

RICERCA - FORMAZIONE



CRESPI

La Ricerca-Formazione

Impatti, strumenti, fattori

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



FrancoAngeli

R-F

Ricerca-Formazione

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

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

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

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

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

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

Una Ricerca-Formazione, per essere tale, richiede:

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

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

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

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

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

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

Comitato scientifico

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

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



CRESPI

La Ricerca-Formazione

Impatti, strumenti, fattori

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

FrancoAngeli 

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

Isbn e-book Open Access: 9788835178446

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

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

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

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

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

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178446

Indice

Nota dei curatori	pag.	9
--------------------------	------	---

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

Parte prima Impatti

A cura di Roberta Cardarelli

Capitolo 1. Valutare le “ricadute” della formazione in servizio degli insegnanti. Limiti e possibilità nel confronto con la letteratura internazionale		
<i>Franco Passalacqua, Andrea Pintus, Michela Schenetti, Valentina Pagani, Giulia Pastori, Giovanni Bonaiuti, Roberta Cardarelli</i>	»	21
1.1. Premessa: la Ricerca-Formazione e la sfida di valutare l'impatto	»	21
1.2. Oltre l'apprendimento degli studenti: aprire la black-box dell'impatto formativo	»	25
1.3. Alla ricerca delle dimensioni di impatto: cosa ci dice la letteratura?	»	28
1.4. Sei lenti per osservare l'impatto: le dimensioni chiave della valutazione	»	30
1.5. Dimensioni emergenti nella valutazione degli impatti	»	34
1.6. Connessioni e discontinuità con la R-F: valutare per trasformare	»	37

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

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

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

Parte seconda Strumenti

A cura di Valeria Damiani

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

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

Parte terza

Fattori

A cura di Andrea Ciani

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

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

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

Nota dei curatori

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

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

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

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

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

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

Martin Dodman, Roberta Cardarello, Valeria Damiani e Andrea Ciani

Il modo di intendere la professione insegnante e valorizzare una prospettiva di sostenibilità e formatività futura realmente praticabile risulta direttamente collegato alla sua interpretazione quale professione collaborativa. Lo sviluppo del lavoro collegiale in team, coniugando competenze tecnico-specialistiche con altre di tipo socio-relazionale, pedagogico e sistemico, riconosce agli insegnanti una peculiarità professionale fondamentale, che è quella di contribuire e accrescere la comprensione necessaria ad approfondire i significati delle azioni e generare valore diffuso nel contesto apprenditivo (Urbani, 2024, p. 32).

In questa prospettiva assume un ruolo chiave l'interpretazione, ovvero l'attribuzione di significati (anche plurimi) agli elementi che caratterizzano il contesto. L'analisi e l'interpretazione individuale e collettiva di tali elementi permette infatti di cogliere aspetti molteplici o in alcuni casi nuovi rispetto alle situazioni che si presentano, consentendo così di comprenderle in maniera più ampia. Ciò consente in una fase successiva, quella legata all'azione, la messa in atto di una strategia, pensata individualmente o in gruppo, orientata al miglioramento di specifici aspetti, analizzati e condivisi in precedenza, dell'agire professionale. A valle di tali processi è auspicabile l'elaborazione di meta-riflessioni sul processo svolto: questo passaggio, infatti, con l'ulteriore arricchimento derivante dal confronto con i colleghi, può contribuire a rinforzare l'esercizio del controllo dell'insegnante sia sul contesto che sul suo agire professionale.

4.3. Fattori di contesto

Anche i fattori di contesto e il loro ruolo nel processo di facilitazione o ostacolo sono stati analizzati in termini di ulteriori componenti specifiche.

4.3.1. Ruolo nell'organizzazione

Il ruolo nell'organizzazione rappresenta un elemento centrale nella gestione del benessere e della soddisfazione lavorativa degli insegnanti, influenzando la loro professionalità ed efficacia.

Il ruolo nell'organizzazione: dall'esplicitazione degli elementi che lo definiscono all'impatto nei percorsi di R-F

Il ruolo nell'organizzazione è spesso soggetto a disfunzioni, tra cui il conflitto di ruolo e l'ambiguità di ruolo, come identificato da Kahn e colleghi

(1964). Secondo la teoria dei ruoli (Katz & Kahn, 1966), gli individui tendono a conformarsi alle aspettative professionali a loro assegnate. Tuttavia, quando queste diventano poco chiare o in contrasto tra loro, si generano situazioni di tensione che possono compromettere il benessere psicofisico e la motivazione degli insegnanti nel loro lavoro e – a maggior ragione – la partecipazione a percorsi di miglioramento della loro professionalità, come nel caso della R-F.

Conflitto di ruolo. Il conflitto di ruolo si verifica quando le richieste lavorative sono incompatibili tra loro o interferiscono con esigenze personali. Ad esempio, un insegnante può essere chiamato a partecipare ad attività extracurricolari, come eventi scolastici o supporto agli studenti, mentre simultaneamente deve gestire la preparazione delle lezioni e le attività burocratiche. Questo doppio vincolo può generare frustrazione e stress, limitando la capacità di adempiere efficacemente ai propri compiti. Inoltre, il conflitto di ruolo emerge anche nel bilanciamento delle richieste provenienti da diversi stakeholder: i genitori si aspettano un'attenzione personalizzata per i figli, i dirigenti scolastici richiedono supporto organizzativo e partecipazione a iniziative collegiali, mentre i colleghi necessitano di collaborazione per la gestione del carico di lavoro (Belogolovsky & Somech, 2010; Somech, 2015).

Il sovraccarico di ruolo, strettamente connesso al conflitto di ruolo, si manifesta quando un insegnante deve affrontare un carico di responsabilità superiore alle proprie capacità o risorse disponibili. Le attività extra richieste al di fuori delle mansioni contrattuali possono aumentare il livello di stress e ridurre la soddisfazione lavorativa, soprattutto se non adeguatamente riconosciute (Bergeron, 2007). Il problema è particolarmente accentuato tra le donne e i docenti più giovani, che spesso devono conciliare la pressione lavorativa con le responsabilità familiari (Chen et al., 2022).

La pandemia da COVID-19 ha amplificato queste problematiche, aumentando il carico di lavoro degli insegnanti e rendendo più sfumato il confine tra vita professionale e personale. La necessità di adattarsi rapidamente alla didattica a distanza, gestire studenti in difficoltà e rispondere alle nuove aspettative delle famiglie ha aggravato il conflitto tra lavoro e famiglia, incidendo negativamente sul benessere degli insegnanti (Erdamer & Demirel, 2014; Md Shah et al., 2024). Per mitigare questi effetti, è fondamentale implementare interventi organizzativi mirati, come maggiore flessibilità lavorativa, supporto psicologico e una redistribuzione equa del carico di lavoro, riducendo così il rischio di burnout.

Ambiguità di ruolo. Per quanto concerne l'ambiguità di ruolo, essa si verifica quando le aspettative professionali non sono chiaramente definite, generando incertezza sui compiti e sui comportamenti attesi (Guglielmi & Fraccaroli, 2016). Nel contesto scolastico, questa situazione si presenta

quando gli insegnanti ricevono indicazioni generiche sulle loro responsabilità senza specifiche direttive operative o criteri di valutazione (Fraccaroli & Balducci, 2011). Ad esempio, nella gestione degli alunni con bisogni educativi speciali, la mancanza di linee guida precise su come adattare la didattica e supportare gli studenti può generare insicurezza e difficoltà operative.

La letteratura evidenzia che l'ambiguità di ruolo è strettamente correlata al burnout e allo stress lavorativo. L'incertezza sui compiti da svolgere riduce la motivazione e il senso di autoefficacia, portando a una minore soddisfazione lavorativa e a un calo delle performance professionali. Per affrontare questa problematica, è essenziale adottare strumenti di chiarificazione dei ruoli e coinvolgere gli insegnanti nei processi decisionali (Bauer & Simmons, 2000). Un approccio efficace potrebbe includere incontri periodici tra dirigenti scolastici e insegnanti per definire le responsabilità professionali, l'elaborazione di documenti chiari che stabiliscano le mansioni di ciascun docente e l'attivazione di percorsi formativi mirati per rafforzare la capacità di gestione del ruolo.

Un altro fattore critico riguarda il carattere volontario di alcune attività che, pur essendo richieste implicitamente, non sono riconosciute formalmente. Studi precedenti (Belogolovsky & Somech, 2010) mostrano che molti insegnanti non sanno se attività come il supporto ai colleghi, l'orientamento dei nuovi docenti o la partecipazione a iniziative extrascolastiche rientrino nei loro doveri ufficiali o siano esclusivamente frutto della loro disponibilità personale. Questa zona grigia può generare tensione, specialmente quando le aspettative implicite di dirigenti, colleghi e genitori non sono allineate con le responsabilità formalmente riconosciute.

Un clima scolastico positivo, fondato sulla collaborazione tra docenti e dirigenti, migliora la soddisfazione degli insegnanti e il rendimento degli studenti. In questo senso, interventi volti a rafforzare la coesione interna e a migliorare la comunicazione tra i diversi livelli dell'organizzazione scolastica sono essenziali per creare un ambiente lavorativo favorevole (Özgenel, 2020).

La capacità di adattarsi al cambiamento è influenzata da fattori individuali, processuali e organizzativi. Un elemento cruciale in questo contesto è la leadership didattica, che gioca un ruolo determinante nel promuovere innovazione e fiducia all'interno dell'ambiente scolastico. In particolare, la leadership trasformativa, caratterizzata da visione strategica e carisma, si è dimostrata particolarmente efficace nell'implementare riforme educative (Aziz et al., 2021).

Infine, lo sviluppo dell'autoconsapevolezza rappresenta un aspetto chiave per accrescere la professionalità e la capacità di adattamento degli insegnanti.

Strumenti educativi, come il feedback strutturato e l'apprendimento esperienziale, possono favorire una maggiore riflessione critica sulle proprie pratiche, migliorando la gestione dello stress e l'efficacia lavorativa (Geletu & Mihiretie, 2023).

Dalle ricerche emerge la necessità di strategie integrate per migliorare il benessere organizzativo e professionale degli insegnanti (Niyazi & Kadir, 2010). Approcci che combinano strumenti individuali e organizzativi possono ridurre il burnout, promuovere una cultura del cambiamento e aumentare la soddisfazione lavorativa, garantendo così il successo delle scuole e il benessere del personale educativo.

Negli ultimi decenni, il ruolo dell'insegnante all'interno delle organizzazioni educative è stato oggetto di un'ampia attività di ricerca, con particolare attenzione a come la professionalità docente si trasformi in risposta a cambiamenti culturali, sociali e organizzativi. Un aspetto chiave di questo processo è rappresentato dall'approccio di R-F, che posiziona gli insegnanti non solo come destinatari, ma come protagonisti attivi nello sviluppo professionale e nel miglioramento delle pratiche educative. Questo approccio ha consentito di esplorare in che modo la collaborazione con i ricercatori e il coinvolgimento in progetti innovativi possano influenzare positivamente la qualità dell'insegnamento e ridefinire il ruolo degli insegnanti.

Le ricerche mostrano come i processi di formazione professionale secondo una prospettiva di ricerca siano fondamentali nel potenziare la consapevolezza dei docenti e non solo la loro preparazione (Marimuthu & Loh, 2016). L'approccio adottato da tali ricerche ha contribuito a sostenere un ruolo attivo dell'insegnante non solo nella didattica, ma anche nella propria formazione.

Come evidenziava già Stukát (1971), l'istruzione personalizzata ha trasformato il ruolo degli insegnanti da semplici trasmettitori di conoscenze a facilitatori dell'apprendimento. Questa transizione richiede una comprensione più approfondita delle dinamiche educative e l'acquisizione di nuove competenze pedagogiche. Successivamente, Midoro (2001) ha evidenziato che l'efficacia delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) dipende dalla capacità degli insegnanti di adattare metodi e contenuti alle esigenze degli studenti, migliorando così i risultati di apprendimento. Questo ha sottolineato il ruolo dell'insegnante come figura centrale nell'innovazione educativa.

Un contributo significativo è dato anche dall'approccio della ricerca collaborativa descritto da Phillips e Kristiansen (2013), che sottolineano l'importanza della co-costruzione della conoscenza tra insegnanti e ricercatori. Questo processo permette agli insegnanti di affrontare le complessità della pratica educativa con strumenti riflessivi, sebbene richieda una

costante negoziazione degli obiettivi e significati per superare le ambiguità. Lyngsnes (2016) ha ulteriormente approfondito l'impatto di tali collaborazioni, mostrando come le previsioni teoriche possano essere validate in contesti educativi innovativi, fornendo indicazioni utili per supportare gli insegnanti nella gestione del cambiamento organizzativo.

La leadership didattica emerge come un elemento centrale nel favorire il coinvolgimento degli insegnanti nei processi di innovazione. He e colleghi (2024) hanno dimostrato che i dirigenti scolastici possono agire da mediatori nello sviluppo professionale, facilitando la partecipazione degli insegnanti ai progetti di ricerca collaborativa e promuovendo una maggiore coesione organizzativa. Kelly e colleghi (2022) sottolineano che una cultura scolastica collaborativa, sostenuta da una leadership forte e da spazi fisici favorevoli alla collaborazione, è cruciale per rafforzare il ruolo degli insegnanti come agenti di cambiamento all'interno delle scuole.

Un altro studio, condotto da Taylor e colleghi (2011), evidenzia come l'espansione dei ruoli di leadership per insegnanti esperti possa contribuire a rafforzare la loro competenza professionale, consentendo loro di sostenere le riforme educative. Questi ruoli avanzati permettono agli insegnanti di partecipare attivamente alle dinamiche organizzative, rendendoli protagonisti del cambiamento e promotori di una cultura collaborativa.

La gestione del benessere degli insegnanti rappresenta un altro aspetto fondamentale del loro ruolo all'interno delle organizzazioni educative. Carpenter e colleghi (2023) hanno analizzato come programmi di sviluppo professionale focalizzati sulla cura di sé e sulla riduzione del burnout possano avere un impatto positivo, sebbene i cambiamenti osservati siano stati di modesta rilevanza pratica. Shakimova e colleghi (2024) hanno invece dimostrato che l'integrazione di strategie di resilienza nei programmi di sviluppo professionale può migliorare significativamente la capacità degli insegnanti di affrontare lo stress lavorativo, in particolare tra le insegnanti donne.

In questo contesto, i decisori politici sono chiamati a sviluppare politiche che promuovano il benessere e lo sviluppo professionale degli insegnanti, attraverso misure quali incentivi finanziari e opportunità di avanzamento di carriera. Tali iniziative non solo migliorerebbero le condizioni di lavoro, ma contribuirebbero anche a rafforzare la motivazione e la qualità dell'insegnamento.

Il conflitto lavoro-famiglia è una delle sfide organizzative che influenzano direttamente il ruolo dell'insegnante. Erdamar e Demirel (2014) hanno rilevato che giovani insegnanti e docenti di scuole private sono maggiormente soggetti a queste pressioni, evidenziando la necessità di interventi mirati per bilanciare le responsabilità lavorative e familiari. Cinamon e Rich

(2005) propongono un programma organizzativo interdisciplinare per alleviare questi conflitti, rafforzando la salute organizzativa e migliorando il benessere del personale.

Lo sviluppo professionale degli insegnanti non può prescindere da una riflessione sulla loro identità e sul contesto culturale e sociale in cui operano. Pitsoe e Maila (2012) propongono una visione olistica del ruolo docente, abbandonando approcci meccanicistici a favore di una prospettiva contestuale e situazionale. Beijard e colleghi (2000) enfatizzano che, in un ambiente lavorativo in costante evoluzione, è necessario adottare un approccio dinamico in cui lo sviluppo dell'identità professionale e la consapevolezza di sé siano centrali per la crescita degli insegnanti.

Gli studi di Özer e Beycioglu (2010) aggiungono che il burnout è strettamente correlato alla percezione di realizzazione personale e alla depersonalizzazione, influenzando così il modo in cui gli insegnanti definiscono il loro ruolo. La riflessione critica e la valorizzazione delle competenze individuali diventano quindi essenziali per promuovere una professionalità docente solida e resiliente e quindi la disponibilità a contribuire a processi di miglioramento attraverso la partecipazione a progetti di R-F.

In sintesi, il ruolo dell'insegnante nell'organizzazione educativa si sta evolvendo verso una maggiore centralità nei processi di cambiamento e innovazione. La collaborazione tra insegnanti, ricercatori e leader scolastici nonché tra scuole e famiglie, il focus sul benessere e la resilienza, l'attenzione allo sviluppo dell'identità professionale sono tutti fattori che contribuiscono a ridefinire il ruolo del docente ed essenziali per creare un ambiente di supporto per gli insegnanti. Questo approccio integrato promuove un apprendimento continuo, una maggiore professionalità e una didattica più efficace, capaci di rispondere alle sfide educative contemporanee e di adattarsi ai mutamenti organizzativi.

Ulteriori ricerche dovrebbero concentrarsi su studi longitudinali per valutare l'impatto a lungo termine degli interventi proposti e su analisi comparative tra Paesi, per individuare le migliori pratiche che possano essere adattate ai contesti locali (Kholifah et al., 2024).

Valenza facilitante/ostacolante del ruolo del docente nell'organizzazione

Alla luce anche di quanto definito nel primo paragrafo e di quanto desunto anche dalla letteratura (Shakimova et al., 2024), il fattore denominato “ruolo del docente nell'organizzazione” assume connotati che possono portare a

considerarlo talvolta come facilitante rispetto a percorsi di R-F, altre come ostacolante.

Prendiamo pertanto come presupposto, in questo scritto, che tale fattore risulta essere ambiguo o ambivalente e che gli elementi che lo costituiscono racchiudono aspetti che – se rilevati – possono valorizzarne il lato facilitante, quello ostacolante o, talvolta, le possibili ambiguità che non ci consentono di definirlo in toto come facilitante o ostacolante.

Per favorire la lettura di tale complessità, ci avvaliamo della Tabella 4.1, che commenteremo anche nel prossimo paragrafo.

Tab. 4.1 – Elementi facilitanti e ostacolanti la chiarezza della definizione del ruolo del docente nell'organizzazione

<i>Fattore</i>	<i>Elemento facilitante</i>	<i>Elemento ostacolante</i>	<i>Possibile ambiguità</i>
Conflitto lavoro/famiglia	Supporto sociale. Maggiore flessibilità lavorativa.	Mancanza di tempo per il sonno e per le attività necessarie al benessere psico-fisico.	Maggiore incidenza negativa derivante dal lavoro sulla vita familiare, rispetto al contrario. Maggiore incidenza per donne e giovani insegnanti.
Responsabilità ricevuta	Favorire il miglioramento della consapevolezza. Attenzione ai ruoli intermedi.	Scarsa attenzione per il lavoro emotivo e lo sviluppo personale.	Necessità di una struttura organizzata dei meccanismi di responsabilità.
Livello gerarchico	Percorsi che sviluppino sia le conoscenze di base sia le competenze per agire come agenti di cambiamento istituzionale.	Percezione del ruolo come un'aggiunta al carico di lavoro.	Distinzione tra docenti concentrati sull'insegnamento in aula e quelli orientati al cambiamento strutturale a livello scolastico.

Clima organizzativo	Modello che integri cultura, processi e pratiche per promuovere la qualità della vita e il benessere fisico, psicologico e sociale all'interno delle comunità lavorative.	Gestione di ruoli differenti.	Gestione del clima organizzativo della scuola quando questa ricopre un territorio multiculturale. Leadership condivisa del dirigente scolastico.
Disponibilità al cambiamento	Coinvolgimento degli insegnanti nelle decisioni (da parte del dirigente). Comunicazione chiara degli obiettivi del cambiamento.	Scarso coinvolgimento di tutti i docenti nei ruoli partecipativi/decisionali.	Rigidità nella distribuzione delle mansioni. Coinvolgimento degli insegnanti con maggiore esperienza nei ruoli gestionali.
Consapevolezza	Importanza dell'integrazione di strumenti di profilazione, feedback, esercizi di mindfulness e apprendimento esperienziale. Riflessione personale, confronto con le prospettive altrui e tempo dedicato all'auto-osservazione, essenziali per un efficace sviluppo dell'autoconsapevolezza.	Integrazione di elementi intrapersonali e interpersonali.	Insegnamento dell'autoconsapevolezza spesso limitato a componenti specifiche (come la personalità). Necessità di un approccio più ampio e integrato per sviluppare tutte le sue dimensioni.

Strategie per migliorare la chiarezza del ruolo del docente nell'organizzazione

Come anticipato nei paragrafi precedenti, il fattore che abbiamo denominato “ruolo nell'organizzazione” rappresenta un importante concetto che – alla luce dei diversi fattori considerati – consente al lavoratore/docente di

non solo facilita l'accesso e la fruibilità della formazione, ma contribuisce a ridurre le pressioni legate al conflitto tra vita lavorativa e personale. Il risultato è un percorso formativo che si inserisce armoniosamente nella quotidianità degli insegnanti, migliorando non solo le loro competenze professionali, ma anche il loro benessere più generale.

Queste strategie devono essere, tuttavia, integrate e intervallate a una formazione più tradizionale. Occorre infatti prestare particolare attenzione a limitare le modalità asincrone a una parte della formazione, quella più trasmissiva, per cercare di incentivare il dialogo durante i momenti in sincrono e – laddove possibile – in presenza, proprio per evitare di snaturare le caratteristiche principali della formazione stessa. Il ricercatore, pertanto, dovrà concentrare all'inizio del percorso di R-F le modalità di erogazione della formazione e cercare di ponderare – in accordo con il dirigente scolastico e/o i docenti di riferimento – le modalità di svolgimento dei momenti formativi.

SECONDA STRATEGIA: *Gestire la responsabilità ricevuta*

La responsabilità ricevuta dai docenti si esprime innanzitutto attraverso il loro coinvolgimento attivo nella progettazione della formazione, in modo tale da permettere di rispondere efficacemente alle loro esigenze, rafforzando il senso di appartenenza e motivazione.

Per rendere gli insegnanti protagonisti del proprio sviluppo professionale, il ricercatore-formatore dovrà offrire al docente la possibilità di proporre – ad esempio – momenti di incontro in cui definire priorità formative, la possibilità di gestire il dialogo tra ricercatori e i colleghi durante gli incontri di formazione, di sviluppare materiali didattici interdisciplinari per supportare la partecipazione da parte degli altri colleghi.

L'assegnazione di ruoli di leadership rafforza infatti ulteriormente la responsabilità. Al docente di riferimento il ricercatore può delegare il ruolo di colui che fornisce un feedback continuo delle attività e, attraverso momenti di riflessione strutturata, consentire di analizzare i progressi e migliorare le strategie adottate dai colleghi.

Per garantire un impatto duraturo, occorre supportare il docente con maggiore responsabilità con un accompagnamento e un dialogo costante da parte del ricercatore-formatore; inoltre, l'istituzione di reti professionali e comunità di pratica consente agli insegnanti che hanno assunto nei diversi percorsi di R-F un ruolo di maggiore responsabilità di condividere esperienze e supportarsi reciprocamente. Un gruppo che ha seguito una formazione potrebbe continuare a incontrarsi per confrontarsi sulle strategie adottate. Attraverso questi approcci, che combinano partecipazione attiva, attività pratiche e collaborazione, gli insegnanti diventano protagonisti del cambiamento e del miglioramento continuo nella scuola.

TERZA STRATEGIA: *Gestire il rapporto gerarchico interno all'istituzione/scuola*

Un'efficace gestione del rapporto gerarchico rappresenta un elemento cruciale per il successo di un percorso di R-F. Essa consente di creare un ambiente collaborativo in cui dirigenti e insegnanti possano contribuire attivamente al raggiungimento di obiettivi comuni.

Fondamentale per realizzare questa sinergia è la pianificazione congiunta degli obiettivi formativi, attraverso l'analisi condivisa dai diversi docenti delle priorità formative per l'anno scolastico, delle linee di miglioramento e del piano d'azione, in cui si stabiliscono corsi specifici, con scadenze precise e indicatori di successo. Dirigenti e docenti dovranno pertanto concordare in fase di definizione del percorso di R-F quali momenti dedicare al confronto periodico, considerando il criterio della fattibilità e quindi di una pianificazione realisticamente attuabile a seconda del grado scolastico e dei ruoli che i diversi partecipanti assumono all'interno della scuola.

Il ricercatore-formatore si troverà, inoltre, a strutturare i momenti delle attività formative partecipative in maniera tale da costituire gruppi di lavoro dove dirigenti e insegnanti possono essere suddivisi in gruppi misti per analizzare casi studio o creare proposte operative. Questo tipo di attività non solo permette di valorizzare le competenze individuali, ma crea anche uno spazio in cui il dialogo tra ruoli diversi contribuisce a soluzioni condivise e innovative.

La promozione della leadership distribuita può essere inoltre promossa dalla scelta di un insegnante esperto per la guida di un progetto di formazione interna, dove il dirigente assume il ruolo di facilitatore e supervisore generale, o di "mentoring inverso", in cui un insegnante giovane, ma altamente competente nell'uso – ad esempio – dei social media educativi, può offrire supporto al dirigente per integrare queste tecnologie nella comunicazione scolastica o nella promozione della scuola.

Il monitoraggio continuo dei progressi può essere realizzato, ad esempio, attraverso la creazione di un gruppo di lavoro incaricato di raccogliere regolarmente feedback. I dati raccolti vengono poi analizzati durante riunioni periodiche, in cui vengono proposte modifiche al piano formativo o nuovi strumenti di supporto.

Infine, la creazione di una cultura della collaborazione può essere supportata da iniziative mirate, come l'organizzazione di una giornata formativa in cui dirigenti e insegnanti collaborano nella progettazione di un evento di restituzione delle attività realizzate all'interno della scuola, come ad esempio durante un open day innovativo. Durante questa attività, ogni partecipante assume un ruolo specifico e contribuisce al raggiungimento di un obiettivo comune (studenti compresi). A conclusione del percorso, i risultati ottenuti

possono essere riconosciuti con un momento condiviso, valorizzando il lavoro svolto e rafforzando la coesione del gruppo.

In sintesi, esempi pratici come la pianificazione partecipata, le formazioni interattive, la leadership distribuita e il monitoraggio continuo evidenziano come un percorso di R-F ben strutturato possa trasformare il rapporto gerarchico in una risorsa per la crescita collettiva. Queste azioni concrete non solo ottimizzano il processo formativo, ma rafforzano la qualità delle relazioni professionali, creando una comunità educativa più unita e motivata.

QUARTA STRATEGIA: *Favorire il clima organizzativo durante e dopo la R-F*

Un clima organizzativo positivo, fondato sulla collaborazione efficace tra dirigenti, insegnanti e ricercatori è essenziale per il successo della R-F.

Risulta tuttavia complesso attivare strategie che consentano di rinforzare l'organizzazione condivisa durante e dopo la formazione stessa. Alcune strategie proposte dal ricercatore-formatore riguardano, per esempio, la creazione di spazi di apprendimento partecipativi che consentano di sviluppare strategie condivise e rafforzare il rispetto reciproco. Tali spazi riguardano il tempo dedicato alla formazione, ma anche spazi gestiti in autonomia da gruppi di insegnanti per affinare un lavoro condiviso, prima nel piccolo gruppo e, successivamente, nel gruppo ampio dei colleghi.

Per questo motivo il ricercatore-formatore ha il ruolo di proporre, in collaborazione con il dirigente scolastico/docente di riferimento, momenti di follow-up durante i quali verificare il consolidamento dell'organizzazione del lavoro condiviso attraverso restituzione dei risultati di un processo didattico messo in atto e scambio di feedback costruttivi tra colleghi. Tale processo consente di rafforzare la collaborazione e la co-progettazione, permettendo a docenti e dirigenti di condividere nuove metodologie o percorsi interdisciplinari.

QUINTA STRATEGIA: *Favorire la disponibilità al cambiamento*

Promuovere la disponibilità al cambiamento in ambito educativo richiede fiducia, supporto e motivazione. La leadership trasformativa gioca un ruolo centrale, incoraggiando un dialogo aperto con gli insegnanti per ridurre le resistenze e favorire un clima di fiducia. Un dirigente che organizzi incontri periodici per discutere innovazioni e ascoltare i docenti facilita il processo di trasformazione.

Il ruolo del ricercatore-formatore sarà pertanto quello di definire insieme al dirigente/docente responsabile un calendario degli incontri che, come anche espresso nelle precedenti strategie, consenta secondo il principio della

fattibilità momenti che permettano la creazione di ambienti sicuri dove sperimentare nuove metodologie senza paura di fallire. Ad esempio, in classi pilota dedicate all'apprendimento cooperativo, i docenti possono sperimentare nuove strategie, condividere esperienze e ricevere feedback costruttivi, migliorando gradualmente l'applicazione delle innovazioni.

Il coinvolgimento diretto degli insegnanti nelle decisioni rafforza la loro motivazione ed evita che il cambiamento venga percepito come un'imposizione, aumentando il senso di responsabilità e partecipazione attiva.

Infine, il ricercatore-formatore avrà l'onere di supportare tra colleghi la costituzione di reti di *mentoring*, al fine di promuovere la condivisione di buone pratiche di supporto al processo di cambiamento.

SESTA STRATEGIA: *Favorire l'aumento della consapevolezza del proprio ruolo nell'organizzazione*

La consapevolezza del proprio ruolo all'interno della scuola può essere rafforzata attraverso percorsi di R-F che favoriscano la riflessione critica e il riconoscimento professionale. Seminari basati su scenari pratici e organizzati dal ricercatore-formatore in collaborazione con il dirigente scolastico/docente referente, permettono agli insegnanti di comprendere concretamente il loro contributo organizzativo. La comunicazione trasparente tra dirigenti e docenti, mediante incontri periodici di monitoraggio, chiarisce le aspettative e valorizza il lavoro individuale, al fine di evitare fraintendimenti circa le responsabilità di ciascuno all'interno della ricerca.

Il riconoscimento formale delle competenze acquisite rafforza ulteriormente il senso di appartenenza. Attraverso certificazioni interne, la scuola sottolinea il valore del contributo di ciascun insegnante e gli offre opportunità di crescita, come la partecipazione a corsi avanzati o l'assegnazione di ruoli di leadership, consolidando il coinvolgimento professionale. Un esempio concreto è l'invito a coordinare progetti didattici innovativi, stimolando la collaborazione tra docenti e dirigenti.

L'integrazione di queste strategie – riflessione critica, feedback regolare, riconoscimento e crescita professionale – non solo rafforza la consapevolezza del ruolo, ma contribuisce anche a un ambiente scolastico motivante, basato sul miglioramento continuo e sulla valorizzazione delle competenze.

4.3.2. *Relazioni interpersonali*

L'espressione "relazioni interpersonali" si riferisce a tutte quelle relazioni su cui si costruisce una comunità scolastica e che intercorrono: