

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Suola di scienze umane, sociali e del patrimonio culturale

Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata - FISSPA



Corso di Laurea Magistrale in  
MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA  
LM-50 PROGRAMMAZIONE E GESTIONE DEI SERVIZI EDUCATIVI

Elaborato finale

L'identità professionale dell'insegnante.  
Costruzione di uno strumento valutativo per l'analisi del profilo professionale dell'insegnante.

RELATORE

Professoressa Grion Valentina

LAUREANDA Vivarini Giorgia

Matricola 2027810



## Indice

Introduzione.....	5
1. Identità personale e identità professionale.....	8
1.1 L'identità personale .....	8
1.3 L'identità professionale .....	18
1.4 I principi normativi per la costruzione dell'identità professionale .....	21
1.5 La formazione dell'identità professionale .....	25
1.5.1 <i>Lo sviluppo dell'identità professionale all'interno del contesto scolastico...</i>	27
1.5.2 <i>Lo sviluppo dell'identità professionale all'interno del contesto lavorativo..</i>	29
2. Identità e profilo professionale dell'insegnante.....	34
2.1 Nascita e sviluppo dell'identità professionale dell'insegnante .....	34
2.2 L'importanza della formazione continua per l'insegnante professionista .....	37
2.3 Competenze professionali di qualità tra formazione e innovazione .....	42
2.3.1 <i>L'insegnante competenze: saper sviluppare una valutazione formativa .....</i>	47
2.4 Identità professionali diverse per insegnanti con caratteristiche diverse.....	50
3 Profilo professionale dell'insegnante .....	56
3.1 Introduzione .....	56
3.2 Prima dimensione: Progettualità.....	59
3.3 Seconda dimensione: Relazione e comunicazione .....	63
3.4 Terza dimensione: Autoriflessione .....	67
3.5 Quarta dimensione: Tecnologia e suo utilizzo.....	71
3.6 Quinta dimensione: Formazione continua .....	74
4 Questionario di ricerca sull'identità professionale dell'insegnante.....	78
4.1 Introduzione .....	78
4.1.1 <i>Il metodo Delphi.....</i>	79
4.2 Costruzione del questionario .....	81
4.2.1 <i>Prima Fase .....</i>	81
4.2.2 <i>Seconda fase.....</i>	88
4.2.3 <i>Terza fase .....</i>	94

Conclusione .....	100
Bibliografia.....	103

## **Introduzione**

L'identità professionale dell'insegnante si rifà alla combinazione di caratteristiche personali, credenze, valori e competenze professionali che definiscono il profilo professionale della persona e influenzano il suo modo di agire professionale. Tale complesso di qualità definisce come un'insegnante si percepisce e caratterizza anche l'immagine che egli vuole far percepire agli altri intesi come studenti, genitori, colleghi e dirigente. In relazione a ciò, con il presente elaborato, chi scrive ha l'intenzione di argomentare sui diversi elementi che contraddistinguono l'identità professionale dell'insegnante.

Come già anticipato l'identità professionale dell'insegnante è caratterizzata anche dalle peculiarità che contraddistinguono il professionista in quanto persona.

Nella prima parte dell'elaborato si argomenta sull'identità personale e sull'identità professionale dell'individuo, prestando attenzione anche al processo di costruzione di tali dimensioni.

L'identità personale è intesa come elemento grazie al quale il singolo si auto-riconosce e si distingue all'interno di un gruppo per le sue caratteristiche personali. Il processo di identificazione personale prende avvio in età infantile e accompagna la persona per tutto l'arco della vita, esso infatti, si sviluppa attraverso le esperienze che l'individuo fa e le relazioni che egli costruisce con le altre persone.

L'identità professionale viene definita come un'autorappresentazione di sé stessi nell'ambiente lavorativo e si rifà al processo di socializzazione che avviene in tale contesto. Il processo di identificazione professionale prende avvio all'interno del contesto scolastico, inizialmente attraverso il gioco e successivamente attraverso l'esperienza pratica di alternanza formativa che mette per la prima volta in contatto lo studente con il contesto lavorativo. Tale processo, che pone le basi all'interno dell'istituzione scolastica, continua all'interno dell'ambiente professionale nel quale la persona, facendo esperienze concrete, modifica in continuo la propria identità professionale.

La seconda parte dell'elaborato verte più nello specifico sull'identità professionale dell'insegnante, riferendosi prima alla costituzione di essa e successivamente all'importanza che lo sviluppo e la formazione continua hanno per il miglioramento delle caratteristiche, competenze e abilità che definiscono tale tipo di identità. Successivamente

vengono descritte e argomentate le competenze professionali dell'insegnante necessarie ad offrire un insegnamento qualitativo, facendo quindi riferimento alle diverse dimensioni che contraddistinguono un'insegnante di qualità. Infine, viene posta attenzione alle diversità che possono intercorrere tra insegnanti con caratteristiche personali e abilità professionali diverse, dando importanza alla consapevolezza della propria identità e alla capacità dell'insegnante di autorappresentarsi diverso rispetto agli altri.

La terza parte dell'elaborato si concentra sulle dimensioni dell'identità professionale dell'insegnante, successivamente usate come elementi base per la costruzione del questionario di ricerca. Le cinque dimensioni descritte sono state individuate facendo riferimento a due modelli che descrivono reciprocamente la competenza pedagogica dell'insegnante e le risorse utili a sostenere l'agire professionale dell'insegnante. Tali dimensioni si distinguono in progettualità, relazione e comunicazione, autoriflessione, tecnologia e formazione continua

In fine nella quarta e ultima parte viene descritto il processo di costruzione questionario che, come tale, ha l'obiettivo di costituire uno strumento utile ad analizzare le diverse tipologie di identità professionali degli insegnanti che possono essere presenti nelle istituzioni scolastiche.

La costruzione ha preso avvio dall'articolazione delle cinque dimensioni dell'identità professionale dell'insegnante che sono state poi suddivise in sottodimensioni. In rapporto ad esse per ogni sottodimensione sono stati individuati gli indicatori che, intesi come elementi pratici dell'oggetto d'indagine, sono stati utilizzati per selezionare quelli che poi hanno costituito gli item del questionario.

Successivamente, in quest'ultima parte dell'elaborato, viene descritto il processo di validazione del questionario messo in atto. A tale scopo è stato utilizzato il metodo Delphi e attraverso tale processo sono stati raccolti giudizi e osservazioni sulla struttura e chiarezza del questionario, successivamente modificato in base ai feedback ricevuti.

La scrivente, si sente di affermare, che l'elaborato descrive l'identità professionale dell'insegnante ponendo le basi sugli elementi costituenti che la contraddistinguono, fornendo una visione pratica di come le caratteristiche dell'insegnante vengono messe in atto nell'ambito professionale.



# **1. Identità personale e identità professionale**

## **1.1 L'identità personale**

Diverse sono le teorie e i modelli che analizzano il bisogno motivazionale della persona di sviluppare un'identità professionale e intendono quest'ultimo come bisogno essenziale perché la persona si identifichi in modo completo. Ne sono un esempio Maslow, e Herzberg, le quali teorie e ricerche sono contenute nel libro di Gerrig, Zimbardo e Anolli (2012).

A tal proposito, Maslow ordina gerarchicamente i bisogni umani in diversi livelli di una piramide, dove alla base si trovano i bisogni fisiologici, tra cui il bisogno di mangiare e di bere, ad un livello successivo quelli di sicurezza, come il bisogno di benessere fisico mentale ed emotivo e quindi legati alla necessità della persona di sentirsi al sicuro. Procedendo verso un livello più alto della piramide si trovano i bisogni di appartenenza, ossia i bisogni della persona di essere amati e sentirsi parte di un gruppo; successivamente a questi si collocano quelli di stima, come il bisogno di autostima e di fiducia da parte degli altri. Arrivando in fine alla punta della piramide dove vengono collocati quelli di autorealizzazione, che identificano i bisogni di sviluppare il proprio potenziale.

Come già anticipato un'altra teoria che tratta dei bisogni della persona è la teoria di due fattori di Herzberg che, a differenza di Maslow, distingue i bisogni della persona in quanto essere umano, in due categorie, quelli denominati ossia i bisogni di igiene corrispondenti al bisogno di retribuzione e di sicurezza sul lavoro e quelli motivazionali che comprendono invece il bisogno di riconoscimento e di crescita di carriera (Gerrig, Zimbardo, Anolli, 2012).

Ashleigh, Mansi e Di Stefano (2014) nel loro libro fanno riferimento alla teoria sviluppata da McClelland con la quale egli afferma che le persone sono motivate a far crescere la loro posizione professionale, soddisfacendo diverse classi di bisogni in rapporto al personale tipo di motivazione. Secondo tale affermazione quindi, in ambito professionale le persone si possono differenziare secondo un forte bisogno di successo, un forte bisogno di affiliazione o un forte bisogno di potere (Ashleigh, Mansi, Di Stefano, 2014).

Sviluppare, dunque, una propria identità professionale secondo i propri bisogni e obiettivi personali risulta un elemento fondamentale in relazione ad un completo sviluppo



della propria identità personale. Quest'ultima, infatti, concepita come il risultato delle relazioni che la persona in quanto essere umano, instaura all'interno dei diversi contesti sociali, viene influenzata e a sua volta influenza gli elementi che caratterizzano l'identità professionale della persona.

Prima di analizzare nello specifico il concetto di identità professionale è necessario dunque porre attenzione a quello d'identità personale.

La persona nell'arco della propria vita è impegnata nella ricerca di un equilibrio tra le diverse dimensioni che contraddistinguono la sua realtà personale e sociale. Infatti, all'interno del contesto di vita personale e dei vari contesti di vita sociali tra cui anche quello professionale, l'individuo è continuamente alla ricerca di una mediazione tra le diverse dimensioni che fanno parte della sua esistenza (Grion, 2011).

In senso lato l'identità è l'elemento con il quale l'individuo si percepisce come persona, mentre l'identità personale si rifà alle caratteristiche temporali della coscienza di sé e allo stesso tempo al sistema di rappresentazioni di sé, ossia le proprie caratteristiche fisiche, sociali, culturali, morali che identificano e definiscono una persona. Tale distinzione porta l'identità ad essere definita come dimensione del Sé e l'identità personale come struttura cosciente del Sé. (Tap, 1979)

Il processo di identificazione del Sé inizia nel momento in cui il bambino prende coscienza di Sé e dell'Altro e comincia a distinguere la propria persona da quella del suo caregiver a cui egli fa riferimento o dalle altre persone presenti intorno alla sua realtà. Tale distinzione e quindi tale processo d'identificazione di sé stessi si forma nel momento in cui il bambino supera il sentimento di angoscia associato al distanziamento dall'Altro.

Come afferma Tap (1979), il processo d'identificazione presenta due funzioni, una di origine difensiva che permette al soggetto di superare l'ansia e mantenere l'unità dell'identità personale e una funzione costruttiva in rapporto ai cambiamenti che il superamento dell'angoscia porta alla propria personalità (Tap, 1979).

Il processo d'identificazione stimola uno sviluppo della posizione dell'Io, attraverso il quale il soggetto si riconosce come persona e si sente accettato per le proprie caratteristiche da sé stesso, dagli altri e dal gruppo di cui fa parte e dalla cultura d'appartenenza (Nardi, 1999).

Alla luce delle ultime analisi sui cambiamenti che favoriscono lo sviluppo della propria identità Jervis (1997) afferma che il volere della persona è che la propria identità

coincida con il suo modo di essere e con le sue caratteristiche sia positive che negative, per poter affermare nel bene e nel male “io sono così”. Al fine, però, di arrivare a tale conclusione due domande naturali sporgono spontanee nella persona e riguardano l’individuo deve sviluppare la conoscenza di sé stesso e la possibilità di cambiare le caratteristiche della propria identità (Jervis, 1997).

Gergen (1979) parla di sé rigido e di sé fluido per spiegare i fenomeni di cambiamento che vedono interessata la propria identità. Dopo una serie di esperimenti lo psicologo arriva a dimostrare l’imperfezione della via tradizionale che vede il sé come qualcosa di rigido e immutabile. L’individuo, anche quotidianamente, assume atteggiamenti diversi e in contraddizione all’immagine che ha di sé stesso, non sentendosi tuttavia in difetto, e ciò afferma come l’identità personale sia in continua costruzione (Gergen, 1979).

Come già anticipato la conoscenza personale inizia nel momento in cui l’individuo si percepisce e si autorappresenta come persona. Tale conoscenza progredisce a fianco alla costruzione della propria identità, che deriva da relazioni che la persona instaura con gli altri e comportamenti che mette in atto in diverse situazioni e momenti di crisi nei quali l’identità personale subisce cambiamenti. In questo processo di costruzione dell’identità personale l’educazione svolge un ruolo importante. Infatti, il concetto moderno di educazione, come un’azione che dà direzione allo sviluppo dell’identità, si pone l’obiettivo di promuovere e assecondare l’autocostruzione dell’identità da parte del soggetto (Xodo, 2003).

Per analizzare la struttura dell’identità di una persona nel suo libro l’autrice Xodo (2003) fa riferimento al dispositivo concettuale della persona, concetto formalizzato dal pedagogista Ricoeur, che fornisce una via utile alla spiegazione dei diversi fenomeni che danno vita all’identità personale del soggetto. Il dispositivo concettuale della persona spiega i cinque costituenti dell’identità personale, quest’ultimi sono il corpo proprio, l’autostima, il riconoscimento, l’orizzonte soggettivo e il mondo storico culturale.

Il corpo proprio è lo strumento attraverso il quale la persona si relaziona con la realtà esterna, è ciò che rappresenta una forma concreta dell’individuo stesso.

Il secondo costituente rappresenta il giudizio e il valore che la persona vuole dare a sé stesso, grazie ad un’autovalutazione dell’idea e dell’immagine che si vuole trasmettere.

L'autostima, come terzo costituente, viene esercitata seguendo un ordine morale che sviluppa la realizzazione personale.

Con il terzo costituente, ossia il riconoscimento, si agisce seguendo il bisogno di realizzare sé stessi, apparire ed essere riconosciuti dagli altri. Se le altre persone apprezzano la singolarità dell'individuo anche quest'ultimo riuscirà ad auto-riconoscersi come persona e identificarsi grazie a caratteristiche proprie.

Il mondo storico-culturale come quarto costituente entra nel complesso concetto di identità personale, perché è attraverso l'interiorizzazione della cultura d'appartenenza che il soggetto afferma il suo essere individuo in possesso di un'identità personale all'interno di una determinata realtà.

L'orizzonte soggettivo, in fine, rappresenta lo spazio in cui l'individuo si orienta e delimita lo spazio in cui fare esperienza (Xodo, 2003).

La costruzione dell'identità personale, dunque è un processo che accompagna l'individuo per tutto l'arco della vita; egli al fine di riconoscere sé stesso e definire la propria identità rispetto agli altri dev'essere in grado di sviluppare un'autobiografia personale, narrando le storie che egli costruisce in rapporto alle proprie esperienze. Le narrazioni si rifanno ai significati che l'individuo dà a sé stesso per definire la propria persona in specifici momenti e contesti (Grion, 2011). L'insieme delle narrazioni autobiografiche alle quali il soggetto dà significato e concepisce come significative nel processo di formazione della propria identità, danno vita all'identità narrativa, che si rifà alla competenza di comprendere le esperienze che formano l'identità personale (Marraffa, Meini, 2016).

Al fine di sviluppare la capacità di comprendere le proprie esperienze significative l'educazione svolge un ruolo fondamentale sia nel processo di conoscenza degli elementi che contraddistinguono la propria identità, sia nel processo di costruzione d'identità del soggetto.

Alla luce delle riflessioni argomentate finora si può affermare che la costruzione dell'identità personale è un processo che l'individuo percorre attraverso esperienze che fa, entrando in relazione con gli altri. In tal senso, l'atto stesso di identificarsi diverso rispetto agli altri secondo le caratteristiche proprie, ma allo stesso tempo appartenente ad un gruppo sociale secondo le caratteristiche condivise con gli altri membri del gruppo, fa sì che la propria identità sia influenzata dalle relazioni sociali.

L'identità personale, dunque è la potenzialità dell'individuo di essere distinguibile all'interno di un gruppo ma anche di auto-riconoscersi grazie alle caratteristiche di quest'ultimo (Jervis, 1997).

## **1.2 La costruzione dell'identità personale**

Per analizzare più specificatamente come avvenga il processo di costruzione dell'identità personale è necessario soffermarsi sugli elementi che costituiscono il Sé in quanto elemento fondamentale dell'identità. Il Sé è ciò che consente all'individuo di definire sé stesso e la realtà esterna come due soggetti distinti, esso quindi viene definito come lo strumento che aiuta la persona a dividere ciò che gli appartiene e ciò che invece definisce il resto del mondo (Berti, Bombi, 2005)

Nel loro libro le autrici Berti e Bombi (2005) per descrivere le caratteristiche del Sé fanno riferimento agli studi dello psicologo James, che afferma che il costrutto del Sé comprende diverse componenti, tra cui un Sé materiale costituito dal corpo proprio e dagli oggetti di appartenenza come la famiglia, gli amici o la propria casa. Oltre a questo, i Sé sociali che si rifanno ad una serie di immagini di sé stessi che si mostrano all'esterno e che a loro volta rimandano alla persona e le sue caratteristiche. Il Sé spirituale comprendente i valori e le responsabilità che contraddistinguono la persona, ed infine i Sé potenziali che caratterizzano l'immagine di persona che si vuole diventare e gli obiettivi che si vogliono raggiungere. Tali costituenti, determinando la forma dell'identità dell'individuo crescono e cambiano in relazione alla crescita della persona e allo sviluppo di creazione dell'identità personale.

La coscienza di sé comincia a formarsi grazie alla distinzione tra l'Io che corrisponde alla persona che pensa e agisce, e il "Me" che corrisponde invece al soggetto inteso come persona di cui si parla.

Nell'infante tale processo di riconoscimento e distinzione degli elementi della propria coscienza di Sé avviene successivamente alla scoperta e coscienza del proprio corpo, grazie al quale il bambino distingue sé stesso dalle altre persone (Berti, Bombi 2005).

Fin dalle prime settimane il bambino è in grado di distinguere il proprio corpo da quello altrui sulla base del controllo dei movimenti. Tuttavia, tale distinzione è data dal fatto che il bambino sviluppa un'autocoscienza del proprio corpo in quanto oggetto che riesce a muovere, ma che non percepisce ancora come dimensione di sé stesso in quanto persona. La piena consapevolezza del proprio corpo in quanto unità di parti poste in relazione è un processo che richiede impegno e tempo da parte del soggetto. Ad esempio, i bambini di due anni non sono ancora in grado di definire le dimensioni del loro corpo e

come quest'ultimo possa rappresentare anche un ostacolo nel movimento con oggetti della realtà esterna. Infatti, tale consapevolezza avviene intorno al terzo anno di vita quando il bambino è in grado di considerare sé stesso allo stesso tempo come soggetto e come oggetto; l'acquisizione dell'autocoscienza corporea avvia lo sviluppo della coscienza di Sé (Marraffa, Meini, 2016).

Con la piena scoperta del proprio corpo si sviluppa la costituzione del Sé corporeo che porta allo sviluppo del Sé interpersonale, ciò avviene grazie alle interazioni con le altre persone e alla condivisione di esperienze ed emozioni che come già anticipato sono fondamentali per la costruzione del Sé (Berti, Bombi, 2005).

Con l'acquisizione del Sé corporeo e di conseguenza del Sé interpersonale, l'identità personale dell'individuo si sviluppa e si evolve, il bambino si definisce come persona e comincia a costruire una propria identità attraverso tempo e spazio. Successivamente, conseguendo la capacità di percepire la propria persona nel tempo come soggetto attivo agli eventi trascorsi, si arriva alla piena conquista di sé stessi, identificandosi come individuo che persiste nel tempo. Per far ciò è necessario che la persona sia in grado di far strumento della propria memoria per ricostruire un'autobiografia che proietti tutte le esperienze, eventi, atteggiamenti e sentimenti che hanno contribuito a costruire un'identità personale distinta da quella degli altri individui (Marraffa, Meini, 2016). In tal senso quindi, grazie all'identificazione del proprio corpo e della propria persona, l'individuo comincia a percepire la propria identità personale che sarà comunque soggetta a continui cambiamenti e mutamenti dovuti dalle esperienze e relazioni che la persona instaura lungo il corso della vita all'interno dei differenti gruppi sociali di cui entra a far parte.

Lo sviluppo dell'identità personale viene, quindi guidato da relazioni, comportamenti e dall'adozione di diversi tipi di responsabilità che, essendo maggiormente legati a periodi di crisi identitaria, vengono associati per opinione comune al periodo adolescenziale. In realtà, come già anticipato, lo sviluppo dell'identità è una costante che accompagna l'individuo lungo tutta la sua esistenza. In tal senso è quindi necessario specificare che tali momenti di crisi d'identità possono sorgere in qualsiasi momento della vita. Infatti, lungo tutto l'arco di vita l'individuo attraversa molteplici fasi, ognuna delle quali contraddistinta da due elementi in contraddizione ma comunque connessi tra loro. Ogni fase rappresenta un potenziale momento di crisi associato ad un

mutamento di prospettiva, che conseguentemente portano l'individuo a reagire e sviluppare i lati dell'identità personale (Erikson, 1968).

La teoria di Erikson (1968) vede la presa coscienza di sé stessi come la consapevolezza della propria persona in relazione all'altro, in tal senso infatti, ciò che accompagna il susseguirsi del processo e di conseguenza da inizio alla prima fase di consapevolezza personale, è un sentimento di fiducia che l'individuo pone nell'Altro che si prende cura di lui e quindi anche in sé stesso. Tale stadio è legato ai bisogni primari del bambino, riguardanti ad esempio il bisogno di essere nutrito e curato. Il bambino, quindi, sviluppa un sentimento di fiducia per chi si prende cura di lui ma anche per il suo corpo come elemento che provvede alle sue necessità e comincia a progressivamente a conoscere.

Nella seconda fase che si sviluppa tra i 12 mesi e 3 anni, il bambino, anche se ancora legato a chi si prende cura di lui, comincia a sperimentare la sua volontà di autonomia, in questa fase il tipo di comportamento dei genitori è di fondamentale importanza. In questo determinato periodo il bambino comincia ad insistere maggiormente nel fare da solo anche azioni che non ha ancora interiorizzato completamente, se durante tale fase di sviluppo il genitore si dimostra con un atteggiamento di eccessivo autocontrollo sui comportamenti del bambino ritenuti dall'adulto giusti o sbagliati, in esso può svilupparsi un sentimento di dubbio nei confronti del genitore. L'atteggiamento migliore che il genitore può assumere in queste circostanze è mantenere un'azione protettiva nei confronti nel figlio, lasciandolo libero di far da sé e di sperimentare con elementi estranei al contesto familiare.

Durante il terzo stadio il bambino si percepisce sempre di più come persona e prende iniziative secondo le proprie scelte. In questa fase il genitore deve saper adottare il giusto modo per indirizzare il bambino verso il suo futuro fornendogli maggiori responsabilità in rapporto ai suoi comportamenti, non facendogli comunque perdere la sua spontaneità infantile.

Nel quarto stadio il bambino, che sta diventando un ragazzo, solidifica le caratteristiche della sua identità ripercorrendo anche le crisi legate agli stadi precedenti, integrando nuovi elementi alla sua identità e creando ideali di futuro duraturi. Infatti, durante questa fase la dimensione più importante da raggiungere è riuscire a identificarsi in una professione andando oltre il bisogno di remunerazione. Tale decisione molto

spesso disorienta i giovani che finora non hanno fatto esperienze di scelta individuale, lasciandosi trasportare maggiormente dal volere del gruppo di appartenenza.

Durante la fase successiva l'individuo costruisce una solida identità lasciandosi coinvolgere dai sentimenti e dalle relazioni che instaura con amici, partner e colleghi. Tuttavia, in tale fase l'individuo può anche correre il rischio di isolarsi per paura di mettere in discussione la sua identità correndo il rischio di perdere le sue caratteristiche personali. Se il ragazzo negli ultimi anni dell'adolescenza non sviluppa questo senso d'intimità con gli altri ma anche con sé stesso potrebbe poi accontentarsi di rapporti sociali stereotipati, abbandonandosi in un senso di isolamento.

La penultima fase è contraddistinta dal bisogno di sentirsi necessario a qualcuno e dalla preoccupazione di dar vita ad una nuova generazione. Tale bisogno però non è legato solamente al voler mettere al mondo dei figli, ma è legato anche allo sviluppo di interessi altruistici verso il prossimo. A tal proposito quindi, se alla persona manca questo bisogno di arricchimento personale corre il rischio di incorrere ad un sentimento di mancanza di mete personali e cadere in un senso di stagnazione del proprio sviluppo personale.

L'ultimo stadio Erikson (1968) lo contraddistingue con la vecchiaia. In questa fase possono svilupparsi nell'individuo due particolari, quello d'integrità che contraddistingue chi è felice della propria vita e accetta il suo destino. Il secondo sentimento di disperazione appartiene invece all'individuo che vive di rimpianti, che non accetta la morte e che prova un forte sentimento di disgusto verso il breve tempo che ormai gli resta e che non lascia spazio all'inizio di una nuova vita e creazione di nuove esperienze. (Erikson, 1968)

Tuttavia, come afferma Nardi (1999) la vecchiaia rappresenta un insieme di esperienze da cui l'individuo dovrebbe prendere forza per rinnovare la sua identità, anche se tale processo risulta difficile in relazione ai vuoti che rimangono all'anziano quando va a perdere la stabilità contraddistinta dal lavoro, un corpo giovane e i famigliari. Per valorizzare il periodo della vecchiaia come fase in cui l'individuo, nonostante le difficoltà, continua il processo di crescita della sua identità personale è necessario sviluppare una comunicazione efficace, che faccia intendere il cambiamento come qualcosa di essenziale. Infatti, grazie a questo processo di cambiamento continuo la persona costruisce un "Io" sempre diverso da quello dello stadio precedente e dallo stadio



successivo. In tal senso quindi il primo diventa memoria della persona e il secondo sarà invece opportunità di miglioramento (Nardi, 1999).

La costruzione dell'identità personale avviene quindi attraverso esperienze, comportamenti e relazioni che l'individuo instaura all'interno dei gruppi sociali, nei quali egli assume ruoli e atteggiamenti differenti in base alle diverse situazioni. Lo sviluppo della propria identità è legato dunque non solo ad elementi di natura personale ma anche di natura sociale (Grion, 2011). I due costrutti, anche se definiscono dimensioni diverse, nello specifico l'identità sociale che si rifà alle caratteristiche che il soggetto ha in quanto appartenenti ad un determinato gruppo e l'identità personale che si rifà alle caratteristiche che identificano la persona come diversa dagli altri, sono in stretta interdipendenza (Polmonari, 1979). A tal proposito, infatti, Nardi (1999) afferma che nel processo di costruzione dell'identità, il soggetto fa strumento dell'appartenenza al gruppo per l'acquisizione della coscienza di sé durante il processo di identificazione. (Nardi, 1999).

Il processo di costruzione dell'identità personale, quindi, ricopre molti aspetti e dimensioni individuali e sociali, solo accettando il continuo e necessario cambiamento la persona è in grado di costruire un'identità personale completa.

### **1.3 L'identità professionale**

Come affermato finora, l'individuo costruisce la sua identità personale attraverso esperienze che lo vedono coinvolto in diverse situazioni interpersonali.

L'identità personale, quindi è il risultato anche degli elementi che contraddistinguono l'identità sociale della persona, che a sua volta è composta anche da quella che viene definita come identità professionale. Essa viene formata dalle autorappresentazioni della persona nel contesto lavorativo e si rifà alla componente dell'identità sociale che si sviluppa attraverso il processo di socializzazione nel contesto di lavoro (Polmonari, 1979).

Prima, quindi di analizzare l'identità professionale sotto ogni suo elemento, è opportuno porre attenzione alla natura dell'identità sociale e alle sue caratteristiche.

Haslam (2004) nel suo libro fa riferimento agli studi di Tajfel ritenuti tra le più importanti condotti sull'identità sociale. La teoria sviluppata dallo psicologo negli anni Settanta rappresenta il risultato di una serie di studi che, come obiettivo, ebbero la verifica delle condizioni minime utili a sviluppare nell'individuo la convinzione di appartenere ad un gruppo. Durante gli studi lo psicologo e i suoi collaboratori divisero casualmente i partecipanti della ricerca in due gruppi, facendogli tuttavia credere che la divisione fosse avvenuta secondo una personale preferenza artistica. Grazie a tale convinzione, nel momento in cui ai partecipanti venne chiesto di assegnare dei punteggi ai due gruppi, reciprocamente i membri dell'ingroup favorivano il proprio gruppo, assegnando a sé stessi il punteggio più alto a discapito dell'outgroup al quale assegnavano il punteggio più basso. L'obiettivo, dunque per entrambi i gruppi era quello di arrivare al punteggio più alto rispetto all'altro gruppo, e quindi di fare meglio. La teoria afferma quindi, che sono sufficienti delle condizioni minime, come la convinzione seppur falsa, di appartenere ad un gruppo rispetto ad altro per sviluppare comportamenti di favoritismo all'ingroup a discapito dell'outgroup. (Haslam, 2004)

Alla luce delle affermazioni finora analizzate si può affermare che l'individuo sviluppa un'identità sociale, che, definita secondo le caratteristiche del gruppo, promuove nell'individuo comportamenti di rispetto e difesa verso i partecipanti dell'ingroup. Tali atteggiamenti sono il frutto di un processo di interiorizzazione di valori e norme che definiscono il gruppo e quindi i suoi membri come unici e diversi dagli altri. L'identità professionale rappresenta, quindi, una delle dimensioni dell'identità sociale che si

sviluppa e si modifica attraverso esperienze che favoriscono una continua ridefinizione di essa, assumendo lineamenti sempre più definiti man mano che la persona entra nel mondo lavorativo (Grion, 2011). A tal proposito, nel momento in cui l'individuo entra a far parte all'interno di un contesto professionale interiorizza norme e valori che contribuiscono alla formazione della propria identità professionale. I gruppi e i contesti professionali nel quale l'individuo entra a far parte vengono riconosciuti come comunità di pratica nelle quali l'individuo, interiorizzando norme e valori della comunità, sviluppa la propria identità professionale in rapporto alle caratteristiche del contesto.

Nella costruzione di una propria identità professionale l'individuo percorre un processo di sviluppo che si rifà al processo di formazione dell'identità personale, delineato da possibili esperienze positive ma anche negative.

In rapporto a tale affermazione, secondo Pellerey (2021) tali esperienze possono essere definirsi in riferimento a sei dimensioni cognitive e comportamentali poste alla base dell'agire professionale.

La prima dimensione è di tipo motivazionale e si rifà alla sensazione di sentirsi competenti nel contesto lavorativo.

La seconda dimensione viene descritta come la capacità di esplorare le scelte possibili in rapporto a sé stessi e alla propria posizione lavorativa.

La terza dimensione si rifà all'abilità di prendere decisioni chiare che posta in relazione alla quarta dimensione ossia la capacità di confermare le proprie scelte forniscono alla persona stabilità personale e professionale.

In fine la quinta e la sesta dimensione reciprocamente la capacità di gestire le transizioni e la capacità di saper cambiare le proprie scelte, conferiscono alla persona autodeterminazione e autoregolazione, fornendogli la sicurezza emotiva in situazioni di eccessivo stress (Pellerey, 2021).

Soffermandosi per un momento all'età adolescenziale, Nardi (1999) afferma che in tale periodo evolutivo l'individuo perfeziona la propria identità professionale soprattutto nel momento in cui si avvicina in un primo momento all'istituzione scolastica di grado superiore e successivamente quando compie le prime esperienze nel mondo del lavoro. Nel momento in cui il ragazzo passa dalla semplice esperienza educativa di socializzazione all'attività lavorativa vera e propria egli modellerà la rappresentazione di sé stesso in relazione al nuovo contesto sociale e relazionale (Nardi, 1999).

In questo lungo processo di costruzione della propria identità professionale, secondo Pellerey (2021) è necessario che l'individuo sviluppi abilità e dimensioni specifiche, al fine di costruire un'identità professionale di base che poi egli modellerà in rapporto alle diverse esperienze professionali.

La prima dimensione è il senso e la prospettiva esistenziale in relazione al progetto di vita e di lavoro. La costruzione della propria identità compresa quella professionale è un processo lungo che si sviluppa attraverso le esperienze dell'individuo. In tal senso è necessario avere un proprio progetto di vita posto in relazione al processo di sviluppo dell'identità personale.

La seconda dimensione si rifà alle conoscenze e competenze fondamentali che non devono riguardare ambiti specifici ma che invece devono ricoprire diversi ambiti in modo tale che la persona integri competenze personali, culturali, tecnologiche e pratiche.

La terza dimensione è formata dalle conoscenze implicite, definite anche tacite per la loro natura inespressa e astratta. Grazie a tali competenze l'individuo è in grado di percepire un quadro completo utile a risolvere il problema in questione.

La quarta dimensione corrisponde all'etica professionale, ossia un insieme di norme esplicite o implicite che guidano il lavoro del professionista.

Ed in fine la quinta dimensione comprendente lo sviluppo di abiti di studio e di lavoro, che corrisponde ad una disposizione personale stabile capace di guidare l'agire dell'individuo (Pellerey, 2021).

Alla luce delle riflessioni analizzate finora si può affermare che l'identità professionale è il risultato dell'acquisizione di competenze di base e di un continuo processo formativo. A tal proposito la formazione della persona come lavoratore deve essere definita come un processo in grado di confermare le conoscenze di base della persona e far sviluppare abilità di autoriflessione. In tal senso la riflessività può essere intesa come possibilità di rimettere in discussione la propria identità e di incrementare le competenze già acquisite, sviluppandone di nuove e facendo tesoro delle esperienze lavorative. (Gulisano, 2018).

#### **1.4 I principi normativi per la costruzione dell'identità professionale**

La formazione dell'identità professionale, come precedentemente affermato, è un processo che prende avvio nel momento in cui l'individuo si avvicina all'istituzione scolastica e attraverso essa comincia a socializzare con il mondo del lavoro per poi entrare a farne parte come futuro lavoratore.

Nel costruire la propria identità professionale l'individuo percorre un processo volto anche allo sviluppo della propria identità sociale grazie alla quale viene inteso anche come buon cittadino. In tale processo lo studente dev'essere accompagnato dall'istituzione scolastica che ponendo attenzione alle dimensioni personali dell'individuo come valori, motivazione e ideali aiuta il soggetto nella costruzione di un progetto volto allo sviluppo di una propria identità professionale. A tal proposito diverse organizzazioni dell'Unione Europea hanno stilato una serie di documenti stilati volti a salvaguardare l'istruzione dell'individuo e la formazione permanente di esso in vista di una società che viene definita come una società della conoscenza, nella quale i modelli di vita e di lavoro mutano rapidamente.

Tra i documenti vi è il “rapporto Delors”, scritto dall'UNESCO nel 1996. Nel documento il fine ultimo è la salvaguardia diritti dell'uomo e la promozione dello sviluppo umano a discapito delle differenze esistenti fra persone di diverse nazioni. Per arrivare a tale obiettivo la commissione definisce un approccio a lungo termine nel quale la partecipazione della comunità, gli strumenti validi per un'educazione di alto livello, il lavoro di équipe fra gli insegnanti e gli atteggiamenti di maggiore responsabilità per gli amministratori politici sono di fondamentale importanza. In tal senso l'educazione è intesa come un mezzo prezioso, utile alla promozione di una forma più armoniosa e profonda di sviluppo umano. Nel documento l'educazione ha il compito di promuovere una conoscenza basata su quattro pilastri tra loro interconnessi.

Il primo pilastro è “imparare a conoscere”, quest'ultimo pone l'accento sulla possibilità di promuovere un'educazione generale su un determinato numero di particolari discipline. Ciò implica l'acquisizione degli strumenti della conoscenza che sono la concentrazione, la memoria e la riflessione e presuppone che il giovane impari a concentrare la propria attenzione su persone e cose.

Il secondo pilastro è “imparare a fare” e presuppone l'acquisizione di una competenza che consenti all'individuo di affrontare situazioni diverse. Legato alla

formazione professionale questo pilastro pone all'educazione l'obiettivo di insegnare agli studenti come mettere in pratica nel mondo del lavoro ciò che hanno imparato. A tal proposito, in riferimento alle molteplici mutazioni che il mondo del lavoro subisce costantemente, i datori di lavoro richiedono competenze personali che vengono definite come l'insieme di formazione tecnica, comportamento sociale, attitudine al lavoro di gruppo e disponibilità ad affrontare rischi, a discapito delle abilità professionali specifiche.

Il terzo pilastro è "imparare a vivere insieme", con il quale l'obiettivo è lo sviluppo dell'abilità di comprensione degli altri e della loro storia e delle loro tradizioni. Nel favorire il raggiungimento di tale obiettivo l'educazione ha il ruolo di insegnare la diversità degli uomini di diverse etnie e l'uguaglianza di quest'ultimi determinata dagli stessi diritti in quanto esseri umani.

Il quarto pilastro è "imparare ad essere", legato allo sviluppo di una maggiore autonomia e capacità di giudizio dell'individuo oltre che la formazione di un senso di responsabilità personale, per favorire il migliore sviluppo della propria persona. Tale processo di ricchezza personale comincia con la conoscenza di sé stessi al fine di arrivare alla conoscenza degli altri (UNESCO, 1996).

Un altro documento che pone molta importanza su un'educazione di qualità e sulla formazione permanente è il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, stilato nel 2000 dal Consiglio europeo. Tale documento presuppone che tutti coloro che vivono nel suolo europeo abbiano l'opportunità di sviluppare le competenze utili a superare le sfide di cambiamento economico e sociale, così da poter anche contribuire alla costruzione del futuro dell'Europa. Il mezzo fondamentale per poter superare tali sfide equivale ad un'istruzione di qualità per tutti, che viene sviluppata nel momento in cui l'insegnamento segue i sei messaggi chiave che delineano i campi d'azione educativa.

Il primo messaggio chiave è "nuove competenze di base per tutti" e l'obiettivo che si presuppone è garantire un accesso permanente all'istruzione per tutti indipendentemente da stato economico, sociale e culturale, utili all'acquisizione delle competenze necessarie per la partecipazione alla società della conoscenza.

Il secondo messaggio è "maggiori investimenti nelle risorse umane", ciò significa consentire alle persone di gestire in maniera autonoma la pianificazione della propria vita e tempo, rendendolo partecipe dell'obbiettivo della formazione.

Il terzo messaggio riguarda l'innovazione nelle tecniche d'insegnamento e apprendimento, sviluppando contesti e metodi d'insegnamento efficaci, basati sui bisogni delle persone. In tal senso gli insegnanti devono farsi carico della formazione degli allievi diventando per essi consulenti, tutori e mediatori.

Il quarto messaggio si rifà alla valutazione dei risultati dell'apprendimento e si pone l'obiettivo di migliorare il modo in cui vengono valutati i risultati degli studenti. A tal proposito fornire una valutazione e un riconoscimento visibile dell'impegno e dei progressi fatti dallo studente qualifica un insegnamento di qualità.

Il quinto messaggio si pone l'obiettivo di ripensare l'orientamento con l'obiettivo di favorire un facile accesso all'istruzione ed orientamento di qualità per tutti. L'insegnante, quindi accompagna le persone attraverso un metodo formativo più adeguato secondo le caratteristiche dello studente, ricoprendo allo stesso tempo il ruolo di mediatore delle informazioni utile alla scelta che l'utente dovrà fare nella fase di orientamento.

In fine il sesto messaggio riguarda l'offerta di una formazione sempre più vicina a casa con l'obiettivo di creare l'opportunità per tutti di avere accesso ad una formazione permanente vicino alla loro comunità e dove fosse possibile sostenere un'istruzione basata sulla Tecnologia dell'Informazione e Comunicazione. (Commissione delle comunità europee, 2000)

Un ulteriore documento di fondamentale importanza è la "Raccomandazione del Consiglio Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente" stilato del 2018. In risposta alle molteplici trasformazioni economiche, sociali e culturali di cui l'individuo fa esperienza, il Consiglio Europeo propone lo sviluppo di otto competenze chiave in materia di risoluzione di problemi, pensiero critico, capacità di cooperare, creatività, pensiero computazionale e autoregolamentazione. Per mantenere, quindi, un giusto tenore di vita e promuovere la coesione sociale l'individuo deve sviluppare la competenza alfabetico-funzionale ossia la capacità di comprendere ed esprimere sentimenti ed opinioni in forma orale e scritta.

La competenza multilinguistica che corrisponde alla capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace.

La competenza matematica e in scienze, tecnologie e ingegneria che si rifà all'abilità di usare il pensiero matematico per comprendere e risolvere problemi quotidiani.

La competenza digitale che presuppone l'interesse e l'abilità nell'utilizzo delle tecnologie.

La competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare ossia la capacità di riflettere sulla propria persona, lavorare in modo costruttivo in gruppo e mantenere una buona resilienza sullo sviluppo e aggiornamento delle proprie abilità.

La competenza in materia di cittadinanza che corrisponde alla capacità di agire come cittadini responsabili e alla partecipazione alla vita sociale e civica.

La competenza imprenditoriale ossia la capacità di sviluppare idee e opportunità che fruttino a sé stessi che agli altri.

La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali che si rifà alla capacità di comprendere e rispettare i valori delle culture diverse dalla propria. (Consiglio Europeo, 2018)

I documenti presentati finora illustrano i principi educativi posti alla base di un processo d'insegnamento volto a far sviluppare nell'individuo le competenze necessarie per la piena partecipazione alla comunità e per la costruzione di una propria identità personale e professionale.

La costruzione dell'identità professionale è dunque contestualizzata all'interno del proprio percorso di vita. In tal senso l'azione progettare sé stesso in relazione al proprio futuro necessita di competenze che rendano possibile l'atto di scegliere, contestualizzandolo attraverso le proprie esperienze, informazioni e conoscenze (Pellerey, 2021).



## **1.5 La formazione dell'identità professionale**

La formazione dell'identità professionale pone in relazione lo sviluppo personale e l'agire professionale dell'adolescente che sta diventando adulto. Egli, infatti, percorrendo un lungo e laborioso processo di trasformazione e cambiamento dev'essere accompagnato e guidato in una società, che grazie ai suoi molteplici mutamenti, non aiuta il ragazzo nell'acquisizione di un modello identitario stabile.

L'istituzione scolastica e di conseguenza l'insegnante devono farsi carico del bisogno identitario dello studente e supportarlo durante tale processo. In questa fase evolutiva l'adolescente ha bisogno di sentirsi riconosciuto come persona competente e trovare un sostegno emotivo e affettivo. Tale sentimento di accettazione e di ascolto che il ragazzo percepisce dall'adulto lo aiuta nello sviluppo di una sana autostima e nell'affrontare le sfide di tale periodo di transizione dall'età infantile alla vita adulta. In tal senso l'esperienza scolastica come quella professionale offre al ragazzo l'opportunità di mettere in gioco le proprie competenze per svilupparle ulteriormente e definire una propria identità personale e professionale. L'insegnante all'interno dell'ambiente scolastico deve dar vita ad un processo continuo e graduato che offra allo studente la possibilità di sviluppare le proprie capacità e acquisire gli strumenti necessari per affrontare in maniera responsabile le sfide che la vita può presentare (Simeone, 2014).

L'identità professionale non può essere considerata come un elemento separato dalla complessità della persona. In tal senso, la costruzione di tale dimensione comincia dai primi processi educativi della prima infanzia, continuando prima all'interno dei contesti scolastici più strutturati e successivamente in quelli professionali.

Pellerey (2018) afferma che la promozione di un'adeguata identità professionale costituisce un elemento importante per l'individuo, che infatti, promuove lo sviluppo dell'autostima e del benessere psicologico della persona. In tale processo il fine ultimo dev'essere quello di acquisire una competenza adattiva utilizzabile in situazioni più complesse. L'istituzione scolastica assume un ruolo di mediatore, aiutando lo studente nello sviluppo delle proprie conoscenze e delle capacità di riflessione da utilizzare per le diverse esperienze lavorative concrete. Nel processo di costruzione dell'identità professionale quindi, la mediazione del sistema scolastico e l'esperienza pratica del mondo del lavoro, aiutano a sviluppare nella persona un continuo adattamento dell'immagine di sé come lavoratore (Pellerey, 2018).

L'acquisizione e la trasformazione delle proprie competenze contribuiscono al riconoscimento di sé come persona fornita di un'identità ben definita. In tal senso, quindi è importante fare attenzione alle esperienze educative e professionali, intese come elementi necessari per la costruzione di una propria identità professionale. A tal proposito deve esistere una continuità formativa tra contesto scolastico e contesto professionale che aiuti la persona a percepire sé stesso all'interno del cambiamento. All'interno di tale processo l'identità professionale della persona muta e progredisce, passando da un'identità di partenza ad un'identità strutturata.

Nel suo libro Milani (2000) fa riferimento alla teoria di Barbier, il quale individua la presenza di almeno sette tipi di dinamiche all'interno del contesto professionale legate al mutamento dell'identità professionale.

La prima di queste dinamiche è la differenziazione identitaria che si rifà a coloro che, pur avendo un'immagine professionale di sé positiva, non ne sono ancora completamente soddisfatti e vedono nella formazione uno strumento per proseguire ulteriormente e realizzarsi.

La seconda dinamica riguarda la conferma identitaria nel caso in cui la persona avendo comunque portato a termine un percorso di mobilità professionale necessita di un riconoscimento sociale e utilizza la formazione per legittimare il suo percorso.

In quella che viene definita come terza dinamica avviene l'affermazione identitaria individuale e collettiva e si rifà all'individuo che utilizza la formazione per migliorare le sue prestazioni professionali e l'efficacia della sua capacità di dominare le situazioni.

La preservazione identitaria, intesa come quarta dinamica, coinvolge la persona che utilizza la formazione per mantenere il proprio posto di lavoro e difendere la propria posizione da cambiamenti indesiderati.

Nella quinta dinamica la formazione acquisisce un ruolo dominante che offre opportunità di sviluppo personale volto all'immagine identitaria di sé stesso, orientando e dando coerenza a tale processo di sviluppo.

La dinamica successiva riguarda l'acquisizione identitaria nella quale si trovano i professionisti che, pur avendo fatto molteplici e significative esperienze lavorative, non vengono socialmente riconosciuti e utilizzano la formazione come possibilità di identificarsi con un gruppo professionale.

In fine, la settima dinamica ossia la restaurazione identitaria comprende il professionista che vede l'esperienza lavorativa sviluppata come svalutante e utilizza la formazione come strumento di passaggio dall'identità precedente alla costruzione della nuova identità professionale (Milani, 2000).

La costruzione dell'identità professionale, dunque si concretizza attraverso un processo di formazione continuo. All'interno di tale percorso identitario la persona è al centro, consapevole delle proprie competenze e abilità, e responsabile del proprio cambiamento e miglioramento professionale.

### ***1.5.1 Lo sviluppo dell'identità professionale all'interno del contesto scolastico***

Come affermato precedentemente l'istituzione scolastica copre un ruolo fondamentale nel processo di formazione della propria identità professionale e nell'acquisizione di conoscenze e di abilità pratiche che lo studente userà nel contesto lavorativo. L'istituzione scolastica deve quindi promuovere nello studente una percezione di sé stesso come persona capace di raggiungere i risultati prefissati, sviluppando in esso un senso di autoefficacia.

Come afferma Pellerey (2021) tali dimensioni sono racchiuse nel concetto di agentività legato a quello di imprenditorialità sia verso di sé che verso le situazioni. In tal senso la possibilità di cambiamento viene percepita come occasione costruttiva grazie all'utilizzo delle proprie risorse fisiche, intellettuali ed emozionali (Pellerey, 2021).

Lo sviluppo dell'agentività prende avvio nell'infanzia, che si configura come una fase della crescita del bambino in cui il gioco ricopre gran parte della sua giornata. In rapporto quindi allo sviluppo dell'identità professionale, all'attività ludica viene attribuita una funzione importante per lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo della persona.

Nel gioco, come proprio nell'attività lavorativa, al bambino è richiesto impegno e si possono ricevere premi o penalità in rapporto al proprio comportamento. In tal senso, sperimentando il gioco il bambino sviluppa il proprio senso di efficacia, d'iniziativa e di tenacia, potendo incrementare e migliorare le proprie competenze per arrivare all'obiettivo (Pellerey, 2021).

Ancora una volta quindi si dà importanza all'esperienza e alla partecipazione attiva dell'individuo come elemento fondamentale per lo sviluppo di sé. A tal proposito, l'istituzione scolastica, nel ricoprire una posizione d'aiuto fondamentale per lo studente

che entrerà nel mondo del lavoro, deve offrire allo studente le opportunità adeguate di fare esperienza del contesto professionale.

Bertagna (2012) punta sul concetto di alternanza formativa inteso come strumento che mette in relazione il contesto scolastico, il contesto professionale e quello sociale. L'alternanza formativa è formata da tre diversi tipi di esperienza pratica che si differenziano in stage, laboratorio e tirocinio; ognuna di essi con scopi diversi permettono allo studente di fare una prima esperienza professionale diretta.

La scuola, offrendo allo studente la possibilità di fare stage, si pone come obiettivo quello di scoprire come si sviluppano le relazioni umane professionali all'interno del contesto di lavoro e interpretare il contesto professionale grazie al tipo di relazioni che si instaurano al suo interno. In tal senso la scuola fornisce agli studenti strumenti osservativi predisposti in griglie di analisi potendo grazie a questi stilare ipotesi sulla loro nascita, crescita e fine e sul senso che ricoprono per chi è soggetto attivo nella relazione.

Il laboratorio è un luogo formativo che può essere presente sia nella scuola che nei contesti professionali, grazie al quale la persona allena le conoscenze e le abilità che mette in atto per risolvere problemi pratici e concreti.

In fine il tirocinio si rifà ad un luogo sociale protetto nel quale le idee prendono forma pratica. Attraverso tale esperienza il soggetto che sta imparando fa esperienza di progettazione e si assume la responsabilità di svolgere un lavoro o un pezzo di processo lavorativo, supervisionato da un esperto.

Il tutor aziendale come il tutor scolastico accompagna lo studente nello sviluppo delle sue competenze personali e professionali, mettendo le loro stesse capacità educative alla prova, attraverso un processo di autoriflessione delle proprie capacità formative (Bertagna, 2012).

Grazie alle esperienze pratiche che queste tre forme di alternanza formativa offrono, lo studente è aiutato nel decidere la carriera professionale che più ritiene adeguata alla propria identità e caratteristiche personali. In tal senso quindi i programmi educativi dell'istituzione scolastica pongono le basi di quello che sarà il lungo processo di sviluppo dell'identità professionale dello studente. L'esperienza di alternanza formativa mette in relazione mondo della scuola e mondo del lavoro che assistono vicendevolmente ai repentini cambiamenti che sviluppa la società moderna.

Alla luce delle riflessioni fatte finora, Gentili (2016) afferma che l'istituzione scolastica, come primo contesto in cui l'individuo fa esperienza, deve fornire programmi educativi aggiornati ai cambiamenti del contesto sociale e di conseguenza anche di quello professionale e scolastico, in modo tale da fornire allo studente le abilità utili a gestire le trasformazioni sociali senza diventane vittima. L'alternanza formativa quindi, si colloca in quello che viene denominato come insegnamento esperienziale che allarga le prospettive formative andando oltre il contesto scolastico (Gentili, 2016).

L'alternanza formativa risulta come strumento grazie al quale i due contesti entrano in relazione e si fondono tra loro. Come affermato finora, infatti, in un progetto volto ad aiutare la persona nella formazione della sua identità professionale, è importante riconoscere la valenza formativa che il lavoro possiede, introducendolo all'interno del sistema scolastico come esperienza pratica.

Sotto uno sguardo pedagogico la presenza del lavoro all'interno dei progetti formativi ha l'obiettivo di promuovere, le trasformazioni, le consapevolezza e le competenze che lo studente è in grado di generare, dimensioni queste che costituiscono la sua identità di soggetto responsabile e attivo (Potestio, 2020).

Come già anticipato, lo sviluppo della propria identità professionale continua per tutto l'arco della vita, a tal proposito infatti, la persona non forma la sua identità professionale solo all'interno del contesto scolastico e grazie alle esperienze di alternanza formativa, ma tale identità continua a formarsi e muta anche all'interno del contesto professionale grazie alle esperienze e relazioni di cui l'individuo sarà partecipe al suo interno.

### ***1.5.2 Lo sviluppo dell'identità professionale all'interno del contesto lavorativo***

Alla luce delle riflessioni argomentate finora si può affermare che il sistema scolastico aiuta ad acquisire e sviluppare gran parte delle competenze di cui il soggetto avrà bisogno nell'ambito professionale, ma anche quest'ultimo diventa a sua volta contesto d'apprendimento per l'individuo e opportunità formativa per la sua identità professionale.

Se nel passato il lavoro era caratterizzato da impersonalità e ciò portava ad utilizzare l'approccio dell'istruzione e dell'addestramento per insegnare un lavoro, oggi il lavoro è

caratterizzato da molteplici stimoli e valori personali dell'individuo collegati ai valori della comunità professionale di cui fa parte.

In risposta alle odierne caratteristiche del lavoro la formazione professionale deve basarsi su un approccio di educazione e su quelli di formazione. Il primo approccio pone importanza alla relazione tra adulto e discendente, grazie alla quale i futuri lavoratori sviluppano una vocazione professionale in linea ad un processo di scoperta di sé. L'approccio della formazione invece pone l'attenzione sul processo di apprendimento della persona e sulla crescita personale dell'individuo all'interno di una comunità di apprendimento (Nicolì, 2018).

In tal senso il luogo di lavoro può essere contesto di formazione, dentro al quale è possibile sviluppare processi formativi di tipo informale e incidentale che si sviluppano nella routine lavorativa (Federighi, 2010).

Come afferma Pellerey (2021) il contesto lavorativo diventa contesto e fonte di formazione e il gruppo di lavoro diventa comunità di pratica. Infatti, le relazioni che si costruiscono e coesistono tra professionisti più e meno esperti all'interno della comunità di pratica hanno un ruolo formativo fondamentale (Pellerey, 2021).

Tuttavia, si può parlare di comunità di pratica quando sono presenti gli elementi che la contraddistinguono come tale, ossia l'impegno reciproco, l'impresa comune e il repertorio condiviso.

L'impegno reciproco si rifà all'impegno che i membri della comunità mettono in gioco in azioni che vengono definite significative per tutti i membri.

L'impresa comune è definita come un processo collettivo, nel quale ogni membro ritenendosi responsabile del raggiungimento condiviso mette a disposizione il proprio impegno e le proprie competenze.

Infine, il repertorio condiviso include diversi elementi come routine, modi di pensare, azioni e concetti che la comunità ha adottato per differenziare la sua pratica.

Tali elementi differenziano la comunità e di conseguenza i suoi membri dalle altre comunità di pratica. All'interno di una comunità di pratica l'apprendimento non si evince in una dimensione statica e definita secondo certi limiti, ma è presente in tutte le dimensioni che la costituiscono. In tal senso nel momento in cui l'individuo entra a far parte di una comunità di pratica viene coinvolto in essa e comincia ad acquisire nuove abilità attraverso l'osservazione del lavoro dei più esperti, la partecipazione all'azione

professionale, la condivisione di norme e valori e la relazione con i membri della comunità (Wenger, 2006).

Nell'attribuire l'importanza che merita il contesto professionale sul processo di costruzione dell'identità professionale, Pellerey (2021) fa riferimento al transfer delle competenze. Tale concetto si rifà al processo secondo il quale l'individuo, appena entrato nel nuovo contesto lavorativo, apprende attraverso l'interpretazione delle azioni dell'esperto per comprenderne il meccanismo e mettersi all'opera attraverso abilità e competenze che già possiede. La persona, dunque, interiorizza regole e modi di agire che formeranno poi il suo patrimonio d'azione professionale. Tale processo di accrescimento delle proprie conoscenze si differenzia su quattro livelli.

Il primo viene chiamato esperienza vicaria nel quale è fondamentale l'osservazione dell'esperto che permette di osservare come si mettono in pratica le abilità che si possiedono.

Il secondo livello è denominato di emulazione, nel quale l'individuo che si sta formando cerca di imitare le forme d'azione professionale del maestro essendo guidato e sostenuto da quest'ultimo.

Il terzo livello viene raggiunto quando il discendente è in grado di gestire autonomamente le abilità acquisite, sempre però in ambienti strutturati. In fine il quarto e ultimo livello si raggiunge la vera competenza che rende l'individuo capace di adattare autonomamente le proprie competenze in contesti diversi.

Il transfer delle competenze può essere di due tipi; di tipo orizzontale con il quale le conoscenze che l'individuo già possiede si contestualizzano ad un buon livello operativo riadattandosi all'uso di nuovi strumenti ed esigenze diverse. Con il secondo tipo di transfer, quello verticale invece si parla proprio di trasformazione delle conoscenze a livello concettuale per agire in situazioni problematiche e complesse (Pellerey, 2021).

Per la precisione il contesto professionale rappresenta un'importante fonte d'apprendimento per il neo-lavoratore che si affaccia per la prima volta al mondo del lavoro, ma esso insieme alle diverse azioni lavorative ed esperienze professionali, fungono da fonte di formazione continua anche per il lavoratore esperto. A tal proposito Gulisano (2018) afferma che l'apprendimento in età adulta dovrebbe essere definito da un processo di riflessione delle proprie azioni buone o sbagliate. In rapporto a ciò, l'elemento che può rendere possibile una formazione continua è la relazione che si

sviluppa tra azione e riflessione dell'azione. Quando l'individuo agisce, in questo caso professionalmente, modifica il contesto che a sua volta modifica la personalità dell'individuo stesso, inducendo così sempre nuove trasformazioni. In tutto ciò però è la riflessione sull'azione che rende consapevole il soggetto delle proprie esperienze e quindi le rende modificabili. La riflessività sulle proprie esperienze, dunque, offre la possibilità al professionista di mettere in discussione le proprie abilità migliorando così il suo agire professionale (Gulisano, 2018). A tal proposito quindi, qualsiasi contesto lavorativo e il tipo di relazioni che intercorrono al suo interno offrono alla persona la possibilità di vivere sfaccettature differenti della sua professione, arricchendo il suo bagaglio di competenze professionali.





## **2. Identità e profilo professionale dell'insegnante**

### **2.1 Nascita e sviluppo dell'identità professionale dell'insegnante**

Al giorno d'oggi l'insegnante professionista è chiamato ad esercitare una professionalità esperta ed equilibrata in grado di promuovere processi formativi che sviluppino non solo la mente degli studenti ma anche il loro cuore.

In tal senso la pratica dell'insegnante professionista risulta una combinazione di più dimensioni, tra cui la dimensione culturale, la dimensione psico-pedagogica, la dimensione metodologia e didattica, la dimensione della pratica riflessiva, la dimensione relazione e quella organizzativa. Dalle varie competenze appartenenti alle diverse dimensioni citate ne scaturisce un esagono che delinea il profilo dell'insegnante su più posizioni che il professionista dell'insegnamento ricopre.

Nello specifico l'insegnante è chiamato ad essere un professionista riflessivo, una guida educativa, un attore sociale, un tecnico, un insegnante esperto e un sapiente artigiano. La professione dell'insegnante è in continuo cambiamento e ogni professionista modifica il suo profilo professionale con il tempo e l'esperienza (Margiotta, 2006). In tal senso quindi l'identità professionale è il risultato di un processo che prende avvio e si sviluppa prima e durante la carriera professionale della persona.

Il processo di costruzione dell'identità professionale dell'insegnante, infatti, è condizionato dalle relazioni che la persona ha instaurato durante il suo percorso d'apprendimento e dalle relazioni che continua a creare nei diversi contesti di vita sociale e professionale in cui agisce. In tal senso l'origine dello sviluppo dell'identità professionale dell'insegnante viene influenzato dalle caratteristiche e dagli interessi della persona. L'identità comincia quindi a prendere forma ancor prima dell'inizio del percorso formativo che aiuterà il futuro professionista nell'acquisizione delle competenze necessarie per svolgere tale professione (Grion, 2011).

Come affermato in precedenza l'insegnante è impegnato in un processo di formazione e sviluppo della propria identità professionale che non termina alla conclusione degli studi universitari ma che continua per tutto l'arco della carriera professionale. A tal proposito Lisimberti (2006) afferma che la relazione tra la dinamicità, l'originalità e la dimensione educativa dell'identità professionale dell'insegnante, la definiscono come un progetto in continua mutazione e miglioramento (Lisimberti, 2006).

In rapporto a tali affermazioni, anche la realizzazione di sé stessi come persona con una propria identità viene definito come un percorso complesso in continuo cambiamento, nel quale l'individuo mette in atto un continuo esercizio di autodirezione e autocostruzione. Così come per la formazione e lo sviluppo dell'identità personale anche in riferimento all'identità professionale è necessario che la persona acquisisca una competenza progettuale che possa essere definita come strumento utile alla costruzione e ai processi di cambiamento professionale (Rossi, 2005). Infatti, i diversi ruoli che l'insegnante è chiamato a ricoprire e la molteplicità dei modelli di riferimento educativi rende la dimensione progettuale una costante per tale professione, grazie alla quale il professionista è in grado di mettere in gioco le caratteristiche e le competenze professionali in base al gruppo di studenti e di colleghi con i quali si relaziona. In tal senso il professionista dell'insegnamento è continuamente impegnato nella realizzazione della propria identità professionale (Lisimberti, 2006).

Il settore dell'istruzione nel corso della storia è stato protagonista di molteplici cambiamenti e in corrispondenza a quest'ultimi anche il profilo dell'insegnante è dovuto mutare. Al giorno d'oggi si assiste ad un modello di educazione 4.0 nel quale gli elementi tecnologici si mostrano come strumenti necessari per offrire un insegnamento di qualità. In riferimento quindi all'identità professionale attuale, tra i suoi elementi deve essere presente l'uso di tecnologie e procedure pedagogiche innovative per poter essere in grado di sviluppare un'istruzione innovativa basata "sull'imparare facendo", in cui gli studenti sono incoraggiati ad imparare attraverso la sperimentazione pratica. Tuttavia, gli insegnanti operanti al giorno d'oggi potrebbero non avere le competenze necessarie per operare con metodi educativi innovativi. A tal proposito sarebbe necessario che l'istituzione scolastica si discostasse dal metodo tradizionale e offrisse agli insegnanti percorsi formativi volti all'acquisizione di nuove competenze in materia. Il profilo professionale dell'insegnante 4.0 dovrebbe possedere competenze trasversali alla pratica educativa, tra cui abilità di leadership, motivazione, comunicazione, competenze tecnologiche e pensiero critico. La formazione iniziale, quindi, dovrebbe preparare i futuri insegnanti per un ruolo che per certi aspetti si discosta dal profilo professionale tradizionale, favorendo lo sviluppo di competenze utili per soddisfare nuove esigenze. In tal senso l'insegnante non è più solamente trasmettitore di conoscenza, ma anche facilitatore di apprendimento e promotore di riflessione per gli studenti delle nuove

generazioni. Tale implementazione delle abilità dell'insegnante, purché sia affrontati dagli stessi professionisti con responsabilità e motivazione, può avere un impatto positivo sui risultati degli studenti fungendo da facilitatore ai metodi di insegnamento (Ramirez-Montoya, Loaiza-Aguirre, Zuniga-Ojeda, Portoghese-Castro).

Lo sviluppo professionale continuo dell'insegnante risulta un elemento necessario per garantire agli studenti un insegnamento di qualità oltre che un'occasione per gli insegnanti di crescita come professionisti.

## **2.2 L'importanza della formazione continua per l'insegnante professionista**

La professionalità dell'insegnante rappresenta uno tra gli elementi più importanti volti alla promozione di un sistema d'istruzione di qualità in relazione ai mutamenti sociali di cui l'istituzione scolastica fa parte. In tal senso l'insegnante è chiamato a mutare il proprio profilo professionale in relazione alle esigenze che i cambiamenti del contesto lavorativo richiedono, accostando alla sua azione educativa di trasmissione del sapere una promozione di miglioramento e cambiamento sociale. Per arrivare a tale obiettivo l'insegnante necessita di una formazione iniziale di qualità e di una formazione in itinere che consenta al professionista di ampliare le proprie conoscenze e abilità in rapporto alle esigenze della società, ponendo attenzione ad uno sviluppo professionale continuo (Nirchi, 2022).

Dozza (2018) argomenta il concetto di formazione in un ambito o settore come un'acquisizione di conoscenze culturali e di competenze specifiche. Nello specifico afferma che la formazione può essere intesa come *building* ossia lo sviluppo di una formazione culturale del soggetto che nutre lo spirito critico e il pensiero etico del soggetto e come di tipo professionale, che viene intesa come l'acquisizione delle competenze che forniscono al soggetto padronanza e metodo professionale. Riferendosi alla professione insegnante e integrando i due aspetti descritti, l'autrice afferma la necessità di sviluppare una formazione professionale competente e consapevole pronta alle eventuali complessità. In tal senso l'autrice afferma che la formazione iniziale dell'insegnante così come quella in itinere necessita diversi cambiamenti che comportino una co-costruzione di competenze e disposizioni mentali. Tali cambiamenti vengono identificati in quattro punti, tra cui, percorsi di formazione in servizio che si sviluppino nel concreto della pratica dell'insegnante all'interno dell'ambiente scolastico, la presa di consapevolezza da parte degli insegnanti dell'importanza delle loro azioni educative in rapporto alla creazione e sviluppo di una scuola di qualità. Oltre a ciò, la formazione dell'insegnante necessita di un coinvolgimento di tutti gli attori in una formazione che dovrebbe definirsi di comunità e l'attivazione di un processo di formazione che dura per tutta la vita, caratterizzato da azioni di confronto e negoziazione riguardo le concezioni e le metodologie (Dozza, 2018).

Il "LifeComp" (The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence) individua tre aree di competenza che l'insegnante è chiamato a

sviluppare per rispondere alle attuali esigenze formative degli studenti. Tale framework fornisce ai docenti una linea guida utile alla programmazione didattica, gestione della classe e valutazione degli studenti in rapporto allo sviluppo del loro benessere. Nello specifico la formazione in queste tre aree aiuta l'insegnante nella promozione di consapevolezza, pensiero critico, comunicazione, collaborazione e gestione delle situazioni d'incertezza nei propri studenti.

Lo sviluppo dell'area personale si rifà all'acquisizione di competenze in materia di autoregolazione delle proprie emozioni, pensieri e comportamenti, in materia di flessibilità ossia capacità di gestire le sfide e in materia di benessere del proprio fisico e del proprio spirito.

La promozione dell'area sociale si rifà invece a competenze in materia di empatia riguardo la comprensione delle emozioni altrui, in materia di comunicazione volta all'uso di diverse strategie comunicative e in materia di collaborazione in riferimento all'abilità di lavorare efficacemente in gruppo rispettando l'altro.

In fine l'area dell'Imparare ad imparare promuove competenze in mentalità di crescita in rapporto alla capacità di credere nel progresso continuo proprio e degli altri, abilità di pensiero critico sapendo quindi sviluppare valutazione per le informazioni argomentando soluzioni alternative e in fine competenze per la gestione dell'apprendimento in riferimento alla pianificazione, organizzazione e monitoraggio continuo.

Una formazione che sia in linea con i mutamenti sociali e innovazioni tecnologiche della società contemporanea deve considerare l'insegnante come partner attivo della formazione. In tal senso all'interno della professionalità dell'insegnante l'educazione all'imprenditorialità è un elemento a cui fare molta attenzione, intesa come capacità dell'insegnante di preparare gli studenti alla vita vera e promuovere in essi lo sviluppo del pensiero critico, la capacità di cooperare e comunicare, lo spirito d'iniziativa, la responsabilità, l'autonomia di pensiero e l'apertura al rischio. Per promuovere tali competenze la formazione professionale necessita di percorsi volti a valorizzare attività di apprendimento attivo, collaborazione tra pari, opportunità di riflessione e osservazione tra pari, e quindi anche un ripensamento delle pratiche di formazione iniziale (Vinci, 2022).

Se dunque l'insegnante viene inteso come professionista che possiede un sapere da trasmettere e come persona, che seguendo la propria vocazione promuove modalità di riflessione e ricerca, è opportuno argomentare sull'importanza della sua formazione continua in quanto professionista. Per l'insegnante professionista è necessario quindi promuovere una formazione iniziale, che riconosca la vocazione professionale del singolo e che gli faccia acquisire non solo conoscenze teoriche ma che faccia fare anche esperienza pratica della vita professionale del docente. Inoltre, è necessario attuare processi di formazione continua realizzata nei luoghi professionali che abbiano come focus le pratiche educative e formative del quotidiano, promuovendo in questo modo un miglioramento delle strategie e metodi didattici (Potestio, 2022).

Il lavoro dell'insegnante si caratterizza per il suo profilo professionale in continua evoluzione e trasformazione in rapporto ai continui cambiamenti ed evoluzioni del sistema scolastico. Per reagire positivamente a tali mutamenti l'insegnante professionista deve fare appello alla sua dimensione trasformativa che sviluppa grazie a percorsi di ricerca e formazione continua, necessari alla determinazione della propria identità professionale. In tal senso quindi, una formazione in itinere efficace non mira solo al potenziamento di determinati ambiti di conoscenza, ma dà anche occasioni di arricchimento personale e intellettuale che promuovono lo sviluppo di capacità di autoformazione (Pentucci, 2018).

Con la legge 107 del 2015, la formazione continua per l'insegnante è diventata obbligatoria, essa definisce appunto la formazione permanente come un'opportunità di sviluppo pratico, di rinnovazione della credibilità sociale e di contributo per la qualificazione del sistema educativo. La formazione in servizio dell'insegnante viene definita all'interno di un ambiente di apprendimento permanente costituito da un tessuto di opportunità di crescita personale del docente. Grazie ad una formazione iniziale e in itinere di qualità l'insegnante promuove il proprio sviluppo professionale, ma riesce anche a costruire una propria identità professionale in relazione anche alle proprie caratteristiche personali.

Come già argomentato precedentemente l'identità professionale è costituita anche da elementi personali che proprio perché definiti tali differenziano i professionisti in base alle loro caratteristiche. In tal senso la costruzione dell'identità professionale dell'insegnante pone le basi sui principi personali e sulle relazioni educative di cui ha

fatto esperienza, ciò fa in modo che l'identità professionale dell'insegnante prenda forma ancor prima del percorso formativo, che secondo tali affermazioni dovrebbe porre attenzione alle storie personali dei futuri insegnanti (Grion, 2011).

Il percorso formativo dell'insegnante, quindi non deve rappresentare solo un processo di acquisizione di competenze e di abilità tecniche, ma deve rappresentare un'occasione di riflessione per sviluppare un sentimento di consapevolezza in riferimento al proprio sé professionale. Infatti, l'identità professionale dell'insegnante viene costruita anche in base al modello d'insegnante che la persona costruisce nella sua mente grazie immaginazioni, conoscenze, atteggiamenti e pregiudizi accumulate nel corso delle proprie esperienze personali (De Santis, Falcinelli, Filomia, 2015).

Una formazione che possa definirsi significativa deve quindi proporre contesti in cui l'insegnante possa creare e modellare la propria identità professionale; dovendo risultare in questo modo una dimensione costante che accompagna l'insegnante prima e durante la sua carriera professionale (Grion, 2011).

L'insegnante, ricoprendo una posizione sociale di forte impatto sulla società, è coinvolto in prima persona nei molteplici cambiamenti sociali e in tal senso la formazione continua aiuta l'insegnante a ricoprire al meglio il proprio ruolo di promotore del potenziale umano degli studenti. A tal proposito le occasioni di formazione dovrebbero essere disponibili in modo sistematico per tutti gli insegnanti per riflettere sulle proprie capacità e acquisirne sempre di nuove.

Facendo riferimento all'articolo di Ellerani (2015) viene confermata la necessità della presenza di processi di formazione continua. Nell'articolo vengono analizzate le conseguenze positive della formazione in servizio svolta dagli insegnanti che viene intesa infatti come occasione utile a consolidare le abilità dei professionisti messe in gioco per rendere efficace il rapporto educativo con gli studenti. Ellerani (2015) afferma anche che questo tipo di formazione diventa utile nel momento in cui viene messa in atto con dimensioni partecipative, costruttive e di ascolto in un gruppo di esperti allo stesso livello. In tal senso, il processo formativo, svolgendosi in gruppo, offre l'occasione all'insegnante di confrontarsi con altri colleghi professionisti e di sviluppare abilità di ascolto e di co-progettazione utili a migliorare la proposta formativa e la creazione di reti e di relazioni (Ellerani, 2015).



In quanto insegnante chi scrive, a seguito delle argomentazioni affrontate finora, si sente di affermare che la possibilità di sperimentare una formazione continua risulta un elemento necessario per sviluppare al meglio la propria identità professionale, offrendo un insegnamento efficace e in linea con i bisogni degli alunni.

### **2.3 Competenze professionali di qualità tra formazione e innovazione**

Come già anticipato, il profilo dell'insegnante è in continuo mutamento e miglioramento in relazione alle caratteristiche della società e ai cambiamenti di cui essa è protagonista.

Tale aspetto dimostra l'importanza dei processi di formazione continua, che offrono al professionista di integrare alle conoscenze già possedute e acquisire sempre nuove competenze volte alla promozione di un insegnamento di qualità. In relazione a quest'ultimo aspetto, si andrà quindi ad argomentare alcuni profili d'insegnate competenti promossi negli ultimi vent'anni, periodo in cui è stata data maggior importanza alla formazione continua in itinere per i professionisti dell'insegnamento.

I continui cambiamenti sociali sviluppano negli studenti e nelle loro famiglie bisogni sempre nuovi a cui l'istituzione scolastica è chiamata a dare risposta. In tal senso il personale educativo deve possedere la formazione e le caratteristiche professionali necessarie a rispondere a tali sfide utili alla promozione e sviluppo di un insegnamento di qualità (Terenghi, 2014).

Nel suo libro Margiotta (1999) evidenzia le caratteristiche che l'insegnante deve possedere per essere definito un professionista di qualità promotore di un insegnamento altrettanto simile. Tali caratteristiche intese come qualità del buon insegnante, grazie a continui processi formativi e continue esperienze diverse si sviluppano e si aggiornano nel corso della carriera professionale.

Una prima caratteristica si rifà alla dimensione dell'impegno e del coinvolgimento. Il buon insegnante è continuamente impegnato nel cercare metodi diversi ed efficaci per aiutare gli studenti oltre che ad essere coinvolto non solo nel proprio lavoro pratico all'interno dell'aula ma estende la sua attività professionale nella relazione con i colleghi, nell'istituto e nell'immagine della professione stessa. A tal proposito l'insegnante viene definito di qualità quando dimostra il suo impegno e il suo coinvolgimento con l'amore per la sua professione, con l'interesse per i suoi allievi e con l'entusiasmo di acquisire sempre conoscenze nuove.

In secondo luogo, il buon insegnante si distingue secondo la conoscenza della propria disciplina e la capacità di insegnarla attraverso un ampio repertorio di tattiche efficaci.

Un terzo aspetto importante che descrive l'insegnante di qualità è la presenza di una sostanziale affettiva. Infatti, la presenza di una relazione tra allievi e insegnanti e la capacità di quest'ultimo di trasmettere il suo sapere con calore contribuisce allo sviluppo di un apprendimento di qualità, anche nelle occasioni in cui gli studenti faticano a ricambiare tale sentimento. In tal senso il buon insegnante si impegna a costruire negli allievi la propria autostima e consapevolezza delle proprie capacità, favorendo in questo modo buone possibilità di riuscita. L'insegnante di qualità presta attenzione all'immagine sociale che trasmette, sviluppando atteggiamenti positivi nei confronti delle altre persone egli si dimostra di buon esempio per i suoi studenti. Nel far ciò il professionista non deve avere a cuore solo la promozione di una formazione di qualità ma anche lo sviluppo di un senso di giustizia che aiuta gli studenti ad aver rispetto per gli altri e per le loro differenze, che siano esse personali, sociali, etiche o di religione.

Il buon insegnante deve avere una buona capacità di gestione del gruppo classe, favorendo all'interno di esso la costruzione di relazioni positive tra i compagni utili a facilitare le pratiche d'insegnamento ma anche l'apprendimento stesso degli allievi.

Per la promozione di una formazione di qualità Margiotta (1999) afferma che il buon insegnante deve integrare nelle sue pratiche educative un utilizzo sempre maggiore della tecnologia. In tal senso, l'uso di tecnologie sempre più avanzate amplia il numero di strumenti e metodi educativi efficaci. In relazione a quest'ultimo aspetto infatti, il buon insegnante deve possedere e padroneggiare molteplici modelli d'insegnamento e apprendimento, che pongano comunque al centro dell'azione educative sempre lo studente, le sue caratteristiche e i suoi bisogni.

Altro aspetto che caratterizza il buon insegnante è la flessibilità e la capacità di saper improvvisare al momento. Ciò non vuol dire dover abbandonare la progettazione e i programmi didattici strutturati ma significa essere aperti al cambiamento dove la situazione lo richiede.

L'insegnante di qualità sa costruire delle relazioni con gli studenti, egli infatti, conosce le loro caratteristiche e le loro diversità individuali. Per arrivare a ciò l'insegnante deve entrare in relazione anche con la famiglia degli studenti nell'interesse del benessere dello studente.

Il buon insegnante, per definirsi tale, deve entrare in contatto con i colleghi sia attraverso conversazione formali che informali.

Oltre a ciò, è opportuno che l'insegnante collabori con i colleghi, creando gruppi di pianificazione e formazione; tali occasioni rappresentano per l'insegnante anche opportunità di crescita professionale.

Tra le qualità del buon insegnante vi è anche la capacità di riflettere sul proprio lavoro e sviluppare un'autoanalisi del proprio metodo formativo, diversificando e migliorando l'azione educativa (Margiotta, 1999).

La capacità di ascoltarsi può essere posta in relazione all'intelligenza riflessiva che il professionista deve sviluppare per offrire una formazione di qualità. Infatti, tale capacità aiuta il professionista a riflettere sul proprio agire professionale, elaborando il suo passato, presente e futuro, aprendosi al cambiamento e ponendo il proprio sé professionale in un progetto personale e professionale in continuo miglioramento.

Infine, il buon insegnante, ricoprendo per professione un ruolo sociale importante e di forte impatto nella società, è chiamato a calibrare il suo intervento educativo verso lo sviluppo da parte degli studenti di una responsabilità sociale e a renderli capaci di affrontare eventuali problemi sociali (Margiotta 1999).

Nel suo libro Rossi (2005) interpreta le caratteristiche del buon insegnante attraverso l'acquisizione e la promozione di cinque intelligenze, attraverso le quali l'insegnante promuove una continua azione di sviluppo della propria identità professionale.

All'insegnante è richiesto un impegno pedagogico e didattico in rapporto alla personalizzazione dell'azione educativa, che consideri l'alunno artefice della propria educazione. Tale capacità nel favorire una maturazione e affermazione della propria singolarità, si sviluppa nell'insegnante attraverso l'intelligenza ermeneutica, grazie alla quale il professionista interpreta il contesto in cui si realizza l'azione educativa. In tal senso, solo grazie alla conoscenza dell'alunno inteso come persona unica nelle sue caratteristiche e nei suoi bisogni, l'insegnante riesce a promuovere un insegnamento di qualità.

In secondo luogo, il professionista assicura un'efficacia all'azione educativa se l'elaborazione di quest'ultima avviene attraverso la messa in pratica dell'intelligenza progettuale. L'insegnante competente deve, quindi, saper utilizzare tale competenza per fornire una proposta educativa concreta e non improvvisata, facendo attenzione ai bisogni

degli studenti e utilizzando metodi sempre diversi, dando spazio alla sua libertà educativa a discapito della mera tecnica.

Per essere definito un buon insegnante, egli deve educare in maniera empatica, attuando quella che Rossi (2005) nomina intelligenza affettiva, grazie alla quale il professionista entra in relazione con gli studenti e si mostra attento al loro benessere psicologico.

La quarta intelligenza si rifà alla capacità che l'insegnante ha nel promuovere l'ascolto attivo e il rispetto per l'altro. L'insegnante, sviluppando in sé stesso tale intelligenza, oltre a far accrescere un senso morale negli studenti, riesce a percepire ed individuare eventuali situazioni di malessere che in rapporto alla sua dimensione empatica aiuta il professionista a gestire e risolvere tali situazioni. Inoltre, l'intelligenza interculturale dell'insegnante aiuta lo sviluppo di un'educazione interculturale che non si rifà solamente alla scoperta dell'altro e all'accettazione delle sue differenze, ma si pone l'obiettivo di sviluppare negli studenti la capacità di saper integrare il diverso, promuovendo l'ascolto e il dialogo.

Infine, nel suo libro Rossi (2005) fa riferimento allo sviluppo dell'intelligenza riflessiva, grazie alla quale il professionista è capace di riflettere sul proprio agire professionale, elaborando il suo passato, presente e futuro, aprendosi al cambiamento e ponendo il proprio sé professionale in un progetto personale e professionale in continuo miglioramento. Ciò comporta il bisogno dell'insegnante di monitorare e analizzare la propria esperienza professionale per comprenderla e migliorarla se necessario (Rossi, 2009).

Nell'articolo Toma (2011) definisce il profilo dell'insegnante di qualità come un insieme di sfaccettature professionali che si possono distinguere nelle competenze e conoscenze che egli possiede. L'insegnante di qualità, dunque, tra le conoscenze e competenze che deve possedere, dev'essere presente una conoscenza degli specifici settori disciplinari e del contenuto dei programmi, con la consapevolezza che tali saperi non è sufficiente presentarli e replicarli ma valorizzare con forme d'insegnamento nuove e creative. L'insegnante di qualità deve possedere le competenze didattiche ossia un repertorio di strategie con le quali l'insegnante agevola il processo d'insegnamento e apprendimento.

Oltre a ciò, è necessaria l'acquisizione di una capacità di riflessione e di autocritica, grazie alla quale l'insegnante professionista riesce ad analizzare le proprie pratiche didattiche e svolgere un processo di autoformazione. Inoltre, nel profilo dell'insegnante competente dev'essere presenza la capacità di identificarsi negli altri riconoscendo la loro dignità, attraverso un atteggiamento empatico. Come ultima competenza si trova quella in merito di organizzazione e gestione della situazione educativa sia dentro che fuori dall'aula (Toma, 2011).

Nel descrivere le competenze dell'insegnante professionista Urbani (2016) articola il concetto "oltre la competenza", facendo riferimento all'EQF (European Qualifications Framework), documento avente lo scopo di rendere trasparenti le qualifiche e il processo di acquisizione di esse tra i paesi partecipanti, promuovendo l'apprendimento permanente e lo sviluppo professionale.

Il profilo dell'insegnante di qualità, quindi, va oltre le competenze di cui l'insegnante usufruisce per gestire diversi tipi di situazioni, ma si rifà al concetto di "agency" e della capacità dell'insegnante di sviluppare e rinnovare tali competenze in rapporto alla loro funzione più adatta (Urbani, 2016).

Nel suo elaborato Franceschini (2019) articola un excursus storico attraverso tre profili dell'insegnante esperto che hanno caratterizzato il processo d'insegnamento italiano.

Il primo profilo d'insegnante analizzato è quello d'insegnante culturale che vede nell'azione educativa lo scopo di duplicare, replicare e trasmettere il patrimonio culturale ai suoi allievi.

Successivamente nell'articolo si argomenta sul profilo d'insegnante competente che dando molta importanza all'efficienza ed efficacia della didattica promuove nello studente competenze utilizzabili sia all'interno del sistema formativo che fuori da esso, e in fine si pone attenzione al profilo d'insegnante ritenuto più attuale ossia quello d'insegnante consapevole che in quanto tale antepone alle proprie conoscenze disciplinari la riflessività critica che sviluppa ancor prima di agire come professionista.

Attraverso tale azione di riflessione, l'insegnante sviluppa strumenti intellettuali in grado di facilitare la comprensione degli allievi, scegliere gli obiettivi e le modalità con le quali raggiungerli.

In tal senso, l'insegnante di qualità che in questo caso si rifà al modello d'insegnante consapevole, pone al centro lo studente e lo sviluppo della sua autonomia e della sua emancipazione di soggetto in formazione (Franceschini, 2019).

In conclusione, si può affermare come sia certo che l'identità professionale dell'insegnante sia in continua evoluzione, e come il processo di formazione permanente aiuti il professionista nel processo di conferma e innovazione delle proprie conoscenze e competenze.

Tuttavia, chi scrive, dopo aver analizzato diversi materiali a riguardo, si sente di affermare che grazie ad una formazione iniziale e continua, l'insegnante si può definire di qualità, quando dimostra flessibilità al cambiamento e un atteggiamento positivo verso il processo di formazione e arricchimento professionale.

### ***2.3.1 L'insegnante competente: saper sviluppare una valutazione formativa***

Il profilo dell'insegnante competente è caratterizzato da diverse conoscenze e competenze che il professionista deve acquisire e continuamente integrare attraverso un percorso di formazione che continua per tutto l'arco della vita lavorativa dell'insegnante.

Tra tali competenze vi è anche l'abilità di valutare gli apprendimenti degli studenti con modalità e tecniche che rendano l'azione positiva e utile all'allievo. In tal senso quindi, l'insegnante deve saper utilizzare la valutazione come strumento per osservare e monitorare il percorso formativo degli studenti ma anche come mezzo per entrare in relazione con gli studenti e far sviluppare in loro capacità di autovalutazione e autoriflessione, fornendo agli studenti opportunità di apprendimento anche attraverso una valutazione di qualità.

Nel suo aspetto generale la valutazione viene differenziata in valutazione formativa e valutazione sommativa e all'interno del contesto scolastico tali tipologie di valutazione prendono una definizione ben precisa.

La valutazione sommativa avviene in seguito ad un percorso didattico con l'obiettivo di sviluppare un giudizio sulle conoscenze acquisite dell'alunno.

La valutazione formativa invece si pone l'obiettivo di stimare il raggiungimento degli obiettivi che si erano prefissati, individuando così eventuali lacune e aspetti critici.

L'insegnante competente dimostra di possedere una competenza valutativa nel momento in cui per valutare fa uso di diversi strumenti valutativi che gli permettono di fare attenzione a tre diversi ambiti, tra cui quello dei risultati ottenuti, l'aspetto delle

tecniche usate dall'alunno per svolgere il compito e in fine la percezione che lo studente ha del suo lavoro.

Inoltre, è necessario che il professionista dell'insegnamento ponga attenzione ad una dimensione soggettiva dello studente sulle sue esperienze di apprendimento, una dimensione intersoggettiva che coglie le attese del contesto sociale in riferimento alle capacità dello studente e infine una dimensione oggettiva che si rifà ai risultati ottenuti dall'alunno (Grion, Acquario, Restiglian, 2017).

Tale valutazione triangolare pone attenzione alla presenza dello studente come presenza attiva all'interno del processo, a cui infatti, viene chiesto di sviluppare un'autovalutazione.

In relazione agli elementi che definiscono di qualità l'insegnamento è presente anche una valutazione che non venga inteso come mero strumento di selezione e misurazione dell'apprendimento degli studenti ma anche e specialmente come elemento indispensabile per la buona riuscita dell'azione educativa. In tal senso la valutazione prende il carattere di *assessment for learning*, corrispondendo in questo modo ad un processo co-costruito tra allievi e insegnanti e ad uno strumento di controllo dei processi e delle metodologie con i quali si sviluppano le conoscenze.

La valutazione, quindi, diventa formativa e proprio in relazione a tale definizione si sviluppa in un processo sistemico che accompagna il processo d'insegnamento durante tutte le sue fasi.

In riferimento a tale definizione di valutazione Bellomo (2016) nel suo articolo espone i risultati di una ricerca condotta fra insegnanti della scuola primaria in rapporto alle rappresentazioni mentali che tali professionisti avevano della valutazione scolastica e le pratiche valutative usate a scuola, per poter in questo modo articolare una corrispondenza fra rappresentazioni mentali e pratiche valutative utilizzate. Dai dati raccolti si evince come gli insegnanti usino la valutazione nel maggiore dei casi come strumento per verificare i miglioramenti degli studenti rispetto ai livelli di partenza e facciano invece meno attenzione ad altri aspetti legati al processo valutativo, come la strutturazione di un sistema di valutazione facile confrontare i risultati, la progettazione di sistemi di valutazione comprensibili dagli studenti, le possibili difficoltà del processo valutativo, l'importanza dell'attendibilità della valutazione, l'influenza e i pregiudizi sugli allievi e la validità delle prove somministrate. Oltre a ciò, emerge come sia difficile



l'attuazione pratica dell'idea di valutazione formative in pratiche e metodologie affidabili e condivise (Bellomo, 2016).

Anche nell'articolo di Maireles e Capperucci (2022) emerge come una valutazione di qualità si percepisca tale quando accompagna l'intero processo formativo degli alunni. Perché ciò sia possibile è necessario che i modelli di valutazione restituiscano risultati validi e affidabili favorisce un allineamento delle pratiche didattiche di diversa natura.

Per l'insegnante la competenza valutativa rappresenta un elemento fondamentale per la sua professionalità, utile non solo a fornire informazioni sui progressi degli alunni ma anche per riflettere sulle pratiche didattiche in uso e su eventuali cambiamenti e miglioramenti da sviluppare. In riferimento a ciò, anche in questo articolo è presente una ricerca volta ad indagare la concezione degli insegnanti riguardo la competenza della valutazione e come questa influisca sulla pratica valutativa.

Lo studio è stato condotto in base a tre criteri, i quali la percezione dei docenti rispetto alla propria competenza valutativa, l'uso della valutazione nella pratica d'insegnamento e il grado d'importanza attribuito dai docenti alle attività valutative. Dai risultati emersi si evince come gli insegnanti dovrebbero acquisire maggiore padronanza nell'uso delle tecnologie didattiche oltre che a promuovere la consapevolezza degli insegnanti dell'impatto che la valutazione ha sugli alunni. Inoltre, occorre aumentare l'uso di feedback in relazione alla co-costruzione fra insegnanti e alunni del loro processo di formazione e quindi anche l'uso della co-valutazione, dell'autovalutazione e la valutazione tra pari. Assicurare opportunità di formazione in servizio per gli insegnanti e supportare i dirigenti scolastici nella promozione della cooperazione e collaborazione tra colleghi e la motivazione al cambiamento e rinnovamento delle pratiche didattiche (Maireles, Capperucci, 2022).

La scrivente si sente di affermare come le difficoltà di attuare una valutazione formativa siano pesantemente presenti all'interno dell'attuale sistema scolastico e in rapporto a tali accezioni risulta naturale tornare a riaffermare l'importanza di una formazione iniziale e continua di qualità per gli insegnanti, che li possa rendere attenti a tali problematiche e in grado di migliorare costantemente le proprie abilità professionali.

## **2.4 Identità professionali diverse per insegnanti con caratteristiche diverse**

Ogni persona, alimentando la consapevolezza delle caratteristiche personali che differenziano la propria identità personale, sociale e professionale, è in grado di autorappresentarsi, identificandosi quindi, secondo dimensioni diverse, come persona e professionista diversa dagli altri.

La rappresentazione della propria persona, che si forma e sviluppa grazie alle diverse esperienze, prende il nome di “concetto di sé”, grazie al quale la persona riesce a mantenere una coerenza nelle rappresentazioni interne delle proprie e diverse abilità, determina le aspettative personali per il futuro e influenza l’interpretazione delle proprie esperienze. In tal senso quindi gli schemi che ciascuno costruisce per autorappresentarsi corrispondono alle convenzioni personali di sé stesso in rapporto a componenti cognitive e affettivo-motivazionali (Varisco, 2004).

Al giorno d’oggi l’insegnante professionista è chiamato a riflettere più volte sulla propria identità professionale, sulle sue competenze e sul l’effetto che sviluppa sugli studenti, sulle loro famiglie e sui colleghi.

Molto spesso l’insegnante sviluppa una propria identità professionale grazie alle proprie esperienze educative o in relazione all’immagine del sé professionale che vede più idoneo.

Anche se precedentemente si sono analizzate alcune delle qualità che potrebbero definire l’insegnante di qualità, sono molteplici le dimensioni che in rapporto alle caratteristiche di ogni studente e delle diverse situazioni possono rendere l’insegnante idoneo a tale ruolo professionale. A tal proposito successivamente si riporteranno alcuni profili d’insegnante ideale che i risultati di alcune ricerche hanno fornito grazie ad un’interpretazione delle risposte che alcune insegnanti in merito.

Nel libro di Varisco (2004) sono riportati gli esiti di una ricerca d’indagine sviluppata su un campione di insegnanti della regione Lombardia. Tale ricerca aveva l’obiettivo di indagare sull’identità professionale dell’insegnante inteso come costruito articolato, dinamico ed evolutivo. Le risposte sono state raccolte tramite un questionario composto da più dimensioni, tra le quali i personali dati anagrafici, le motivazioni che hanno influito nella scelta di svolgere tale professione, la propria formazione e appunto l’identità professionale in rapporto a caratteristiche che l’articolano e fattori che contribuiscono al suo cambiamento.

Il questionario è stato sottoposto ad insegnanti di età compresa all'incirca tra 24 e 60 anni con anni di esperienza che variano tra 1 o più di 25 anni. In rapporto al secondo gruppo di domande riguardanti le motivazioni che hanno influenzato la scelta di svolgere tale professione, secondo i dati raccolti al primo posto si trovano le caratteristiche personali seguito dalle caratteristiche della professione. In rapporto all'identità professionale con tale ricerca vi era l'obiettivo di indagare le attività che la articolano, le sue dimensioni, le trasformazioni che la caratterizzano e i fattori che introducono tali cambiamenti. Dai dati raccolti tra le dimensioni caratterizzanti l'identità professionale degli insegnanti si trovano i metodi e gli strumenti impiegati per insegnare, le funzioni svolte a scuola essendo insegnante, i valori che influenzano l'attività dell'insegnante, i contenuti e gli obiettivi dell'azione educativa ed infine le motivazioni professionali. Tuttavia, secondo gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca ciò che articola maggiormente l'identità professionale dell'insegnante è l'attenzione all'apprendimento degli studenti e al loro sviluppo cognitivo e personale. Gli insegnanti chiamati a rispondere al questionario hanno affermato che l'identità professionale cambia nel corso della propria carriera lavorativa grazie all'influenza del contesto scolastico, al rapporto con i colleghi, al trascorrere del tempo, al contatto con gli studenti, ma maggiormente grazie alle occasioni formative. In rapporto a quest'ultima affermazione i dati raccolti evidenziano come gli insegnanti valutino positivamente l'importanza della formazione, soprattutto per la formazione in servizio (Varisco, 2004).

La seconda ricerca che si vuole riportare ha coinvolto insegnanti di scuole primaria e secondaria di nove istituti comprensivi della provincia di Padova. Nello specifico si farà maggiormente attenzione alle risposte ai risultati ottenuti alle domande in merito a tre diverse tipologie d'insegnante tra cui l'insegnante ideale, l'insegnante reale e l'insegnante percepito dall'utenza. In rapporto ai dati raccolti si evidenzia che il profilo dell'insegnante ideale debba possedere competenze di carattere tecnico professionali tra cui competenza in materia, preparazione e professionalità; caratteristiche personali tra cui autorevolezza, empatia, motivazione, passione e pazienza ed infine capacità di relazione. Secondo i dati raccolti l'insegnante reale presenta simili caratteristiche dell'insegnante ideale in rapporto alle caratteristiche personali ma tale profilo si discosta dal primo per la mancanza delle competenze relazionali.

Inoltre, le insegnanti partecipanti alla ricerca affermano che l'insegnante reale presenta più caratteristiche individuali negative, tra cui stanchezza, stress e demotivazione in rapporto all'importante impegno di svolgere tale professione. Tuttavia, le maggiori dimensioni citate per tale profilo sono competenza e pazienza. Infine, in rapporto alle caratteristiche del profilo dell'insegnante percepito dall'utenza, i risultati affermano che quest'ultimo presenta le medesime caratteristiche personali dei precedenti profili a differenza per le caratteristiche individuali negative che in questo caso non sono associate all'impegno eccessivo che il lavoro richiede ma alla scarsa preparazione professionale. Tuttavia, l'insegnante percepito dall'utenza viene inteso come flessibile e comprensivo, caratteristiche queste che nei precedenti profili non erano apparse (Bonetto, 2011).

L'ulteriore ricerca che si vuole riportare è stata svolta attraverso la partecipazione di insegnanti con almeno 4/5 anni di servizio ad un laboratorio virtuale collegato al corso Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento. Tale ricerca presentava come obiettivo l'analisi e la descrizione dei processi narrativi volti alla costruzione dell'identità professionale dell'insegnante. Attraverso i risultati l'identità professionale dell'insegnante è stata appunto descritta come fluida e narrativa, e come il prodotto delle risorse che l'istituzione mette a disposizione e dalle posizioni che l'insegnante assume e riceve nei diversi contesti. La ricerca si è svolta in due fasi, inizialmente quella individuale nella quale ai partecipanti è stato chiesto di presentare sé stessi in base alla propria storia personale e professionale, la seconda fase di ricerca invece è stata svolta in gruppo in un spazio web forum diverso da quello della prima fase nel quale i partecipanti inizialmente hanno raccontato la propria esperienza di scelta professionale e successivamente hanno condiviso la propria storia personale e professionale presente e passata. I partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi in rapporto al numero di anni di servizio. I testi dei partecipanti sono stati raccolti e distinti in quattro gruppi rispettivamente due gruppi per i testi individuali dei partecipanti di ciascun gruppo e due gruppi che raccoglievano i messaggi che gli insegnanti si sono scambiati nel forum. I ricercatori, analizzando i risultati e i dati raccolti nei quattro gruppi, hanno individuato cinque posizioni professionali soggettive maggiormente condivise dai partecipanti.

La prima di queste è legata alla figura dell'insegnante come persona che si prende cura del prossimo e che pone particolare attenzione quindi al benessere dei bambini. La

seconda posizione professionale dell'insegnante lo vede come una persona che ha amore per l'infanzia e che agisce grazie ad un particolare interesse per i bambini, per le caratteristiche che differenziano questa fase d'età, per le loro potenzialità e sviluppo personale.

La terza posizione soggettiva vede l'insegnante come un professionista che condivide e collabora non solo con i colleghi ma anche con i genitori e gli stessi bambini.

La quarta posizione soggettiva rappresenta qualcosa che va oltre la vita professionale dell'insegnante, si riferisce infatti all'indole che la maggior parte dei partecipanti condividono, un sentimento che delinea la loro persona e ha influenzato la loro scelta professionale.

Infine, l'ultima posizione soggettiva maggiormente condivisa si rifà alla passione che porta l'insegnante a svolgere tale professione non per un adempimento al compito o finalità economiche, ma per l'amore che sente per il suo lavoro.

Attraverso tali posizioni soggettive è stato possibile per le insegnanti arrivare ad una costruzione narrativa della propria identità professionale secondo valori, aspettative, pratiche, comportamenti, idee, attività con le quali identificano sé stesse. In rapporto a ciò sono emerse diverse identità professionali emergenti attraverso le quali le partecipanti fanno riferimento per narrarsi professionalmente.

La prima identità professionale emergente si rifà all'insegnante in relazione che è propria del professionista a cui appartiene la capacità di entrare in relazione nell'ambiente scolastico ed extrascolastico.

L'insegnante a cui appartiene questo tipo di identità professionale enfatizza gli aspetti emotivi della relazione, sa gestire le relazioni con tutti i colleghi costruendo rapporti costruttivi anche con gli insegnanti appena entrati nel mondo scolastico. L'insegnante in relazione mette in gioco la propria persona, ponendosi in un atteggiamento di introspezione delle proprie capacità e atteggiamenti nei confronti degli altri, crescendo nella propria professionalità.

Un secondo profilo identitario emergente è quella dell'insegnante materna che si prende cura degli studenti. Per l'insegnante, che fa suo tale profilo identitario, il benessere degli allievi viene prima di tutti e viene messo al centro di ogni attività didattica, fungendo da guida per il percorso d'insegnamento che si vuole sviluppare. L'identità professionale dell'insegnante professionista è caratterizzata soprattutto dalla capacità di saper valutare

e autovalutarsi, essendo aperto al confronto con il collega che in questo viene considerato come risorsa per il proprio sviluppo professionale e dalla capacità di saper motivare i propri allievi. Inoltre, l'insegnante che sente sua tale identità professionale sente la necessità di un processo di formazione continua, inteso come opportunità di continuo cambiamento e miglioramento delle proprie capacità di ascolto e confronto.

Risulta interessante come l'identità professionale dell'insegnante in crisi ricopra una posizione tra le identità emergenti. Le risposte dei partecipanti alla ricerca definiscono tale posizione soggettiva professionale grazie ai diffusi momenti di difficoltà di cui gli insegnanti fanno esperienza e che sviluppano in quest'ultimi l'interrogativo se continuare o meno a svolgere tale professione. Le insegnanti affermano che tale profilo professionale si sviluppa in seguito allo scarso riconoscimento sociale, situazioni di solitudine in rapporto a percorsi d'insegnamento irregolari o dalle scarse capacità innovative degli ambienti scolastici.

Come ultima posizione soggettiva è emersa quella dell'identità dell'insegnante come persona che rispecchia le professioniste che sviluppano le capacità professionali in rapporto alle proprie caratteristiche personali.

In rapporto alle affermazioni fatte finora, chi scrive in quanto insegnante di professione, si sente di affermare che nel definire una propria identità a livello professionale l'insegnante o il futuro insegnante può far riferimento a caratteristiche personali e no, capacità e dimensioni ritenute importanti e necessarie, anche se potrebbero invece risultare meno importanti per un altro insegnante.



## **3 Profilo professionale dell'insegnante**

### **3.1 Introduzione**

Per individuare le dimensioni di riferimento del questionario d'analisi, sono stati analizzati diversi concezioni di identità professionale dell'insegnate e relative competenze.

Il primo modello preso in riferimento è quello che descritto da Milani (2000) con il quale egli struttura la competenza pedagogica dell'insegnante in competenze di base e competenze specifiche. L'autrice definisce in generale le competenze di base come le capacità di padroneggiare situazioni, attivare metodologie ed elaborare progettualità coerenti con l'intervento educativo dell'insegnante e le definisce indispensabili per la costruzione di una professionalità pedagogica. Nel determinare più nello specifico tali competenze l'autrice ha fatto riferimento alla maggior frequenza di alcune capacità e al loro maggior riferimento alla professionalità pedagogica.

Con tale modello quindi, più di vent'anni fa Milani (2000) propose una serie di competenze di base caratterizzanti il profilo professionale in ambito pedagogico. Nello specifico quindi, tali competenze di base si distinguono in saper gestire la complessità, sapersi confrontare con i sistemi di significato, saper interpretare i bisogni educativi e formativi, saper indagare, saper osservare ed ascoltare e saper organizzare.

Oltre a queste vi sono anche la capacità di saper lavorare in gruppo, saper lavorare in rete e con professionisti diversi, saper animare, essere promotori di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza e in fine essere buoni comunicatori.

In riferimento poi alle competenze specifiche, l'autrice le pone in relazione all'ampia articolazione di profili professionali che caratterizzano le professioni pedagogiche. In tal senso quindi, le competenze specifiche si rifanno alle competenze relative ai differenti profili professionali pedagogici, che non devono essere definite in modo gerarchico con quelle di base ma poste in senso dinamico e sinergico (Milani, 2000).

Un secondo modello a cui si è fatto riferimento per l'individuazione delle dimensioni è il modello Interstate Teacher Assessment and Support (InTASC), elaborato Council of Chief State School Officers (CCSSO), attraverso il quale vengono offerte una serie di risorse utili a sostenere gli insegnanti nello sviluppo di un insegnamento efficace. Il documento offre un percorso di descrizione e l'analisi di dieci standard d'insegnamento



del modello attraverso l'analisi della crescente complessità, raffinatezza e progressione della pratica professionale dell'insegnante.

Il primo standard si rifà allo sviluppo dello studente e quindi alla capacità dell'insegnante di valutare e comprendere le prestazioni individuali degli studenti, tenendo conto dei punti di forza, interessi e bisogni del singolo. A tal proposito l'insegnante competente riconosce l'esistenza di più modelli di apprendimento che si sviluppano attraverso le aree cognitive, linguistiche, sociali, emotive e fisiche, progettando esperienze di apprendimento appropriate ad ogni studente.

Il secondo standard legato all'apprendimento delle differenze che l'insegnante deve saper promuovere negli studenti. Attraverso la comprensione delle differenze individuali il docente garantisce ambienti di apprendimento inclusivi nei quali ogni studente riesce a sviluppare un apprendimento di alto livello.

A tal proposito il terzo standard si concentra sulla capacità dell'insegnante di creare ambienti di apprendimento che supportano l'apprendimento individuale e collettivo e che aiutino a sviluppare negli studenti un impegno sociale attivo e positivo.

Il quarto standard si rifà alla conoscenza dei contenuti degli insegnati e quindi alla sua comprensione dei concetti centrali della disciplina, creando esperienze di apprendimento che rendano la disciplina accessibile e significativa per gli studenti. In tal senso, facendo riferimento al quinto standard, l'insegnante deve saper applicare il contenuto della disciplina, utilizzando tecniche e metodi diversi per coinvolgere gli studenti, dandogli la possibilità di sviluppare pensiero critico, creatività e capacità nella risoluzione collaborativa dei problemi.

Il sesto standard si rifà alla valutazione e quindi alla comprensione dell'insegnante dei molteplici metodi di valutazione utili a monitorare i progressi degli studenti.

L'insegnante competente sa usare la valutazione per coinvolgere gli studenti nella propria crescita personale.

Il settimo standard si sviluppa attraverso la capacità del docente di pianificare l'istruzione in modo che questa supporti ogni studente nel raggiungere elevati obiettivi d'apprendimento. In relazione a ciò, l'ottavo standard si rifà alle strategie didattiche e quindi all'utilizzo consapevole da parte dell'insegnante delle molteplici strategie didattiche utili a coinvolgere gli studenti e sviluppare in essi comprensione delle aree di contenuto.

Il nono standard si rifà all'apprendimento continuo dell'insegnante e alla sua capacità di cogliere le occasioni di formazione permanente, utili al processo di autoriflessione sul proprio operato e quindi al miglioramento della propria pratica educativa.

In fine, il decimo standard comprende i concetti di leadership e collaborazione. In tal senso l'insegnante competente sa assumersi la responsabilità dell'apprendimento degli studenti e garantisce una collaborazione con famiglie, colleghi e alunni per garantire la crescita personale di quest'ultimi (CCSSO, 2013).

In un'ultima analisi si fa riferimento all'esigenza di comprendere tra le competenze dell'insegnante quella in materia di informatica e utilizzo di strumenti didattici tecnologici. L'utilizzo competente della tecnologia è necessario agli insegnanti per far fronte ai molteplici cambiamenti e progressi di cui la scuola è partecipe. Inoltre, tale necessità si è resa evidente a fronte della pandemia di COVID-19 e ai mutamenti metodologici didattici a cui il sistema scolastico e quindi gli insegnanti hanno dovuto adattarsi. A tal proposito, nel suo articolo Dipace (2019) afferma che l'insegnante deve saper progettare i luoghi di apprendimento attraverso le potenzialità delle tecnologie, potendo offrire continui apprendimenti efficaci. Tra le competenze dell'insegnante, quindi, devono rientrare anche quelle digitali intese come l'utilizzo consapevole delle tecnologie per la condivisione delle informazioni a livello scolastico oltre che nella vita personale (Dipace, 2019).

In riferimento alle argomentazioni finora descritte, la scrittrice propone cinque possibili dimensioni del profilo professionale dell'insegnante.

### **3.2 Prima dimensione: Progettualità**

Per considerarsi tale, l'insegnante professionista deve possedere abilità progettuali e organizzative, grazie alle quali egli sia in grado di definire un piano d'insegnamento didattico utile all'orientamento delle sue azioni educative. In tal senso quindi l'insegnante deve possedere una visione sistemica con la quale riesca a tenere sotto controllo i diversi fattori che intercorrono nell'azione didattica, per farne un esempio i contenuti d'apprendimento, le caratteristiche evolutive e sociali degli alunni, gli obiettivi d'apprendimento e i vincoli del contesto (Agrati, 2016).

Nel corso della storia molti autori hanno sviluppato diversi modelli di progettazione didattica. Tra gli anni '40 e '80 del Novecento, il modello di riferimento era di tipo lineare e i diversi momenti della progettazione didattica si susseguivano, cominciano da un'attività di analisi e diagnosi dei bisogni degli studenti, proseguendo poi con la formulazione degli obiettivi e la progettazione e sviluppo dei contenuti, terminando il processo con la valutazione. A partire dagli anni '90 questo modello lineare viene abbandonato, per fare spazio ad una progettazione di tipo circolare che permette all'insegnante di non lavorare per compartimenti stagni ma per dimensioni progettuali tra loro correlate e modificabili nel mentre dell'azione educativa.

Il modello di progettazione F-V-P di Rossi e Tapano, argomentato nel libro di Rivoltella e Rossi (2012), si presenta come una linea guida che il docente segue durante l'agire educativo. In tal senso l'insegnante riflette prima, durante e dopo l'azione. Egli, infatti, progetta prima le attività e gli obiettivi da raggiungere, se necessario rielabora in corso d'opera e interviene cambiando il proprio manufatto ed infine riflette sul risultato ottenuto ad azione conclusa. La razionalità tecnica della progettazione viene in questo modo superata, dando spazio alla soggettività dell'insegnante e connettendo la progettazione alle caratteristiche della sua identità personale e professionale.

Nell'azione di progettare un percorso didattico, l'insegnante professionista deve sempre avere come focus del suo lavoro lo studente che apprende, i suoi bisogni e le sue caratteristiche, ponendolo quindi al centro dell'azione educativa. In tal senso Rivoltella e Rossi (2012) argomentano il modello di progettazione sviluppato da Laurillard, nel quale sono presenti cinque modalità operative di progettazione, esse sono Acquisition, Discussion, Inquiry, Practice e Production.

Il modello è sviluppato grazie ad un software con il quale l'insegnante riesce a confrontare il risultato del percorso finito con quello che progettato inizialmente favorendo in questo modo la dimensione riflessiva dell'insegnante professionista. Inoltre, grazie all'utilizzo dello strumento digitale l'insegnante può condividere i materiali alla comunità e collaborare per la loro modifica e miglioramento. Nel progettare con questo modello l'insegnante supporta il singolo e il gruppo classe, oltre che a fornire la possibilità agli studenti di interagire tra di loro e svolgere valutazioni (Rivoltella, Rossi, 2012).

La competenza progettuale dell'insegnante non deve limitarsi allo sviluppo di un modello progettuale volto all'organizzazione dell'attività didattica, ma deve ampliarsi anche ai contesti fisici e ai tempi dell'insegnamento. Il contesto nel quale il bambino si muove, si sviluppa e apprende influenza la sua formazione. A tal proposito per fare in modo che gli spazi educativi offrano opportunità di sviluppo stimolanti è di fondamentale importanza che dietro la loro organizzazione pratica sia presente una progettazione, in modo tale che l'ambiente possa a sua volta influenzare in maniera positiva l'apprendimento (Macariello, Mentasti, 2022).

In riferimento alle affermazioni argomentate finora, nel Framework for Teaching Evaluation Instrument (Danielson, 2011), si identificano quattro domini di responsabilità dell'insegnante (Planning and Preparation, The Classroom Environment, Instruction, Professional Responsibility) che il professionista deve avere e definisce ciò che egli dev'essere in grado di fare in quanto tale. Nello specifico, tra le sei categorie di competenze che sottostanno nel primo dominio, sono presenti anche abilità in relazione alla programmazione dei risultati dell'azione didattica, alla progettazione di un'istruzione coerente e alla progettazione della valutazione degli studenti. In tal senso quindi l'insegnante competente sa pianificare un'azione didattica che porti a risultati che rappresentano un apprendimento rigoroso legati alla disciplina e che riflettono diversi tipi di apprendimento in relazione alle diverse esigenze dei gruppi degli studenti.

Oltre a ciò, l'insegnante professionista sa coordinare la conoscenza dei contenuti, progettando esperienze adatte ai gruppi classe che siano allineate ai risultati didattici. La progettazione di un'istruzione coerente richiede una struttura chiara, una varietà di materiali e risorse stimolanti, e deve rappresentare una sfida cognitiva per gli alunni, offrendo loro opportunità di pensiero.

L'insegnante competente usa la valutazione sia in relazione ai progressi degli studenti sia per l'apprendimento stesso. In tal senso una valutazione positivamente significativa esprime gli standard e i criteri in modo chiaro adattabili a diversi gruppi di studenti e viene usata dal professionista come occasione di formazione per la programmazione di azioni didattiche future.

In relazione alla capacità dell'insegnante competente di organizzare non solo l'azione didattica ma anche l'ambiente di apprendimento, di seguito verrà analizzato anche le categorie del secondo dominio presente nel Framework di Danielson (2011).

Le competenze descritte nel dominio si rifanno alla capacità di creare un ambiente di rispetto di cooperazione, lo stabilire una cultura dell'apprendimento che valorizzi il duro lavoro e la perseveranza, la capacità di gestire le attività in aula e i comportamenti degli studenti oltre che a saper organizzare lo spazio fisico.

In relazione alla prima competenza, l'insegnante professionista sa costruire relazioni amichevoli con gli studenti sapendo meritarsi il loro rispetto attraverso comportamenti d'interesse per i loro vissuti e lo sviluppo di una comunicazione rispettosa e civile. L'insegante competente sa costruire una cultura d'apprendimento caratterizzata dall'impegno di ciascuno e dall'interesse per la disciplina insegnata, considerando positivamente l'impegno di ciascuno.

La capacità dell'insegnante di gestire le attività in aula si dimostra nella poca perdita di tempo grazie a procedure efficaci, nella fluidità nelle transizioni delle attività e nell'efficienza degli studenti impegnati in lavori di gruppo.

Oltre a ciò, l'insegnante competente sa gestire in maniera efficace il comportamento degli alunni e tale abilità è osservabile nello sviluppo di atteggiamenti appropriati e rispettosi da parte degli studenti.

Infine, in riferimento all'organizzazione dello spazio fisico, l'insegnante competente sa organizzare l'aula adeguatamente in modo che quest'ultima si presenti come ambiente sicuro, accessibile a tutti gli studenti e supportiva delle attività d'apprendimento e acquisizione degli obiettivi (Danielson, 2011).

In sé quindi, l'azione di progettare dell'insegnante si rifà alla capacità di organizzare l'azione educativa in modo che quest'ultima aiuti l'insegnante a raggiungere l'obiettivo dell'insegnamento che si rifà non solo al trasferimento di conoscenze negli

alunni ma allo sviluppo della capacità di orientarsi in maniera autonoma e consapevole nel contesto in cui vivono.

Al docente professionista è richiesto di saper affrontare e risolvere i problemi dell'apprendimento in maniera dinamica, sviluppando un insegnamento fonte di trasformazione e di produzione di conoscenza, un approccio metodologico che avvia gli allievi in processi d'indagine e di ricerca efficace, una didattica attiva che favorisca la sperimentazione di ciò che sanno e la costruzione di schemi concettuali.

In tal senso l'insegnante deve possedere una competenza organizzativa con la quale sia in grado di selezionare i modelli e conoscenze e integrarli e adattarli ai soggetti e al contesto. Tale abilità richiede l'attitudine a ripensare i contenuti disciplinari e le finalità, le strategie e gli strumenti di valutazione e l'esercitazione di abilità di ricerca su dimensioni socioculturali dell'educazione (Anello, 2021).

### **3.3 Seconda dimensione: Relazione e comunicazione**

La relazione rappresenta un elemento fondamentale dell'azione educativa intesa non solo come opportunità per l'insegnante di trasmettere agli studenti le sue conoscenze ma come strumento educativo per lo sviluppo dell'identità personale dello studente. La relazione educativa è infatti, composta da tre elementi, al vertice si trova l'intenzionalità che sia l'insegnante che lo studente devono possedere per voler entrare in relazione l'uno con l'altro, il secondo elemento si rifà all'educabilità dello studente, in fine il terzo elemento costituisce la responsabilità dell'insegnante nel promuovere negli studenti l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di abilità sociali (Xodo, 2003).

Attraverso una relazione educativa efficace, intesa come strumento educativo, l'insegnante orienta la propria progettazione didattica, favorendo nello studente lo sviluppo della propria identità personale.

Nei primi anni di scuola i bambini hanno bisogno di tempo per sviluppare abilità sociali ed emotive come il saper comunicare con gli adulti e con i compagni, costruire relazioni con gli altri ed esprimere le proprie emozioni. In tal senso, un rapporto sano e positivo con l'insegnante aiuta lo sviluppo di tali abilità. Una relazione positiva basata sull'ascolto sul rispetto dei bisogni del bambino aiuta lo sviluppo non solo delle capacità sociali ed emotive ma anche delle abilità cognitive, incrementando così il rendimento scolastico degli studenti.

L'insegnante competente sa entrare in relazione con lo studente, ponendosi in una posizione di ascolto attiva, mostrando empatia per le sue emozioni e riconoscendolo come persona distinta dagli altri secondo le sue caratteristiche personali (Alzahrani, Alharbi, Alodwani, 2019). In tal senso nel costruire una relazione educativa, l'insegnante è tenuto a rapportarsi con lo studente con un atteggiamento empatico, sviluppando con quest'ultimo un processo di comunicazione efficace. L'empatia con la quale l'insegnante entra in relazione con lo studente gli offre l'opportunità di fare attenzione alla condizione psicologica dell'alunno, facendogli intendere in questo modo di percepire le sue emozioni e fornirgli la possibilità di esprimersi liberamente. In questo modo l'insegnante si pone in una posizione di ascolto verso lo studente con un atteggiamento di ascolto, lasciando pieno spazio ai bisogni dell'altro (Rossi, 2005).

Una sottodimensione importante della relazione educativa si rifà alla potenza della comunicazione grazie alla quale l'insegnante crea un rapporto con lo studente. In tal senso

la comunicazione diventa un importante mezzo che può influenzare positivamente o negativamente il processo d'insegnamento e apprendimento.

Tuttavia, i percorsi di formazione dei futuri insegnanti non danno molta importanza a questo aspetto, non si preoccupano infatti di far sviluppare ai futuri professionisti le abilità comunicative adeguate e necessarie, dando più attenzione all'importanza di sviluppare una relazione con lo studente ma tralasciando l'importanza che può avere una comunicazione efficace.

L'insegnante competente deve saper comunicare verbalmente, utilizzando parole e concetti semplici, comprensibili da ogni studente, ma nel far ciò dovrebbe anche prestare attenzione alla comunicazione non verbale che molto spesso diventa più importante di quella verbale. La comunicazione non verbale si rifà all'insieme dei gesti corporei, espressioni facciali, posizioni, movimenti e toni della voce che la persona manifesta nell'atto di parlare o meno con qualcuno. Più nello specifico questo tipo di comunicazione è composta da un sistema paralinguistico formato dall'insieme dei suoni emessi durante la comunicazione come il tono della voce, il ritmo delle parole, l'intensità della voce e il silenzio e da un sistema cinesico comprendente gli atti comunicativi espressi dal corpo come lo sguardo, il sorriso, i gesti e la postura.

Il professionista, oltre a saper comunicare efficacemente in modo completo, deve mostrarsi in ascolto e attento ai bisogni e stati emotivi dello studente per far sentire quest'ultimo capito e libero di esprimere le proprie emozioni, potendo così costruire nuovi apprendimenti e conoscenze (Terenghi, 2014).

Chi scrive si sente di affermare che un altro aspetto importante di questa seconda dimensione si rifà alla capacità dell'insegnante di saper comunicare ed entrare in relazione con le famiglie degli alunni. Il percorso educativo che l'insegnante mette in atto non dev'essere circoscritto all'ambiente scolastico ma dovrebbe invece continuare anche all'interno dell'ambiente familiare. A tal proposito, è quindi importante, che l'insegnante riesca a costruire con i genitori degli alunni una rete educativa che riesca supportare l'alunno nelle sue scelte e nelle sfide di ogni giorno sia dentro che fuori scuola.

Nel quadro "The Framework for Teaching Evaluation Instrument" Danielson (2011) organizza le qualità dell'insegnante competente in quattro domini e nello specifico il terzo di questi è dedicato all'istruzione, dove, in riferimento alle capacità relazioni dell'insegnante, è presente la capacità di saper comunicare con gli studenti e coinvolgerli



dell'insegnamento. In tal senso l'insegnante competente comunica chiaramente e con un vocabolario corretto e adatto sia alla lezione specifica che all'età e livello degli studenti. Inoltre, la spiegazione da parte dell'insegnante è ben strutturata e invita l'utilizzo dell'impegno intellettuale degli studenti.

In relazione alla capacità di coinvolgere gli studenti, l'insegnante competente sa dare un buon ritmo alla lezione fornendo agli studenti un proprio e specifico tempo per riflettere, inoltre sa rendere attivi gli alunni fornendo loro compiti nei quali è necessario riflette per scegliere le strategie e i materiali più utili per la loro soluzione (Danielson, 2011). In tal senso quindi, l'insegnante competente deve saper coordinare i due tipi di comunicazione per inviare allo studente un messaggio chiaro e coerente, potendo costruire una relazione educativa funzionale attraverso una comunicazione efficace, corretta e partecipativa.

Per uno sviluppo positivo e completo dello studente deve esistere una relazione fra insegnante e famiglia che sia in grado di sviluppare un'alleanza educativa che riesca a connettere i diversi contesti educativi formali e informali dello studente. In tal senso l'alleanza educativa si definisce secondo due dimensioni, ossia il sistema di comunicazione tra scuola e famiglia e la qualità della relazione tra insegnante e genitori.

Quest'ultima dimensione è composta dal tono emotivo, dalla soddisfazione, dalla comunicazione, l'apprezzamento, il rispetto, la fiducia e la cooperazione che entrambe le parti coinvolte dimostrano e mettono in gioco.

Una delle caratteristiche più importanti della relazione fra genitori e insegnanti e la comunicazione a due vie, attraverso la quale tra le due parti coinvolte si sviluppa una condivisione di informazioni specifiche del bambino.

Tale condivisione dimostra un interesse per lo sviluppo del bambino da entrambi le parti e concretizza il ruolo che il genitore ha nelle esperienze del bambino oltre che a riconoscere le capacità professionali dell'insegnante.

Quando la connessione fra insegnante e genitore è frequente e di qualità si dimostra un allineamento circa gli obiettivi educativi da entrambi le parti e si facilita il coinvolgimento delle famiglie nella scuola (Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018).

La costruzione di una relazione positiva e costruttiva dipende dall'impegno delle due parti, dal suo canto l'insegnante dovrebbe rappresentare fonte di professionalità in rapporto alle competenze acquisite e sviluppate in materia di comunicazione efficace.

In riferimento alle affermazioni riportate finora l'insegnante competente comunica frequentemente con un modo culturalmente appropriato con le famiglie trasmettendo nel giusto modo anche le informazioni più sensibili. Inoltre, il professionista trasmette regolarmente aggiornamenti sui progressi degli studenti e sul programma didattico, oltre che a creare attività e occasioni specifiche in cui le famiglie degli studenti sono coinvolte nell'apprendimento dei propri figli (Danielson, 2011).

### **3.4 Terza dimensione: Autoriflessione**

Nella frenesia della società moderna, dove la persona è continuamente soggetto di repentine informazioni, comunicazioni e sollecitato da diverse emozioni, l'unica via per conoscere sé stessi e dare un senso ai propri comportamenti è l'autoriflessione e quindi l'ascolto di sé stessi.

Rossi (2005) afferma che questo lavoro su di sé viene a concretizzarsi nel dialogo personale on se stessi e nella continua rielaborazione dei propri vissuti.

In rapporto alla professione docente, la competenza di ascoltarsi risulta necessaria per lo sviluppo della propria identità professionale in relazione alle trasformazioni che l'insegnante può assumere nel suo modo di agire come tale. Il docente per professione è chiamato ad entrare in relazione con l'altro in maniera empatica, aiutandolo nel suo percorso d'apprendimento ma anche nel suo sviluppo personale in rapporto alla creazione della propria identità personale. In tal senso la conoscenza della propria storia e il processo di autoriflessione sulle proprie azioni e comportamenti necessitano all'insegnante per comprendere l'altro e sentire con lui i suoi sentimenti ed emozioni.

L'autoanalisi, quindi, permette all'insegnante professionista di sviluppare una dimensione di flessibilità verso la propria professionalità, nello specifico nei metodi d'insegnamento e nelle pratiche educative utilizzate. In tal senso, infatti, l'autoanalisi si conferisce come uno strumento per ricostruire, riscrivere e migliorare il proprio sé professionale (Rossi, 2005).

Dalle ultime argomentazioni si evince come la riflessione sia fondamentale nella pratica professionale degli insegnanti, tale abilità infatti, può aiutare i professionisti a concepire i problemi e gli sbagli non come svantaggi ma come opportunità per riflettere sul proprio operato e migliorarlo.

Per quanto importante sia tale dimensione, nei percorsi di formazione dei futuri insegnanti si fatica a trovare percorsi che aiutino lo sviluppo di tale abilità.

Successivamente allo sviluppo della ricerca in cui si indagavano le qualità delle riflessioni e autoriflessioni dei futuri insegnanti, gli autori dell'articolo analizzato affermano che il programma educativo dovrebbe integrare pratiche riflessive, al fine di sviluppare un modello che aiuti il futuro insegnante a diventare un pensatore critico riflessivo (Kanyarat, Kanyarat, 2022).

Il presente modello di scuola italiana vede l'istituzione attiva nella creazione di un processo educativo che promuove l'inclusività e l'apprendimento per tutti. In tal senso la scuola italiana necessita d'insegnanti che sappiano costruire con diversi metodi e strumenti contenuti e contesti d'apprendimento in linea agli specifici bisogni educativi di tutti.

La capacità di riflettere sul proprio operato d'insegnante, quindi, è utile non solo a sé stesso in quanto professionista, ma offre lo sviluppo di professionisti che operino per l'inclusione.

La pratica riflessiva, dunque, aiuta l'insegnante ad interrogarsi sul proprio punto di vista, prendere consapevolezza delle differenze per valorizzarle, cambiando se necessario le proprie cornici di riferimento per promuovere una personale sensibilità e una competenza interculturale (Szpunar, 2022).

L'insegnante riflessivo, quindi, opera attraverso una riflessione critica sugli stereotipi, rappresentazioni e credenze, favorendo la messa in atto azioni educative a livello individuale e collettivo grazie ad un innalzamento della consapevolezza e responsabilità sociale.

I processi di riflessione e autovalutazione dell'insegnante favoriscono così la promozione di sistemi educativi e partitiche didattiche inclusive, che in quanto tali necessitano di un continuo monitoraggio sui progressi avvenuti e di una continua valutazione sulla qualità inclusiva dell'agire educativo.

La ricerca presente nell'articolo di Ferrara (2016) aveva come obiettivo la creazione di uno strumento in grado di valutare la qualità inclusiva della comunità educativa e che permettesse ai docenti di monitorare e valutare la qualità inclusiva delle loro prassi educative.

Dalla validazione dello strumento e dai dati raccolti è emerso come l'utilizzo di uno strumento volto alla misurazione e monitoraggio della qualità dell'inclusione delle prassi educative serva all'insegnante per sviluppare una maggiore riflessività, un atteggiamento critico e consapevole e l'uso di strategie inclusive volte alla comprensione del contesto culturale e sociale in cui agiscono come professionisti (Ferrara, 2016).

Come già anticipato, lo sviluppo della capacità riflessiva dell'insegnante è utile al sistema scolastico per la promozione di una scuola inclusiva ma risulta necessaria anche per la crescita professionale del docente.

In riferimento a quest'ultima affermazione, nel PQM (Piano Nazionale Qualità e Merito) La Marca (2011) afferma l'importanza di favorire lo sviluppo della capacità riflessiva dell'insegnante quanto promuovere la sua motivazione a educare. Nello specifico è importante sostenere l'autodeterminazione intesa come senso di essere all'origine delle proprie scelte, la percezione delle proprie competenze nello svolgere un compito, il senso del progresso professionale e la capacità di gestire sé stessi nel condurre una determinata attività con costanza e impegno. In tal senso, l'insegnante riflessivo avvia un processo di presa di consapevolezza non solo della propria competenza d'azione ma anche per la disponibilità di far evolvere le proprie competenze ed acquisirne di nuove, grazie ad una riflessione critica che fa riflettere il professionista oltre le proprie conoscenze, abilità e convinzioni.

La Marca (2011) afferma che le competenze dell'insegnante riflessivo possono essere raggruppate in cinque campi.

Come primo campo si trovano le competenze legate alla vita di classe come la gestione e l'organizzazione del tempo, dell'ambiente, dell'attività e l'adeguamento dell'atmosfera in classe.

Nel secondo campo vengono incluse le competenze in merito alla costruzione di un rapporto con gli studenti e con le loro particolarità come la comunicazione, la conoscenza e l'osservazione delle difficoltà e dei rimedi possibili, l'osservazione degli stili di apprendimento, il coinvolgimento degli alunni e l'uso di una valutazione positiva e oggettiva.

Le competenze connesse alle discipline insegnate si rifanno al terzo campo e includono l'appropriazione dei saperi teorici, la capacità di integrare questi saperi con le conoscenze già possedute dagli studenti, una programmazione interdisciplinare in relazione alla conoscenza dei programmi ministeriali.

Nel quarto campo sono evidenziate le competenze relative all'ambiente sociale e di conseguenza la conoscenza del territorio e dell'ambiente in cui il professionista lavora.

In fine, nell'ultimo campo si trovano le competenze inerenti alla persona che includono il saper essere e il saper divenire dell'insegnante riflessivo, l'appropriazione di nuove strategie, la sperimentazione di nuove metodologie e tecnologie ma tra le più importanti si trova l'abilità di saper interrogare continuamente sulle proprie azioni educative e sulle decisioni prese.

Nella formazione delle qualità personali e professionali del docente riflessivo, la percezione della propria competenza o della propria autoefficacia copre un importante ruolo legato alla scelta di una determinata attività, allo sforzo e al tempo che vi saranno dedicati e alla convinzione della persona di compiere con successo il compito (La Marca, 2011).

L'insegnante riflessivo competente opera un processo di continua autovalutazione sulle proprie azioni, e sfrutta tali capacità per offrire un insegnamento di qualità che viene posto in relazione ai bisogni degli alunni e del sistema scolastico.

### **3.5 Quarta dimensione: Tecnologia e suo utilizzo**

Al giorno d'oggi la tecnologia fa parte delle attività di vita quotidiana, si può infatti osservare come i bambini e i ragazzi sappiano utilizzare diversi dispositivi elettronici, ricoprendo un elemento di notevole importanza all'interno dei contesti educativi informali. In tal senso, all'interno dei contesti d'apprendimento formali gli insegnanti si relazionano con studenti che utilizzano quotidianamente dispositivi elettronici di ogni tipo ed è evidente come l'utilizzo della tecnologia nella vita personale influenzi i programmi didattici.

Per fare in modo che la tecnologia sia presente all'interno del contesto scolastico al fine di rinnovare i metodi d'insegnamento è necessario che gli insegnanti esperti già in servizio accettino tale dimensione e acquisiscano nuove abilità in merito attraverso percorsi di formazione continua. Inoltre, proprio per la velocità con la quale la tecnologia cambia e si modernizza è necessario che nel loro percorso formativo i futuri insegnanti formano abilità e competenze informatiche per sapere utilizzare in modo consapevole la tecnologia all'interno dei programmi didattici, riuscendo così ad entrare in relazione con studenti facendo dei dispositivi elettronici elementi essenziali della loro vita quotidiana (Ramazanova, Togaibayeva, Suguraliyeva, Zhubatyrova, Biissova, Anar, 2021).

Dal momento in cui la tecnologia è diventata elemento importante nella formazione dei futuri insegnanti, è stata data maggior attenzione allo sviluppo dell'alfabetizzazione digitale intesa come l'acquisizione di conoscenze tecniche utili all'utilizzo appropriato di strumenti digitali all'interno di unità di apprendimento circoscritte. Tale approccio formativo però viene criticato per la sua mancanza d'interesse verso lo sviluppo dell'autenticità o d'attenzione per le diversità socioculturali.

Un percorso formativo basato sull'acquisizione dell'alfabetizzazione digitale non lascia spazio alle diverse conoscenze, alle capacità e alle disposizioni dei futuri insegnanti. Sarebbe dunque importante promuovere un processo formativo basato non solo sull'acquisizione di competenze digitali di base, ma sullo sviluppo della competenza digitale, grazie alla quale vengono considerati gli effetti che la tecnologia ha sugli individui e sulla società (Falloon, 2020).

Nel 2017 la Commissione Europea pubblicò il documento "European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu" (Redecker, Punie, 2017), volto a fornire un quadro di riferimento per la formazione delle competenze necessarie

all'insegnante. Il quadro del DigCompEdu introduce la funzionalità delle competenze digitali all'interno di sei aree poste tra loro in relazione dell'aspetto professionale dell'insegnante, esse sono il coinvolgimento e valorizzazione professionale, le risorse digitali, le pratiche d'insegnamento e di apprendimento, la valutazione dell'apprendimento, la valorizzazione delle potenzialità degli studenti e il favorire le competenze digitali degli studenti.

Come già anticipato in ogni area è posta attenzione all'aspetto tecnologico e digitale, più nello specifico per la prima area le competenze digitali possono essere utilizzate per interagire più facilmente con i colleghi, gli studenti e i genitori, oltre che per la propria crescita professionale e migliorare l'organizzazione in cui si esercita la professione.

Nella seconda area le competenze digitali che l'insegnante deve possedere si rifanno alla capacità di saper identificare le risorse digitali utili agli obiettivi di apprendimento definiti, ai bisogni degli studenti e al proprio stile d'insegnamento e saper modificare i materiali d'insegnamento a disposizione utilizzandoli in modo responsabile, rispettando i diritti d'autore. Oltre a ciò, l'insegnante competente deve saper gestire i contenuti digitali sensibili come le verifiche digitali e i voti degli studenti.

In rapporto alla terza area dedicata alle pratiche d'insegnamento e apprendimento l'insegnante deve saper utilizzare le tecnologie digitali in modo efficace in ogni fase d'insegnamento e apprendimento, ponendo al centro lo studente e le sue personali caratteristiche.

L'insegnante con competenze digitali deve anche saper utilizzare le tecnologie nell'ambito della valutazione degli studenti, tenendo presente gli aspetti di tale processo argomentati nella quarta area del DigCompEdu. La valutazione può fungere da facilitatore o da ostacolo per l'innovazione, a tal proposito le risorse digitali possono aiutare nell'analisi dei dati relativi all'attività degli studenti, o nel monitoraggio dei loro progressi.

La quinta area pone attenzione su un importante aspetto della pratica professionale dell'insegnante, in relazione a ciò le competenze digitali possono aiutare l'insegnante nello sviluppare strategie didattiche centrate sugli studenti o possono essere utilizzate come mezzo di coinvolgimento e motivazione. L'insegnante attraverso le competenze digitali



può creare contenuti di apprendimento specifici per ogni studente, facendo però attenzione a non incrementare le diseguaglianze in modo negativo.

Infine, in rapporto all'ultima area, è proprio attraverso l'utilizzo che l'insegnante fa delle proprie competenze digitali in rapporto al raggiungimento degli obiettivi che il professionista può far sviluppare quelle dei propri alunni in rapporto all'alfabetizzazione dell'informazione, alla comunicazione digitale, alla creazione dei contenuti digitali, all'uso responsabile del digitale e alla risoluzione dei problemi (Redecker, Punie, 2017).

### **3.6 Quinta dimensione: Formazione continua**

Al termine di un lungo percorso formativo ma necessario allo stesso tempo, il neo-insegnante si presenta pronto e volenteroso di mettere in pratica le conoscenze acquisite durante la sua formazione specifica.

Tuttavia, nonostante la consistente formazione iniziale che riceve ogni insegnante, chi sta scrivendo è del parere che il professionista dell'insegnamento debba prestare attenzione e tempo all'acquisizione di sempre nuove competenze in relazione alle caratteristiche dell'ambito lavorativo in cui opera.

Durante la sua carriera l'insegnante entra in relazione con studenti di diverse generazioni, la quale educazione viene stimolata e influenzata dai repentini cambiamenti che la società manifesta. In tal senso quindi percorsi di formazione in itinere al proprio servizio professionale, risultano per l'insegnante professionista occasioni per incrementare le proprie competenze e abilità e fornire un continuo insegnamento di qualità.

Una formazione continua di qualità vede l'intrecciarsi delle dimensioni personali e professionali dell'insegnante lungo un processo che collega la formazione iniziale e la formazione in servizio come un unico processo di costruzione e sviluppo della propria identità professionale.

In Italia è stata per la prima volta posta attenzione al processo di aggiornamento delle competenze con l'art. 7 del D.P.R. 419 del 1974, con il quale il legislatore, supponendo una carente formazione iniziale degli insegnanti, volle attuare un processo di perfezionamento delle abilità didattiche. Tuttavia, solo poi negli anni '90 si tentò di dar vita ad un sistema di formazione in servizio che però non portò al mutamento delle prassi dei processi di aggiornamento che vedevano l'insegnante impegnato nell'acquisizione di nuovi saperi tramite esperti che però non operavano nel sistema scolastico e quindi fornivano prevalentemente conoscenze teoriche. Alla fine degli anni '90, in relazione al concetto di autonomia scolastica, la formazione in servizio cominciò ad essere intesa come fonte di miglioramento prima delle pratiche professionali degli insegnanti e poi del sistema scolastico, per arrivare agli anni 2000 quando l'Italia cominciò a far fede agli orientamenti di politica europea che stilano tutt'ora processi di formazione continua per il personale scolastico.

Fra i modelli formativi più innovativi si trova quello proposto dall’Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica, il quale attraverso l’utilizzo di una piattaforma online “PuntoEdu” propone una formazione blended e-learning che vede l’interazione tra formazione online e in presenza. Uno dei principali obiettivi era quello di proporre un ambiente formativo in cui si potessero incontrare le esigenze formative istituzionali e dei singoli docenti superando l’idea del corso di aggiornamento astratto al contesto scolastico. Inoltre, attraverso questo modello viene stimolata la capacità di riflettere sulla propria azione educativa dell’insegnante che viene infatti, inteso come professionista riflessivo che sviluppa processi di riflessione condivisa sulla propria professionalità e sulle pratiche scolastiche.

Tuttavia, per fare in modo che gli insegnanti percepiscano la formazione in servizio come un valore aggiunto piuttosto che, come un’aggiunta al proprio carico lavorativo, sarebbe necessario che la stessa formazione continua venisse offerta all’interno della scuola e dell’orario lavorativo.

Data quindi, l’importanza e la necessità di migliorare la pratica della formazione in servizio, è necessario attuare un progetto in merito che identifichi la scuola come laboratorio permanente per gli insegnanti, nel quale si sostengano progetti personali di formazione per i diversi percorsi di crescita personale. Oltre a ciò, sarebbe auspicabile sostituire le normative presenti con standard predefiniti e certificazione delle competenze, assicurando a tutte le domande formative pari opportunità e dando valore alle associazioni professionali in modo che rappresentino opportunità di crescita per le competenze e la motivazione all’insegnamento. In tal senso devono essere presenti e garantiti i tempi dedicati alla formazione, dove la presenza degli insegnanti esperti e competenti rappresenti un’importante risorsa di formazione (Grion, 2011).

In riferimento alle ultime affermazioni, Bocci nel suo articolo (2022) argomenta sulle competenze didattiche, culturali e relazioni che l’insegnante deve dimostrare di avere per offrire un’immagine della professione adeguata e di conseguenza fa riferimento anche alla formazione iniziale e in itinere del professionista. A tal proposito per l’insegnante una formazione efficace rappresenta occasione e risorsa per sperimentare un’ampia gamma di possibilità e acquisire un solido repertorio di metodologie diverse in modo da sviluppare percorsi d’insegnamento significativi, coinvolgenti e calibrati alle caratteristiche di ciascuno.

La formazione iniziale e in itinere, quindi dovrebbe caratterizzarsi come significativa e che quindi venga fatta in contesti dove la scuola si fa con la partecipazione degli insegnanti. Oltre a ciò, una formazione efficace dovrebbe basarsi sui problemi reali, offrendo l'occasione di connettere saperi e didattiche disciplinari e pedagogico-didattici.

Infine, Bocci (2022) afferma che la formazione degli insegnanti dovrebbe essere imperniata attorno al metodo di ricerca, essere capace di far riflettere il professionista oltre che a valorizzare le esperienze dei singoli e del gruppo sia in contesti d'apprendimento formali che informali (Bocci, 2022).



## **4 Questionario di ricerca sull'identità professionale dell'insegnante**

### **4.1 Introduzione**

Sulle basi della letteratura analizzata e argomentata finora, chi scrive si sente di affermare che l'identità professionale dell'insegnante rappresenta un costrutto formato da diversi elementi e caratteristiche che contraddistinguono il singolo professionista ponendosi in relazione alle sue abilità professionali e caratteristiche personali. L'insegnante professionista, quindi, forma il proprio profilo professionale grazie ad un processo di sviluppo che continua per tutto l'arco della vita e che comprende le caratteristiche della propria identità personale, le competenze e le abilità già acquisite in continua formazione e miglioramento e le esperienze vissute sia nei diversi contesti sociali specialmente quello professionale.

Con l'obiettivo di analizzare le diverse identità professionali degli insegnanti presenti in ciascuna istituzione scolastica, è stato costruito un questionario che possa essere utilizzato come strumento d'osservazione dei diversi profili professionali.

Prima di costruire lo strumento di ricerca, è stata fatta un'analisi sulle competenze che l'insegnante deve possedere per promuovere un insegnamento di qualità, dalle quali possono emergere le caratteristiche che contraddistinguono un professionista e il suo agire professionale.

In tal senso la competenza viene descritta come un insieme integrato di conoscenze tra cui quelli dichiarative che rifanno alle informazioni che si hanno di un determinato argomento, conoscenze procedurali che riguardano le modalità in cui un compito può essere svolto e quelle contestuali che determinano l'utilizzo delle prime due tipologie.

Le competenze vengono attuate attraverso processi mentali grazie ai quali si determina e si realizza un'azione utile a risolvere determinati problemi o situazioni complesse. In tal senso più la persona è competente più è in grado di agire velocemente in maniera risolutiva (Torre, Ricchiardi, 2007).

Sulla base delle affermazioni argomentate nei capitoli precedenti circa l'identità professionale dell'insegnante e le dimensioni che la contraddistinguono, è stato costruito un questionario che, come strumento di ricerca, ha l'obiettivo di costituire uno strumento adeguato per analizzare i diversi profili professionali degli insegnanti presenti all'interno di ciascuna istituzione scolastica.

#### ***4.1.1 Il metodo Delphi***

Le prime informazioni che si hanno su questa tecnica e sul suo utilizzo ricorrono al 1962 quando nel memorandum “un’applicazione sperimentale del metodo Delphi” si riassumeva i risultati di uno studio iniziato nel 1948 dalla Rand Corporation e curato da Dalkney N. e Helmer O. Tale tecnica venne quindi usata per la prima volta per arrivare ad un consenso di esperti su temi politici-militari (Reguant-Álvarez, Torrado-Fonseca, 2016).

Più nello specifico, durante la Guerra Fredda la Rand Corporation fu chiamata a semplificare il confronto fra generali militari sull’impatto dell’utilizzo delle nuove tecnologie militari. In tal senso l’obiettivo era quello di arrivare ad ottenere delle risposte che tenessero conto di tutte le possibili variabili e opinioni degli esperti del settore, ma allo stesso tempo c’era anche lo scopo di favorire il confronto tra esperti su un argomento nuovo con risposta imprevedibile.

Successivamente, durante gli anni Sessanta e Settanta del ‘900 il metodo Delphi, rappresentando una tecnica più vantaggiosa rispetto a tecniche di discussione tradizionali, venne utilizzato molteplici volte quando si voleva misurare il livello di consenso su determinati argomenti (Acone, Urbani, 2018).

Il metodo Delphi consiste, quindi, nel presentare uno o più temi ad un gruppo di esperti in modo che essi forniscano giudizi e valutazioni modificate man mano che si ottiene una buona percentuale di consenso o comunque una minore variabilità delle risposte finali rispetto a quelle iniziali.

A differenza di altre tecniche di confronto, come il focus group o il brainstorming, gli esperti durante l’applicazione del Delphi sono isolati individualmente dal gruppo per escludere lo sviluppo di atteggiamenti di leadership che andrebbero a condizionare le risposte dei singoli. La separazione degli esperti evita lo sviluppo di interazioni psicologiche che potrebbero invalidare le risposte, rischiando di ricadere in forme di tacito consenso e atteggiamenti di uniformità alle risposte incisive degli esperti che dimostrano una personalità più calorosa e attrattiva.

Il gruppo di esperti viene definito “panel” ed è composto generalmente all’incirca di un minimo di quattro persone e un massimo di venti.

Il numero delle fasi dell’applicazione del metodo Delphi può variare a seconda di diversi elementi; tuttavia, in ogni fase è importante che gli esperti forniscano feedback di

valutazione sull'argomento di ricerca e diversifichino le loro risposte per arrivare ad una valutazione conclusiva di qualità dell'oggetto in esame (Marbach, 1991).

Più nello specifico il metodo Delphi si compone di una fase nella quale grazie ad una ricerca bibliografia si stabilisce cosa si dell'argomento d'indagine e cosa ancora dev'essere definito. Successivamente si sviluppa una prima versione del questionario attingendo alle nozioni della letteratura sull'argomento d'indagine studiato, procedendo poi con la selezione degli esperti che faranno parte del panel. A questo punto comincia la somministrazione del questionario agli esperti e la raccolta e analisi delle risposte ricevute, fase che può essere ripetuta più volte, finché non si arriva alla convergenza delle opinioni dei membri del gruppo. Si termina in fine, riportando i risultati ottenuti e gli eventuali elementi aggiunti modificati (Humphrey-Murto, Wood, Gonsalves, Mascioli Varpio, 2020).

Tuttavia, anche considerando l'utilità positiva del metodo, esso può presentare limitazioni e problemi durante la ricerca. Tale tecnica, infatti, risulta abbastanza dispendiosa in termini di tempo sia per il ricercatore che per i partecipanti. Il primo è costantemente impegnato nella strutturazione dei diversi questionari, nella somministrazione di esse e nell'analisi delle risposte ricevute e i partecipanti a loro volta potrebbero stancarsi di rispondere troppe volte alle richieste del ricercatore e potrebbe esserci il rischio che essi abbandonino la ricerca.

Nonostante ciò, sono maggiori i punti di forza del metodo, grazie al quale per esempio si evitano risposte condizionate da opinioni altrui, dato l'individualità durante la compilazione del questionario. Inoltre, il metodo Delphi permette al ricercatore, attraverso la raccolta di feedback, di arricchire la propria versione di fattori e assunzioni teoriche che lo possono aiutare a correggere eventuali errori (Fink-Hafner, Degen, Doušak, Novak, Hafner-Fink, 2019).

Il metodo Delphi si presenta quindi un metodo interattivo grazie al quale i partecipanti esprimono la loro opinione in diverse opportunità sotto forma di anonimato, escludendo quindi occasioni di influenza reciproca. Le risposte vengono ogni volta analizzate da chi somministra il questionario, di cui ne produce versioni aggiornate tramite i feedback. La procedura si conclude una volta terminate le fasi di consultazione stabilite e raggiunto il grado di stabilità delle opinioni desiderato (Reguant-Álvarez, Torrado-Fonseca, 2016).



## **4.2 Costruzione del questionario**

Per la costruzione dello strumento di ricerca si è fatto riferimento al libro di Bezzi (2015) nel quale vengono descritte diverse tecniche di valutazione, tra cui appunto il questionario. Esso viene definito tra le tecniche di valutazione più difficili ma comunque più utilizzate. Tale strumento viene utilizzato per identificare le variabili sociologiche di un determinato fenomeno e osservarne la distribuzione sociale (Bezzi, 2015).

### **4.2.1 Prima Fase**

Per costruire il questionario è stato necessario rendere meno astratto l'argomento della ricerca che in questo caso si configura con l'identità professionale dell'insegnante. In tal senso, quindi sono state individuate cinque dimensioni che rappresentano appunto, le diverse articolazioni con le quali un concetto complesso e astratto viene reso semplice e concreto (Bezzi, 2015).

Le dimensioni che sono state prese in considerazione, si rifanno a quelle argomentate nel capitolo precedente. Nello specifico, quindi, per l'articolazione dell'argomento di ricerca si è fatto riferimento alle seguenti dimensioni:

- progettualità
- relazione e comunicazione
- autoriflessione
- tecnologia e suo utilizzo
- formazione continua.

Queste cinque dimensioni sono state prese in considerazione dopo aver analizzato principalmente due modelli che organizzano le competenze dell'insegnante. Tali modelli, già precedentemente descritti, sono quello di Milani (2000) e il modello InTASC. Con il primo modello la competenza pedagogica dell'insegnante viene suddivisa in competenze di base e competenze specifiche, grazie alle quali l'insegnante è in grado di gestire le complessità delle situazioni educative (Milani, 2000). Il secondo modello invece fornisce delle risorse utili a sostenere gli insegnanti nello sviluppo di un modello d'insegnamento efficace. In tal senso, quindi, evidenzia dieci standard utili per affrontare la crescente complessità, raffinatezza e progressione che la professione di insegnante sta avendo (CCSSO, 2013). Oltre a ciò, è stata fatta particolare attenzione all'aspetto tecnologico e alla necessità anche da parte dell'insegnante dell'uso di dispositivi elettronici per far

fronte ai molteplici cambiamenti e innovazioni di cui la società e di conseguenza gli studenti delle nuove generazioni fanno parte.

Le cinque dimensioni, rappresentando l'argomento d'indagine in modo ancora troppo astratto, sono state suddivise a loro volta in sottodimensioni e in seguito quest'ultime sono state scomposte in indicatori per rendere osservabile e calcolabile un fenomeno che prima era definito astratto e non valutabile concretamente. L'indicatore illustra un aspetto del tema che si vuole indagare e deve rappresentare qualcosa di chiaro e specifico, risultando quindi valido e attendibile. Dopo aver definito gli indicatori con descrizioni tecnico-pratiche sono state formulate le domande valutative del questionario (Bezzi, 2015).

Come opzione di risposta è stata usata una scala di atteggiamento che è servita a registrare il parere rispetto al tema secondo alternative graduate; "per niente d'accordo", "non d'accordo", "neutrale", "d'accordo" e "del tutto d'accordo". A tale scala di pareri è stata equiparata una scala numerica con valori da 1 a 5.

La tabella n. 1 presenta la prima versione del questionario, il quale era composto di tre parti, la prima verteva sulla raccolta di informazioni personali delle persone che avrebbero completato il questionario, la seconda era composta di trenta domande inerenti all'identità professionale dell'insegnante e in fine, nella terza parte, le domande chiedevano un feedback sulla struttura del questionario e sulla chiarezza degli item. Nello specifico quest'ultima parte serviva per sviluppare una ricerca Delphi, che potesse essere utile per validare il questionario come strumento di ricerca.

Per conoscere le caratteristiche della ricerca Delphi e le modalità con le quali essa può essere sviluppata, sono state analizzate diverse fonti da internet. In particolare, si è fatto riferimento all'articolo di Arteaga (2023) nel quale viene spiegato il metodo partendo dalla sua origine storica e procedendo con l'illustrazione delle diverse fasi, punti di forza e limiti della ricerca (Arteaga, 2023).

In generale lo sviluppo del metodo Delphi prende avvio con il reclutamento dei partecipanti che dovendo fornire risposte individuali e anonime possono essere anche situati in qualsiasi parte del pianeta. Successivamente viene formulato un primo questionario e viene inviato al panel di esperti che a loro volta inviano la risposta al valutatore. A questo punto egli analizza le diverse risposte, considera la presenza di opinioni in accordo o in disaccordo e formula un secondo questionario più specifico e

dettagliato. Ancora una volta il questionario viene inviato al gruppo di partecipanti e successivamente alla raccolta delle risposte che vengono rianalizzate dal valutatore.

Questo procedimento viene ripetuto tante volte quanto il facilitatore del processo lo ritiene opportuno (Bezzi, 2015).

In questo caso l'obiettivo dell'applicazione del metodo Delphi era quello di ricevere feedback sulla struttura del questionario, così che potesse essere modificato e migliorato secondo l'osservazione degli esperti.

Tabella 1: Prima versione del questionario

<b>Domande di informazioni personali</b>	
<i>1. Età anagrafica</i>	
<i>2. Anni di esperienza lavorativa all'interno del contesto scolastico</i>	
<i>3. Ordine di scuola nella quale insegna</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Infanzia</li> <li><input type="radio"/> Scuola Primaria</li> <li><input type="radio"/> Scuola Secondaria di I grado</li> <li><input type="radio"/> Scuola Secondaria di II grado</li> <li><input type="radio"/> Università</li> </ul>
<i>4. Qual è la provincia nella quale lavora?</i>	
<i>5. Ritiene di poter indicare una disciplina o un'area disciplinare dove insegna prevalentemente?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Sì</li> <li><input type="radio"/> No</li> </ul>
<i>6. Se alla domanda precedente ha risposto SI, indichi quale o quali discipline e/o aree disciplinari.</i>	
<b>Domande inerenti all'identità professionale dell'insegnante</b>	
<i>1. È importante che l'insegnante svolga una progettazione iniziale.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
<i>2. È importante che l'insegnante progetti in itinere per rispondere in maniera continuativa ai bisogni dei studenti.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
<i>3. L'insegnante deve saper progettare individualmente.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)

4. <i>L'insegnante deve sapere progettare collettivamente.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
5. <i>L'insegnante deve organizzare l'aula in modo tale che rappresenti un ambiente sicuro per gli studenti e gli insegnanti.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
6. <i>L'insegnante deve organizzare gli spazi dell'aula prestando attenzione alle diverse caratteristiche degli studenti.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
7. <i>L'aula deve rappresentare un ambiente dinamico e funzionale.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
8. <i>È importante che l'insegnante abbia una buona capacità comunicativa.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
9. <i>L'insegnante deve saper sviluppare una buona comunicazione verbale con studenti e genitori.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
10. <i>L'insegnante deve saper sviluppare una buona comunicazione non verbale con studenti e genitori.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
11. <i>L'insegnante deve avere interesse per l'aspetto psicologico degli studenti.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
12. <i>L'insegnante deve avere interesse per l'aspetto psicologico dei genitori.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
13. <i>L'insegnante deve interessarsi alla storia vissuta degli studenti.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
14. <i>L'insegnante deve mostrarsi aperto al dialogo, fornendo ai genitori, se necessario, molteplici occasioni di scambio interpersonale.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)

15. È importante che l'insegnante rifletta sulle azioni educative messe in atto.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
16. È importante che l'insegnante sviluppi una riflessione in itinere durante lo sviluppo delle proprie azioni didattiche-educativa.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
17. Al termine delle azioni didattiche, l'insegnante deve riflettere e analizzare i punti di forza e i punti di debolezza della progettazione educativa attuata.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
18. La riflessione aiuta l'insegnante a migliorare le azioni educative.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
19. La riflessione aiuta l'insegnante a migliorare le proprie competenze.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
20. Per comunicare all'interno dell'ambiente scolastico è utile utilizzare apparecchi elettronici.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
21. La tecnologia aiuta la comunicazione con i colleghi.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
22. La tecnologia aiuta la comunicazione con le famiglie degli studenti.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
23. L'utilizzo di siti web aiuta l'insegnante nella ricerca di materiale didattico e di nuove metodologie educative.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
24. La tecnologia aiuta l'insegnante nell'osservazione dei progressi e delle difficoltà degli studenti.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
25. L'utilizzo della tecnologia per insegnare favorisce l'apprendimento degli studenti.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
26. Per l'insegnante professionista è importante svolgere una formazione continua.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)

27. <i>Per l'insegnante professionista è importante svolgere una formazione in servizio.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
28. <i>La formazione continua è utile all'insegnante per il miglioramento delle competenze professionali.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
29. <i>È importante che il proprio contesto lavorativo offra l'opportunità all'insegnante di svolgere una formazione continua.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
30. <i>È importante che l'insegnante svolga una formazione continua anche fuori dal proprio contesto lavorativo.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
<b>Domande di osservazione sulla struttura del questionario</b>	
1. <i>Secondo lei gli item sono formulati in maniera chiara?</i>	<input type="radio"/> Sì <input type="radio"/> No
<i>Se alla domanda precedente ha risposto No, quali item dovrebbero essere modificati? E perché?</i>	
2. <i>Ritiene che gli item siano pertinenti al contenuto dell'indagine?</i>	<input type="radio"/> Sì <input type="radio"/> No
<i>Se alla domanda precedente ha risposto No, come suggerisce di modificare gli item?</i>	
3. <i>Ha dei suggerimenti da dare per migliorare il questionario?</i>	<input type="radio"/> Sì <input type="radio"/> No
<i>Se alla domanda precedente ha risposto Sì, quali sono i suoi suggerimenti di miglioramento?</i>	

<p>4. Secondo lei il questionario ricopre l'intera area dell'identità professionale dell'insegnante?</p>	<p><input type="radio"/> Sì <input type="radio"/> No</p>
<p>Se alla domanda precedente ha risposto No, quali dimensioni mancherebbero?</p>	
<p>5. Ritiene i valori della scala di risposta adeguati?</p>	<p><input type="radio"/> Sì <input type="radio"/> No</p>
<p>Se alla domanda precedente ha risposto No, che valori userebbe?</p>	
<p>6. Quanto tempo ha impiegato per compilare il questionario?</p>	
<p>7. Ha ulteriori osservazioni da aggiungere?</p>	

#### 4.2.2 Seconda fase

Una volta strutturato il questionario, è stata realizzata un'indagine Delphi: si è proposta la compilazione ad un gruppo composto da docenti universitari, dirigenti scolastici e insegnanti di scuole di vario grado. Tale somministrazione aveva l'obiettivo di perfezionare e offrire validità allo strumento di ricerca come tale.

A tale scopo, come già anticipato, il questionario, oltre alle domande sull'argomento in esame, era composto anche di domande inerenti all'osservazione e all'analisi dello strumento.

Come già descritto, il panel è stato composto di tre sottogruppi, tra cui un gruppo di docenti universitari, selezionati in base alla disciplina che insegnano. Selezionando in questo caso docenti di pedagogia, ritenuti esperti dell'identità professionale dell'insegnante e degli elementi che la possono contraddistinguere. Un secondo gruppo è stato composto da dirigenti scolastici per ottenere feedback inerenti all'identità professionale intesa come fattore che può contraddistinguere la diversità e la qualità d'insegnamento all'interno di un contesto scolastico. Il terzo gruppo, in fine, è stato composto da insegnanti con età diverse, che operano in scuole con grado differente per raccogliere feedback personali sull'opinione che hanno dell'identità professionale in quanto docenti. Il questionario, quindi, è stato visionato da un totale di ventisei esperti dell'insegnamento di età compresa tra i 26 e 75 anni operanti in diverse città e province del territorio, tra cui Padova, Venezia, Belluno e Roma.

La figura n. 1 raffigura i range di età degli esperti che hanno fornito feedback sulla struttura del questionario.

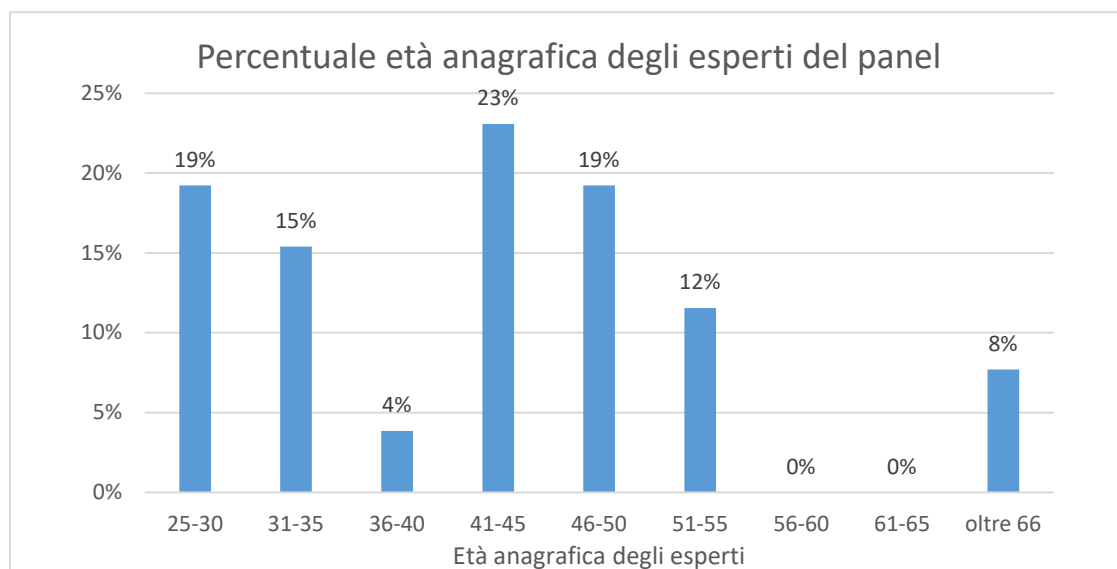


Figura 1: Grafico percentuale dell'età anagrafica dei membri del panel



La figura n. 2 descrive la quantità degli anni di esperienza degli esperti appratenti al panel di ricerca.

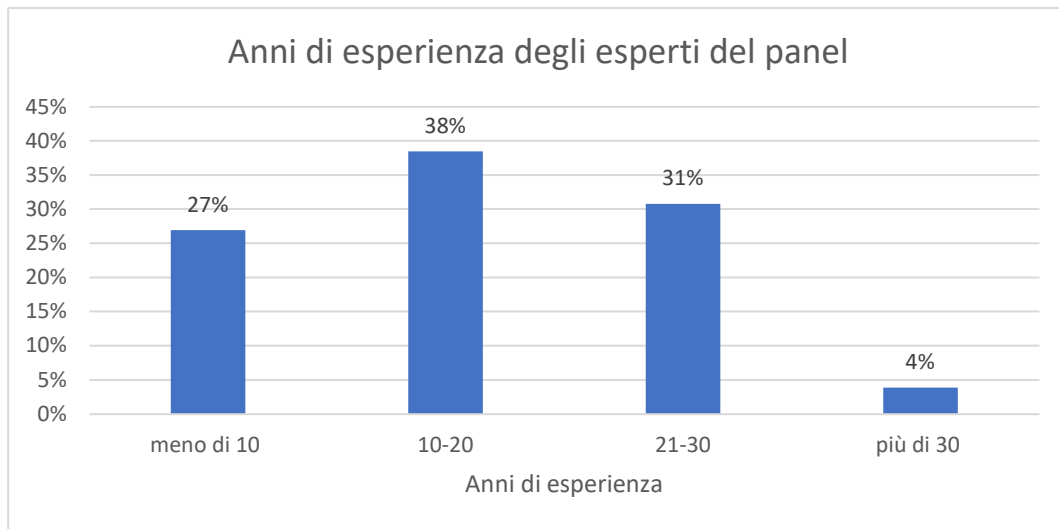


Figura 2: Grafico percentuale degli anni di esperienza dei membri del panel

I feedback raccolti, grazie all'utilizzo del metodo Delphi sono stati utili al perfezionamento degli item dello strumento che sono stati modificati e resi più chiari secondo le osservazioni e consigli ricevuti.

La tabella n. 2 presenta la raccolta dei feedback ricevuti dal gruppo di esperti composto e le modifiche agli item fatte in relazione alle osservazioni ricevute.

Nello specifico le valutazioni ricevute dal gruppo di esperti composto da docenti universitari si sono concentrate principalmente sull'ovvietà di alcuni item, quest'ultimi ritenuti troppo scontati avrebbero potuto produrre risposte ovvie. A tal proposito, quindi, è stata modificata la forma di alcune domande, ad esempio rendendole negative, per non rischiare di raccogliere soluzioni troppo omogenee. Oltre a ciò, sono state modificate più specificatamente alcune domande ritenute poco chiare e ripetitive.

Tabella 2: Feedback proveniente dal gruppo di esperti e modifiche agli item

Gruppo di esperti	Feedback ricevuti	Modifiche agli Item
<p style="text-align: center;"><b>Docenti universitari</b></p>	<p>Molti item sono forse troppo “ovvi” sarebbe bene mettere degli item in forma negativa, anche per controllo.</p>	<p><b>Domanda n. 5:</b> L’insegnante deve organizzare l’aula in modo tale che rappresenti un ambiente sicuro per gli studenti e gli alunni.  <b>Modifiche:</b> <i>L’insegnante può anche non fare attenzione ad organizzare l’aula in modo che rappresenti un ambiente sicuro per gli studenti e gli insegnanti.</i></p> <p><b>Domanda n. 9:</b> L’insegnante deve saper sviluppare una buona comunicazione verbale con studenti e genitori.  <b>Modifiche:</b> <i>L’insegnante non deve saper sviluppare una buona comunicazione verbale con studenti e genitori.</i></p> <p><b>Domanda n. 28:</b> La formazione continua è utile all’insegnante per il miglioramento delle competenze professionali.  <b>Modifiche:</b> <i>La formazione continua non è necessariamente un aspetto utile all’insegnante per il miglioramento delle competenze professionali.</i></p>
	<p>Nella domanda 26 il termine “svolgere” è ambiguo. Credo si intenda fruire/partecipare.</p>	<p><b>Domanda n. 26:</b> Per l’insegnante professionista è importante svolgere una formazione continua.  <b>Modifiche:</b> <i>Per l’insegnante professionista è importante fruire di una formazione continua.</i></p>
	<p>La domanda 30 non è molto chiara.</p>	<p><b>Domanda n.30:</b> è importante che l’insegnante svolga una formazione continua anche fuori dal proprio contesto lavorativo.  <b>Modifiche:</b> <i>è importante che l’insegnante si confronti in contesti professionali diversi dal proprio.</i></p>

	Alla domanda 20 sarebbe meglio sostituire il termine apparecchi con dispositivi.	<b>Domanda n. 20:</b> Per comunicare all'interno dell'ambiente scolastico è utile utilizzare apparecchi elettronici. <b>Modifiche:</b> <i>Per comunicare all'interno dell'ambiente scolastico è utile utilizzare dispositivi elettronici.</i>
	Rischiando una poca chiarezza da parte degli insegnanti tra formazione continua e formazione in servizio, è utile verificare se una delle due domande tra la 26 e la 27 possa essere eliminata.	<b>Modifiche:</b> <i>è stata eliminata la domanda n. 27, "Per l'insegnante professionista è importante svolgere una formazione in servizio"</i>
	Sarebbe meglio modificare l'inizio di qualche domanda per non far calare l'attenzione.	Per non far calare l'attenzione alcune domande sono state formulate in maniera diversa, per non cadere nella ripetitività e rischiare di far calare l'attenzione. Nello specifico sono state fatte modifiche alle domande 1, 3, 6, 11, 16, 19, 21, 29 (vedi le due versioni del questionario).
	La domanda n. 4 è poco chiara:	<b>Domanda n. 4:</b> L'insegnante deve saper progettare collettivamente. <b>Modifiche:</b> <i>L'insegnante deve saper progettare insieme ai colleghi.</i>
<b>Dirigenti scolastici</b>	Potrebbe non essere chiara la differenza tra la domanda n. 15 e la domanda n. 16.	Domanda n. 15: è importante che l'insegnante rifletta sulle azioni educative messe in atto. <b>Modifiche:</b> <i>è importante che l'insegnante rifletta a fondo sulle azioni educative messe in atto.</i>
	Potrebbero essere aggiunte domande sulla percezione che l'insegnante ha in termini di organizzazione scolastica.	Dopo la domanda n. 30 sono state aggiunte le seguenti domande: - È importante che l'insegnante supporti il dirigente scolastico e lo staff per l'organizzazione di attività di plesso e di aula - L'insegnante deve intervenire nei processi organizzativi della scuola

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- È importante che il docente agisca pensandosi comunità e non come singolo</li> </ul>
	<p>Potrebbero essere aggiunti item sulla dimensione della valutazione, sul rapporto dell'insegnante con il dirigente scolastico e il middle management della scuola.</p>	<p>Dopo la domanda n. 30 sono state aggiunte le domande seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Non è strettamente necessario che l'insegnante instauri una buona relazione con il dirigente scolastico.</li> <li>- L'insegnante deve entrare in relazione non solo con i colleghi docenti ma anche con le altre figure professioniste presenti all'interno del contesto scolastico.</li> </ul>
		<p>Dopo la domanda n. 19 è stata aggiunta la domanda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- È importante che l'insegnante rifletta sull'efficacia del metodo valutativo usato</li> </ul> <p>Dopo la domanda n. 7 sono state aggiunte le domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nel momento della progettazione l'insegnante deve prestare attenzione alla scelta del metodo valutativo più adeguato da usare</li> <li>- L'insegnante deve saper usare più metodi valutativi in base agli obiettivi delle azioni educative sviluppate.</li> <li>- La valutazione per l'insegnante è strumento di categorizzazione delle capacità degli studenti.</li> <li>- Valutare è ciò che più mette in difficoltà l'insegnante.</li> </ul>

<b>Insegnanti</b>	Mancano delle domande sulla relazione con i colleghi.	<p>Dopo la domanda n. 30 sono state aggiunte le seguenti domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- È importante che l'insegnante abbia occasioni di condivisione di idee con i colleghi</li> <li>- Non è necessario che l'insegnante costruisca relazioni positive con i colleghi.</li> </ul>
	Mancano delle domande sulla dimensione della valutazione.	<p>Per non far calare l'attenzione alcune domande sono state formulate in maniera diversa, per non cadere nella ripetitività e rischiare di far calare l'attenzione.</p> <p>Nello specifico sono state fatte modifiche alle domande 1, 3, 6, 11, 16, 19, 21, 29 (vedi le due versioni del questionario).</p>
	Dopo qualche domanda che inizia con le stesse parole, l'attenzione cala.	<p>Dopo la domanda n. 19 è stata aggiunta la domanda: È importante che l'insegnante rifletta sull'efficacia del metodo valutativo usato</p> <p>Dopo la domanda n. 7 sono state aggiunte le domande: Nel momento della progettazione l'insegnante deve prestare attenzione alla scelta del metodo valutativo più adeguato da usare L'insegnante deve saper usare più metodi valutativi in base agli obiettivi delle azioni educative sviluppate.</p> <p>La valutazione per l'insegnante è strumento di categorizzazione delle capacità degli studenti. Valutare è ciò che più mette in difficoltà l'insegnante.</p>

### 4.2.3 Terza fase

Dopo aver raccolto giudizi e osservazioni sulla struttura del questionario e sulla chiarezza degli item, è stato svolto un processo di perfezionamento delle domande.

In relazione ai suggerimenti d'integrazione ricevuti dal panel di esperti, sono stati aggiunti item che indagano sulla relazione dell'insegnante con colleghi, dirigente scolastico e altri professionisti all'interno dell'ambiente professionale, sulla dimensione organizzativa del sistema scolastico e relativo contributo che l'insegnante può dare in rapporto a tale dimensione e infine sulla valutazione. elemento importante dell'identità professionale dell'insegnante.

La tabella n.3 presenta la seconda versione del questionario una volta modificato e migliorato secondo i feedback ricevuti dal panel di esperti (vedi tabella n.2).

Tabella 3: Seconda versione del questionario

<b>Domande di informazioni personali</b>	
1. <i>Età anagrafica</i>	
2. <i>Anni di esperienza lavorativa all'interno del contesto scolastico</i>	
3. <i>Ordine di scuola nella quale insegna</i>	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Infanzia</li><li><input type="radio"/> Scuola Primaria</li><li><input type="radio"/> Scuola Secondaria di I grado</li><li><input type="radio"/> Scuola Secondaria di II grado</li></ul>
4. <i>Qual è la provincia nella quale lavora ?</i>	
5. <i>Ritiene di poter indicare una disciplina o un'area disciplinare dove insegna prevalentemente?</i>	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Sì</li><li><input type="radio"/> No</li></ul>
6. <i>Se alla domanda precedente ha risposto SI, indichi quale o quali discipline e/o aree disciplinari.</i>	
<b>Domande inerenti all'identità professionale dell'insegnante</b>	
1. <i>L'insegnante deve svolgere una progettazione iniziale.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
2. <i>È importante che l'insegnante progetti in itinere per rispondere</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)

<i>in maniera continuativa ai bisogni dei studenti.</i>	
3. <i>Saper progettare individualmente è tra le competenze che l'insegnante deve possedere.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
4. <i>L'insegnante deve sapere progettare insieme ai colleghi.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
5. <i>L'insegnante può anche non fare attenzione ad organizzare l'aula in modo che rappresenti un ambiente sicuro per gli studenti e gli insegnanti.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
6. <i>L'organizzazione dell'aula fatta dall'insegnante deve prestare attenzione alle diverse caratteristiche degli studenti.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
7. <i>L'aula deve rappresentare un ambiente dinamico e funzionale.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
8. <i>Nel momento della progettazione l'insegnante deve prestare attenzione alla scelta del metodo valutativo più adeguato.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
9. <i>L'insegnante deve saper usare più metodi valutativi in base agli obiettivi delle azioni educative sviluppate.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
10. <i>La valutazione per l'insegnante è strumento di categorizzazione degli studenti.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
11. <i>Valutare è ciò che più mette in difficoltà l'insegnante.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
12. <i>È importante che l'insegnante abbia una buona capacità comunicativa.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)

13. <i>L'insegnante non deve saper sviluppare una buona comunicazione verbale con studenti e genitori.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
14. <i>L'insegnante deve saper sviluppare una buona comunicazione non verbale con studenti e genitori.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
15. <i>L'aspetto psicologico degli studenti dev'essere interesse per l'insegnante.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
16. <i>L'insegnante deve avere interesse per l'aspetto psicologico dei genitori.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
17. <i>L'insegnante deve interessarsi alla storia vissuta degli studenti.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
18. <i>L'insegnante deve mostrarsi aperto al dialogo, fornendo ai genitori, se necessario, molteplici occasioni di scambio.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
19. <i>È importante che l'insegnante rifletta a fondo sulle azioni educative da mettere in atto.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
20. <i>L'insegnante deve sviluppare una riflessione in itinere durante lo sviluppo delle proprie azioni didattico-educative.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
21. <i>Al termine delle azioni didattiche, l'insegnante deve riflettere e analizzare i punti di forza e i punti di debolezza della progettazione educativa attuata.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
22. <i>La riflessione aiuta l'insegnante a migliorare le azioni educative.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
23. <i>Grazie all'autoriflessione l'insegnante migliora le proprie competenze.</i>	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)



24. È importante che l'insegnante rifletta sull'efficacia del metodo valutativo usato.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
25. Per comunicare all'interno dell'ambiente scolastico è utile utilizzare dispositivi elettronici.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
26. Le occasioni di comunicazione tra colleghi insegnanti possono essere facilitate grazie all'uso di dispositivi elettronici.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
27. La tecnologia aiuta la comunicazione con le famiglie degli studenti.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
28. L'utilizzo di siti web aiuta l'insegnante nella ricerca di materiale didattico e di nuove metodologie educative.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
29. La tecnologia aiuta l'insegnante nell'osservazione dei progressi e delle difficoltà degli studenti.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
30. L'utilizzo della tecnologia per insegnare favorisce l'apprendimento degli studenti.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
31. Per l'insegnante professionista è importante fruire di una formazione continua.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
32. La formazione continua non è necessariamente utile all'insegnante per il miglioramento delle competenze professionali.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
33. Il proprio contesto lavorativo deve offrire all'insegnante l'opportunità di fruire di occasioni di formazione continua.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)
34. È importante che l'insegnante si confronti in contesti professionali diversi dal proprio.	(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)

<p>35. È importante che l'insegnante supporti il dirigente scolastico e lo staff per l'organizzazione di attività di plesso e di aula.</p>	<p>(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)</p>
<p>36. L'insegnante deve intervenire nei processi organizzativi della scuola.</p>	<p>(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)</p>
<p>37. È importante che il docente agisca pensandosi comunità e non come singolo.</p>	<p>(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)</p>
<p>38. Non è strettamente necessario che l'insegnante instauri una buona relazione con il dirigente scolastico.</p>	<p>(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)</p>
<p>39. L'insegnante deve entrare in relazione con i colleghi docenti ma anche con le altre figure professioniste presenti all'interno del contesto scolastico.</p>	<p>(Per niente d'accordo) 1 2 3 4 5 (Del tutto d'accordo)</p>



## **Conclusione**

Il presente elaborato si poneva l'obiettivo di illustrare il concetto d'identità professionale dell'insegnante, evidenziando inizialmente come si costituisce l'identità personale e l'identità professionale dell'individuo per arrivare poi ad esaminare più nello specifico gli elementi che costituiscono l'identità dell'insegnante all'interno del contesto professionale.

L'individuo si contraddistingue come persona singola e irripetibile grazie alla propria identità personale, che, come tale, è costituita dalle caratteristiche proprie del singolo. Tale dimensione si sviluppa attraverso un processo d'identificazione che accompagna la persona lungo tutto l'arco della propria vita. Nell'infante, tale processo prende avvio nel momento in cui egli riesce a distinguere il proprio corpo da quello altrui. Tuttavia, anche se a poche settimane di vita l'individuo riesce a percepire il proprio corpo, sarà solo grazie all'acquisizione della piena consapevolezza di Sé in quanto persona che agisce, si relaziona e si differenzia dagli altri che l'individuo riuscirà a percepire sé stesso unico e diverso.

L'identità personale, quindi, è in continuo mutamento e il suo processo di costruzione si manifesta attraverso le esperienze e le relazioni sociali che vedono la persona protagonista.

Come per l'identità personale anche quella professionale distingue il singolo all'interno del contesto lavorativo. Tale dimensione, viene intesa come elemento dell'identità sociale dell'individuo che però viene sviluppata all'interno del contesto professionale.

Anche il processo di costruzione d'identità professionale accompagna il singolo per tutto l'arco della vita che, ponendo le basi nell'età infantile della persona, identifica nell'istituzione scolastica un ruolo fondamentale di accompagnamento dello studente in tale processo di identificazione professionale.

La scuola ha il compito di aiutare lo studente nella scoperta dei propri interessi e abilità professionali oltre che fungere da mediatore tra mondo della scuola e mondo del lavoro. A tal proposito, infatti, grazie alle esperienze di alternanza formativa, tale istituzione fornisce gli elementi utili a sviluppare il primo approccio dello studente con il mondo del lavoro.

Tuttavia, nonostante l'importante ruolo ricoperto dall'istituzione scolastica, anche una volta entrato all'interno del contesto professionale l'individuo deve continuare a costruire e modificare la propria identità professionale facendo tesoro delle molteplici esperienze e relazioni di cui farà parte.

A tal proposito, più nello specifico, ciò che aiuta l'insegnante nel continuo sviluppo della propria identità professionale, è un processo di formazione continua.

Al giorno d'oggi, l'insegnante non è chiamato solamente ad esercitare la propria professionalità, istruendo gli studenti attraverso la condivisione delle proprie conoscenze, ma ricopre un ruolo di accompagnatore nel processo di sviluppo identitario degli studenti. In tal senso, per far fronte ai cambiamenti di cui la società è protagonista e la diversificazione dei bisogni degli studenti, l'insegnante dev'essere impegnato in un continuo processo di aggregazione e miglioramento delle proprie competenze e abilità professionali. In tal senso, si può quindi affermare, che anche l'identità professionale dell'insegnante è in continuo sviluppo e cambiamento.

L'identità professionale dell'insegnante può essere composta di diversi elementi. A tal proposito, a seguito della letteratura studiata, a parere della scrivente tale dimensione è composta di elementi volti alla capacità di progettazione, alla capacità di comunicare in modo attivo e di entrare in relazione con studenti e genitori, alla capacità dell'insegnante di riflettere sulle proprie azioni educative ponendosi nella posizione di poter modificare e migliorare le proprie competenze, oltre che a capacità in merito all'utilizzo della tecnologia e che tali abilità e caratteristiche siano poste in esame in un continuo processo di formazione continua.

In conclusione, alla luce delle analisi sviluppate finora, si può affermare che l'identità professionale aiuta il docente ad autorappresentarsi come singolo e diverso dagli all'interno del contesto lavorativo.



## Bibliografia

Acone B., Urbani A., (2018). “Il Metodo Delphi: la metodologia e la sua applicazione”. *Journal of HIV and Ageing*, 1, 9-14.

Agrati L. S., (2016). “La competenza progettuale dell’insegnante. Esplicitazione della componente abduktiva”. *Formazione & Insegnamento*, XIV (3), 155-164.

Alzahrani M., Alharbi M., Alodwani A., (2019). “The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development”. *International Education Studies*, 12 (12), 141-149.

Anello F., (2021). “Validazione di uno strumento di etero- e auto-valutazione della competenza di organizzazione didattica a scuola”. *Education Sciences & Society*, 2, 378-396.

Arteaga G., (2023). La tecnica Delphi. Una guida completa. *Testsiteform*. Disponibile in: <https://www.testsiteforme.com/it/tecnica-delfi/> [8 febbraio 2023].

Ashleigh, M., Mansi A., Di Stefano G., (2014). *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni*. Torino-Milano: Pearson.

Bellomo L., (2016). “Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative”. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 231-242.

Bertagna, G., (2012). *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole di secondo ciclo*. Brescia: Editrice la Scuola.

Berti, A. E., Bombi A. S., (2005). *Corso di psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.

Bezzi C., (2015). *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: FrancoAngeli.

Bocci F., (2022). “Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione”. *FOR. Rivista per la formazione*, 3, 17-22.

Bonetto R., (2011). “Rappresentazioni dell'identità professionale dell'insegnante in un contesto regionale italiano”. *Práxis Educativa*, 6, n.2, pp.163-176.

Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A., (2018). “Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa”. *Rivista Italiana di Educazione familiare*, 2, 231-253.

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.

Danielson C., (2011) *The framework Teaching Evaluation*. Chicago: The Danielson Group.

De Santis M., Falcinelli F., Filomia M., (2015). “Riflettere sull’identità professionale mediante un’analisi della personale esperienza didattica: il caso dei PAS”. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, 107-114.

Dipace A., (2019). “Competenze digitali, nuovi ambienti di apprendimento e professionalità docente”, in G. Cipriani, A. Cagnolati (a cura di) *Scienze umane tra ricerca e didattica. Le frontiere della didattica tra discipline, competenze e strategie di apprendimento*. Campobasso: IL CASTELLO Edizioni.

Documento di lavoro dei servizi della commissione (2000). “Memorandum sull’istruzione e formazione permanente”, SEC(2000) 1832, Bruxelles.

Dozza L., (2018). “Nuovi modelli dell’apprendere/insegnare all’università. Laboratori in rete partecipati con la comunità”, in S. Ulivieri, (a cura di) *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce, 165-178.

Ellerani P., (2015). “La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle comunità di Apprendimento Professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità”. *Six-monthly Journal of Learning. Research and Innovation in Education*, 7(2), 253-276.

Erikson, E. H., (1968). *Gioventù e crisi d’identità*. Roma: Armando Editore.

Falloon G., (2020). “From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework”. *Education Tech Research Dev*, 68, 2449-2472.



Federighi P., (2010). L'educazione incorporata al lavoro. *Studi sulla formazione. Open Journal of Education*, 12(1/2), 133-151.

Ferrara G., (2016). "La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione". *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(3), 5-19.

Fink-Hafner D., Dagen T., Doušak M., Novak M., Hafner-Fink M., (2019). "Delphi Method: Strengths and Weaknesses". *Metodološki zvezki*, 16(2), 1-19.

Franceschini G., (2019). "Colto, competenze o consapevole? Modelli d'insegnamento a confronto". *Studi sulla formazione*, 22, 253-270.

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2018), Raccomandazioni del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Legge 13 luglio 2015, n.107 "La Buona Scuola". Riforma del sistema nazionale d'istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Gentili, C., (2016). L'alternanza formativa scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, 16-38.

Gergen, K. J., (1979). "Il Sé fluido e il Sé rigido", In D. Giovannini (a cura di) *Identità personale, teoria e ricerca*. Bologna: Zanichelli, pp. 12-26.

Gerrig, R. J., Zimbardo P. G., Anolli L. M., (2012). *Psicologia Generale*. Torino-Milano: Pearson.

Grion V., (2011). *Narrare di sé. L'identità professionale in servizio: riflessioni e proposte*. Milano: Edizioni Angelo Guerrini e Associati SpA.

Grion V., Maniero S., (2017). "La valutazione delle competenze", in V. Grion, D. Aquario, D. Restiglian, (a cura di) *Valutare. Sviluppi teorici, percorsi e strumenti per la scuola e i contesti formativi*, Padova: Cleup, pp 77-104.

Gulisano D., (2018). "Identità professionale e narrazione. L'analisi del lavoro quale nuova metodologia formativa". *Formazione & Insegnamento*, 36(1), 271-277.

Haslam, S. A., (2004). *Psicologia delle organizzazioni*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.

Humphrey-Murto S., Wood T., Gonsalves C., Mascioli K., Varpio L., (2020). “The Delphi Method”. *Academic Medicine*, 96(1), 168.

Jervis, G., (1997). *La conquista dell'identità persona. Essere se stessi, essere diversi*. Milano: Feltrinelli.

Kanyarat C., Kanyarat S., (2022). “Investigating Student Teachers’ Reflections on Early Field Experiences”. *Journal of Educational Issues*, 8(1), 279-291.

La Marca A., (2011). “Le competenze di un insegnante riflessivo per lo sviluppo delle abilità metacognitive degli alunni”. *Piano Nazionali Qualità e Merito*.

Lisimberti C., (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Miano: Vita e Pensiero.

Macariello A., Mentasti R., (2022). “L’ambiente di apprendimento nella scuola dell’infanzia: uno spazio fisico, mentale e culturale”. *Open Journal of IUL University*, 3(6), 76-86.

Maireles D. M., Capperucci D., (2022). “La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un’indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana”. *Ricerche di Pedagogie e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 17(3), 58-85.

Marbach G., (1991). “Il punto sul metodo Delphi”, in G. Marbach, C. Mazziotta, Rizzi A. (a cura di) *Le previsioni. Fondamenti logici e basi statistiche*. Etas, Milano, pp. 45-93.

Margiotta U., (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando Editore.

Margiotta U., (2006). “Professione Docente: pratiche interdisciplinari con le quali scrivere il nostro futuro”, in U. Margiotta (a cura di) *Professione docente. Come costruire competenze professionale attraverso l'analisi sulle pratiche*. Pensa Multimedia S.r.l, Lecce, pp. 5-7.

Marraffa, M., Meini, C., (2016). *L'identità personale*. Roma: Carocci editore S.p.a..

Milani L., (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: Editrice La Scuola

Nardi A., (1999). *La didattica del sé. Percorsi di riflessione sul rapporto tra educazione e costruzione d'identità*. Milano: Franco Angeli.

Nicoli D., (2018). “Cetro di vocazione professionale. L'educazione al lavoro come educazione alla vita autentica”, *Rassegna Cnos. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 1, 59-70.

Nirchi S., (2022). “Sviluppo professionale e formazione dei docenti: analisi di alcuni rapporti educativi europei”. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 602-608.

Pellerey M., (2018). “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, 45-57.

Pellerey M., (2021). *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. Milano: Franco Angeli.

Pentucci M., (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, Milano: FrancoAngeli.

Polmonari A., (1979). “Identità sociale e identità personale”, in D. Giovannini (a cura di) *Identità personale, teoria e ricerca*. Zanichelli, Bologna, pp. 1-11.

Potestio A., (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Edizioni Studium.

Potestio A., (2022). “La formazione continua per la professione docente”. *Formazione, Lavoro, Persona*, 37, 9-21.

Ramazanova D., Togaibayeva A., Suguraliyeva A., Zhubatyrova B., Biissova G., Anar B., (2021). “Evaluation of pre-service teachers' views on their ability to use instructional technologies”. *World Journal on Educational Tecnology: Current Issues*, 13(3), 428-436.

Ramírez-Montoya M. S., Loaiza-Aguirre M. I., Zúñiga-Ojeda A., Portuguez-Castro M., (2021). “Characterization of the Teaching Profile within the Framework of Education 4.0”. *Future Internet*, 13(4), 1-17. Disponibile in: <https://doi.org/10.3390/fi13040091> [1 aprile 2024].

Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione del XXI secolo, 1996.

Redecker C., Punie Y., (2017) *European Framework for the Digital of Educators*, DigCompEdu.

Regurant-Álvarez M., Torrado-Fonseca M., (2018). "El método Delphi". *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102.

Rivoltella P., Rossi P., (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.

Rossi B., (2005). *Intelligenze per educare. Sull'identità professionale dell'insegnante*. Milano: Guerrini scientifica.

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cebreira M., (2020). *LifeComp. The European Framework for Personal, Sociale and Learning to Learn Key Competence*, Lussemburgo: Publications Office of the European Union.

Simeone D., (2014). "L'agire professionale e la costruzione dell'identità" in D. Nicoli (a cura di) *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*. Soveria Manelli: Rubbettino Editore, pp. 54-70.

Szpunar G., (2022). "L'insegnante riflessivo per una scuola inclusiva". *Pedagogia oggi*, XX (1), 161-167.

Tap P., (1979). "Identità personale e identificazione" in D. Giovannini (a cura di) *Identità personale, teoria e ricerca*. Bologna: Zanichelli, pp. 40-60.

Terenghi E., (2014). *Approccio cuorporeomentele della didattica multisensoriale*. Milano: FrancoAngeli.

Toma M. D., (2011). "Il docente di qualità fra utopie e certezze". *Formazione & Insegnamento*, 19(3), 119-124.

Torre E. M., Ricchiardi P., (2007). *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*. Gardolo: Erikson.

Unesco (1996). Rapporto Delors

Urbani C., “Competenze tecnologiche, agency e sfide collaborative: dall’expertise allo sviluppo professionale docente”. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 2(16), 155-165.

Vinci V., (2022). “Imprenditorialità e competenze non cognitive degli insegnanti: ripensare i metodi e modelli per la formazione iniziale”. *Pedagogia oggi*, 20(1), 221-230.

Wenger E., (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Editore.

Xodo, Cegolon, C., (2003) *Capitani di se stessi. L’educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: Scholé.