tuttavia, quando queste diventano poco chiare o in contrasto tra loro, si generano situazioni di tensione che possono compromettere il benessere psicofisico e la motivazione degli insegnanti nel loro lavoro e – a maggior ragione – la partecipazione a percorsi di miglioramento della loro professionalità, come nel caso della R-F.

Conflitto di ruolo. Il conflitto di ruolo si verifica quando le richieste lavorative sono incompatibili tra loro o interferiscono con esigenze personali. Ad esempio, un insegnante può essere chiamato a partecipare ad attività extracurricolari, come eventi scolastici o supporto agli studenti, mentre simultaneamente deve gestire la preparazione delle lezioni e le attività burocratiche. Questo doppio vincolo può generare frustrazione e stress, limitando la capacità di adempiere efficacemente ai propri compiti. Inoltre, il conflitto di ruolo emerge anche nel bilanciamento delle richieste provenienti da diversi stakeholder: i genitori si aspettano un'attenzione personalizzata per i figli, i dirigenti scolastici richiedono supporto organizzativo e partecipazione a iniziative collegiali, mentre i colleghi necessitano di collaborazione per la gestione del carico di lavoro (Belogolovsky & Somech, 2010; Somech, 2015).

Il sovraccarico di ruolo, strettamente connesso al conflitto di ruolo, si manifesta quando un insegnante deve affrontare un carico di responsabilità superiore alle proprie capacità o risorse disponibili. Le attività extra richieste al di fuori delle mansioni contrattuali possono aumentare il livello di stress e ridurre la soddisfazione lavorativa, soprattutto se non adeguatamente riconosciute (Bergeron, 2007). Il problema è particolarmente accentuato tra le donne e i docenti più giovani, che spesso devono conciliare la pressione lavorativa con le responsabilità familiari (Chen et al., 2022).

La pandemia da COVID-19 ha amplificato queste problematiche, aumentando il carico di lavoro degli insegnanti e rendendo più sfumato il confine tra vita professionale e personale. La necessità di adattarsi rapidamente alla didattica a distanza, gestire studenti in difficoltà e rispondere alle nuove aspettative delle famiglie ha aggravato il conflitto tra lavoro e famiglia, incidendo negativamente sul benessere degli insegnanti (Erdamer & Demirel, 2014; Md Shah et al., 2024). Per mitigare questi effetti, è fondamentale implementare interventi organizzativi mirati, come maggiore flessibilità lavorativa, supporto psicologico e una redistribuzione equa del carico di lavoro, riducendo così il rischio di burnout.

Ambiguità di ruolo. Per quanto concerne l'ambiguità di ruolo, essa si verifica quando le aspettative professionali non sono chiaramente definite, generando incertezza sui compiti e sui comportamenti attesi (Guglielmi & Fraccaroli, 2016). Nel contesto scolastico, questa situazione si presenta

quando gli insegnanti ricevono indicazioni generiche sulle loro responsabilità senza specifiche direttive operative o criteri di valutazione (Fraccaroli & Balducci, 2011). Ad esempio, nella gestione degli alunni con bisogni educativi speciali, la mancanza di linee guida precise su come adattare la didattica e supportare gli studenti può generare insicurezza e difficoltà operative.

La letteratura evidenzia che l'ambiguità di ruolo è strettamente correlata al burnout e allo stress lavorativo. L'incertezza sui compiti da svolgere riduce la motivazione e il senso di autoefficacia, portando a una minore soddisfazione lavorativa e a un calo delle performance professionali. Per affrontare questa problematica, è essenziale adottare strumenti di chiarificazione dei ruoli e coinvolgere gli insegnanti nei processi decisionali (Bauer & Simmons, 2000). Un approccio efficace potrebbe includere incontri periodici tra dirigenti scolastici e insegnanti per definire le responsabilità professionali, l'elaborazione di documenti chiari che stabiliscano le mansioni di ciascun docente e l'attivazione di percorsi formativi mirati per rafforzare la capacità di gestione del ruolo.

Un altro fattore critico riguarda il carattere volontario di alcune attività che, pur essendo richieste implicitamente, non sono riconosciute formalmente. Studi precedenti (Belogolovsky & Somech, 2010) mostrano che molti insegnanti non sanno se attività come il supporto ai colleghi, l'orientamento dei nuovi docenti o la partecipazione a iniziative extrascolastiche rientrino nei loro doveri ufficiali o siano esclusivamente frutto della loro disponibilità personale. Questa zona grigia può generare tensione, specialmente quando le aspettative implicite di dirigenti, colleghi e genitori non sono allineate con le responsabilità formalmente riconosciute.

Un clima scolastico positivo, fondato sulla collaborazione tra docenti e dirigenti, migliora la soddisfazione degli insegnanti e il rendimento degli studenti. In questo senso, interventi volti a rafforzare la coesione interna e a migliorare la comunicazione tra i diversi livelli dell'organizzazione scolastica sono essenziali per creare un ambiente lavorativo favorevole (Özgenel, 2020).

La capacità di adattarsi al cambiamento è influenzata da fattori individuali, processuali e organizzativi. Un elemento cruciale in questo contesto è la leadership didattica, che gioca un ruolo determinante nel promuovere innovazione e fiducia all'interno dell'ambiente scolastico. In particolare, la leadership trasformazionale, caratterizzata da visione strategica e carisma, si è dimostrata particolarmente efficace nell'implementare riforme educative (Aziz et al., 2021).

Infine, lo sviluppo dell'autoconsapevolezza rappresenta un aspetto chiave per accrescere la professionalità e la capacità di adattamento degli insegnanti.

Strumenti educativi, come il feedback strutturato e l'apprendimento esperienziale, possono favorire una maggiore riflessione critica sulle proprie pratiche, migliorando la gestione dello stress e l'efficacia lavorativa (Geletu & Mihiretie, 2023).

Dalle ricerche emerge la necessità di strategie integrate per migliorare il benessere organizzativo e professionale degli insegnanti (Niyazi & Kadir, 2010). Approcci che combinano strumenti individuali e organizzativi possono ridurre il burnout, promuovere una cultura del cambiamento e aumentare la soddisfazione lavorativa, garantendo così il successo delle scuole e il benessere del personale educativo.

Negli ultimi decenni, il ruolo dell'insegnante all'interno delle organizzazioni educative è stato oggetto di un'ampia attività di ricerca, con particolare attenzione a come la professionalità docente si trasformi in risposta a cambiamenti culturali, sociali e organizzativi. Un aspetto chiave di questo processo è rappresentato dall'approccio di R-F, che posiziona gli insegnanti non solo come destinatari, ma come protagonisti attivi nello sviluppo professionale e nel miglioramento delle pratiche educative. Questo approccio ha consentito di esplorare in che modo la collaborazione con i ricercatori e il coinvolgimento in progetti innovativi possano influenzare positivamente la qualità dell'insegnamento e ridefinire il ruolo degli insegnanti.

Le ricerche mostrano come i processi di formazione professionale secondo una prospettiva di ricerca siano fondamentali nel potenziare la consapevolezza dei docenti e non solo la loro preparazione (Marimuthu & Loh, 2016). L'approccio adottato da tali ricerche ha contribuito a sostenere un ruolo attivo dell'insegnante non solo nella didattica, ma anche nella propria formazione.

Come evidenziava già Stukát (1971), l'istruzione personalizzata ha trasformato il ruolo degli insegnanti da semplici trasmettitori di conoscenze a facilitatori dell'apprendimento. Questa transizione richiede una comprensione più approfondita delle dinamiche educative e l'acquisizione di nuove competenze pedagogiche. Successivamente, Midoro (2001) ha evidenziato che l'efficacia delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) dipende dalla capacità degli insegnanti di adattare metodi e contenuti alle esigenze degli studenti, migliorando così i risultati di apprendimento. Questo ha sottolineato il ruolo dell'insegnante come figura centrale nell'innovazione educativa.

Un contributo significativo è dato anche dall'approccio della ricerca collaborativa descritto da Phillips e Kristiansen (2013), che sottolineano l'importanza della co-costruzione della conoscenza tra insegnanti e ricercatori. Questo processo permette agli insegnanti di affrontare le complessità della pratica educativa con strumenti riflessivi, sebbene richieda una

costante negoziazione degli obiettivi e significati per superare le ambiguità. Lyngsnes (2016) ha ulteriormente approfondito l'impatto di tali collaborazioni, mostrando come le previsioni teoriche possano essere validate in contesti educativi innovativi, fornendo indicazioni utili per supportare gli insegnanti nella gestione del cambiamento organizzativo.

La leadership didattica emerge come un elemento centrale nel favorire il coinvolgimento degli insegnanti nei processi di innovazione. He e colleghi (2024) hanno dimostrato che i dirigenti scolastici possono agire da mediatori nello sviluppo professionale, facilitando la partecipazione degli insegnanti ai progetti di ricerca collaborativa e promuovendo una maggiore coesione organizzativa. Kelly e colleghi (2022) sottolineano che una cultura scolastica collaborativa, sostenuta da una leadership forte e da spazi fisici favorevoli alla collaborazione, è cruciale per rafforzare il ruolo degli insegnanti come agenti di cambiamento all'interno delle scuole.

Un altro studio, condotto da Taylor e colleghi (2011), evidenzia come l'espansione dei ruoli di leadership per insegnanti esperti possa contribuire a rafforzare la loro competenza professionale, consentendo loro di sostenere le riforme educative. Questi ruoli avanzati permettono agli insegnanti di partecipare attivamente alle dinamiche organizzative, rendendoli protagonisti del cambiamento e promotori di una cultura collaborativa.

La gestione del benessere degli insegnanti rappresenta un altro aspetto fondamentale del loro ruolo all'interno delle organizzazioni educative. Carpenter e colleghi (2023) hanno analizzato come programmi di sviluppo professionale focalizzati sulla cura di sé e sulla riduzione del burnout possano avere un impatto positivo, sebbene i cambiamenti osservati siano stati di modesta rilevanza pratica. Shakimova e colleghi (2024) hanno invece dimostrato che l'integrazione di strategie di resilienza nei programmi di sviluppo professionale può migliorare significativamente la capacità degli insegnanti di affrontare lo stress lavorativo, in particolare tra le insegnanti donne.

In questo contesto, i decisori politici sono chiamati a sviluppare politiche che promuovano il benessere e lo sviluppo professionale degli insegnanti, attraverso misure quali incentivi finanziari e opportunità di avanzamento di carriera. Tali iniziative non solo migliorerebbero le condizioni di lavoro, ma contribuirebbero anche a rafforzare la motivazione e la qualità dell'insegnamento.

Il conflitto lavoro-famiglia è una delle sfide organizzative che influenzano direttamente il ruolo dell'insegnante. Erdamar e Demirel (2014) hanno rilevato che giovani insegnanti e docenti di scuole private sono maggiormente soggetti a queste pressioni, evidenziando la necessità di interventi mirati per bilanciare le responsabilità lavorative e familiari. Cinamon e Rich

(2005) propongono un programma organizzativo interdisciplinare per alleviare questi conflitti, rafforzando la salute organizzativa e migliorando il benessere del personale.

Lo sviluppo professionale degli insegnanti non può prescindere da una riflessione sulla loro identità e sul contesto culturale e sociale in cui operano. Pitsoe e Maila (2012) propongono una visione olistica del ruolo docente, abbandonando approcci meccanicistici a favore di una prospettiva contestuale e situazionale. Beijaard e colleghi (2000) enfatizzano che, in un ambiente lavorativo in costante evoluzione, è necessario adottare un approccio dinamico in cui lo sviluppo dell'identità professionale e la consapevolezza di sé siano centrali per la crescita degli insegnanti.

Gli studi di Özer e Beycioglu (2010) aggiungono che il burnout è strettamente correlato alla percezione di realizzazione personale e alla depersonalizzazione, influenzando così il modo in cui gli insegnanti definiscono il loro ruolo. La riflessione critica e la valorizzazione delle competenze individuali diventano quindi essenziali per promuovere una professionalità docente solida e resiliente e quindi la disponibilità a contribuire a processi di miglioramento attraverso la partecipazione a progetti di R-F.

In sintesi, il ruolo dell'insegnante nell'organizzazione educativa si sta evolvendo verso una maggiore centralità nei processi di cambiamento e innovazione. La collaborazione tra insegnanti, ricercatori e leader scolastici nonché tra scuole e famiglie, il focus sul benessere e la resilienza, l'attenzione allo sviluppo dell'identità professionale sono tutti fattori che contribuiscono a ridefinire il ruolo del docente ed essenziali per creare un ambiente di supporto per gli insegnanti. Questo approccio integrato promuove un apprendimento continuo, una maggiore professionalità e una didattica più efficace, capaci di rispondere alle sfide educative contemporanee e di adattarsi ai mutamenti organizzativi.

Ulteriori ricerche dovrebbero concentrarsi su studi longitudinali per valutare l'impatto a lungo termine degli interventi proposti e su analisi comparative tra Paesi, per individuare le migliori pratiche che possano essere adattate ai contesti locali (Kholifah et al., 2024).

Valenza facilitante/ostacolante del ruolo del docente nell'organizzazione

Alla luce anche di quanto definito nel primo paragrafo e di quanto desunto anche dalla letteratura (Shakimova et al., 2024), il fattore denominato "ruolo del docente nell'organizzazione" assume connotati che possono portare a

considerarlo talvolta come facilitante rispetto a percorsi di R-F, altre come ostacolante.

Prendiamo pertanto come presupposto, in questo scritto, che tale fattore risulta essere ambiguo o ambivalente e che gli elementi che lo costituiscono racchiudono aspetti che – se rilevati – possono valorizzarne il lato facilitante, quello ostacolante o, talvolta, le possibili ambiguità che non ci consentono di definirlo in toto come facilitante o ostacolante.

Per favorire la lettura di tale complessità, ci avvaliamo della Tabella 4.1, che commenteremo anche nel prossimo paragrafo.

Tab. 4.1 – Elementi facilitanti e ostacolanti la chiarezza della definizione del ruolo del docente nell'organizzazione

<i>Fattore</i>	<i>Elemento facilitante</i>	<i>Elemento ostacolante</i>	<i>Possibile ambiguità</i>
Conflitto lavoro/famiglia	Supporto sociale. Maggiore flessibilità lavorativa.	Mancanza di tempo per il sonno e per le attività necessarie al benessere psico-fisico.	Maggiore incidenza negativa derivante dal lavoro sulla vita familiare, rispetto al contrario. Maggiore incidenza per donne e giovani insegnanti.
Responsabilità ricevuta	Favorire il miglioramento della consapevolezza. Attenzione ai ruoli intermedi.	Scarsa attenzione per il lavoro emotivo e lo sviluppo personale.	Necessità di una struttura organizzata dei meccanismi di responsabilità.
Livello gerarchico	Percorsi che sviluppino sia le conoscenze di base sia le competenze per agire come agenti di cambiamento istituzionale.	Percezione del ruolo come un'aggiunta al carico di lavoro.	Distinzione tra docenti concentrati sull'insegnamento in aula e quelli orientati al cambiamento strutturale a livello scolastico.

Clima organizzativo	Modello che integri cultura, processi e pratiche per promuovere la qualità della vita e il benessere fisico, psicologico e sociale all'interno delle comunità lavorative.	Gestione di ruoli differenti.	Gestione del clima organizzativo della scuola quando questa ricopre un territorio multiculturale. Leadership condivisa del dirigente scolastico.
Disponibilità al cambiamento	Coinvolgimento degli insegnanti nelle decisioni (da parte del dirigente). Comunicazione chiara degli obiettivi del cambiamento.	Scarso coinvolgimento di tutti i docenti nei ruoli partecipativi/decisionali.	Rigidità nella distribuzione delle mansioni. Coinvolgimento degli insegnanti con maggiore esperienza nei ruoli gestionali.
Consapevolezza	Importanza dell'integrazione di strumenti di profilazione, feedback, esercizi di mindfulness e apprendimento esperienziale. Riflessione personale, confronto con le prospettive altrui e tempo dedicato all'auto-osservazione, essenziali per un efficace sviluppo dell'autoconsapevolezza.	Integrazione di elementi intrapersonali e interpersonali.	Insegnamento dell'autoconsapevolezza spesso limitato a componenti specifiche (come la personalità). Necessità di un approccio più ampio e integrato per sviluppare tutte le sue dimensioni.

Strategie per migliorare la chiarezza del ruolo del docente nell'organizzazione

Come anticipato nei paragrafi precedenti, il fattore che abbiamo denominato “ruolo nell'organizzazione” rappresenta un importante concetto che – alla luce dei diversi fattori considerati – consente al lavoratore/docente di

svolgere in maniera armonica il proprio lavoro che, sempre più, si presenta come poliedrico e richiede di orchestrare numerosi aspetti afferenti alla sfera non solo professionale, ma anche personale. Lo sviluppo, sia dal punto di vista normativo sia gestionale, di ruoli sempre più coinvolgenti per i docenti sul fronte didattico e organizzativo, richiede una riflessione e una definizione degli elementi da considerare e supportare affinché l'insegnante possa svolgere il suo ruolo sempre più complesso coniugando la realizzazione professionale al benessere psico-fisico.

Nell'ambito dello sviluppo professionale, e in particolare di percorsi che, come quelli di R-F, promuovono la partecipazione attiva dei docenti con una centratura sul contesto entro il quale la ricerca si svolge e sul suo impatto futuro, il miglioramento della definizione del ruolo del docente nell'organizzazione può quindi essere favorito dalle strategie di seguito proposte.

PRIMA STRATEGIA: *Mitigare il conflitto lavoro-famiglia/vita personale*

Il ricercatore-formatore deve adottare strategie che considerino con attenzione il conflitto tra vita lavorativa e personale degli insegnanti, progettando percorsi di R-F accessibili, flessibili e realmente rispondenti alle loro esigenze. Una delle soluzioni più immediate è rappresentata dall'introduzione di modalità formative online o ibride. Ad esempio, in un contesto scolastico in cui gli insegnanti sono spesso impegnati in attività extracurricolari o in turni prolungati, proporre webinar nella fascia serale o corsi registrati consente loro di partecipare senza dover sacrificare il tempo con le famiglie o affrontare lunghi spostamenti. Un docente può, ad esempio, seguire una formazione direttamente da casa propria, in una sede differente, durante un momento di pausa diurna/serale, utilizzando una piattaforma digitale che integri video formativi con strumenti interattivi per porre domande o partecipare alla discussione per mezzo di forum.

Per rispondere alle difficoltà legate alla frammentazione del tempo a disposizione degli insegnanti, il ricercatore-formatore può progettare percorsi basati sul *micro-teaching/learning*. Moduli formativi di breve durata, della lunghezza di massimo 20-30 minuti, possono offrire contenuti mirati e facilmente fruibili nei ritagli di tempo disponibili, come durante una pausa tra le lezioni o al termine della giornata scolastica. Ad esempio, un breve video (realizzato secondo principi e tecniche di qualità), accompagnato da un quiz interattivo o altre tecniche della *gamification*, potrebbe favorire la motivazione alla partecipazione. Questa modalità si adatta ai ritmi quotidiani dei docenti e può favorire una partecipazione costante, senza sovraccaricare ulteriormente le loro giornate.

Attraverso l'adozione di queste strategie, che coniugano flessibilità, partecipazione attiva e attenzione ai bisogni personali, il ricercatore-formatore

non solo facilita l'accesso e la fruibilità della formazione, ma contribuisce a ridurre le pressioni legate al conflitto tra vita lavorativa e personale. Il risultato è un percorso formativo che si inserisce armoniosamente nella quotidianità degli insegnanti, migliorando non solo le loro competenze professionali, ma anche il loro benessere più generale.

Queste strategie devono essere, tuttavia, integrate e intervallate a una formazione più tradizionale. Occorre infatti prestare particolare attenzione a limitare le modalità asincrone a una parte della formazione, quella più trasmissiva, per cercare di incentivare il dialogo durante i momenti in sincrono e – laddove possibile – in presenza, proprio per evitare di snaturare le caratteristiche principali della formazione stessa. Il ricercatore, pertanto, dovrà concertare all'inizio del percorso di R-F le modalità di erogazione della formazione e cercare di ponderare – in accordo con il dirigente scolastico e/o i docenti di riferimento – le modalità di svolgimento dei momenti formativi.

SECONDA STRATEGIA: *Gestire la responsabilità ricevuta*

La responsabilità ricevuta dai docenti si esprime innanzitutto attraverso il loro coinvolgimento attivo nella progettazione della formazione, in modo tale da permettere di rispondere efficacemente alle loro esigenze, rafforzando il senso di appartenenza e motivazione.

Per rendere gli insegnanti protagonisti del proprio sviluppo professionale, il ricercatore-formatore dovrà offrire al docente la possibilità di proporre – ad esempio – momenti di incontro in cui definire priorità formative, la possibilità di gestire il dialogo tra ricercatori e i colleghi durante gli incontri di formazione, di sviluppare materiali didattici interdisciplinari per supportare la partecipazione da parte degli altri colleghi.

L'assegnazione di ruoli di leadership rafforza infatti ulteriormente la responsabilità. Al docente di riferimento il ricercatore può delegare il ruolo di colui che fornisce un feedback continuo delle attività e, attraverso momenti di riflessione strutturata, consentire di analizzare i progressi e migliorare le strategie adottate dai colleghi.

Per garantire un impatto duraturo, occorre supportare il docente con maggiore responsabilità con un accompagnamento e un dialogo costante da parte del ricercatore-formatore; inoltre, l'istituzione di reti professionali e comunità di pratica consente agli insegnanti che hanno assunto nei diversi percorsi di R-F un ruolo di maggiore responsabilità di condividere esperienze e supportarsi reciprocamente. Un gruppo che ha seguito una formazione potrebbe continuare a incontrarsi per confrontarsi sulle strategie adottate. Attraverso questi approcci, che combinano partecipazione attiva, attività pratiche e collaborazione, gli insegnanti diventano protagonisti del cambiamento e del miglioramento continuo nella scuola.

TERZA STRATEGIA: *Gestire il rapporto gerarchico interno all'istituzione/scuola*

Un'efficace gestione del rapporto gerarchico rappresenta un elemento cruciale per il successo di un percorso di R-F. Essa consente di creare un ambiente collaborativo in cui dirigenti e insegnanti possano contribuire attivamente al raggiungimento di obiettivi comuni.

Fondamentale per realizzare questa sinergia è la pianificazione congiunta degli obiettivi formativi, attraverso l'analisi condivisa dai diversi docenti delle priorità formative per l'anno scolastico, delle linee di miglioramento e del piano d'azione, in cui si stabiliscono corsi specifici, con scadenze precise e indicatori di successo. Dirigenti e docenti dovranno pertanto concordare in fase di definizione del percorso di R-F quali momenti dedicare al confronto periodico, considerando il criterio della fattibilità e quindi di una pianificazione realisticamente attuabile a seconda del grado scolastico e dei ruoli che i diversi partecipanti assumono all'interno della scuola.

Il ricercatore-formatore si troverà, inoltre, a strutturare i momenti delle attività formative partecipative in maniera tale da costituire gruppi di lavoro dove dirigenti e insegnanti possono essere suddivisi in gruppi misti per analizzare casi studio o creare proposte operative. Questo tipo di attività non solo permette di valorizzare le competenze individuali, ma crea anche uno spazio in cui il dialogo tra ruoli diversi contribuisce a soluzioni condivise e innovative.

La promozione della leadership distribuita può essere inoltre promossa dalla scelta di un insegnante esperto per la guida di un progetto di formazione interna, dove il dirigente assume il ruolo di facilitatore e supervisore generale, o di "mentoring inverso", in cui un insegnante giovane, ma altamente competente nell'uso – ad esempio – dei social media educativi, può offrire supporto al dirigente per integrare queste tecnologie nella comunicazione scolastica o nella promozione della scuola.

Il monitoraggio continuo dei progressi può essere realizzato, ad esempio, attraverso la creazione di un gruppo di lavoro incaricato di raccogliere regolarmente feedback. I dati raccolti vengono poi analizzati durante riunioni periodiche, in cui vengono proposte modifiche al piano formativo o nuovi strumenti di supporto.

Infine, la creazione di una cultura della collaborazione può essere supportata da iniziative mirate, come l'organizzazione di una giornata formativa in cui dirigenti e insegnanti collaborano nella progettazione di un evento di restituzione delle attività realizzate all'interno della scuola, come ad esempio durante un open day innovativo. Durante questa attività, ogni partecipante assume un ruolo specifico e contribuisce al raggiungimento di un obiettivo comune (studenti compresi). A conclusione del percorso, i risultati ottenuti

possono essere riconosciuti con un momento condiviso, valorizzando il lavoro svolto e rafforzando la coesione del gruppo.

In sintesi, esempi pratici come la pianificazione partecipata, le formazioni interattive, la leadership distribuita e il monitoraggio continuo evidenziano come un percorso di R-F ben strutturato possa trasformare il rapporto gerarchico in una risorsa per la crescita collettiva. Queste azioni concrete non solo ottimizzano il processo formativo, ma rafforzano la qualità delle relazioni professionali, creando una comunità educativa più unita e motivata.

QUARTA STRATEGIA: *Favorire il clima organizzativo durante e dopo la R-F*

Un clima organizzativo positivo, fondato sulla collaborazione efficace tra dirigenti, insegnanti e ricercatori è essenziale per il successo della R-F.

Risulta tuttavia complesso attivare strategie che consentano di rinforzare l'organizzazione condivisa durante e dopo la formazione stessa. Alcune strategie proposte dal ricercatore-formatore riguardano, per esempio, la creazione di spazi di apprendimento partecipativi che consentano di sviluppare strategie condivise e rafforzare il rispetto reciproco. Tali spazi riguardano il tempo dedicato alla formazione, ma anche spazi gestiti in autonomia da gruppi di insegnanti per affinare un lavoro condiviso, prima nel piccolo gruppo e, successivamente, nel gruppo ampio dei colleghi.

Per questo motivo il ricercatore-formatore ha il ruolo di proporre, in collaborazione con il dirigente scolastico/docente di riferimento, momenti di follow-up durante i quali verificare il consolidamento dell'organizzazione del lavoro condiviso attraverso restituzione dei risultati di un processo didattico messo in atto e scambio di feedback costruttivi tra colleghi. Tale processo consente di rafforzare la collaborazione e la co-progettazione, permettendo a docenti e dirigenti di condividere nuove metodologie o percorsi interdisciplinari.

QUINTA STRATEGIA: *Favorire la disponibilità al cambiamento*

Promuovere la disponibilità al cambiamento in ambito educativo richiede fiducia, supporto e motivazione. La leadership trasformativa gioca un ruolo centrale, incoraggiando un dialogo aperto con gli insegnanti per ridurre le resistenze e favorire un clima di fiducia. Un dirigente che organizza incontri periodici per discutere innovazioni e ascoltare i docenti facilita il processo di trasformazione.

Il ruolo del ricercatore-formatore sarà pertanto quello di definire insieme al dirigente/docente responsabile un calendario degli incontri che, come anche espresso nelle precedenti strategie, consenta secondo il principio della

fattibilità momenti che permettano la creazione di ambienti sicuri dove sperimentare nuove metodologie senza paura di fallire. Ad esempio, in classi pilota dedicate all'apprendimento cooperativo, i docenti possono sperimentare nuove strategie, condividere esperienze e ricevere feedback costruttivi, migliorando gradualmente l'applicazione delle innovazioni.

Il coinvolgimento diretto degli insegnanti nelle decisioni rafforza la loro motivazione ed evita che il cambiamento venga percepito come un'imposizione, aumentando il senso di responsabilità e partecipazione attiva.

Infine, il ricercatore-formatore avrà l'onere di supportare tra colleghi la costituzione di reti di *mentoring*, al fine di promuovere la condivisione di buone pratiche di supporto al processo di cambiamento.

SESTA STRATEGIA: *Favorire l'aumento della consapevolezza del proprio ruolo nell'organizzazione*

La consapevolezza del proprio ruolo all'interno della scuola può essere rafforzata attraverso percorsi di R-F che favoriscano la riflessione critica e il riconoscimento professionale. Seminari basati su scenari pratici e organizzati dal ricercatore-formatore in collaborazione con il dirigente scolastico/docente referente, permettono agli insegnanti di comprendere concretamente il loro contributo organizzativo. La comunicazione trasparente tra dirigenti e docenti, mediante incontri periodici di monitoraggio, chiarisce le aspettative e valorizza il lavoro individuale, al fine di evitare fraintendimenti circa le responsabilità di ciascuno all'interno della ricerca.

Il riconoscimento formale delle competenze acquisite rafforza ulteriormente il senso di appartenenza. Attraverso certificazioni interne, la scuola sottolinea il valore del contributo di ciascun insegnante e gli offre opportunità di crescita, come la partecipazione a corsi avanzati o l'assegnazione di ruoli di leadership, consolidando il coinvolgimento professionale. Un esempio concreto è l'invito a coordinare progetti didattici innovativi, stimolando la collaborazione tra docenti e dirigenti.

L'integrazione di queste strategie – riflessione critica, feedback regolare, riconoscimento e crescita professionale – non solo rafforza la consapevolezza del ruolo, ma contribuisce anche a un ambiente scolastico motivante, basato sul miglioramento continuo e sulla valorizzazione delle competenze.

4.3.2. Relazioni interpersonali

L'espressione "relazioni interpersonali" si riferisce a tutte quelle relazioni su cui si costruisce una comunità scolastica e che intercorrono:

- tra adulti (insegnanti, collaboratori scolastici, dirigente, genitori, interlocutori sul territorio);
- tra studenti (coetanei e di età diverse);
- tra adulti e studenti.

Le relazioni interpersonali e il loro ruolo all'interno della R-F

Nella scuola queste relazioni si intrecciano con lo scopo di supportare la crescita e l'apprendimento degli studenti e danno vita a una rete di interazioni basata su valori e finalità comuni che rispondono ai bisogni educativi del territorio e degli individui che vi appartengono. In altre parole, nutrono e rendono sostanziale quella dimensione di collegialità che preserva il carattere democratico delle istituzioni scolastiche.

Il tratto intenzionale e comunitario delle relazioni interpersonali nella scuola, tuttavia, deve essere accompagnato dalla consapevolezza che sono i singoli individui (studenti e adulti) a essere i soggetti delle interazioni che si creano, le quali sono quindi influenzate dalle caratteristiche personali di ciascuno di loro (si pensi, per esempio, al fatto che sulla relazione tra studente e insegnante agisce anche l'influenza dei rispettivi contesti familiari). Allo stesso modo, bisogna tener presente che l'appartenenza della scuola a un sistema scolastico nazionale condiziona le modalità attraverso cui si costruiscono i rapporti. Pertanto, parlare di "relazioni" interpersonali significa, prima di tutto, adottare una *prospettiva ecologica*, che tiene in considerazione tutti i sistemi (micro, meso e macro) in cui si trovano gli individui che fanno parte di un contesto scolastico e tutte le loro interazioni (Kohl et al., 2013).

Inoltre, occorre essere consapevoli del fatto che nella scuola è impossibile separare del tutto le relazioni tra gli individui dagli aspetti legati al contesto scolastico. Infatti, in questo ambiente sulle relazioni intervengono fattori quali la collaborazione tra docenti, la leadership del dirigente, l'organizzazione della scuola e la percezione da parte degli insegnanti delle possibilità di decisione e di azione (*empowerment*), tutti aspetti che sono oggetto di attenzione di altri paragrafi all'interno di questo capitolo.

Riassumendo, potremmo affermare che le due caratteristiche centrali del discorso sulle relazioni interpersonali a scuola sono:

- la *sistemicità*, poiché mostra i diversi contesti, interagenti tra loro, in cui si collocano le scuole, le classi e gli individui che appartengono alla comunità scolastica;
- il *rapporto di interdipendenza* tra le relazioni e i fattori presenti nel contesto scolastico (tempi, spazi, materiali, collegialità, sicurezza...).

A dimostrazione di questa seconda caratteristica, in letteratura esiste un concetto che interseca diversi aspetti, comprese le relazioni interpersonali: quello di clima scolastico. Cohen e colleghi (2009) hanno scomposto il costrutto in quattro dimensioni:

1. la sicurezza percepita (a livello fisico e socio-emotivo);
2. i processi di insegnamento e apprendimento (qualità dell'istruzione, attenzione alle competenze civiche e socioaffettive degli studenti; sviluppo professionale, ruolo della leadership e dell'amministrazione a supporto di questi processi);
3. le relazioni interpersonali (relazioni positive tra adulti, tra studenti e tra studenti e adulti nonché partecipazione di tutti, inclusi gli studenti, alle scelte di istituto, ma anche presenza di norme condivise, collaborazione tra i colleghi, motivazione degli studenti e percezione di connessione da parte di studenti e insegnanti alla comunità scolastica);
4. le caratteristiche del contesto (scelte curricolari ed extracurricolari, spazi e materiali adeguati, cura dell'ambiente scolastico).

All'interno di questo costrutto le relazioni interpersonali occupano un posto centrale, tanto che diversi studi (Friedman, 1991; Kremer-Hayon & Kurtz, 1985) dimostrano che la presenza di interazioni positive correla negativamente (in modo significativo) con la comparsa del fenomeno del burnout, il quale ostacola, a sua volta, la costruzione di un clima sano e costruttivo tra tutti gli attori del contesto scolastico. Sentire di appartenere a una comunità in cui si ha la possibilità di esprimere le proprie esigenze e idee, di potersi confrontare con gli altri, di poter trovare supporto e ricevere feedback tesi al miglioramento è importante per gli studenti, come ricordano gli autori, ma lo è anche per gli insegnanti impegnati in percorsi di sviluppo professionale poiché queste percezioni sono capaci, insieme ad altri fattori, di determinare il successo o il fallimento di un processo di miglioramento della propria didattica e della qualità dell'istruzione nell'istituto. Questo è ancora più vero nella R-F, dove l'obiettivo è quello di sviluppare le competenze riflessive degli insegnanti e lo si raggiunge attraverso la costituzione di un gruppo composto da docenti, ricercatori-formatori e direzione, in cui i primi sono chiamati a esplicitare, mettere in discussione e a riflettere insieme sulle loro prassi, al fine di innovarle. In questo contesto, il rapporto che si crea tra gli insegnanti e tra loro e i ricercatori-formatori gioca un ruolo fondamentale.

Con lo scopo di fornire un quadro sul tema, il prossimo paragrafo sintetizza i fattori connessi alle relazioni interpersonali che sono emersi dalla ricerca della letteratura come facilitanti rispetto a percorsi di sviluppo professionale.

I fattori connessi alle relazioni interpersonali che facilitano percorsi di R-F

Dalla letteratura di ambito sono emersi alcuni fattori che possono facilitare l'acquisizione di un atteggiamento riflessivo da parte degli insegnanti e, di conseguenza, il miglioramento della qualità della didattica negli specifici contesti scolastici, fine a cui mira la R-F. Se ne fornisce un elenco sotto, ma bisogna ricordare che si tratta di aspetti connessi tra loro, che qui vengono separati solo allo scopo di rendere più chiaro il discorso:

1. Il clima di fiducia e il supporto tra colleghi e tra insegnanti e dirigenza.
2. La comunicazione supportiva e l'importanza dell'uso di feedback formativi (tra pari e tra formatore e insegnanti).
3. La percezione di poter sperimentare in un ambiente sicuro.

Il clima di fiducia e il supporto

Hudson in una recente pubblicazione (2024) ricorda come la fiducia, il rispetto e il supporto siano elementi fondanti una *Professional Learning Community* (PLC), espressione utilizzata in ambito anglofono per identificare un gruppo di insegnanti che collabora al fine di migliorare il proprio insegnamento. Nella letteratura inerente al *teacher change*, ossia al cambiamento di convinzioni e pratiche degli insegnanti, vi è stata un'ampia diffusione di ricerche sulle PLC come metodologia per rendere efficaci i percorsi di sviluppo professionale (Darling-Hammond et al., 2017). Se il dibattito sul costruito di PLC è ancora aperto (Hudson, 2024), proprio a causa della numerosità degli studi che hanno generato molteplici prospettive e definizioni, bisogna dire che i ricercatori riconoscono l'importante ruolo esercitato dalla presenza di un clima di fiducia e supporto tra insegnanti (Gray et al., 2016) e tra questi ultimi e la direzione nella creazione di autentiche comunità di docenti che collaborano per migliorare il proprio insegnamento (Hauge, 2019).

Percepire i colleghi come professionisti con cui si può essere onesti e sinceri senza essere giudicati, sentire che loro sono disponibili al confronto e a mettersi in discussione, poter “contare” su di loro, sapere che nei momenti difficili possono offrire suggerimenti volti a migliorare la situazione (Hoy & Kupersmith, 1985) sembra essere ciò che sorregge la costruzione di gruppo che collabora per rendere la propria didattica più adeguata ai bisogni degli studenti. A tal proposito, Shirazi e colleghi (2015) hanno intervistato quindici docenti inglesi sugli aspetti che contribuiscono maggiormente al successo di un percorso di formazione in-servizio per insegnanti.

Commentando i risultati delle interviste, gli autori affermano:

One frequently mentioned dimension of climate was *collegial relationships among staffs*. Teachers indicated that colleagues and educational staffs' relationships and attitudes extremely impacted their professional development [...] Most teachers enjoyed the warm atmosphere in the institute and felt positive about their colleagues and they said that this is one of the most important factors which makes them feel driven to work and consequently to improve in their profession (p. 43).

Qui il concetto di *relazioni interpersonali* si amplia per far spazio a un nuovo attore: il formatore/educatore, il quale ha il compito di facilitare e guidare la riflessione degli insegnanti sulle loro pratiche, nonché la loro esplicitazione di idee, visioni e convinzioni. In un contributo afferente al CRESPI (Ciani et al., 2021), il rapporto di fiducia e di rispetto tra formatore e insegnanti basato sul dialogo emerge come punto di forza di un progetto di R-F. Il riconoscimento reciproco di professionalità e la valorizzazione delle competenze di ciascuno, nonché la creazione di una relazione in cui gli insegnanti possano sentirsi sicuri di esprimere il proprio punto di vista, anche se divergente da quello del formatore o dei colleghi, sono stati segnalati dagli stessi partecipanti al percorso di R-F come aspetti che hanno contribuito in maniera significativa allo sviluppo di un atteggiamento riflessivo e al miglioramento delle loro prassi valutative quotidiane.

Un posto speciale nella letteratura di ambito è poi riservato alla fiducia e al supporto da parte dell'amministrazione e della direzione. Questi ultimi possono creare un clima supportivo principalmente in due modi (Postholm, 2012):

- mantenendo ben salda nella scuola la *democraticità* dei processi decisionali, in modo che siano capaci di accogliere e valorizzare la diversità di competenze e punti di vista tra gli insegnanti e in modo che ciascuno (compresi gli studenti) si senta partecipe delle scelte effettuate;
- supportando i percorsi formativi che incentivino gli insegnanti a collaborare in vista del miglioramento degli apprendimenti degli studenti. Quest'ultima forma di supporto include sia la valorizzazione della crescita professionale dei docenti, sia l'offerta di opportunità (tempi, spazi, materiali) per agevolare il percorso formativo che gli insegnanti stanno intraprendendo.

La comunicazione supportiva: l'importanza dell'uso di feedback formativi

Berkovich ed Eyal (2018) affermano⁵ che una comunicazione supportiva nella scuola è costituita da tre pratiche:

- l'ascolto empatico, caratterizzato da una postura non giudicante nei confronti dei colleghi e attenta a comprendere il messaggio che è veicolato, nonché il significato che l'altro gli attribuisce;
- la produzione di messaggi capaci di promuovere l'*empowerment* degli insegnanti, ovvero la comunicazione della fiducia nelle loro abilità e competenze anche davanti a situazioni problematiche e capaci di stimolare la crescita del loro senso di autoefficacia;
- la normalizzazione, quel comportamento che tende a riportare alla "normalità" situazioni particolari che hanno prodotto conseguenze negative, comunicando che si tratta di esperienze conosciute e vissute anche da altri ("è successo anche a me").

Tuttavia, in letteratura emerge come l'ultima delle tre non sia sempre una buona pratica. Shepherd e colleghi (2011) affermano che una percezione "normalizzata" degli insuccessi non porta gli individui a imparare dagli errori commessi⁶, ma rischia, al contrario, di creare un disinvestimento nei confronti di percorsi simili. In questo senso, decisamente più efficaci per il successo dello sviluppo professionale risultano essere i processi di *peer feedback* (Desimone et al., 2002; Jin et al., 2024).

Il feedback può essere definito come un commento analitico che, a fronte di una raccolta di dati sulle pratiche didattiche e valutative, restituisce agli insegnanti punti di forza e spunti di miglioramento volti a incrementare la qualità della didattica (Brookhart, 2017; Sadler, 2010; Shute, 2008). Esso può riguardare una specifica prestazione (come lo svolgimento di una consegna all'interno di un percorso di sviluppo professionale), ma anche i processi utilizzati dall'insegnante per portare a termine quel compito (Hattie & Timperley, 2007) e/o le strategie di apprendimento. In un processo di elaborazione di un feedback, gli errori (o gli insuccessi) non vengono "normalizzati" o demonizzati, ma, al contrario, valorizzati perché mostrano quali sono le specifiche difficoltà nel raggiungimento dell'obiettivo stabilito e quindi costituiscono indizi preziosi per la ricerca di strategie utili a migliorare (Bevilacqua, 2023; Ciani et al., 2020). In sintesi, il feedback si può considerare un dispositivo utile a supportare l'apprendimento (Hattie, 2009) perché si

⁵ Nel loro contributo, si riferiscono agli stili comunicativi del dirigente scolastico.

⁶ La loro ricerca consisteva in un'indagine a cui hanno preso parte ricercatori, non insegnanti.

concentra sulla ricerca di strategie di miglioramento in vista del raggiungimento di un obiettivo. Proprio per queste caratteristiche, viene proposto nei processi di insegnamento-apprendimento in classe, ma anche nei percorsi di sviluppo professionale. In quest'ultimo caso, per apportare una trasformazione migliorativa dei processi in cui si inserisce il feedback necessita dapprima di una raccolta di informazioni e dati sulle pratiche degli insegnanti in classe, che costituiranno la base su cui fondare i processi di riflessione e innovazione. In tal senso, l'osservazione sistematica delle strategie impiegate dal docente in aula, effettuata anche attraverso l'uso di tecniche di videoanalisi (Ciani et al., 2021; Santagata et al., 2021), è un'ottima opportunità di raccogliere "evidenze" sulle prassi utilizzate e sulle conseguenti reazioni degli studenti che verranno interpretate al fine di innescare processi di miglioramento.

Ciononostante, non è del tutto corretto parlare solo di "pratica" di *peer feedback*. Infatti, a dimostrazione del fatto che non è sufficiente che due insegnanti si diano consigli di miglioramento durante un percorso di formazione per riuscire a osservare ricadute significative nella loro pratica didattica, in letteratura si trova l'espressione *feedback culture* (Hattie & Clarke, 2019) a indicare che occorre creare un "cultura del feedback" in tutta la scuola che presti attenzione a promuovere i seguenti aspetti:

1. Un clima di accettazione degli errori e valorizzazione degli stessi come opportunità di apprendimento. Si tratta di un processo ben diverso da quello della "naturalizzazione" degli insuccessi descritto sopra: in quel caso, ci si limitava a sottolineare il fatto che certi errori costituiscono un'esperienza comune, mentre nel feedback si attribuisce importanza agli errori, che vengono analizzati per ricercare strategie di miglioramento.
2. Regolari pratiche di osservazione tra insegnanti seguite da feedback e riflessioni collegiali.
3. L'utilizzo di prassi di valutazione formativa e feedback con gli studenti, al fine di supportarli nel loro percorso di apprendimento.
4. Processi di autovalutazione di istituto basati sulla raccolta di evidenze riguardanti i bisogni della scuola e l'efficacia dei processi impiegati e sull'interpretazione di questi dati alla luce delle finalità educative.
5. La promozione di percorsi di formazione (e R-F) in cui il peer feedback venga utilizzato come dispositivo volto a sviluppare una competenza riflessiva negli insegnanti.

Ritornando alle relazioni interpersonali, dare e ricevere feedback formativi e, più in generale, sviluppare una cultura del feedback, spinge gli inse-

gnanti a confrontarsi in modo costruttivo con gli altri, riducendo così la presenza di dinamiche competitive e conflittuali e lasciando il posto al sostegno reciproco; il tutto, senza incorrere nel rischio di banalizzare o sminuire le situazioni o le problematiche che emergono nel contesto scuola e classe. Assumendo questa prospettiva è possibile, infatti, ridurre l'ansia e trasformare gli standard professionali e/o gli aspetti caratterizzanti una buona didattica in mezzi utili a regolare il proprio percorso di apprendimento continuo.

La percezione di poter sperimentare in un ambiente sicuro

Girardet (2018) utilizza l'espressione "safe space" (p. 15) per indicare la percezione di trovarsi in un ambiente in cui si possono sperimentare serenamente nuove metodologie e strategie didattiche. Tuttavia, tale "spazio" non è semplice da costruire.

Prima di tutto, è necessario che vi sia un clima positivo tra gli insegnanti, caratterizzato da rispetto reciproco, fiducia e ascolto, argomento già trattato.

In secondo luogo, occorre costruire un contesto in cui gli insegnanti siano abituati a "mettere in discussione" e ad analizzare le loro prassi didattiche, specialmente quelle più consolidate, in relazione alle reazioni degli studenti, senza la sensazione di essere giudicati, ma con la consapevolezza che la riflessione collegiale possa aiutarli a trovare modi per migliorare la loro didattica.

È piuttosto ovvio che nessun docente si sentirebbe libero di sperimentare una nuova metodologia o sicuro nel cambiare le proprie prassi, se avesse il timore di "sbagliare" e per questo di essere giudicato dai colleghi, dalla direzione e/o dai formatori. Inoltre, ancora prima di questo timore, vi è una resistenza più profonda e che riguarda un passaggio necessario alla sperimentazione di nuovi metodi didattici, ossia l'esplicitazione e la condivisione di ciò che viene fatto quotidianamente in classe. La questione legata alla disponibilità dell'insegnante ad "aprire le porte dell'aula", fisicamente e metaforicamente, non è di poco conto nella letteratura sulla formazione degli insegnanti in servizio: infatti, prendere consapevolezza della propria pratica didattica, condividerla con i colleghi e percepire l'eventuale distanza esistente tra essa e l'obiettivo stabilito (es. l'innovazione di alcune strategie e metodologie impiegate) sembra essere la base su cui si costruiscono gli autentici processi di cambiamento, che Gregoire (2003) definisce di "accomodamento" (p. 168) proprio per sottolineare il fatto che si generano dall'"aggiustamento" di pratiche e convinzioni già esistenti.

Tenendo in considerazione queste resistenze, potremmo dire che è importante che gli insegnanti trovino un contesto di sviluppo professionale (e di R-F nel caso di questo contributo) in cui condividere strategie e pratiche

utilizzate in classe ed eventuali reazioni degli studenti, in cui esplicitare dubbi, fare domande e riportare episodi problematici anche legati agli obiettivi di apprendimento del percorso. Un contesto, in altre parole, che sia la cornice entro cui tutte le pratiche, le criticità e le proposte vengono analizzate e lette in chiave formativa dal gruppo di insegnanti e formatori che si impegna a identificare strategie di miglioramento, spinto dallo scopo di sostenere gli apprendimenti degli studenti. Tale “spazio sicuro” consentirebbe agli insegnanti di osservare le ricadute positive delle innovazioni didattiche sugli apprendimenti degli studenti e genererebbe così autentici processi di cambiamento di pratiche e convinzioni (Guskey, 2002).

Proseguendo con il discorso, occorre ricordare che anche il ricercatore-formatore ha un ruolo decisivo nello sviluppo di tale contesto “sicuro”, poiché deve prestare attenzione a: condividere gli obiettivi del percorso formativo con gli insegnanti; strutturare momenti di confronto sulle pratiche utilizzate in classe e sulle problematiche riscontrate; esplicitare visioni sull’insegnamento-apprendimento che emergono; incentivare l’utilizzo in classe delle nuove metodologie; accompagnare gli insegnanti nella sperimentazione delle nuove metodologie attraverso la restituzione di feedback formativi; facilitare e moderare le riflessioni collegiali valorizzando il contributo di ciascuno.

Infine, anche la dirigenza apporta un contributo fondamentale alla creazione dello “spazio sicuro”: da un lato, supporta e promuove l’innovazione didattica fornendo agli insegnanti materiali, spazi e tempi adeguati, dall’altro, coltiva nella scuola una cultura del miglioramento basata su una costante pratica riflessiva, che nulla a che vedere con una corsa all’efficienza per l’incremento del rendimento degli studenti.

Costruire relazioni positive per promuovere il pensiero riflessivo degli insegnanti: indicazioni utili per la R-F

Sulla scia di quanto detto in precedenza riguardo ai soggetti coinvolti nelle relazioni interpersonali a scuola, le indicazioni che forniremo in questo paragrafo si riferiscono a tutti coloro che sono parte del contesto scolastico. Gli esempi che verranno illustrati riguarderanno perlopiù i ricercatori-formatori, ma gli stessi suggerimenti si devono estendere anche a studenti, insegnanti e amministrazione scolastica, poiché l’azione del formatore-ricercatore per promuovere relazioni positive se isolata non riesce nel suo intento.

Sullo sfondo di tutte le strategie specifiche che si possono utilizzare per promuovere relazioni positive nella scuola vi è un’idea forte di scuola intesa come comunità partecipata da professionisti.

La prima condizione necessaria a instaurare relazioni positive è dunque il riconoscimento della professionalità degli insegnanti: in un Paese in cui solo il 12% degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado pensa che il proprio lavoro abbia un prestigio sociale (Agrusti, 2023) e in cui il riconoscimento (anche economico) del lavoro dell'insegnante continua a calare (OECD, 2023b) è fondamentale recuperare un'idea di professionalità in cui gli insegnanti possano ritrovarsi e che abbia un contenuto forte. In questa prospettiva, gli insegnanti si devono riconoscere prima di tutto come professionisti che progettano intenzionalmente la propria didattica, che conoscono e sono consapevoli degli approcci metodologici che utilizzano, che riflettono costantemente sulle azioni didattiche intraprese per sostenere gli studenti nel loro percorso di apprendimento e che si prendono cura delle esigenze educative degli studenti. Il professionista docente è dunque colui che, insieme ai colleghi, si sente responsabile del percorso di apprendimento degli studenti e cura l'offerta didattica per far sì che essi raggiungano i traguardi di competenza. È a partire da questa visione che prende le mosse ogni progetto di R-F del CRESPI, in cui la professionalità degli insegnanti è punto di partenza e punto di arrivo. Inoltre, il discorso si estende anche al riconoscimento delle specifiche competenze di ciascun componente del gruppo di R-F, inclusi gli studenti, la direzione e il formatore-ricercatore, che mette le sue competenze metodologiche e disciplinari al servizio delle esigenze del contesto.

In secondo luogo, è essenziale per chi si appresta a iniziare un percorso di R-F tenere bene a mente che ogni scuola è soprattutto una comunità *democratica*. Tale caratteristica garantisce che tutti coloro che ne fanno parte si sentano corresponsabili della crescita degli studenti e delle loro acquisizioni e condividano il fine ultimo di fornire loro le opportunità di apprendimento necessarie a raggiungere il successo formativo. In tal senso, occorre ripartire dall'istanza originale a cui rispondevano i Decreti Delegati negli anni '70 (DPR 416, 417, 418, 419, 420 del 1974) di fare della scuola una comunità di soggetti legati dallo scopo di portare tutti gli studenti allo sviluppo delle competenze essenziali e in cui ciascuno sia partecipe delle decisioni prese.

Se questo è lo scenario su cui è necessario che si costruisca ogni percorso di R-F, vi sono poi azioni specifiche che migliorano le relazioni interpersonali e che facilitano in particolare la buona riuscita di percorsi di R-F.

PRIMA STRATEGIA: Assicurare la trasparenza dei processi e garantire l'accesso alle informazioni sulla R-F

In linea con la definizione di R-F (Asquini, 2018) e con i principi che la caratterizzano, un progetto, per assumere le forme di una R-F, deve partire

da una negoziazione dello scopo, degli obiettivi e dei mezzi con il gruppo di R-F, composto da insegnanti, direzione e ricercatori-formatori.

All'inizio del percorso, il gruppo dovrà esplicitare le aspettative sulle ricadute che esso potrà produrre nel contesto e dovrà riflettere sui suoi obiettivi, anche alla luce dei dati e delle informazioni raccolti/e sui bisogni degli studenti e degli insegnanti. Allo stesso modo, si dovrà condividere una proposta organizzativa e dovranno essere chiariti i ruoli.

Sarà proprio la cura della trasparenza in questa fase iniziale a gettare le fondamenta di un rapporto di fiducia tra i componenti del gruppo, che faciliterà la costruzione di relazioni sincere e costruttive. Tuttavia, non ci si deve limitare a curare questo aspetto solo all'inizio del progetto: sarà importante garantire l'accesso alle informazioni sulla R-F anche durante il suo svolgimento, in modo che ciascun soggetto possieda le informazioni necessarie a partecipare alle decisioni del gruppo⁷.

SECONDA STRATEGIA: *Garantire un ascolto attivo dei bisogni che emergono dagli insegnanti e il rispetto della diversità di punti di vista*

Per costruire relazioni positive all'interno di un gruppo di R-F è fondamentale che tutti i componenti percepiscano che le loro idee, visioni, opinioni siano realmente ascoltate. Non ci si sta riferendo all'importanza di sentire ciò che gli altri hanno da dire su un argomento o fatto educativo, ma al tentativo di comprendere il messaggio che vogliono veicolare, i loro stati d'animo, i significati che attribuiscono agli episodi che raccontano, senza intenti giudicatori. Questo è possibile solo se si assume un atteggiamento empatico e accogliente nei confronti degli interventi degli altri.

Il formatore-ricercatore, che ha il compito di facilitare la riflessione degli insegnanti, dovrà essere il primo a impiegare tecniche di ascolto attivo ed empatico (Gordon, 2013; Lumbelli, 1975) che vanno verso questa direzione, quali:

- *il rispecchiamento* (invitare gli insegnanti ad approfondire le loro opinioni, convinzioni, vissuti attraverso la ripresa dei loro argomenti);
- *il riepilogo/parafrasi* (riassumere il messaggio veicolato dall'altro e rilanciarlo al gruppo);

⁷ In questo senso, una questione ancora aperta è quella relativa al rapporto tra R-F e sperimentazione nella scuola (Vannini, 2021). Se lo sviluppo di disegni sperimentali richiederebbe un forte controllo delle variabili in gioco e una situazione a singolo o doppio cieco (ossia, in cui insegnanti e studenti non conoscano le ipotesi) al fine di evitare distorsioni dovute alla reattività dei soggetti coinvolti, bisogna dire che questo sembra impossibile in un ambiente complesso come quello della scuola. Inoltre, occorre considerare che il cambiamento di pratiche didattiche e convinzioni dei docenti passa attraverso una postura che fa ricerca *con* gli insegnanti e gli studenti.

- *il rispetto dei momenti di silenzio* (lasciare agli insegnanti un tempo congruo per la riflessione ed evitare di riempire i silenzi a tutti i costi, purché non siano troppo lunghi e non creino situazioni di disagio).

Inoltre, occorre ricordare che la comunicazione non è solo verbale, ma passa anche attraverso aspetti non verbali, quali gesti, sguardo, postura e prossemica e paraverbali, come pause, ritmo, volume e tono di voce.

A tal proposito, durante gli incontri del gruppo di R-F, il ricercatore-formatore difficilmente riesce a cogliere con attenzione gli sguardi di tutti gli insegnanti e/o i loro gesti, se non altro per la loro numerosità. Un suggerimento utile, allora, può essere quello, laddove sia possibile, di organizzare incontri in cui sia sempre presente anche un osservatore parte del gruppo di R-F attento a cogliere aspetti non verbali e/o altri significati e interpretazioni veicolati dagli insegnanti, che può intervenire al bisogno per far emergere nuovi contenuti e/o punti di vista sull'argomento attraverso stimoli specifici.

TERZA STRATEGIA: *Dare e ricevere feedback volti al miglioramento*

Come abbiamo già visto, elaborare feedback analitici consente di riflettere sugli errori e di trovare le strategie di miglioramento più adeguate alla situazione. Instaurare una cultura del feedback all'interno di un gruppo di R-F consente di ridurre l'ansia legata all'esplicitazione di misconcezioni, al cambiamento e alla sperimentazione di nuove metodologie didattiche e valutative in classe perché le criticità che emergono vengono esaminate a fondo non con l'intenzione di dare un giudizio sulla qualità della didattica, ma con l'unico scopo di trarre elementi utili a costruire strategie che migliorino le prassi didattiche e valutative, in modo che siano sempre più rispondenti ai bisogni degli studenti e che li sostengano nell'apprendimento.

Il ricercatore-formatore dovrà quindi riuscire a creare nel gruppo di R-F l'abitudine di dare feedback analitici, sufficientemente fondati e che forniscano indicazioni e/o suggerimenti utili al miglioramento. Per farlo, non solo dovrà mostrare agli insegnanti come dare riscontri mirati e utili e guidarli nella loro formulazione, ma anche dimostrarsi pronto a riceverli.

Per ciò che concerne il primo aspetto, è importante che il ricercatore-formatore fornisca feedback collettivi (con analisi degli errori) e individuali ogni volta che gli insegnanti svolgono un'attività in classe o una consegna durante gli incontri di R-F. A tal fine, potrà utilizzare una modalità scritta oppure condurre il gruppo a ragionare oralmente su alcuni "errori significativi" (anonimizzati) nello svolgimento del compito. Durante il corso, potrà anche strutturare alcune attività di osservazione tra pari a seguito delle quali gli insegnanti siano chiamati a dare un feedback ai colleghi o attività di *peer feedback* dopo lo svolgimento di un compito, prestando attenzione a facilitare l'elaborazione di un riscontro formativo ben strutturato.

Per ciò che concerne l'ultimo aspetto, invece, è importante che il ricercatore-formatore sia non solo il mittente, ma anche il destinatario di feedback che vengono dati dagli altri componenti del gruppo di R-F. Anzi. È proprio "mettendosi in discussione" prima degli insegnanti che il ricercatore-formatore riuscirà a ridurre eventuali resistenze.

QUARTA STRATEGIA: *Costruire un ambiente sicuro*

Per la buona riuscita di un percorso di R-F occorre strutturare un ambiente che sia percepito come "sicuro". Da un lato, tutti gli aspetti affrontati nei punti precedenti contribuiscono a creare tale spazio. Dall'altro, occorre creare un luogo dove "sbagliare" sia concesso, dove ci si possa permettere di esprimere con sincerità il proprio punto di vista, anche se diverso da quello di altri (purché volto a un miglioramento) e dove si possa esplicitare il bisogno di lavorare su alcuni aspetti della propria professionalità.

In letteratura, spesso si incorre in contributi che mettono in evidenza come la presenza di un dirigente o di un'amministrazione scolastica che utilizza il rendimento degli studenti come criterio di valutazione della qualità dei processi didattici messi in atto e che è focalizzata sull'incremento dei risultati ostacoli la sperimentazione di nuove metodologie. Infatti, è inevitabile che chi introduce nuove prassi all'interno della didattica quotidiana incontri alcune difficoltà e si senta più insicuro sugli effetti di questo cambiamento. Non sempre le conseguenze sui risultati di apprendimento degli studenti arrivano subito; spesso c'è bisogno di tempo per affinare le nuove pratiche introdotte e perché gli studenti le comprendano e ne osservino i benefici. Di conseguenza, se gli insegnanti pensano che vi sia il rischio di essere giudicati negativamente, non percepiranno di essere in uno "spazio sicuro".

Per ovviare a questo problema, occorre che i ricercatori-formatori all'inizio condividano con la direzione della scuola lo scopo del progetto e l'importanza di fornire agli insegnanti uno spazio (inteso come contesto) adeguato a sperimentare nuove prassi, senza che avvertano la pressione di essere giudicati in base al rendimento degli studenti. Inoltre, sarà importante comunicare che il tempo del cambiamento e del miglioramento è necessariamente disteso, come suggeriscono gli studi sul *teacher change* (Garet et al., 2001).

4.3.3. *Collaborazione tra docenti*

Prima di procedere con l'analisi del fattore "collaborazione", occorre disambiguarlo da un altro fattore a lui vicino, ovvero la collegialità. In ambito

scolastico, quando parliamo di collegialità intendiamo un insieme di relazioni professionali caratterizzate da rispetto, fiducia reciproca e obiettivi condivisi, capaci di promuovere un senso di appartenenza e di comune responsabilità (Fullan, 1991; Shah, 2012).

La collaborazione: cosa è e come potrebbe impattare nei percorsi di R-F

Come anticipato in premessa, quando facciamo riferimento alla collaborazione tra insegnanti, intendiamo una dimensione del lavoro di squadra associata al supporto reciproco e alla condivisione di pratiche didattiche, in una combinazione capace di promuovere un ambiente scolastico positivo, produttivo e orientato al miglioramento continuo (Louis, 2015).

Secondo questa distinzione, l'azione collegiale si manifesta attraverso processi strutturati e intenzionali, che consentono agli insegnanti di condividere conoscenze e strategie per affrontare le sfide educative, nonché per creare un senso di appartenenza; così, quando la collegialità prende forma, vengono stimolati dei processi motivazionali capaci di contrastare la sensazione di isolamento professionale (Little, 1990), da un lato, e un processo di supporto alla riflessione critica, nonché di promozione di un ambiente in grado di valorizzare il dialogo e il confronto costruttivo (Smyth, 1991), dall'altro. In parallelo, la collaborazione tra docenti può essere analizzata lungo un *continuum* che va, secondo Vangrieken e colleghi (2015), da delle interazioni *una tantum*, a delle regolari e robuste azioni congiunte tra colleghi; inoltre, ciò si traduce in attività collettive orientate al raggiungimento di un obiettivo, che mirano a un miglioramento riferito a un singolo studente, a una classe, o a un intero istituto (Lomos et al., 2011), attraverso uno scambio di metodologie e strategie efficaci, un sistema di supporto in grado di promuovere resilienza e di stimolare un dialogo costruttivo, oltre che una maggiore attenzione ai bisogni degli studenti. Riguardo alla collaborazione, Little (1990) descrive un'altra tipologia di *continuum* avente ai due poli opposti indipendenza e interdipendenza, lungo cui vi si collocano quattro tipi di collaborazione: storytelling/scansione di idee, aiuto/assistenza, condivisione e lavoro congiunto.

È intuibile pertanto come, rispetto alla collegialità, la collaborazione ponga maggior enfasi sull'azione concreta, il dialogo e l'interazione mirata tra i docenti nel raggiungimento degli obiettivi educativi condivisi (Timperley et al., 2007; Vangrieken et al., 2015). Possiamo così concludere la comparazione tra i due fattori affermando che, se la collegialità fornisce il contesto relazionale, la collaborazione ne rappresenta il risvolto operativo, capace

cioè di promuovere delle comunità professionali pronte ad affrontare sfide educative grazie all'attivazione di processi riflessivi e innovativi (Hargreaves, 1994; Rosenholtz, 1989). Come appena illustrato, seppur nella letteratura scientifica i due fattori siano quasi intercambiabili e strettamente collegati, per quanto riguarda la loro funzione di contribuire alla crescita professionale dei docenti, la collegialità è assimilabile maggiormente al fattore “relazioni interpersonali” piuttosto che al fattore “collaborazione”.

Per quanto riguarda gli esiti dei processi collaborativi, la ricerca empirica ha evidenziato interessanti risultati. L'indagine comparativa OCSE-TALIS del 2018⁸, la più vasta indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento condotta quinquennialmente su insegnanti e dirigenti scolastici, ha esaminato 5 pilastri della professionalità docente: 1) le conoscenze e le competenze richieste per insegnare; 2) le opportunità di carriera e le normative sul lavoro; 3) la responsabilità e l'autonomia concesse agli insegnanti; 4) lo status e la reputazione della professione e, nostro focus d'interesse, 5) la cultura collaborativa tra gli insegnanti (OECD, 2020a). In particolare, coerentemente con la letteratura (Barrera-Pedemonte, 2016; Duyar et al., 2013), l'indagine TALIS 2018 rivela come la collaborazione tra gli insegnanti risulti essere associata ad alti livelli di auto-efficacia individuale e collettiva, di soddisfazione lavorativa, così come ad un utilizzo più frequente di pratiche didattiche attive (OECD, 2020a).

Altre ricerche hanno messo in luce come la collaborazione tra docenti sia correlata alle emozioni positive e al coinvolgimento dei docenti (Owen, 2016), all'interazione insegnante-studente (Egert et al., 2020), al rendimento degli studenti (Dunst et al., 2015), all'innovazione nelle scuole (Vangrieken et al., 2015). Infine, riguardo al legame tra collaborazione e pratiche didattiche attive, è stato osservato come gli insegnanti che ricevono regolarmente dei feedback da colleghi sulla propria didattica costruiscono set di metodologie didattiche maggiormente diversificate, come le pratiche di attivazione cognitiva (Kalinowski et al., 2020; Methlagl, 2022).

Accanto a tali esiti positivi, vi sono anche situazioni in cui la collaborazione può portare a conseguenze negative come casi di competizione, pigrizia sociale e conflittualità vera e propria. Ciò accade quando gli insegnanti non sono messi nelle adeguate condizioni di collaborare, trovandosi in scuole in cui le opportunità di collaborazione non vengono supportate, le riunioni non presentano tempo sufficiente e sono presenti atteggiamenti avversi nei confronti della collaborazione da parte dei docenti (Vangrieken et al., 2015).

⁸ L'indagine del 2018 ha visto coinvolti 48 paesi OCSE ed economie diverse. Al momento della redazione del presente volume, gli esiti dell'indagine TALIS più recente, ovvero quella che restituirà il dato post-pandemia, non sono ancora stati pubblicati e sono attesi per ottobre 2025.

Emerge quindi come la collaborazione sia influenzata dalla leadership, un fattore chiave nel promuovere la responsabilità condivisa, in grado di facilitare l'interazione e il dialogo tra insegnanti e quindi di creare un clima collaborativo (García-Martínez & Tadeu, 2018). In parallelo, la collaborazione potrebbe essere ostacolata da quelle culture scolastiche preoccupate di esibire armonia a scapito della discussione critica, sedando quindi con timore il pensiero divergente e limitando così l'efficacia della collaborazione (Chen & Rong, 2023).

In generale, rispetto al rapporto tra collaborazione e innovazione nelle scuole, va ricordato come la prima stimoli un clima di sperimentazione, nel quale l'errore viene percepito come un'opportunità di crescita e non come un fallimento. È in ragione di questo che si può affermare che la collaborazione tra docenti favorisce l'adozione di pratiche pedagogiche innovative, rispondenti ai bisogni degli studenti (Fullan & Hargreaves, 1996). Inoltre, secondo quanto asseriscono Borup ed Evmenova (2019), il *professional development* basato sulla collaborazione supera i comuni ostacoli nella pratica didattica, consentendo soluzioni condivise da parte degli insegnanti da applicare in contesti reali. Per queste ragioni, la collaborazione rappresenta un fattore di contesto con ruolo facilitante nella realizzazione di percorsi di R-F.

Strategie per consolidare o implementare la collaborazione nei percorsi di R-F

Essendo le scuole, e più in generale gli ambienti di apprendimento, dei contesti complessi, quando si intende progettare e implementare un percorso di *professional development* occorre pensarlo collocato in situazioni reali; ciò significa che i processi di insegnamento-apprendimento non avvengono *in vacuum*, ma sono inseriti in contesti reali e quindi influenzati da fattori sociali, politici, culturali e istituzionali del contesto in cui avvengono (Anderson et al., 2000).

A tal proposito, la R-F consente ai docenti di lavorare insieme per identificare problematiche reali e sviluppare soluzioni condivise. In particolare, Shah (2012) rileva come, all'interno di percorsi di *educational action research*, la collaborazione crei un ambiente di supporto reciproco in grado di facilitare l'adozione di pratiche innovative e il superamento delle difficoltà professionali, stimolando la co-costruzione di soluzioni efficaci e contestualizzate (DuFour & Eaker, 1998).

Quando ci si avvicina a percorsi di R-F, la collaborazione si configura come un fattore facilitante e i piani di collaborazione diventano molteplici:

- interistituzionale, ovvero tra Università e Scuola;

- interprofessionale, ovvero tra ricercatore-formatore e insegnanti/dirigente scolastico;
- intraprofessionale, ovvero tra insegnanti.

La cura di ciascun livello di collaborazione contribuisce alla formazione di un professionista riflessivo (Schön, 1987) impegnato nella promozione di una società democratica.

Si prenderanno ora in considerazione alcune strategie per favorire e mantenere un buon livello di collaborazione, in particolare negli ultimi due livelli. Tali strategie vanno dalle raccomandazioni generali legate al lavoro di gruppo (1-3), alle raccomandazioni più complesse.

PRIMA STRATEGIA: *Chiarire e condividere l'obiettivo della R-F*

Al fine di salvaguardare la collaborazione degli insegnanti, il ricercatore-formatore dovrebbe assicurarsi che l'obiettivo sia chiaro a tutti (docenti e dirigente scolastico) al fine di essere compreso. Infatti, se si vuole che l'obiettivo venga condiviso dagli insegnanti, e quindi che essi investano impegno al fine di raggiungerlo, occorre che esso sia caratterizzato da una certa chiarezza. Un alto livello di chiarezza dell'obiettivo non solo favorisce condivisione, ma compensa o produce, in sua assenza, condivisione (Quaglino & Cortese, 2003).

Diviene quindi fondamentale che il ricercatore-formatore curi particolarmente la fase di definizione, in primo luogo, e di presentazione dell'obiettivo del percorso di R-F.

Inoltre, laddove si osservino difficoltà di collaborazione tra gli insegnanti, potrebbe essere utile fare nuovamente il punto sugli obiettivi specifici della R-F individuati insieme agli insegnanti stessi alla luce dell'analisi dei loro bisogni formativi.

SECONDA STRATEGIA: *Chiarire e condividere il compito all'interno della R-F*

Se la prima strategia era volta a rispondere alla domanda relativa al "perché" di una R-F, quando si parla di compito si tenta di rispondere alla domanda "che cosa" è una R-F. Quindi diviene importante chiarire in cosa consiste un percorso di R-F, sia in termini di fasi, che di attività e di ruoli distinti tra ricercatore-formatore e insegnanti. È evidente che occorre vi sia coerenza tra compito e obiettivo e che, quanto più il compito e l'obiettivo risultano chiari, tanto più l'impianto valutativo e di monitoraggio riusciranno ad essere accurati.

In accordo con Quaglino e Cortese (2003), laddove si riscontrino difficoltà di sintonizzazione tra i componenti del gruppo di lavoro e quindi di collaborazione, potrebbe essere utile “isolare e rendere esplicito di volta in volta qual è il compito che il gruppo si trova a perseguire” (p. 23). Ciò potrebbe tradursi nel decidere insieme su quali compiti concentrarsi, verificarne la comprensione da parte dei membri, definire un’agenda delle attività, fare ogni volta il punto della fase in cui ci si trova, nonché decretare la fine di un’attività e l’inizio della successiva.

TERZA STRATEGIA: *Chiarire e condividere il metodo all’interno della R-F*

Dopo aver descritto come la buona collaborazione passi attraverso il chiarimento del “perché” e del “che cosa”, ora si procederà a parlare dell’importanza che gli insegnanti comprendano e condividano anche il “come” la R-F verrà condotta, sia dal punto di vista tecnico delle azioni, che relazionale. Il metodo è un potente carburante della collaborazione, garantendo che ciascuno abbia un proprio pezzetto di responsabilità nella realizzazione dei compiti, cercando di limitare derive spontaneiste e conflittualità mediante una chiara divisione dei compiti. Questo vale particolarmente nel rapporto ricercatore-formatore e insegnanti.

L’attenzione al metodo consente di favorire non solo la collaborazione, ma anche l’efficacia, l’efficienza e la motivazione dell’intero gruppo di lavoro impegnato nella R-F. Alcune tecniche per attivare la collaborazione, sono: le libere associazioni, lo scambio di informazioni (con lo scopo di mettere in comune tutte le informazioni possedute dai componenti e attribuire significati comuni), il punto della situazione (con lo scopo di verificare lo stato della collaborazione sia sul fronte ricercatore-formatore e insegnanti, che sul fronte insegnanti e insegnanti) e la promozione della scelta tra alternative differenti accuratamente vagliate (Quaglino & Cortese, 2003).

Riguardo a quest’ultimo punto, Girardet (2018) effettua un’analisi su 24 studi empirici (qualitativi, quantitativi e *mixed methods*) e osserva come gli insegnanti traggano beneficio dall’osservazione di modelli di pratiche didattiche. In questo caso, i metodi includono: studio di pratiche specifiche con relative motivazioni (es. videoanalisi, osservazione tra pari) ed esplorazione di diverse pratiche per sviluppare un piano di gestione collaborativo.

QUARTA STRATEGIA: *Promuovere e sostenere l’individuazione di spazi strutturati di collaborazione*

Postholm (2012) descrive diversi livelli di collaborazione, ad alto o basso livello di strutturazione, che entrano in gioco nella condivisione e discus-

sione di problemi legati all'insegnamento. Per favorire la collaborazione occorre disporre di tempi e spazi adeguati all'interno dei quali far succedere la condivisione di obiettivi, compiti e metodo. Timperley e colleghi (2007) riconoscono il ruolo di tali spazi nell'attivazione di una riflessione condivisa che vede coinvolti sia il ricercatore-formatore con gli insegnanti, che gli insegnanti tra loro. Il culmine della strutturazione di tale riflessione all'interno di una collaborazione sistematica e condivisa, si traduce nella costruzione di *professional learning communities* (PLC).

Per poter implementare in modo efficace questa strategia, si suggerisce pertanto a chi ha il ruolo di ricercatore-formatore di negoziare attentamente con le scuole le modalità operative. Questo lo si esplicita nel definire in anticipo i momenti in cui fissare gli incontri di R-F, nonché il metodo e gli strumenti di collaborazione, in particolare strumenti per la gestione in asincrono o a distanza.

QUINTA STRATEGIA: *Incoraggiare una leadership distribuita all'interno del team di R-F*

Come già illustrato nel Paragrafo 3.4, la leadership è una dimensione in grado di facilitare i percorsi di R-F. In questo caso, si fa riferimento al suo ruolo nello stimolare la collaborazione attraverso i compiti e il metodo.

Infatti, secondo Shirazi e colleghi (2015), la leadership distribuita (o diffusa) non deve essere intesa come una funzione in capo ad un solo individuo, ma promuove il coinvolgimento di ciascuno, la partecipazione attiva e condivide le responsabilità all'interno dei componenti del percorso di R-F.

Inoltre, la creazione di un clima collaborativo avviene in questo caso facilitando il dialogo tra pari (insegnanti-insegnanti) e quindi andando a ridurre le gerarchie (García-Martínez & Tadeu, 2018); infine, aumentando la motivazione tramite la promozione dell'autonomia professionale.

La creazione di un clima collaborativo è uno degli elementi più rilevanti della leadership diffusa, così la sua realizzazione si traduce in strategie volte a facilitare il confronto, lo scambio di idee e la costruzione sociale e condivisa di conoscenze.

SESTA STRATEGIA: *Utilizzare tecnologie collaborative all'interno del team di R-F*

Strettamente legata al metodo, vi è la strategia di utilizzare piattaforme digitali (Zoom, Teams, Miro, ecc.) in grado di favorire la condivisione di strategie e il dialogo tra i componenti del team, sia tra insegnanti sia tra questi e i ricercatori-formatori. Tali strumenti possono consentire di creare riunioni a distanza, sessioni di brainstorming e momenti di riflessione collettiva.

Infatti, uno strumento come una lavagna virtuale collaborativa (ad esempio, Miro), consente l'interazione sulla base delle idee, permettendo di sviluppare anche mappe concettuali. Ciò va nella direzione di una comunicazione trasparente e accessibile anche a distanza, soprattutto nella dinamica tra ricercatore-formatore e insegnanti. Oltre a ciò, vi è la strategia di utilizzare database online, che consentono un accesso più equo e ai documenti di centralizzare documenti e materiali (Borko, 2004).

È importante che, sia a livello interistituzionale, sia interprofessionale, i ricercatori-formatori e i docenti pongano adeguata attenzione agli aspetti legati alla privacy e alla raccolta e gestione di dati sensibili all'interno della ricerca, in rispetto della normativa vigente (GDPR n. 2016/679). La correttezza nella gestione di questo elemento aumenta la probabilità di assicurarsi la collaborazione delle famiglie all'interno della R-F in quanto è volta a instaurare un rapporto di fiducia con tutti i soggetti coinvolti che va al di là del mero adempimento normativo.

SETTIMA STRATEGIA: *Utilizzare i feedback tra pari*

Timperley e colleghi (2007) mettono in evidenza come una pratica di feedback continua sia in grado di migliorare la collaborazione, le performance e di rafforzare la coesione del team. Si suggerisce quindi, al fine di rafforzare la collaborazione con i ricercatori o tra gli insegnanti stessi, l'utilizzo sistematico di feedback.

Nel paragrafo "relazioni interpersonali", il tema del feedback viene approfondito in modo esaustivo. Ci si limita qui a citare alcune strategie per facilitare il feedback tra pari come: l'osservazione reciproca, sessioni di debriefing, schede di autovalutazione e valutazione tra pari, piattaforme digitali. Si pensi, ad esempio, all'utilizzo del feedback da parte del ricercatore-formatore nel fornire supporto ai docenti nella fase di documentazione delle proprie pratiche didattiche e riflessive. Il feedback può essere inoltre potenziato ulteriormente attraverso altre strategie formative come il *mentoring*, il *coaching* o la costruzione di un portfolio. Prevedere momenti di ascolto e confronto in cui gli insegnanti si sentono di poter dare voce ai propri bisogni e al proprio punto di vista, contribuisce al rafforzamento della consapevolezza, del senso di appartenenza e quindi di un clima di collaborazione

4.3.4. *Leadership del dirigente*

L'istruzione rappresenta una leva fondamentale per lo sviluppo della società e al centro di ogni istituzione educativa di successo c'è la figura del

dirigente scolastico (Darling-Hammond, 2003). Il dirigente, in quanto “leader visionario”, perché dotato di una *vision* ben definita della propria scuola, esercita una funzione cruciale nell’accompagnare il cambiamento, migliorare l’efficacia dell’insegnamento, sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti e assicurare il buon funzionamento della scuola.

Leadership scolastica e sviluppo professionale degli insegnanti

Affinché tutto ciò possa realizzarsi occorre conferire ai dirigenti scolastici autonomia gestionale e autorità decisionale, in modo da poter incidere effettivamente e trasformativamente sui contesti organizzativi e sui risultati della scuola (Elmelegy, 2015).

Nel corso degli ultimi trent’anni, le politiche educative e le pratiche amministrative hanno subito significative trasformazioni, modificando il ruolo, le funzioni, le responsabilità e i compiti dei dirigenti scolastici, che da semplici amministratori sono diventati leader gestionali e didattici responsabili dell’organizzazione della scuola, della crescita professionale degli insegnanti e dei risultati di apprendimento degli studenti (Barzanò, 2008; Moretti, 2011). La loro capacità di essere leader efficaci, in grado di prendere decisioni impattanti sia sull’organizzazione che sulle persone che ne fanno parte, comprende molteplici ambiti d’azione, che vanno dalla definizione di linee di indirizzo per la pianificazione dell’offerta formativa e del curriculum, all’allocazione delle risorse, allo sviluppo professionale degli insegnanti, alla costruzione di relazioni intra e inter-istituzionali con molteplici stakeholder, all’implementazione di strategie di autovalutazione e miglioramento della scuola.

Oggi i dirigenti scolastici esprimono ed esercitano la leadership di un’istituzione scolastica. La leadership scolastica può essere intesa come la capacità di dirigere, influenzare e motivare la comunità scolastica (insegnanti, studenti, personale amministrativo e famiglie) verso il raggiungimento di obiettivi educativi condivisi, che a loro volta sono espressione di una visione ben precisa, ovvero di un’idea chiara di ciò che la scuola vuole diventare in futuro (Angelle & Teague, 2014). Ne consegue che la leadership scolastica si fonda su competenze di *previsione*, *pianificazione*, *comunicazione*, *capacità di problem-solving e decision-making*, che riguardano tanto il dirigente scolastico quanto altre figure che ricoprono ruoli di responsabilità all’interno della scuola. In letteratura si parla a riguardo di *teacher leadership* (Salvadori, 2021). La leadership scolastica è “di successo” nella misura in cui ap-

porta contributi significativi, positivi ed eticamente fondati rispetto al raggiungimento della visione e degli obiettivi dell'organizzazione (Leithwood et al., 2010).

L'impatto che il dirigente scolastico può avere sulla qualità del lavoro e sullo sviluppo professionale degli insegnanti è fondamentale, nella misura in cui dimostra di essere capace di coltivare una cultura scolastica condivisa basata su valori di responsabilità, trasparenza e competenza, fornire supporto e risorse tempestivi, promuovere la motivazione e soddisfazione al lavoro, incoraggiare la collaborazione tra insegnanti, creare comunità di apprendimento professionale, sostenere il miglioramento continuo della scuola e dei suoi operatori, stimolare il rinnovamento delle pratiche di insegnamento, creare ambienti di apprendimento orientati al benessere professionale (Bridgeland et al., 2013).

Gli aspetti sopra richiamati rappresentano i presupposti indispensabili per l'attivazione di percorsi di R-F orientati alla crescita professionale degli insegnanti, e al contempo sono espressione di uno stile di leadership ben definito. Non tutti i modelli di leadership, infatti, sono adatti alla R-F. Quelli che tendono all'auto-conservazione, al mantenimento dello *status quo* e alla gestione centralizzata del potere rifuggono dalla promozione di percorsi di R-F; mentre quei leader educativi che credono nel valore del cambiamento e della crescita professionale attraverso la partecipazione, la ricerca e la raccolta di evidenze, ne condividono appieno le finalità e le modalità d'intervento.

Leadership autoritaria vs Leadership trasformativa

La letteratura ha proposto molteplici stili di leadership, ma nonostante le varie categorizzazioni e modellizzazioni esistenti, due risultano essere quelle principali: quella della leadership autoritaria e quella della leadership trasformativa. Mentre la prima percepisce la R-F come un pericolo e un'attività in grado di minacciare la centralità del dirigente scolastico, l'altra la considera come una strategia fondamentale e imprescindibile per lo sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti e di conseguenza della scuola nel suo complesso (Wang, 2018).

La *leadership autoritaria* rimanda ad un modello di gestione della scuola in base al quale il dirigente esercita un controllo centrale e decisionale su tutti gli ambiti di azione della scuola, dando priorità al rispetto delle regole, all'ordine e alla disciplina (Chiang et al., 2020). In questo modello, le decisioni vengono prese in modo gerarchico, con poca o nessuna consultazione o coinvolgimento delle altre figure della comunità scolastica. Il dirigente che adotta questo stile di leadership prende tutte le decisioni importanti senza la

ricerca di un ampio consenso, esigendo obbedienza assoluta da parte dei sottoposti (de Hoogh et al., 2015) e accentuando la distanza di potere tra sé e i propri subordinati (Schaubroeck et al., 2017). Il potere è concentrato quasi interamente nelle sue mani e le direttive che emana vengono imposte senza spazio per discussioni o feedback. Gli insegnanti e il personale scolastico hanno poco margine di manovra nel definire il loro approccio educativo o le modalità di gestione delle attività. Le regole e le direttive sono chiare, prescrittive e vincolanti. Il leader enfatizza la disciplina, l'osservanza delle regole e dell'ordine. In un contesto autoritario, i comportamenti devianti possono essere oggetto di sanzioni, poiché l'obiettivo dell'organizzazione è quello del mantenimento della struttura definita dal leader, che solitamente risulta essere rigida e statica. La leadership autoritaria tende a ridurre le opportunità di sviluppo professionale dei docenti e presta scarsa attenzione all'*empowerment* e alla motivazione al lavoro del personale scolastico.

Le evidenze presenti in letteratura hanno dimostrato che i leader autoritari spingono i loro subordinati a raggiungere obiettivi elevati, facendo leva non tanto sulla motivazione e sul senso di efficacia, quanto sulla paura di ripercussioni e provvedimenti negativi (Karakitapoğlu-Aygün et al., 2021; Li et al., 2019). Il clima lavorativo, infatti, si caratterizza per la mancanza di fiducia e un alto grado di competizione che incide pesantemente e negativamente sulla qualità delle prestazioni rese (Chiang et al., 2020; Shen et al., 2019). Gli stili di leadership autoritari sembrano scontrarsi con le richieste di partecipazione democratica e apertura al territorio che oggi contraddistinguono molti sistemi scolastici. Tuttavia, esistono altri studi che hanno identificato condizioni specifiche in cui gli stili di leadership autoritari possono influenzare positivamente le prestazioni degli insegnanti. Ad esempio, sono stati rilevati risultati positivi in gruppi di lavoro e contesti scolastici fortemente tradizionali, guidati da dirigenti scolastici autoritari a capo dell'istituto per periodi piuttosto lunghi (Shen et al., 2019), dove l'obiettivo del management della scuola non è il miglioramento del servizio scolastico, ma il mantenimento degli standard di prestazione raggiunti in precedenza (Rahmani et al., 2018). Questo approccio tende a limitare la creatività, la partecipazione e la motivazione intrinseca, generando un ambiente scolastico poco collaborativo, competitivo e frammentato. In generale, la leadership autoritaria impedisce il formarsi di un diffuso senso di comunità e può ridurre l'iniziativa individuale e il senso di appartenenza alla scuola, fino all'insorgenza di casi di mobbing, abbandono e/o burnout (Schaubroeck et al., 2017).

La *leadership trasformativa*, invece, si focalizza sul cambiamento e sul miglioramento continuo del contesto scolastico, con l'obiettivo di ispirare e motivare gli insegnanti (e non solo, anche gli studenti, lo staff, le famiglie, ecc.) a raggiungere il loro massimo potenziale (Shields, 2011) e sviluppare

forme di apprendimento trasformativo da condividere con l'intera comunità professionale (Mezirow, 1991; Wenger, 1998). Bass e Avolio (2003) descrivono la leadership trasformativa a partire da quattro fattori caratterizzanti, noti come le quattro "I", ovvero: *idealized influence*, *inspirational motivation*, *intellectual stimulation* e *individualized consideration*. Carless e colleghi (2000) attribuiscono ai leader trasformativi la capacità di: a) comunicare una visione, b) motivare il proprio staff, c) offrire supporto, d) far crescere il proprio staff, e) innovare, f) produrre esempi significativi, e g) essere carismatici. Questo tipo di leadership va oltre la gestione quotidiana delle attività didattiche, cercando di rinnovare la cultura scolastica, stimolare l'innovazione e promuovere il senso di appartenenza (Kristoff, 2003). Il dirigente, inteso come leader trasformativo, infatti, ha una visione chiara sul futuro della scuola e riesce a comunicarla in modo efficace, tanto da coinvolgere e ispirare tutti gli attori della comunità educativa. Egli mostra un forte impegno nel supportare il benessere di studenti e insegnanti, ascoltando attivamente i loro bisogni, incoraggia la riflessione critica e l'innovazione, spronando il corpo docente e gli studenti a pensare in modo creativo e propositivo (Khalifa et al., 2016). Il dirigente trasformativo promuove lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti e del personale scolastico, riconoscendo l'importanza di formare un gruppo di professionisti competenti e si impegna a costruire una cultura scolastica basata su valori di inclusività, collaborazione e fiducia reciproca, dove ogni membro della scuola è stimolato a dare il meglio di sé (Bosch, 2013). In sintesi, la leadership trasformativa si focalizza sul cambiamento profondo che porta a un miglioramento duraturo, attraverso la valorizzazione di tutte le persone coinvolte nel processo educativo (Anderson, 2017).

Gli studi condotti da Liu e colleghi (2021) evidenziano come l'efficacia degli insegnanti sia influenzata positivamente dalle pratiche di leadership che enfatizzano processi decisionali condivisi e partecipati. Quando i dirigenti scolastici coinvolgono gli insegnanti nei processi decisionali e valorizzano il loro contributo, gli insegnanti si sentono maggiormente apprezzati e motivati ad impegnarsi per migliorare la qualità degli apprendimenti degli studenti e il funzionamento della scuola. Inoltre, Gülsen e Çelik (2021) sottolineano come i dirigenti scolastici trasformativi ripongano grandi aspettative sulle competenze degli insegnanti e pertanto siano disposti ad investire sul loro sviluppo professionale. Tali dirigenti forniscono feedback e supporto costanti agli insegnanti, promuovendo una cultura improntata al miglioramento continuo delle pratiche didattiche. Questa attenzione alle persone e all'apprendimento professionale incrementa il livello di efficacia degli insegnanti con conseguenze evidenti anche sui risultati degli studenti. Pertanto, oltre

all'efficacia individuale degli insegnanti, l'*empowerment* fornito da una leadership trasformativa influenza anche l'efficacia complessiva della scuola.

Tra i due modelli di leadership analizzati, quello trasformativo risulta essere maggiormente in linea con i principi teorici e applicativi della R-F (Asquini, 2018). Sia la leadership trasformativa che la R-F, infatti, puntano alla costruzione e all'arricchimento delle competenze professionali dell'insegnante, alla promozione di un clima democratico e partecipativo, al raggiungimento degli obiettivi strategici definiti dalla scuola. Se per un verso la leadership trasformativa rileva le esigenze di sviluppo della professionalità docente, in maniera complementare, la R-F offre i metodi e gli strumenti d'indagine e di intervento per poter costruire – assieme agli insegnanti – itinerari di ricerca in grado di rafforzarne le competenze in molteplici ambiti educativi.

La leadership trasformativa come fattore facilitante la R-F e lo sviluppo professionale degli insegnanti

In questa sezione porremo l'attenzione su alcuni fattori facilitanti la R-F all'interno di istituzioni scolastiche in cui sia presente una leadership di tipo trasformativo. La leadership trasformativa è qui intesa come una precondizione per l'avvio, l'implementazione e la valutazione dell'impatto di percorsi di R-F, che a loro volta possono produrre cambiamenti positivi tanto per la scuola quanto per gli insegnanti.

Di seguito proponiamo alcune strategie che il ricercatore-formatore potrebbe condividere con il dirigente scolastico o con coloro che ricoprono ruoli di responsabilità, allo scopo di promuovere una leadership trasformativa in grado di produrre cambiamenti positivi.

PRIMA STRATEGIA: *Contribuire alla definizione delle politiche scolastiche*

I dirigenti trasformativi percepiscono la R-F come un dispositivo euristico in grado di perseguire gli obiettivi strategici della scuola e dare attuazione, nel tempo, alla *vision* definita dalla comunità educativa (Ball et al., 2012). La ricerca a tale scopo diventa non solo uno strumento per aumentare la conoscenza degli insegnanti o risolvere problemi legati alla pratica didattica, ma al tempo stesso un mezzo per orientare e ri-pensare le scelte operate dalla scuola sul fronte delle politiche, del management e della gestione delle risorse (Hanushek & Rivkin, 2012).

A tal proposito il ricercatore-formatore potrebbe supportare il dirigente scolastico nella predisposizione di appositi atti di indirizzo in cui si specifica

il ruolo centrale che la R-F può avere per il raggiungimento degli obiettivi strategici della scuola.

SECONDA STRATEGIA: *Incrementare il senso di responsabilità del personale e l'impegno organizzativo*

La leadership trasformativa, configurandosi come un modello decentrato basato sulla collaborazione e sull'attribuzione di deleghe ai membri dello staff di direzione e a docenti con competenze specifiche, promuove attraverso la R-F il rafforzamento del senso di responsabilità dei docenti, richiesto sia nella conduzione di attività di ricerca che nell'assunzione di impegni organizzativi legati al buon funzionamento della scuola. Uno degli aspetti principali dei percorsi di R-F, in grado di determinarne il successo o il fallimento, è rappresentato dalla definizione e attribuzione dei ruoli ai partecipanti, sulla base delle *expertise* espresse sia dalla componente docente che da quella dei ricercatori. Lo scambio e il confronto tra competenze diverse genera arricchimento reciproco, che per un verso contribuisce a una più profonda comprensione del problema da indagare o da risolvere, per un altro stabilisce una chiara assunzione di compiti e responsabilità, dove i ruoli non sono interscambiabili ma integrati tra loro nel comune intento di raggiungere un obiettivo condiviso (Nigris et al., 2020).

In tal senso il ricercatore-formatore, che padroneggia i modelli e gli strumenti metodologici di riferimento, ha il compito di condividere con gli insegnanti e con il dirigente scolastico le fasi di avanzamento del percorso, illustrando vantaggi e rischi di certe decisioni legate alla conduzione della R-F.

TERZA STRATEGIA: *Promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti*

Un dirigente scolastico trasformativo è consapevole del potenziale umano e professionale rappresentato dagli insegnanti. Le politiche e gli obiettivi strategici definiti dal management della scuola diventano perseguibili nel momento in cui gli insegnanti se ne appropriano e mobilitano tutte le competenze di cui dispongono per poterli raggiungere. La R-F punta allo sviluppo di competenze nuove e/o al rafforzamento di quelle esistenti. Per fare questo occorre prestare attenzione alle motivazioni che alimentano la domanda di R-F, prendendo in esame non solo le richieste formali, ma anche le esigenze implicite, che spesso emergono nel momento in cui docenti e ricercatori definiscono assieme il disegno della ricerca, condividendo obiettivi, fasi, azioni, strumenti di valutazione e modalità di comunicazione degli esiti (Kyndt et al., 2016). Come scrivono Archibald e colleghi (2011), un dirigente scolastico attento alle competenze dei suoi insegnanti investe le risorse di cui dispone in modo strategico e finalizzato, in modo da soddisfare le esigenze

specifiche degli insegnanti. In tal senso i dirigenti scolastici svolgono un ruolo fondamentale nell'eliminare barriere e ostacoli burocratici che possono impedire agli insegnanti di innovare e implementare strategie di insegnamento efficaci.

In questo caso il ricercatore-formatore potrebbe lavorare a stretto contatto con il dirigente scolastico nella definizione di un regolamento interno alla scuola sullo sviluppo professionale degli insegnanti, in cui vengono ben esplicitati obiettivi e azioni da portare avanti per lo sviluppo delle competenze degli insegnanti, contemplando diversi livelli di *expertise*.

QUARTA STRATEGIA: *Promuovere il supporto tra pari*

Come sostengono Goh e Sigala (2020), quando gli insegnanti si sentono supportati dai loro dirigenti, è più probabile che sperimentino nuove metodologie di insegnamento, adottino approcci innovativi e adattino il loro insegnamento alle diverse esigenze degli studenti. Di conseguenza, l'efficacia degli insegnanti aumenta, generando migliori risultati di apprendimento degli studenti e maggiore soddisfazione verso la scuola da parte delle famiglie (Hitt & Tucker, 2016; Jeynes, 2018). La crescita professionale di un insegnante, tuttavia, non deve trascurare l'apporto e il supporto fornito da altri insegnanti. La condivisione di esperienze, sottoposte a osservazione, analisi e riflessione, fino a diventare buone pratiche, rappresenta una forma di apprendimento professionale molto importante che la R-F è in grado di valorizzare e mettere in comune. Il dialogo professionale insegnanti-ricercatori, che sta alla base di qualsiasi percorso di R-F, permette di attivare non solo un racconto delle pratiche, bensì un processo di riflessione su queste ultime in grado di riscrivere e rileggere le proprie esperienze, attraverso l'occhio critico del confronto tra pari e il rigore della ricerca (Capperucci & Dodman, 2025).

In tal senso il ricercatore-formatore potrebbe partecipare con il dirigente scolastico e una commissione ad hoc di insegnanti alla predisposizione di Linee guida d'istituto per il supporto *peer-to-peer*, all'interno delle quali valorizzare buone pratiche ed esperienze da mettere a sistema.

QUINTA STRATEGIA: *Favorire la costruzione di una comunità educante*

La leadership trasformativa considera la gestione di una scuola non come un compito individuale ma collettivo, dove, con ruoli e funzioni diverse, ogni giocatore in campo ha un compito ben preciso da assolvere e sa di poter contare sul supporto dei compagni. La R-F contribuisce alla costruzione della comunità educativa, prestando attenzione alle esigenze interne, espresse da chi vive realmente la scuola e che interpreta, senza subirla, i risultati della

ricerca, con le criticità che questi possono mettere in evidenza sul fronte della didattica, dell'organizzazione e delle relazioni. La lettura dei risultati di un percorso di R-F rappresenta un momento di socializzazione che coinvolge molteplici attori della scuola. L'impatto che detti risultati può avere sui destinatari, diretti o indiretti dell'intervento, può essere diverso e generare molteplici interpretazioni. Tuttavia, è proprio a partire da questa molteplicità di prospettive e punti di vista che la comunità deve definire traiettorie future comuni basate su evidenze e dati di ricerca (Heck & Hallinger, 2014).

A riguardo il ricercatore-formatore potrebbe contribuire alla scrittura di un report finale sui risultati del percorso di R-F e alla predisposizione di materiali informativi/divulgativi rivolti a varie tipologie di stakeholder.

SESTA STRATEGIA: *Potenziare i processi di autovalutazione e miglioramento*

La leadership trasformativa rifugge lo *status quo* e per sua definizione punta al cambiamento dell'esistente per migliorare la qualità dei servizi educativi e garantire il benessere degli operatori che sono impegnati nella conduzione di tali servizi. La R-F nella maggior parte dei casi nasce dall'esigenza di trovare risposte al momento non disponibili, risolvere situazioni critiche e far sperimentare ai docenti nuovi strumenti e nuove attività che sono la risposta a dubbi, interrogativi, criticità, punti di debolezza emersi a seguito di processi di autovalutazione (MacBeath & McGlynn, 2004). La R-F, pertanto, prende le mosse dai risultati dell'autovalutazione delle scuole per dare avvio a percorsi di ricerca e intervento che puntano al miglioramento e alla ridefinizione delle pratiche didattiche degli insegnanti (Arcaro, 2024; Bert, Peters & Reynolds, 2021). Questo miglioramento in maniera circolare si trasferisce poi anche ad altri attori, *in primis* agli studenti, ma anche alle loro famiglie, al territorio e a tutti quei soggetti che sono interessati alla scuola (Leithwood & Louis, 2012; Leithwood et al., 2020).

Il ricercatore-formatore può fornire un valido supporto al management della scuola nella definizione delle priorità, dei traguardi e degli obiettivi di processo a conclusione delle operazioni di autovalutazione; per di più i percorsi di R-F possono riguardare le azioni del piano di miglioramento previsto dalla scuola.

SETTIMA STRATEGIA: *Sostenere lo sviluppo della scuola*

La messa in atto di processi decisionali partecipati, propri di una leadership trasformativa e condivisa, aumenta la motivazione, la soddisfazione lavorativa e l'impegno degli insegnanti (Handford & Leithwood, 2013). I diri-

genti scolastici che coinvolgono gli insegnanti nei processi decisionali e apprezzano il loro contributo promuovono senso di appartenenza e attaccamento alla scuola (Blase & Blase, 1997), che da luogo di lavoro diventa comunità, spazio di condivisione, dove quanto messo in comune viene apprezzato anche dagli altri e alimenta la convinzione di concorrere al raggiungimento di un obiettivo comune, utile per se stessi e per la collettività (Bogler & Somech, 2005). La R-F coltiva un senso di comunità e responsabilità collettiva, orientato non solo al raggiungimento di obiettivi connessi con la propria crescita personale e professionale, ma anche con la crescita della scuola nel suo complesso. L'avvio di un percorso di R-F, spesso, nasce dall'emersione di un'esigenza diffusa, che va oltre l'interesse personale e che esprime un bisogno forte della scuola. Tale esigenza, per essere compresa e fatta propria da tutti gli insegnanti, occorre che sia ben partecipata, *in primis* dal dirigente scolastico, affinché anche coloro che sembrano essere meno coinvolti possano prendervi parte in maniera attiva e consapevole. L'apporto che la R-F può fornire alla crescita della scuola come organizzazione è strettamente collegato ad altri aspetti che qui abbiamo già preso in considerazione come quello della *vision* della scuola e dei processi di miglioramento. Occorre pertanto che ciascun docente attivi una sorta di "patto formativo" con la scuola, orientando il proprio lavoro in funzione del raggiungimento degli obiettivi strategici che la scuola ha individuato e compiendo un bilancio delle proprie competenze utile ad armonizzare e far dialogare le singole expertise a vantaggio della crescita complessiva della scuola.

Il ricercatore-formatore può supportare la leadership scolastica nella definizione del "patto formativo" e nel predisporre strumenti di bilancio delle competenze in grado di rilevare le competenze individuali di ciascun docente in funzione delle competenze strategiche su cui la scuola ha deciso di investire.

OTTAVA STRATEGIA: *Promuovere l'attenzione all'analisi del contesto*

Il dirigente scolastico dovrebbe conoscere bene il contesto della sua scuola. Il contesto di una scuola è dato da una pluralità di aspetti, che vanno dalle caratteristiche del territorio, della popolazione di riferimento, degli studenti e delle loro famiglie, del capitale sociale e economico, alle risorse strutturali, umane e finanziarie della scuola. Esistono altri aspetti di contesto che non possono essere ignorati, come il contesto istituzionale in cui si inserisce la scuola, con i suoi ordinamenti, le sue norme e i suoi regolamenti, il contesto professionale, espressione delle competenze e del background degli insegnanti, del dirigente scolastico, nonché il contesto delle relazioni interne e esterne che determinano il clima della scuola e i suoi collegamenti con altre

scuole e altre agenzie formative (Capperucci, 2018). La R-F, pertanto, si connota come un percorso per sua natura contestualizzato, che nasce dal basso e con il coinvolgimento degli insegnanti, ma che non può ignorare l'esistenza di altri livelli contestuali e dell'influenza che essi hanno sul gruppo di docenti-ricercatori coinvolti (Losito, 2018). Per questa ragione la R-F si connota come un percorso originale, situato e personalizzato, che punta allo sviluppo professionale dell'insegnante all'interno di uno specifico contesto organizzativo al cui interno si produce apprendimento professionale.

Il ricercatore-formatore può supportare la scuola nel predisporre strumenti di analisi dei bisogni, espressione delle caratteristiche contestuali della scuola, ma anche nel rispondere al bisogno degli insegnanti di individuare strategie efficaci per risolvere alcuni problemi ritenuti importanti dall'intera comunità.

NONA STRATEGIA: *Promuovere un approccio scientifico alla gestione della scuola informato da evidenze*

I dirigenti scolastici che adottano una leadership trasformativa sono consapevoli che le pratiche di insegnamento efficaci si evolvono nel tempo e pertanto sostengono i loro insegnanti ad utilizzare approcci e strategie didattiche basati sulle evidenze prodotte dalla ricerca (Anderson-Butcher et al., 2010). La R-F non solo promuove lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti, ma richiede loro di adottare una postura critica verso i risultati prodotti dalla stessa R-F, i quali necessitano di essere validati e supervisionati con attenzione prima di essere considerati delle evidenze. Il connubio tra ricerca e formazione richiede per un verso l'assunzione di disegni metodologicamente rigorosi e per un altro una profonda attenzione alle esperienze derivanti dalla saggezza della pratica, mediante una valorizzazione reciproca sia delle competenze dei ricercatori che di quelle degli insegnanti (Kuhn, 2002). Lo stretto legame ai contesti, che connota i percorsi di R-F, fa sì che tali ricerche non puntino alla generalizzazione dei risultati, bensì alla restituzione di feedback migliorativi delle esperienze didattiche realizzate e ad un conseguente incremento delle competenze degli insegnanti. Per quanto contestualizzati e circostanziati, i risultati prodotti dalla R-F motivano gli insegnanti ad adottare un atteggiamento maggiormente scientifico, riflessivo, non dogmatico sui processi di insegnamento-apprendimento (Datnow & Hubbard, 2016). Tutto ciò sviluppa consapevolezza rispetto alle scelte metodologiche, alle strategie di insegnamento, agli strumenti valutativi, fornendo *feedforward* per l'avanzamento della professionalità degli insegnanti e la realizzazione di nuovi percorsi di R-F.

Il ricercatore-formatore può fornire un valido apporto alla lettura dei risultati di ricerca e promuovere nella dirigenza scolastica e nei docenti l'attitudine ad assumere decisioni strategiche per la scuola supportate da evidenze di ricerca.

DECIMA STRATEGIA: *Sviluppare sistemi di monitoraggio della ricerca*

I leader trasformativi non solo considerano la ricerca come uno strumento che accompagna e guida il cambiamento, ma si preoccupano di valutarne anche l'impatto sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Ciò vale anche per la R-F che, oltre a sostenere la riflessività degli insegnanti in merito all'efficacia delle scelte didattiche che operano quotidianamente, è chiamata a valutare anche se stessa (Govender & Ajani, 2021). La R-F necessita pertanto di sistemi di monitoraggio in grado di tenere sotto controllo la validità interna e esterna dei percorsi che realizza con gli insegnanti (Popova et al., 2022). Nel primo caso è opportuno verificare la coerenza tra le esigenze di sviluppo professionale degli insegnanti e le proposte di ricerca messe in atto, l'adeguatezza del disegno di ricerca, la correttezza e l'affidabilità dei dati raccolti, le strategie utilizzate per la loro interpretazione. Nel secondo caso è importante valutare l'efficacia della R-F in merito allo sviluppo delle competenze degli insegnanti, al trasferimento di conoscenze, all'introduzione di elementi trasformativi della didattica e della scuola in generale, alle condizioni di benessere percepite dai docenti coinvolti nel percorso di ricerca e alla sostenibilità dello sviluppo professionale degli insegnanti (Kennedy, 2019). Se è più semplice monitorare che cosa succede all'interno del gruppo dei partecipanti alla R-F, sia *in itinere* che *ex post*, risulta assai più complesso accertare quanto la R-F sia sostenibile nel tempo e quanto siano sostenibili i suoi risultati (Kerwin & Thornton, 2021; Kraft & Papay, 2014). La ricerca pedagogico-didattica al momento non è in grado di fornire tutte le risposte, ma è impegnata a costruire con le scuole modelli euristici innovativi in grado di valorizzare l'apporto che la ricerca e la formazione possono fornire alla crescita professionale degli insegnanti e delle scuole.

A riguardo il ricercatore-formatore può supportare il dirigente scolastico nel reperimento di modelli di monitoraggio dell'impatto della ricerca presenti in letteratura, oppure elaborare assieme alla scuola modelli e strumenti nuovi in grado di rilevare il trasferimento di conoscenze e l'efficacia dei percorsi di R-F messi in atto dalla scuola.

Come evidenziato dai dieci punti qui richiamati, la relazione che intercorre tra leadership trasformativa e R-F è caratterizzata da una forte recipro-

cià. Infatti, per un verso la leadership trasformativa crea le condizioni affinché si possano realizzare ricerche incentrate sul coinvolgimento diretto della comunità educativa, sulla partecipazione attiva degli insegnanti e su una collaborazione paritetica tra insegnanti e ricercatori; per un altro la R-F sostiene, accompagna e guida le scelte che i leader scolastici devono assumere rispetto alla gestione delle scuole e soprattutto rispetto alle azioni da porre in essere per la crescita e lo sviluppo professionale degli insegnanti.

4.3.5. *Cultura del miglioramento*

Che cosa rende unica ogni scuola? La risposta risiede, in gran parte, nella sua *cultura scolastica*: un insieme di credenze, norme e valori che modellano la vita quotidiana all'interno del contesto scolastico.

Cosa si intende per cultura scolastica

Hoy, Tarter e Kottkamp (1991) definiscono la cultura scolastica come “un sistema di orientamenti condivisi (norme, valori fondamentali e assunzioni tacite) detenuti dai membri, che mantiene l'unità e conferisce un'identità distintiva” (p. 5). Fullan (2001) descrive la cultura scolastica come l'insieme di credenze e valori guida, evidenti nel funzionamento di una scuola. Essa comprende norme, rituali e tradizioni e aiuta a comprendere atteggiamenti, comportamenti attesi e valori che influenzano il modo in cui la scuola opera. Secondo Melesse e Molla (2018), la cultura scolastica è un insieme di credenze, percezioni, relazioni interpersonali, atteggiamenti e regole – sia scritte sia non scritte – che modellano e influenzano tutte le attività scolastiche.

Sebbene non vi sia consenso unanime sulla relazione tra cultura e clima scolastico, il primo termine appare generalmente più astratto rispetto al secondo. Il clima scolastico è maggiormente associato al comportamento delle persone (Roach & Kratochwill, 2004) e si riferisce al contesto psicosociale in cui gli insegnanti lavorano e insegnano (Fisher & Fraser, 1990). Secondo alcuni autori, il clima si concentra su descrizioni esperienziali o percezioni di ciò che accade, risultando temporaneo e soggettivo. La cultura, invece, contribuisce a definire il motivo per cui le cose accadono, è più stabile rispetto al clima ed è collettivamente condivisa⁹ (Ostroff et al., 2013; Schein,

⁹ Nelle organizzazioni possono comunque emergere sottoculture e sottoclimi. Le interazioni sociali, la comunicazione, le interdipendenze e i diversi processi di leadership possono

2000; Schneider, 2000). Nonostante le differenze, alcuni ricercatori separano i due costrutti (Van Houtte & Van Maele, 2011), mentre altri li considerano complementari e li integrano. Ad esempio, Schoen e Teddlie (2008) sostengono che il clima scolastico costituisca una componente della cultura.

Al di là della disputa sui due concetti, ai fini della nostra riflessione possiamo considerare la cultura scolastica come ciò che permea la realtà quotidiana di una scuola. Essa influisce sul modo in cui le persone si comportano, si vestono, di cosa discutono, se chiedono aiuto ai colleghi e su come gli insegnanti percepiscono il proprio lavoro e i propri studenti. Ogni scuola possiede, ad esempio, un insieme di aspettative su cosa possa essere discusso nelle riunioni del personale, su cosa rappresenti buone tecniche didattiche, sulla propensione del personale al cambiamento e sull'importanza dello sviluppo professionale (Deal & Peterson, 1999).

La cultura scolastica conferisce dunque un senso di identità, definisce standard e modelli comportamentali, crea modi distintivi di operare e determina la direzione per la crescita futura (Teasley, 2016).

È evidente che la cultura scolastica sia un concetto multidimensionale, da interpretare come macrofattore contestuale piuttosto che come fattore singolo¹⁰. Gli studi sulla cultura scolastica si sono spesso concentrati sul ruolo di supporto e guida dei dirigenti scolastici, sull'orientamento nell'impostazione degli obiettivi, sul lavoro degli insegnanti, sul modo in cui essi collaborano o sul loro orientamento professionale (Nehez & Blossing, 2020). Questi e altri fattori della cultura scolastica possono rappresentare un supporto o un ostacolo all'apprendimento degli insegnanti e, quindi, all'efficacia di una R-F.

Proprio in quest'ottica, la cultura scolastica incide profondamente sulla riuscita dei percorsi di R-F. Un ambiente caratterizzato da valori condivisi di collaborazione, apertura al cambiamento e valorizzazione dello sviluppo professionale facilita l'implementazione di pratiche innovative e la partecipazione attiva degli insegnanti. Al contrario, una cultura resistente al cambiamento o dominata da pratiche consolidate può ostacolare l'efficacia della R-F, limitando l'impatto delle azioni formative. Comprendere e intervenire

portare alla formazione di una cultura o di un clima all'interno di un gruppo, che può differire da quelli di altri gruppi all'interno della stessa organizzazione (Schneider et al., 2011).

¹⁰ In letteratura esistono diversi modelli sulle possibili dimensioni della cultura scolastica. Tra i modelli più diffusi, è possibile qui brevemente richiamare il "modello integrato" proposto da Schoen e Teddlie (2008), che identifica quattro dimensioni principali: 1) *Orientamento professionale*: attività e atteggiamenti che riflettono il grado di professionalità del corpo docente; 2) *Struttura organizzativa*: stile di comunicazione e processi di leadership che influenzano la gestione delle attività scolastiche; 3) *Qualità dell'ambiente di apprendimento*: valore formativo delle attività in cui sono coinvolti gli studenti; 4) *Focalizzazione sullo studente*: sforzi collettivi e programmi offerti per sostenere il rendimento degli studenti.

sulla cultura scolastica diventa quindi fondamentale per creare condizioni favorevoli alla R-F, promuovendo un contesto che supporti l'apprendimento continuo e il miglioramento delle pratiche educative.

Cultura del miglioramento come fattore facilitante lo sviluppo professionale degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti

La cultura scolastica può avere una valenza positiva, negativa o ambivalente in relazione ai processi di R-F. In generale, una cultura positiva supporta lo sviluppo e il progresso dei membri della scuola, mentre una cultura negativa ostacola o disabilita il progresso (Peterson, 2002). Una cultura scolastica positiva favorisce la soddisfazione professionale, l'efficacia e la creazione di un ambiente che massimizza l'apprendimento degli studenti, promuovendo al contempo collegialità e collaborazione (Teasley, 2016). Può essere definita come una cultura orientata al miglioramento e all'apprendimento dell'organizzazione. Questo tipo di cultura facilita i processi di R-F, incoraggiando gli insegnanti a sperimentare nuove pratiche, condividere riflessioni critiche e partecipare attivamente a percorsi di sviluppo professionale.

Al contrario, una cultura negativa si caratterizza per norme e valori tossici che frenano la crescita e l'apprendimento. Scuole con una cultura negativa sono contraddistinte dall'assenza di un chiaro senso di scopo, norme che rinforzano l'inerzia, la tendenza a incolpare gli studenti per la mancanza di progressi, relazioni ostili e scarsa collaborazione tra il personale (Peterson, 2002). Questi contesti mostrano inefficienza, bassa fiducia tra colleghi, leadership poco trasparente, aspettative sul rendimento scolastico modeste e limitato supporto agli studenti (Teasley, 2016). In tali ambienti, la R-F può incontrare resistenze significative, con difficoltà nell'implementazione di pratiche innovative e nella collaborazione tra i docenti.

In alcuni casi, la cultura scolastica può manifestare caratteristiche ambivalenti, mostrando aspetti sia facilitanti sia ostacolanti. Ad esempio, una scuola potrebbe promuovere la collaborazione tra insegnanti ma allo stesso tempo mantenere pratiche tradizionali rigide che limitano l'introduzione di innovazioni didattiche. Questa ambivalenza richiede al ricercatore-formatore un'analisi attenta per individuare strategie mirate che possano consolidare gli elementi positivi e superare le resistenze.

La cultura del miglioramento è riconosciuta come un fattore che influisce positivamente sullo sviluppo professionale degli insegnanti, nonché sull'efficacia e sulla sostenibilità delle iniziative di miglioramento delle scuole (Deal & Peterson, 2016; Fullan, 2001; Lee & Louis, 2019; Postholm, 2012;

Shirazi et al., 2015; Zhang et al., 2024). La ricerca empirica sulle relazioni tra cultura scolastica e miglioramento della scuola – in termini di apprendimento di insegnanti e studenti – vede in primo luogo la necessità di operativizzare un costrutto complesso e multidimensionale. In tal senso, le ricerche nel settore si focalizzano su diversi fattori, esaminati sia singolarmente sia nelle loro interazioni.

Tra i fattori culturali dell'istituzione scolastica, orientamento chiaro verso gli obiettivi, leadership e visione condivisa sembrano influenzare significativamente l'impegno professionale degli insegnanti. Scuole con tali caratteristiche favoriscono il coinvolgimento (*engagement*) e il senso di responsabilità dei docenti (Zhu et al., 2001). Inoltre, obiettivi ben definiti, relazioni formali positive e visione condivisa sembrano essere correlati anche al benessere degli insegnanti (Zhu et al., 2001).

La ricerca sottolinea l'importanza di creare ambienti di lavoro che promuovano il benessere e la crescita individuale e organizzativa. Una cultura scolastica orientata a valorizzare i punti di forza degli insegnanti contribuisce a incrementarne la soddisfazione lavorativa, l'*engagement* e il senso di significato nel lavoro (Lavy et al., 2024). Identificare, riconoscere e applicare i propri punti di forza nella pratica quotidiana sembra migliorare il successo professionale a lungo termine, alimentando una cultura scolastica positiva (Korthagen & Vasalos, 2008; Zwart et al., 2015).

Rinke e Valli (2010) hanno esaminato alcune esperienze di sviluppo professionale degli insegnanti, evidenziando il ruolo centrale della cultura scolastica come fattore contestuale. In particolare, tra le esperienze positive emerge la presenza di una cultura collaborativa, ovvero di un contesto scolastico funzionante come una forte comunità professionale, definita da aspettative chiare sul lavoro degli insegnanti, da uno sforzo collettivo per migliorare le pratiche, da un clima di unità e da una leadership favorevole al cambiamento e che coinvolge gli insegnanti nella pianificazione del loro sviluppo professionale. Questo contesto sembra favorire una comprensione più profonda dei contenuti formativi e una loro implementazione efficace in aula. Al contrario, contesti caratterizzati da una cultura caotica e isolazionista e piani per lo sviluppo professionale imposti dall'alto, portano a una comprensione minima e a una applicazione superficiale dei contenuti. Anche un contesto eccessivamente burocratico, con una leadership decisa ma non condivisa e un approccio alla formazione professionale più funzionale che orientata all'apprendimento continuo, sembra condurre a uno sviluppo professionale meccanico e poco motivato. I docenti tendono a concentrarsi sul rispetto dei requisiti imposti, trascurando il miglioramento autentico delle pratiche, giungendo a una bassa acquisizione dei contenuti formativi e limitandosi a

implementarli nelle classi in modo strategico per raggiungere i risultati prefissati. Lo studio evidenzia che promuovere lo sviluppo degli insegnanti attraverso il miglioramento della cultura scolastica, in sinergia con una leadership efficace e adeguate risorse, risulta significativamente più efficace per potenziare l'apprendimento sia dei docenti che degli studenti rispetto a un approccio focalizzato esclusivamente sull'offerta formativa.

Lee e Louis (2019) individuano i seguenti elementi chiave di una cultura scolastica “forte”, in grado di avere un impatto positivo sull'apprendimento degli studenti: priorità all'apprendimento degli studenti e al successo scolastico, supporto adeguato agli studenti, fiducia e rispetto reciproci tra il personale, bassa negatività¹¹ e comunità di apprendimento professionale.

Di particolare interesse è il concetto di *comunità di apprendimento professionale*: insegnanti che lavorano insieme con collegialità, fiducia e responsabilità condivisa. Secondo Lee e Louis (2019), una comunità di apprendimento professionale è caratterizzata dal perseguire un apprendimento collettivo (*apprendimento organizzativo*); condividere la responsabilità per l'apprendimento di tutti gli studenti, non solo quelli delle proprie classi (*responsabilità condivisa*); condividere le pratiche didattiche attraverso l'osservazione reciproca e la discussione (*pratica deprivatizzata*); riflettere collettivamente su cosa funziona e cosa deve cambiare nelle classi per migliorare l'apprendimento degli studenti (*dialogo riflessivo*).

Il costrutto di cultura scolastica forte ha mostrato di essere positivamente legato a un miglioramento scolastico continuo e sostenibile in termini di apprendimento degli studenti.

In linea con quanto emerso nei precedenti studi, altre ricerche sottolineano come le culture scolastiche che favoriscono lo sviluppo professionale degli insegnanti siano caratterizzate dalla collaborazione attiva tra docenti, dalla condivisione e creazione di materiali autentici per la classe, nonché dallo sviluppo continuo di nuove conoscenze su base regolare e per un lungo periodo di tempo (Desimone, 2009; Sancar et al., 2021; Schipper et al., 2019; Van Driel et al., 2012).

Come riconoscere e potenziare una cultura del miglioramento

La cultura scolastica ha un impatto profondo sull'apprendimento professionale, tanto da poterlo ostacolare o promuovere. Essa diventa un motore di crescita quando gli insegnanti percepiscono lo sviluppo professionale come

¹¹ La negatività è caratterizzata dalla presenza di tensioni di natura etnica e culturale, atteggiamenti negativi nei confronti degli studenti, alto assenteismo (Lee & Louis, 2019).

una priorità. Questo processo è alimentato da una narrazione che enfatizza la condivisione di idee, il lavoro collaborativo e l'applicazione delle nuove competenze, nonché da un impegno condiviso verso il miglioramento continuo (Peterson, 2002). Celebrando, riconoscendo e sostenendo l'apprendimento professionale, si rafforza la comunità scolastica, consolidando una cultura collaborativa e orientata alla crescita.

Per creare una cultura scolastica efficace, è fondamentale offrire agli insegnanti molteplici opportunità di apprendimento continuo, sostenute da una visione chiara che agisca da catalizzatore. Queste attività dovrebbero essere accompagnate da un incoraggiamento attivo alla condivisione e alla discussione di questioni professionali tra colleghi (Jurasaitė-Harbisson & Rex, 2010; Postholm, 2012; Shirazi et al., 2015).

Una cultura collaborativa, unita a un clima scolastico partecipativo e di supporto, rappresenta un fattore chiave per promuovere uno sviluppo professionale di successo (Schleicher, 2016; Zhang et al., 2024). Un ulteriore elemento essenziale è il riconoscimento della professionalità acquisita, che si manifesta nella celebrazione di successi, grandi e piccoli, alimentando la motivazione degli insegnanti nel loro percorso di crescita (Kouzes & Posner, 1995; Shirazi et al., 2015).

Al contrario, le culture scolastiche negative ostacolano lo sviluppo professionale, alimentando norme tossiche, conflitti e narrazioni pessimistiche. In queste scuole, le esperienze positive vengono ridicolizzate o ignorate, e chi condivide idee innovative rischia l'isolamento e la critica. Lo sviluppo professionale viene svalutato e l'apprendimento personale è spesso considerato superfluo o contro culturale, disincentivando il miglioramento collettivo (Peterson, 2002).

Sulla base della letteratura di settore (Deal & Peterson, 2009; Peterson, 2002; Schipper et al., 2019), è possibile delineare le seguenti caratteristiche di una cultura scolastica orientata al miglioramento:

- Un senso di scopo e valori ampiamente condivisi.
- Una missione centrata sull'apprendimento di studenti e docenti.
- Valori di collegialità, prestazione e miglioramento che favoriscono apprendimenti di qualità per tutti.
- Credenze positive riguardo al potenziale di studenti e docenti di apprendere e crescere.
- Una leadership condivisa che equilibra continuità e innovazione.
- Norme di apprendimento e miglioramento continui.
- Responsabilità per l'apprendimento di tutti gli studenti.
- Relazioni collaborative e collegiali.
- Una rete informale che facilita un flusso positivo di informazioni.
- Ampie opportunità di sviluppo professionale di qualità.

- Spazi per la riflessione del personale, il confronto collettivo e la condivisione delle pratiche.
- Un atteggiamento di ricerca e condivisione delle conoscenze e delle esperienze.
- Sviluppo collaborativo del materiale didattico.
- Un linguaggio professionale comune.
- Raccolta e utilizzo di valutazioni e dati per valutare e monitorare i progressi.
- Ritualità e cerimonie che rafforzano i valori fondamentali.
- Racconti che celebrano i successi individuali e collettivi.
- Un ambiente fisico che simboleggia gioia e orgoglio.
- Un senso condiviso di rispetto e cura.

Questi elementi favoriscono *engagement*, creano motivazione e benessere, e promuovono l'apprendimento sia per il personale sia per gli studenti. È quindi fondamentale mantenerli vivi e, laddove carenti o assenti, lavorare per potenziarli.

Questo può avvenire attraverso le interazioni tra dirigenti e personale, focalizzandosi su visioni, obiettivi e comportamenti condivisi, oppure creando un'infrastruttura che favorisca il cambiamento, offrendo risorse e supporto per l'adozione di nuovi comportamenti e idee (Ostroff et al., 2013). I dirigenti scolastici hanno un ruolo cruciale nel rimodellare la cultura scolastica per renderla di supporto e motivante per lo sviluppo professionale degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti (Fullan 2007; Leithwood & Louis, 2002). Non da ultimo, è fondamentale che quanto accade a scuola sia supportato da decisioni politiche (James & McCormick, 2009).

Creando un contesto che valorizza l'apprendimento continuo, la collaborazione, il confronto e la riflessione critica, una cultura scolastica orientata al miglioramento diventa un fattore imprescindibile per l'avvio e il successo di una R-F, stimolando lo sviluppo professionale degli insegnanti e garantendo il progresso dell'intera comunità scolastica.

Il ruolo del ricercatore-formatore nel rafforzare la cultura del miglioramento

Sebbene un membro esterno abbia un potere di intervento limitato sulla cultura di una scuola, il ricercatore-formatore può influenzare positivamente l'ambiente scolastico. Il suo ruolo consiste anche nel promuovere azioni concrete che rafforzino una cultura del miglioramento, attivando un processo condiviso che si sviluppa lungo l'intero percorso di R-F. Questo implica il

consolidamento di aspetti chiave di una cultura scolastica del miglioramento, affinché lo sviluppo professionale diventi un elemento integrato e imprescindibile.

Per raggiungere questo obiettivo, il ricercatore-formatore dovrebbe adottare le seguenti strategie operative.

PRIMA STRATEGIA: *Promuovere visioni condivise e un linguaggio professionale comune*

Un aspetto cruciale per creare una cultura scolastica orientata al miglioramento è la costruzione di una visione condivisa e di un linguaggio professionale comune. Il ricercatore-formatore dovrebbe coinvolgere gli insegnanti in momenti di discussione e riflessione collettiva, favorendo l'elaborazione di una visione comune sull'apprendimento professionale. Questo processo consente di far emergere valori condivisi e di rafforzare l'impegno reciproco verso obiettivi chiari, favorendo coesione e allineamento tra tutti gli attori coinvolti nel percorso di R-F. Allo stesso tempo, il ricercatore-formatore dovrebbe creare opportunità per sviluppare un linguaggio professionale comune, indispensabile per facilitare la comunicazione e promuovere la condivisione di idee e pratiche. Visione condivisa e linguaggio comune costituiscono le fondamenta di una collaborazione efficace e sono indispensabili per sostenere l'intero processo di miglioramento continuo.

SECONDA STRATEGIA: *Favorire il lavoro collaborativo*

Il lavoro collaborativo è centrale per rafforzare la cultura del miglioramento. Il ricercatore-formatore dovrebbe promuovere attività pratiche che incentivino la collaborazione tra docenti e con esperti esterni, creando spazi per la condivisione di competenze, conoscenze ed esperienze. Workshop, gruppi di lavoro e attività di co-progettazione rappresentano strumenti essenziali per consolidare la rete professionale e stimolare sinergie.

Questo approccio non solo supporta la crescita professionale degli insegnanti, ma rafforza anche il senso di comunità e di corresponsabilità, fondamentali per garantire un cambiamento duraturo e sostenibile.

TERZA STRATEGIA: *Sostenere una narrazione positiva*

Una narrazione positiva è essenziale per alimentare una cultura del miglioramento. Il ricercatore-formatore dovrebbe celebrare i successi e i progressi, anche quelli più piccoli, riconoscendo pubblicamente gli sforzi individuali e collettivi degli insegnanti. Questo approccio rinforza la motivazione intrinseca dei docenti, mantiene alta l'energia e l'impegno lungo tutto il percorso formativo e favorisce la fiducia nei processi di cambiamento.

La narrazione positiva, inoltre, incoraggia l'adozione di pratiche innovative e sostiene la crescita professionale.

QUARTA STRATEGIA: *Introdurre rituali di riflessione*

La riflessione continua rappresenta una leva fondamentale per rafforzare la cultura del miglioramento. Il ricercatore-formatore dovrebbe introdurre e facilitare momenti regolari di riflessione, in cui gli insegnanti possano analizzare successi, difficoltà e sfide incontrate lungo il percorso.

Questi “rituali di riflessione” consolidano il percorso di crescita individuale e collettiva, promuovendo un clima di apprendimento reciproco e di coesione. Inoltre, l'autoanalisi critica e la discussione dei feedback aiutano a individuare aree di miglioramento e a pianificare azioni mirate.

QUINTA STRATEGIA: *Sviluppare competenze nell'utilizzo dei dati per monitorare il progresso*

L'utilizzo dei dati rappresenta un elemento fondamentale per monitorare il progresso e sostenere il miglioramento continuo. Il ricercatore-formatore dovrebbe guidare e incoraggiare gli insegnanti nell'adozione di pratiche di raccolta e analisi dei dati, sia a livello individuale sia collettivo.

Queste pratiche consentono di tracciare i risultati rispetto agli obiettivi prefissati, offrendo informazioni utili per l'autovalutazione e la riflessione critica. Attraverso i dati, è possibile identificare punti di forza e aree di miglioramento, permettendo ai docenti di affinare costantemente le strategie educative, rispondere in modo mirato alle esigenze degli studenti e contribuire al consolidamento di una cultura scolastica orientata al miglioramento continuo.

4.4. Per concludere: una mappa interpretativa

Questo contributo ha messo in luce le molteplici variabili legate a caratteristiche della professione docente e dei contesti scolastici che possono condizionare positivamente o negativamente un percorso di R-F. La loro descrizione e le diverse strategie consigliate hanno evidenziato quante attenzioni il ricercatore-formatore deve avere affinché l'avvio, lo svolgimento e l'impatto del percorso non subiscano battute d'arresto.

Adottando uno sguardo di insieme e ricorrendo all'ausilio di una mappa che ci aiuta a “collocare” i diversi fattori presi in esame in base ai due criteri di distinzione proposti (Fig. 4.3), è possibile notare come la complessità della R-F sia in parte riconducibile alla gestione non certo semplice di fattori di

contenuto e di contesto che si palesano come ostacolanti e di altri, numerosi, che hanno una connotazione ambivalente e strettamente collegata alle peculiarità del contesto, a cui si affiancano alcuni fattori emersi come effettivamente facilitanti.

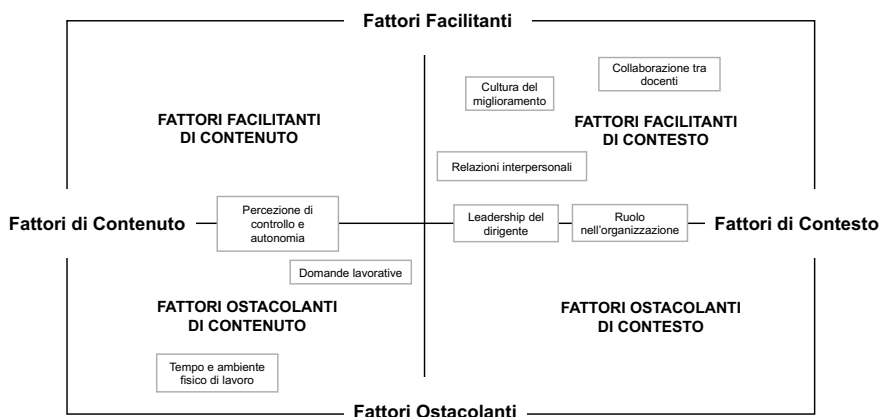


Fig. 4.3 – Mappa interpretativa dei fattori

Più precisamente, come si può osservare, la letteratura analizzata rivela che i fattori di contenuto della professione docente vengono prevalentemente rilevati come elementi ostacolanti rispetto allo sviluppo professionale degli insegnanti. Questo non è un aspetto di poco conto: significa che il ricercatore-formatore e la Scuola nel suo insieme si scontrano spesso con limiti oggettivi difficilmente modificabili e che possono agire come potenziali ostacoli in un processo di R-F, rendendolo “vulnerabile” fin dalla partenza. Le strategie di avvio o preventive suggerite svolgono pertanto un ruolo pivotale e riportano gli slanci entusiastici iniziali entro i binari di un necessario pragmatismo, consentendo di muoversi fin da subito in una direzione di sostenibilità e realismo, orientata a mitigarne la possibile influenza negativa.

I fattori di contesto, invece, emergono generalmente come fattori facilitanti o ambivalenti, particolarmente influenzati, come è stato spiegato, dal ruolo fondamentale della leadership del dirigente scolastico. L’ambivalenza di tale fattore è dovuta alla discrezionalità con cui viene esercitata tale leadership nei diversi contesti e dal tipo di leadership che viene promossa. Se per quanto concerne i fattori di contenuto ostacolanti il ricercatore-formatore si scontra con problematiche rispetto a cui può attivare strategie pratico-operative fin dall’avvio del percorso, in questo caso egli ha necessità di com-

prendere molto bene, e probabilmente con tempi più lunghi, come l'interlocutore "Dirigente scolastico" agisca all'interno del suo contesto (come agente facilitante o ostacolante) e che ruolo possa avere nel percorso di R-F anche in termini di promozione di una cultura di miglioramento e di corretta valorizzazione della professionalità dell'insegnante all'interno della Scuola.

In tale prospettiva, come già rilevato, la creazione di un dialogo continuativo, chiaro e diretto con la figura del dirigente risulta di importanza strategica. Tale rapporto dialogico potrebbe non solo consentire al ricercatore-formatore una conoscenza più approfondita del contesto scolastico di riferimento e una migliore gestione di eventuali problematiche organizzative, relazionali o di altro tipo riscontrate durante il percorso di R-F, ma anche aiutare il dirigente stesso a intraprendere un cammino di nuove consapevolezze relative al proprio ruolo di leadership e a come modificare il proprio agire per sostenere il percorso e incrementarne l'efficacia.

Per quanto concerne i fattori di contesto di cui la letteratura evidenzia la valenza facilitante, essi sottolineano come la dimensione delle relazioni e della collaborazione tra i docenti siano fondamentali nell'ambito di percorsi di R-F. Rapporti positivi e collaborativi tra il gruppo degli insegnanti partecipanti potrebbero rivelarsi come un fattore "protettivo" rispetto al possibile insuccesso di una R-F anche in assenza di una leadership supportiva. Ciò dovrebbe indirizzare il ricercatore-formatore a incentivare la dimensione del confronto e del supporto reciproco tra docenti e con i docenti, ma soprattutto a non sottovalutare il "benessere" relazionale del contesto scolastico, che non è facilmente e immediatamente rilevabile.

In questo senso, emerge un'ulteriore riflessione che riguarda l'imprevedibilità dei fattori di contesto. Mentre i fattori di contenuto sono non solo maggiormente prevedibili ma anche facilmente riconosciuti e comunicati dai docenti, quelli contestuali sono spesso celati, impliciti, non facilmente elicitabili o difficilmente interpretabili perché riguardano da un lato la dimensione delle relazioni con i colleghi, dall'altro la dimensione gerarchica e dunque i rapporti con la leadership: due elementi potenzialmente "bloccanti", che potrebbero far sentire l'insegnante "non protetto" ed esposto. Occorre poi sottolineare che questa difficoltà è esacerbata dal fatto che il ricercatore-formatore è coinvolto in termini relazionali e formativi sia con i docenti sia con i dirigenti. Il quadro delle alleanze da costruire per promuovere il cambiamento all'interno della scuola potrebbe essere talvolta a "geometrie variabili", in base a ciò che si desidera modificare e alle resistenze che si possono incontrare. Il ricercatore-formatore dovrebbe mostrarsi ed essere percepito come un riferimento autorevole e affidabile per tutti gli attori in gioco. Tutti dovrebbero sentirsi tutelati, nonostante spesso venga richiesto loro di uscire da una zona di comfort.

La focalizzazione posta in questo contributo sulla figura del ricercatore-formatore, come si può facilmente intuire, non è certo casuale. Sebbene la R-F veda gli insegnanti in prima linea nel processo di cambiamento del contesto e delle loro pratiche, il ricercatore-formatore deve spesso essere al contempo: *propulsore* di cambiamento – attraverso la co-progettazione e conduzione del percorso di R-F – ma senza essere effettivamente “parte del contesto” e senza sostituirsi agli insegnanti; *facilitatore* di consapevolezze organizzative, relazionali, educative, didattiche e valutative per supportare le azioni di rinnovamento della Scuola, affinché diventi sempre più protagonista del proprio processo di cambiamento e autonoma nel “mantenimento” delle nuove pratiche implementate; infine perenne *valutatore*, in senso prettamente formativo, di fattori, contesti, relazioni, interventi, situazioni, risorse, talenti.

Da questo punto di vista, si può comprendere come se da un lato la R-F sia altamente stimolante per la forte aderenza al contesto e alle ricadute pratico-operative, dall’altro essa rappresenti per il ricercatore-formatore una sfida complessa, che sollecita competenze non solo accademiche e di ricerca, ma anche relazionali. La rinuncia a qualsiasi tipo di “postura cattedratica” e un’attenzione costante per le caratteristiche ed esigenze dei docenti e dei contesti scolastici possono favorire il riconoscimento della sua autorevolezza, piuttosto che di un’autorità derivante dal ruolo. Un’autorevolezza che si fonda certamente sulla sua competenza scientifica, ma anche su un meticoloso lavoro di lettura e analisi dei fattori presentati in questo capitolo e su una rete di alleanze tessuta con costanza e pazienza.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G. (2023). L’indagine TALIS. Che cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani? *RicercaAzione*, 15(1), 33-43. <https://doi.org/10.32076/RA15102>.
- Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Valutare l’impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell’insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercaAzione*, 13(2), 75-84. <https://doi.org/10.32076/RA13202>.
- Ahmad, H., & Shah, S. R. (2022). Teacher agency and professional development: A study on Cambridge English teacher program in the Arabian Gulf, *Cogent Education*, 9(1), 2080352. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2080352>.
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Conceptual Framework*. OECD Education Working Papers, No. 187. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.
- Anderson-Butcher, D., Lawson, H. A., Iachini, A., Flaspohler, P., Bean, J., & WadeMdivanian, R. (2010). Emergent evidence in support of a community

- collaboration model for school improvement. *Children & Schools*, 32(3), 160-171. <https://doi.org/10.1093/cs/32.3.160>.
- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (2000). Applications and misapplications of cognitive psychology to mathematics education. *Texas Education Review*, 1(2), 29-49.
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13.
- Angelle, P., & Teague, G. (2014). Teacher leadership and collective efficacy: Teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 738-753. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2013-0020>.
- Arcaro, J. (2024). *Quality in education: An implementation handbook*. Routledge.
- Archibald, S., Cogshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources. Research & Policy Brief. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*.
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Asquini, G., & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 157-169). FrancoAngeli.
- Aziz, N. A. A., Asimiran, S., & Hassan, A. (2021). A conceptual framework on the role of instructional leadership and teachers' change readiness in education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(6), 9435-9443. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28815.56489>.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Barrera-Pedemonte, F. (2016). *High-quality teacher professional development and classroom teaching practices. Evidence from TALIS 2013*. OECD Education Working Papers, No. 141. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5j1pszw26rvd-en>.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Armando.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2003). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-122.
- Bauer, J. C., & Simmons, P. R. (2000). Role ambiguity: A review and integration of the literature. *Journal of Modern Business*, 3(1), 41-47.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8).

- Belogolovsky, E., & Somech, A. (2010). Teachers' organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher Education*, 26, 914-923. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.032>.
- Bergeron, D. M. (2007). The potential paradox of organizational citizenship behavior: Good citizens at what cost? *The Academy of Management Review*, 32(4), 1078-1095. <https://doi.org/10.2307/20159357>.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2018). Principals' emotional support and teachers' emotional reframing: The mediating role of principals' supportive communication strategies. *Psychology in the Schools*, 55(7), 867-879. <https://doi.org/10.1002/pits.22130>.
- Bert, P. M., Peters, T., & Reynolds, D. (Eds.). (2021). *School effectiveness and school improvement*. Routledge.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. (2010). Teacher's well-being: The role of emotional intelligence and social support. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 169-180.
- Bevilacqua, A. (2023). *Il feedback a scuola. Strategie per promuovere l'apprendimento*. Carocci.
- Blase, J., & Blase, J. (1997). The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 138-164. <https://doi.org/10.1108/09578239710161777>.
- Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision making? *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420-438. <https://doi.org/10.1108/09578230510615215>.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/00346543033008003>.
- Borup, J., & Evmenova, A. S. (2019). The effectiveness of professional development in overcoming obstacles to effective online instruction in a college of education. *Online Learning*, 23(2), 1-20. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1468>.
- Bosch, D. (2013). The impact of transformational leadership on leader-follower work value congruence. *International Journal of Business and Social Research (IJBSR)*, 3(8), 18-31. <https://doi.org/10.18533/ijbsr.v3i8.269>.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools. A Report for CASEL*. Civic Enterprises Publication. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558068.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students. Second edition*. ASCD Publication.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006>.
- Calidoni, P., & Ghiaccio, M. F. (2018). La comunità scolastica ripensa l'ambiente di apprendimento. *Ricercazione*, 10(1), 51-69.

- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42, 183-190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x>.
- Capperucci, D. (2018). I “contesti” della Ricerca-Formazione nel modello VA.R.C.CO: un percorso verso la certificazione delle competenze realizzato con gli insegnanti del primo ciclo. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 109-118). FrancoAngeli.
- Capperucci, D., & Dodman, M. (Eds.). (2025). *RESPOND. Sustaining the professional development of teachers within schools as professional learning environments*. FrancoAngeli.
- Carless, S. A., Wearing, A. J., & Mann, L. (2000). A short measure of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology*, 14(3), 389-405. <https://doi.org/10.1023/A:1022991115523>.
- Carpenter II, D. M., Field, J., Tucker, E., & Ferguson, N. (2023). Evaluating teacher wellness professional development: A three-year study. *Educational Research: Theory and Practice*, 34(1), 50-68.
- Castoldi, M. (2018). Progetto ILE: un quadro di riferimento per gli ambienti di apprendimento. *RicercaAzione*, 10(1), 15-27.
- Chang, E. (2019). Bridging an engagement gap: Towards equitable, community-based technology leadership practice. *International Journal of Leadership in Education*, 22(5), 536-554. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1492504>.
- Chen, G., Zhang, J., Hu, Y., & Gao, Y (2022). Gender role attitudes and work–family conflict: A multiple mediating model including moderated mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1032154>.
- Chen, S., & Rong, J. (2023). The moderating role of teacher collegiality in the relationship between instructional leadership and teacher self-efficacy. *Sage Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231217884>.
- Chiang, J. T. J., Chen, X. P., Liu, H., Akutsu, S., & Wang, Z. (2020). We have emotions but can't show them! Authoritarian leadership, emotion suppression climate, and team performance. *Human Relations*, 74(7), 1082-1111. <https://doi.org/10.1177/0018726720908649>.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Ciani, A., Guasconi, E., & Corsini, C. (2021). Le ricadute di una Ricerca-Formazione su pratiche di *formative assessment* in una scuola secondaria di primo grado. *RicercaAzione*, 13(2), 103-116. <https://doi.org/10.32076/RA13205>.
- Ciani, A., Rosa, A., & Santagata, R. (2021). Video analysis as a learning tool to promote the quality of teaching: From school teachers' education to university teachers' professional development. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 40-51. <https://doi.org/10.7346/sird-022021-p40>.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2005). Reducing teachers' work-family conflict: From theory to practice. *Journal of Career Development*, 32(1), 91-103. <https://doi.org/10.1177/0894845305277044>.

- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>.
- Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>.
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research, 31*(3), 718-738.
- Cox, T., Griffiths, A., & Rial-Gonzalez, E. (2000). *Research on work-related stress*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Cox, T., Karanika, M., Mellor, N., Lomas, L., Houdmont, J., & Griffiths, A. (2007). *Implementation of the management standards for work-related stress: Process evaluation – Phase 1*. Report for the British Health and Safety Executive, Institute of Work, Health and Organisations: University of Nottingham.
- Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology, 95*(5), 834-848. <https://doi.org/10.1037/a0019364>.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational leadership, 60*(8), 6-13.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto Learning Policy Institute.
- Datnow, A., & Hubbard, L., (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change, 17*(1), 7-28. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2>.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the education of teachers. *Journal of Education Policy, 19*(2), 67-82.
- de Hoogh, A. H. B., Greer, L. L., & den Hartog, D. N. (2015). Diabolical dictators or capable commanders? An investigation of the differential effects of autocratic leadership on team performance. *The Leadership Quarterly, 26*(5), 687-701. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.01.001>.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping School Culture* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experience to create a more inclusive school. *Leadership and Policy in schools, 14*(2), 139-166. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.997939>.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>.

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>.
- Dollard, M., Skinner, N., Tuckey, M. R., & Bailey, T. (2007). National surveillance of psychosocial risk factors in the workplace: An international overview. *Work & Stress*, 21(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/02678370701254082>.
- DuFour, R., & Eaker, R. E. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. National Education Service.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 12(10), 1731-1744. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2306>.
- Duyar, I., Gumus, S., & Sukru Bellibas, M. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2012-0107>.
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>.
- Elmelegy, R. I. (2015). School-based management: An approach to decision-making quality in Egyptian general secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.962499>.
- Erdamar, G., & Demirel, H. (2014). Investigation of work-family, family work conflict of the teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 4919-4924. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1050>.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 645-672). Springer.
- Fernet, C., Guay, F., & Senécal, C. (2013). The role of teachers' motivation in the development of students' motivation: A longitudinal study. *Educational Psychology*, 33(1), 1-15.
- Fernet, C., Senécal, C., & Guay, F. (2012). The role of autonomy support and motivation in the prediction of teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 457-467.
- Fisher, D., & Fraser, B. J. (1990). School climate: Assessing and improving school environments. *SET: Research information for teachers*, 2, 1-4. <https://doi.org/10.18296/set.1073>.
- Fracaroli, F., & Balducci, C. (2011). *Stress e rischi psicosociali nelle organizzazioni. Valutare e controllare i fattori dello stress lavorativo*. Il Mulino.

- Friedman, I. A. (1991). High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.
- Friedman, I. A. (1995). Self-efficacy and burnout in teaching. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 23(3), 289-296.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* (2nd ed.). Teachers College Press.
- García-Martínez, Í., & Tadeu, P. J. A. (2018). The influence of pedagogical leadership on the construction of professional identity: A systematic review. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 145-161. <https://doi.org/10.17499/JSSER.90982>.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>.
- Geletu, G. M., & Mihiretie, D. M. (2023). Professional accountability and responsibility of learning communities of practice in professional development versus curriculum practice in classrooms: Possibilities and pathways. *International Journal of Educational Research Open*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100223>.
- Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*, 6(1), 3-36. <https://doi.org/10.1002/rev3.3104>.
- Goh, E., & Sigala, M. (2020). Integrating Information & Communication Technologies (ICT) into classroom instruction: Teaching tips for hospitality educators from a diffusion of innovation approach. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 20(2), 156-165. <https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1740636>.
- Gonzalez, M. (2018). Digital competence of teachers: A critical review of the literature. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1675-1695.
- Gordon, T. (2013). *Insegnanti efficaci*. Giunti.
- Govender, S., & Ajani, O. A. (2021). Monitoring and evaluation of teacher professional development for resourceful classroom practices. *Universal Journal of Educational Research*, 9(4), 870-879. <https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090421>.
- Gray, J. A., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(6), 875-891. <https://doi.org/10.1177/1741143215574505>.
- Greenglass, E., Burke, R., & Moore, K. (2003). Reactions to increased workload: Effects on professional efficacy of nurses. *Applied Psychology*, 52(4), 580-597. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00152>.
- Gregoire, M. G. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179. <https://doi.org/10.1023/A:1023477131081>.

- Guglielmi, D., & Fraccaroli, F. (2016). *Stress a scuola. 12 interventi per insegnanti e dirigenti*. Il Mulino.
- Gülsen, F. U., & Çelik, Ö. (2021). Secondary school teachers' effective school perception: The role of school culture and teacher empowerment. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 332-344. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.21>.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8, 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>.
- Guskey, T. R., & Sparks, D. (2002). *Linking professional development to improvements in student learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002).
- Gwaltney, K. D. (2012). *Teacher autonomy in the United States: Establishing a standard definition, validation of a nationally representative construct and an investigation of policy affected teacher groups* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
- Handford, T., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194-212. <https://doi.org/10.1108/09578231311304706>.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annual Review of Economics*, 4, 131-157. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-economics-080511-111001>.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39, 123-126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible learning: Feedback*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1619223>.
- He, P., Guo, F., & Abazie, G. A. (2024). School principals' instructional leadership as a predictor of teacher's professional development. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 63. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00290-0>.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the effects of school leadership on teaching and learning over time. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653-681. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2013-0097>.
- Hitt, D., & Tucker, P. (2016). Systematic review of key leadership practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>.

- Hogan, A., Enright, E., Stylianou, M. & McCuaig, L. (2018). Nuancing the critique of commercialisation in schools: Recognising teacher agency. *Journal of Education Policy*, 33(5), 617-631. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1394500>.
- Hoy, W. K., & Kupersmith, W. J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5, 1-10.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage.
- Hudson, C. (2024). A conceptual framework for understanding effective Professional Learning Community (PLC) operation in schools. *Journal of Education*, 204(3), 649-659. <https://doi.org/10.1177/00220574231197364>.
- Imants, J., & Van Der Wal, M. (2019). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973-982. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.023>.
- Jenkins, G. (2019). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47, 167-181. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>.
- Jeynes, W. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership and Management*, 38, 147-163. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1434767>.
- Jin, F., Song, Z., Cheung, W. M., Lin, C., & Liu, T. (2024). Technological affordances in teachers' online professional learning communities: A systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(3), 1019-1039. <https://doi.org/10.1111/jcal.12935>.
- Johnson, S., Monk, M., & Swain, J. (2000). Constraints on development and change to science teachers' practice in Egyptian classrooms. *Journal of Education for Teaching: International Research & Pedagogy*, 26(1), 9-24. <https://doi.org/10.1080/02607470050007101>.
- Jurasaitė-Harbisson, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.012>.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress. Studies in role conflict and ambiguity*. John Wiley & Sons.
- Kalinowski, E., Egert, F., Gronostaj, A., & Vock, M. (2020). Professional development on fostering students' academic language proficiency across the curriculum. A meta-analysis of its impact on teachers' cognition and teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102971. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102971>.

- Karakitapoğlu-Aygün, Z., Gumusluoglu, L., Erturk, A., & Scandura, T. A. (2021). Two to Tango? A cross-cultural investigation of the leader-follower agreement on authoritarian leadership. *Journal of Business Research*, *128*, 473-485. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.02.034>.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. John Wiley & Sons.
- Kelly, M., Brock, L. L., Swanson, D. R., & Russell, L. W. (2022). Teacher Engagement Scale for Professional Development. *Journal of Educational Issues*, *8*(1), 261-278. <https://doi.org/10.5296/jei.v8i1.19636>.
- Kennedy, M. M. (2019). How we learn about teacher learning. *Review of Research in Education*, *43*(1), 138-62. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>.
- Kerwin, J. T., & Thornton, R. L. (2021). Making the grade: The sensitivity of education program effectiveness to input choices and outcome measures. *Review of Economics and Statistics*, *103*(2), 251-264. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3002723>.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, *86*(4), 1272-1311. <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>.
- Kholifah, N., Nurtanto, M., Mutohari, F., Subakti, H., Ramadhan, M. A., & Majid, N. W. A. (2024). The mediating role of motivation and professional development in determining teacher performance in vocational schools. *Cogent Education*, *11*(1), 2421094. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2421094>.
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, *31*(7), 843-856. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650>.
- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>.
- Kohl, D., Recchia, S., & Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales. *Educational Research*, *55*(4), 411-426. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844944>.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and teaching: theory and practice*, *11*(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. Jossey-Bass.
- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *36*(4), 476-500. <https://doi.org/10.3102/0162373713519496>.

- Kremer-Hayon, L., & Kurtz, H. (1985). The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 243-249. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90007-1](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90007-1).
- Kristoff, B. L. (2003). *Transformational leadership, professional school culture, and perceived effectiveness in specialized programs for students with disabilities*. Rutgers The State University of New Jersey, School of Graduate Studies.
- Kuhn, T. (2002). Negotiating boundaries between scholars and practitioners: Knowledge, networks, and communities of practice. *Management Communication Quarterly*, 16(1), 106-112. <https://doi.org/10.1177/0893318902161008>.
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>.
- Lavy, S., Abu Ahmad, M., & Naama, E. (2024). Let them shine: Associations of schools' support for strengths use with teachers' sense of meaning, engagement, and satisfaction. *Sustainability*, 16(9), 3832. <https://doi.org/10.3390/su16093832>.
- Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>.
- Leithwood, K., & Louis K. S. (2012). *Linking leadership to learning*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2002). *Organizational learning in schools*. Swets and Zeitlinger.
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of "The Four Paths Model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>.
- Lestari, Y., Yusra, K., Hanafi, N., & Nuriadi, N. (2022). Personal and contextual factors influencing teacher agency in overcoming students' learning difficulties. *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra*, 6(2), 331-340. <https://doi.org/10.26858/eralingua.v6i2.34196>.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers (D. Cartwright, Ed.)*. Harper.
- Li, R., Chen, Z., Zhang, H., & Luo, J. (2019). How do authoritarian leadership and abusive supervision jointly thwart follower proactivity? A social control perspective. *Journal of Management*, 47(4), 930-956. <https://doi.org/10.1177/0149206319878261>.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1989). Ethics: The failure of positivist science. *The Review of Higher Education*, 12(3), 221-240. <https://doi.org/10.1353/RHE.1989.0017>.

- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 16, 297-351. <https://doi.org/10.2307/1167355>.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>.
- Lockton, M., Weddle, H., & Datnow, A. (2020). When data don't drive: Teacher agency in data use efforts in low-performing schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 243-265. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1647442>.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>.
- Loretto, A. J. (2019). The language of teacher agency in an eighth grade ELA classroom. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(4), 450-463. <https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2018-0122>.
- Losito, B. (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 13-24). FrancoAngeli.
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: State, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 30321. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321>.
- Lyngsnes, K. (2016). A reflexive eye on a collaborative action research project in school. *The Qualitative Report*, 21(2), 196-211. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2486>.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2004). *Self-evaluation: What's in it for Schools?* Routledge.
- Marimuthu, S., & Loh, S. C. (2016). Effects of the Teacher Training Program (TTP) on teacher awareness and readiness in secondary school inclusive classrooms. *Journal of Special Needs Education*, 6, 45-56.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books.
- McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2021). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional Development in Education*, 47(5), 834-852. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412>.
- Md Shah, S., Noranee, S., Munir, Z. A., Noranee, S., Shahrudin, S., & Mujanah, S. (2024). The Influence of work-life balance, workload and work environment on burnout among teachers in Melaka Tengah District, Malaysia. *Information Management and Business Review*, 16(1(I)S), 137-152. [https://doi.org/10.22610/imbr.v16i1\(I\)S.3736](https://doi.org/10.22610/imbr.v16i1(I)S.3736).
- Melesse, S., & Molla, S. (2018). The contribution of school culture to students' academic achievement: The case of secondary and preparatory schools of Assosa Zone, Benshangul Gumuz Regional State, Ethiopia. *Research in Pedagogy*, 8, 190-203. <https://doi.org/10.17810/2015.83>.

- Methlagl, M. (2022). Patterns of teacher collaboration, professional development and teaching practices: A multiple correspondence analysis of TALIS 2018. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100137. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100137>.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Midoro, V. (2001). How teachers and teacher training are changing. In H. Taylor, & P. Hogenbirk (Eds.), *Information and Communication Technologies in Education: The School of the Future. IFIP - The International Federation for Information Processing* (pp. 83-94). Springer.
- Moretti, G. (2011). Dirigenza scolastica e competenze di leadership. In G. Domenici & G. Moretti (Eds.), *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi* (pp. 31-67). Armando.
- Nehez, J., & Blossing, U. (2020). Practices in different school cultures and principals' improvement work. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 310-330. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1759828>.
- Newcomer, S. N., & Collier, L. C. (2015). Agency in action: How teachers interpret and implement Arizona's 4-hour structured English immersion program. *International Multilingual Research Journal*, 9(3), 159-176. <https://doi.org/10.1080/19313152.2015.1048179>.
- Nguyen, H. T. M., & Bui, T. (2016). Teachers' agency and the enactment of educational reform in Vietnam. *Current Issues in Language Planning*, 17(1), 88-105. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1125664>.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237. <https://doi.org/10.32076/RA12210>.
- Niyazi, Ö., & Kadir, B. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797>.
- OECD. (2013). *Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- OECD. (2020a). *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.
- OECD. (2020b). *PISA 2018 Results (Volume V). Effective Policies, Successful Schools*. OECD Publishing.
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume II). Learning During – and From – Disruption*. OECD Publishing.
- OECD. (2023b). *Education at a Glance 2023. OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024. OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Ollerhead, S. U. E. (2010). Teacher agency and policy response in the adult ESL literacy classroom. *TESOL Quarterly*, 44(3), 606-618. <https://www.jstor.org/stable/27896749>.

- Oolbekkink-Marchand, H., Hadar, L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education, 62*, 37-46. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2016.11.005>.
- Ostroff, C., Kinicki, A. J., & Muhammad, R. S. (2013). Organizational culture and climate. In I. B. Weiner, N. W. Schmitt, & S. Highhouse (Eds.), *Handbook of Psychology, Vol 12: Industrial and Organizational Psychology* (pp. 643-676). John Wiley & Sons.
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "flourishing" within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review, 68*(4), 403-419. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101>.
- Özer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*, 4928-4932. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797>.
- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7*(1), 38-50. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.01.004>.
- Pantić, N., Galey, S., Florian, L., Joksimović, S., Viry, G., Gašević, D., Nyqvist, H., & Kyritsi, K. (2022). Making sense of teacher agency with social and epistemic network analysis. *Journal of Educational Change, 23*, 145-177.
- Penuel, W. R., Briggs, D. C., Davidson, K. L., Herlihy, C., & Sherer, D. (2017). Findings from a study of the impact of a professional development program on teachers' knowledge and practices. *Educational Policy Analysis Archives, 25*(1), 1-30.
- Peterson, K. D. (2002). Positive or Negative. *Journal of Staff Development, 23*(3), 10-15.
- Phan, T. T. H., & Hamid, M. O. (2017). Learner autonomy in foreign language policies in Vietnamese universities: An exploration of teacher agency from a sociocultural perspective. *Current Issues in Language Planning, 18*(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1201231>.
- Phillips, L., & Kristiansen, M. (2013). Characteristics and challenges of collaborative research: Further perspectives on reflexive strategies. In L. Phillips, M. Kristiansen, M. Vehvilainen, & E. Gunnarsson (Eds.), *Knowledge and power in collaborative research* (pp. 257-282). Routledge.
- Pinar, S., Bardakçi, M., & Arslan Yalçın, F. (2021). Factors influencing teachers' professional learning: A study of Turkish EFL Teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies, 17*(SI 1), 173-192.
- Pitsoe, V. J., & Maila, W. M. (2012). Towards constructivist teacher professional development. *Journal of Social Sciences, 8*(3), 318-324. <https://doi.org/10.3844/jssp.2012.318.324>.
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer, 37*(1), 107-136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>.

- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>.
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 1522781. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>.
- Quaglino, G. P., & Cortese, C. G. (2003). *Gioco di squadra*. Raffaello Cortina Editore.
- Rahmani, M., Roels, G., & Karmarkar, U. S. (2018). Team leadership and performance: Combining the roles of direction and contribution. *Management Science*, 64(11), 5234-5249. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2017.2911>.
- Rinke, C., & Valli, L. (2010). Making adequate yearly progress: Teacher learning in school-based accountability contexts. *Teachers College Record*, 112(3), 645-684. <https://doi.org/10.1177/016146811011200302>.
- Roach, A. T., & Kratochwill, T. R. (2004). Evaluating school climate and school culture. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 10-17. <https://doi.org/10.1177/004005990403700101>.
- Robertson, D., Padesky, L., & Brock, C. (2020). Cultivating student agency through teachers' professional learning. *Theory Into Practice*, 59, 192-201. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705090>.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Teachers College Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>.
- Salvadori, I. (2021). *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*. FrancoAngeli.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>.
- Sandholtz, J. H., & Ringstaff, C. (2013). Assessing the impact of teacher professional development on science instruction in the early elementary grades in rural US schools. *Professional Development in Education*, 39(5), 678-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.751044>.
- Sandholtz, J. H., & Ringstaff, C. (2016). The influence of contextual factors on the sustainability of professional development outcomes. *Journal of Science Teacher Education*, 27(2), 205-226. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9451-x>.
- Santagata, R., König, S., Scheiner, T., Nguyen, H., Adleff, A. K., Yang, X., & Kaiser, G. (2021). Mathematics teacher learning to notice: A systematic review of studies of video-based programs. *ZDM-Mathematics Education*, 53, 119-134. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-1216-z>.
- Schaubroeck, J. M., Shen, Y., & Chong, S. (2017). A dual-stage moderated mediation model linking authoritarian leadership to follower outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 102(2), 203-214. <https://doi.org/10.1037/apl0000165>.

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>.
- Schein, E. H. (2000). Sense and nonsense about culture and climate. In N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom, & M. F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture & climate* (pp. xxiii-xxx). Sage.
- Schipper, T. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K. (2019). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 46(1), 112-129. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634627>.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world, international summit on the teaching profession*. OECD Publishing.
- Schneider, B. (2000). The psychological life of organizations. In N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom, & M. F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture & climate* (pp. xvii-xxi). Sage.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. A. (2011). Perspectives on organizational climate and culture. In S. Zedeck (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 373-414). American Psychological Association.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153. <https://doi.org/10.1080/09243450802095278>.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Scribner, J. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266. <https://doi.org/10.1177/0013161X99352004>.
- Shah, M. (2012). The impact of teachers' collegiality on their organizational commitment in high-and low-achieving secondary schools in Islamabad, Pakistan. *Journal of Studies in Education*, 2(2), 130-156. <https://doi.org/10.5296/JSE.V2I2.1493>.
- Shakimova, D. D., Lawrence, K. C., & Aubakirova, Z. K. (2024). Professional development training can help teachers to build resistance against teaching associated stress. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2346049>.
- Shen, Y., Chou, W. J., & Schaubroeck, J. M. (2019). The roles of relational identification and workgroup cultural values in linking authoritarian leadership to employee performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(4), 498-509. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1615453>.
- Shepherd, D. A., Patzelt, H., & Wolfe, M. (2011). Moving forward from project failure: negative emotions, affective commitment, and learning from the experience. *Academy of Management Journal*, 54(6), 1229-1259. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0102>.
- Shernof, D. J., & Schutte, N. S. (2011). The relationship between teacher engagement and student engagement: A study of secondary school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1119-1128.

- Shields, C. M. (2011). Transformative leadership: An introduction. *Counterpoints*, 409, 1-17.
- Shirazi, Z.R. H., Bagheri, M. S., Sadighi, F., & Yarmohammadi, L. (2015). Promoting teacher professional development: The role of individual and contextual factors. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(1), 41-49. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.1p.41>.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>.
- Smyth, J. (1991). International perspectives on teacher collegiality: A labour process discussion based on the concept of teachers' work. *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), 323-346. <https://doi.org/10.1080/0142569910120304>.
- Somech, A. (2015). The cost of going the extra mile: The relationship between teachers' organizational citizenship behavior, role stressors, and strain with the buffering effect of job autonomy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 426-447. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082734>.
- Sonnentag, S., & Fritz, C. (2015). Recovery from job stress: The role of job resources. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(3), 339-352.
- Stukát, K. (1971). Teacher role in change. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 15(1), 61-79. <https://doi.org/10.1080/0031383710150104>.
- Sullivan-Watts, B. K., Nowicki, B. L., Shim, M. K., & Young, B. J. (2013). Sustaining reform-based science teaching of preservice and inservice elementary school teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 24(5), 879-905. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9313-0>.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>.
- Tao, J., & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H., & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 27(1), 85-94. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.005>.
- Teasley, M. L. (2016). Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration. *Children & Schools*, 39(1), 3-6. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw048>.

- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration [BES]*. Ministry of Education.
- Tran, H., & Li, M. (2024). Influential sociocultural factors on teacher agency in times of educational change: Reflection from a Southeast Asian context. *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/ijal.12619>.
- Urbani, C. (2024). Agency collaborativa docente: primi risultati di un'indagine empirica su lavori di gruppo in compiti progettuali autentici. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 24(2), 31-44. <https://doi.org/10.36253/form-15986>.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>.
- Van der Heijden, H. R.M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>.
- Van Driel, J. H., Meirink, J. A., van Veen, K., & Zwart, R. C. (2012). Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: A review of design features and quality of research. *Studies in science education*, 48(2), 129-160. <https://doi.org/10.1080/03057267.2012.738020>.
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2011). The black box revelation: In search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505-524. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.595552>.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Psychologist*, 50(2), 12-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1004022>.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 13-24). FrancoAngeli.
- Vannini, I. (2021). La sperimentazione didattica. Un dialogo possibile con la ricerca-azione e la ricerca-formazione. In G. Domenici, P. Lucisano, & V. Biasi (Eds.), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione* (pp. 205-231). McGraw-Hill Education.
- Wang, F. (2018). Subversive leadership and power tactics. *Journal of Educational Administration*, 56(4), 398-413. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2017-0081>.
- Wang, L. (2022). English language teacher agency in response to curriculum reform in China: An ecological approach. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935038>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Weyland, B. (2018). PAD - Pedagogia, architettura e design per trasformare la scuola insieme. *Ricercazione*, 10(1), 29-50.

- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress. The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(3), 371-400. <https://doi.org/10.1080/135943299398230>.
- Zhang, H., Lyu, X., & Qiu, Y. (2024). Effective teacher professional development and its influencing factors: A cross-national comparison of the United States, China, Finland, and Singapore. *Journal of Teacher Education*, 75(5), 1-14. <https://doi.org/10.1177/00224871241254779>.
- Zhang, Z., Chen, P., & Deng, C. (2024). Teacher agency and continuing professional development in Chinese Universities. *Journal of Educational and Social Research*, 14(3). <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0050>.
- Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12, 319-328. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9146-0>.
- Zwart, R. C., Korthagen, F. A., & Attema-Noordewier, S. A. (2015). Strength-based approach to teacher professional development. *Professional Development in Education*, 41(3), 579-596. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.919341>.

Gli autori

Maja Antonietti: *Università degli Studi di Parma*
Giovanni Bonaiuti: *Università degli Studi di Cagliari*
Anna Bondioli: *Università degli Studi di Pavia*
Sofia Bosatelli: *Università degli Studi di Milano-Bicocca*
Alessandra Boscolo: *Università degli Studi di Bologna*
Letizia Capelli: *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*
Davide Capperucci: *Università degli Studi di Firenze*
Roberta Cardarello: *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*
Andrea Ciani: *Università degli Studi di Bologna*
Valeria Damiani: *Università degli Studi di Roma LUMSA*
Martin Dodman: *Università della Valle d'Aosta*
Claudio Girelli: *Università degli Studi di Verona*
Elisa Guasconi: *Università degli Studi di Bologna*
Carla Gueli: *Università degli Studi di Roma Tre*
Laura Landi: *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*
Bruno Losito: *Università degli Studi di Roma Tre*
Elena Nardiello: *Università degli Studi di Parma*
Valentina Pagani: *Università degli Studi di Milano-Bicocca*
Franco Passalacqua: *Università degli Studi di Milano-Bicocca*
Giulia Pastori: *Università degli Studi di Milano-Bicocca*
Andrea Pintus: *Università degli Studi di Parma*
Aurora Ricci: *Università degli Studi di Bologna*
Alessandra Rosa: *Università degli Studi di Bologna*
Donatella Savio: *Università degli Studi di Pavia*
Michela Schenetti: *Università degli Studi di Bologna*
Irene D.M. Scierri: *Università degli Studi di Firenze*
Liliana Silva: *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*
Elisa Truffelli: *Università degli Studi di Bologna*



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Ricerca-Formazione
diretta da D. Capperucci, R. Cardarello, B. Losito, I. Vannini

Ultimi volumi pubblicati:

IRENE DORA MARIA SCIERRI, *La valutazione come autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento*. Prospettive teoriche e ricerca empirica sull'agire valutativo degli insegnanti.

GIORGIO ASQUINI (a cura di), *La Ricerca - Formazione*. Temi, esperienze e prospettive (disponibile anche in e-book).

PATRIZIA MAGNOLER, *Il tutor*. Funzione, attività e competenze (disponibile anche in e-book).

Open Access

Open Access - diretta da D. Capperucci, R. Cardarello, B. Losito, I. Vannini

DAVIDE CAPPERUCCI, MARTIN DODMAN (a cura di), *Respond*. Sustaining the professional development of teachers within schools as professional learning environments.

ELISABETTA NIGRIS, LUISA ZECCA (a cura di), *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti*. Un'alleanza tra scuola e territorio.

ANDREA CIANI, *L'insegnante democratico*. Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna.

FEDERICA FERRETTI, MICHAEL-CHRYSANTHOU PARASKEVI, IRA VANNINI (a cura di), *Formative Assessment for mathematics teaching and learning*. Teacher Professional Development Research by Videoanalysis Methodologies.

MAILA PENTUCCI, *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*.

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library