

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata



Corso di Laurea Magistrale in

MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA

PROGRAMMAZIONE E GESTIONE DEI SERVIZI EDUCATIVI

Elaborato finale

L'identità professionale dell'insegnante: Costruzione e revisione di uno
strumento per l'analisi e la riflessione

Relatore: Prof.ssa Valentina Grion

Laureanda: Giulia Bazzacco

Matricola: 1243141

Anno Accademico 2023 – 2024

Indice

Introduzione	4
1. Il concetto di identità professionale	5
1.1 Profilo professionale e identità professionale	5
1.2 L'identità professionale degli insegnanti	6
1.2.1 <i>Il punto di vista delle istituzioni europee e le competenze digitali</i>	8
1.2.2 <i>Il punto di vista delle istituzioni italiane</i>	13
1.2.3 <i>Un ambito di studio ampio</i>	16
2. Studi sull'identità professionale degli insegnanti	19
2.1 Gli studi in Italia	19
2.1.1 <i>La dimensione personale</i>	20
2.1.2 <i>La dimensione riflessiva</i>	21
2.1.3 <i>La dimensione delle conoscenze e delle competenze</i>	22
2.1.4 <i>La dimensione progettuale</i>	23
2.2 Gli studi esteri	24
2.2.1 <i>La dimensione della formazione iniziale</i>	26
2.2.2 <i>La dimensione personale</i>	29
3. Strumenti di analisi dell'identità professionale degli insegnanti	35
3.1 Strumenti di ricerca in ambito nazionale	35
3.1.1 <i>Il Teacher Portfolio per la professionalità docente</i>	35
3.1.2 <i>Questionario di ricerca sull'identità professionale dell'insegnante</i>	38
3.1.3 <i>Le strategie didattiche</i>	39
3.1.4 <i>Ricerca narrativa come strumento d'indagine</i>	42
3.2 Strumenti di ricerca in ambito internazionale	44
3.2.1 <i>Scala di valutazione dell'identità professionale degli insegnanti</i>	45
3.2.2 <i>Il questionario TPI: Teaching Perspectives Inventory</i>	46
3.2.3 <i>Il questionario QIPPE: Questionnaire on Perceived Professional Identity among Teachers</i>	50
3.2.4 <i>La scala TPIS: Teacher Professional Identity Scale</i>	51
4. Una ricerca sulla misurazione dell'identità professionale degli insegnanti	53
4.1 Contesto e obiettivi	53
4.2 Le fasi della costruzione del questionario	54
4.2.1 <i>Prima versione dello strumento</i>	54
4.2.2 <i>Prima somministrazione del questionario</i>	64
4.2.3 <i>Seconda versione dello strumento</i>	68

4.2.4	<i>Seconda somministrazione del questionario</i>	78
5.	Analisi del campione e revisione del questionario	79
5.1	Analisi del campione	79
5.2	Revisione e validazione del questionario.....	86
5.2.1	<i>Analisi statistica univariata dei dati: distribuzione di frequenza, media, moda, deviazione standard</i>	86
5.2.2	<i>Valutazione della coerenza interna: procedura di applicazione del coefficiente α di Cronbach</i>	102
5.2.3	<i>Valutazione della coerenza interna: risultati del coefficiente α di Cronbach</i>	102
5.3	Discussione dei risultati	114
5.4	Limitazioni e sviluppi futuri	120
	Conclusioni	122
	Appendice	123
	Indice delle tabelle.....	123
	Indice delle figure.....	123
	Appendice A.....	125
	Riferimenti bibliografici	126

Introduzione

Quando si parla di identità professionale degli insegnanti ci si riferisce ad un costrutto complesso influenzato da molteplici fattori.

Il tema ha iniziato a stimolare interesse negli studiosi a partire dalla seconda metà del secolo scorso e ha visto negli ultimi vent'anni un significativo ampliamento della letteratura che cerca di definirlo. Il motivo di questa crescita è dovuto alla consapevolezza dell'importanza di offrire un modello teorico che fissi le qualità identitarie essenziali di una professione socialmente rilevante.

Dal punto di vista istituzionale, negli ultimi dieci anni, è stata chiara l'intenzione di fornire supporto ai professionisti dell'insegnamento per rafforzare la propria identità professionale e avviare processi di riflessione su di essa. Le istituzioni europee mettono a disposizione dei docenti innumerevoli proposte di formazione, accrescimento delle competenze e delle consapevolezze, creazione di comunità per la condivisione di pratiche professionali. Le istituzioni italiane in questi anni stanno dedicando risorse alla formazione degli insegnanti verso la transizione digitale, grande protagonista del cambiamento sociale che stiamo vivendo grazie alle continue innovazioni in campo tecnologico.

Il presente lavoro di ricerca si pone l'obiettivo di analizzare la letteratura e i contesti che affrontano il costrutto dell'identità professionale degli insegnanti, al fine di creare un riferimento solido su cui basare la costruzione di uno strumento di misurazione e riflessione. Il primo capitolo di questa tesi approfondirà tale costrutto analizzandolo da diversi punti di vista, anche istituzionali. Fondamentali saranno un'approfondita ricerca di studi e strumenti già esistenti per la sua misurazione, i cui risultati verranno esposti nel secondo e nel terzo capitolo. Questo lavoro preliminare porterà all'individuazione di dimensioni attraverso cui misurare l'identità professionale degli insegnanti. Cuore della ricerca saranno la creazione dello strumento, approfondita nel quarto capitolo, e la sua successiva validazione attraverso l'utilizzo di avanzati software per l'analisi statistica, oggetto del quinto capitolo. Per concludere il percorso di ricerca si proporrà uno strumento finale che, pur non essendo ancora del tutto valido complessivamente, apporterà un avanzamento nelle ricerche e fornirà una base teorico-pratica da cui sviluppare ulteriori studi.

1. Il concetto di identità professionale

1.1 Profilo professionale e identità professionale

L'analisi dell'identità professionale di una persona è argomento centrale nel mondo del lavoro e del reclutamento delle risorse umane, soprattutto per comprendere se essa possa ricoprire adeguatamente un determinato ruolo. In questa sede verrà analizzato il concetto di identità professionale degli insegnanti e, a tal riguardo, è utile chiarire la differenza tra due espressioni che potrebbero non essere facilmente distinguibili, ovvero profilo professionale e identità professionale.

Il termine “profilo”, nel suo significato figurativo, indica la sommaria descrizione delle caratteristiche di qualcuno o di qualcosa (Lo Zingarelli: Vocabolario della lingua italiana, 2008). Con il termine “identità”, invece, viene compreso l'insieme delle caratteristiche che rendono qualcuno ciò che è, e che lo distinguono da tutte le altre persone; in ambito psicologico l'identità rappresenta la “consapevolezza di sé in quanto individuo stabile nel tempo e differenziato dagli altri” (Lo Zingarelli: Vocabolario della lingua italiana., 2008). Le due voci, in contesto professionale, hanno significati dissimili poiché la prima risulta orientata verso aspetti normativi e di semplice elenco di compiti attribuiti ad un certo ruolo; mentre la seconda si riferisce a significati più complessi e ampi che riguardano l'individuo e le diverse sfere della sua vita (Grion, 2011). Si può quindi dedurre che il profilo professionale sia un concetto legato a ciò che una persona deve sapere sul lavoro che praticherà, prima di cominciare a svolgerlo.

Per il dizionario Nuovo De Mauro (n.d.), infatti, il profilo professionale è una descrizione delle mansioni e delle conoscenze e competenze necessarie a praticare tali mansioni, cosa che lo rende molto utile in fase di orientamento. L'identità professionale rappresenta, invece, quell'insieme di caratteristiche peculiari che sono proprie della professionalità, che contraddistinguono un professionista o un gruppo di professionisti (Identità, n.d.). È una consapevolezza che si forma e muta all'interno della persona, in ambito lavorativo, con il tempo e l'esperienza.

Pellerey (2021) parla di identità professionale in senso ampio, come concetto costituito dalle competenze, abitudini, stati affettivi, stati motivazionali, comportamenti e valori facenti riferimento a un ambito lavorativo nel suo complesso. L'autore considera tale nozione fluida e non sempre stabile nel tempo, tanto che nota la tendenza nei

lavoratori a creare per sé stessi più di un'identità professionale, le quali hanno carattere temporaneo o provvisorio. In sintesi l'identità professionale è il risultato di un percorso nel quale il soggetto si confronta con la realtà lavorativa attraverso la mediazione del sistema formativo; il soggetto adatta così l'immagine di sé come lavoratore, sviluppando competenze, atteggiamenti e comportamenti (Pellerey, 2021). È proprio tra identità professionale e formazione che si trova il nodo fondamentale per comprendere appieno il tema dell'identità professionale stessa: la professionalità di ognuno inizia a prendere corpo durante la formazione iniziale, la quale ha quindi la responsabilità di influenzare la qualità del lavoro che una persona andrà a svolgere (Lisimberti, 2006).

Pellerey (2021) individua tre capacità che concorrono alla formazione di un'identità professionale forte. Sono l'autodeterminazione, ovvero la capacità di compiere scelte che implicino una prospettiva di vita che si realizza nei progetti di vita; l'attività riflessiva, fondamentale per elaborare le esperienze vissute in modo che esse diventino rilevanti a livello formativo; l'agentività personale, ovvero la capacità di agire attivamente nel contesto reale, corrispondente al coinvolgimento e alla capacità di comprendere e valutare l'efficacia delle proprie azioni all'interno del contesto in cui si agisce. Queste capacità permettono alla persona di costruire la propria identità professionale, assieme a quella personale e sociale, durante tutto l'arco della vita, in modo tale che alla base di tali costruzioni vi sia “un quadro di valori profondamente interiorizzati e (...) una prospettiva esistenziale assunta come fondamentale progetto di vita, progetto certamente aperto al mondo reale e ai suoi condizionamenti, ma avendo sempre una finalizzazione chiara che permetta di superare incertezze, fallimenti e insuccessi” (Pellerey, 2021, p. 213). Proprio con questa prospettiva l'autore dà rilevanza all'aspetto evolutivo dell'identità professionale: essa è una componente dell'individuo che si sviluppa a partire dall'infanzia per continuare fino alla vecchiaia, motivo per cui risulta fondamentale agire per il suo potenziamento in maniera consapevole e mirata dalla nascita, prestando attenzione a questo aspetto durante la formazione in tutte le età della vita.

1.2 L'identità professionale degli insegnanti

Quello dell'insegnamento è diventato un mestiere complesso dato che il concetto di educazione si è evoluto, allontanandosi da quello di istruzione, nonostante siano tra

essi necessariamente e indissolubilmente connessi (Lisimberti, 2006). Già con una sua pubblicazione del 2005, Rossi aveva fatto notare che la professionalità del docente apparisse destabilizzata e con un'identità confusa, quasi come se si trattasse di una "disidentità"¹ (Rossi, 2005, p. 10-11). In un'intervista di Alba Porcheddu (2005, p. 24-29) il sociologo Zygmunt Bauman affermò che il paradigma dell'educazione si stava evolvendo dando sempre più spazio alla riflessione sul life long learning. Egli considerava fondamentale la trasformazione del sistema educativo da processo definito a priori a processo aperto e modificabile, prevedendo anche l'educazione alla cittadinanza e l'educazione permanente per dare alle persone gli strumenti necessari a compiere scelte consapevoli.

Gli insegnanti sono quindi chiamati ad agire in un contesto che è sempre più attento ai bisogni della persona. La preparazione necessaria per fornire risposte efficaci a tali bisogni è alta, poiché la realtà scolastica che appare è problematica, alla ricerca di nuovi equilibri nei rapporti tra docenti, alunni, scuola, famiglia e contesto (Vico, 2005). Fin dai primi anni del nuovo secolo era ben chiara l'urgenza di ripensare e ricostruire l'insegnamento e l'identità di chi lo esercita, soprattutto al fine di far fronte alle rapide trasformazioni economiche e sociali che si notavano già al tempo (Lisimberti, 2006) ma che, ancora oggi, fanno parte dell'attualità (Corsi, 2020). In questi anni, come allora, rimane la complessità anche se i temi evolvono. Le nuove tecnologie (Bocciolosi, 2017; Farina, 2022), l'emergenza sanitaria causata dal virus Covid-19 iniziata nel 2020 (Gava, 2022; Pellerey, 2021), la necessità di una cittadinanza che sia inclusiva (Dominici, 2017), il cambiamento degli alunni e la trasformazione delle famiglie (Corsi, 2020); tutti questi temi diventano oggetto della costante riflessione pedagogica e necessitano risposte.

Le ricerche sull'identità professionale di chi insegna sono iniziate da circa due decenni e si focalizzano su convinzioni, azioni, influenze, contesto di formazione e posto di lavoro (Flores, 2020). Se infatti l'identità professionale è frutto di molteplici variabili, che possono cambiare nel tempo (Pellerey, 2021), quella degli insegnanti è a maggior

¹ L'autore cita il concetto di "modernità liquida" introdotto da Bauman (2000) come causa della situazione di insicurezza e disorientamento identitario professionale che vivono gli insegnanti (Rossi, 2005, p. 10-11). In particolare evidenzia la crisi di committenza e di collocazione sociale, la mancanza di percorsi definiti per arrivare al conseguimento di gratificazioni e successi professionali ed infine la continua esposizione a rischi, difficoltà, problematicità e possibili esiti negativi che sono di difficile gestione e soluzione.

ragione in continuo aggiornamento, a seconda dell'andamento della società e di chi ne fa parte (Crotti, 2017, p. 86-87).

1.2.1 Il punto di vista delle istituzioni europee e le competenze digitali

Considerando il punto di vista istituzionale europeo sul tema dell'identità professionale degli insegnanti, si può attualmente notare un certo interesse nei confronti del settore e la creazione di un'ampia gamma di interventi e progetti atti al miglioramento del contesto lavorativo dei docenti, giustificati da problematiche di fondo che coinvolgono tutto il sistema scolastico, anche se, con un'attenta analisi, si può notare che tali interventi risultano spesso teorici e lontani da una concretezza effettiva.

La Commissione europea mette a disposizione dei cittadini uno spazio online denominato Spazio europeo dell'Istruzione², attraverso il quale “promuove la collaborazione tra gli Stati membri dell'Unione europea per favorire la messa in atto di sistemi di istruzione e formazione nazionali più resilienti e inclusivi” (Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC, 2023a). I temi prioritari che caratterizzano questo spazio sono (2023b):

- migliorare la qualità e l'equità dell'istruzione e della formazione;
- insegnanti, formatori e dirigenti scolastici;
- istruzione digitale;
- educazione ambientale;
- lo spazio europeo dell'istruzione nel mondo.

All'interno della sezione Insegnanti, Formatori e Dirigenti Scolastici vengono presentate le opportunità che la Commissione propone. Una grande varietà di progetti che vogliono valorizzare la professionalità dei docenti e riscrivere le sorti di un'identità professionale che sta vivendo un periodo di indubbia criticità (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2021, p. 23-24).

² EEA, ovvero European Education Area (Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC, 2023a).

Innanzitutto vi è il premio europeo per l'insegnamento innovativo. Il premio riconosce il lavoro svolto dagli insegnanti e istituti impegnati in progetti di collaborazione europei.

In secondo luogo la Commissione europea si prefigge, entro il 2025, di creare 25 accademie degli insegnanti Erasmus Plus. Le accademie istituiranno partnership europee tra organizzazioni erogatrici di istruzione e formazione per insegnanti, al fine di dar loro una prospettiva internazionale e affronteranno con esse le problematiche attuali della professione degli insegnanti, contribuendo a trasferire i risultati nei processi decisionali a livello nazionale e regionale. Attraverso questa iniziativa la Commissione europea sottolinea l'importanza della collaborazione internazionale in ambito formativo e la rilevanza del ruolo dei docenti quali "soggetti fondamentali dello spazio europeo dell'istruzione" (Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC, 2023c), prendendo atto delle conclusioni raggiunte dal Concilio dell'Unione Europea (2020), secondo cui gli insegnanti devono essere maggiormente sostenuti nella loro carriera, nello sviluppo delle loro competenze e nella promozione del benessere ad ogni stadio della loro carriera.

Sono stati inoltre istituiti dei gruppi di lavoro (Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC, 2023d) che permettono la condivisione di informazioni sulle riforme delle politiche nazionali nel campo dell'istruzione e favoriscono in questo modo cambiamenti positivi. Essi "sono composti da pubblici funzionari nominati dagli Stati membri dell'UE e dagli altri paesi partecipanti. I gruppi, che sono coordinati dalla Commissione Europea, comprendono inoltre diversi rappresentanti delle organizzazioni degli operatori del settore e delle parti sociali." (2023d).

Infine la Commissione europea mette a disposizione degli insegnanti tre spazi digitali per la condivisione di informazioni, pratiche e progetti (2023l):

- School Education Gateway, piattaforma online per insegnanti, ricercatori e responsabili politici;
- eTwinning, spazio virtuale per la comunicazione, la collaborazione e lo sviluppo di progetti da parte di docenti e personale scolastico;

- EPALE, una piattaforma elettronica per l'apprendimento degli adulti in Europa, che costituisce una community aperta a beneficio delle persone che si occupano dell'istruzione degli adulti.

Un ventaglio particolarmente ampio di iniziative che vorrebbero portare ad un maggiore dialogo tra i soggetti coinvolti nel tema dell'istruzione e che denota un interesse a livello europeo sulla condizione dei professionisti, ancor più negli ultimi anni in cui è chiara la crisi in cui versa il settore. Un anno dopo lo scoppio della crisi sanitaria globale, infatti, è stato diffuso il rapporto Eurydice "Insegnanti in Europa: Carriera, sviluppo professionale e benessere" (2021), in cui viene evidenziato il problema della carenza di personale docente in tutta Europa a causa della scarsa attrattività di cui gode la professione. Il rapporto riconosce cinque aree che avrebbero bisogno di un intervento istituzionale, ovvero l'ambito della formazione iniziale, quello dello sviluppo professionale continuo, delle condizioni di lavoro, delle prospettive di carriera e del benessere lavorativo (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2021, p. 23). Altre aree problematiche del mestiere sono la poca flessibilità dei percorsi di assunzione, oltre alla scarsa competitività dei salari unita ad un aumento del carico di lavoro e delle aspettative sociali (p. 24).

Un particolare sguardo va poi posto al tema delle competenze digitali, argomento ampiamente dibattuto e affrontato tra le questioni europee e italiane. Il periodo che stiamo vivendo è caratterizzato da una repentina mutevolezza e una forte diffusione delle tecnologie intelligenti (Schwab, 2016, p. 22-24). Ciò porta ad un radicale cambiamento della società, delle relazioni, delle opportunità e dei pericoli ad esse legati, e rende indispensabile il continuo aggiornamento delle conoscenze e delle competenze per i professionisti di ogni settore; quindi anche per gli insegnanti, che sono in dialogo con i giovani che diventeranno i futuri cittadini e che hanno bisogno di guide efficaci per comprendere e gestire i sempre maggiori e veloci cambiamenti. La recente normativa e i maggiori progetti a livello nazionale ed europeo cercano di rendere il personale scolastico abile proprio in tal senso, concentrando gli sforzi del cambiamento anche nella direzione delle competenze tecnologiche.

Questa consapevolezza non riguarda solamente le istituzioni. Anche il corpo docente in Europa risulta essere conscio della propria necessità di aggiornamento e ciò si

evince dal rapporto Eurydice del 2015 nel quale, citando i risultati dell'indagine TALIS 2013, vengono elencati i cinque temi su cui gli insegnanti hanno espresso un livello di bisogno elevato. Due tra questi cinque riguardano le TIC, Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, e le nuove tecnologie nel mondo del lavoro (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2015, p. 57). Uno slancio ulteriore verso questa consapevolezza lo si è compiuto nel periodo della pandemia COVID-19, i cui esiti hanno esercitato sugli insegnanti una forte pressione in quanto si sono dovuti adattare in poco tempo al nuovo ambiente di lavoro su piattaforme digitali (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2021, p. 24).

Prendendo spunto da queste considerazioni, a partire dall'anno scolastico 2020/2021, la Commissione europea ha reso disponibili, gratuitamente e per tutti i docenti in Europa, degli strumenti di autoriflessione sulle competenze didattico digitali che prendono il nome di SELFIE³ (Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC, 2023e). Sono disponibili nel sito della Commissione europea tre diverse versioni dello strumento, a seconda del contesto in cui viene utilizzato:

- SELFIE per l'apprendimento sul lavoro (WBL⁴) (2023f) che consiste in uno strumento online gratuito che ha come destinatari gli istituti di istruzione e formazione professionale (IPF) e le imprese. Esso aiuta scuole e imprese nell'adattamento all' "era digitale", sostenendo quindi la transizione digitale che costituisce una delle principali priorità politiche della Commissione;
- SELFIE per le scuole (2023g) che permette ad interi istituti scolastici di valutare la propria situazione a riguardo dell'integrazione tra didattica, apprendimento e digitalizzazione. Il suo scopo è quello di creare dialogo all'interno delle scuole e facilitare la creazione di un eventuale piano di azione per migliorare le carenze in ambito digitale;

³ SELFIE è un acronimo che sta per "Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies", tradotto in italiano "Autoriflessione su un apprendimento efficace mediante la promozione di tecnologie innovative per la didattica".

⁴ WBL è acronimo di work-based learning, tradotto in italiano "apprendimento basato sul lavoro".

- SELFIE per gli insegnanti (2023h) è uno strumento gratuito destinato all'autoriflessione di insegnanti di scuola primaria o secondaria. È utile per chi tra essi desidera prendere coscienza del livello di collocazione delle proprie competenze digitali nell'ambito dell'insegnamento.

Nel documento che funge da manuale d'uso di quest'ultimo strumento, SELFIE for TEACHERS (2023h), sono indicati i due seguenti obiettivi (Economou, 2023): aiutare gli insegnanti nello sviluppo delle loro competenze digitali integrate nella pratica professionale e migliorare l'insegnamento e l'apprendimento tramite l'uso delle tecnologie digitali, permettendo così agli alunni di raggiungere il loro potenziale di apprendimento ed essere supportati in maniera efficace nello sviluppo delle loro competenze digitali. Inoltre lo strumento mira a facilitare il processo di apprendimento per gli insegnanti attraverso: la descrizione delle competenze possedute e il livello di acquisizione; un report finale completo di feedback personalizzati e suggerimenti; la facilitazione dello scambio di risorse e di buone pratiche tra pari.

Considerando quindi lo strumento dedicato ai docenti (Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC, 2023h) e analizzandone gli obiettivi (Economou, 2023), si evince una forte spinta verso la consapevolezza nei confronti della propria attitudine all'utilizzo delle tecnologie digitali per la didattica che la Commissione europea intende dare al sistema di istruzione. D'altronde l'Unione Europea aveva avviato nel 2018 un primo Piano d'azione per l'istruzione digitale⁵, conclusosi nel 2020 e riavviato per il periodo 2021-2027, che ha come priorità la promozione dello sviluppo di un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale e il miglioramento delle competenze e delle abilità digitali per la trasformazione digitale (Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC, 2023i).

⁵ La mission del Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021/2027) è "Resetting education and training for the digital age" (Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC, 2023i), tradotto in italiano "Reimpostazione dell'istruzione e della formazione per l'era digitale".

1.2.2 Il punto di vista delle istituzioni italiane

Considerando il panorama giuridico italiano, la legge n. 107 del 2015 è stata una tra le ultime che hanno regolamentato il sistema d'istruzione. Essa considerava i temi di seguito elencati: autonomia scolastica e valorizzazione dell'offerta formativa; assunzione e assegnazione dei docenti; istituzioni scolastiche autonome; agevolazioni fiscali; edilizia scolastica; riordino, adeguamento e semplificazione delle disposizioni legislative (Camera dei deputati XVII legislatura, 2015). Prendendo in considerazione il punto riguardante i docenti, Ballarino (2016) ne commenta la regolamentazione del reclutamento definendola "l'unica cosa che si poteva realisticamente fare" (Ballarino, 2016, p. 167) considerato il gran numero di supplenti precari che lavoravano ed erano sostenuti nelle loro cause dai sindacati. Dall'analisi di Ballarino emerge una figura identitaria della professione degli insegnanti italiani instabile e precaria che, come tutto il sistema scolastico, è oggetto di riforme che mirano a cercare i punti critici della legislazione esistente, intervenendo solamente sui dettagli e massimizzando l'effetto della riforma con il minimo cambiamento legislativo (p. 165).

Analizzando ulteriormente la legge 107/15 si trovano indicazioni specifiche riguardanti lo sviluppo professionale dei docenti, presenti ad esempio al comma 124⁶. Indicazioni che vengono meglio concretizzate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito che ha reso pubblico, nel 2016, un Piano per la formazione dei docenti nel triennio 2016-2019. Questo Piano vedeva nello sviluppo professionale del personale scolastico un obiettivo strategico per la crescita del Paese e il conseguente aumento della qualità del sistema educativo. Il piano (MIUR - Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2016) prevedeva la realizzazione del comma 124 attraverso alcuni passaggi innovativi: l'obbligatorietà della formazione in servizio; la definizione e il finanziamento di un Piano

⁶ Il comma 124 recita: "Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche (...), sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria" (Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, n.107, 2015).

nazionale di formazione triennale; l'identificazione, da parte di ogni scuola, dei bisogni formativi dei propri insegnanti e delle azioni per favorirne la soddisfazione; l'assegnazione di una carta elettronica personale con la quale finanziare la formazione degli insegnanti; infine il riconoscimento della documentazione del proprio lavoro e della partecipazione alla ricerca, in quanto criteri che valorizzano e incentivano la professionalità dei docenti. Si può affermare che il Piano sia stato utile per concretizzare il testo della riforma scolastica perché era immediatamente attuabile e consentiva di avere una guida nelle azioni e nell'utilizzo delle risorse messe a disposizione (p. 5).

In un volume edito in tempi più recenti, che affronta la questione della formazione degli insegnanti per la scuola secondaria, Bagni (2020) descrive il corpo docente come soggetto determinante per il buon funzionamento del sistema scolastico (Bagni, 2020, p. 19). Egli auspica un cambiamento ormai necessario e sostanziale della scuola che dovrebbe essere funzionalmente autonoma e ripensare lo sviluppo della professionalità dei suoi insegnanti, a partire dalla formazione iniziale, la quale risulta essere disorganizzata e poco considerata dalla politica che non tratta la questione adeguatamente. Vengono identificate tre aree su cui la scuola dovrebbe avere autonomia e sono: capacità di gestione della propria proposta formativa, ricerca e sperimentazione didattica, rapporti con il territorio e con le scuole. Esse non bastano, però, a creare un cambiamento positivo: vi è la necessità di avere il sostegno di insegnanti competenti nel dialogo disciplinare, pedagogico e psicologico con i propri studenti e spiccate capacità organizzative nella costruzione di reti per la cooperazione. Resta comunque essenziale, secondo Bagni, l'apporto della politica che deve prendere coscienza dell'importanza della scuola in quanto "istituzione 'costituzionale' finalizzata a realizzare un progetto educativo pubblico" (p. 19).

È sempre Bagni (2020, p. 20-21) a delinearne le aree di competenza per la professione dell'insegnante, tenendo conto che non si può pensare che il possesso delle conoscenze riguardanti un sapere implichi la capacità di trasmettere tali conoscenze (Baldacci, Nigris, & Riva, 2020). Egli cita sei ambiti che dovrebbero costituire la base del "fare scuola" (Bagni, 2020, p. 20):

- competenze disciplinari;
- competenze epistemologico-didattico;

- competenze psico-pedagogiche;
- competenze relative alle tecnologie didattiche digitali;
- competenze organizzative e di relazione tra pari;
- competenze di ricerca e sperimentazione.

Tutte le aree di competenza rappresentano la complessità della professione dei docenti che deve essere pensata anche a livello collegiale e sociale, pur restando unica (Bagni, 2020, p. 21). Tra esse si distinguono le competenze tecnologiche per le didattiche digitali, citate spesso all'interno delle recenti riforme e piani predisposti dal governo.

In Italia il corpo docenti è stato costretto a confrontarsi con le proprie competenze digitali durante i mesi di lockdown seguiti all'avvento dell'emergenza Covid-19. Quell'esperienza ha fatto emergere criticità sulla preparazione alla didattica a distanza degli insegnanti (Girelli, 2020, p. 206), ma ha anche aiutato ad avviare in modo più deciso, rispetto agli anni pre pandemia, la riflessione sulla tecnologia e il suo ruolo nell'apprendimento e nell'inclusione didattica (Barabanti & Santagati, 2020, p. 111-114).

Negli anni successivi allo scoppio della pandemia, l'Italia ha ricevuto un'ingente somma stanziata dall'Unione Europea, la quale aveva l'obiettivo di permettere agli stati membri di "affrontare le sfide connesse alla crisi pandemica" (Camera dei deputati, 2021) e il conseguente rallentamento dell'economia generale. Lo strumento finanziario ideato a tale scopo si chiama Dispositivo per la ripresa e la resilienza (Recovery and resilience facility - RRF) al quale sono stati assegnati 723,8 miliardi di euro, di cui 191,5 miliardi sono stati ricevuti dall'Italia (Camera dei deputati, 2021). Al fine di ricevere tale somma, è stato necessario redigere un piano, detto PNRR⁷, in cui sono state illustrate tutte le riforme e gli investimenti che il paese intende mettere in atto grazie ai fondi ottenuti dall'Unione Europea. Esso contiene sei missioni tra cui quella denominata "Missione 4: Istruzione e ricerca" che "Punta a colmare le carenze strutturali, quantitative e qualitative, dell'offerta dei servizi di istruzione nel nostro Paese, in tutto il ciclo formativo. Prevede l'aumento dell'offerta di posti negli asili nido, favorisce l'accesso all'università, rafforza gli strumenti di orientamento e riforma il reclutamento e la formazione degli insegnanti.

⁷ PNRR è un acronimo che sta per "Recovery and Resilience Plan", ovvero Piano nazionale di ripresa e resilienza.

Include anche un significativo rafforzamento dei sistemi di ricerca di base e applicata e nuovi strumenti per il trasferimento tecnologico, per innalzare il potenziale di crescita” (Governo italiano, 2021, p. 16).

Il punto del piano che descrive gli investimenti e le riforme atte al miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti (M4C1.2) (Governo italiano, 2021, p. 188-189) è stato a sua volta suddiviso in tre punti:

- riforma del sistema di reclutamento dei docenti;
- riforma riguardante la Scuola di Alta Formazione e la formazione obbligatoria per dirigenti scolastici, docenti e personale tecnico e amministrativo;
- investimento nella didattica digitale integrata e nella formazione sulla transizione digitale del personale scolastico.

Si mira alla promozione di una formazione di qualità per gli insegnanti e il personale scolastico, con particolare interesse alle competenze digitali.

Come afferma Benvenuto (Baldacci, Pironi, Lazzari, & Benvenuto, 2022) la qualità dei percorsi scolastici dipende principalmente dai processi di reclutamento e formazione (p. 16). A livello nazionale si punta infatti ad una qualificazione delle competenze per l’insegnamento, tenendo conto del fatto che vi è la necessità di creare una sinergia tra settori disciplinari, teorie e prospettive metodologiche (p. 16).

Ne emerge un’identità professionale dei docenti complessa che però spesso viene ridotta al possesso di un insieme di competenze, come se l’insegnante fosse un “tecnico della formazione” (Baldacci, Pironi, Lazzari, & Benvenuto, 2022, p. 9), quando invece deve essere in grado di direzionare e governare il processo formativo e avere una consapevolezza storica e culturale che sorregga in maniera efficace l’insegnamento.

1.2.3 Un ambito di studio ampio

Molti sono i ricercatori, sia all’estero che in Italia, che si sono interrogati sulla natura del concetto di identità professionale dei docenti (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Brown, Horner, Kerr, & Scanlon, 2014; Grion, 2011; Hanna & al., 2019; Karaolis & Philippou, 2019; Lisimberty, 2006; Suarez & McGrath, 2022) e sulla sua importanza, soprattutto in fase di formazione iniziale alla professione (Baldacci, Pironi, Lazzari, &

Benvenuto, 2022, p. 9-10; Dotger & Smith, 2009; Flores & Day, 2006; Flores, 2020; Izadinia, 2013; Mangione, Della Gala, & Pettenati, 2017; Wong & Liu, 2022).

Diversi strumenti di ricerca sono stati creati per cercare di comprendere le diverse tipologie di identità presenti nel mondo dell'insegnamento (Karaolis & Philippou, 2019; Lentillon-Kaestner, Guillet-Descas, Martinent, & Cece, 2018; Mangione, Della Gala, & Pettenati, 2017; Pratt, 1998; Pratt & Collins, 2000 – 2020; Vivarini, 2022; Wong & Liu, 2022), nonché studi in cui si cerca di distinguere le diverse connotazioni che caratterizzano una tipologia di identità professionale rispetto alle altre (Bonaiuti, 2014; Grion, 2011; Karaolis & Philippou, 2019).

Nel particolare ambito dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti, i ricercatori che hanno studiato e studiano l'identità professionale degli insegnanti sono concordi nell'affermare che questa sia allo stesso tempo un prodotto e un processo (Olsen, 2010. Citato da Karaolis & Philippou, 2019). Ciò che differisce sono i termini in cui essa viene definita, visualizzata e studiata (Karaolis & Philippou, 2019).

2. Studi sull'identità professionale degli insegnanti

2.1 Gli studi in Italia

Il tema dell'identità professionale degli insegnanti nello scenario scientifico italiano è stato indagato a partire dagli anni '60 del secolo scorso (Lisimberti, 2007). Grion (2011) individuò quattro dimensioni esplorate nelle ricerche⁸:

- dimensione personale, vincolata a quella professionale, ne influenza profondamente le caratteristiche;
- dimensione riflessiva; intesa come pratica che aiuta l'insegnante e ne sostiene l'agire;
- dimensione di conoscenze e competenze, necessarie all'insegnante per svolgere il suo mestiere in maniera consapevole e preparata;
- dimensione progettuale, osservata sia dal punto di vista della progettualità dell'azione educativa, sia dal punto di vista della progettazione consapevole della propria formazione continua.

Appare chiaro che quando si indaga la natura dell'identità professionale degli insegnanti, si studia un costrutto multidimensionale, il quale non può essere ridotto alla considerazione di uno solo degli aspetti sopracitati, e che necessita quindi di una visione d'insieme per essere compreso appieno. Ad esempio, non è possibile considerare l'identità professionale dell'insegnante solamente come elenco di competenze che il soggetto dovrebbe possedere, poiché esse rappresentano solo una parte del concetto e, prese senza considerare gli altri aspetti, rischierebbero di ricadere nella definizione di "profilo professionale", presentata nel primo capitolo.

⁸ Gli studi a cui fa riferimento Grion (2011, p. 120-122) nell'elencare le quattro diverse dimensioni dell'identità professionale sono: Santelli, Beccegato (2004) per la dimensione personale; Montalbetti (2005) per la dimensione riflessiva; Viganò (2005) per la dimensione delle conoscenze e competenze; Lisimberti (2006) per la dimensione progettuale.

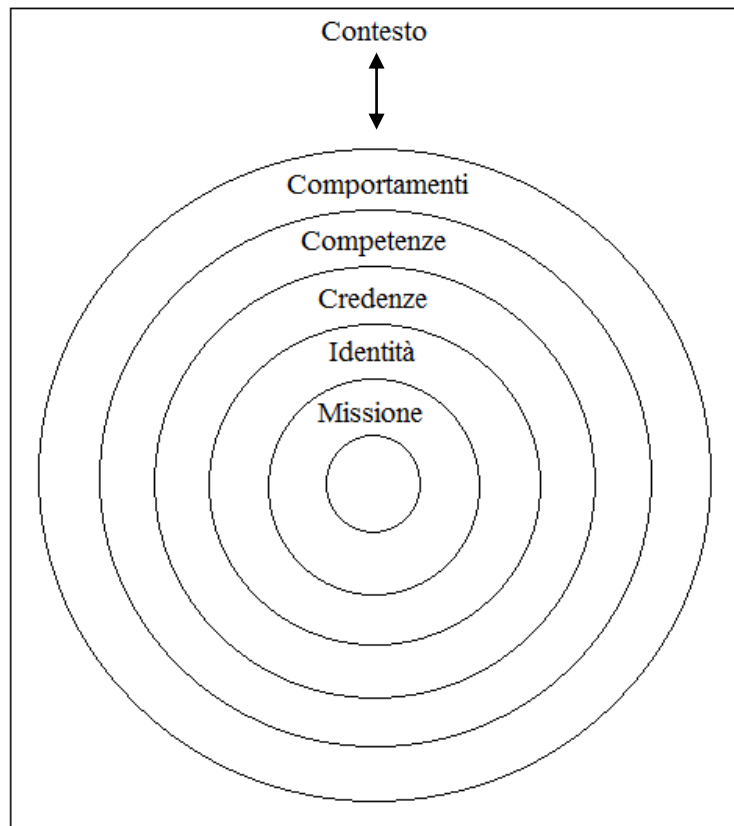
Gli studi ai quali è stato fatto riferimento per stilare l'elenco delle dimensioni analizzate nella ricerca appartengono ai primi anni del nuovo secolo e la ricerca in Italia si è naturalmente evoluta sul tema.

2.1.1 La dimensione personale

La prima dimensione presentata, quella personale, è particolarmente rilevante in quanto l'identità professionale di qualsiasi individuo è parte della sua identità personale (Pellerey, 2021). Il lavoro di Grion (2011) analizza proprio questa prospettiva attraverso la presentazione di diversi studi tra cui quelli eseguiti da Korthagen (2004. Citato da Grion, 2011, p.32-34). Egli propone un modello "a cipolla", riprodotto nella Figura 2.1, per rappresentare i livelli essenziali che costituiscono la persona e dai quali partire per affrontare un qualsiasi percorso formativo che punti al cambiamento. Il modello è costituito da sei cerchi concentrici, ciascuno dei quali corrisponde ad un livello. Essi sono di seguito elencati (Grion, 2011, p. 32-33):

- contesto, inteso come ambiente in cui opera l'insegnante, ovvero la classe, gli studenti, la scuola;
- comportamento che, assieme al contesto, costituisce il livello maggiormente controllabile e modificabile attraverso la formazione;
- competenze, ovvero l'integrazione tra conoscenze, abilità e attitudini;
- credenze, le quali influenzano le pratiche degli insegnanti e sono, assieme a identità e missione, i livelli più interni della persona-insegnante;
- identità, che secondo Korthagen non è nettamente divisibile in identità professionale e identità personale, visto che le due dimensioni si intrecciano continuamente;
- missione, costituita da molteplici fattori tra cui le ragioni che muovono l'agire dell'individuo, le motivazioni su cui si basa la sua ispirazione e i valori personali.

Figura 2.1 L'Onion Model (modello a cipolla). Korthagen (2004). Citato da Grion (2011), p.33.



L'autrice (Grion, 2011, p. 40-42) prosegue citando uno studio che definisce le caratteristiche personali degli insegnanti⁹ come determinanti per la definizione delle caratteristiche professionali. Esse non possono essere direttamente insegnate ma si può sicuramente promuoverne la consapevolezza attraverso specifici programmi di formazione.

2.1.2 La dimensione riflessiva

La riflessività in ambito educativo è stata una dimensione particolarmente approfondita in ambito nazionale (Crotti, 2017; Di Stasio M. , et al., 2021). In particolare Crotti (2017) la pone in risalto in quanto “elemento critico fondamentale, sia per la

⁹ Le caratteristiche personali a cui ci si riferisce in questo caso sono identificate come pazienza, entusiasmo, senso dell'umor, responsabilità (Grion, 2011, p. 41).

formazione che per la pratica dei docenti” (Crotti, 2017, p. 88). La pratica riflessiva, nel periodo che precede l’avviamento alla professione, serve ai futuri docenti per creare quella che Crotti chiama “identità primigenia” (p. 99), oltre a favorire una maggiore comprensione del lavoro dell’insegnante e un legame tra ciò che si è studiato all’università, le esperienze personali e quelle di stage o tirocinio. Tale pratica avviene sulla base della responsabilità, ovvero nel caso in cui il docente si interroghi sul motivo di ciò che sta facendo e consideri le implicazioni delle proprie azioni, sia sulla vita di classe, sia del contesto sociale più ampio. In questo modo la formazione si avvicina alla conoscenza attraverso un “percorso interrogativo su se stessi e sul proprio agire professionale, accanto a un interrogarsi sul processo di apprendimento in maniera metacognitiva” (p. 100).

2.1.3 La dimensione delle conoscenze e delle competenze

Il lavoro di Mangione, Della Gala, & Pettenati (2017) analizza la dimensione delle conoscenze e delle competenze prendendo in esame i risultati di uno studio di tipo misto sull’utilizzo del dispositivo del Curriculum Formativo, in uso nel Portfolio dei docenti in anno di formazione e prova (a.s. 2015/2016). I risultati consentono di individuare le conoscenze e le competenze che i neoassunti ritengono più importanti, al fine, inoltre, di migliorare gli interventi formativi a loro rivolti. Da notare anche l’attenzione che lo studio presta alla raccolta dei dati riguardanti la formazione iniziale e le esperienze lavorative pregresse dei soggetti sperimentali, siano esse inerenti o meno all’ambito educativo. Le due macro categorie di competenze emerse sono quelle relazionali e quelle tecnico-metodologiche. Lo studio differenzia a tal riguardo il peso che ciascuna macro categoria ha nel lavoro dell’insegnante, a seconda del fatto che egli sia impiegato nella scuola primaria o secondaria, o che faccia parte del sottogruppo degli insegnanti di sostegno.

Un altro autore che si è occupato della classificazione delle competenze utili all’insegnamento è Bagni (2020, p. 20-21), il quale è andato più a fondo rispetto alla suddivisione in due macroaree, proponendo le sei seguenti aree di competenza:

- competenze disciplinari, che rappresentano il bagaglio culturale che ogni docente deve possedere in merito alla propria materia di insegnamento;

- competenze epistemologico didattico, che corrispondono alla capacità di sfruttare le competenze disciplinari allo scopo di istruire gli studenti;
- competenze psico-pedagogiche, che servono ad instaurare un rapporto con i propri studenti, saper riconoscere le problematiche dell'apprendimento e saperle gestire;
- competenze relative alle tecnologie didattiche digitali, utili all'organizzazione didattica e per insegnare agli studenti l'utilizzo della tecnologia e del materiale online;
- competenze organizzative e di relazione tra pari, che permettono di rapportarsi agli altri colleghi di ogni ordine di scuola in modo da creare una continuità verticale del percorso di istruzione;
- competenze di ricerca e sperimentazione, che sono utili per individuare metodi didattici sempre più efficaci.

Bagni inoltre introduce il concetto di “permeabilità” delle competenze (Bagni, 2020, p. 21), che prevede l'interazione dell'insegnante con altre figure professionali che condividono con lui il compito di educare la comunità del territorio, come ad esempio dirigenti scolastici, bibliotecari, psicologi o altri insegnanti con responsabilità differenti. Lo scopo della permeabilità è quello di favorire la concretizzazione di obiettivi dell'istruzione non raggiungibili senza di essa, come ad esempio la formazione alla cittadinanza, la pre-professionalità e l'orientamento.

2.1.4 La dimensione progettuale

Un'ultima dimensione è affrontata da Lisimberti (2006), la quale individua nel concetto di progettualità il pilastro fondante dell'identità professionale degli insegnanti. Questa progettualità si esprime su due livelli: sul piano della formazione continua rivolta al docente e sul piano della progettualità che precede l'azione educativa rivolta agli studenti. L'autrice sottolinea per entrambe l'importanza di favorire collegamenti e integrazioni tra fasi, dimensioni e competenze messe in campo. Per quanto riguarda l'ambito formativo, attraverso la progettualità l'insegnante si rende soggetto della sua formazione, riuscendo a darle un senso più preciso e personale. Dal punto di vista educativo, invece, la progettualità aiuta a donare intenzionalità all'azione educativa, poiché mette in relazione il progettante (docente) e il progettato (studente). Il progetto

educativo diventa così l'incontro di due prospettive: attraverso la pianificazione dell'insegnamento, il docente aiuta lo studente a trovare e attivare il proprio disegno di vita.

2.2 Gli studi esteri

Gli studi internazionali che affrontano il tema dell'identità professionale degli insegnanti costituiscono un variegato osservatorio di prospettive e dimensioni, tanto ampio che risulta difficile concentrarne la complessità all'interno di qualche pagina.

Gli studi esteri che verranno considerati sono 13 e sono stati reperiti attraverso il portale Google Scholar¹⁰; essi indagano l'identità professionale degli insegnanti cercando di definirne i fattori caratterizzanti e le tipologie. Tra queste ricerche si possono distinguere due dimensioni analizzate:

- dimensione della formazione iniziale;
- dimensione personale (include l'immagine di sé, l'autostima, la motivazione al lavoro, la percezione del compito, il lavoro emotivo, ...);

Bisogna considerare che le ricerche prese in esame sono molto diverse tra loro per tipologia di ricerca e materiale analizzato. La Tabella 2.1 cerca di riassumere le peculiarità di ognuna.

¹⁰ La ricerca è stata effettuata inserendo nel motore di ricerca le parole chiave "Teachers' Professional Identity", "Teachers' Identity Survey" e "Teachers' Identity Questionnaire". I risultati sono stati selezionati in base al grado di attinenza al tema della presente tesi.

Tabella 2.1 Classificazione degli studi analizzati. Elaborazione personale.

Scopo dello studio	Dimensione affrontata dallo studio	
	Dimensione di Formazione iniziale	Dimensione Personale
Revisione letteraria	(Izadinia, 2013)	(Hanna & al., 2019)
Presentare i risultati di uno studio longitudinale	(Flores & Day, 2006)	
Presentare i risultati di uno studio a metodo misto		(Brown, Horner, Kerr, & Scanlon, 2014)
Presentare i risultati di uno studio esplorativo	(Flores, 2020)	(Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000)
Presentare i risultati di una simulazione	(Dotger & Smith, 2009)	
Costruire un modello per la letteratura		(Suarez & McGrath, 2022)
Costruire una scala di valutazione		(Karaolis & Philippou, 2019)
Costruire uno strumento per la categorizzazione		(Pratt, 1998)
Costruire e validare una scala di misurazione	(Wong & Liu, 2022)	
Validare uno strumento		(Lentillon-Kaestner, Guillet-Descas, Martinent, & Cece, 2018)

La tabella suddivide gli studi per dimensione affrontata e per scopo della ricerca. Inoltre è divisa in due sezioni evidenziate orizzontalmente da un bordo più marcato, per distinguere le ricerche che hanno lo scopo di studiare l'argomento, nella parte superiore,

da quelle che invece hanno lo scopo di creare o validare uno strumento di analisi, nella parte inferiore della tabella. In questo capitolo verranno presentati i primi studi, mentre dei secondi si tratterà nel prossimo capitolo.

2.2.1 La dimensione della formazione iniziale

Tra le 8 ricerche teoriche prese in considerazione, 4 affrontano la dimensione della formazione iniziale degli insegnanti e le prime esperienze che sanciscono l'inizio della loro carriera. Gli articoli in questione analizzano ed esplorano questa dimensione delineando prospettive e possibili evoluzioni del percorso formativo, soprattutto evidenziandone l'importanza per lo sviluppo di una buona identità professionale. Essi sono:

- una revisione letteraria (Izadinia, 2013);
- la presentazione dei risultati di uno studio esplorativo (Flores, 2020);
- la presentazione dei risultati di uno studio longitudinale (Flores & Day, 2006);
- la presentazione dei risultati di un'esperienza di negoziazione simulata (Dotger & Smith, 2009);

La revisione della letteratura eseguita da Izadinia (2013) considera l'influenza che l'identità professionale degli insegnanti gioca nella loro pratica educativa quotidiana (p. 695) e cerca di comprendere in quale modo i contesti di apprendimento riescano ad influenzarla già negli studenti in formazione o tirocinio. Lo studio analizza 29 ricerche empiriche allo scopo di identificare i fattori che influenzano l'identità degli insegnanti tirocinanti, le metodologie di ricerca e i principali risultati. Tali studi sono datati tra il 1996 e il 2010 e la loro analisi ha portato l'autrice a sintetizzare una definizione di identità dell'insegnante studente. Essa è il frutto dell'interazione tra diversi fattori personali e i contesti di azione dei futuri insegnanti; l'identità professionale è quindi "la percezione degli insegnanti studenti sulla propria conoscenza cognitiva, il senso di agency, l'autoconsapevolezza, la voce, la fiducia e le relazioni con colleghi, alunni e genitori" (p. 708), fattori che vengono modellati dai contesti educativi, dalle comunità di apprendimento e dalle esperienze pregresse di ogni studente. La precoce costruzione della propria identità professionale in quanto insegnanti dovrebbe essere prioritaria per i

tirocinanti, al fine di comprendere la loro futura carriera, i ruoli che ricopriranno e gli obiettivi che si porranno. In questo la formazione ricopre un ruolo determinante, poiché deve rendere gli studenti edotti sulle criticità della professione, al fine di prepararli in maniera adeguata e favorire lo sviluppo della loro identità professionale.

L'importanza della formazione iniziale nello sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti è ribadita anche nello studio di Flores (2020), la quale riesce a far confrontare gli studenti con le loro personali teorie sull'educazione, al fine di esplicitarle e metterle in discussione (p. 154-155), iniziando quindi a sviluppare la propria identità professionale. Il momento della formazione, in particolar modo durante il tirocinio, è critico per gli studenti futuri insegnanti, in quanto essi entrano in contatto con la professione che svolgeranno, scoprendone i lati positivi e negativi (Flores, 2020, p. 154-155). Per questo motivo sarebbe auspicabile un percorso formativo che li aiuti nella riflessione e nel potenziamento dell'identità professionale in maniera attiva. Al fine di diventare un insegnante effettivo, infatti, il senso di identità professionale gioca un ruolo fondamentale: esso contribuisce allo sviluppo di aspetti della personalità quali autoefficacia, motivazione, impegno, soddisfazione lavorativa (Flores & Day, 2006, p. 220).

Lo studio longitudinale di Flores & Day (2006) rappresenta un'interessante riflessione sull'influenza del contesto nella formazione dell'identità professionale degli insegnanti novizi, ovvero gli insegnanti che hanno appena concluso il periodo di formazione iniziale e si apprestano a cominciare il servizio lavorativo presso i luoghi di istruzione. Lo scopo della ricerca era quello di verificare gli effetti, sull'identità professionale di questi docenti, derivati dall'interazione tra tre tipologie di fattori: personali, professionali e contestuali; l'idea alla base è che l'identità professionale degli insegnanti novizi venga modellata e rimodellata¹¹ nel corso del tempo dai contesti in cui si trovano a lavorare. Sono stati selezionati 14 insegnanti neoassunti e sono stati seguiti per due anni dall'inizio della loro carriera lavorativa. Gli strumenti utilizzati per svolgere la ricerca sono stati (p. 222):

¹¹ Il titolo dell'articolo recita: "Contexts which shape and reshape new teachers' identities", ovvero "Contesti che modellano e rimodellano le identità dei nuovi insegnanti".

- interviste semistrutturate della durata di circa 1 ora e 30 minuti;
- questionari destinati allo staff di ogni scuola;
- brevi testi scritti dagli alunni, in cui dovevano descrivere in quale modo il loro insegnante era cambiato nel corso del tempo;
- report annuale degli insegnanti, documento formale che deve essere approvato dal consiglio esecutivo della scuola;
- report finale, scritto dai docenti alla fine dei due anni di studio.

Attraverso l'utilizzo dei sopra citati strumenti, gli studiosi sono stati in grado di distinguere i tre fattori con maggiore influenza sulla costruzione, decostruzione e ricostruzione delle identità professionali degli insegnanti. Questi tre fattori sono: le influenze precedenti in qualità di allievi; la formazione iniziale; i contesti di insegnamento (p. 223). I risultati ottenuti hanno evidenziato una notevole forza di interazione tra le storie personali dei soggetti sperimentali e le influenze del contesto di lavoro; essi, inoltre, suggeriscono che i programmi formativi potrebbero essere rafforzati portando l'interesse alla riflessione sulla biografia personale e al contesto culturale, fattori emersi come rilevanti nel modellamento dell'identità professionale degli insegnanti (p. 230).

Un ulteriore punto di vista sul periodo della formazione iniziale è quello di Dotger & Smith (2009), i quali compiono un'analisi dalla prospettiva delle competenze comunicative, prendendo in considerazione la comunicazione tra genitori e insegnanti. Il nodo d'interesse dello studio stava nel comprendere l'intersezione tra l'identità professionale degli insegnanti novizi e la comunicazione genitori-insegnante (p. 162). Agli insegnanti novizi è stata proposta la partecipazione a delle simulazioni di incontro con i genitori, nei quali hanno dovuto sperimentare le loro competenze comunicative in situazioni di particolare tensione emotiva. Le simulazioni prevedevano, infatti, che i partecipanti fossero spinti ad articolare le loro convinzioni professionali, negoziare compromessi e percepire in modo forte la tensione dei confini professionali. I risultati hanno evidenziato una scarsa preparazione personale e professionale per affrontare le circostanze proposte dallo studio, che hanno posto i novizi in situazioni che non sono riusciti ad affrontare al meglio, nonostante la loro preparazione fosse completa (p. 171).

In conclusione, anche se analizzano aspetti differenti e non esaustivi della dimensione della formazione iniziale dei docenti, gli studi presentati portano ad essa

l'attenzione, cercando di rendere evidente l'importanza che può avere nello sviluppo di un'identità professionale completa che renda gli insegnanti in grado di gestire efficientemente ed efficacemente la vita lavorativa.

2.2.2 La dimensione personale

Tornando a considerare gli 8 studi teorici presentati nella Tabella 2.1 **Errore. L'origine riferimento non è stata trovata.**, si noti che 4 di essi affrontano la dimensione personale dell'identità professionale degli insegnanti. Gli articoli analizzano ed esplorano questa prospettiva cercando di comprendere quali aspetti della persona influenzano lo sviluppo dell'identità professionale dei docenti. Essi sono:

- una revisione della letteratura (Hanna & al., 2019);
- la presentazione dei risultati di uno studio a metodo misto (Brown, Horner, Kerr, & Scanlon, 2014);
- la presentazione dei risultati di uno studio esplorativo (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000);
- la costruzione di un modello per la letteratura (Suarez & McGrath, 2022).

La revisione letteraria di Hanna et al. (2019) aveva l'obiettivo di analizzare studi che sviluppassero o modificassero strumenti qualitativi per la misurazione dell'identità professionale degli insegnanti. Pur sottolineando il fatto che si tratta di una revisione di studi di tipo quantitativo, le conclusioni della ricerca hanno permesso di identificare e categorizzare quelli che gli autori definiscono i “domini dell'identità degli insegnanti” (Hanna & al., 2019, p. 24). Lo studio di questi ultimi permetterebbero aprire alla comprensione delle diverse sfaccettature che costituiscono il costrutto di identità dell'insegnante; essi sono (p. 20-21):

- immagine di sé, ovvero come e in quale modo gli individui si percepiscono come insegnanti;
- motivazione ad essere o diventare insegnante;
- impegno e dedizione nel diventare insegnante;

- autoefficacia, ovvero il fatto che un docente sia capace di organizzare ed eseguire efficacemente le sue attività lavorative giornaliere;
- percezione del compito, ovvero le credenze del docente su ciò che può essere considerato un buon professionista dell'insegnamento;
- soddisfazione lavorativa, anche riguardante le loro sensazioni sulla scuola o istituzione per cui lavorano.

Un ulteriore aspetto che si potrebbe aggiungere alla lista di questi domini dell'identità degli insegnanti è studiato da Brown, Horner, Kerr e Scanlon (2014) che eseguono un lavoro di ricerca a metodo misto per comprendere il costrutto tramite la componente del lavoro emotivo. Per lavoro emotivo si intende l'uso della recitazione emotiva come strategia per manifestare emozioni congruenti con gli obiettivi del posto di lavoro (Hochschild, 1983. Citato da Brown, Horner, Kerr, & Scanlon, 2014, p. 207). Lo studio si pone l'obiettivo di esplorare in quali forme la recitazione emotiva sia parte del lavoro professionale degli insegnanti e di scoprire in che modo gli insegnanti percepiscano le *display rules*¹² come una componente della loro identità professionale (Brown, Horner, Kerr, & Scanlon, 2014, p. 209). I risultati confermano la presenza, tra i professionisti dell'insegnamento, della percezione di recitare il ruolo del buon insegnante durante le ore lavorative, anche se la maggioranza dei rispondenti non ritiene ci sia qualche regola esplicita della scuola in cui lavorano che li obblighi ad aderire a delle regole di esternazione delle emozioni (p. 212). Questa tipologia di recitazione messa in atto dagli insegnanti li porta a percepire i loro comportamenti come falsi e finti, motivo per il quale gli autori auspicano una più attenta preparazione sulle modalità di approccio da utilizzare nella vita lavorativa.

Beijaard, Verloop e Vermunt (2000) eseguono una particolare ricerca esplorativa sulla percezione che gli insegnanti hanno sulla loro identità professionale. I soggetti selezionati lavorano nelle scuole secondarie e hanno esperienza lavorativa. Questo permette agli autori di definire le credenze attuali degli insegnanti, ma anche quelle che avevano a inizio carriera e come esse si sono evolute. Lo studio è importante per la comprensione del costrutto dell'identità professionale degli insegnanti perché mostra

¹² Termine inglese che si riferisce alle regole sociali di esibizione delle emozioni.

come i docenti si percepiscono e quali sono i fattori che contribuiscono alla formazione di queste percezioni. I risultati hanno portato all'individuazione di cinque gruppi di insegnanti sulla base delle loro percezioni e di tre fattori che le influenzano. I fattori sono il contesto di insegnamento, l'esperienza nel campo dell'insegnamento, la biografia dell'insegnante. Le categorizzazioni in tipologie di insegnanti, invece, dividono i professionisti in esperti in materia, esperti in pedagogia, esperti in didattica, oltre a due ulteriori gruppi rappresentati dai professionisti che dimostrano una preponderanza di due aspetti e da quelli che hanno punteggi bilanciati in tutti e tre. È emerso, tra gli insegnanti, uno spostamento significativo da esperti in materia a esperti pedagogici o didattici, avvenuto nell'arco della carriera dei soggetti intervistati; questo è un dato importante che rende evidente l'importanza dei fattori contestuali, esperienziali e bibliografici.

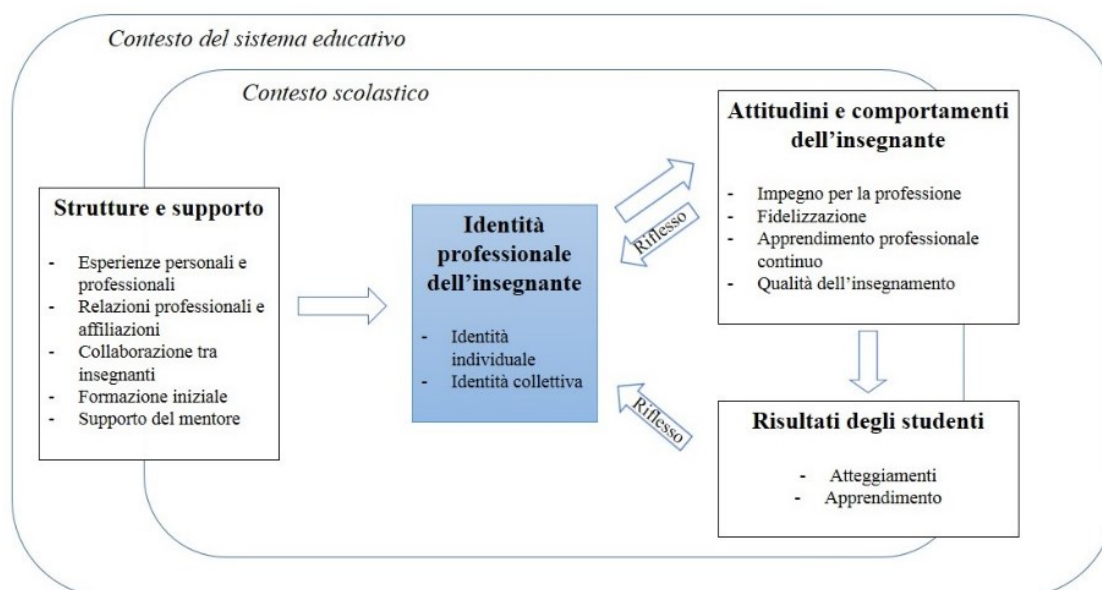
In conclusione, il lavoro di Suarez e McGrath (2022) scansiona e analizza i set di dati internazionali raccolti dall'OECD¹³ tramite il questionario internazionale sull'insegnamento e sull'apprendimento (TALIS¹⁴) e il programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA¹⁵). Lo scopo è quello di produrre un modello di sviluppo e di risultati sull'identità professionale degli insegnanti, considerandone le implicazioni per la pratica, la politica e la ricerca. Gli autori sostengono l'opinione per cui l'identità professionale degli insegnanti è creata a partire dalle loro opinioni e percezioni su sé stessi e sul proprio ruolo in quanto insegnanti. Viene proposto il modello che dovrebbe aiutare nella comprensione del concetto di identità professionale dell'insegnante, rappresentato nella Figura 2.2.

¹³ Organisation for Economic Co-operation and Development. L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, OCSE in italiano, è un'organizzazione internazionale che “opera per creare politiche migliori per una vita migliore” (OECD, 2023). Collabora con i governi, i responsabili delle politiche pubbliche e i cittadini, per la definizione di norme internazionali.

¹⁴ Teaching and Learning International Survey.

¹⁵ Programme for International Students Assessment.

Figura 2.2 Teacher Professional Identity development and outcome model¹⁶ (Suarez & McGrath, 2022, p. 9).



Il modello mostra l'interazione dell'identità professionale degli insegnanti con il contesto del sistema educativo e il contesto scolastico, con le strutture e il supporto, con le attitudini e i comportamenti dell'insegnante e i risultati degli studenti. Si tratta di un modello complesso per quanto riguarda le relazioni tra i diversi elementi, in quanto esse non sono lineari. Il fatto che l'identità professionale degli insegnanti sia in continuo sviluppo presenta, secondo Suarez e McGrath (p. 10), un'opportunità per i sistemi educativi di dare forma e supportare lo sviluppo di tali identità professionali tra gli insegnanti allo scopo di alzare la qualità dell'insegnamento o l'impegno professionale che ogni docente dimostra nel suo lavoro. A partire dal modello presentato vengono identificati cinque fattori legati allo sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti:

- Le esperienze di insegnamento precedenti;
- Le relazioni professionali e di collaborazione con i colleghi;
- La formazione iniziale;
- Il supporto che ricevono dai supervisor e dai mentori;

¹⁶ Modello di sviluppo e di risultato dell'identità professionale dell'insegnante.

- La riflessione personale e collettiva che hanno a riguardo di pratiche e opinioni sul loro lavoro.

Vengono anche analizzati i risultati attesi derivanti da un buon sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti, di seguito elencati:

- Partecipazione degli insegnanti alla formazione professionale continua;
- Pratiche educative;
- L'impegno degli insegnanti nei confronti della loro professione e la decisione di continuare a svolgerla.

Si arriva quindi alla conclusione che, per supportare la professionalità dei docenti, sia necessario comprenderne l'identità professionale. Le implicazioni sono a livello di pratica, di politica e di ricerca (p. 20). In particolare il modello di sviluppo e risultato dell'identità professionale degli insegnanti riporta un'immagine olistica delle interazioni dell'identità professionale dell'insegnante con il sistema educativo e con il contesto scolastico, con le strutture e il supporto, con i comportamenti e le attitudini dell'insegnante e con i risultati degli studenti.

3. Strumenti di analisi dell'identità professionale degli insegnanti

3.1 Strumenti di ricerca in ambito nazionale

In Italia l'identità professionale degli insegnanti è indagata attraverso metodi di tipo qualitativo con lo scopo di attivare nel soggetto una riflessione personale che ne permetta uno sviluppo. Non sono presenti in letteratura strumenti validati come questionari o test che permettano di misurare le componenti che ne costituiscono la natura, anche se è stata svolta una tesi magistrale che aveva lo scopo di analizzare l'identità professionale degli insegnanti attraverso la creazione di un questionario di tipo quantitativo, il quale però non ha lo scopo di categorizzare le diverse tipologie di identità professionale (Vivarini, 2022).

Alcuni esempi di strumenti e metodi verranno analizzati in questo sotto capitolo e sono il Teacher Portfolio per la professionalità docente, il sopracitato questionario di ricerca sull'identità professionale dell'insegnante, l'analisi dell'utilizzo delle strategie didattiche durante le lezioni e le ricerche di tipo narrativo.

3.1.1 Il Teacher Portfolio per la professionalità docente

Uno strumento di analisi dell'identità professionale degli insegnanti utilizzato in ambito nazionale viene presentato nella ricerca di Mangione, Della Gala e Pettenati (2017), in cui si analizzano quantitativamente e qualitativamente i risultati ottenuti dalla somministrazione del dispositivo del Curriculum Formativo, in uso nel Portfolio dei docenti in anno di formazione e prova (a.s. 2015/2016). È emerso che il Curriculum Formativo aiuti nella conoscenza delle categorie di competenze ritenute importanti dai docenti in formazione per la creazione di un'identità professionale e quindi anche nella pianificazione di interventi formativi mirati.

Il Portfolio online dei docenti in anno di formazione e prova è uno strumento che documenta le esperienze formative e gli standard minimi, ovvero gli ambiti di competenza che i docenti dimostrano di avere acquisito nel periodo sopracitato. Al suo interno si trova il Curriculum Formativo, ambiente online in cui viene chiesto ai neoassunti di ricostruire la parte della loro storia professionale e formativa che ritengono abbia maggiormente

contribuito al loro modo di essere docente. Per ogni esperienza bisogna inserire il nome dell'attività o dell'evento, l'anno di inizio dell'esperienza, la durata di svolgimento dell'esperienza in mesi, una breve descrizione dell'esperienza, cosa si è imparato grazie all'esperienza descritta e come questa abbia inciso sulla propria professionalità. Proprio grazie a questa sezione del Portfolio online si riesce a ricostruire l'identità professionale del docente neoassunto, attivando un processo di riflessione sul percorso di vita lavorativa, sulle competenze acquisite e sul profilo professionale (Mangione, Pettenati, & Rosa, 2016. Citato da Mangione, Della Gala, & Pettenati, 2017). Il Portfolio prosegue quindi con una sezione che ospita la documentazione, da parte dei neoassunti, delle loro pratiche quotidiane, dalla progettazione alla realizzazione in classe; per concludere con un'ultima sezione dedicata al Bilancio delle competenze attraverso il confronto tra le capacità che il docente pensa di possedere e quelle che contraddistinguono la professione degli insegnanti oggi (Di Stasio M. , et al., 2021).

Quello dei neoassunti, però, non è l'unico ambito in cui può essere utilizzato lo strumento del Portfolio formativo, il quale riesce a trovare spazio, con delle differenze, anche nel percorso di formazione dei docenti in servizio (Di Stasio M. , et al., 2021). Tali diversità consistono in un approfondimento maggiore nella sezione che serve a documentare la propria pratica quotidiana e le esperienze lavorative significative. Nella Tabella 3.1 vengono messe a confronto le differenze e le analogie della sezione per neoassunti e di quella per insegnanti in servizio:

Tabella 3.1 Differenze della sezione del Portfolio formativo per neoassunti e di quella per insegnanti in servizio. Elaborazione personale.

Documentare la propria pratica quotidiana ed esperienze lavorative significative	
Docenti neoassunti	Docenti in servizio
Documentazione del presente o del passato recente (descrizione di una o più sessioni di insegnamento attuate in tempi ravvicinati).	Documentazione della traiettoria professionale (descrizione di una più ampia gamma di esperienze lavorative).
Scegliere e documentare una o due lezioni, dalla fase progettuale alla realizzazione in classe.	Scegliere e documentare una o due lezioni, dalla fase progettuale alla realizzazione in classe. Descrivere e documentare anche costruzione di curricula, progetti, esperienze come ad esempio responsabilità o ruoli assunti nell'istituzione o in contesti informali.

Fonte: Di Stasio M. , et al. (2021), p. 4-5.

Le analogie si riscontrano nella descrizione dell'attività, che deve comprendere in entrambi i casi un titolo, l'anno in cui è stata svolta, la sua durata, una descrizione essenziale in cui si chiariscono gli obiettivi dell'attività, i criteri che hanno indotto la scelta didattica, i materiali utilizzati, le sequenze di azioni previste, e, infine, la motivazione per cui l'esperienza compare nel Portfolio. Viene chiesto di inserire documenti connessi all'esperienza che ne supportino la comprensione e di rispondere a delle domande-guida al fine di permettere l'analisi delle pratiche lavorative. Di seguito un esempio di domande-guida riportate nel documento preso in esame (Di Stasio M. , et al., 2021, p. 4):

- Quali credi siano state le tue scelte (di metodo, di strumenti e materiali di supporto utilizzati, di valutazione ecc.) più efficaci? Perché?
- L'attività si è sviluppata come avevi progettato o previsto? In caso contrario, cosa si è rivelato diverso? Perché? (Ad esempio: eventi imprevisti, reazioni degli allievi, loro difficoltà non previste, un'errata previsione dei tempi, ecc.)

- Rispetto alle competenze su cui hai riflettuto nel Bilancio delle competenze, quali competenze hai consolidato con questa esperienza? Oppure per quale competenza ritieni di dover stabilire un percorso di miglioramento?

Il Bilancio delle competenze ha invece una struttura simile in entrambi i casi, sia il soggetto rispondente un neoassunto o un docente in servizio¹⁷.

3.1.2 Questionario di ricerca sull'identità professionale dell'insegnante

Il secondo strumento è frutto di una tesi di laurea magistrale (Vivarini, 2022) la quale ha lo scopo di analizzare le diverse identità professionali degli insegnanti attraverso la creazione di un questionario di tipo quantitativo. Tale questionario è stato creato a partire dall'analisi di due modelli presenti in letteratura¹⁸ e analizza cinque dimensioni:

- progettuale;
- delle relazioni e della comunicazione;
- dell'autoriflessione;
- della tecnologia e del suo utilizzo;
- della formazione continua.

Si tratta di un questionario suddiviso in due sezioni, rispettivamente di 6 e 39 domande a cui si risponde attraverso una scala di atteggiamento con valori da 1 a 5. La prima sezione riguarda domande che richiedono informazioni demografiche, mentre la seconda parte include domande che sono inerenti l'identità professionale degli insegnanti.

Il questionario finale è stato creato in seguito alla somministrazione di una prima versione dello stesso ad un gruppo di docenti e dirigenti scolastici, i quali hanno fornito

¹⁷ Il sito di INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) propone un esempio di tale Bilancio (INDIRE, A.s. 2020/21).

¹⁸ I modelli analizzati per creare il questionario (Vivarini, 2022) sono stati Milani, L., (2000). Competenza pedagogica e progettualità educativa. Brescia: La Scuola.

E il modello InTASC (Council Of Chief State School Officers, 2013. InTASC: Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teacher 1.0. Washington: Council Of Chief State School Officers).

commenti utili al perfezionamento della prima versione e hanno permesso la validazione dello strumento di ricerca¹⁹. Dopo la lettura si comprende che esso ha la funzione di conoscere il livello di sensibilità o interesse che un insegnante ha a riguardo delle sopracitate cinque dimensioni.

3.1.3 *Le strategie didattiche*

Giovanni Bonaiuti (2014), dottore di ricerca e professore ordinario presso l'Università di Cagliari, propone, rielaborando una proposta di Calvani (2012), sei "architetture istruttive" (Bonaiuti, 2014, p. 17) sulle quali si basano le strategie didattiche, metodi pratici atti ad interpretare e concretizzare le idee di fondo delle architetture stesse. Le architetture dell'istruzione sono macrostrutture che possiedono precise caratteristiche: la modalità di gestione del processo formativo, la strutturazione del materiale didattico, i livelli di autonomia che hanno gli studenti e, infine, la quantità delle interazioni tra chi insegna e chi apprende (Clark, 2000. Citato da Bonaiuti, 2014, p. 16). Bonaiuti presenta le sei macrostrutture a partire da quella che comporta un minore coinvolgimento dell'allievo, a quella che prevede la sua massima responsabilizzazione. Nella Tabella 3.2 vengono elencate le architetture dell'istruzione e le corrispondenti strategie didattiche:

Tabella 3.2 Architetture dell'istruzione e strategie didattiche.

Architettura	Fattori caratterizzanti	Strategie didattiche
Recettiva (trasmissiva)	Controllo da parte del docente; Prestrutturazione dell'informazione; Interazione assente o scarsa.	Esposizione classica; Esposizione multimodale.
Comportamentale (direttivo-interattiva)	Controllo da parte del docente; Alta prestrutturazione dell'informazione; Interazione continua docente/discente; Importanza del feedback.	Istruzione sequenziale interattiva; Modellamento (apprendistato); Supporto al comportamento positivo.

¹⁹ Al fine di perfezionare e validare lo strumento è stato utilizzato il metodo Delphi.

Simulativa	Controllo da parte dell'allievo; Prestrutturazione dell'informazione all'interno di modelli; Forte interazione tra allievo e modello/sistema.	Studio del caso; Simulazione simbolica; Game Based Learning; Role playing/drammatizzazione.
Collaborativa	Controllo da parte dell'allievo; Minore/maggiore prestrutturazione degli obiettivi; Forte interazione tra pari.	Mutuo insegnamento; Apprendimento cooperativo; Discussione.
Esplorativa	Controllo da parte dell'allievo; Prestrutturazione dell'informazione scarsa o assente; Scarsa interazione.	Problem Based Learning; Metodo dei progetti.
Metacognitivo- autoregolativa (strategie per autoapprendere)	Trasferimento del controllo da parte del docente all'allievo; Crescente capacità del discente di organizzare le informazioni; Controllo completo da parte dell'allievo in seconda istanza.	Metacognizione e autoregolazione.
Fonte: elaborazione da Calvani (2012).		

Fonte: Bonaiuti (2014), p. 17.

Attraverso la presentazione di queste strategie per l'apprendimento, l'autore si auspica di offrire un aiuto concreto agli insegnanti nel comprendere quali siano i metodi efficaci per fronteggiare un ampio spettro di possibili scenari educativi (Bonaiuti, 2014, p. 163). Bisogna infatti considerare che il contesto scolastico non presenta mai situazioni analoghe tra loro e questo implica che non si possano applicare, in tale ambito, procedure standardizzate o rigidi protocolli. L'insegnante è chiamato ad eseguire continui aggiustamenti al proprio metodo, in funzione della migliore strategia da adottare in una specifica circostanza e con determinati allievi. A tal proposito l'autore suggerisce una diffusa applicazione delle strategie didattiche, in quanto ognuna di esse favorisce lo sviluppo di una certa capacità cognitiva (p. 167). Appare quindi necessaria una sperimentazione ampia da parte del docente in tal senso, di modo che egli sia una guida

per i propri studenti affinché riescano a raggiungere un'adeguata autonomia nell'apprendimento. Il ruolo del docente è quello di mediare tra studenti e apprendimento (Damiano, 2013. Citato da Bonaiuti, 2014, p. 168), adattando l'utilizzo delle strategie didattiche in base ad un progetto iniziale e ad un costante controllo dei risultati raggiunti.

Attraverso una lettura alternativa, le sei architetture alle quali fanno riferimento le strategie didattiche potrebbero essere intese come diverse modalità di espressione dell'identità professionale dell'insegnante, il quale decide di volta in volta quale strada seguire per favorire l'apprendimento degli studenti. Sarà la sua identità in quanto professionista dell'insegnamento a fargli scegliere un metodo piuttosto di un altro, attraverso l'assegnazione di più o meno responsabilità e possibilità di interazione ai discenti nello svolgimento delle lezioni. Si possono quindi osservare sei diverse tipologie di identità professionale, intese come stili di insegnamento: il docente trasmissivo ha il totale controllo e offre lezioni prestrutturate senza favorire l'interazione tra e con gli studenti; il docente direttivo-interattivo pre-struttura l'informazione, ma allo stesso tempo permette l'interazione e lo scambio di feedback; il docente simulativo delega allo studente il controllo, pre-strutturando l'informazione all'interno di modelli con i quali l'allievo interagisce; il docente collaborativo delega il controllo agli studenti pre-strutturando però gli obiettivi e favorendo l'interazione tra pari; il docente esplorativo delega il controllo agli studenti senza pre-strutturare le informazioni e prediligendo il lavoro individuale o in piccoli gruppi per risolvere problemi o quesiti; il docente metacognitivo-autoregolativo insegna agli studenti strategie per autoapprendere, ovvero cerca di favorire il completo trasferimento del controllo all'allievo, il quale diventa capace di organizzare le informazioni attraverso l'uso autonomo delle strategie, sia cognitive (generali o specifiche), sia metacognitive.

Questa particolare interpretazione permette di comprendere il modo in cui un insegnante decide di programmare la propria azione educativa, ovvero come intende impostare il suo ruolo all'interno della lezione e il ruolo che avranno i suoi studenti, come strutturare lo scambio di informazioni, quale tipo di interazione favorire tra gli studenti e tra studenti e docente. In questo modo si può quindi evincere la dimensione dell'identità professionale degli insegnanti che si riferisce alla progettualità educativa, limitandosi ad essa. Non esiste uno strumento che permetta di comprendere se un insegnante prediliga una tipologia di architettura istruttiva piuttosto di un'altra.

3.1.4 Ricerca narrativa come strumento d'indagine

È nota l'importanza della narrazione nello sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti, in quanto essa permette una riflessione profonda sul modo in cui ci si approccia al proprio lavoro. È, inoltre, una possibilità per dare significato e forma al futuro del proprio percorso professionale (M. L. Savickas, 2005. Citato da Pellerey, 2018, p. 54).

Per quanto riguarda ricerche di tipo qualitativo su piccola scala, basate su un approccio di tipo narrativo e volte all'analisi delle identità professionali degli insegnanti, lo studio di Grion (2011) mette in risalto cinque identità professionali emergenti, attraverso una serie di interviste e analisi di forum online.

Il volume analizza e descrive i processi narrativi che hanno portato all'identificazione delle identità sopracitate. Tali profili identitari non devono essere intesi come concetti definiti e stabili, bensì come “prodotto dei molteplici posizionamenti delle partecipanti [alla ricerca, n.d.a.] nei contesti individuale e collettivo, ossia frutto degli intrecci, fluidi, provvisori, situati delle posizioni soggettive assunte dalle partecipanti” (Grion, 2011, p. 150-151).

I 14 soggetti sperimentali avevano prestato almeno 4-5 anni di servizio d'insegnamento in istituti di primo grado del Veneto e hanno partecipato alla ricerca interagendo tra loro esclusivamente online, in modalità testuale asincrona, attraverso l'utilizzo di una piattaforma web. Le attività sono state svolte nell'arco di tre mesi e sono state divise in tre fasi distinte²⁰. Ciascun soggetto sperimentale è stato invitato a riflettere sulle motivazioni che hanno ispirato la sua scelta formativa e professionale; sulle aspettative nutrite rispetto al corso di studi universitari intrapreso; sulla memoria storica che riguarda i ricordi degli insegnanti incontrati durante il percorso formativo e i rapporti con i suddetti; sulla descrizione di ciò che è un buon insegnante (Grion, 2011, p. 138).

²⁰ Si trattava di una fase iniziale, durata circa dieci giorni, di familiarizzazione dei partecipanti con lo strumento di ricerca via web, seguita da un'attività individuale e un'attività di gruppo. Durante la fase di lavoro individuale, di circa due settimane, i soggetti dovevano presentarsi seguendo una traccia definita dal ricercatore. La fase di gruppo, durata un mese e mezzo e strutturata in uno spazio web diverso da quello individuale, è stata divisa in due differenti attività: un primo momento in cui ognuno ha raccontato agli altri l'esperienza della propria scelta professionale, che è stato utile come stimolo iniziale per un secondo momento di condivisione di storie professionali passate e presenti (Grion, 2011, p. 135-137).

I materiali testuali prodotti da tale lavoro sono stati raccolti, archiviati, revisionati e inseriti per l'analisi all'interno del software ATLAS.ti.²¹ (Grion, 2011, p. 139). Sono state seguite due tappe per la preparazione degli stessi all'analisi e cinque tappe, per l'analisi vera e propria, di seguito elencate (p. 140-142):

- preparazione dei diversi corpora di analisi;
- inserimento dei corpora in ATLAS.ti;
- immersione nei materiali;
- codificazione;
- triangolazione;
- identificazione delle posizioni soggettive più frequenti e delle eventuali relazioni tra posizioni soggettive;
- verifica dell'emersione di costruzioni identitarie come posizionamenti.

I risultati hanno evidenziato la presenza di cinque identità professionali emergenti, di seguito presentate (Grion, 2011, p. 151-172):

- insegnante in relazione;
- insegnante materna (si prende cura);
- insegnante professionista;
- insegnante in crisi;
- insegnante persona.

L'insegnante in relazione (Grion, 2011, p. 151-158) considera molto rilevanti le competenze relazionali. Sente di dover essere empatico, di dover tenere conto dei problemi degli altri e dover instaurare relazioni positive con tutti i componenti della comunità scolastica ed extrascolastica. Tema centrale di tale profilo è l'efficace gestione delle relazioni, anche grazie al dialogo costruttivo.

²¹ ATLAS.ti è uno strumento che ha lo scopo di agevolare l'indagine qualitativa dei contenuti di una ricerca. Si basa su un modello a rete che facilita l'organizzazione dei dati e sintetizza i risultati a seconda delle linee guida decise dal ricercatore. Esso garantisce la costruzione di modelli teorici saldamente fondati sul testo (Grion, 2011, p. 139).

L'insegnante materna (Grion, 2011, p. 158-160) considera fondamentali per il suo lavoro le competenze di cura, l'empatia e l'attenzione ai bisogni dell'allievo. È considerato importante essere utili all'altro ed educare ai valori. Questo profilo si contrappone all'insegnante distaccato.

L'insegnante professionista (Grion, 2011, p. 160-166) dà importanza alle conoscenze e alle *hard skill*, vedendo l'insegnamento da una prospettiva tecnicistica. Per questo profilo identitario è importante avere consapevolezza della propria funzione e del proprio ruolo, essere formati, collaborare e condividere, saper valutare e autovalutarsi. È emerso anche un elemento affettivo riferito alla passione che bisogna avere per intraprendere la professione del docente.

Il profilo identitario dell'insegnante in crisi (Grion, 2011, p. 166-168) si mostra durante i momenti difficili. Essendo quello scolastico un ambiente complesso in cui viene dato scarso riconoscimento sociale, i docenti potrebbero vivere stati emotivi di solitudine e demotivazione.

L'insegnante persona (Grion, 2011, p. 168-172) è il profilo in cui è evidente la fusione tra identità personale e professionale: la storia personale si intreccia con quella professionale e non si riesce a distinguere l'una dall'altra. Si sottolinea, per gli appartenenti a questo profilo, la difficoltà di uscire dal ruolo di docente nel momento in cui ci si trova fuori dal posto di lavoro, a causa della fusione tra le due realtà e la permanenza dei valori.

3.2 Strumenti di ricerca in ambito internazionale

Gli studi esteri hanno portato alla creazione di diversi strumenti per l'analisi e la categorizzazione delle identità professionali degli insegnanti (Hanna & al., 2019). In questa sede ne sono stati selezionati quattro utili agli scopi del presente studio:

- uno studio che aveva lo scopo di costruire una scala di valutazione dell'identità professionale degli insegnanti (Karaolis & Philippou, 2019);
- uno studio che aveva l'obiettivo di creare uno strumento per la categorizzazione delle identità professionali degli insegnanti (Pratt, 1998);
- uno studio realizzato per la validazione di uno strumento esistente (Lentillon-Kaestner, Guillet-Descas, Martinent, & Cece, 2018)

- uno studio realizzato con lo scopo di creare e validare uno strumento di misurazione dell'identità professionale degli insegnanti in formazione (Wong & Liu, 2022).

Lo strumento creato da Wong e Liu (2022), analizza il tema dalla prospettiva della formazione iniziale degli insegnanti e degli studenti futuri insegnanti. Gli altri tre si riferiscono alla dimensione personale del costrutto dell'identità professionale degli insegnanti. In particolare Karaolis e Philippou (2019) costruiscono una scala di valutazione analizzando i fattori di motivazione intrinseca ed estrinseca, orientamento al compito, autoefficacia, impegno professionale e prospettive future (Karaolis & Philippou, 2019, p. 413); Pratt (1998) analizza il costrutto dal punto di vista di azioni, intenzioni e credenze dei soggetti rispondenti, arrivando a categorizzare le identità professionali degli insegnanti in cinque prospettive all'insegnamento; Lentillon-Kaestner, Guillet-Descas, Martinent e Cece (2018) con il loro studio intendono sviluppare ed esaminare le proprietà psicometriche di un questionario denominato QIPPE (*Questionnaire on Perceived Professional Identity among Teachers*)²² e verificarne, in questo modo, la validità e l'affidabilità.

3.2.1 Scala di valutazione dell'identità professionale degli insegnanti

Karaolis & Philippou (2019) hanno esaminato l'identità professionale degli insegnanti impegnandosi nella costruzione di uno strumento di misurazione, chiamato Scala di valutazione dell'identità professionale degli insegnanti. La realizzazione di quest'ultimo si è svolta in due fasi. Innanzitutto sono state analizzate le risposte date ad una scala di prova composta da 73 item, che è stata ridotta a 48 item suddivisi in sette dimensioni:

- autoefficacia;
- percezione costruttivista del compito;
- percezione tradizionale del compito;
- motivazione intrinseca;

²² Questionario sull'identità professionale percepita tra gli insegnanti.

- motivazione estrinseca;
- prospettive future;
- impegno professionale.

Ulteriori analisi hanno portato gli autori a correlare specifiche caratteristiche degli insegnanti alla loro identità professionale e, quindi, ad evidenziare l'esistenza di tre differenti tipologie di caratteristiche identitarie:

- identità professionali positive;
- identità professionali negative;
- insegnanti non impegnati.

Attraverso delle interviste semi-strutturate sono state rilevate notevoli differenze nelle sette dimensioni, tra insegnanti appartenenti ai tre diversi gruppi identitari. Questo ha portato gli autori alla conferma della loro scala, anche se non è stata compiuta la validazione per campioni e culture differenti.

3.2.2 Il questionario TPI: *Teaching Perspectives Inventory*²³

Nel 1998, con la pubblicazione del volume *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*, Pratt e associati hanno studiato la teoria delle cinque prospettive sull'educazione, dalla quale è poi nato un questionario, strumento che permette al rispondente di indagare il proprio grado di appartenenza a ciascuna di esse.

Il questionario si chiama *Teaching Perspectives Inventory* (TPI) ed è uno strumento online gratuito, formato da 45 item su scala a cinque livelli, che esamina la prospettiva del soggetto relativa all'insegnamento. Dopo averlo effettuato, i punteggi vengono inseriti automaticamente all'interno di un profilo relativo alle *Teaching Perspectives* del soggetto che si è sottoposto al questionario.

All'interno della pagina web che ospita il software per effettuare il questionario, si legge una breve introduzione allo strumento (Pratt & Collins, 2000-2020a). Dapprima

²³ Inventario delle prospettive di insegnamento.

viene introdotta la metodologia della ricerca attraverso la quale si è giunti alla costruzione del questionario (Pratt & Collins, 2000-2020a):

Il TPI è il risultato di due decenni di ricerca in Canada, Cina, Hong Kong, Singapore e Stati Uniti. Più di 250 docenti, in contesti molto diversi, sono stati intervistati, osservati e re-intervistati. Ad ogni docente sono state poste una serie di domande sull'apprendimento, sulla motivazione, sugli obiettivi dell'istruzione, sul loro ruolo di docente, sulle caratteristiche di studenti e studentesse ai/alle quali hanno insegnato e sull'influenza del contesto sul loro modo di insegnare.

Complessivamente, le loro risposte hanno rivelato cinque prospettive qualitativamente diverse sull'insegnamento che costituiscono il cuore concettuale del Teaching Perspectives Inventory. Inoltre, hanno dichiarato di insegnare secondo le loro credenze, le loro intenzioni e le loro azioni.

Quindi si elencano i motivi per cui il questionario può essere utile a chi decide di sottoporvisi, oltre ad essere forniti alcuni consigli per l'utilizzo (Pratt & Collins, 2000-2020a):

Il TPI la aiuta a capire meglio le sue prospettive e come le traduce in pratica attraverso le sue convinzioni, intenzioni e azioni, e lo fa fornendole un profilo di facile comprensione. Inoltre, la invitiamo a stampare i paragrafi esplicativi che forniscono descrizioni concise su come le cinque prospettive differiscono l'una dall'altra.

Il TPI la aiuterà anche a condividere e a chiarire le sue idee per un'assunzione di consapevolezza della sua filosofia di insegnamento, per l'elaborazione di un Portfolio o di un feedback quando viene invitato/a ad osservare un/una collega in merito al suo insegnamento.

Si senta libero di ri-visitare il TPI tutte le volte che desidera riportando le sue esperienze con diversi studenti e studentesse, diversi argomenti, o diverse impostazioni e contesti di insegnamento.

Il questionario TPI può essere compilato da chi desidera valutare o riflettere sul suo metodo di insegnamento, eseguire una ricerca sulle prospettive di insegnamento o per semplice curiosità in merito ai differenti approcci alla professionalità dell'insegnante.

A partire dagli studi svolti in Asia e Nord America è stato redatto il libro (Pratt, 1998) nel quale sono illustrati i risultati delle ricerche che evidenziano la presenza di cinque prospettive all'insegnamento (*Teaching Perspectives*): ciascuna è un insieme di azioni, intenzioni e credenze, attraverso le quali gli insegnanti costruiscono il loro metodo d'insegnamento. Le azioni (*Actions*) corrispondono a ciò che un insegnante fa concretamente, le intenzioni (*Intentions*) sono quello che egli cerca di realizzare, mentre le credenze (*Beliefs*) sono ciò in cui crede per quanto riguarda un dato argomento.

Questi tre aspetti vengono declinati per ognuna delle cinque prospettive in modo da creare per ognuna di esse un profilo di buon insegnamento²⁴. È importante notare che una prospettiva non esclude l'altra e quanto emerge dalla compilazione del TPI è solitamente la presenza di una o due prospettive dominanti, accompagnate da percentuali più basse di altre prospettive. Solo il 5,8% degli oltre 1000 soggetti sottoposti al test non hanno mostrato una prospettiva dominante; inoltre non si sono riscontrati bias che riguardassero il genere dei partecipanti alla ricerca (Pratt & Collins, 2000).

Le cinque prospettive illustrate dall'autore nella sua ricerca sono (Pratt & Collins, 2000-2020b):

- trasmissione;
- apprendistato;
- sviluppo;
- crescita/nutrimiento;
- riforma sociale.

²⁴ Il modello di insegnamento sul quale si basano tali riflessioni è illustrato da Pratt nel volume in cui sono riportati gli studi che hanno condotto alla creazione del TPI (1998, p. 4). Esso contiene cinque elementi (insegnanti, studenti, contenuto, contesto, ideali) e tre relazioni (coinvolgimento degli studenti nel contenuto, relazione dell'insegnante con gli studenti, credibilità del contenuto dell'insegnante). L'autore suggerisce una serie di domande in grado di far comprendere meglio il funzionamento di tale modello. Nella ricerca di Pratt, ognuno degli elementi è stato un punto di avvio per compiere le interviste. Ogni soggetto intervistato ha poi risposto secondo le sue inclinazioni personali, parlando più approfonditamente di certi aspetti piuttosto che altri. È emerso che molti tra i rispondenti hanno espresso i loro ideali in maniera implicita, dandoli per scontati piuttosto che articularli in un discorso. A seconda della maggiore inclinazione verso un certo elemento, Pratt ha costruito cinque variazioni del modello originario, ciascuna delle quali rappresenta una diversa prospettiva all'insegnamento (Pratt, 1998).

Per arrivare al riconoscimento di queste cinque prospettive i soggetti sperimentali sono stati interrogati su diverse questioni tra cui il significato dell'insegnamento, l'apprendimento, la motivazione, gli obiettivi dell'educazione, la natura degli studenti ai quali insegnano, l'influenza del contesto nel loro insegnamento (Pratt, 1998).

La prima prospettiva, quella della trasmissione, considera la buona padronanza della materia come fattore principale per ottenere un buon insegnamento. Le responsabilità sono maggiormente a carico del docente che ha il compito di presentare i contenuti in modo efficace e puntuale; gli studenti hanno invece il compito di apprendere i contenuti spiegati loro. La valutazione dell'apprendimento è sviluppata in modo rigoroso.

Secondo la prospettiva dell'apprendistato, un insegnante efficace è colui che propone agli studenti dei compiti autentici ed è altamente specializzato nell'ambito del suo insegnamento. In particolare deve saper riconoscere ciò che i propri alunni sono capaci di fare in autonomia e ciò in cui necessitano di una guida, in modo tale da proporre loro compiti adeguati. Con il graduale ampliamento delle competenze degli alunni, l'insegnante che adotta questa prospettiva, muta il suo ruolo assegnando agli studenti sempre più responsabilità.

La prospettiva dello sviluppo prevede come insegnamento efficace quello che viene programmato e condotto "dal punto di vista dello studente" (Pratt & Collins, 2000-2020b). Con ciò si intende che l'insegnante deve comprendere in quale modo i suoi studenti ragionano sui contenuti, permettendo loro di sviluppare strutture cognitive sempre più complesse atte alla comprensione di ciò che viene loro proposto. Gli studiosi suggeriscono la combinazione di due abilità che devono avere gli insegnanti per attuare efficacemente questa prospettiva (Pratt & Collins, 2000-2020b):

Domande efficaci che sfidino gli studenti e le studentesse a passare da forme di pensiero relativamente semplici a forme più complesse, e "saperi connessi" che forniscano esempi significativi per lo studente.

Devono quindi essere in grado di adattare le loro conoscenze alla capacità di comprensione e pensiero degli studenti.

La prospettiva della crescita e nutrimento prevede per i docenti di prendersi cura dei propri discenti cercando di stimolare in loro la motivazione e la produttività nei

confronti della materia. Questo scopo viene raggiunto dall'insegnante compiendo uno sforzo a lungo termine che si traduce in preoccupazione, comprensione, incoraggiamento, aiuto e sfida nei confronti degli studenti. Altro aspetto importante di questa prospettiva è la valutazione, che non si focalizza solo sull'apprendimento dei contenuti, ma considera anche la crescita individuale.

L'ultima prospettiva presentata è quella della riforma sociale. Questo tipo di pensiero sull'insegnamento cambia l'oggetto dell'insegnamento stesso: si considera la collettività e non il singolo individuo. Di conseguenza l'interesse dell'insegnante che si rispecchia in questa prospettiva sta nel coinvolgere i propri studenti sui valori e le ideologie che fanno parte dell'insegnamento delle sue discipline, concentrandosi sui creatori delle conoscenze e sugli obiettivi che hanno mosso il loro lavoro. Si tratta quindi di un'analisi più profonda dei testi, che porta gli studenti a riflettere su "ciò che viene detto e ciò che non viene detto; cosa è incluso e cosa è escluso; chi è rappresentato e chi è omissso dal discorso dominante" (Pratt & Collins, *Le cinque prospettive*, 2000-2020b). È importante sottolineare che gli studenti, in questa prospettiva, sono incoraggiati a prendere posizioni critiche a riguardo dei contenuti con i quali si confrontano durante le lezioni.

3.2.3 Il questionario QIPPE: Questionnaire on Perceived Professional Identity among Teachers²⁵

Lentillon-Kaestner, Guillet-Descas, Martinent e Cece (2018) hanno preso in considerazione un questionario denominato QIPPE (*Questionnaire on Perceived Professional Identity among Teachers*) per verificarne la validità e l'affidabilità. Esso era stato sviluppato a partire dagli studi di Beijaard, Verloop e Vermunt (2000), i quali avevano suddiviso in tre componenti l'identità professionale degli insegnanti: insegnante esperto in materia, esperto in didattica ed esperto in pedagogia. Il questionario QIPPE è costituito da item che si riferiscono ad essi, ma valutazioni ulteriori hanno portato a considerarne solamente due, ovvero competenza in materia e competenza in pedagogia. Questo perché le pratiche didattiche non dipendono solamente dal docente che le utilizza, ma anche dagli studenti che devono apprendere; la competenza in didattica non è quindi

²⁵ Questionario sull'identità professionale percepita tra gli insegnanti.

da considerare come una componente personale dell'identità percepita degli insegnanti (Lentillon-Kaestner, Guillet-Descas, Martinent, & Cece, 2018, p. 241). Il questionario, quindi, è stato ridotto da 18 item riferiti alle tre componenti iniziali, a 11 item riferiti alla componenti di competenza in materia e competenza in pedagogia.

Per stimare la validità convergente²⁶ dello studio è stato utilizzato il costrutto della motivazione lavorativa e i risultati hanno confermato la correlazione tra quest'ultima e i risultati del questionario QIPPE (Lentillon-Kaestner, Guillet-Descas, Martinent, & Cece, 2018, p. 241).

Per il questionario sono state riscontrate delle limitazioni a causa dei possibili bias di desiderabilità sociale associati agli strumenti di misura *self-reported*. Lavori di ricerca ulteriori, infine, potrebbero verificare la validità e affidabilità dello strumento in lingue differenti, per ottenere studi comparativi internazionali sull'identità professionale degli insegnanti (Lentillon-Kaestner, Guillet-Descas, Martinent, & Cece, 2018, p. 241).

3.2.4 La scala TPIS: Teacher Professional Identity Scale²⁷

Il lavoro di Wong e Liu (2022) ha lo scopo di sviluppare e validare uno strumento di misurazione dell'identità professionale degli insegnanti. I soggetti a cui ha fatto riferimento tale lavoro di ricerca sono stati 185 studenti che stavano per concludere il loro percorso di studi²⁸.

Il lavoro di ricerca (Wong & Liu, 2022) è iniziato con una revisione letteraria che ha portato all'identificazione di tre indicatori utili alla misurazione dell'identità professionale degli insegnanti (p. 4):

- autoefficacia;

²⁶ “La validità di costrutto valuta il grado di accordo tra indicatori che misurano uno stesso concetto teorico (validità convergente) e il grado di disaccordo tra indicatori che misurano costrutti differenti (validità divergente)” (Campbell & Fiske, 1959. Citati da Università di Teramo, n.d, p. 6).

²⁷ Scala dell'identità professionale dell'insegnante.

²⁸ Insegnanti tirocinanti del programma “*Post-graduate Diploma Education*” (PGDE) e gli studenti dell'ultimo anno dei programmi “*Degree*” e “*Diploma*” con materie di insegnamento miste (Wong & Liu, 2022, p. 4). Gli studenti provenienti da questi tre gruppi si trovavano ad un punto simile del loro percorso di formazione per diventare insegnanti.

- impegno nell'insegnamento;
- orientamento al compito professionale.

Il processo di creazione della scala è terminato con la stesura di 9 item per l'indicatore di autoefficacia, 4 per l'impegno professionale e 5 per l'orientamento al compito.

Per investigare la validità dei fattori del costrutto è stato utilizzato il metodo statistico CFA (*Confirmatory Factor Analysis*²⁹), che ha permesso di trovare una forte evidenza del fatto che l'identità professionale degli studenti futuri insegnanti sia costruita sui tre fattori presi in analisi (Wong & Liu, 2022, p. 11).

²⁹ Analisi fattoriale di conferma.

4. Una ricerca sulla misurazione dell'identità professionale degli insegnanti

4.1 Contesto e obiettivi

Come ampiamente analizzato, l'identità professionale degli insegnanti è un concetto fondamentale per molteplici figure che operano nel campo dell'istruzione. Innanzitutto per gli stessi professionisti educativi, i quali necessitano di comprendere il modo in cui si pongono verso l'insegnamento³⁰; ma è un aspetto imprescindibile anche per i dirigenti scolastici, i coordinatori pedagogici e tutte le figure dirigenziali con il compito di gestire e supervisionare il personale docente (Costa, 2015). Sarebbe quindi importante disporre di uno strumento in grado di "misurarla", al fine di poter identificare eventuali diverse tipologie di profili identitari, che permetterebbero una maggiore comprensione e gestione delle proprie e altrui caratteristiche da parte del personale della scuola nei diversi ruoli e funzioni.

Nel contesto italiano non sembrerebbero essere presenti strumenti che rispondano a tale bisogno e questo vuoto rende rilevante la questione dal punto di vista della ricerca.

In tale contesto, il presente lavoro si pone l'obiettivo di analizzare l'identità professionale degli insegnanti attraverso una ricerca che permetta di raccogliere dati da un ampio numero di docenti rispondenti, in modo tale da poter generalizzare i risultati. L'obiettivo verrà raggiunto tramite la somministrazione di un questionario, costruito sulla base della letteratura analizzata, a docenti di scuola primaria e scuola secondaria di primo e secondo grado. Tale strumento di tipo quantitativo permette di raggiungere un ampio numero di professionisti anche in poche settimane e risulta utile per la raccolta di risposte varie, sia per quanto riguarda la provenienza dei rispondenti sia per la loro fascia d'età e per il loro genere. I risultati del lavoro di ricerca saranno utili ai diversi attori in campo educativo, sia dal punto di vista valutativo e di categorizzazione delle identità

³⁰ Nel lavoro di Suarez & McGrath (2022) vengono analizzati i risultati attesi derivanti da un buon sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti, di seguito elencati:

- partecipazione degli insegnanti alla formazione professionale continua;
- miglioramento delle pratiche educative;
- impegno degli insegnanti nei confronti della loro professione e decisione di continuare a svolgerla.

professionali dei rispondenti, sia dal punto di vista della riflessione che potrebbe generare la compilazione di tale strumento. Riflessione intesa come “processo intenzionale e sistematico nel quale il professionista assume ad oggetto di analisi sé stesso e la sua azione nel funzionamento ordinario grazie ad un atteggiamento analitico” (Montalbetti, 2017, p. 127) con lo scopo di generare nuove consapevolezze e conoscenze, e non come semplice atto spontaneo ed episodico.

4.2 Le fasi della costruzione del questionario

4.2.1 *Prima versione dello strumento*

Nei capitoli precedenti sono emerse le diverse dimensioni che sarebbe opportuno indagare per individuare l'identità professionale di un insegnante. Attraverso un'azione di sintesi di quanto rilevato, le seguenti verranno considerate la base di partenza per la costruzione di un questionario per l'analisi e la riflessione sull'identità professionale degli insegnanti. Esse sono:

- dimensione personale;
- dimensione della formazione iniziale;
- dimensione di conoscenze e competenze professionali;
- dimensione progettuale;
- dimensione della riflessività.

La costruzione del questionario a partire da queste è stato un processo articolato in più passaggi. L'analisi della letteratura presentata nel secondo e nel terzo capitolo ha permesso di attribuire ad ogni dimensione un certo numero di sottodimensioni che ad essa si riferiscono. La Tabella 4.1 rappresenta questo primo passaggio del lavoro, ovvero l'assegnazione delle sottodimensioni, trovate in letteratura, alle dimensioni a cui esse fanno riferimento.

Tabella 4.1 Dimensioni e sottodimensioni dell'identità professionale degli insegnanti nel primo passaggio della costruzione del questionario. Elaborazione personale.

Dimensione di riferimento	Sottodimensioni
Dimensione personale	<ul style="list-style-type: none"> - Biografia personale (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Grion, 2011) - Immagine di sé (Hanna & al., 2019) - Motivazione (Hanna & al., 2019) intrinseca ed estrinseca (Karaolis & Philippou, 2019) - Impegno professionale (Hanna & al., 2019; Wong & Liu, 2022; Suarez & McGrath, 2022; Karaolis & Philippou, 2019) - Autoefficacia (Hanna & al., 2019; Karaolis & Philippou, 2019; Wong & Liu, 2022) - Percezione del compito professionale (Hanna & al., 2019). Visione tradizionale e costruttivista (Karaolis & Philippou, 2019) - Soddisfazione lavorativa (Hanna & al., 2019) - Riconoscimento sociale (Grion, 2011) - Prospettive future (Karaolis & Philippou, 2019) - Lavoro emotivo (Brown, Horner, Kerr, & Scanlon, 2014; Grion, 2011) - Fidelizzazione (Suarez & McGrath, 2022)
Dimensione della formazione iniziale	<ul style="list-style-type: none"> - Fattori personali (Izadinia, 2013; Flores & Day, 2006) - Contesti educativi di formazione (Izadinia, 2013; Flores & Day, 2006) - Comunità di apprendimento (Izadinia, 2013) - Fattori professionali (Flores & Day, 2006) - Formazione alla comunicazione con i genitori (Dotger & Smith, 2009) - Supporto di formatori e mentori (Suarez & McGrath, 2022)
Dimensione di conoscenze e competenze professionali	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscenze e <i>hard skill</i> (Grion, 2011) - Competenze tecnico-metodologiche (Mangione, Della Gala, & Pettenati, 2017) - Competenze disciplinari (Bagni, 2020; Lentillon-Kaestner, Guillet-Descas, Martinent, & Cece, 2018) - Competenze epistemologico-didattiche (Bagni, 2020)

	<ul style="list-style-type: none"> - Competenze psico-pedagogiche (Bagni, 2020; Lentillon-Kaestner, Guillet-Descas, Martinent, & Cece, 2018) - Competenze di cura (Grion, 2011) - Competenze tecnologiche e sulle didattiche digitali (Bagni, 2020; Vivarini, 2022) - Competenze organizzative e relazionali (Bagni, 2020; Mangione, Della Gala, & Pettenati, 2017; Vivarini, 2022; Grion, 2011) - Collaborazione e condivisione (Grion, 2011) - Relazioni professionali e di collaborazione tra pari (Suarez & McGrath, 2022) - Competenze di ricerca e sperimentazione (Bagni, 2020) - Competenza valutativa e auto valutativa (Grion, 2011)
Dimensione progettuale	<ul style="list-style-type: none"> - Formazione professionale continua (Lisimberti, 2006; Grion, 2011; Vivarini, 2022) - Apprendimento professionale continuo (Suarez & McGrath, 2022) - Progettualità educativa (Lisimberti, 2006) - Modalità di gestione del processo formativo (Bonaiuti, 2014) - Strutturazione del materiale didattico (Bonaiuti, 2014) - Livello di autonomia degli studenti (Bonaiuti, 2014) - Quantità delle interazioni tra insegnanti e allievi (Bonaiuti, 2014)
Dimensione della riflessività	<ul style="list-style-type: none"> - Formazione iniziale e continua (Crotti, 2017) - Senso di responsabilità (Crotti, 2017) - Documentazione pratica quotidiana (Mangione, Della Gala, & Pettenati, 2017) - Documentare le proprie esperienze formative significative (formazione iniziale) (Mangione, Della Gala, & Pettenati, 2017) - Consapevolezza della propria funzione e del proprio ruolo (Grion, 2011) - Qualità dell'insegnamento (Suarez & McGrath, 2022) - Competenza auto valutativa (Grion, 2011) - Riflessione personale e collettiva sulle pratiche di lavoro (Suarez & McGrath, 2022) - Autoriflessione (Vivarini, 2022)

È seguita una prima selezione delle sottodimensioni maggiormente rilevanti ai fini della costruzione del questionario secondo il criterio di facilità di traduzione della sottodimensione in item quantificabili; sono state eliminate sottodimensioni come “biografia personale” o “insegnamento di qualità”, poiché difficilmente quantificabili. Ad ognuna delle restanti sono stati assegnati degli item in abbinamento ad una scala di valutazione ad uso del rispondente, che avrebbero fatto parte dello strumento finale.

La scala scelta inizialmente è stata una scala differenziale semantica a 4 punti, in cui l'estremo 1 rappresentava la locuzione “Molto d'accordo” e l'estremo 4 “Molto in disaccordo”. Concluso il terzo passaggio di abbinamento tra sottodimensioni e relativi item, la ricerca contava 70 item. Per rendere il questionario maggiormente sostenibile, si è reso necessario un ulteriore ridimensionamento seguendo tre indicazioni per la rimozione di sottodimensioni e item:

- eliminazione di una sottodimensione se non conteneva almeno 3 item, al fine di mantenere nello strumento solo le sottodimensioni ben rappresentate da un numero minimo di quesiti che le analizzassero;
- eliminazione di un item se risultava troppo ovvio e rischiava di generare risposte uniformi³¹;
- eliminazione di un item se era simile ad un altro o esprimeva lo stesso concetto in maniera diversa. In questo caso si è conservato l'item più chiaro e, presumibilmente, più efficace.

La Tabella 4.2 rappresenta la conclusione dell'ultimo passaggio di costruzione del questionario, ovvero la prima versione dello strumento.

³¹ Ad esempio per l'item “La riflessione aiuta l'insegnante a migliorare le azioni educative” la risposta sarebbe potuta essere probabilmente uniforme sul valore “Molto d'accordo”.

Tabella 4.2 Prima versione del questionario con fonti relative a costrutti e item. Elaborazione personale.

Dimensione	Sottodimensione	ITEM Scala 1-4 (1 = molto d'accordo, 4 = molto in disaccordo)
Dimensione personale	Motivazione (Hanna & al., 2019; Karaolis & Philippou, 2019)	<p>5. Insegnare è un lavoro gratificante³² (Hanna & al., 2019)</p> <p>6. Ho deciso di diventare insegnante per lo più per le buone condizioni di lavoro, come il monte ore settimanale e le vacanze (Karaolis & Philippou, 2019)</p> <p>7. Ho deciso di diventare insegnante per lo più perché amo lavorare con i bambini o con i ragazzi (Karaolis & Philippou, 2019)</p>
	Impegno professionale (Hanna & al., 2019; Wong & Liu, 2022; Suarez & McGrath, 2022; Karaolis & Philippou, 2019)	<p>8. Lascerei il mio lavoro da insegnante per un altro lavoro, se potessi (reverse-scored) (Wong & Liu, 2022)</p> <p>9. In quanto insegnante, ricopro un ruolo chiave nella società (Hanna & al., 2019; Crotti, 2017, p. 100)</p> <p>10. Sono impegnato nel cercare di essere un buon insegnante (Hanna & al., 2019)</p> <p>11. Credo che essere responsabile nei confronti della società sia uno dei miei doveri professionali (Hanna & al., 2019, p. 21)</p>

³² La numerazione degli item inizia da 5 perché il questionario che analizza le dimensioni vere e proprie è preceduto da 4 domande di carattere socio-demografico di cui si parlerà nella sezione 4.2.2.

Dimensione	Sottodimensione	ITEM Scala 1-4 (1 = molto d'accordo, 4 = molto in disaccordo)
	Autoefficacia (Hanna & al., 2019; Karaolis & Philippou, 2019; Wong & Liu, 2022)	<p>12. Sono in grado di rispondere se gli studenti pongono domande che non hanno una risposta standard (Wong & Liu, 2022, p. 5)</p> <p>13. Sono in grado di usare la miglior strategia didattica per rispondere efficacemente ai bisogni di apprendimento degli alunni (Wong & Liu, 2022)</p> <p>14. Riesco a motivare gli studenti che non hanno interesse nello studio (Wong & Liu, 2022)</p>
	Soddisfazione lavorativa (Hanna & al., 2019; Grion, 2011; Karaolis & Philippou, 2019)	<p>15. Il lavoro di insegnante mi soddisfa (Wong & Liu, 2022).</p> <p>16. In questo lavoro mi sento valorizzato dai miei superiori (Hanna & al., 2019)</p> <p>17. Il mio futuro come insegnante mi preoccupa (reverse-scored) (Karaolis & Philippou, 2019)</p>
	Lavoro emotivo (Brown, Horner, Kerr, & Scanlon, 2014; Grion, 2011)	<p>18. Sono capace di stabilire delle regole per la classe per creare un ambiente favorevole all'apprendimento (Wong & Liu, 2022)</p> <p>19. Mi sento emotivamente svuotato dal mio lavoro (reverse-scored) (Hanna & al., 2019, p. 21)</p> <p>20. Mentre lavoro come insegnante non capita mai che io mi senta come un attore che sta recitando una parte (Brown, Horner, Kerr, & Scanlon, 2014)</p>

Dimensione	Sottodimensione	ITEM Scala 1-4 (1 = molto d'accordo, 4 = molto in disaccordo)
Dimensione della formazione iniziale (Suarez & McGrath, 2022)	Contesti educativi di formazione iniziale (Izadinia, 2013; Suarez & McGrath, 2022)	<p>21. Penso che il contesto di formazione per diventare insegnante abbia favorito appieno il mio apprendimento (Izadinia, 2013)</p> <p>22. Reputo positiva la comunità di apprendimento in cui ero inserito durante il periodo di formazione come insegnante (gruppo di studio, classe, ...) (Izadinia, 2013)</p> <p>23. Durante il periodo di formazione prima dell'insegnamento penso di aver avuto un buon supporto dai miei formatori e mentori (Suarez & McGrath, 2022)</p>
	Formazione alla comunicazione con i genitori (Dotger & Smith, 2009)	<p>24. Mi è capitato almeno una volta di sentirmi impreparato emotivamente nel sostenere colloqui con genitori (reverse-scored) (Dotger & Smith, 2009)</p> <p>25. Mi è capitato almeno una volta di sentirmi impreparato nel dare risposte concrete ai genitori in difficoltà con i figli (reverse-scored) (Dotger & Smith, 2009)</p> <p>26. Durante il periodo di formazione ho appreso le prassi per aiutare concretamente i genitori in difficoltà con i figli (Dotger & Smith, 2009)</p>

Dimensione	Sottodimensione	ITEM Scala 1-4 (1 = molto d'accordo, 4 = molto in disaccordo)
Dimensione di conoscenze e competenze	Competenze tecnologiche e sulle didattiche digitali (Bagni, 2020; Vivarini, 2022)	<p>27. L'utilizzo di siti web mi aiuta nella ricerca di materiale didattico (Vivarini, 2022)</p> <p>28. L'utilizzo di siti web mi aiuta nella ricerca di nuove metodologie educative (Vivarini, 2022)</p> <p>29. Ritengo che l'utilizzo delle tecnologie per insegnare favorisca l'apprendimento degli studenti (Vivarini, 2022)</p>
	Competenze relazionali (Bagni, 2020; Mangione, Della Gala, & Pettenati, 2017; Vivarini, 2022; Grion, 2011; Suarez & McGrath, 2022)	<p>30. Le occasioni di comunicazione tra colleghi sono facilitate grazie all'uso dei dispositivi elettronici (Vivarini, 2022)</p> <p>31. Non è strettamente necessario che l'insegnante instauri una buona relazione con il dirigente scolastico (reverse-scored) (Vivarini, 2022)</p> <p>32. L'insegnante deve entrare in relazione anche con le altre figure professionali presenti all'interno del contesto scolastico (Vivarini, 2022)</p>
	Competenza valutativa (Grion, 2011)	<p>33. È molto importante che l'insegnante rifletta sull'efficacia dei metodi valutativi usati (Vivarini, 2022)</p> <p>34. La valutazione per l'insegnante è uno strumento per la categorizzazione degli studenti (Vivarini, 2022)</p> <p>35. La valutazione degli apprendimenti è ciò che mi mette più in difficoltà come</p>

Dimensione	Sottodimensione	ITEM Scala 1-4 (1 = molto d'accordo, 4 = molto in disaccordo)
		insegnante (reverse-scored) (Vivarini, 2022)
Dimensione progettuale	Formazione professionale continua (Lisimberti, 2006; Grion, 2011; Vivarini, 2022; Suarez & McGrath, 2022; Bagni, 2020)	<p>36. Il mio contesto lavorativo offre agli insegnanti l'opportunità di fruire di occasioni per la formazione continua (Vivarini, 2022)</p> <p>37. Nell'ultimo anno mi sono informato almeno una volta, in autonomia, sugli sviluppi della letteratura professionale (Bagni, 2020)</p> <p>38. Sperimento nuove strategie didattiche per aiutare gli alunni nell'apprendimento (Bonaiuti, 2014)</p> <p>39. È auspicabile che l'insegnante abbia l'opportunità di confrontarsi con contesti professionali diversi dal proprio (Vivarini, 2022)</p>
	Progettualità educativa (Lisimberti, 2006; Bonaiuti, 2014)	<p>40. Ritengo più importante che il docente trasmetta tutte le conoscenze sulla sua materia agli alunni, piuttosto che gli studenti sperimentino attraverso simulazioni (Bonaiuti, 2014, p. 17)</p> <p>41. Credo sia importante, ai fini dell'apprendimento, che il docente interagisca continuamente con gli studenti durante la lezione per ricevere feedback (Bonaiuti, 2014)</p> <p>42. Ai miei studenti faccio sperimentare le conoscenze attraverso delle simulazioni (studio di caso,</p>

Dimensione	Sottodimensione	ITEM Scala 1-4 (1 = molto d'accordo, 4 = molto in disaccordo)
		<p>drammatizzazione, simulazione simbolica, ...) almeno una volta al mese (Bonaiuti, 2014)</p> <p>43. Non ritengo strettamente necessario, ai fini dell'apprendimento, che gli studenti abbiano molta autonomia e che collaborino tra loro durante le lezioni (Bonaiuti, 2014)</p> <p>44. Preferisco guidare la lezione personalmente, piuttosto che far confrontare gli studenti in autonomia con problemi di tipo quotidiano (Bonaiuti, 2014)</p> <p>45. Non ritengo che sia strettamente necessario che gli studenti siano consapevoli dell'esistenza di diverse strategie per l'apprendimento (Bonaiuti, 2014)</p> <p>46. Dedico parte delle mie ore di lezione annuali ad insegnare agli studenti delle strategie per apprendere in autonomia (Bonaiuti, 2014)</p>

Dimensione	Sottodimensione	ITEM Scala 1-4 (1 = molto d'accordo, 4 = molto in disaccordo)
Dimensione riflessiva	Riflessione personale e collettiva sulle pratiche di lavoro (Suarez & McGrath, 2022; Vivarini, 2022; Grion, 2011; Mangione, Della Gala, & Pettenati, 2017)	<p>47. Metto spesso in discussione le mie pratiche di insegnamento parlandone con i colleghi (Crotti, 2017)</p> <p>48. Per migliorare le competenze professionali degli insegnanti è migliore un percorso di autoriflessione rispetto ai corsi di formazione continua</p> <p>49. Ritengo che la documentazione scritta delle mie esperienze formative sia una pratica che mi permette la riflessione profonda su ciò che ho appreso (Mangione, Della Gala, & Pettenati, 2017)</p>

4.2.2 *Prima somministrazione del questionario*

Per verificare la comprensibilità e chiarezza degli item del questionario, la loro variabilità, l'adeguatezza della scala di misurazione e delle sottodimensioni indagate, è stato necessario provare il questionario su un campione ristretto di tipo accidentale (Trincherò, 2004) formato da 8 soggetti³³. Gli item, con relativa scala differenziale semantica da 1 a 4, sono stati inseriti nello strumento Google Moduli, preceduti da 3 domande iniziali rispetto alla regione geografica di provenienza, il genere e la fascia di età, e 4 domande a risposta multipla di carattere socio-demografico riportate nella Tabella 4.3.

³³ Il campione comprende 2 soggetti di genere maschile e 6 soggetti di genere femminile; per quanto riguarda la regione italiana di provenienza, 7 tra i soggetti lavorano in Veneto e 1 in Friuli Venezia Giulia; per quanto riguarda l'età anagrafica, 1 soggetto è appartenente alla fascia d'età 20-25, 2 alla fascia 26-35, 2 alla fascia 46-55 e 3 alla fascia 56-65. I soggetti selezionati sono insegnanti. Tra loro: 4 insegnanti della scuola primaria, 1 insegnante della scuola secondaria di primo grado, 3 insegnanti della scuola secondaria di secondo grado.

Tabella 4.3 Domande di carattere socio-demografico. Elaborazione personale.

Sottodimensione	ITEM	Risposte multiple
Formazione iniziale (Suarez & McGrath, 2022)	1. Selezioni il titolo di studio più alto conseguito:	<ul style="list-style-type: none"> - Diploma di maturità - Laurea triennale - Laurea magistrale (2 anni) - Laurea magistrale a ciclo unico (5 anni) - Dottorato - Master - Altro (specificare)
Contesto di insegnamento (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000)	2. Specifica l'ordine scolastico per il quale insegna:	<ul style="list-style-type: none"> - Scuola primaria - Scuola secondaria di I grado - Scuola secondaria di II grado - Università - Altro (specificare)
Esperienze di insegnamento (Suarez & McGrath, 2022);	3. Da quanto tempo presta servizio professionale come insegnante? Selezioni la fascia espressa in anni:	<ul style="list-style-type: none"> - 0 – 1 (categoria neoassunti) - 2 – 5 (categoria neoassunti con esperienza) - 6 – 10 (categoria con esperienza) - Più di 10 (categoria con molta esperienza)
Esperienza lavorativa (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000)	4. A) Ha avuto altre esperienze lavorative che non avevano nulla a che fare con l'insegnamento? B) Se ha risposto “sì” alla domanda precedente specificati l'ambito (sono possibili più risposte)	<ul style="list-style-type: none"> - Sì/No <p>Ambiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artigianale - Giuridico-sociale - Sanitario e socio-sanitario - Socio-assistenziale - Scientifico-naturale - Tecnico scientifico o tecnico meccanico - Agro-alimentare - Linguistico o turistico - Umanistico letterario

		<ul style="list-style-type: none"> - Economico (amministrativo o commerciale) - Educativo - Artistico
--	--	--

Gli item all'interno del questionario di prova sono stati suddivisi in sezioni, ognuna delle quali racchiudeva item della stessa dimensione. Alla fine di ogni sezione è stato creato uno spazio apposito per consentire ai rispondenti di esprimere liberamente le loro opinioni a riguardo di:

- chiarezza degli item;
- domande o risposte problematiche;
- efficacia della scala per le risposte.

Le otto persone che hanno risposto al questionario hanno sollevato diverse criticità: dal punto di vista delle domande, della scala di misurazione, della completezza delle dimensioni e delle sottodimensioni indagate dal questionario, e in termini di durata complessiva del questionario. Le diverse osservazioni sono state prese in considerazione e hanno portato, in seguito, alla creazione di una seconda versione del questionario.

Nella sezione delle domande socio-demografiche un soggetto ha avuto difficoltà nella domanda 4B, dovendo scegliere l'ambito da selezionare per i lavori di commessa e barista.

Nella sezione di domande riferite alla dimensione personale, due tra i rispondenti hanno suggerito di cambiare l'item numero 20 ("Mentre lavoro come insegnante non capita mai che io mi senta come un attore che sta recitando una parte") da negativo in positivo. Invece per le domande 12 ("Sono in grado di rispondere se gli studenti pongono domande che non hanno una risposta standard"), 13 ("Sono in grado di usare la miglior strategia didattica per rispondere efficacemente ai bisogni di apprendimento degli alunni"), 14 ("Riesco a motivare gli studenti che non hanno interesse nello studio") e 18 ("Sono capace di stabilire delle regole per la classe per creare un ambiente favorevole all'apprendimento"), un rispondente ha scritto: "Le metterei in un'altra sezione perché mi sembrano più legate alla didattica e agli approcci rispetto alle altre che invece trattano di come l'insegnante si sente anche dal punto di vista emotivo e valoriale". Per la domanda

14 un altro soggetto ha scritto “meglio forse dire motivare ad apprendere (non solo studio)”.

Per quanto riguarda la sezione di domande riferite alla dimensione della formazione iniziale, è stato suggerito da un rispondente di modificare l’item 21 (“Penso che il contesto di formazione per diventare insegnante abbia favorito appieno il mio apprendimento”) in “abbia favorito la mia identità di insegnante e l'apprendimento di diverse metodologie”.

Nella sezione delle conoscenze e delle competenze sono state fatte due osservazioni sull’item 34 (“La valutazione per l’insegnante è uno strumento di categorizzazione degli studenti”) la prima persona non reputa molto chiaro il concetto di “categorizzazione degli studenti” e la seconda afferma che il termine “categorizzazione degli studenti sembra un approccio agli studenti negativo”.

Per la sezione riguardante la progettualità sono stati fatti due commenti. Innanzitutto, gli item, soprattutto quelli riguardanti la progettualità educativa, sono stati giudicati poco indicati per docenti della scuola di primo grado; inoltre, l’item 37 (“Nell’ultimo anno mi sono informato almeno una volta, in autonomia, sugli sviluppi della letteratura professionale”) per un rispondente non era chiaro poiché egli non comprendeva appieno cosa si intendesse per “sviluppi della letteratura professionale”.

La sezione di item riferiti alla dimensione riflessiva ha un commento riferito alle domande 48 (“Per migliorare le competenze professionali degli insegnanti è migliore un percorso di autoriflessione, rispetto ai corsi di formazione continua”) e 49 (“Ritengo che la documentazione scritta delle mie esperienze formative sia una pratica che mi permette la riflessione profonda su ciò che ho appreso”), in quanto il rispondente avrebbe preferito avere a disposizione una scala numerica da 1 a 5 per poter esprimere, se necessario, un valore neutrale.

Alla fine del questionario è stato inserito uno spazio per l’inserimento di ulteriori commenti o suggerimenti e una persona ha scritto:

Manca uno specifico sulla gestione delle dinamiche emotive del gruppo classe; rendere più adatto a studenti scuola primaria - se è il caso. Forse manca un accenno alle dinamiche e metodologie per l'inclusione.

Il commento porta l'attenzione alle lacune tematiche che il questionario, inevitabilmente, ha. Dal punto di vista del contenuto viene evidenziata la mancanza di un'analisi approfondita delle dinamiche di gestione del gruppo classe, anche se, nella sezione dedicata alla dimensione personale, nella sottodimensione di auto efficacia, l'item numero 18 (“Sono capace di stabilire delle regole per la classe per creare un ambiente favorevole all'apprendimento”) parla proprio delle regole di convivenza esistenti tra insegnanti e alunni. Manca totalmente, invece, un riferimento al tema dell'inclusione, che sta diventando molto importante nel contesto scolastico. Il rispondente riporta, inoltre, la scarsa fattibilità del questionario da parte di insegnanti della scuola primaria, si presume per le domande della sezione dedicata alla progettualità in quanto riportano metodologie educative forse poco usuali per alcuni insegnanti di scuola primaria.

Si è notata anche l'uniformità delle risposte per alcuni item che potrebbero essere troppo scontati tra i professionisti o che potrebbero far cadere i rispondenti nel bias di desiderabilità sociale.

4.2.3 Seconda versione dello strumento

La seconda versione del questionario è stata creata a partire dai commenti dei rispondenti al questionario di prova e dalla conseguente constatazione del fatto che alcuni item avessero risposte troppo ovvie, per risultare rilevanti per la ricerca.

La Tabella 4.4 e la Tabella 4.5 riportano le modifiche che hanno condotto alla seconda versione del questionario.

Tabella 4.4 Modifiche alla prima versione delle domande socio-demografiche. Elaborazione personale.

Numero di item	Risposte multiple	Modifiche alle risposte
1	<ul style="list-style-type: none"> - Diploma di maturità - Laurea triennale - Laurea magistrale (2 anni) - Laurea magistrale a ciclo unico (5 anni) - Dottorato - Master - Altro (specificare) 	<p>Aggiunta di una variabile a causa dell'alta presenza della stessa tra chi ha selezionato la risposta "Altro":</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laurea vecchio ordinamento
2	<ul style="list-style-type: none"> - Scuola primaria - Scuola secondaria di I grado - Scuola secondaria di II grado 	
3	<ul style="list-style-type: none"> - 0 – 1 (categoria neoassunti) - 2 – 5 (categoria neoassunti con esperienza) - 6 – 10 (categoria con esperienza) - Più di 10 (categoria con molta esperienza) 	

Numero di item	Risposte multiple	Modifiche alle risposte
4B	<ul style="list-style-type: none"> - Sì/No Ambiti: - Artigianale - Giuridico-sociale - Sanitario o socio-sanitario - Socio-assistenziale - Scientifico-naturale - Tecnico-scientifico o tecnico-meccanico - Agro-ambientale - Linguistico o turistico - Umanistico-letterario - Economico (amministrativo o commerciale) - Educativo - Artistico 	<p>Modifica dell'elenco di ambiti tra cui scegliere a causa della scarsa identificazione dei partecipanti con le opzioni proposte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sanità e assistenza sociale - Ricerca e innovazione - Tecnologia e informatica - Finanza e assicurazioni - Commercio e vendite - Industria e manifattura - Servizi legali e di consulenza - Marketing e comunicazioni - Arte, cultura e intrattenimento - Trasporti e logistica - Costruzioni e immobiliare - Agricoltura e allevamento - Turismo e ristorazione - Pubblica amministrazione

Tabella 4.5 Modifiche apportate agli item della prima versione del questionario. Elaborazione personale.

Numero di item	Item	Modifiche
5	Insegnare è un lavoro gratificante (Hanna & al., 2019)	
6	Ho deciso di diventare insegnante per lo più per le buone condizioni di lavoro, come il monte ore settimanale e le vacanze (Karaolis & Philippou, 2019)	

Numero di item	Item	Modifiche
7	Ho deciso di diventare insegnante per lo più perché amo lavorare con i bambini o con i ragazzi (Karaolis & Philippou, 2019)	
8	Lascerei il mio lavoro da insegnante per un altro lavoro, se potessi (reverse-scored) (Wong & Liu, 2022)	
9	In quanto insegnante, ricopro un ruolo chiave nella società (Hanna & al., 2019; Crotti, 2017, p. 100)	
Eliminato	Sono impegnato nel cercare di essere un buon insegnante	Eliminato a causa di un problema di uniformità delle risposte e per la possibilità di risposte falsate a causa del bias di desiderabilità sociale
10	Credo che essere responsabile nei confronti della società sia uno dei miei doveri professionali (Hanna & al., 2019, p. 21)	
11	Sono in grado di rispondere se gli studenti pongono domande che non hanno una risposta standard (Wong & Liu, 2022, p. 5)	
12	Sono in grado di usare la miglior strategia didattica per rispondere efficacemente ai bisogni di apprendimento degli alunni (Wong & Liu, 2022)	Modificato per diversificarlo dal precedente: Mi ritengo in grado di usare la miglior strategia didattica per rispondere efficacemente ai bisogni di apprendimento degli alunni

Numero di item	Item	Modifiche
13	Riesco a motivare gli studenti che non hanno interesse nello studio (Wong & Liu, 2022)	È stato suggerito di cambiare “studio” in “apprendimento”. Modificato: Riesco a motivare gli studenti che non hanno interesse nell’apprendimento
14	Il lavoro di insegnante mi soddisfa (Wong & Liu, 2022)	
15	In questo lavoro mi sento valorizzato dai miei superiori (Hanna & al., 2019)	
16	Il mio futuro come insegnante mi preoccupa (reverse-scored) (Karaolis & Philippou, 2019)	
17	Sono capace di stabilire delle regole per la classe per creare un ambiente favorevole all’apprendimento (Wong & Liu, 2022)	
18	Mi sento emotivamente svuotato dal mio lavoro (reverse-scored) (Hanna & al., 2019, p. 21)	
19	Mentre lavoro come insegnante non capita mai che io mi senta come un attore che sta recitando una parte (Brown, Horner, Kerr, & Scanlon, 2014)	È stato suggerito di trasformare l’item in positivo per una maggiore comprensibilità. Modificato: Mentre lavoro come insegnante mi capita di sentirmi come un attore che sta recitando una parte (reverse-scored)

Numero di item	Item	Modifiche
20	Penso che il contesto di formazione per diventare insegnante abbia favorito appieno il mio apprendimento (Izadinia, 2013)	È stato suggerito di cambiare in “Penso che il contesto di formazione per diventare insegnante abbia favorito la mia identità di insegnante e l’apprendimento di diverse metodologie”. Non modificato perché si creerebbe un item con due variabili. Inoltre il costrutto di identità professionale, oggetto di indagine del questionario, non può essere ridotto ad un solo item a causa delle molteplici possibilità di interpretazione da parte dei rispondenti e della sua complessità. Il termine “apprendimento di diverse metodologie” limiterebbe il campo di interpretazione del termine “apprendimento” alle sole metodologie
21	Reputo positiva la comunità di apprendimento in cui ero inserito durante il periodo di formazione come insegnante (gruppo di studio, classe, ...) (Izadinia, 2013)	
22	Durante il periodo di formazione prima dell’insegnamento penso di aver avuto un buon supporto dai miei formatori e mentori (Suarez & McGrath, 2022)	

Numero di item	Item	Modifiche
23	Mi è capitato almeno una volta di sentirmi impreparato emotivamente nel sostenere colloqui con genitori (reverse-scored) (Dotger & Smith, 2009)	Modificato per incompatibilità con la scala di risposta (Likert 1-6): Mi capita spesso di sentirmi impreparato emotivamente nel sostenere colloqui con i genitori (reverse-scored)
24	Mi è capitato almeno una volta di sentirmi impreparato nel dare risposte concrete ai genitori in difficoltà con i figli (reverse-scored) (Dotger & Smith, 2009)	Modificato per incompatibilità con la scala di risposta (Likert 1-6): Mi capita spesso di sentirmi impreparato nel dare risposte concrete ai genitori in difficoltà con i figli (reverse-scored)
25	Durante il periodo di formazione ho appreso le prassi per aiutare concretamente i genitori in difficoltà con i figli (Dotger & Smith, 2009)	
26	L'utilizzo di siti web mi aiuta nella ricerca di materiale didattico (Vivarini, 2022)	
27	L'utilizzo di siti web mi aiuta nella ricerca di nuove metodologie educative (Vivarini, 2022)	
28	Ritengo che l'utilizzo delle tecnologie per insegnare favorisca l'apprendimento degli studenti (Vivarini, 2022)	
29	Le occasioni di comunicazione tra colleghi sono facilitate grazie all'uso dei dispositivi elettronici (Vivarini, 2022)	Modificato a causa di un problema di uniformità delle risposte: La comunicazione tra colleghi è facilitata dall'uso dei dispositivi elettronici

Numero di item	Item	Modifiche
30	Non è strettamente necessario che l'insegnante instauri una buona relazione con il dirigente scolastico (reverse-scored) (Vivarini, 2022)	Modificato per migliorare la fluidità di lettura: Non è necessario che l'insegnante instauri una buona relazione con il dirigente scolastico (reverse-scored)
31	L'insegnante deve entrare in relazione anche con le altre figure professionali presenti all'interno del contesto scolastico (Vivarini, 2022)	
32	È molto importante che l'insegnante rifletta sull'efficacia dei metodi valutativi usati (Vivarini, 2022)	Modificato a causa di risposte uniformi: Rifletto spesso sull'efficacia dei metodi valutativi che utilizzo
33	La valutazione per l'insegnante è uno strumento per la categorizzazione degli studenti (Vivarini, 2022)	Un rispondente non considera chiaro il termine "categorizzazione". Modificato: La valutazione è uno strumento che aiuta a distribuire gli studenti in categorie per capire chi necessita di maggior attenzione
34	La valutazione degli apprendimenti è ciò che mi mette più in difficoltà come insegnante (reverse-scored) (Vivarini, 2022)	Modificato per migliorare la fluidità di lettura: La valutazione degli apprendimenti mi mette in difficoltà
35	Nell'ultimo anno mi sono informato almeno una volta, in autonomia, sugli sviluppi della letteratura professionale (Bagni, 2020)	Un rispondente non considera chiaro il termine "letteratura professionale". Modificato: In autonomia, nell'ultimo anno ho aggiornato le mie conoscenze professionali

Numero di item	Item	Modifiche
Eliminato	Il mio contesto lavorativo offre agli insegnanti l'opportunità di fruire di occasioni per la formazione continua	Eliminato perché non pertinente al tema analizzato: valuta la qualità dei contesti lavorativi
36	Sperimento nuove strategie didattiche per aiutare gli alunni nell'apprendimento (Bonaiuti, 2014)	Modificato per incompatibilità con la scala di risposta (Likert 1-6): Mi piace sperimentare nuove strategie didattiche per aiutare gli alunni nell'apprendimento
37	È auspicabile che l'insegnante abbia l'opportunità di confrontarsi con contesti professionali diversi dal proprio (Vivarini, 2022)	
38	Ritengo più importante che il docente trasmetta tutte le conoscenze sulla sua materia agli alunni, piuttosto che gli studenti sperimentino attraverso simulazioni (Bonaiuti, 2014, p. 17)	
39	Credo sia importante, ai fini dell'apprendimento, che il docente interagisca continuamente con gli studenti durante la lezione per ricevere feedback (Bonaiuti, 2014)	Modificato a causa di risposte uniformi: Il mio modo di insegnare è basato sui feedback che ricevo dagli studenti
40	Ai miei studenti faccio sperimentare le conoscenze attraverso delle simulazioni (studio di caso, drammatizzazione, simulazione simbolica, ...) almeno una volta al mese (Bonaiuti, 2014)	
41	Non ritengo strettamente necessario, ai fini dell'apprendimento, che gli studenti abbiano molta autonomia e che collaborino tra loro durante le lezioni (Bonaiuti, 2014)	

Numero di item	Item	Modifiche
42	Preferisco guidare la lezione personalmente, piuttosto che far confrontare gli studenti in autonomia con problemi di tipo quotidiano (Bonaiuti, 2014)	
43	Non ritengo che sia strettamente necessario che gli studenti siano consapevoli dell'esistenza di diverse strategie per l'apprendimento (Bonaiuti, 2014)	Modificato per migliorare la fluidità di lettura: Non è strettamente necessario che gli studenti siano consapevoli dell'esistenza di diverse strategie per l'apprendimento
44	Dedico parte delle mie ore di lezione annuali ad insegnare agli studenti delle strategie per apprendere in autonomia (Bonaiuti, 2014)	
45	Metto spesso in discussione le mie pratiche di insegnamento parlandone con i colleghi (Crotti, 2017)	
46	Per migliorare le competenze professionali degli insegnanti è migliore un percorso di autoriflessione, rispetto ai corsi di formazione continua	
47	Ritengo che la documentazione scritta delle mie esperienze formative sia una pratica che mi permette la riflessione profonda su ciò che ho appreso (Mangione, Della Gala, & Pettenati, 2017)	

Un'ultima modifica è stata apportata alla scala di risposta utilizzata dai rispondenti per compilare il questionario. Se prima la scala era differenziale a 4 punti, avente come

estremi 1 “Molto d’accordo” e 4 “Molto in disaccordo”, per questa seconda versione si è optato per una scala Likert a 6 valori³⁴.

4.2.4 Seconda somministrazione del questionario

In seguito all’aggiornamento del questionario si è proceduto con la distribuzione ad un gruppo più ampio di persone per verificarne la validità tramite analisi statistica.

Il campionamento è stato di tipo non probabilistico, a valanga (Trincherò, 2004). I soggetti sono stati contattati tramite post o messaggi sui social Facebook, LinkedIn, Telegram, Whatsapp, ed è stato chiesto loro di condividere il link al questionario con altri insegnanti di loro conoscenza. La distribuzione del questionario e la raccolta delle risposte sono iniziate il giorno 12/07/2024 e sono terminate il giorno 09/09/2024. Il numero totale dei rispondenti alla chiusura della raccolta era di 197.

³⁴ I valori corrispondono a: 1 “Molto d’accordo”, 2 “D’accordo”, 3 “Poco d’accordo”, 4 “Poco in disaccordo”, 5 “In disaccordo” e 6 “Molto in disaccordo”.

5. Analisi del campione e revisione del questionario

Il questionario sviluppato nel capitolo precedente ha lo scopo di essere utilizzato come strumento di misurazione e categorizzazione dei rispondenti in tipologie di identità professionali, nonché come mezzo di autoriflessione intesa come “processo intenzionale e sistematico nel quale il professionista assume ad oggetto di analisi sé stesso e la sua azione nel funzionamento ordinario grazie ad un atteggiamento analitico” (Montalbetti, 2017, p. 127) con lo scopo di generare nuove consapevolezze e conoscenze.

Lo strumento finale analizza cinque dimensioni dell'identità professionale degli insegnanti, la personale, della formazione iniziale, di conoscenze e competenze, della progettualità e della riflessività, precedute da cinque domande di tipo socio-demografico. Queste dimensioni sono state estrapolate dalla letteratura analizzata nei primi tre capitoli del presente lavoro.

In questo capitolo verranno analizzati i risultati della compilazione del questionario da parte di insegnanti nel periodo di tempo compreso tra il 12/07/2024 e il 09/09/2024, allo scopo di verificare il livello di rappresentatività del campione di ricerca e di eseguire una prima analisi di validazione dello strumento tramite il calcolo della coerenza interna. I risultati sono stati trattati in forma anonima e aggregata mediante software di analisi statistica.

5.1 Analisi del campione

Il questionario è stato compilato da 197 soggetti reclutati tramite “campionamento a valanga” (Trincherò, 2004, p. 29), motivo per cui non è stato possibile controllare del tutto le variabili che caratterizzano i rispondenti poiché l'utilizzo del link condiviso tramite social media presupponeva che chiunque appartenesse alla categoria “insegnanti di scuola primaria, secondaria di I o II grado” si sentisse incoraggiato alla compilazione.

Il genere femminile è predominante con 165 rispondenti (83,8%³⁵), mentre i rispondenti di genere maschile sono stati 32 (16,2%). La regione lavorativa dei rispondenti è varia, anche se è prevalente il Veneto, con 96 soggetti (48,7%) e il Friuli Venezia Giulia con 21 (10,7%). I soggetti appartengono a fasce d'età diverse: 3 per la

³⁵ Le percentuali riguardanti le risposte al questionario saranno sempre arrotondate.

fascia 20-25 anni (1,5%); 26 per la fascia 26-35 anni (13,2%); 42 per la fascia 36-45 anni (21,3%); 68 per la fascia 46-55 anni (34,5%); 54 per la fascia 56-65 anni (27,4%); e 4 per la fascia 66-75 anni (2%). La seguente Tabella 5.1 e la successiva Tabella 5.2 mostrano il campione analizzandone la provenienza per fasce d'età e il genere per fasce d'età.

Tabella 5.1 Analisi del campione per provenienza e fascia d'età.

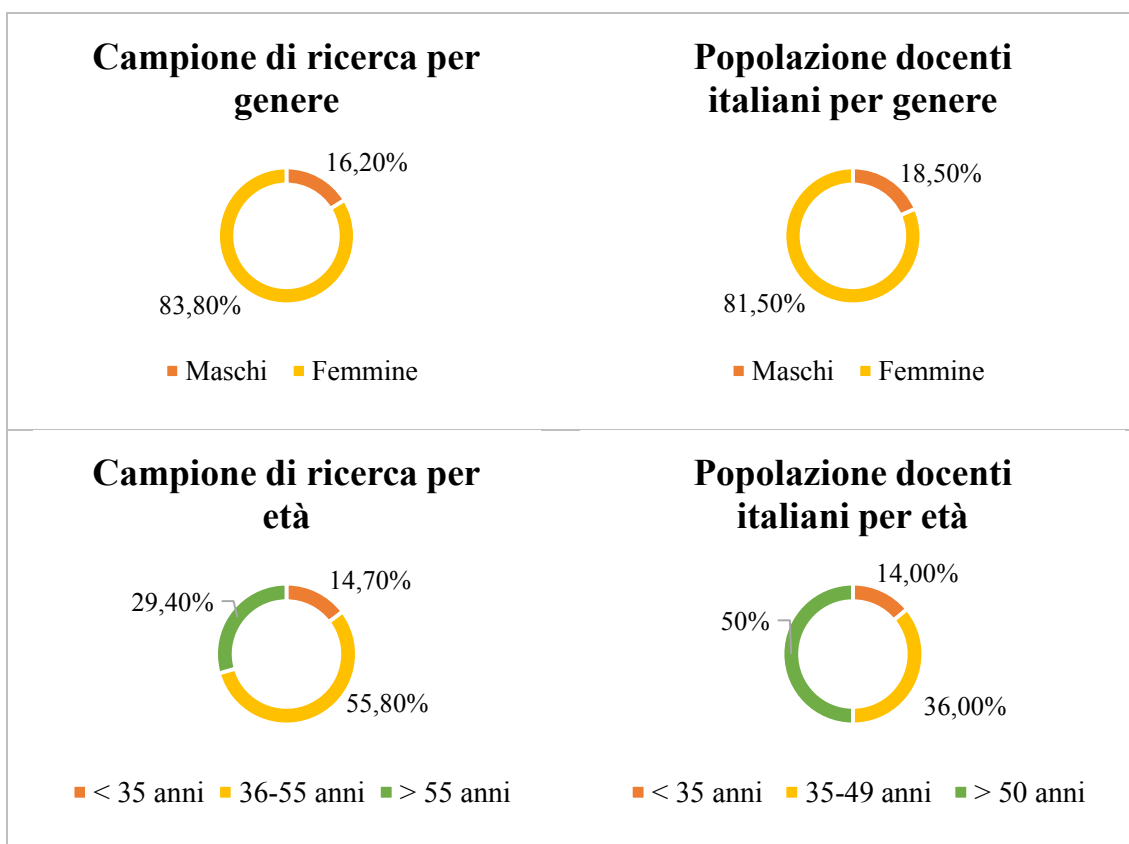
Regione italiana di provenienza	Fascia d'età di appartenenza						Fr. Ass.	Fr. %
	20 - 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 65	66 - 75		
Abruzzo	-	-	2	-	-	-	2	1,0%
Basilicata	-	-	-	-	-	-	0	0,0%
Calabria	-	-	-	2	2	1	5	2,5%
Campania	-	1	-	1	1	-	3	1,5%
Emilia Romagna	-	-	4	3	3	-	10	5,1%
Friuli Venezia Giulia	-	5	3	4	8	1	21	10,7%
Lazio	-	-	2	6	2	-	10	5,1%
Liguria	-	-	-	1	1	-	2	1,0%
Lombardia	-	1	4	6	4	1	16	8,1%
Marche	-	1	-	-	-	-	1	0,5%
Molise	-	-	-	-	-	-	0	0,0%
Piemonte	-	1	2	1	3	-	7	3,6%
Puglia	-	-	2	6	2	-	10	5,1%
Sardegna	-	-	-	4	-	1	5	2,5%
Sicilia	-	-	-	1	1	-	2	1,0%
Toscana	-	1	1	3	1	-	6	3,0%
Trentino Alto Adige	-	-	-	-	-	-	0	0,0%
Umbria	-	-	1	-	-	-	1	0,5%
Valle D'Aosta	-	-	-	-	-	-	0	0,0%
Veneto	3	16	21	30	26	-	96	48,7%
Fr. Assoluta	3	26	42	68	54	4		
Fr. Percentuale	1,5%	13,2%	21,3%	34,5%	27,4%	2%		

Tabella 5.2 Analisi del campione per genere e fascia d'età.

Genere	Fascia d'età						Totale
	20 - 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 65	66 - 75	
F	3	23	37	52	47	3	165
M	-	3	5	16	7	1	32
Totale	3	26	42	68	54	4	197

Secondo il Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023) gli insegnanti statali in Italia durante l'anno scolastico 2023/2024 sono stati 684.592, numero che aumenta fino a 879.073, se sommato ai 194.481 insegnanti di sostegno. Considerando che in media solo il 10% dei docenti italiani ha meno di 35 anni (Con i bambini impresa sociale: Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, 2023), circa il 36% ha un'età compresa tra 35 e 49 anni e più del 50% ha un'età uguale o maggiore a 50 anni (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2021, p. 33), e che il genere maggiormente rappresentato è quello femminile con una percentuale di 81,5% (Redazione, 2024), si potrebbe affermare che il campione rispondente al questionario sia abbastanza rappresentativo, almeno per quanto riguarda i dati anagrafici di genere. Per il dato riguardante l'età mancano rispondenti che rappresentino la fascia >50 anni nel campione, problema dovuto probabilmente al fatto che non sia possibile stabilire quanti, tra i rispondenti appartenenti alla fascia 46-55 anni, abbiano un'età compresa tra 50 e 55 anni. La Figura 5.1 offre una sintesi visiva di queste considerazioni, confrontando il campione di ricerca con la popolazione effettiva degli insegnanti italiani.

Figura 5.1 Figure di confronto del campione di ricerca con la popolazione dei docenti italiani per genere e età.



La regione di provenienza dei rispondenti al questionario rappresenta un grosso limite alla rappresentatività del campione di ricerca, come visibile dalla Tabella 5.1, in quanto il 48,7% dei rispondenti proviene dalla regione Veneto e ci sono quattro regioni (Basilicata, Molise, Trentino Alto Adige, Valle D'Aosta) non rappresentate.

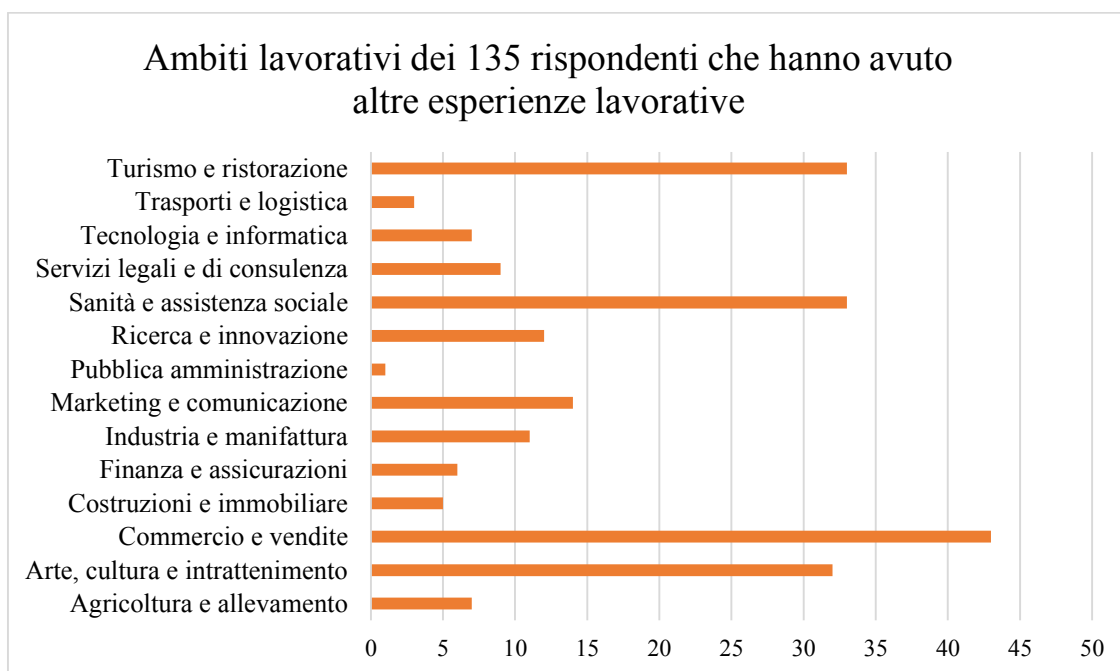
La parte del questionario riservata alle domande socio-demografiche offre un interessante sguardo alla tipologia del campione rispondente. In questa sezione si osservano le risposte riguardanti il titolo di studi conseguito, l'ordine scolastico per il quale i rispondenti insegnano, gli anni di esperienza come insegnanti e gli altri ambiti educativi in cui, eventualmente, i rispondenti hanno prestato servizio professionale. La Tabella 5.3 e la Figura 5.2 ne riassumono i risultati analizzati grazie al calcolo della distribuzione di frequenze.

Tabella 5.3 Distribuzione delle frequenze delle risposte alle domande di carattere socio-demografico.

1. Titolo di studi	Fr. Assoluta	Fr. Relativa	Fr. Percentuale
Diploma di maturità	38	0,19	19,3%
Laurea triennale	8	0,04	4,1%
Laurea magistrale	30	0,15	15,2%
Laurea magistrale a ciclo unico	40	0,20	20,3%
Diploma di specializzazione post lauream	5	0,03	2,5%
Dottorato	9	0,05	4,6%
Master	19	0,10	9,6%
Laurea vecchio ordinamento	48	0,24	24,4%
2. Ordine scolastico per il quale si insegna	Fr. Assoluta	Fr. Relativa	Fr. Percentuale
Scuola primaria	90	0,46	45,7%
Scuola secondaria di I grado	53	0,27	26,9%
Scuola secondaria di II grado	54	0,27	27,4%
3. Anni di servizio come insegnanti	Fr. Assoluta	Fr. Relativa	Fr. Percentuale
Da 0 a 1	6	0,03	3,0%
Da 2 a 5	33	0,17	16,8%
Da 6 a 10	32	0,16	16,2%
Più di 10	126	0,64	64,0%
4.A Altre esperienze lavorative	Fr. Assoluta	Fr. Relativa	Fr. Percentuale
Si	135	0,69	68,5%
No	62	0,31	31,5%

Legenda	
Fr. Assoluta =	Frequenza Assoluta
Fr. Relativa =	Frequenza Relativa
Fr. Percentuale =	Frequenza Percentuale

Figura 5.2 Ambiti lavorativi in cui hanno dichiarato di aver lavorato 135 rispondenti che hanno avuto altre esperienze lavorative, oltre a quella di insegnanti.



Un dato degno di attenzione riguarda il confronto tra i valori di frequenza assoluta del genere e dell'ordine scolastico in cui si insegna, analizzato nella Tabella 5.4. Seppure i dati siano scarsi, soprattutto per il genere maschile, si nota una tendenza opposta tra maschi e femmine: il numero di insegnanti maschi che lavora nella scuola primaria è minore rispetto al numero di insegnanti maschi che lavorano nella scuola secondaria di I grado, il quale a sua volta è minore del numero di insegnanti maschi che lavorano nella scuola secondaria di II grado. Per le insegnanti femmine è valido il contrario. Questa tendenza è nota anche a livello nazionale (Redazione, 2024).

Tabella 5.4 Confronto dell'ordine scolastico in cui lavorano i rispondenti con il loro genere.

Ordine scolastico	Genere		Totale
	F	M	
Scuola primaria	85	5	90
Scuola secondaria di I grado	42	11	53
Scuola secondaria di II grado	38	16	54
Totale	165	32	197

La Tabella 5.5 confronta l'ordine scolastico e il genere dei rispondenti agli anni di esperienza lavorativa. In questo caso i dati mostrano che, anche nel tempo, potrebbe essere diminuito il numero di maschi che decide di intraprendere un percorso per diventare insegnante di scuola primaria, mentre sono presenti nel campione insegnanti di scuola secondaria di II grado, anche con pochi anni di esperienza.

Tabella 5.5 Confronto dell'ordine scolastico presso cui i rispondenti prestano servizio e del genere di appartenenza con gli anni di esperienza lavorativa come insegnanti.

Anni di esperienza	Genere e Ordine scolastico in cui si insegna						Totale
	F			M			
	Primaria	Secondaria I grado	Secondario II grado	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	
Da 0 a 1	3	1	1	-	-	1	6
Da 2 a 5	17	5	7	-	-	4	33
Da 6 a 10	9	7	8	1	2	5	32
Più di 10	56	29	22	4	9	6	126
Totale	85	42	38	5	11	16	197

Considerati i risultati dell'analisi statistica effettuata sul campione di ricerca, si può affermare che il campione che ha risposto al questionario sia rappresentativo della popolazione dei docenti italiani per quanto riguarda le variabili di età e genere. Tuttavia, non può offrire risultati certamente validi per ogni regione italiana, tenendo presente la scarsa differenziazione della variabile di provenienza.

5.2 Revisione e validazione del questionario

Per eseguire una validazione del questionario, le risposte fornite attraverso la scala Likert sono state trasformate in un elenco di dati numerici. La risposta “Molto d’accordo” è stata sostituita nella matrice di dati con il numero 1, “D’accordo” con 2, “Poco d’accordo” con 3, “Poco in disaccordo” con 4, “In disaccordo” con 5, “Molto in disaccordo” con 6. Nelle domande *reverse-scored*³⁶ i punteggi sono stati invertiti per permettere la correttezza nelle interpretazioni.

5.2.1 *Analisi statistica univariata dei dati: distribuzione di frequenza, media, moda, deviazione standard*

Come analisi preliminare sono state calcolate le distribuzioni di frequenza di ciascun item del questionario, assieme a media, moda e deviazione standard, come osservabile nella seguente Tabella 5.6.

I componenti del campione hanno risposto a tutte le domande, come si può notare dalla somma delle frequenze assolute delle risposte per singolo item, che dà come risultato sempre 197.

I risultati delle deviazioni standard calcolati per singoli item evidenziano una variabilità globalmente discreta, poiché quasi sempre maggiore del 20% del conteggio del totale delle risposte possibili, nel caso di questo questionario 6, percentuale corrispondente al valore 1,2.

³⁶ Item numero 8 (“Lascerei il mio lavoro da insegnante per un altro lavoro, se potessi”), 16 (“Il mio futuro come insegnante mi preoccupa”), 18 (“Mi sento emotivamente svuotato dal mio lavoro”), 19 (“Mentre lavoro come insegnante mi capita di sentirmi come un attore che sta recitando una parte”), 23 (“Mi capita spesso di sentirmi impreparato emotivamente nel sostenere colloqui con genitori”), 24 (“Mi capita spesso di sentirmi impreparato nel dare risposte concrete ai genitori in difficoltà con i figli”), 30 (“Non è necessario che l’insegnante instauri una buona relazione con il dirigente scolastico”), 34 (“La valutazione degli apprendimenti mi mette in difficoltà”).

Tabella 5.6 Analisi statistica della matrice di dati contenente de risposte agli item del questionario dal numero 5 al numero 47.

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
DIMENSIONE PERSONALE	Motivazione	5. Insegnare è un lavoro gratificante	1	70	0,36	35,53%	1,83	2	0,83
			2	102	0,52	51,78%			
			3	17	0,09	8,63%			
			4	4	0,02	2,03%			
			5	4	0,02	2,03%			
			6	0	0,00	0,00%			
		6. Ho deciso di diventare insegnante per lo più per le buone condizioni di lavoro, come il monte ore settimanale e le vacanze	1	1	0,01	0,51%	4,16	3	1,48
			2	24	0,12	12,18%			
			3	71	0,36	36,04%			
			4	1	0,01	0,51%			
			5	47	0,24	23,86%			
			6	53	0,27	26,90%			
		7. Ho deciso di diventare insegnante per lo più perché amo lavorare con i bambini o con i ragazzi	1	112	0,57	56,85%	1,58	1	0,87
			2	68	0,35	34,52%			
			3	11	0,06	5,58%			
			4	0	0,00	0,00%			
			5	5	0,03	2,54%			
			6	1	0,01	0,51%			

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
	Impegno professionale	8. Lascerei il mio lavoro da insegnante per un altro lavoro, se potessi (r.s.)	6	9	0,05	4,57%	2,86	4	1,59
			5	20	0,10	10,15%			
			4	63	0,32	31,98%			
			3	6	0,03	3,05%			
			2	41	0,21	20,81%			
			1	58	0,29	29,44%			
		9. In quanto insegnante, ricopro un ruolo chiave nella società	1	81	0,41	41,12%	1,89	2	1,09
			2	84	0,43	42,64%			
			3	19	0,10	9,64%			
			4	2	0,01	1,02%			
			5	7	0,04	3,55%			
			6	4	0,02	2,03%			
		10. Credo che essere responsabile nei confronti della società sia uno dei miei doveri professionali	1	113	0,57	57,36%	1,50	1	0,70
			2	75	0,38	38,07%			
			3	6	0,03	3,05%			
			4	0	0,00	0,00%			
			5	3	0,02	1,52%			
			6	0	0,00	0,00%			

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
	Autoefficacia	11. Sono in grado di rispondere se gli studenti pongono domande che non hanno una risposta standard	1	57	0,29	28,93%	1,77	2	0,57
			2	130	0,66	65,99%			
			3	9	0,05	4,57%			
			4	0	0,00	0,00%			
			5	1	0,01	0,51%			
			6	0	0,00	0,00%			
		12. Mi ritengo in grado di usare la miglior strategia didattica per rispondere efficacemente ai bisogni di apprendimento degli alunni	1	33	0,17	16,75%	2,02	2	0,67
			2	136	0,69	69,04%			
			3	22	0,11	11,17%			
			4	4	0,02	2,03%			
			5	2	0,01	1,02%			
			6	0	0,00	0,00%			
		13. Riesco a motivare gli studenti che non hanno interesse nell'apprendimento	1	32	0,16	16,24%	2,03	2	0,66
			2	134	0,68	68,02%			
			3	25	0,13	12,69%			
			4	5	0,03	2,54%			
			5	1	0,01	0,51%			
			6	0	0,00	0,00%			

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
	Soddisfazione lavorativa	14. Il lavoro di insegnante mi soddisfa	1	71	0,36	36,04%	1,81	2	0,80
			2	100	0,51	50,76%			
			3	22	0,11	11,17%			
			4	1	0,01	0,51%			
			5	2	0,01	1,02%			
			6	1	0,01	0,51%			
		15. In questo lavoro mi sento valorizzato dai miei superiori	1	18	0,09	9,14%	2,85	2	1,30
			2	74	0,38	37,56%			
			3	69	0,35	35,03%			
			4	4	0,02	2,03%			
			5	20	0,10	10,15%			
			6	12	0,06	6,09%			
		16. Il mio futuro come insegnante mi preoccupa (r.s.)	6	34	0,17	17,26%	4,41	5	1,32
			5	77	0,39	39,09%			
			4	59	0,30	29,95%			
			3	3	0,02	1,52%			
			2	11	0,06	5,58%			
			1	13	0,07	6,60%			

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
	Lavoro emotivo	17. Sono capace di stabilire delle regole per la classe per creare un ambiente favorevole all'apprendimento	1	69	0,35	35,03%	1,70	2	0,56
			2	118	0,60	59,90%			
			3	10	0,05	5,08%			
			4	0	0,00	0,00%			
			5	0	0,00	0,00%			
			6	0	0,00	0,00%			
		18. Mi sento emotivamente svuotato dal mio lavoro (r.s.)	6	13	0,07	6,60%	3,41	4	1,45
			5	32	0,16	16,24%			
			4	68	0,35	34,52%			
			3	13	0,07	6,60%			
			2	51	0,26	25,89%			
			1	20	0,10	10,15%			
		19. Mentre lavoro come insegnante mi capita di sentirmi come un attore che sta recitando una parte (r.s.)	6	17	0,09	8,63%	3,48	4	1,55
			5	35	0,18	17,77%			
			4	70	0,36	35,53%			
			3	5	0,03	2,54%			
			2	43	0,22	21,83%			
			1	27	0,14	13,71%			

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
DIMENSIONE DELLA FORMAZIONE INIZIALE	Contesti educativi di formazione iniziale	20. Penso che il contesto di formazione per diventare insegnante abbia favorito il mio apprendimento	1	36	0,18	18,27%	2,42	2	1,21
			2	93	0,47	47,21%			
			3	43	0,22	21,83%			
			4	6	0,03	3,05%			
			5	12	0,06	6,09%			
			6	7	0,04	3,55%			
		21. Reputo positiva la comunità di apprendimento in cui ero inserito durante il periodo di formazione come insegnante (gruppo di studio, classe, ...)	1	42	0,21	21,32%	2,20	2	1,01
			2	101	0,51	51,27%			
			3	39	0,20	19,80%			
			4	3	0,02	1,52%			
			5	11	0,06	5,58%			
			6	1	0,01	0,51%			
		22. Durante il periodo di formazione prima dell'insegnamento penso di aver avuto un buon supporto dai miei formatori e mentori	1	37	0,19	18,78%	2,37	2	1,15
			2	97	0,49	49,24%			
			3	38	0,19	19,29%			
			4	7	0,04	3,55%			
			5	15	0,08	7,61%			
			6	3	0,02	1,52%			

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
	Formazione alla comunicazione con i genitori	23. Mi capita spesso di sentirmi impreparato emotivamente nel sostenere colloqui con genitori (r.s.)	6	6	0,03	3,05%	3,16	4	1,34
			5	15	0,08	7,61%			
			4	86	0,44	43,15%			
			3	14	0,07	7,11%			
			2	49	0,25	24,87%			
			1	27	0,14	13,71%			
		24. Mi capita spesso di sentirmi impreparato nel dare risposte concrete ai genitori in difficoltà con i figli (r.s.)	6	3	0,02	1,52%	3,37	4	1,26
			5	28	0,14	14,21%			
			4	86	0,44	43,65%			
			3	18	0,09	9,14%			
			2	45	0,23	22,84%			
			1	17	0,09	8,63%			
		25. Durante il periodo di formazione ho appreso le prassi per aiutare concretamente i genitori in difficoltà con i figli	1	6	0,03	3,05%	3,61	3	1,46
			2	46	0,23	23,35%			
			3	61	0,31	30,96%			
			4	15	0,08	7,61%			
			5	43	0,22	21,83%			
			6	26	0,13	13,20%			

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
DIMENSIONE DI CONOSCENZE E DI COMPETENZE	Competenze tecnologiche e didattiche digitali	26. L'utilizzo di siti web mi aiuta nella ricerca di materiale didattico	1	77	0,39	39,09%	1,69	2	0,68
			2	110	0,56	55,84%			
			3	6	0,03	3,05%			
			4	2	0,01	1,02%			
			5	2	0,01	1,02%			
			6	0	0,00	0,00%			
		27. L'utilizzo di siti web mi aiuta nella ricerca di nuove metodologie educative	1	54	0,27	27,41%	2,02	2	0,94
			2	107	0,54	54,31%			
			3	25	0,13	12,69%			
			4	2	0,01	1,02%			
			5	8	0,04	4,06%			
			6	1	0,01	0,51%			
		28. Ritengo che l'utilizzo delle tecnologie per insegnare favorisca l'apprendimento degli studenti	1	42	0,21	21,32%	2,11	2	0,91
			2	111	0,56	56,35%			
			3	33	0,17	16,75%			
			4	5	0,03	2,54%			
			5	4	0,02	2,03%			
			6	2	0,01	1,02%			

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
	Competenze relazionali	29. La comunicazione tra colleghi è facilitata dall'uso dei dispositivi elettronici	1	19	0,10	9,64%	2,58	2	1,09
			2	91	0,46	46,19%			
			3	62	0,31	31,47%			
			4	11	0,06	5,58%			
			5	7	0,04	3,55%			
			6	7	0,04	3,55%			
		30. Non è necessario che l'insegnante instauri una buona relazione con il dirigente scolastico (r.s.)	6	0	0,00	0,00%	2,81	4	1,40
			5	20	0,10	10,15%			
			4	70	0,36	35,53%			
			3	7	0,04	3,55%			
			2	52	0,26	26,40%			
			1	48	0,24	24,37%			
		31. L'insegnante deve entrare in relazione anche con le altre figure professionali presenti all'interno del contesto scolastico	1	106	0,54	53,81%	1,47	1	0,51
			2	90	0,46	45,69%			
			3	1	0,01	0,51%			
			4	0	0,00	0,00%			
			5	0	0,00	0,00%			
			6	0	0,00	0,00%			

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
	Competenze valutative	32. Rifletto spesso sull'efficacia dei metodi valutativi che utilizzo	1	83	0,42	42,13%	1,62	2	0,57
			2	105	0,53	53,30%			
			3	9	0,05	4,57%			
			4	0	0,00	0,00%			
			5	0	0,00	0,00%			
			6	0	0,00	0,00%			
		33. La valutazione è uno strumento che aiuta a distribuire gli studenti in categorie per capire chi necessita di maggior attenzione	1	11	0,06	5,58%	2,92	2	1,23
			2	76	0,39	38,58%			
			3	68	0,35	34,52%			
			4	9	0,05	4,57%			
			5	26	0,13	13,20%			
			6	7	0,04	3,55%			
		34. La valutazione degli apprendimenti mi mette in difficoltà (r.s.)	6	11	0,06	5,58%	3,87	4	1,32
			5	63	0,32	31,98%			
			4	65	0,33	32,99%			
			3	15	0,08	7,61%			
			2	33	0,17	16,75%			
			1	10	0,05	5,08%			

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
DIMENSIONE PROGETTUALE	Formazione professionale continua	35. In autonomia, nell'ultimo anno ho aggiornato le mie conoscenze professionali	1	77	0,39	39,09%	1,72	2	0,69
			2	103	0,52	52,28%			
			3	15	0,08	7,61%			
			4	0	0,00	0,00%			
			5	2	0,01	1,02%			
			6	0	0,00	0,00%			
		36. Mi piace sperimentare nuove strategie didattiche per aiutare gli alunni nell'apprendimento	1	99	0,50	50,25%	1,52	1	0,54
			2	94	0,48	47,72%			
			3	4	0,02	2,03%			
			4	0	0,00	0,00%			
			5	0	0,00	0,00%			
			6	0	0,00	0,00%			
		37. È auspicabile che l'insegnante abbia l'opportunità di confrontarsi con contesti professionali diversi dal proprio	1	82	0,42	41,62%	1,69	2	0,71
			2	100	0,51	50,76%			
			3	11	0,06	5,58%			
			4	2	0,01	1,02%			
			5	2	0,01	1,02%			
			6	0	0,00	0,00%			

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
	Progettualità educativa	38. Ritengo più importante che il docente trasmetta tutte le conoscenze sulla sua materia agli alunni, piuttosto che gli studenti sperimentino attraverso simulazioni	1	5	0,03	2,54%	3,75	3	1,34
			2	21	0,11	10,66%			
			3	88	0,45	44,67%			
			4	14	0,07	7,11%			
			5	43	0,22	21,83%			
			6	26	0,13	13,20%			
		39. Il mio modo di insegnare è basato sui feedback che ricevo dagli alunni	1	39	0,20	19,80%	2,02	2	0,82
			2	132	0,67	67,01%			
			3	18	0,09	9,14%			
			4	2	0,01	1,02%			
			5	4	0,02	2,03%			
			6	2	0,01	1,02%			
		40. Ai miei studenti faccio sperimentare le conoscenze attraverso delle simulazioni (studio di caso, drammatizzazione, ...) almeno una volta al mese	1	26	0,13	13,20%	2,48	2	1,11
			2	94	0,48	47,72%			
			3	55	0,28	27,92%			
			4	4	0,02	2,03%			
			5	14	0,07	7,11%			
			6	4	0,02	2,03%			

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
		41. Non ritengo strettamente necessario, ai fini dell'apprendimento, che gli studenti abbiano molta autonomia e che collaborino tra loro durante le lezioni	1	4	0,02	2,03%	4,52	6	1,41
			2	9	0,05	4,57%			
			3	55	0,28	27,92%			
			4	6	0,03	3,05%			
			5	58	0,29	29,44%			
			6	65	0,33	32,99%			
		42. Preferisco guidare la lezione personalmente, piuttosto che far confrontare gli studenti in autonomia con problemi di tipo quotidiano	1	2	0,01	1,02%	3,82	3	1,29
			2	26	0,13	13,20%			
			3	75	0,38	38,07%			
			4	14	0,07	7,11%			
			5	62	0,31	31,47%			
			6	18	0,09	9,14%			
		43. Non è strettamente necessario che gli studenti siano consapevoli dell'esistenza di diverse strategie per l'apprendimento	1	4	0,02	2,03%	4,26	5	1,37
			2	12	0,06	6,09%			
			3	63	0,32	31,98%			
			4	9	0,05	4,57%			
			5	67	0,34	34,01%			
			6	42	0,21	21,32%			

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
		44. Dedico parte delle mie ore di lezione annuali ad insegnare agli studenti delle strategie per apprendere in autonomia	1	53	0,27	26,90%	1,92	2	0,78
			2	117	0,59	59,39%			
			3	20	0,10	10,15%			
			4	3	0,02	1,52%			
			5	4	0,02	2,03%			
			6	0	0,00	0,00%			
DIMENSIONE RIFLESSIVA	Riflessione personale e collettiva sulle pratiche di lavoro	45. Metto spesso in discussione le mie pratiche di insegnamento parlandone con i colleghi	1	23	0,12	11,68%	2,11	2	0,68
			2	139	0,71	70,56%			
			3	28	0,14	14,21%			
			4	4	0,02	2,03%			
			5	3	0,02	1,52%			
			6	0	0,00	0,00%			
		46. Per migliorare le competenze professionali degli insegnanti è migliore un percorso di autoriflessione, rispetto ai corsi di formazione continua	1	23	0,12	11,68%	2,85	3	1,25
			2	56	0,28	28,43%			
			3	82	0,42	41,62%			
			4	7	0,04	3,55%			
			5	21	0,11	10,66%			
			6	8	0,04	4,06%			

Dimensione	Sottodim	Item	Risposte	F. Ass.	F. Rel.	F. %	Media	Moda	Dev. St.
		47. Ritengo che la documentazione scritta delle mie esperienze formative sia una pratica che mi permette la riflessione profonda su ciò che ho appreso	1	22	0,11	11,17%	2,48	2	1,07
			2	103	0,52	52,28%			
			3	46	0,23	23,35%			
			4	12	0,06	6,09%			
			5	10	0,05	5,08%			
			6	4	0,02	2,03%			

Legenda	Legenda colonna "Risposte"
<p>Sottodim = Sottodimensione</p> <p>F. Ass. = Frequenza Assoluta</p> <p>F. Rel. = Frequenza Relativa</p> <p>F. % = Frequenza Percentuale</p> <p>Dev. St. = Deviazione Standard</p> <p>(r.s.) = item a scala di risposta invertita (<i>reverse-scored</i>)</p>	<p>Per gli item a scala normale:</p> <p>1 = Molto d'accordo</p> <p>2 = D'accordo</p> <p>3 = Poco d'accordo</p> <p>4 = Poco in disaccordo</p> <p>5 = In disaccordo</p> <p>6 = Molto in disaccordo</p> <p>Per gli item <i>reverse-scored</i> i valori sono invertiti. Quindi 6 corrisponde a "Molto d'accordo" e 1 corrisponde a "Molto in disaccordo".</p>

5.2.2 Valutazione della coerenza interna: procedura di applicazione del coefficiente α di Cronbach

Per effettuare la validazione dello strumento è stata calcolata la coerenza interna del questionario attraverso il coefficiente α di Cronbach, per il quale è stato utilizzato un software di analisi statistica avanzato (The Jamovi Project, 2022). Tale valore permette di valutare la coerenza del modello su cui è stato costruito il questionario e di capire se gli item che compongono lo strumento misurano in modo coerente il costrutto dell'identità professionale degli insegnanti.

Come prima operazione la matrice di dati grezzi è stata adattata, trasformando tutti gli item da misure nominali a misure ordinali. Ogni item è stato poi rinominato con il nome della sottodimensione cui apparteneva, seguito da un numero da 1 a 7, corrispondente alla posizione in cui si trovava rispetto agli altri item della stessa sottodimensione all'interno del questionario. Ad esempio l'item numero 5 è stato trasformato nella dicitura "Motivazione 1", l'item numero 6 in "Motivazione 2", l'item numero 7 in "Motivazione 3", l'item numero 8 in "Impegno professionale 1" e così via. Grazie a queste modifiche è stato possibile fare in modo che le tabelle risultati dal calcolo fossero visivamente intuitive per comprendere le sottodimensioni che compongono le varie dimensioni.

Il secondo passaggio è stato il calcolo del valore di coerenza interna per ogni dimensione, permettendo di identificare gli item più critici in ognuna di esse, e infine per tutto il questionario nel suo insieme, per calcolare la coerenza complessiva.

In seguito al calcolo del valore α di Cronbach complessivo del questionario, sono state apportate delle modifiche agli item su suggerimento del programma (Revelle, 2019, p. 15-20), e questo passaggio ha permesso di migliorare sensibilmente la coerenza interna totale.

5.2.3 Valutazione della coerenza interna: risultati del coefficiente α di Cronbach

Le tabelle che il programma restituisce alla fine del calcolo del valore α di Cronbach sono divise in due parti. La prima parte indica le "statistiche di affidabilità della scala" (The Jamovi Project, 2022) in cui il programma calcola i valori della media, della deviazione standard (SD) e dell' α di Cronbach delle risposte agli item selezionati. Al di

sotto di essa, se qualche item risulta collegato negativamente con la scala, ne consiglia l'inversione. Dopodiché viene presentata una seconda parte di analisi denominata "statistiche sull'affidabilità degli elementi" (The Jamovi Project, 2022), in cui il programma calcola media, deviazione standard (SD), correlazione del singolo item con gli altri e come varierebbe il valore α di Cronbach se l'item venisse rimosso dal calcolo.

I risultati delle analisi per singole dimensioni presentate nelle pagine successive sono state tratte direttamente dal software di analisi (The Jamovi Project, 2022) che le ha create in seguito al calcolo dell' α di Cronbach degli item divisi per dimensioni.

Considerando che il valore di coerenza interna calcolato tramite la formula di α di Cronbach deve essere maggiore di 0,7 per dimostrare un'accettabile coerenza interna (Flebus, n.d.), i risultati per dimensione non sono soddisfacenti, dato che il valore è sempre inferiore a 0,7. Il software consiglia di invertire la scala di risposta per alcuni item specifici che presentano una correlazione negativa con essa. Ad esempio nella prima analisi riportata, riferita alla dimensione personale, si osserva, sotto alle statistiche di affidabilità della scala, una nota che avvisa che "L'elemento 'Motivazione 2' è correlato negativamente con la scala totale e probabilmente dovrebbe essere invertito" (The Jamovi Project, 2022). Dopo aver provato a invertire la scala di risposta per l'item problematico, come suggerito dal programma, la coerenza interna della dimensione migliora arrivando a 0,744. Le stesse considerazioni sono possibili con tutti i valori di α di Cronbach che risultano dalle analisi effettuate per dimensione, poiché tutte migliorano in seguito all'applicazione delle modifiche suggerite dal programma.

Analisi di affidabilità dimensione “personale” (item 5-19)

Statistiche di Affidabilità della Scala

	Media	SD	α di Cronbach
Scala	2.49	0.473	0.689

Nota. L'elemento 'Motivazione 2' è correlato negativamente con la scala totale e probabilmente dovrebbe essere invertito

Statistiche sull'Affidabilità degli Elementi

	Media	SD	Correlazione dell'elemento con gli altri	Se l'elemento viene scartato
				α di Cronbach
Motivazione 1	1.83	0.825	0.5852	0.647
Motivazione 2	4.16	1.481	-0.1964	0.752
Motivazione 3	1.58	0.874	0.3689	0.667
Impegno professionale 1	2.86	1.586	0.4897	0.642
Impegno professionale 2	1.89	1.090	0.3421	0.668
Impegno professionale 3	1.50	0.704	0.1878	0.685
Autoefficacia 1	1.77	0.575	0.0873	0.692
Autoefficacia 2	2.02	0.674	0.2641	0.679
Autoefficacia 3	2.03	0.662	0.4136	0.668
Soddisfazione lavorativa 1	1.81	0.796	0.6220	0.645
Soddisfazione lavorativa 2	2.85	1.304	0.4119	0.657
Soddisfazione lavorativa 3	4.41	1.324	0.3119	0.672
Lavoro emotivo 1	1.70	0.559	0.3061	0.678
Lavoro emotivo 2	3.41	1.449	0.5137	0.638
Lavoro emotivo 3	3.48	1.547	0.2177	0.691

Tratto direttamente da (The Jamovi Project, 2022).

Analisi di affidabilità dimensione “formazione iniziale” (item 20-25)

Statistiche di Affidabilità della Scala

	Media	SD	α di Cronbach
Scala	2.85	0.699	0.564

Nota. Gli elementi 'Formazione alla comunicazione con i genitori 1' e 'Formazione alla comunicazione con i genitori 2' sono correlati negativamente con la scala totale e probabilmente dovrebbero essere invertiti

Statistiche sull'Affidabilità degli Elementi

	Media	SD	Correlazione dell'elemento con gli altri	Se l'elemento viene scartato α di Cronbach
Contesti educativi di formazione iniziale 1	2.42	1.21	0.4844	0.435
Contesti educativi di formazione iniziale 2	2.20	1.01	0.5292	0.436
Contesti educativi di formazione iniziale 3	2.37	1.15	0.5127	0.427
Formazione alla comunicazione con i genitori 1	3.16	1.34	0.0536	0.632
Formazione alla comunicazione con i genitori 2	3.37	1.26	0.1486	0.586
Formazione alla comunicazione con i genitori 3	3.61	1.46	0.2413	0.554

Tratto direttamente da (The Jamovi Project, 2022).

Analisi di affidabilità dimensione “conoscenze e competenze” (item 26-34)

Statistiche di Affidabilità della Scala

	Media	SD	α di Cronbach
Scala	2.34	0.424	0.417

Nota. Gli elementi 'Competenze relazionali 2' e 'Competenze valutative 3' sono correlati negativamente con la scala totale e probabilmente dovrebbero essere invertiti

Statistiche sull'Affidabilità degli Elementi

	Media	SD	Correlazione dell'elemento con gli altri	Se l'elemento viene scartato α di Cronbach
Competenze tecnologiche e didattiche digitali 1	1.69	0.678	0.2506	0.370
Competenze tecnologiche e didattiche digitali 2	2.02	0.945	0.3424	0.319
Competenze tecnologiche e didattiche digitali 3	2.11	0.906	0.3795	0.307
Competenze relazionali 1	2.58	1.093	0.2083	0.371
Competenze relazionali 2	2.81	1.405	0.0188	0.480
Competenze relazionali 3	1.47	0.510	0.2515	0.381
Competenze valutative 1	1.62	0.572	0.1584	0.398
Competenze valutative 2	2.92	1.226	0.0945	0.427
Competenze valutative 3	3.87	1.318	0.0968	0.432

Tratto direttamente da (The Jamovi Project, 2022).

Analisi di affidabilità dimensione “progettualità” (item 35-44)

Statistiche di Affidabilità della Scala

	Media	SD	α di Cronbach
Scala	2.77	0.465	0.540

Nota. Gli elementi 'Formazione professionale continua 1', 'Formazione professionale continua 2', 'Formazione professionale continua 3', 'Progettualità educativa 2', 'Progettualità educativa 3', e 'Progettualità educativa 7' sono correlati negativamente con la scala totale e probabilmente dovrebbero essere invertiti

Statistiche sull'Affidabilità degli Elementi

	Media	SD	Correlazione dell'elemento con gli altri	Se l'elemento viene scartato
				α di Cronbach
Formazione professionale continua 1	1.72	0.693	0.13083	0.536
Formazione professionale continua 2	1.52	0.540	-0.03793	0.559
Formazione professionale continua 3	1.69	0.715	0.04475	0.552
Progettualità educativa 1	3.75	1.339	0.43077	0.440
Progettualità educativa 2	2.02	0.824	0.11454	0.541
Progettualità educativa 3	2.48	1.109	-0.00989	0.582
Progettualità educativa 4	4.52	1.413	0.52283	0.397
Progettualità educativa 5	3.82	1.287	0.36387	0.468
Progettualità educativa 6	4.26	1.371	0.51855	0.401
Progettualità educativa 7	1.92	0.782	0.02091	0.559

Tratto direttamente da (The Jamovi Project, 2022).

Analisi di affidabilità dimensione “riflessività” (item 45-47)

Statistiche di Affidabilità della Scala

	Media	SD	α di Cronbach
Scala	2.48	0.638	0.199

Statistiche sull'Affidabilità degli Elementi

	Media	SD	Correlazione dell'elemento con gli altri	Se l'elemento viene scartato α di Cronbach
Riflessione personale e collettiva sulle pratiche 1	2.11	0.683	0.0587	0.2258
Riflessione personale e collettiva sulle pratiche 2	2.85	1.251	0.1152	0.1244
Riflessione personale e collettiva sulle pratiche 3	2.48	1.072	0.1469	0.0320

Tratto direttamente da (The Jamovi Project, 2022).

Analisi di affidabilità intero questionario

Statistiche di Affidabilità della Scala

	Media	SD	α di Cronbach
Scala	2.57	0.307	0.727

Nota. Gli elementi 'Motivazione 2', 'Formazione professionale continua 3', 'Progettualità educativa 1', 'Progettualità educativa 4', 'Progettualità educativa 5', 'Progettualità educativa 6', e 'Riflessione personale e collettiva sulle pratiche 2' sono correlati negativamente con la scala totale e probabilmente dovrebbero essere invertiti

Statistiche sull'Affidabilità degli Elementi

	Media	SD	Correlazione dell'elemento con gli altri	Se l'elemento viene scartato α di Cronbach
Motivazione 1	1.83	0.825	0.4308	0.713
Motivazione 2	4.16	1.481	0.0167	0.735
Motivazione 3	1.58	0.874	0.3557	0.716
Impegno professionale 1	2.86	1.586	0.2366	0.721
Impegno professionale 2	1.89	1.090	0.2781	0.718
Impegno professionale 3	1.50	0.704	0.2335	0.722
Autoefficacia 1	1.77	0.575	0.1179	0.725
Autoefficacia 2	2.02	0.674	0.3689	0.717
Autoefficacia 3	2.03	0.662	0.4237	0.716
Soddisfazione lavorativa 1	1.81	0.796	0.4859	0.712
Soddisfazione lavorativa 2	2.85	1.304	0.4317	0.708
Soddisfazione lavorativa 3	4.41	1.324	0.2609	0.719
Lavoro emotivo 1	1.70	0.559	0.2760	0.721
Lavoro emotivo 2	3.41	1.449	0.2341	0.720
Lavoro emotivo 3	3.48	1.547	0.0548	0.733
Contesti educativi di formazione iniziale 1	2.42	1.212	0.5040	0.705
Contesti educativi di formazione iniziale 2	2.20	1.010	0.4524	0.710
Contesti educativi di formazione iniziale 3	2.37	1.151	0.5020	0.706

	Media	SD	Correlazione dell'elemento con gli altri	Se l'elemento viene scartato α di Cronbach
Formazione alla comunicazione con i genitori 1	3.16	1.340	-0.0341	0.736
Formazione alla comunicazione con i genitori 2	3.37	1.261	0.0661	0.730
Formazione alla comunicazione con i genitori 3	3.61	1.458	0.4136	0.708
Competenze tecnologiche e didattiche digitali 1	1.69	0.678	0.1658	0.724
Competenze tecnologiche e didattiche digitali 2	2.02	0.945	0.2066	0.722
Competenze tecnologiche e didattiche digitali 3	2.11	0.906	0.3471	0.716
Competenze relazionali 1	2.58	1.093	0.2091	0.722
Competenze relazionali 2	2.81	1.405	-0.0179	0.736
Competenze relazionali 3	1.47	0.510	0.2315	0.723
Competenze valutative 1	1.62	0.572	0.1166	0.725
Competenze valutative 2	2.92	1.226	0.3026	0.716
Competenze valutative 3	3.87	1.318	0.1373	0.726
Formazione professionale continua 1	1.72	0.693	0.3310	0.718
Formazione professionale continua 2	1.52	0.540	0.2993	0.721
Formazione professionale continua 3	1.69	0.715	0.0171	0.729
Progettualità educativa 1	3.75	1.339	0.0730	0.730
Progettualità educativa 2	2.02	0.824	0.2035	0.722
Progettualità educativa 3	2.48	1.109	0.1779	0.723
Progettualità educativa 4	4.52	1.413	0.0206	0.734
Progettualità educativa 5	3.82	1.287	-0.0872	0.739
Progettualità educativa 6	4.26	1.371	0.0518	0.732
Progettualità educativa 7	1.92	0.782	0.2585	0.720
Riflessione personale e collettiva sulle pratiche 1	2.11	0.683	0.1747	0.723
Riflessione personale e collettiva sulle pratiche 2	2.85	1.251	0.1964	0.722

	Media	SD	Correlazione dell'elemento con gli altri	Se l'elemento viene scartato α di Cronbach
Riflessione personale e collettiva sulle pratiche 3	2.48	1.072	0.3750	0.713

Tratto direttamente da (The Jamovi Project, 2022).

Come visibile da quest’ultima analisi tabellare riguardante l’intero questionario, la coerenza complessiva è discreta, poiché il coefficiente α di Cronbach risulta 0,727, quindi maggiore di 0,7. Il software per l’analisi statistica, tuttavia, evidenzia la presenza di una correlazione negativa degli item numero 6, 37, 38, 41, 42, 43, 46³⁷, con la scala totale, motivo per cui viene suggerito di invertirla per quegli elementi. Quindi se la scala originale prevedeva che la risposta “Molto d’accordo” fosse sostituita con il numero 1, il programma ha usato il numero 6, per “D’accordo” il 5, per “Poco d’accordo” il 4, per “Poco in disaccordo” il 3, per “In disaccordo” il 2, per “Molto in disaccordo” l’1.

La successiva analisi tabellare mostra il netto miglioramento del valore di α di Cronbach in seguito all’inversione della scala di risposta per questi sette valori problematici, che passa da 0,727 a 0,809.

³⁷ Item 6 (Motivazione 2: “Ho deciso di diventare insegnante per lo più per le buone condizioni di lavoro, come il monte ore settimanale e le vacanze”), item 37 (Formazione professionale continua 3: “È auspicabile che l’insegnante abbia l’opportunità di confrontarsi con contesti professionali diversi dal proprio”), item 38 (Progettualità educativa 1: “Ritengo più importante che il docente trasmetta tutte le conoscenze sulla sua materia agli alunni, piuttosto che gli studenti sperimentino attraverso simulazioni”), item 41 (Progettualità educativa 4: “Non ritengo strettamente necessario, ai fini dell’apprendimento, che gli studenti abbiano molta autonomia e che collaborino tra loro durante le lezioni”), item 42 (Progettualità educativa 5: “Preferisco guidare la lezione personalmente, piuttosto che far confrontare gli studenti in autonomia con problemi di tipo quotidiano”), item 43 (Progettualità educativa 6: “Non è strettamente necessario che gli studenti siano consapevoli dell’esistenza di diverse strategie per l’apprendimento”), item 46 (Riflessione personale e collettiva sulle pratiche 2: “Per migliorare le competenze professionali degli insegnanti è migliore un percorso di autoriflessione, rispetto ai corsi di formazione continua”).

Analisi di affidabilità intero questionario dopo le modifiche

Statistiche di Affidabilità della Scala

	Media	SD	α di Cronbach
Scala	2.52	0.362	0.809

Statistiche sull'Affidabilità degli Elementi

	Media	SD	Correlazione dell'elemento con gli altri	Se l'elemento viene scartato α di Cronbach
Motivazione 1	1.83	0.825	0.46028	0.801
Motivazione 2 ^a	2.84	1.481	0.25661	0.807
Motivazione 3	1.58	0.874	0.43720	0.802
Impegno professionale 1	2.86	1.586	0.53745	0.794
Impegno professionale 2	1.89	1.090	0.21878	0.807
Impegno professionale 3	1.50	0.704	0.17630	0.808
Autoefficacia 1	1.77	0.575	0.05347	0.810
Autoefficacia 2	2.02	0.674	0.28469	0.806
Autoefficacia 3	2.03	0.662	0.34972	0.805
Soddisfazione lavorativa 1	1.81	0.796	0.51193	0.800
Soddisfazione lavorativa 2	2.85	1.304	0.21459	0.808
Soddisfazione lavorativa 3	4.41	1.324	0.28632	0.805
Lavoro emotivo 1	1.70	0.559	0.36982	0.805
Lavoro emotivo 2	3.41	1.449	0.47910	0.797
Lavoro emotivo 3	3.48	1.547	0.36874	0.802
Contesti educativi di formazione iniziale 1	2.42	1.212	0.38753	0.802
Contesti educativi di formazione iniziale 2	2.20	1.010	0.42622	0.801
Contesti educativi di formazione iniziale 3	2.37	1.151	0.36181	0.803
Formazione alla comunicazione con i genitori 1	3.16	1.340	0.23219	0.807
Formazione alla comunicazione con i genitori 2	3.37	1.261	0.30243	0.805

Statistiche sull'Affidabilità degli Elementi

	Media	SD	Correlazione dell'elemento con gli altri	Se l'elemento viene scartato α di Cronbach
Formazione alla comunicazione con i genitori 3	3.61	1.458	0.08862	0.813
Competenze tecnologiche e didattiche digitali 1	1.69	0.678	0.11462	0.809
Competenze tecnologiche e didattiche digitali 2	2.02	0.945	0.12306	0.810
Competenze tecnologiche e didattiche digitali 3	2.11	0.906	0.26431	0.806
Competenze relazionali 1	2.58	1.093	0.09342	0.811
Competenze relazionali 2	2.81	1.405	0.29475	0.805
Competenze relazionali 3	1.47	0.510	0.27330	0.807
Competenze valutative 1	1.62	0.572	0.14149	0.809
Competenze valutative 2	2.92	1.226	-0.01475	0.815
Competenze valutative 3	3.87	1.318	0.33095	0.804
Formazione professionale continua 1	1.72	0.693	0.28831	0.806
Formazione professionale continua 2	1.52	0.540	0.42450	0.804
Formazione professionale continua 3 ^a	4.31	0.715	0.00324	0.811
Progettualità educativa 1 ^a	3.25	1.339	0.29771	0.805
Progettualità educativa 2	2.02	0.824	0.16095	0.808
Progettualità educativa 3	2.48	1.109	0.24008	0.807
Progettualità educativa 4 ^a	2.48	1.413	0.38844	0.801
Progettualità educativa 5 ^a	3.18	1.287	0.48860	0.798
Progettualità educativa 6 ^a	2.74	1.371	0.37974	0.802
Progettualità educativa 7	1.92	0.782	0.32646	0.805
Riflessione personale e collettiva sulle pratiche 1	2.11	0.683	0.16081	0.808
Riflessione personale e collettiva sulle pratiche 2 ^a	4.15	1.251	0.06810	0.813
Riflessione personale e collettiva sulle pratiche 3	2.48	1.072	0.21129	0.807

^a elemento in scala inversa

Tratto direttamente da (The Jamovi Project, 2022).

Nonostante il miglioramento del valore di coerenza interna, rimangono delle forti problematicità a livello di correlazione tra singoli item³⁸ e rimangono item che se venissero eliminati dal questionario, il valore di coerenza interna aumenterebbe molto. Ne sono un esempio l'item 33 (Competenze valutative 2: La valutazione è uno strumento che aiuta a distribuire gli studenti in categorie per capire chi necessita di maggior attenzione) per cui il coefficiente α di Cronbach salirebbe a 0,815, o l'item 25 (Formazione alla comunicazione con i genitori 3: Durante il periodo di formazione ho appreso le prassi per aiutare concretamente i genitori in difficoltà con i figli) per cui il valore salirebbe a 0,813. Probabilmente questi item presentano un problema nel modo in cui sono scritti perché, dato che anche l'inversione della scala di risposta non funzionerebbe nel migliorarne la coerenza e la loro eliminazione comporterebbe ulteriori problemi alla coerenza complessiva, essi potrebbero essere fuorvianti per i rispondenti e, per essere coerenti con il resto del questionario, dovrebbero essere riformulati in modo tale da risultare più chiari.

5.3 Discussione dei risultati

Questo studio aveva l'obiettivo di analizzare il costrutto di identità professionale degli insegnanti ed è stato raggiunto tramite la costruzione e la revisione di un questionario di tipo quantitativo.

Il lavoro è stato diviso in tre fasi. La prima fase comprende la costruzione del questionario a partire dall'analisi della letteratura recente, la quale è stata sintetizzata all'interno del modello costituito da dimensioni e sottodimensioni a cui poi sono stati legati gli item dello strumento. Nella seconda fase è stato utilizzato il questionario sottoponendolo a due diversi gruppi di rispondenti. Una prima versione è stata inviata ad un campione ristretto di 8 insegnanti, le cui risposte hanno portato al perfezionamento di una seconda versione, sottoposta ad un campione più ampio di 197 insegnanti. I risultati di quest'ultima somministrazione hanno condotto alla terza fase di analisi, divisa in due attività distinte:

- analisi delle risposte dal punto di vista qualitativo;

³⁸ Item che hanno correlazione con gli altri item inferiori a 0,3.

- analisi delle risposte dal punto di vista quantitativo.

Attraverso l'attività di analisi delle risposte dal punto di vista qualitativo è stato possibile individuare le distribuzioni di frequenza e i valori di media, moda e mediana per singolo item, come visibile nella Tabella 5.6 di questo capitolo. Per effettuare dei rilevamenti in questa tabella è utile ricordare che la colonna "risposte", contenente numeri da 1 a 6, riporta i valori riferiti alla scala Likert abbinata al questionario. Quindi il numero 1 corrisponde alla risposta "Molto d'accordo" e il numero 6 a "Molto in disaccordo", mentre per gli item *reverse-scored* i valori sono invertiti e il numero 1 corrisponde a "Molto in disaccordo", mentre il numero 6 corrisponde a "Molto d'accordo". Osservazioni rilevanti di questa analisi si trovano nei valori di media delle risposte. Per gli item con scala normale, più sono vicini all'1, più sono "Molto d'accordo" positivamente, mentre nelle scale invertite (*reverse-scored*), più la media è vicina all'1 e più il campione è "Molto d'accordo" negativamente. Osservando i dati si possono trarre interessanti conclusioni sul campione rispondente. Ad esempio si nota che, ad un buon livello di gratificazione e soddisfazione lavorativa (item 5 e 14, media < 1,80), corrisponde anche una buona media di insegnanti che hanno scelto questo lavoro perché amano lavorare con bambini e ragazzi (item 7, media = 1,58), mentre la media dei rispondenti che affermano di aver scelto il lavoro di insegnante per il monte ore e le vacanze risulta bassa (item 6, media = 4,16). Ne emerge un profilo identitario fortemente centrato sull'educando e globalmente gratificato dal proprio lavoro. Se si analizzano i valori degli item riguardanti la sottodimensione "lavoro emotivo", si nota una maggior divisione tra i rispondenti: circa il 36% sia d'accordo o molto d'accordo sul fatto di non sentirsi svuotato emotivamente dal proprio lavoro (item 18), circa il 22% si sente d'accordo o molto d'accordo con il fatto di sentirsi proprio svuotato emotivamente dal lavoro. Questo dato è in linea con i risultati già analizzati dalla letteratura che evidenziano questa problematica nella professione dell'insegnante (Brown, Horner, Kerr, & Scanlon, 2014). Vale la pena soffermarsi anche sui risultati relativi alle competenze tecnologiche, i quali sono tendenzialmente positivi in quanto la maggior parte dei rispondenti pensa che l'utilizzo di siti web li aiuti sia nella ricerca di materiale didattico, sia nella ricerca di nuove metodologie educative (item 26 e 27, media < 2). Questo dato è importante poiché segna un legame positivo con gli sforzi finanziari e sociali, analizzati nel primo capitolo

del presente lavoro, che la politica europea e italiana stanno compiendo. Dalle risposte agli item che riguardano la progettualità educativa (item numero 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44) gli insegnanti rispondenti risultano essere d'accordo sul basare il loro insegnamento sui feedback che ricevono dagli studenti (item 39, media = 2,02) e poco d'accordo o d'accordo nel far sperimentare le conoscenze attraverso delle simulazioni (studio di caso, drammatizzazione, ...) almeno una volta al mese (27,92% poco d'accordo; 47,72% d'accordo). Gli altri item riguardanti la progettualità educativa hanno un valore della deviazione standard maggiore al 20% di 6, cioè maggiore di 1,2 e quindi evidenziano una buona variabilità nelle risposte, segno di diversità nei metodi di progettazione educativa, fattore valutato positivamente da Bonaiuti (2014) che suggerisce di variare "strategie educative" (Bonaiuti, 2014) a seconda del contesto in cui ci si trova e delle conoscenze che si vuole far apprendere.

Attraverso l'attività di analisi delle risposte dal punto di vista quantitativo il questionario risulta valido nel complesso, visto che, dopo alcune modifiche eseguite invertendo la scala di risposta per altri item³⁹ oltre a quelli già invertiti in precedenza⁴⁰, il valore α di Cronbach risulta maggiore di 0,8. Rimangono delle criticità a livello di suddivisione degli item all'interno delle dimensioni stabilite dal modello iniziale, poiché essi non riescono a rappresentarle nel modo corretto e tra loro non sono ben correlati. Se si volesse utilizzare il questionario per analizzare o riflettere sull'identità professionale degli insegnanti, si dovrebbero modificare gli item problematici a livello di coefficiente α di Cronbach. Senza apportare modifiche agli item del questionario, invece, si potrebbe utilizzare quello presentato nella seguente analisi tabellare di affidabilità, che mostra un valore α di Cronbach buono, ma correlazioni tra item insufficienti.

³⁹ Item numero 6, 37, 38, 41, 42, 43, 46, inversione spiegata nel sotto capitolo 5.2.3 a pagina 108.

⁴⁰ Item numero 8, 16, 18, 19, 23, 24, 30, 34, inversione spiegata nel sotto capitolo 5.2 a pagina 83.

Analisi di affidabilità del questionario utilizzabile

Statistiche di Affidabilità della Scala

	Media	SD	α di Cronbach
Scala	2.52	0.362	0.809

Statistiche sull'Affidabilità degli Elementi

	Media	SD	Correlazione dell'elemento con gli altri	Se l'elemento viene scartato α di Cronbach
5. Insegnare è un lavoro gratificante.	1.83	0.825	0.46028	0.801
6. Ho deciso di diventare insegnante per lo più per le buone condizioni di lavoro, come il monte ore settimanale e le vacanze. ^a	2.84	1.481	0.25661	0.807
7. Ho deciso di diventare insegnante per lo più perché amo lavorare con i bambini o con i ragazzi.	1.58	0.874	0.43720	0.802
8. Lascerai il mio lavoro da insegnante per un altro lavoro, se potessi.	2.86	1.586	0.53745	0.794
9. In quanto insegnante ricopro un ruolo chiave nella società.	1.89	1.090	0.21878	0.807
10. Credo che essere responsabile nei confronti della società sia uno dei miei doveri professionali.	1.50	0.704	0.17630	0.808
11. Sono in grado di rispondere se gli studenti pongono domande che non hanno una risposta standard.	1.77	0.575	0.05347	0.810
12. Mi ritengo in grado di usare la miglior strategia didattica per rispondere efficacemente ai bisogni di apprendimento degli alunni.	2.02	0.674	0.28469	0.806
13. Riesco a motivare gli studenti che non hanno interesse nell'apprendimento.	2.03	0.662	0.34972	0.805
14. Il lavoro di insegnante mi soddisfa.	1.81	0.796	0.51193	0.800
15. In questo lavoro mi sento valorizzato dai miei superiori.	2.85	1.304	0.21459	0.808

	Media	SD	Correlazione dell'elemento con gli altri	Se l'elemento viene scartato α di Cronbach
16. Il mio futuro come insegnante mi preoccupa.	4.41	1.324	0.28632	0.805
17. Sono capace di stabilire delle regole per la classe per creare un ambiente favorevole all'apprendimento.	1.70	0.559	0.36982	0.805
18. Mi sento emotivamente svuotato dal mio lavoro.	3.41	1.449	0.47910	0.797
19. Mentre lavoro come insegnante mi capita di sentirmi come un attore che sta recitando una parte.	3.48	1.547	0.36874	0.802
20. Penso che il contesto di formazione per diventare insegnante abbia favorito il mio apprendimento.	2.42	1.212	0.38753	0.802
21. Reputo positiva la comunità di apprendimento in cui ero inserito durante il periodo di formazione come insegnante (gruppo di studio, classe, ...).	2.20	1.010	0.42622	0.801
22. Durante il periodo di formazione prima dell'insegnamento penso di aver avuto un buon supporto dai miei formatori e mentori.	2.37	1.151	0.36181	0.803
23. Mi capita spesso di sentirmi impreparato emotivamente nel sostenere colloqui con i genitori.	3.16	1.340	0.23219	0.807
24. Mi capita spesso di sentirmi impreparato nel dare risposte concrete ai genitori in difficoltà con i figli.	3.37	1.261	0.30243	0.805
25. Durante il periodo di formazione ho appreso le prassi per aiutare concretamente i genitori in difficoltà con i figli.	3.61	1.458	0.08862	0.813
26. L'utilizzo di siti web mi aiuta nella ricerca di materiale didattico.	1.69	0.678	0.11462	0.809
27. L'utilizzo di siti web mi aiuta nella ricerca di nuove metodologie educative.	2.02	0.945	0.12306	0.810
28. Ritengo che l'utilizzo delle tecnologie per insegnare favorisca l'apprendimento degli studenti.	2.11	0.906	0.26431	0.806
29. La comunicazione tra colleghi è facilitata dall'uso dei dispositivi elettronici.	2.58	1.093	0.09342	0.811

				Se l'elemento viene scartato
	Media	SD	Correlazione dell'elemento con gli altri	α di Cronbach
30. Non è necessario che l'insegnante instauri una buona relazione con il dirigente scolastico.	2.81	1.405	0.29475	0.805
31. L'insegnante deve entrare in relazione anche con le altre figure professionali presenti all'interno del contesto scolastico.	1.47	0.510	0.27330	0.807
32. Rifletto spesso sull'efficacia dei metodi valutativi che utilizzo.	1.62	0.572	0.14149	0.809
33. La valutazione è uno strumento che aiuta a distribuire gli studenti in categorie per capire chi necessita di maggior attenzione.	2.92	1.226	-0.01475	0.815
34. La valutazione degli apprendimenti mi mette in difficoltà.	3.87	1.318	0.33095	0.804
35. In autonomia, nell'ultimo anno ho aggiornato le mie conoscenze professionali.	1.72	0.693	0.28831	0.806
36. Mi piace sperimentare nuove strategie didattiche per aiutare gli alunni nell'apprendimento.	1.52	0.540	0.42450	0.804
37. È auspicabile che l'insegnante abbia l'opportunità di confrontarsi con contesti professionali diversi dal proprio. ^a	4.31	0.715	0.00324	0.811
38. Ritengo più importante che il docente trasmetta tutte le conoscenze sulla sua materia agli alunni, piuttosto che gli studenti sperimentino attraverso simulazioni. ^a	3.25	1.339	0.29771	0.805
39. Il mio modo di insegnare è basato sui feedback che ricevo dagli studenti.	2.02	0.824	0.16095	0.808
40. Ai miei studenti faccio sperimentare le conoscenze attraverso delle simulazioni (studio di caso, drammatizzazione, ...) almeno una volta al mese.	2.48	1.109	0.24008	0.807
41. Non ritengo strettamente necessario, ai fini dell'apprendimento, che gli studenti abbiano molta autonomia e che collaborino tra loro durante le lezioni. ^a	2.48	1.413	0.38844	0.801

	Media	SD	Correlazione dell'elemento con gli altri	Se l'elemento viene scartato α di Cronbach
42. Preferisco guidare la lezione personalmente, piuttosto che far confrontare gli studenti in autonomia con problemi di tipo quotidiano. ^a	3.18	1.287	0.48860	0.798
43. Non è strettamente necessario che gli studenti siano consapevoli dell'esistenza di diverse strategie per l'apprendimento. ^a	2.74	1.371	0.37974	0.802
44. Dedico parte delle mie ore di lezione annuali ad insegnare agli studenti delle strategie per apprendere in autonomia.	1.92	0.782	0.32646	0.805
45. Metto spesso in discussione le mie pratiche di insegnamento parlandone con i colleghi.	2.11	0.683	0.16081	0.808
46. Per migliorare le competenze professionali degli insegnanti è migliore un percorso di autoriflessione, rispetto ai corsi di formazione continua. ^a	4.15	1.251	0.06810	0.813
47. Ritengo che la documentazione scritta delle mie esperienze formative sia una pratica che mi permette la riflessione profonda su ciò che ho appreso.	2.48	1.072	0.21129	0.807

^a elemento in scala inversa

Tratto direttamente da (The Jamovi Project, 2022).

5.4 Limitazioni e sviluppi futuri

Il calcolo del coefficiente α di Cronbach per le cinque dimensioni su cui si basava il questionario non ha mostrato una soddisfacente coerenza interna e affidabilità della scala di misurazione, mentre il risultato per il questionario nel suo insieme ha segnalato un'affidabilità discreta, maggiore di 0,7 e, dopo aver invertito le scale di risposta dei sette item problematici, maggiore di 0,8 quindi buona.

Questo suggerisce che, probabilmente, una riorganizzazione degli item in dimensioni differenti da quelle pensate in questo lavoro di ricerca, potrebbe condurre a dei risultati migliori dal punto di vista dell'affidabilità della scala e dello strumento.

Studi futuri potrebbero eseguire un'analisi fattoriale esplorativa per osservare l'esistenza di eventuali dimensioni latenti intercettate dagli item, ma non esplicitate nella struttura attuale del questionario, per studiare le correlazioni forti tra item e per riorganizzare il questionario in modo tale che risulti coerente con il modello di dimensioni e sottodimensioni. Sarebbe anche significativo considerare la rimozione degli item che presentano bassi valori di correlazione con gli altri item e con le dimensioni, al fine di rendere più agile la compilazione e di evitare errori causati dalla ridondanza dei concetti.

Un altro limite della ricerca si ritrova nel campione a cui è stata sottoposta la seconda versione del questionario. Il numero di partecipanti alla ricerca, 197 persone, non è rappresentativo della popolazione degli insegnanti italiani essendo esiguo e considerando anche che il 48,7% dei rispondenti proviene dal Veneto.

Altra questione sottolineata da un rispondente alla prima versione del questionario è la mancanza di item che esplorino una dimensione dedicata agli insegnanti di sostegno, figure sempre più presenti all'interno del contesto scolastico.

Conclusioni

Il presente lavoro di ricerca aveva lo scopo di creare e revisionare uno strumento di tipo quantitativo basato sulla letteratura, che permettesse di misurare e facilitare la riflessione sul tema dell'identità professionale degli insegnanti, soprattutto in Italia, paese in cui non sembrerebbe essere ancora stato sviluppato uno strumento utile in tal senso.

Proprio a partire dalla letteratura analizzata è stato costruito un modello composto di cinque dimensioni e tredici sottodimensioni facenti riferimento al costrutto di identità professionale degli insegnanti. Tale modello è stato utile per la costruzione del questionario vero e proprio, che nella sua versione finale contava 47 item. Lo strumento è stato somministrato a 197 insegnanti di scuola primaria e secondaria, e i risultati sono stati analizzati tramite un programma per l'analisi statistica che ha permesso uno studio approfondito dei dati rilevati.

A seguito dell'analisi sull'affidabilità, nonostante la scala sia stata considerata accettabile e il questionario abbia dimostrato una buona coerenza interna, sono stati individuati aspetti che limitano la solidità concettuale del modello di base sul quale è strutturato il questionario, che necessita una ulteriore revisione.

Queste problematiche nella costruzione di uno strumento per la misurazione dell'identità professionale degli insegnanti sono la dimostrazione della complessità di questo costrutto e della ricerca in ambito educativo in genere. In tal senso questo lavoro risulta utile alla comprensione delle difficoltà che si possono incontrare durante la costruzione di uno strumento di tipo quantitativo, poiché ha dato modo di notare che, seppure le risposte date dai rispondenti non presentino problematiche in quanto a veridicità, la scarsa coerenza complessiva può invalidare il lavoro svolto.

Appendice

Indice delle tabelle

Tabella 2.1 Classificazione degli studi analizzati. Elaborazione personale.	25
Tabella 3.1 Differenze della sezione del Portfolio formativo per neoassunti e di quella per insegnanti in servizio. Elaborazione personale.	37
Tabella 3.2 Architetture dell'istruzione e strategie didattiche.	39
Tabella 4.1 Dimensioni e sottodimensioni dell'identità professionale degli insegnanti nel primo passaggio della costruzione del questionario. Elaborazione personale.	55
Tabella 4.2 Prima versione del questionario con fonti relative a costrutti e item. Elaborazione personale.	58
Tabella 4.3 Domande di carattere socio-demografico. Elaborazione personale.	65
Tabella 4.4 Modifiche alla prima versione delle domande socio-demografiche. Elaborazione personale.	69
Tabella 4.5 Modifiche apportate agli item della prima versione del questionario. Elaborazione personale.	70
Tabella 5.1 Analisi del campione per provenienza e fascia d'età.	80
Tabella 5.2 Analisi del campione per genere e fascia d'età.	81
Tabella 5.3 Distribuzione delle frequenze delle risposte alle domande di carattere socio-demografico.	83
Tabella 5.4 Confronto dell'ordine scolastico in cui lavorano i rispondenti con il loro genere.	84
Tabella 5.5 Confronto dell'ordine scolastico presso cui i rispondenti prestano servizio e del genere di appartenenza con gli anni di esperienza lavorativa come insegnanti.	85
Tabella 5.6 Analisi statistica della matrice di dati contenente de risposte agli item del questionario dal numero 5 al numero 47.	87

Indice delle figure

Figura 2.1 L'Onion Model (modello a cipolla). Korthagen (2004). Citato da Grion (2011), p.33.	21
--	----

Figura 2.2 Teacher Professional Identity development and outcome model (Suarez & McGrath, 2022, p. 9).	32
Figura 5.1 Figure di confronto del campione di ricerca con la popolazione dei docenti italiani per genere e età.	82
Figura 5.2 Ambiti lavorativi in cui hanno dichiarato di aver lavorato 135 rispondenti che hanno avuto altre esperienze lavorative, oltre a quella di insegnanti.	84

Appendice A

La seguente appendice fa riferimento alla matrice completa dei dati raccolti tramite il questionario somministrato a 197 insegnanti, utilizzata per le analisi statistiche presentate nel quinto capitolo della tesi.

Per consultare la matrice completa si rimanda al file Excel allegato, denominato "Matrice_Dati_Bazzacco.xlsx". Questo file contiene tutte le risposte suddivise per item e soggetto rispondente.

Riferimenti bibliografici

- Bagni, B. (2020). Sulla formazione dei docenti. In M. Baldacci, E. Nigris, & M. G. Riva, *Idee per la formazione degli insegnanti* (p. 18-29). Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G. (2020). Il problema della formazione degli insegnanti. In M. Baldacci, E. Nigris, & M. G. Riva, *Idee per la formazione degli insegnanti* (p. 7-8). Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Pironi, T., Lazzari, M., & Benvenuto, G. (2022, Gennaio 1). La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide. *Pedagogia oggi*, 20(1), 8-17. doi:<https://dx.doi.org/10.7346/PO-012022-01>
- Ballarino, G. (2016, Gennaio-Aprile). La legge sulla Buona scuola: Un commento. *Il Mulino - Rivistaweb*(1), 165-168. doi:10.7389/83126
- Barabanti, P., & Santagati, M. (2020, Dicembre). (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education*, 11(2), p. 109-125. doi:10.36253/me-9646
- 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, 749-764.
- Bocciolesi, E. (2017, Aprile). L'educazione complessa: Riflessione critica a partire dalle problematiche di lettura del contesto. *Pedagogia più Didattica*, 3(1). Tratto il giorno Febbraio 16, 2023
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche* (1 ed.). Roma: Carocci.
- Brown, E. L., Horner, C. G., Kerr, M. M., & Scanlon, C. L. (2014). United States teachers' emotional labor and professional identities. *KEDI Journal of Educational Policy*, 11(2), 205-225. Tratto da <http://eng.kedi.re.kr>
- Camera dei deputati. (2021, Luglio 15). *Il piano nazionale di ripresa e resilienza*. Tratto il giorno Marzo 15, 2024 da Camera dei deputati: Documentazione parlamentare: <https://temi.camera.it/leg19/pnrr.html>
- Camera dei deputati XVII legislatura. (2015, Aprile 1). *Documenti Camera dei deputati*. Tratto da Documentazione per l'esame di Progetti di legge: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti A.C. 2994 n. 286: documenti.camera.it/Leg17/Dossier/pdf/CU0170.pdf
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice. (2015). *La professione docente in Europa: Pratiche, percezioni e politiche*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione Europea.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice. (2021). *Insegnanti in Europa: Carriera, sviluppo professionale e benessere*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Con i bambini impresa sociale: Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. (2023, Ottobre 3). *Osservatorio: Italia, insegnanti meno formati e più anziani rispetto alla media UE*. Tratto il giorno Settembre 17, 2024 da conibambini.org:

- <https://www.conibambini.org/osservatorio/italia-insegnanti-meno-formati-e-piu-anziani-rispetto-alla-media-ue/>
- Corsi, M. (2020, Ottobre). La formazione degli insegnanti: Dalla scuola dell'infanzia all'università: contenuti, metodi e prospettive. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 63-77. doi:10.14605/PD622005
- Costa, M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico. *Pedagogia Oggi*, 2, 181-199. Tratto il giorno Febbraio 27, 2024 da http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Costa.pdf
- Council of the European Union. (2020, Maggio 26). *European Council*. Tratto il giorno Marzo 1, 2024 da Council Conclusions on European teachers and trainers for the future: <https://www.consilium.europa.eu/media/441115/st08269-en20.pdf>
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *EDETANIA*, 85-106.
- Di Stasio, M., Giannandrea, L., Magnoler, M. C., Mosa, E., Pettenati, M. C., Rivoltella, P. C., . . . Tancredi, A. (2021, Marzo 18). *Il Teacher portfolio per la professionalità docente*. (P. Magnoler, A cura di) Tratto il giorno Febbraio 25, 2024 da Portfolio INDIRE: https://neoassunti.indire.it/assets/il_teacher_portfolio.pdf
- Di Stasio, M., Giannandrea, L., Magnoler, P., Mosa, E., Pettenati, M. C., Rivoltella, P. C., . . . Tancredi, A. (2021). Un portfolio lifelong per la professionalità docente. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 137-153. doi:<http://dx.doi.org/10.13128/form-10485>
- Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC. (2023a, Dicembre 1). *Informazioni sullo spazio europeo dell'istruzione*. Tratto il giorno Febbraio 29, 2024 da European Education Area: <https://education.ec.europa.eu/it/about-eea>
- Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC. (2023b, Dicembre 1). *Temi prioritari*. Tratto il giorno Febbraio 29, 2024 da European Education Area: <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics>
- Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC. (2023c, Dicembre 1). *Accademie degli insegnanti Erasmus Plus*. Tratto il giorno Marzo 1, 2024 da Commissione europea: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/it/programme-guide/part-b/key-action-2/erasmus-teacher-academies>
- Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC. (2023d, Dicembre 1). *Gruppi di lavoro del quadro strategico dello spazio europeo dell'istruzione*. Tratto da Commissione Europea: <https://education.ec.europa.eu/it/about-eea/working-groups?>
- Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC. (2023e, Dicembre 1). *Strumenti gratuiti per scuole e insegnanti*. Tratto il giorno Marzo 1, 2024 da Commissione Europea:

<https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/tools-for-schools-and-educators>

- Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC. (2023f, Dicembre 1). *SELFIE: A tool to support learning in the digital age - SELFIE per l'apprendimento sul lavoro*. Tratto il giorno Marzo 1, 2024 da Commissione Europea : <https://education.ec.europa.eu/it/selfie/selfie-for-work-based-learning>
- Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC. (2023g, Dicembre 1). *SELFIE: A tool to support learning in the digital age - Scopri le potenzialità digitali della tua scuola*. Tratto il giorno Marzo 1, 2024 da Commissione Europea: <https://education.ec.europa.eu/it/selfie>
- Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC. (2023h, Dicembre 1). *SELFIE for TEACHERS: Supporting teachers in building their digital competence*. Tratto il giorno Marzo 1, 2024 da Commissione Europea : <https://education.ec.europa.eu/it/selfie-for-teachers>
- Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC. (2023i, Dicembre 1). *European Education Area: Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027)*. Tratto il giorno Marzo 2, 2024 da Commissione Europea: <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Direttorato Generale per l'Educazione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea DG EAC. (2023l, Dicembre 1). *European Education Area: Quality education and training for all*. Tratto il giorno Marzo 5, 2024 da Commissione Europea: <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/teachers-trainers-and-school-leaders>
- Dominici, P. (2017, Novembre 27). Oltre la libertà di essere sudditi: L'educazione alla complessità e alla responsabilità per una cittadinanza inclusiva. *viaBorgogna*3(5). Tratto il giorno Febbraio 16, 2023
- Dotger, B., & Smith, M. (2009). "Where's the line?"--Negotiating simulated experiences to define teacher identity. *New Educator*, 5(2), p. 161-181.
- Economou, A. (2023). What is SELFIEforTEACHERS?: Aim and scope. In A. Economou, *Toolkit using SELFIE for TEACHERS: Supporting teachers in building their digital competence* (p. 8-9). Lussemburgo: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/626409
- Farina, T. (2022, Aprile). Scuola italiana e digitalizzazione: Temi e problemi educativi. *Pedagogia più Didattica*, 8(1), 147-158. doi:10.14605/PD812209
- Flebus, G. B. (n.d.). *Il coefficiente alfa di Cronbach*. Tratto il giorno Settembre 20, 2024 da Caratteristiche generali di un test 1 Fedeltà (o Attendibilità): https://elearning.unimib.it/pluginfile.php/1439565/mod_folder/content/0/lez%2052%20alfa%20di%20Cronbach%202020.pdf?forcedownload=1

- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145-158. doi:10.1080/02607476.2020.1724659
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*(22), 219-232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002
- Gava, P. (2022, Settembre 15). La semplice complessità dell'educare nell'attuale crisi dell'universo giovanile. *Ermes Education*(3). Tratto il giorno Febbraio 16, 2023
- Girelli, C. (2020, Giugno). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19: Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione. Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education*, 12(1), p. 203-208. Tratto il giorno marzo 3, 2024 da <https://ricercazione.iprase.tn.it/article/download/136/136>
- Governo italiano. (2021, Aprile 23). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza #nextgenerationitalia*. Tratto il giorno Marzo 16, 2024 da Governo: <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Grion, V. (2011). *Narrare di sé. L'identità professionale dell'insegnante in servizio: riflessioni e proposte*. Milano: Guerini scientifica.
- Hanna, F., & al. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.
- Identità. (n.d.). In *Il Nuovo De Mauro. Internazionale*. Tratto il giorno Gennaio 10, 2024 da <https://dizionario.internazionale.it/parola/identita>
- INDIRE. (A.s. 2020/21). *neoassunti.indire.it*. Tratto da Bilancio iniziale delle competenze: https://neoassunti2020.r1-it.storage.cloud.it/toolkit/2021/Bilancio_iniziale.zip?time=637390659495073106
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. Tratto da <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Karaolis, A., & Philippou, G. N. (2019). Teachers' Professional Identity. In M. S. Hannula, G. C. Leder, F. Morselli, M. Vollstedt, & Q. Zhang, *Affect and mathematics education. Fresh perspectives on motivation, engagement, and identity* (p. 397-417). Springer Open. Tratto da https://doi.org/10.1007/978-3-030-13761-8_18
- Lentillon-Kaestner, V., Guillet-Descas, E., Martinet, G., & Cece, V. (2018). Validity and reliability of questionnaire on perceived professional identity among teachers (QIPPE) scores. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 235-243. Tratto da <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.09.003>
- Lisimberti, C. (2006). *L'identità professionale come progetto: Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lisimberti, C. (2007). Le ricerche in Italia: Le ricerche sugli insegnanti in Italia (1960-2004). In C. Lisimberti, *Gli insegnanti nella ricerca: Le indagini su insegnanti e*

- identità professionale nel contesto italiano ed internazionale* (p. 35-37). Milano: ISU - Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Lo Zingarelli: Vocabolario della lingua italiana. (2008). *Profilo*. Bologna: Zanichelli.
- Lo Zingarelli: Vocabolario della lingua italiana. (2008). *Identità*. Bologna: Zanichelli.
- Mangione, G. R., Della Gala, V., & Pettenati, M. C. (2017). Il Curriculum Formativo nel percorso dei Neoassunti: Opportunità di riflessione e ricostruzione di identità professionali. *Formazione & Insegnamento*, *XV*(2), 473-497. doi:107346/-fei-XV-02-17_40
- Ministero dell'Istruzione e del Merito - Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica - Ufficio di statistica. (2023). *Focus "Principali dati della scuola - Avvio Anno Scolastico 2023/2024"*. Tratto il giorno Settembre 17, 2024 da <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2023-2024.pdf/8ba0c506-a14f-9071-fbb7-e0aede0a5ebb?t=1695388882235>
- MIUR - Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*. Tratto da Ministero dell'Istruzione e del Merito: https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
- Montalbetti, K. (2017). La ricerca come risorsa per l'insegnante. *EDETANIA: Estudios y propuestas socioeducativas*(52), 125-143. Tratto da <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6282476.pdf>
- OECD. (2016). *Risultati TALIS 2013: Una prospettiva internazionale sull'insegnamento e sull'apprendimento*. OECD Publishing. Tratto da <http://dx.doi.org/10.1787/9789264251694-it>
- OECD. (2023). *OECD.org*. Tratto da OECD Better Policies For Better Lives: <https://www.oecd.org/apropositodi/>
- Pellerey, M. (2018, Gennaio-Aprile). Dal diario al portfolio digitale: Il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna CNOS: Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*(1), p. 45-57.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi: Natura e costruzione* (1 ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Porcheddu, A. (2005). In A. Porcheddu, *Zygmunt Bauman: Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida* (p. 24-29). Roma: Anicia.
- Pratt, D. D. (1998). SECTION I. In D. D. Pratt, *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education* (p. 3-56). Melbourne, Florida: Krieger Pub Co.
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2000). The Teaching Perspectives Inventory (TPI). *Adult Education Research Conference*. Tratto da <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/68>
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2000-2020a). *A proposito del TPI*. Tratto il giorno Giugno 23, 2024 da TPI-Teaching Perspectives Inventory: <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2000-2020b). *Le cinque prospettive*. Tratto da TPI-Teaching Perspectives Inventory: <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>

- Profilo professionale. (n.d.). In *Il Nuovo De Mauro*. Internazionale. Tratto il giorno Gennaio 10, 2024 da <https://dizionario.internazionale.it/parola/profilo-professionale>
- Redazione. (2024, Marzo 8). 8 marzo, oltre l'80% degli insegnanti è donna: ecco dove sono le eccezioni. I dati ufficiali del ministero. *Orizzontescuola.it*. Tratto il giorno Settembre 17, 2024 da <https://www.orizzontescuola.it/oltre-180-degli-insegnanti-e-donna-ecco-dove-sono-le-eccezioni-i-dati-ufficiali-del-ministero/?amp>
- Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality research*. [R package], (p. 15-20). Tratto il giorno Settembre 19, 2024 da <https://cran.r-project.org/package=psych>
- Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, n.107. (2015). Gazzetta Ufficiale n.162 del 15/07/2015.
- Rossi, B. (2005). Introduzione. In B. Rossi, *Intelligenze per educare: Sull'identità professionale dell'insegnante* (p. 5-11). Milano: Guerini Scientifica.
- Schwab, K. (2016). La quarta rivoluzione industriale. In K. Schwab, *La quarta rivoluzione industriale* (ADAPT, Trad., 1 ed., p. 19-28). Milano: FrancoAngeli.
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. Education Working Paper, OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development), Directorate for education and skills. Tratto il giorno Novembre 2023 da <https://dx.doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- The Jamovi Project. (2022). *Jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Tratto da <https://www.jamovi.org>.
- Trincherò, R. (2004). La ricerca basata sulla matrice dei dati: La scelta del campione. In R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa* (p. 26-29). Laterza.
- Università di Teramo. (n.d.). *Validità e attendibilità*. Tratto il giorno Giugno 28, 2024 da Elearning UniTe: https://elearning.unite.it/pluginfile.php/279748/mod_resource/content/1/Valid%20Attendibil%200423.pdf#:~:text=La%20validit%C3%A0%20di%20costrutto%20valuta,Campbell%20%26%20Fiske%2C%201959
- Vico, G. (2005). La professionalità di educatore: Tra identità pedagogica e trasversalità culturale. In C. Xodo (A cura di), *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione* (p. 95-107). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vivarini, G. (2022). *L'identità professionale dell'insegnante: Costruzione di uno strumento valutativo per l'analisi del profilo professionale dell'insegnante*. Tratto da <https://hdl.handle.net/20.500.12608/47972>
- Wong, E., & Liu, W. (2022). Evaluating the Teacher Professional Identity of Student Teachers: Development and Validation of the Teacher Professional Identity Scale. *Journal of Education*, 1-14. doi:10.1177/00220574221101375