

Il docente come professionista riflessivo: differenze nell'autopercezione della riflessività fra docenti specializzati nel sostegno e docenti su posto comune

di Emanuela Botta, Giusi Castellana*

Riassunto

In questo articolo si descrive un approfondimento di una ricerca finalizzata alla costruzione di uno strumento per la rilevazione di alcune delle caratteristiche della professionalità del docente riflessivo. Nell'ambito dello studio si analizza il sottocampione dei docenti di sostegno cercando di rilevare se in alcune delle dimensioni esplorate emergano delle differenze significative con i docenti su posto comune. I risultati hanno evidenziato per i docenti di sostegno la presenza di valori globalmente superiori alle medie riportate dal campione nazionale in quasi tutte le dimensioni. Sono risultate statisticamente significative le differenze nelle dimensioni Disponibilità al confronto, Attenzione agli studenti e Riflessione sulla pratica. I docenti specializzati sembrano mostrare una maggiore apertura verso la collaborazione, una maggiore disposizione e partecipazione alla condivisione di pratiche, una maggiore cura dei bisogni e degli interessi degli studenti, evidenziando una marcata tendenza a porre lo studente al centro dei processi di insegnamento, a riflettere analiticamente e metacognitivamente sulla complessità dei contesti, sui loro aspetti e sulle prospettive. La lettura di questi dati sembra restituire infine una più precisa misura di quanto la dimensione riflessiva rappresenti una chiave interpretativa ineliminabile del profilo professionale di un docente.

Parole chiave: Professionalità docente, Riflessività, Docente specializzato, Processi inclusivi, Formazione docenti

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono l'impianto, in particolare Emanuela Botta ha scritto l'introduzione, il questionario Quin – Quando Insegno, il contesto dell'indagine e i risultati. Giusi Castellana ha scritto il paragrafo relativo alla promozione della riflessività nella formazione del docente inclusivo e le conclusioni.

The Teacher as a Reflective Practitioner: Differences between General and SEN Teachers in the Self-Perception of Reflexivity

Abstract

This article describes an in-depth study of research aimed at designing a questionnaire exploring some of the characteristics of the reflective teacher. We investigate the sub-sample of SEN teachers trying to detect whether emerge statistically significant differences with the other teachers in some of the explored dimensions. The results highlighted SEN teachers' higher values in almost all dimensions than the averages of the national sample of teachers. The differences in the dimensions of Willingness to discuss, Attention to students, and Reflection on practice was statistically significant. SEN teachers seem to show a greater openness in collaboration, disposition, and participation in sharing practices, and greater attention to the student's needs and interests, highlighting a marked tendency to place the student at the center of the teaching processes, to reflect analytically and metacognitively on the complexity of contexts, their aspects, and perspectives. Finally, these data seem to provide a more precise measure of how much the reflective dimension represents an inalienable interpretative key of a teacher's professional profile.

Keywords: Teacher professionalism, Reflexivity, SEN teacher, Inclusive processes, Teacher training

First submission: 07/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

Available online: 25/07/2023

In questo articolo si descrive un approfondimento di una ricerca svolta da un gruppo di lavoro interuniversitario che ha portato allo sviluppo e alla validazione di uno strumento per la rilevazione di alcune delle caratteristiche della professionalità del docente nell'ottica del professionista riflessivo (Schön, 1993). Nell'ambito dello studio si è deciso di analizzare il sottocampione dei docenti di sostegno ponendosi sostanzialmente la seguente domanda di ricerca:

*Ci sono delle dimensioni della professionalità docente, fra quelle esplorate con il questionario *Quando Insegno*, in cui emergono delle differenze significative fra docenti su posto comune e docenti di sostegno?*

Nell'articolo dunque si descrive lo strumento e si analizzano i risultati

alla luce dell'ipotesi che tali differenze esistano, ipotizzando anche quali possono essere le ragioni che vi sottostanno.

Introduzione

Il paradigma della riflessività nell'ambito dell'insegnamento è stato ripreso e approfondito da numerosi studiosi a partire dagli scritti di Dewey (1933) che lo definisce come processo innescato dai dubbi che una situazione pratica problematica induce e volto a migliorare le esperienze di apprendimento degli alunni e a rinnovare le routine didattiche ordinarie. Schön (1993) in particolare ha esteso il paradigma della riflessività al professionista inteso come colui che in un determinato ambito è chiamato, in virtù delle proprie consolidate esperienze, a intervenire per la risoluzione di situazioni problematiche. Un'ampia e approfondita rassegna non solo del paradigma della riflessività in ambito educativo ma anche dei concetti di riflessione, riflessività e riflessione critica è stato condotto da Nuzzaci (2011), la quale in particolare osserva quanto risulti difficile dare una definizione univoca di tali concetti e come “la riflessività si situi tra le teorie dell'azione, da una parte, e i dispositivi di formazione degli insegnanti, dall'altra [...]”. In relazione a quest'ultimo punto vale la pena ricordare anche uno dei primi metastudi effettuati sull'efficacia di modelli di formazione degli insegnanti basati sul paradigma della riflessività e utilizzati nel Regno Unito, in Australia e negli Stati Uniti (Cornford, 2002). In tale studio emergono risultati contrastanti. I tentativi falliti, nei quali non è stato rilevato alcun effettivo miglioramento nell'apprendimento dei docenti in formazione correlabile direttamente all'approccio riflessivo, risentono prioritariamente della parziale o ambigua definizione del paradigma stesso (Tom, 1985; Calderhead, 1989; Hatton & Smith, 1995), Cornford afferma infatti che “senza un'adeguata definizione e un accordo su concetti e significati, diventa impossibile rendere operativo un paradigma”. Di contro Stoiber (1991) ha riportato risultati significativi nell'utilizzo di pratiche riflessive per lo sviluppo delle capacità di gestione della classe e altri hanno rilevato riduzione del livello di stress, aumento del senso di autoefficacia e della capacità di verbalizzare. Diverso il discorso della riflessività come teoria dell'azione. In quest'ottica il professionista riflessivo è visto come colui che dalla pratica riflessiva, prima, durante e dopo l'azione (Schön, 1993) trae consapevolezza delle proprie conoscenze e competenze, rimette in discussione le sue pratiche e le sue routine, si apre al confronto con gli altri, sviluppando capacità auto-regolative e di apprendimento dall'esperienza (Vinatier, 2006). Di rilievo in merito sia le affermazioni di Vinatier (2006) sulla dimensione ontologica del riesaminare insieme ad altri

il proprio vissuto esperienziale, sia quelle di Perrenoud (2001) sulla capacità della pratica riflessiva di far emergere quanto vi è di inconsapevole nell'azione.

Ad oggi, dunque, come affermato da Impedovo (2018), “il processo di auto-riflessione dell'insegnante sulle proprie pratiche è considerato molto utile per aumentare le competenze e promuovere lo sviluppo professionale necessario per affrontare i cambiamenti dei contesti professionali (Alsup, 2005). Un approccio riflessivo alla pratica è utile per identificare i punti di forza e di debolezza della pratica didattica e migliorarla.”.

La promozione della riflessività nella formazione del docente inclusivo

I contesti scolastici sono spazi che continuamente aprono a situazioni problematiche verso le quali non vi sono risposte risolutive anticipatamente disponibili. Le soluzioni vanno spesso ricercate in una logica contestuale che giunge a una pratica tramite un sapere non tecnico ma prassico, ovvero un sapere che comporta un processo d'indagine atto a promuovere una comprensione analitica e ragionata del contesto educativo (Mortari, 2003; 2009).

A orientare le scelte non vi è dunque un sapere tecnico, ci sono le conoscenze possedute dall'educatore o dal docente, la sua capacità di leggere criticamente la specificità dello spazio in oggetto per valutarne le risorse ma anche i limiti rispetto ai fini che si prefissa di raggiungere: un'azione riflessiva concepita sul campo, un'ermeneutica della pratica (Canzonieri, 2016), o delle pratiche, che non nega l'importanza della teoria ma viene supportata da un sapere che si forma con l'esperienza.

È infatti l'azione riflessiva a rendere il contesto educativo il luogo di costruzione del sapere a partire da quella forma dell'esperienza che determina il vissuto quando diventa oggetto di riflessione e che per Dewey (1977) costituisce sia il punto di partenza che di arrivo della teoria dell'educazione.

Le realtà degli educatori sono perlopiù costituite di situazioni che non hanno nessuna soluzione precostituita. La tendenza predominante è quella di agire sulla base di un sapere applicato in modo automatico, ma è compito del docente/educatore interrogarsi sul manifestarsi delle situazioni problematiche evitando che queste vengano assorbite in cornici interpretative già date. Schön (1993) parla a tal riguardo di riflessione-in-azione e di riflessione sull'azione, ovvero il saper pensare sui propri passi, il nutrire quell'attenzione vigile rispetto al contesto in cui si agisce che permette di evitare sem-

plificazioni e di cogliere invece la complessità, scegliere tra strategie alternative anche più costose, attuare quella che la teoria trasformativa di Mezirow (2003) definisce azione riflessiva o presa di coscienza.

L'insegnante riflessivo viene descritto come un professionista che può apprendere e cambiare la propria pratica valutandola e negoziando il proprio agire con colleghi, genitori e studenti. L'agire del docente, la progettazione, le attività proposte agli studenti si configurano come l'esito di un processo al contempo riflessivo e di co-costruzione, nel quale il docente deve gestire un complesso sistema di norme, eventi, relazioni all'interno dei quali è chiamato a ridefinire i propri quadri concettuali, a costruire strategie innovative per risolvere problemi emergenti (Fabbri, Striano, Melacarne, 2014).

La necessità di riservare uno spazio specifico alla formazione della pratica riflessiva, uno spazio in cui imparare ad esaminare criticamente l'esperienza e problematizzare il contesto dei fatti educativi, viene peculiarmente affrontata all'interno del Profilo del Docente Inclusivo.

L'asse valoriale relativo all'aggiornamento professionale descritto dal documento di sintesi elaborato nel 2012 dalla European Agency for Development in Special Needs Education, nel richiamare la responsabilità all'apprendimento permanente per tutto l'arco della vita, investe il docente di una nota inequivocabile: quella del "praticante riflessivo" (p.19). Ai docenti come praticanti riflessivi vengono richiesti comportamenti, convinzioni personali, conoscenze e competenze che nello specifico riguardano:

- a. il ritenere l'insegnamento come un'attività di risoluzione dei problemi caratterizzata da azioni di programmazione sistematica, valutazione in itinere, riflessione e di azione;
- b. l'esercizio di una riflessione sulla didattica e la vita scolastica al fine di lavorare in modo efficace con i genitori, in team con gli altri insegnanti e i professionisti operanti all'interno e all'esterno della scuola;
- c. l'importanza di sviluppare un metodo didattico personale e un comportamento ispirato all'evidenza;
- d. il richiamo alle capacità metacognitive dell'imparare ad imparare e di sviluppo della riflessione;
- e. l'acquisizione di metodi e di strategie di valutazione del proprio lavoro e delle proprie prestazioni;
- f. lo sviluppo di strategie personali di risoluzione dei problemi;
- g. il coinvolgimento degli altri nella riflessione sulla didattica e sull'apprendimento;
- h. il contribuire allo sviluppo della scuola come comunità di apprendimento.

L'atteggiamento di un docente attento alla costruzione di un contesto inclusivo impone dunque una precisa disposizione alla problematizzazione e

alla revisione di intenzioni, orientamenti e scelte, oltre che di conoscenze e saperi. La necessità di rispondere a situazioni uniche e indeterminate, assegna a chi opera nei contesti educativi il ruolo di un agente-sperimentatore che punta alla realizzazione di esperimenti conoscitivi funzionali a generare nuove comprensioni e a produrre un cambiamento di vissuti e situazioni (Striano, 2012).

In tal senso la riflessività si pone come qualità essenziale. Coloro che vogliono comprendere la natura complessa della classe e che intendano risolvere problemi legati alla pratica dell'insegnamento, devono partire proprio dal mettere in discussione il proprio processo di conoscenza e il ruolo dell'esperienza personale (Zeichner, Liston, 1996).

I contesti formativi possono fornire esperienze tangibili agli insegnanti in formazione diretti alla sollecitazione della riflessione in azione e sull'azione (Schön, 1993). Un approccio riflessivo alla formazione è quello che prevede un approdo alla conoscenza condotto attraverso un percorso interrogativo su sé stessi e sul proprio agire, la sperimentazione di pratiche, la promozione del ruolo attivo dei docenti (Crotti, 2016). La riflessività può diventare allora l'occasione per mettere in discussione la natura della professionalità, la maniera in cui viene svolta e le modalità di apprendimento necessarie al raggiungimento di una dimensione profonda della cultura professionale in termini di pensieri, credenze, strutture e valori (Nuzzaci, 2011) in uno spazio laboratoriale in cui si impari a esaminare criticamente l'esperienza e l'unicità dei contesti educativi.

Il questionario Quin – Quando Insegno

A partire dall'analisi di alcune caratteristiche fondamentali della professionalità di un insegnante e della sua capacità di riflettere, apprendere ed autoregolarsi nella pratica professionale, come ampiamente illustrato nei paragrafi precedenti, è stato sviluppato un questionario per i docenti che indaga sul loro comportamento e sulle loro percezioni in questi ambiti (Botta, 2022). Il questionario Quin – Quando insegno – è stato validato nel corso dell'ultimo anno su un campione di 800 docenti¹ provenienti da tutta Italia e in servizio nella scuola Primaria e Secondaria di I e II grado (Lucisano & Botta, 2023).

¹ Lo studio di validazione è stato effettuato escludendo dal campione gli studenti e i docenti del TFA, poiché si è ritenuto che il loro essere in formazione nel momento della compilazione del questionario potesse influenzarne le risposte introducendo un possibile bias nell'interpretazione dello strumento.

Per la definizione del costrutto di riferimento dello strumento sono stati assunti come paradigmi della riflessione quello del professionista riflessivo di Schön (1993) e quello della riflessività nell'ambito della comunità di pratica di Anisimov (1994), che comprende anche elementi di rilievo sulla consapevolezza critica. Inoltre sono stati tratti alcuni elementi dal MAI, *Metacognitive Awareness Inventory* (Schraw & Dennison, 1994), uno strumento per la stima della consapevolezza metacognitiva degli adulti nell'apprendimento, adattando la versione originale in considerazione del fatto che la pratica riflessiva dell'insegnamento possa tradursi in un'esperienza di apprendimento.

Alla base dello strumento ci sono quindi le idee fondanti dell'epistemologia del professionista riflessivo, quali la riflessione nel corso dell'azione, la conversazione riflessiva con la situazione, l'uso di specifici mezzi espressivi e di uno specifico linguaggio, il ricorso a un proprio repertorio di esperienze e la presenza di una o più teorie pedagogiche poste alla base del proprio agire, oltre al modo di impostare i rapporti con gli studenti. Dal lavoro di Anisimov sono state tratte le dimensioni dell'autocritica, correlata alle modalità di risposta alle difficoltà, e della collettività, connessa all'interazione con la comunità educante. Il costrutto si avvale poi di ulteriori riferimenti in relazione ai saperi e alle competenze del docente.

Il questionario è composto da 48 item costituiti da affermazioni, rispetto alle quali si chiede al docente di esprimersi su una scala a 5 posizioni (mai, raramente, qualche volta, spesso, quasi sempre o sempre), articolate su 8 scale, come illustrato in tabella 1.

Tab. 1 - Dimensioni del questionario "Quando insegno"

	<i>N.</i> <i>item</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Item di esempio</i>
Autovalutazione	12	Denota la tendenza ad autovalutare le proprie pratiche di insegnamento e di valutazione e il proprio modo di rapportarsi con gli studenti.	- Conosco i miei punti di forza e di debolezza nell'insegnare. - Alla fine dell'anno considero in che misura ho raggiunto gli obiettivi che mi ero posto per i miei studenti.
Consapevolezza critica	4	Denota la consapevolezza delle proprie competenze e l'attitudine a interrogarsi su di esse.	- Mi chiedo di quale preparazione ho ancora bisogno per insegnare bene. - Mi chiedo se ho impostato bene i miei rapporti con gli studenti.
Disponibilità al confronto	5	Denota il desiderio e l'interesse per la partecipazione alla comunità di	- Se ho una difficoltà cerco di parlarne con gli altri.

	<i>N. item</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Item di esempio</i>
		pratica e per il confronto con i pari.	- Prima di fare dei cambiamenti nel mio modo di insegnare, mi confronto coi colleghi per sapere cosa ne pensano.
Attenzione agli studenti	6	Denota la tendenza a porre gli studenti al centro del processo di insegnamento che deve partire dalla rilevazione dei loro bisogni e interessi.	- Cerco di conoscere gli interessi dei miei studenti. - Pongo attenzione alla motivazione degli studenti.
Passione per la disciplina	4	Denota l'interesse per la materia insegnata che tiene viva la motivazione per il miglioramento della propria professionalità.	- Mi interessa cercare nuove conoscenze che possano migliorare le mie pratiche di insegnamento. - Le cose che insegno continuano ad appassionarmi.
Valorizzazione dell'esperienza	3	Descrive la consuetudine ad utilizzare le esperienze pregresse che si ritiene siano risultate efficaci come strumento per l'interpretazione e la ridefinizione di nuove situazioni problematiche.	- Cerco di utilizzare strategie di insegnamento che si sono rivelate efficaci nelle mie precedenti esperienze. - Utilizzo soprattutto attività didattiche che ho già sperimentato.
Riflessione sulla pratica	9	Descrive sia il processo di riflessione che si innescava ogni volta che si incontra una situazione problematica, unica e/o confusa sia l'abitudine a riflettere ordinariamente prima, durante e dopo la pratica.	- Quando affronto un problema mi chiedo se ho considerato tutte le opzioni. - Una volta risolto un problema rifletto sul percorso seguito.
Cura della pratica	5	Denota la tendenza a dedicare tempo all'osservazione della propria pratica, alla scelta dei materiali e alla strutturazione degli ambienti di apprendimento.	- Scelgo e adatto i materiali per adeguarli all'esperienza dei miei studenti. - Uso strategie di insegnamento diverse a seconda della situazione.

Il contesto dell'indagine

La somministrazione del questionario è avvenuta in forma anonima, tramite modulo google, da marzo 2022 a febbraio 2023. Il campione risulta costituito da docenti classificati in quattro categorie:

- docenti di scuole che hanno aderito istituzionalmente al progetto di sperimentazione dello strumento,
- docenti che hanno aderito individualmente al progetto di sperimentazione dello strumento,
- studenti di Scienze della Formazione Primaria di diverse università di Roma che avessero svolto almeno un periodo di 3 mesi di servizio come docenti su posto comune o di sostegno e che hanno aderito individualmente al progetto di sperimentazione dello strumento,
- docenti frequentanti i corsi di specializzazione TFA di diverse università di Roma che hanno aderito individualmente al progetto di sperimentazione dello strumento.

Il campione completo risulta quindi costituito da 1031 docenti, di cui 240 in servizio come docenti di sostegno e distribuito in modo uniforme fra Nord, Centro e Sud della penisola italiana.

La figura 1 riporta la distribuzione percentuale del campione completo e del sottocampione dei docenti di sostegno rispetto al grado scolastico. Come si può osservare nel sottocampione dei docenti di sostegno c'è, rispetto al campione completo, una rilevante presenza di docenti della scuola secondaria di I grado a scapito di quelli della secondaria di II grado.

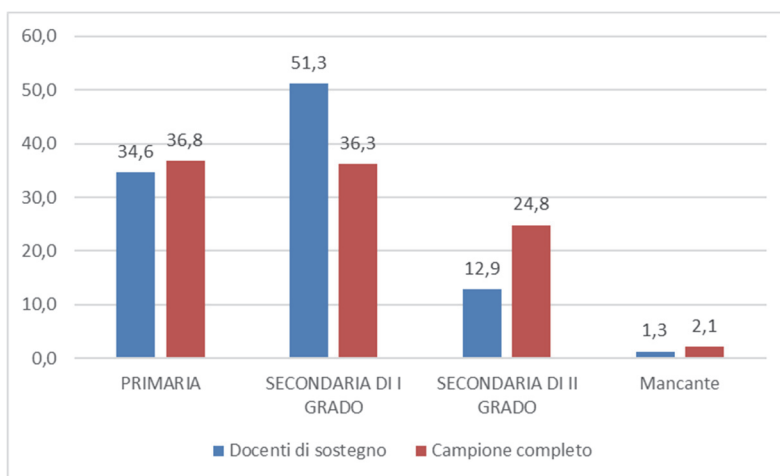


Fig.1 – Distribuzione percentuale del campione completo e di quello dei docenti di sostegno per grado scolastico

Le figure 2 e 3 riportano la distribuzione percentuale del campione completo e del sottocampione dei docenti di sostegno rispettivamente per Classe di età e Classe di anni di esperienza. Come si può osservare il sottocampione dei docenti di sostegno è costituito da docenti mediamente più giovani, mentre la distribuzione dei docenti del campione completo è asimmetrica e presenta una prevalenza di docenti più anziani.

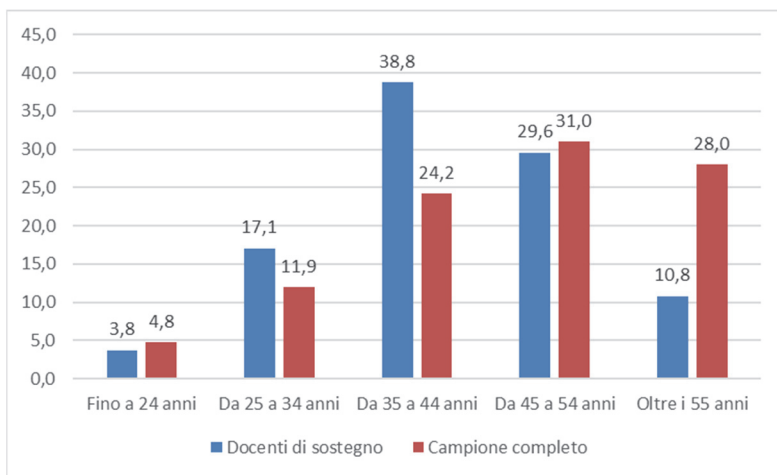


Fig. 2 – Distribuzione percentuale del campione completo e di quello dei docenti di sostegno per Classe di età

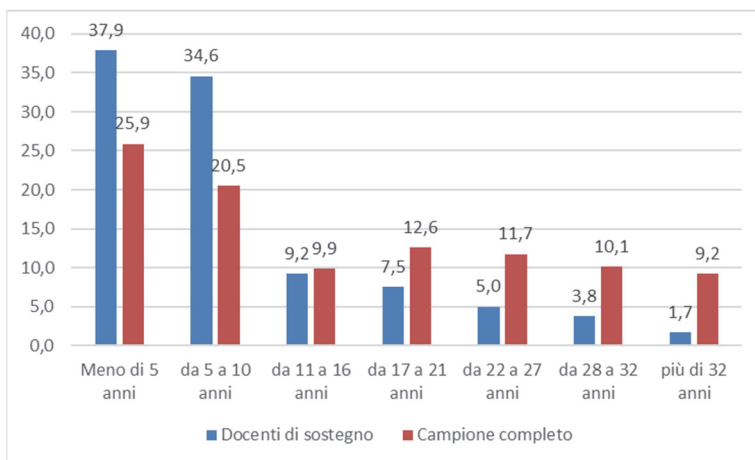


Fig. 3 – Distribuzione percentuale del campione completo e di quello dei docenti di sostegno per Classe di anni di esperienza

Le distribuzioni per Classe di anni di esperienza sono più simili e denotano, in particolare fra i docenti di sostegno, una prevalenza di docenti con meno di 10 anni di esperienza.

Dal momento che approfondiremo lo studio del sottocampione dei docenti di sostegno vale la pena inoltre osservare la tavola di contingenza fra Classe anni di età e Classe anni di esperienza. Se esaminiamo il triangolo inferiore sinistro della matrice è evidente lo squilibrio età e anni di esperienza, che rispecchia il dato nazionale di una classe docente prevalentemente anziana.

Tab. 2 - Tavola di contingenza Classe di età/Classe anni di esperienza

		Classe anni di esperienza							Totale
		Meno di 5	da 5 a 10	da 11 a 16	da 17 a 21	da 22 a 27	da 28 a 32	più di 32	
Classe di età in anni	Fino a 24	7	1	1	0	0	0	0	9
	da 25 a 34	26	14	0	0	1	0	0	41
	da 35 a 44	39	37	11	5	0	0	0	92
	da 45 a 54	16	29	8	8	7	3	0	71
	oltre i 55	3	2	2	5	4	6	4	26
Totale		91	83	22	18	12	9	4	239

I risultati

Al fine di verificare l'ipotesi di ricerca che potessero sussistere differenze significative fra i docenti di sostegno e quelli di posto comune rispetto ad alcune delle dimensioni indagate dal questionario e caratterizzanti la professionalità docente, le scale sono state standardizzate con media 500 e deviazione standard 100 ed è stato condotto un t-test per la differenza delle medie fra il gruppo dei docenti di sostegno e il gruppo dei docenti su posto comune.

Il grafico in figura 4 mostra il confronto fra le medie di scala dei due gruppi e la tabella in figura 5 illustra nel dettaglio i risultati del t-test. Come si può osservare la differenza, a vantaggio del gruppo dei docenti di sostegno, è statisticamente significativa al 95% per le scale Disponibilità al confronto (37,22, più di un terzo di deviazione standard), Attenzione agli studenti (28,61) e Riflessione (23,53). Per la scala Cura della pratica la differenza (18,75), seppure non statisticamente significativa ha un intervallo di confidenza che non contiene lo zero

e un valore abbastanza rilevante. Merita osservare che l'unica scala in cui i docenti di sostegno presentano una media inferiore a quelli di posto comune è quella della Valorizzazione dell'esperienza.

Tali risultati sono estremamente coerenti con il profilo del docente inclusivo, così come delineato dalla European Agency for Development in Special Needs Education, in particolare la scala della Riflessione è connessa ai punti a, b, d ed f del profilo, e la scala della Disponibilità al confronto ai punti g ed h. Infine l'Attenzione agli studenti e la Cura della pratica sembrano connesse alle attuali modalità di lavoro del docente di sostegno e a come il suo ruolo è percepito nel contesto classe. Infatti, al di là della lettera della norma che prevede che il docente sia di sostegno alla classe e che la responsabilità educativa degli apprendimenti degli studenti con disabilità sia affidata all'intero gruppo docente, è ancora diffusa l'abitudine di delegare completamente la cura di tali studenti ai docenti di sostegno.

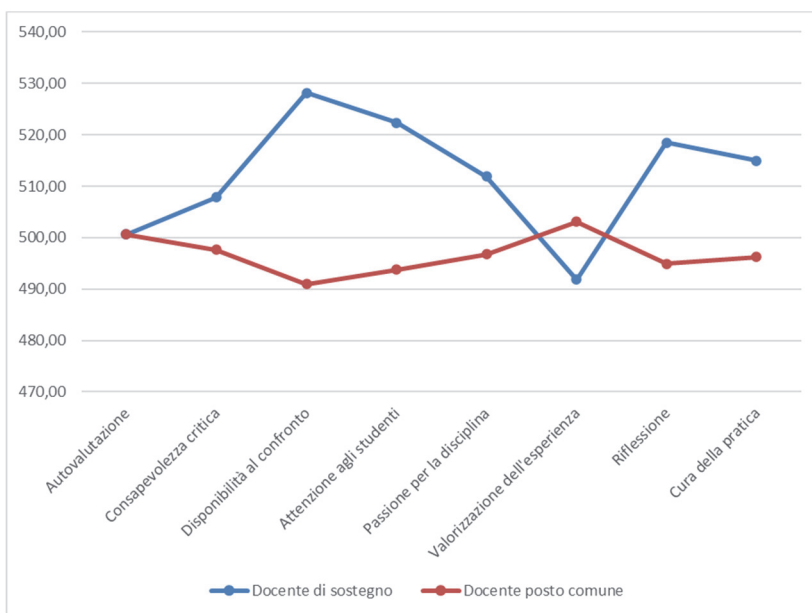


Fig.4 – Confronto fra le medie di scala fra docenti di sostegno e docenti di posto comune

Ulteriore riflessione è quella sul dato rilevato rispetto alla valorizzazione dell'esperienza pregressa, che sembra mettere in luce una parziale difficoltà dei docenti di sostegno a costruirsi un repertorio di pratiche riutilizzabili o che possano fungere da ispirazione per la definizione di strategie adeguate alla risoluzione di situazioni problematiche. Questo fenomeno, seppure lieve, potrebbe essere ricondotto alla mancata continuità didattica di tali docenti sugli stessi docenti per periodi di tempo prolungati.

<i>Test t a campioni indipendenti per l'eguaglianza delle medie</i>								
		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sign. (a due code)</i>	<i>Differenza della media (Posto comune - Sostegno)</i>	<i>Differenza errore std.</i>	<i>IC 95% Inferiore</i>	<i>IC 95% Superiore</i>
<i>Autovalutazione</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	-0,010	1004	0,992	-0,074	7,42	-14,63	14,48
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	-0,010	392,17	0,992	-0,074	7,51	-14,84	14,69
<i>Consapevolezza critica</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	-1,370	1004	0,171	-10,184	7,43	-24,77	4,40
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	-1,433	430,83	0,153	-10,184	7,11	-24,16	3,79
<i>Disponibilità al confronto</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	-5,071	1004	0,000	-37,222	7,34	-51,67	-22,82
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	-5,403	445,85	0,000	-37,222	6,89	-50,76	-23,68
<i>Attenzione agli studenti</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	-3,881	1004	0,000	-28,611	7,37	-43,08	-14,15
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	-4,174	453,69	0,000	-28,611	6,86	-42,08	-15,14
<i>Passione per la disciplina</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	-2,045	1004	0,041	-15,107	7,39	-29,60	-0,61
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	-2,117	423,46	0,035	-15,107	7,14	-29,13	-1,08
<i>Valorizzazione dell'esperienza</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	1,515	1004	0,130	11,200	7,393	-3,307	25,707
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	1,444	371,805	0,150	11,200	7,759	-4,056	26,457
<i>Riflessione</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	-3,189	1004	0,000	-23,535	7,380	-38,017	-9,052
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	-3,429	453,677	0,001	-23,535	6,863	-37,022	-10,048
<i>Cura della pratica</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	-2,531	1004	0,012	-18,752	7,409	-33,290	-4,214
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	-2,591	415,714	0,010	-18,752	7,236	-32,976	-4,528

Fig. 5 – *t*-test fra le medie di scala fra docenti di sostegno e docenti di posto comune

Allo scopo infine di approfondire ulteriormente l'analisi è stata effettuata, sul sottocampione dei docenti di sostegno, un'analisi Anova, a una via, con post-hoc Bonferroni, per la differenza delle medie di scala rispetto al grado di istruzione. Sono emerse due differenze significative, la prima fra Primaria e Secondaria di II grado rispetto alla scala dell'Autovalutazione, pari a circa 52,2 punti, poco più di mezza deviazione standard, e la seconda fra Primaria e Secondaria di I grado, pari a circa 31,8 punti, quasi un terzo di deviazione standard. Nelle figure 6 e 7 sono riportate le medie di scala rispetto al grado scolastico.

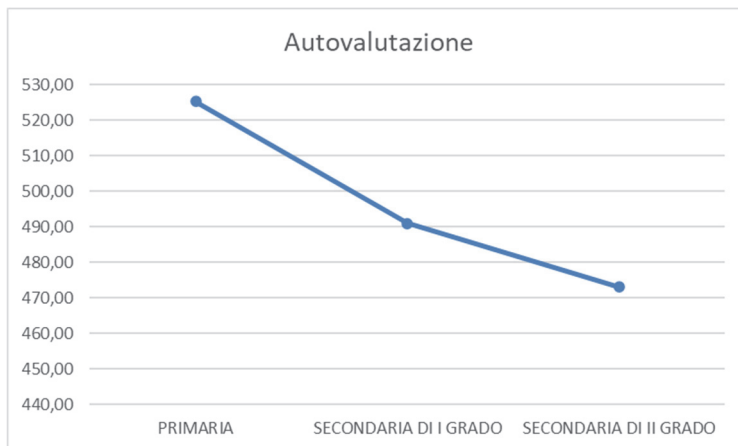


Fig.6 – Confronto fra le medie della scala Autovalutazione, per grado scolastico

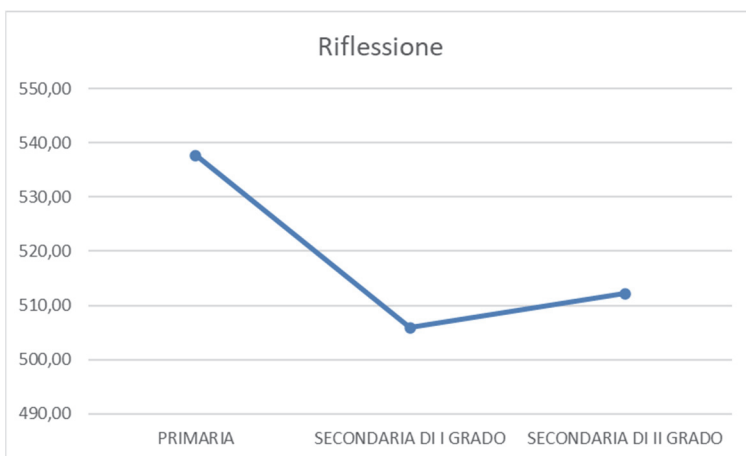


Fig.7 – Confronto fra le medie della scala Riflessione, per grado scolastico

Sul campione completo il confronto fra le medie di scala rispetto alla classe di età (Fig. 8) e alla classe di anni di esperienza (Fig. 9) ha fornito ulteriori elementi di riflessione. Le differenze, seppure rilevanti, sono di rado statisticamente significative, tranne che per la scala dell'Autovalutazione, per la quale lo sono quasi tutte, sia fra classi di età sia fra classi di anni di esperienza. È interessante però osservare gli andamenti. Per Autovalutazione e Cura della pratica la media tende a salire al crescere dell'età e dell'anzianità di servizio, e viceversa per le altre due scale, anche se in modo meno evidente.

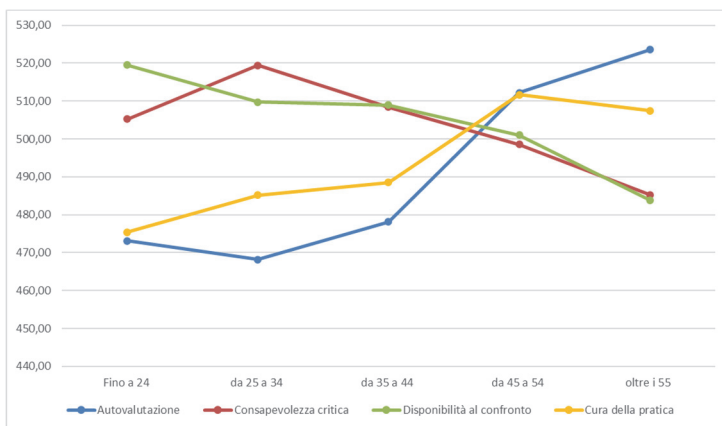


Fig. 8 – Confronto fra le medie delle scale Autovalutazione, Consapevolezza critica, Disponibilità al confronto e Cura della pratica per classe di età

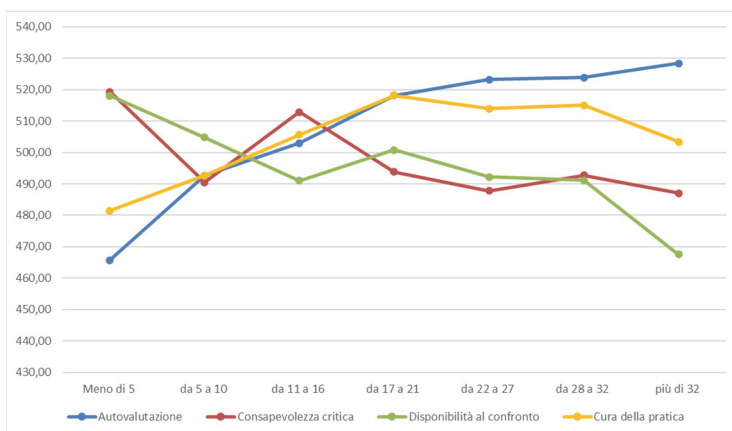


Fig.9 – Confronto fra le medie delle scale Autovalutazione, Consapevolezza critica, Disponibilità al confronto e Cura della pratica per classe di anni di esperienza

Conclusioni

Con questo studio ci si è proposti di svolgere un approfondimento su una ricerca che ha condotto alla validazione di uno strumento finalizzato alla rilevazione di alcune caratteristiche della professionalità del docente. Nello specifico si è deciso, in questa sede, di analizzare gli esiti del sottocampione dei docenti di sostegno supponendo il riscontro di differenze significative nelle medie delle dimensioni analizzate dallo strumento tra docenti su posto comune e docenti di sostegno.

Le analisi effettuate hanno evidenziato per i docenti di sostegno la presenza di valori globalmente superiori (Fig. 4) alle medie riportate dal campione nazionale in tutte le dimensioni, fatta eccezione per quella della valorizzazione dell'esperienza che nei docenti specializzati riscontra esiti inferiori. Tra le differenze rilevate in particolare sono risultate statisticamente significative quelle inerenti alle dimensioni Disponibilità al confronto, Attenzione agli studenti e Riflessione sulla pratica. I docenti specializzati sembrano mostrare una maggiore apertura verso la collaborazione, una maggiore disposizione e partecipazione alla condivisione di pratiche, una maggiore cura dei bisogni e degli interessi degli studenti, evidenziando una marcata tendenza a porre lo studente al centro dei processi di insegnamento, a riflettere analiticamente e metacognitivamente sulla complessità dei contesti, sui loro aspetti e sulle prospettive.

La rilevazione di tali tratti è risultata coerente con gli assi valoriali e comportamentali delineati nel profilo di competenze redatto dalla European Agency for Special Needs Education, mettendo in luce l'incidenza della funzione formativa dei percorsi di sviluppo professionale degli insegnanti nella promozione di conoscenze specialistiche, nello sviluppo di competenze trasversali, nel mutamento degli atteggiamenti (Loreman, Forlin, Sharma, 2007; Johnson, Howell, 2009; Taylor, Ringlaben, 2012; Bocci et al., 2021; De Angelis, 2021).

Altro aspetto su cui riflettere potrebbe essere quello relativo all'incidenza di variabili contestuali quali gli anni di esperienza di insegnamento e la differenza tra diversi ordini scolastici. È interessante notare, a tal proposito, il cambiamento di direzione che tali valori assumono nel passaggio dalla dimensione dell'Autovalutazione e della Cura della pratica a quelle della Consapevolezza critica e Disponibilità al confronto (Fig. 8 e 9). In particolare, mentre sembra che l'anzianità di servizio possa incidere positivamente sulla propensione ad autovalutarsi e curare le proprie pratiche didattiche (i docenti con più anzianità riscontrano medie di valori più alti in questi due fattori) nelle altre due viene riscontrato il contrario: ad un aumento degli anni di servizio sembra che si rilevi una diminuzione della disponibilità al confronto e

quindi una maggiore chiusura verso i colleghi e una minore tendenza ad interrogarsi sulle pratiche e sulle proprie competenze.

Le analisi condotte sulle differenze delle media riscontrate tra i diversi ordini scolastici sembrano confermare gli esiti di altre indagini condotte sulla didattica a distanza nelle quali fattori come la collaborazione tra consigli di classe, la cura dell'interazione alunno/docente, i rapporti con le famiglie tendenzialmente risultino significativamente più alti nella scuola primaria rispetto alla secondaria di primo e secondo grado (Lucisano, 2020, 2021)

La lettura di questi dati sembra restituire infine una più precisa misura di quanto la dimensione riflessiva rappresenti una chiave interpretativa ineliminabile del profilo professionale di un docente. Il coltivare tale dimensione si può tradurre in un maggiore riguardo alla promozione di pratiche inclusive per tutti gli studenti, nei termini di personalizzazione di metodi e strategie, ma anche nell'assunzione di un profilo di *problem finder*, in una maggiore capacità di staccarsi dall'autoreferenzialità e di problematizzare le pratiche agite in un'ottica migliorativa e orientata al cambiamento (Maggiolini, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Routledge.
- Anisimov, O. S. (1994). *Research on creativity and culture of teacher reflective self-organization. Pedagogicheskaja koncepcija posleddiplomnogo obrazovanija. [Pedagogical concept of post-degree education]*. Moscow: LMA, 1994. Vol. 14. (In Russian).
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1).
- Botta, E. (2022). "Quando insegno" – Questionario di autovalutazione di alcuni aspetti della professionalità educativa. In A.L. Rizzo & V. Riccardi, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità*, pp. 161-166.
- Canzonieri, A. (2016) *Ermeneutica della vita pratica. Deliberazione e persuasione attraverso Heidegger e Aristotele*. Mimesis.
- Calderhead, J. (1989) *Reflective Teaching and Teacher Education, Teaching and Teacher Education*, 5, pp. 43-51.
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational education and Training*, 54(2), pp. 219-236.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania*, (52), pp. 85-106.

- De Angelis, M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Form@re*, 21(1).
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1977). The Experimental Theory of Knowledge. In J.A. Boydston (a cura di). *The Middle Works 1899-1924* (pp. 107-126). Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano. FrancoAngeli.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995) Reflection in Teacher Education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, pp. 33-49.
- Impedovo, M. A. (2018). Approccio riflessivo e alternanza pratica e teoria nella formazione degli insegnanti: un case study in Francia. *Formazione & insegnamento*, 16(1), pp. 279-288.
- Johnson, G., & Howell, A. (2009). Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. *International Journal of Special Education*, 24(2), pp. 35-41.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), pp. 1-13.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD 'Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19'. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), pp. 3-25.
- Lucisano, P. De Luca, A., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In AA.VV, *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P., & Botta, E. (2023). Validazione e standardizzazione del questionario "Quin - Quando Insegno". *ECPS Journal* (in press).
- Maggiolini, S. (2018). Riflettendo sulla riflessività. Il ruolo del docente inclusivo tra sfide, problemi e prospettive. *ESSERE A SCUOLA*, (Settembre), pp. 89-91.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), pp. 9-26.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), pp. 460-475.
- Stoiber, K. (1991) The Effect of Technical and Reflective Instruction on Pedagogical Reasoning and Problem Solving, *Journal of Teacher Education*, 42(2), pp. 131-139.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 349-362). Brescia: La Scuola.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), pp. 16-23.
- Tom, A. (1985) Inquiring into Inquiry-oriented Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), pp. 35-44.
- Vinatier, I. (2006). *Des dispositifs de co-explicitation: un travail de conceptualisation de son activité par l'enseignant, le formateur. In faciliter les apprentissages autonomes*, 7ème Colloque européen sur l'autoformation, in ENFA Toulouse-Auzeville, 18-20 mai 2006.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.