

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.

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

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

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

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

Indice

Nota dei curatori	pag.	9
Riflessioni su un approccio in evoluzione allo sviluppo professionale dell'insegnante		
<i>Martin Dodman</i>	»	11

**Parte prima
Impatti**

A cura di Roberta Cardarello

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

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

	»	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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1. Premessa teorico-metodologica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

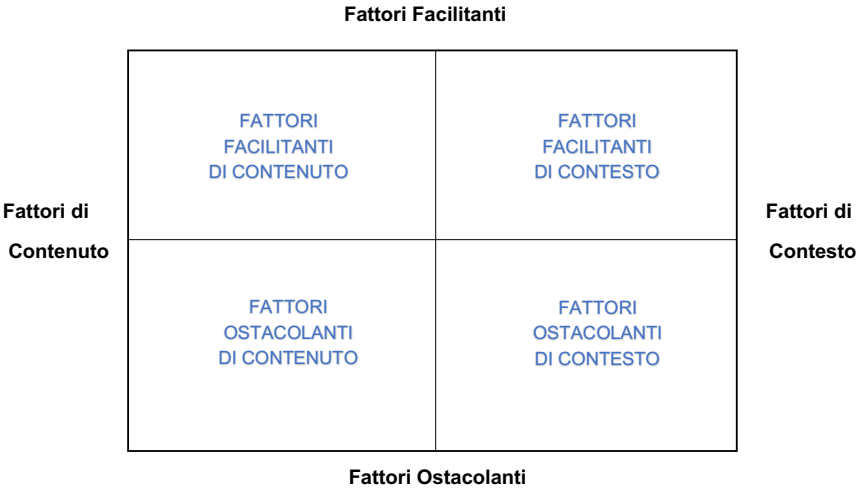


Fig. 4.1 – Rappresentazione grafica dei fattori

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

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

- il fattore *tempo e ambiente fisico di lavoro*, che si riferisce alle condizioni in cui i docenti svolgono le loro attività quotidiane concernenti il tempo e le risorse materiali a disposizione. Si intende quindi la componente della professione docente relativa alle caratteristiche dell’orario di lavoro. Accanto a ciò, quando si parla di ambiente fisico di lavoro si intende il fatto di lavorare in aule più o meno attrezzate, sicure, confortevoli e in cui sono presenti materiali didattici più o meno adeguati;

- il fattore *domande lavorative*, che si riferisce al carico di lavoro degli insegnanti relativo alle ore di lezione, alla loro preparazione, alla preparazione dei compiti e alla loro successiva correzione, alle incombenze amministrative nonché alla partecipazione a riunioni, che vanno oltre l'orario di lavoro; riguarda inoltre il lavoro emotivo (domande emotive) a cui sono sottoposti i docenti, ovvero il grado di dissonanza tra le emozioni realmente provate e quelle che il lavoro richiede di esprimere o reprimere (Zapf et al., 1999). Le ricerche evidenziano come la gestione della dissonanza emotiva prolungata nel tempo possa portare a spersonalizzare gli studenti, con conseguenti atteggiamenti meno comprensivi e più cinici nei loro confronti (Kinman et al., 2011); dall'altro lato, emerge il fatto che gli insegnanti considerano la gestione della dissonanza emotiva come intrinseca al proprio lavoro e ritengono che, per ottenere massimi livelli di efficacia professionale, siano necessarie competenze di regolazione emotiva ben sviluppate (Sutton, 2004);
- il fattore *percezione di controllo e autonomia* si riferisce alla capacità degli insegnanti, da un lato, di influenzare le proprie condizioni di lavoro e, dall'altro, di prendere decisioni riguardanti la propria pratica didattica. Gwaltney (2012) definisce l'autonomia degli insegnanti come "il grado in cui l'insegnamento offre una notevole libertà, indipendenza, potere e discrezione nel partecipare alla pianificazione, alla selezione e all'esecuzione delle attività amministrative, didattiche, di socializzazione e di selezione sia in classe che nell'organizzazione scolastica in generale" (p. 22). Quando si parla di autonomia degli insegnanti, intendiamo quindi sia il grado di controllo e indipendenza su questioni cruciali per la classe (es. progettazione delle lezioni, valutazione, materiali didattici, ecc.), sia il grado in cui i docenti riescono a operare all'interno dei vincoli posti dal contesto, legati alla cultura scolastica o alle regole poste a livello ministeriale.

Accanto a tali fattori di contenuto, sono stati rilevati cinque fattori di contesto:

- il fattore *ruolo nell'organizzazione* si riferisce al grado in cui un docente possiede un ruolo chiaro e coerente all'interno della scuola. Avere un ruolo chiaro e una buona rappresentazione di ciò che ci si aspetta dal proprio ruolo è in grado di aumentare la soddisfazione lavorativa; all'opposto, ambiguità e conflitti di ruolo possono portare a insicurezza e frustrazione, incidendo negativamente sul benessere degli insegnanti (Greenglass et al., 2003);

- il fattore *relazioni interpersonali* ha a che fare con la qualità delle interazioni tra i docenti e gli altri attori della comunità scolastica, ovvero dirigente, colleghi, studenti, famiglie. Sperimentare relazioni positive e supportive influenza positivamente il clima scolastico e fornisce ai docenti il supporto emotivo necessario per affrontare le difficoltà. Al contrario, la presenza di relazioni conflittuali o una mancanza di supporto sociale possono avere un impatto negativo sul benessere degli insegnanti (Collie et al., 2012);
- il fattore *collaborazione tra docenti* implica il lavoro di squadra, la condivisione di pratiche didattiche e il supporto reciproco tra insegnanti che, a loro volta, innalzano la qualità dell'insegnamento e il benessere degli insegnanti, favoriscono un ambiente scolastico positivo e produttivo, nonché maggior coinvolgimento da parte dei docenti in questioni pedagogiche (Louis, 2015). Un buon livello di collaborazione tra docenti può favorire il clima scolastico nonché l'innovazione e il miglioramento continuo delle pratiche didattiche;
- il fattore *leadership del dirigente* riguarda lo stile di leadership esercitato dal dirigente e la sua influenza sull'ambiente di lavoro degli insegnanti e quindi sul clima scolastico. Senza entrare nel merito della letteratura sugli stili di leadership, è possibile sintetizzare come una leadership supportiva, caratterizzata da una comunicazione aperta e dal coinvolgimento degli insegnanti all'interno dei processi decisionali, possa in qualche modo favorire il benessere e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti (Leithwood et al., 2004);
- il fattore *cultura del miglioramento* si riferisce agli sforzi profusi dalla scuola nella direzione del miglioramento continuo delle pratiche di insegnamento e apprendimento. La presenza di una cultura scolastica in grado di promuovere l'innovazione, la riflessione critica e l'apprendimento continuo si riverbera anche sulla motivazione degli insegnanti e sul loro senso di autoefficacia. Infatti, laddove le scuole posseggono una forte cultura del miglioramento, sono presenti anche docenti più motivati e impegnati (Fullan, 2007).

4.2. Fattori di contenuto

I tre fattori di contenuto e il loro ruolo nel processo di facilitazione o ostacolo sono stati analizzati in termini di ulteriori componenti specifiche.

4.2.1. Tempo e ambiente fisico di lavoro

Il fattore “tempo e ambiente fisico di lavoro” si riferisce a condizioni entro cui gli insegnanti esercitano la propria professione in gran parte al di fuori del loro controllo, ovvero sulle quali i docenti hanno limitate possibilità di agire (Sandholtz & Ringstaff, 2016).

Il tempo e le risorse materiali come condizioni di lavoro degli insegnanti

Entrando nel merito delle due componenti incluse in questo fattore, il significato attribuibile alla prima, ovvero il “tempo di lavoro”, può essere declinato su due piani. Da un lato, esso riguarda le caratteristiche dell’orario di lavoro definito su base annuale o settimanale a livello normativo e contrattuale (*scheduled or statutory working time*) in termini sia di monte ore previsto, sia di organizzazione e distribuzione di tale monte ore tra le diverse attività che i docenti sono chiamati a svolgere. Dall’altro lato, esso può essere inteso come quantità di tempo complessivamente dedicato al lavoro (*total or actual working time*), che può differire dal monte ore ufficialmente previsto a causa non solo delle ore di straordinario, ma anche dello svolgimento di alcune attività lavorative durante il tempo libero: in questo senso, il tempo di lavoro “effettivo” può fornire un quadro più chiaro del carico di lavoro degli insegnanti rispetto all’orario di lavoro obbligatorio (OECD, 2024).

Sebbene i due aspetti siano tra loro strettamente collegati, il “tempo di lavoro” – a cui qui si fa riferimento – non è sovrapponibile al “carico di lavoro”, che verrà considerato nel prossimo paragrafo in relazione al fattore denominato “domande lavorative”. Il primo riguarda sostanzialmente la quantità e la scansione delle ore di lavoro, il secondo la quantità e la tipologia del lavoro da svolgere: da questo punto di vista, in funzione di un insieme di variabili individuali e contestuali, è possibile che al medesimo monte ore lavorative corrispondano situazioni e percezioni diverse in termini di carico di lavoro, così come che uno stesso carico di lavoro venga gestito in tempi diversi in termini di quantità di ore di lavoro necessarie. Generalmente, tuttavia, all’aumentare del carico di lavoro assegnato aumenta anche il tempo dedicato al lavoro e, conseguentemente, la difficoltà di conciliazione tra lavoro e vita privata, con effetti negativi sulla soddisfazione lavorativa intesa come senso di appagamento, realizzazione e gratificazione che gli insegnanti traggono dalla propria professione (Ainley & Carstens, 2018). Le ricerche sul tema mostrano che i fattori *time pressure* e *workload* sono tra le principali condizioni lavorative in grado di incidere sul benessere degli insegnanti e

sullo stress legato al lavoro (Collie et al., 2012; Klassen & Chiu, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Al crescere del numero di ore dedicate al lavoro, in particolare ad attività e mansioni non didattiche come quelle amministrative, aumentano i livelli di stress riferiti dagli insegnanti, che risultano a loro volta associati alla soddisfazione per il proprio lavoro: i docenti con livelli di stress più elevati tendono, infatti, a dichiarare una minore soddisfazione lavorativa (OECD, 2020a).

La seconda componente inclusa nel fattore in esame è costituita dall’”ambiente fisico di lavoro”, una delle dimensioni che concorrono a definire la qualità delle scuole e delle classi come ambienti di apprendimento (OECD, 2013). Un framework utile a delineare le caratteristiche strutturali e materiali incluse in tale dimensione – globalmente definita con l’espressione *material resources* – è quello fornito dall’OCSE nell’ambito dell’indagine internazionale PISA (Fig. 4.2).

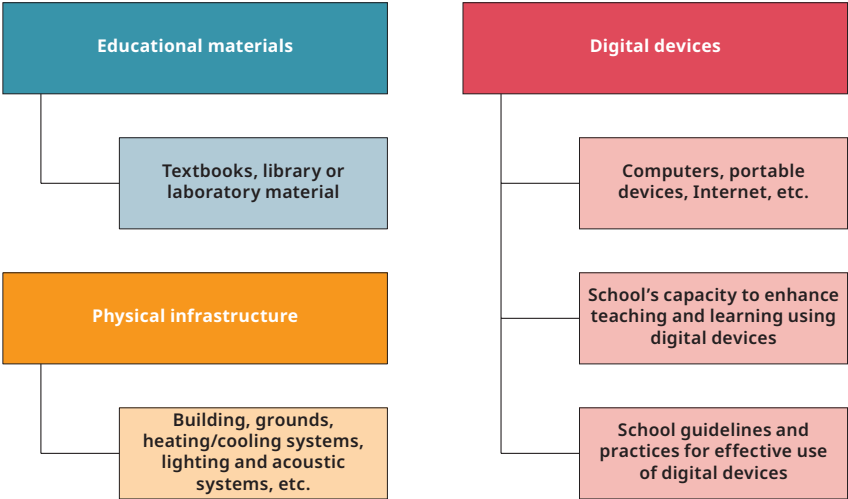


Fig. 4.2 – Material resources in schools (OECD, 2020b)

Come si può osservare, essa viene articolata in tre sottodimensioni. La prima, denominata *educational materials*, concerne i materiali didattici a disposizione di insegnanti e studenti (come libri di testo, materiale audiovisivo, materiale bibliotecario o di laboratorio). Sebbene al suo interno possano essere ricompresi anche i dispositivi digitali, nella classificazione proposta si è scelto di considerarli come sottodimensione a parte in ragione della loro cre-

scente importanza nel quadro del vertiginoso sviluppo tecnologico degli ultimi anni, che ha dato nuovo impulso alla riflessione e alla ricerca educativa sul tema dell'innovazione degli ambienti di apprendimento in ambito scolastico (Castoldi, 2018). Questa seconda sotto-dimensione, denominata *digital devices*, viene inoltre articolata in tre componenti: accanto a quella strumentale relativa alla quantità e qualità delle attrezzature disponibili (computer fissi e portatili, tablet, accesso a Internet, applicativi e software, lavagne interattive, ecc.) sono infatti considerate da un lato la capacità della scuola di integrare tali strumenti nei processi di insegnamento e apprendimento (ad es. attraverso la formazione dei docenti nell'ambito delle competenze digitali o la disponibilità di staff tecnico di supporto), dall'altro lato la presenza di specifiche politiche e pratiche scolastiche per un uso efficace dei dispositivi digitali (ad es. linee guida formali o riunioni collegiali regolarmente programmate). La terza sottodimensione, infine, è definita *physical infrastructure* e riguarda caratteristiche strutturali delle scuole come gli spazi interni ed esterni, gli arredi, i sistemi di climatizzazione, illuminazione e acustica.

L'incidenza degli aspetti presi in esame sulle condizioni di lavoro degli insegnanti è documentata dai risultati dell'indagine internazionale TALIS (OECD, 2019), in base ai quali, secondo le opinioni espresse da dirigenti scolastici e docenti, la carenza e/o l'inadeguatezza delle infrastrutture fisiche, degli spazi didattici, dei materiali e delle tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento emergono – soprattutto in alcuni Paesi, tra i quali l'Italia – tra i principali problemi relativi alle risorse scolastiche che impattano sul lavoro quotidiano degli insegnanti e ostacolano la capacità delle scuole di fornire un'istruzione di qualità. A questo proposito, vari studi e ricerche (Weyland, 2018) mostrano l'importanza di tali componenti rispetto all'innovazione delle pratiche didattiche e al miglioramento delle esperienze di insegnamento e apprendimento; i dati PISA (OECD, 2024, 2023a, 2020b) evidenziano inoltre la loro influenza sui risultati degli studenti: in media, nei Paesi OCSE, gli studenti appartenenti a scuole caratterizzate da mancanza e/o inadeguatezza di risorse strutturali e materiali ottengono infatti punteggi significativamente inferiori in lettura, matematica e scienze rispetto ai loro coetanei frequentanti scuole con maggiori e migliori risorse. Allo stesso tempo, sul piano dell'equità, si rilevano disparità in relazione al profilo socioeconomico delle scuole, in quanto gli istituti che accolgono una popolazione scolastica più svantaggiata hanno maggiori probabilità di sperimentare carenze di risorse: gli studenti che avrebbero più bisogno di risorse di alta qualità sono dunque quelli che vi hanno meno accesso.

Lo sviluppo professionale dei docenti tra vincoli di tempo e di risorse

Come tutti i fattori che connotano l'ambiente e le condizioni di lavoro degli insegnanti, anche quelli fin qui considerati – che in base alla premessa introduttiva di questo capitolo sono stati più specificamente definiti come “fattori di contenuto” – possono esercitare la loro influenza mediatrice rispetto allo sviluppo professionale degli insegnanti (Desimone, 2009; Guskey & Sparks, 2002; Postholm, 2018) agendo come fattori sia facilitanti sia ostacolanti, a seconda del modo in cui si configurano e/o vengono percepiti nei rispettivi contesti scolastici di appartenenza. Tuttavia, l'analisi di specifiche ricerche sul tema mostra che essi vengono rilevati prevalentemente come fattori ostacolanti, in grado di limitare non solo l'efficacia e l'impatto dei percorsi di sviluppo professionale, in particolare l'effettivo cambiamento nelle pratiche didattiche dei docenti coinvolti, ma anche la possibilità e/o l'intenzione degli insegnanti di prendere parte a tali percorsi.

È questo il caso del “tempo di lavoro”, ovvero il primo dei due aspetti presi in esame nel precedente paragrafo, che sembra emergere come elemento di ostacolo su entrambi i piani.

In primo luogo, tale fattore può agire come impedimento rispetto alla partecipazione ad opportunità di formazione continua, attività che può essere inclusa – insieme ad altri compiti e responsabilità dei docenti quali la preparazione delle lezioni, la correzione/valutazione di lavori e compiti degli studenti, la partecipazione alle riunioni degli organi collegiali, la comunicazione con le famiglie, le incombenze di natura amministrativa – all'interno del tempo di lavoro non specificamente dedicato all'attività didattica o di insegnamento (*non-teaching working time*) (OECD, 2024). Entro tale quadro complesso e oneroso in termini di tempo e carico di lavoro, la mancanza o l'insufficienza di tempo da riservare ad attività di sviluppo professionale viene identificata come una delle principali sfide per l'implementazione di efficaci percorsi di formazione in servizio (Scribner, 1999). Non sorprende quindi che, nell'ambito della già citata indagine TALIS (OECD, 2019), il principale ostacolo individuato dagli insegnanti rispetto all'accesso ad opportunità di sviluppo professionale continuo sia rappresentato dal “conflitto con l'orario di lavoro”. In linea con tale riscontro, l'assegnazione di tempo per la formazione all'interno del regolare orario di lavoro (ad esempio, attraverso l'esonero da altri compiti/attività e una maggiore flessibilità degli orari) emerge tra le opzioni maggiormente scelte dagli insegnanti in riferimento ai tipi di supporto in grado di promuovere e sostenere la loro partecipazione.

Come confermato anche da altre ricerche (McChesney & Aldridge, 2019; Pinar et al., 2021), i vincoli di tempo e la rigidità dell'orario di lavoro possono dunque costituire rilevanti “barriere strutturali” rispetto all'accesso e alla partecipazione dei docenti allo sviluppo professionale, a maggior ragione a percorsi formativi che prevedono una certa durata e dunque richiedono un maggiore investimento di tempo, come sono tipicamente quelli di R-F: ciò evidenzia una criticità di non poco conto, dal momento che sono proprio i percorsi di durata più estesa a risultare generalmente più efficaci nel promuovere la crescita professionale degli insegnanti (Ingvarson et al., 2005).

Il fattore “tempo di lavoro” può poi porsi come ostacolo anche in relazione all'impatto dello sviluppo professionale, in particolare rispetto al tentativo degli insegnanti di trasferire quanto appreso grazie alla formazione nelle proprie pratiche didattiche (Buczynski & Hansen, 2010; McChesney & Aldridge, 2019; Sandholtz & Ringstaff, 2013, 2016). I docenti partecipanti a percorsi di sviluppo professionale individuano infatti nei vincoli di tempo una rilevante sfida rispetto all'effettiva implementazione nelle loro classi di strategie didattiche innovative basate sul coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento, più dispendiose in termini di tempo rispetto alle metodologie di insegnamento tradizionali. La difficoltà a trovare il tempo per applicare, testare, valutare e riflettere – anche in collaborazione con i colleghi – a seguito della partecipazione a percorsi di formazione continua, che può essere avvertita in particolare dai docenti delle discipline che hanno uno spazio più ridotto nell'orario scolastico, si lega anche alla pressione derivante dalla necessità di “copertura del programma”, ovvero all'ansia di tenere il passo con la programmazione prevista in termini di obiettivi e contenuti curriculari.

Sull'impatto dello sviluppo professionale può agire come fattore ostacolante anche il secondo dei due aspetti presi in esame nel precedente paragrafo, ovvero l'“ambiente fisico di lavoro”: le caratteristiche strutturali e materiali del contesto lavorativo – quali la disponibilità e distribuzione degli spazi e degli arredi, la quantità, accessibilità e qualità di strumenti e materiali didattici, inclusi i dispositivi digitali – possono infatti rivelarsi inadeguate a sostenere i docenti nell'applicazione delle conoscenze/competenze acquisite durante la formazione, generando una tensione tra vincoli di risorse ed esigenze di trasformazione delle pratiche didattiche che può risultare particolarmente frustrante in quanto si tratta di condizioni “date”, non immediatamente modificabili da parte degli insegnanti e delle scuole (Calidoni & Ghiaccio, 2018).

La carenza e/o inadeguatezza delle risorse e degli spazi fisici a disposizione nei propri contesti scolastici viene in effetti rilevata dagli insegnanti

partecipanti a percorsi di sviluppo professionale come importante barriera che si frappona all'implementazione delle metodologie e strategie didattiche promosse durante la formazione (Buczynski & Hansen, 2010; Pinar et al., 2021; Sandholtz & Ringstaff, 2016). Questa problematica sembra emergere in modo particolarmente accentuato nell'ambito delle materie scientifiche, in cui la promozione di approcci didattici innovativi – come quelli basati sull'*inquiry-based learning* – attraverso lo sviluppo professionale si scontra con la mancanza di spazi, strumenti e materiali che consentano agli insegnanti di realizzare con i propri studenti esperimenti e altre attività basate sull'indagine scientifica (Johnson et al., 2000; Sandholtz & Ringstaff, 2016; Sullivan-Watts et al., 2013).

Le risorse materiali disponibili all'interno delle scuole e delle classi giocano dunque un ruolo di rilievo tra le variabili contestuali che influenzano il cambiamento nelle pratiche degli insegnanti dopo lo sviluppo professionale. Per tale ragione, la possibilità di ricevere durante la formazione specifici materiali e risorse utilizzabili in classe (o indicazioni per reperire materiali e risorse accessibili) risulta particolarmente apprezzata dai docenti (Buczynski & Hansen, 2010).

Considerare i vincoli di tempo e di risorse per favorire la buona riuscita di un percorso di R-F

Se, come abbiamo visto, gli aspetti inclusi nel fattore “tempo e ambiente fisico di lavoro” possono assumere una valenza prevalentemente ostacolante rispetto allo sviluppo professionale degli insegnanti, un'attenta considerazione di tali aspetti diventa una condizione importante per favorire la buona riuscita di un percorso di R-F, garantendone la contestualizzazione necessaria per affrontare i potenziali problemi derivanti da variabili difficilmente controllabili/modificabili ma di cui è importante tener conto con realismo e proattività.

Da questo punto di vista, le azioni che i ricercatori-formatori possono mettere in campo al fine di ridurre al minimo la possibile influenza di questi ostacoli sulla partecipazione dei docenti coinvolti e sull'efficacia del percorso si collocano in gran parte – come vedremo anche di seguito – a monte del percorso stesso, ovvero nella fase iniziale delle interlocuzioni con la scuola, nello specifico con il dirigente e con il gruppo di insegnanti – o con una sua rappresentanza – che dovrebbe prendere parte alla R-F. È infatti in questa fase preliminare che, a partire da un'analisi dei vincoli di tempo e di risorse che caratterizzano il contesto scolastico e il lavoro dei docenti, si può

agire in ottica preventiva, creando alcune premesse importanti per l'avvio, lo svolgimento e il successo del percorso.

Considerando il collegamento tra il fattore “tempo e ambiente fisico di lavoro” e il fattore “domande lavorative” preso in esame nel paragrafo successivo, ne consegue che le possibili strategie adottabili per gestirne i potenziali effetti negativi nell'ambito di percorsi di R-F sono in gran parte le medesime, in particolare per quanto concerne la stretta connessione – a cui si è precedentemente fatto riferimento – tra “tempo di lavoro” e “carico di lavoro”. Tutte le “strategie per gestire le domande lavorative” delineate valgono, dunque, anche in relazione al fattore su cui verte questa sezione. In tale prospettiva, ci limiteremo qui ad aggiungere alle raccomandazioni che saranno proposte nella prossima sezione alcune indicazioni inerenti a ulteriori accortezze che, prima dell'avvio della R-F ma anche durante il suo svolgimento, potrebbero aiutare a evitare o mitigare eventuali criticità legate ai vincoli di tempo e di risorse.

PRIMA STRATEGIA: *Concordare con largo anticipo e a partire dalle esigenze dei docenti il “calendario” del percorso di R-F*

Si fa qui riferimento non tanto all'individuazione del periodo in cui potrebbe essere più opportuno e sostenibile per la scuola svolgere la R-F e nemmeno alla pianificazione delle fasi del percorso, quanto piuttosto alla calendarizzazione degli incontri (di formazione, supervisione, monitoraggio, o altro) tra i ricercatori-formatori e il gruppo di insegnanti coinvolti. A questo proposito, occorre sottolineare che la R-F presuppone solitamente itinerari lunghi, caratterizzati da una certa estensione temporale, per cui potrebbe risultare difficoltoso – a causa di concomitanti impegni previsti o prevedibili ma non ancora calendarizzati (sia dal lato “scuola” che dal lato “università”) – programmare prima dell'avvio del percorso il calendario completo degli incontri necessari. Tuttavia, individuare con ampio anticipo le date e gli orari degli incontri (almeno per “blocchi” o macro-fasi, se appare impossibile farlo fin dall'inizio per l'intero percorso) risulta importante per agevolare tutti gli attori coinvolti nell'organizzare le proprie “agende” e può contribuire a incrementare negli insegnanti la percezione di chiarezza e strutturazione del percorso. Inoltre, soprattutto laddove tali momenti di incontro vengano individuati tenendo conto il più possibile delle esigenze di tutti i docenti partecipanti, ciò può risultare funzionale a veicolare un messaggio di attenzione/cura per le possibili difficoltà di conciliazione con gli orari e i carichi di lavoro individuali e a favorire un'assunzione personale di impegno rispetto alla partecipazione. A tal fine, potrebbe essere utile individuare un docente di riferimento che, fungendo da raccordo con i ricercatori-formatori, proceda a sondare le preferenze e le istanze dei colleghi e a definire con loro

una “rosa” di date e orari possibili, a partire dalla quale potrà essere stabilito e condiviso il calendario degli incontri (che sarà poi opportuno ricordare con promemoria cadenzati).

Due ulteriori indicazioni possono risultare funzionali a favorire l’organizzazione temporale del percorso evitando o affrontando possibili conflitti con l’orario e gli impegni di lavoro degli insegnanti, nonché eventuali situazioni impreviste. Da un lato, a partire da una riflessione sugli obiettivi di ciascun incontro, prevedere la possibilità che – pur nel quadro di un tipo di percorso che per sua natura richiede una prevalente componente di interazione in presenza – qualche specifico incontro possa svolgersi a distanza (tramite appositi sistemi di videoconferenza) in caso emergesse che ciò potrebbe agevolare la partecipazione continuativa dei docenti. Dall’altro lato, mantenere un dialogo continuo, improntato a un atteggiamento di apertura e flessibilità, sia con il gruppo dei docenti coinvolti nella R-F sia con il dirigente, che consenta di far emergere e monitorare attivamente le problematiche organizzative che potrebbero presentarsi in itinere individuando insieme possibili aggiustamenti e soluzioni.

SECONDA STRATEGIA: *Supportare la percezione di “praticabilità” del cambiamento promosso nell’ambito del percorso di R-F*

Le indicazioni proposte nel punto precedente – insieme a quelle che saranno fornite nel prossimo paragrafo – vertono sulla gestione delle problematiche che potrebbero ostacolare l’adesione, la partecipazione e il pieno coinvolgimento degli insegnanti nell’ambito di un percorso di R-F per ragioni connesse al tempo e al carico di lavoro. Tuttavia, come abbiamo visto, non solo il “tempo di lavoro”, ma anche l’“ambiente fisico di lavoro” possono porsi come fattori di ostacolo anche nel periodo successivo alla conclusione del percorso, limitandone le effettive ricadute sulla pratica professionale dei docenti partecipanti nel momento in cui questi sperimentano una tensione tra vincoli di tempo e di risorse e spinte innovative promosse nell’ambito della R-F.

Una prima indicazione utile a prevenire e ridurre tale tensione consiste nell’utilizzare il percorso di R-F come “spazio” per far emergere, condividere e discutere le possibili difficoltà di implementazione del cambiamento legate ai vincoli di tempo, nell’ottica di individuare modalità per gestirle. Può capitare ad esempio che, a fronte della proposta di metodologie e strategie didattiche-valutative innovative, i docenti palesino perplessità e resistenze ricondotte alla difficoltà di trovare il tempo richiesto per un’adeguata applicazione delle stesse. A fronte di tali rimandi sarebbe poco utile richiamare l’importanza e la necessità di impegnarsi in uno sforzo di ripensamento del proprio operato, anzi, è proprio a partire da questi che diventa importante

avviare un confronto in cui i ricercatori-formatori possano aiutare i docenti a delineare modalità di implementazione sostenibili, anche individuando soluzioni più “snelle” rispetto ai “modelli” procedurali ideali (che si può suggerire di riservare a determinati momenti chiave del percorso didattico). Ancor meglio se, dopo i primi “tentativi” di applicazione di tali soluzioni durante il percorso di R-F (che dovrebbero coinvolgere tutti i docenti partecipanti individualmente e/o in collaborazione tra loro), vengono previsti ulteriori momenti di confronto mirati a sollecitare una riflessione condivisa sui benefici e sugli eventuali problemi riscontrati. Agendo in tal modo è possibile contribuire a creare le premesse per un effettivo trasferimento degli apprendimenti promossi dal percorso di R-F nella pratica professionale degli insegnanti, ovvero per far sì che essi continuino a utilizzare nel proprio lavoro le pratiche e strategie su cui si sono formati.

Per quanto concerne invece i potenziali ostacoli legati ai vincoli di risorse, questi potrebbero rappresentare un problema solo laddove i cambiamenti che la R-F si propone di generare implichino l’uso, e dunque la disponibilità nel contesto scolastico, di specifiche risorse strutturali e materiali. Poiché i percorsi di R-F prendono sempre le mosse da una negoziazione degli obiettivi di sviluppo professionale e cambiamento da perseguire durante la fase iniziale di interlocuzione tra i ricercatori-formatori e la scuola, è presumibile che, in tal caso, quest’ultima disponga almeno in una certa misura delle risorse necessarie. È tuttavia importante, prima dell’avvio del percorso, analizzarne la quantità, la tipologia e la qualità al fine di tener conto di eventuali vincoli di contesto che potrebbero impattare sul lavoro degli insegnanti e sulla loro percezione dell’effettiva possibilità di implementare le specifiche metodologie e strategie didattiche che la R-F intende promuovere. Se si rilevassero criticità e limiti in tal senso, a seconda dei casi, possibili azioni da intraprendere potrebbero essere le seguenti: rivedere/ridimensionare alcuni aspetti del percorso di R-F ipotizzato per assicurarne la compatibilità con le caratteristiche strutturali e materiali del contesto scolastico; se i limiti riscontrati riguardano materiali di consumo non particolarmente costosi, sondare con il dirigente la possibilità di procedere a un loro eventuale acquisto; laddove pertinente e possibile, predisporre e fornire agli insegnanti indicazioni per il reperimento di risorse e materiali utili (in particolare digitali) gratuitamente accessibili.

TERZA STRATEGIA: *Privilegiare il contesto scolastico come spazio di incontro tra ricercatori-formatori e insegnanti coinvolti nella R-F*

Un’ulteriore indicazione si lega alla scelta del luogo in cui svolgere gli incontri tra i ricercatori-formatori e il gruppo di docenti partecipanti al per-

corso di R-F. Da questo punto di vista, può essere opportuno che questi momenti di incontro, oltre ad essere effettuati prevalentemente in presenza (come sopra richiamato), avvengano prioritariamente a scuola piuttosto che in spazi messi a disposizione dai ricercatori-formatori presso la propria sede universitaria. Rispetto ai potenziali elementi di ostacolo qui considerati, ciò potrebbe risultare funzionale su diversi piani: in primo luogo per agevolare la partecipazione dei docenti in un'ottica di conciliazione con i loro orari e impegni di lavoro (che potrebbero rendere eventuali spostamenti più difficili e dispendiosi in termini di tempo); in secondo luogo, per consentire ai ricercatori-formatori una conoscenza diretta del contesto scolastico di appartenenza degli insegnanti, dunque una migliore comprensione dei vincoli e delle risorse presenti in termini di caratteristiche strutturali e materiali.

Inoltre, su un piano “simbolico”, la scelta dei ricercatori di entrare nelle scuole può veicolare un messaggio di centratura e attenzione al contesto, una volontà di avvicinamento e incontro tra Università e Scuola che incarna l'idea di fondo alla base della R-F come approccio caratterizzato dal fare ricerca *con* e *per* gli insegnanti.

4.2.2. Domande lavorative

Le domande o richieste lavorative (*job demands* nella letteratura in lingua inglese) sono un fattore importante nell'ambito della professione docente. Prima di capirne appieno la rilevanza nel lavoro dell'insegnante, è necessario trattare il fattore nella sua dimensione più ampia e generale.

Le domande lavorative: cosa sono e come potrebbero impattare in percorsi di R-F

Le domande lavorative si riferiscono agli aspetti fisici, psicologici, sociali o organizzativi del lavoro che richiedono uno sforzo sostenuto da parte del lavoratore e che sono associati a costi fisici e/o psicologici (Demerouti et al., 2001). Questi fattori possono includere il carico di lavoro, le pressioni temporali, la complessità dei compiti, le richieste emotive e le difficoltà legate ai rapporti interpersonali sul posto di lavoro.

Uno dei principali quadri teorici utilizzati per analizzare le domande lavorative è il *Job Demands-Resources Model* (JD-R Model) sviluppato da Demerouti e colleghi (2001). Secondo questo modello, le richieste lavorative possono portare a esiti negativi come stress, burnout e riduzione del benessere se non sono bilanciate da adeguate risorse lavorative (*job resources*).

Le *job demands* si distinguono in:

- richieste fisiche (ad es. sforzo fisico, posture disagiati);
- richieste cognitive (ad es. alta complessità dei compiti, *multitasking*);
- richieste emotive (ad es. gestione delle emozioni nei contesti lavorativi, interazioni con clienti difficili);
- richieste sociali (ad es. conflitti interpersonali, supporto insufficiente da parte di colleghi o superiori).

Le domande lavorative sono spesso associate a esiti negativi per la salute e la prestazione lavorativa. Se eccessive e prolungate nel tempo, possono portare a: stress lavorativo (Bakker & Demerouti, 2007); burnout, caratterizzato da esaurimento emotivo, depersonalizzazione e riduzione dell'efficacia personale (Maslach & Leiter, 2016); diminuzione della soddisfazione lavorativa e aumento dell'intenzione di lasciare il lavoro (Schaufeli & Bakker, 2004). Tuttavia, il loro impatto dipende dalla disponibilità di risorse lavorative (come supporto sociale, autonomia e feedback), che possono attenuare gli effetti negativi delle richieste e persino trasformarle in sfide motivanti (Crawford et al., 2010).

Le domande lavorative degli insegnanti si riferiscono agli aspetti del lavoro del docente che richiedono sforzo fisico, mentale o emotivo e che si pongono come “sfide” rispetto alla motivazione e al benessere personale. Le *job demands* identificate nella ricerca sugli insegnanti includono diversi elementi che, se non gestiti adeguatamente, possono rappresentare degli ostacoli al benessere dei docenti, quali il sovraccarico di lavoro, i problemi disciplinari/comportamentali degli studenti (definiti anche come comportamenti scorretti degli studenti) così come loro bassa motivazione e la marcata eterogeneità dei loro bisogni e difficoltà di apprendimento. Non mancano ovviamente, tra gli elementi stressogeni delle domande lavorative, i conflitti con i colleghi, la mancanza di supporto amministrativo, conflitti di valori e ambiguità di ruolo (Betoret & Artiga, 2010; Collie et al., 2012; Fernet et al., 2012, 2013; Friedman, 1995; Hakanen et al., 2006; Klassen & Chiu, 2010; Kokkinos, 2007; Shernof & Schutte, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2020).

Il fattore “domande lavorative” può essere quindi configurato come un fattore di contenuto della professione docente con valenza principalmente ostacolante all'interno delle R-F. Ovvero, è chiaro che una buona gestione delle domande lavorative dei docenti non ostacola affatto bensì agevola una R-F, ma è altrettanto vero che in letteratura compare principalmente come tale e l'impatto che questo fattore può avere quando si presenta come problematico può essere pesante e talvolta decisivo per giungere alla decisione di interrompere il percorso. Anzi, tra i fattori ostacolanti è quello probabil-

mente più ostico, perché costa al gruppo di ricerca un notevole sforzo comunicativo e di riadattamento che dura potenzialmente anche per tutto il percorso.

Le ricerche sulle domande lavorative dei docenti coinvolti in corsi di formazione permanente e continua – situazione assimilabile a quella di una R-F – evidenziano una serie di richieste che sembrano appesantire i docenti partecipanti. Al di là del carico lavorativo e dello stress che può provocare (Skaalvik & Skaalvik, 2010), ciò che incide negativamente come “richiesta lavorativa”, in questo caso più di tipo emotivo-relazionale, è la mancanza di supporto dei colleghi e del dirigente (Day & Sachs, 2004), l’adattamento alle nuove tecnologie soprattutto per quei docenti che non hanno avuto una formazione pregressa adeguata (Gonzalez, 2018) e l’equilibrio vita-lavoro, ovvero la difficile conciliazione tra le incombenze formative, lavorative e la vita familiare (Sonnentag & Fritz, 2015).

Le ricerche riferibili a percorsi di sviluppo professionale, altra situazione assimilabile alla R-F, mostrano come le domande lavorative possono anche influenzare la motivazione intrinseca dei docenti. Secondo Ryan e Deci (2000), un’elevata richiesta lavorativa può minacciare la soddisfazione dei bisogni psicologici fondamentali, come l’autonomia e la competenza, portando a una diminuzione dell’impegno nei percorsi di sviluppo professionale. Secondo il modello “richiesta-risorsa” di Bakker e Demerouti (2007), quando le domande lavorative superano le risorse personali e professionali disponibili, si può generare un circolo vizioso di inefficacia e disimpegno. Questo fenomeno è stato documentato da ricerche come quella di Skaalvik e Skaalvik (2010), che mostrano come il burnout possa ridurre l’impegno nei processi di sviluppo professionale.

In questo senso, appare evidente come il fattore “domande lavorative” non sia affatto trascurabile e debba sollecitare un atteggiamento proattivo sia nel ricercatore-formatore sia nei docenti. Per questo, occorre trovare azioni, strategie possibili per affrontare tale fattore in modo consapevole e produttivo.

Strategie per gestire le domande lavorative nei percorsi di R-F

Le azioni possibili da individuare al fine di affrontare o superare l’effetto negativo delle richieste lavorative nei percorsi di R-F richiedono un’attenta riflessione e un approccio realistico. Il fattore “domande lavorative” non è di semplice “gestione e trattamento” durante i percorsi di R-F, anche se ci sono alcune attenzioni e accortezze che è possibile applicare: è invece strettamente necessario affrontare tale fattore-condizione prima di iniziare.

Solitamente, questo aspetto non viene adeguatamente considerato né dal ricercatore-formatore né dalla scuola fino a quando non sorgono problematiche che talvolta sabotano la buona riuscita delle R-F, perché richiede un livello di conoscenza di un fattore su cui effettivamente non si indaga nella scuola e con cui ci si approccia sempre a livello “impressionistico”. Inoltre, affrontare subito tale fattore obbliga immediatamente l’interlocutore “Università” e l’interlocutore “Scuola” ad entrare a un livello di concretezza e trasparenza che in effetti potrebbe apparire forzato o “stonato” rispetto alle belle motivazioni e aspirazioni, ancora molto generali e ideali, che caratterizzano i primi momenti interlocutori di avvio della R-F.

Però, non sembrano esserci alternative a quella di affrontare le problematiche delle *job demands* fin dall’inizio. Infatti, in questa prospettiva, si possono scongiurare *empasse* o difficoltà molto frequenti in percorsi di R-F anche particolarmente “voluti” dai docenti. Questo accade perché, ad un certo punto, essi possono diventare “ richiestivi”, non solo in termini di tempo, ma anche di impegno, studio, “sperimentazione pratica” in aula e – non lo si dimentichi perché è l’aspetto che può generare una certa frustrazione – anche di “messa in discussione” rispetto alle proprie convinzioni e pratiche.

Quindi, per affrontare il suddetto fattore-condizione prima dell’avvio della R-F, occorre ragionare su alcune strategie “preventive” che possono risultare ovvie o scontate, ma che spesso sono totalmente trascurate. Le strategie preventive da introdurre prevedono un dialogo aperto, franco e non edulcorato tra il ricercatore-formatore e chi, nel momento del contatto iniziale per avviare simili percorsi, rappresenta la scuola (un dirigente, un referente/vicario, un gruppo di insegnanti, a volte tutte queste figure insieme). La prospettiva del ricercatore-formatore dovrebbe essere quella di assicurarsi che parta un percorso che avrà probabilmente momenti ed elementi di fatica, ma che possa muoversi su basi solide di chiarezza, cooperazione e corresponsabilità. Tali fondamenta aiuteranno ad affrontare eventuali inciampi/imprevisti o cadute di motivazione, fisiologici in percorsi lunghi e che intendono mettere “in crisi” una situazione di partenza.

PRIMA STRATEGIA: *Spiegare bene che cos’è una R-F e l’impegno che può richiedere prima di avviarla*

È compito del ricercatore-formatore quello di ricordare ai referenti della scuola che hanno avviato i contatti l’impegno che una R-F può richiedere a chi decide di intraprenderla, facendo esempi chiari e concreti di altre R-F svolte. La “curvatura” sulla necessità di un impatto nelle pratiche dei docenti e nello sviluppo ulteriore della loro professionalità dovrebbe guidare il ricercatore a spiegare bene in quella sede la differenza tra un normale corso di formazione di docenti in servizio e un percorso di R-F.

In questo momento, è importante che il ricercatore-formatore introduca tutti gli elementi necessari per far comprendere molto bene cosa significa in termini operativi “fare una R-F”, soprattutto per quanto riguarda il coinvolgimento e l’impegno dei docenti, anche se tale modalità portasse a indirizzare la scuola verso la rinuncia del percorso.

SECONDA STRATEGIA: *Consigliare un dibattito collegiale per far emergere le difficoltà legate a un eventuale sovraccarico e costruire un autentico e allargato consenso verso il percorso di R-F*

Spesso le prime interlocuzioni per valutare l’inizio di una R-F vedono il coinvolgimento di pochi insegnanti o dei dirigenti scolastici, che fungono da rappresentanti delle loro istanze. L’aspetto però da considerare è se tutti i docenti potenzialmente coinvolti hanno le informazioni necessarie per comprendere l’eventuale impegno richiesto dalla R-F, cercando di sottolineare come non si tratti di un impegno solo “orario” relativamente alle ore di formazione erogata, ma che esige una disponibilità più ampia: un abito mentale riflessivo e proattivo, una certa postura critica e autocritica e una forte attenzione al cambiamento delle proprie pratiche educative, didattiche e valutative.

In questo senso, il ricercatore-formatore potrebbe suggerire che la delegazione di insegnanti che ha curato le prime interlocuzioni promuova un dibattito effettivamente collegiale, presentando tutti gli aspetti caratterizzanti del percorso e cosa può essere richiesto loro in termini di impegno e di messa in gioco, ma anche quali sono gli obiettivi di sviluppo professionale preposti. Il dibattito potrebbe essere sollecitato dal dirigente ma condotto dalle delegazioni di insegnanti, al fine di elicitarne tutte le motivazioni e le remore possibili senza particolari timori o forme di desiderabilità sociale o compiacimento. Questa può essere anche la sede per costruire o consolidare il consenso sul percorso di R-F, affrontando i nodi problematici legati al sovraccarico o anche solo per esplicitarli e sottoporli al dirigente scolastico e al suo staff, affinché si trovino possibili soluzioni. In ultimo, tale strategia può evitare che l’avvio di una R-F avvenga più per volontà anche di un avveduto dirigente che ha chiari i bisogni del contesto e degli insegnanti che per un bisogno effettivo, sentito e consapevole dei suoi docenti.

TERZA STRATEGIA: *Supportare la scuola a comprendere se in quel momento vi sono le condizioni effettive per intraprendere una R-F*

Può capitare che nei primi momenti interlocutori tra ricercatore-formatore e rappresentanti della scuola per avviare una R-F si colgano già evidenti e importanti elementi di fatica o sovraccarico. Essi possono essere comunicati

verbalmente in modo più o meno intenzionale da parte della “delegazione della scuola” o anche banalmente veicolati da alcuni “agiti” facilmente osservabili, come ad esempio reiterati ritardi agli incontri, dimenticanze dovute alle troppe richieste, il rimandare più volte gli appuntamenti interlocutori per altri o improvvisi impegni, l’esplicitazione di impegni già presi e particolarmente richiestivi sul fronte di altre ricerche, sperimentazioni o progetti o il palesarsi di conflitti pesanti che impediscono dialogo e serenità tra docenti e tra questi e il dirigente. Se tali elementi spiccano ancor prima di iniziare e si palesano in termini quantitativi e qualitativi come rilevanti e non attribuibili semplicemente al caso o alle circostanze del momento, la contingenza sembra suggerire al ricercatore-formatore di guidare la delegazione scolastica a una riflessione preliminare sulla loro condizione attuale per intraprendere un percorso di questo tipo. Così facendo, il ricercatore-formatore potrà introdurre anche le azioni precedentemente proposte con l’obiettivo di supportare una comprensione profonda della situazione. Allo stesso tempo, per garantire comunque l’avvio del percorso, il ricercatore-formatore può suggerire tempistiche differenti per l’inizio della R-F o chiedere alla scuola di individuare il momento più opportuno. Paradossalmente, potrebbe anche suggerire una riflessione sugli elementi osservati o emersi negli incontri interlocutori e se non debbano essere quelli, piuttosto, oggetto di R-F. Ad esempio, se dovesse emergere che un gruppo di docenti potenzialmente interessato a una R-F su temi didattico-valutativi è in realtà profondamente lacerato e diviso sulla gestione educativa di comportamenti oppositivo-provocatori di alcuni studenti, al punto di compromettere la loro serenità lavorativa e i loro rapporti interpersonali forse, prima di “imbarcarsi” in un percorso che li vedrà inevitabilmente confrontarsi o cooperare dovrebbero innanzitutto affrontare quella problematica.

QUARTA STRATEGIA: *Sostenere la scuola a comprendere l’entità della R-F e dunque a definire i bisogni formativi prioritari*

Similarmente al punto precedente, occorre fare una valutazione anche della “portata” di una R-F. Se essa si propone di avviare cambiamenti profondi e gravosi con un forte impatto nella pratica lavorativa del docente, o se intende modificare aspetti di “sistema” di una comunità scolastica, non può permettersi di competere con altre progettualità rilevanti e impattanti che sollecitano ulteriormente i docenti. Il rischio è che questi possano trovarsi in una situazione di stanchezza o affanno, non riuscendo a collaborare fattivamente in una delle due proposte o in entrambe.

Per questo sarebbe importante definire l’ordine di priorità che hanno alcuni percorsi rispetto ad altri, ovvero l’ordine di priorità dei bisogni di cam-

biamiento della scuola. In questo senso, un'analisi dei problemi (magari suggeriti dal RAV o da un'indagine svolta dalla scuola stessa) e dei conseguenti bisogni formativi prioritari non è solo auspicabile, ma necessaria.

Finora si è trattato delle azioni che il ricercatore-formatore può attuare nelle fasi interlocutorie della R-F per facilitare il discernimento delle scuole sul carico lavorativo ed emotivo dei docenti. Ora è possibile focalizzare l'attenzione sugli aspetti da monitorare lungo il percorso di R-F. Infatti, dopo che è stato avviato con tutte le accortezze possibili, non mancano variabili che possono presentarsi all'improvviso e inaspettate riguardanti il contesto, oppure addirittura il ricercatore-formatore stesso. Per questo motivo, seguono strategie più indirizzate a far procedere il percorso di R-F e a sostenerlo fino alla fine.

QUINTA STRATEGIA: *Mantenere la centratura sulla sostenibilità della R-F anche per quanto riguarda il ricercatore-formatore*

Meriterebbero un capitolo a parte le riflessioni che dovrebbe fare il ricercatore-formatore su sé stesso e sul proprio carico lavorativo del momento, senza sottovalutare le incombenze spesso improvvise che subentrano nell'arco dell'anno accademico. Infatti, una R-F non può essere assimilata sotto nessun profilo al coinvolgimento del ricercatore-formatore in altre ricerche di tipo empirico. Il coinvolgimento si esprime non solo per quanto concerne la parte "formativa" e di "ricerca", ma anche e soprattutto per la postura collaborativa, attenta alle ricadute e ancorata al contesto scolastico, che lo mette "in relazione" con gli insegnanti.

Il difficile equilibrio del ricercatore-formatore "in relazione" è quello di formare e motivare al cambiamento coltivando anche una certa tensione ideale e di rigore metodologico e teorico, ma senza perdere di vista cosa effettivamente gli insegnanti possono o vogliono fare. Da questo punto di vista, il ricercatore-formatore deve impiegare anche precise abilità relazionali, di mediazione, assertive e di gestione della frustrazione. È possibile, soprattutto in percorsi di R-F lunghi e accidentati, che questa particolare condizione di difficile equilibrio generi un certo logoramento della motivazione del ricercatore-formatore e anche della necessaria lucidità interpretativa di ciò che accade lungo il percorso, che è fondamentale. Ciò che egli non deve infatti sottovalutare è che deve riuscire ad analizzare e modulare il proprio coinvolgimento attuando un'opera di decentramento, che non è semplice svolgere da solo. Prima di accettare di condurre un percorso di R-F, può quindi mettere conto di non essere, possibilmente, l'unica figura accademica di riferimento e di avere un gruppo, anche ristretto, di ricerca pronto a collaborare, ad aiutare e, perché no, anche a sostituire. In questo senso, il gruppo di ricerca

“accademico” non funge solo da “spalla” di un ricercatore-formatore, ma diventa anche occasione di supervisione reciproca e possibilità di molteplici sguardi e prospettive nell’analisi delle diverse situazioni problematiche che possono palesarsi, nonché sugli aspetti della ricerca.

SESTA STRATEGIA: *Promuovere la conoscenza della correttezza procedurale delle pratiche ma lavorare sulla loro sostenibilità effettiva*

Sempre a proposito di sostenibilità, questa volta riferita più ai docenti, è utile focalizzare l’attenzione su una situazione frequente all’interno di R-F o di corsi di formazione permanente per insegnanti in servizio.

Spesso capita che il ricercatore-formatore proponga nuove pratiche che fanno riferimento a iter procedurali teoricamente e metodologicamente corretti e soprattutto completi, ma che non sono sostenibili per i contesti scolastici perché rappresentano domande lavorative difficilmente coniugabili sia con le ore di programmazione, sia con i tempi della didattica in aula. Questo solitamente è lampante per quanto riguarda specifiche proposte di procedure valutative o di progettazione didattica, dove la difficoltà per gli insegnanti è trovare il tempo per ragionare in modo approfondito sui diversi aspetti della progettazione didattica (come gli obiettivi specifici) oppure costruire prove di valutazione con tutti i crismi docimologici, compilare griglie o dare, ad esempio, riscontri descrittivi scritti. Oltre allo scarso *appeal* che le questioni di progettazione didattica e di valutazione generalmente suscitano, facilmente riscontrabile nei contesti scolastici, il fattore relativo al “tempo” a disposizione è un elemento decisivo, come è stato analizzato precedentemente. Ciò non comporta che il ricercatore-formatore debba rinunciare alla qualità di specifici iter procedurali, anzi la deve trattare, spiegarne in modo approfondito il senso e l’opportunità, per poi capire quali possono essere gli ostacoli applicativi e individuare insieme ai docenti le possibili “riduzioni” rispetto al modello teorico-procedurale ottimale e anche da cosa non si può assolutamente prescindere.

Insistere sull’applicazione di pratiche non sostenibili può portare facilmente a una forte sensazione di inutilità del percorso di R-F da parte dei docenti e a tanta frustrazione. Privilegiare, invece, la conoscenza di una corretta e completa pratica procedurale per poi modificarla, ridurla e anche personalizzarla ma con consapevolezza riesce a centrare due questioni allo stesso tempo: la sostenibilità di una pratica, dunque la sua efficacia, e il senso di competenza dell’insegnante. Ovviamente, inutile dirlo, il ricercatore-formatore deve uscire dall’ottica della “lectio magistralis” e ragionare attivamente con i docenti sulle azioni sostenibili da implementare.

SETTIMA STRATEGIA: *Avviare un dialogo continuativo con il dirigente per superare eventuali ostacoli derivanti da impegni, carichi o segnalare difficoltà di gestione emotiva, comportamentale*

Nei migliori degli scenari, anche se seguite tutte le strategie preventive sopra descritte, possono presentarsi ricorsivamente situazioni in cui alcuni ostacoli organizzativi rischiano di rallentare o bloccare il prosieguo della R-F. Questo accade per diverse ragioni: talvolta perché ci sono improvvise richieste dalla parte delle Istituzioni che non possono essere rimandabili, talvolta perché a distanza di tempo si tende a “dimenticare” cosa si è chiarito e definito negli incontri interlocutori oppure perché il dirigente si è assunto l’impegno di “far terminare” progettualità già esistenti ma sollevando momentaneamente i docenti coinvolti nella R-F (o solo alcuni di essi) da eventuali impegni che possono presentarsi.

Costruire un buon rapporto con i docenti e con il dirigente scolastico, coltivando un dialogo continuo, permette anche di esplicitare in itinere eventuali problematiche organizzative in modo chiaro e diretto, così da poterle affrontare e presentare all’attenzione del dirigente per trovare le opportune soluzioni. Ancora di più se dovessero emergere situazioni molto delicate che possono “provare” emotivamente i docenti, forti conflitti fra loro o incomprensioni momentanee tra ricercatore-formatore e docenti. Per il ricercatore-formatore avere un dialogo proficuo con il dirigente può avere il vantaggio di aiutare ad affrontare le limitazioni organizzative, di spazio o di eventuale carico lavorativo ed emotivo dei docenti; per il dirigente può essere un’occasione di scambio importante, al fine di continuare a ragionare sulla crescita professionale della propria comunità scolastica.

OTTAVA STRATEGIA: *Chiarire che la R-F non può essere una “punizione” o una domanda lavorativa che suscita stress*

Sempre a proposito di un dialogo proficuo con il dirigente scolastico, occorre non trascurare una buona pratica che può mettere al riparo la R-F da dinamiche molto negative. Occorre cioè trovare il momento e il modo per chiarire con il dirigente che l’eventuale rilevazione di dati all’interno del percorso di R-F non deve diventare un modo per legittimare “forzature” o “punizioni” velate verso gli insegnanti.

Va da sé che la raccolta di dati fornisce informazioni preziose sull’andamento di uno specifico percorso e permette di prendere decisioni basate su evidenze. Infatti, la questione è proprio come si assumono tali decisioni. Se ad esempio, a seguito di una rilevazione dati iniziale, il dirigente scolastico, informato su quanto emerso, decidesse di convocare i docenti per i quali i dati mettono in luce difficoltà didattiche e li obbligasse a partecipare alla R-F,

sottolineando la negatività di quel dato in quel caso specifico, pur comprendendo la preoccupazione del dirigente e la sua volontà di aiutare/intervenire, purtroppo rischierebbe di mettersi in atto una dinamica quasi letale per la R-F. La mortificazione della competenza dei docenti non è una buona strategia per sollecitare il loro cambiamento, mentre potrebbe essere ottima per rendere invisibile la R-F, far “bollare” come inaffidabile il ricercatore-formatore agli occhi dei docenti e incentivare il sabotaggio di ogni proposta di cambiamento. Il docente potrebbe percepire la R-F come uno strumento in mano al dirigente per legittimare alcune azioni. Per questo occorre chiarire sin da subito con il dirigente che la R-F non deve configurarsi come un’ulteriore domanda lavorativa che suscita angoscia e frustrazione negativa. La raccolta di dati svolta all’interno di una R-F, la loro interpretazione e le decisioni successive dovrebbero prevedere una concertazione continua e possibilmente ben definita tra ricercatore-formatore, dirigente scolastico e docenti, nel cui ambito andrebbe sottolineata e ribadita la “funzione formativa” di ogni processo di rilevazione dei dati ed esclusa qualsiasi tentazione classificatoria o “punitiva”.

NONA STRATEGIA: *Se la R-F diventa un “peso”, occorre riprogettarla o affrontare in senso formativo un suo possibile “fallimento”*

Mettendo da parte le storture provocate da raccolte di dati mal gestite o strumentalizzate, a volte può accadere che, nonostante le migliori intenzioni e gli sforzi del ricercatore-formatore e di alcuni docenti motivati, per variabili successivamente intervenute, per scelte probabilmente sbagliate all’inizio della R-F e difficilmente modificabili o per una sintonia mai scattata tra ricercatore-formatore e insegnanti, il percorso si trascini in un evidente clima di stanchezza, bassa reattività e scarsa motivazione. Insomma, può accadere che la R-F diventi una “pratica da sbrigare”, l’ennesima domanda lavorativa a cui far fronte. Onde evitare tale deriva, che non promuove certamente il cambiamento ma il suo esatto opposto, il ricercatore-formatore potrebbe affrontare coraggiosamente “l’elefante nella stanza” e condividere/decidere insieme il da farsi. Si potrebbe riprogettare il percorso con slancio diverso, con proposte maggiormente calibrate in base all’effettiva motivazione dei docenti, o persino chiudere in modo definitivo l’esperienza. Quest’ultima prospettiva non è da leggere solo in modo negativo. Una conclusione anticipata di una R-F, che sia oggetto di riflessione condivisa, che restituisca nuove consapevolezze sia al ricercatore-formatore sia agli insegnanti, potrebbe rappresentare comunque un’occasione importante di apprendimento.

DECIMA STRATEGIA: *Cercare di coinvolgere nella R-F tutti e non i soliti insegnanti già impegnati e motivati*

Uno dei rischi maggiori in alcune R-F è che partecipi attivamente solo un gruppetto di docenti, che corrispondono solitamente a quelli già “reattivi” e/o con specifiche funzioni all’interno della scuola. Occorre tenere sott’occhio questo aspetto per almeno due motivi. Il primo è che se la R-F ha l’ambizione di generare un “cambiamento”, tale cambiamento deve essere promosso da tutti i docenti coinvolti (non pretendendo lo stesso livello di adesione, ma almeno che sia condiviso un atteggiamento di partecipazione e disponibilità), altrimenti una volta finito il percorso è probabile che la spinta innovativa venga a mancare e che le azioni di cambiamento vengano affossate. Il secondo motivo è che se anche questo gruppetto si dovesse trovare in difficoltà, tutto il processo si fermerebbe. Sollecitare la partecipazione di tutti, domandare a tutti opinioni e riscontri, proporre attività che vedano coinvolte le persone solitamente più ritrose o apparentemente meno motivate, mettere al centro anche loro partendo da loro interessi o richieste, è fondamentale per ragionare nella prospettiva di un impatto effettivo della R-F.

4.2.3. *Percezione di controllo e autonomia*

Nell’ambito della ricerca focalizzata sul *professional development* la letteratura ha messo in evidenza diversi fattori che agiscono sulla professionalità docente esercitando un’influenza potenziante, depotenziante e in alcuni casi ambivalente. In accordo con il quadro teorico presentato in apertura del capitolo, tali elementi sono stati rubricati e suddivisi in fattori di contenuto e di contesto. In questo paragrafo il focus sarà posto sul fattore “percezione di controllo e autonomia”, che rientra nel più ampio gruppo dei fattori di contenuto, ovvero quelli relativi alla natura e alle caratteristiche del lavoro.

L’interdipendenza tra controllo e autonomia e il loro legame con l’agentività

Nello specifico, esso concerne la capacità degli insegnanti di assumere maggiore controllo delle condizioni di lavoro, attraverso l’esercizio di autonomia nella conduzione del proprio lavoro e attraverso un controllo funzionale sulla qualità e sulla quantità del proprio lavoro. In altre parole, si può affermare che questo aspetto è legato al grado in cui l’insegnante interpreta il proprio ruolo professionale con agentività, ovvero con la capacità di compiere scelte e agire per realizzare un cambiamento (Tao & Gao, 2017).

L'agentività si riferisce alla capacità degli insegnanti di agire in modo mirato e costruttivo per indirizzare con autonomia la propria crescita professionale verso i propri obiettivi, prendendo decisioni e intraprendendo azioni che influenzano pratiche e risultati educativi. Questo concetto risulta cruciale per comprendere come gli insegnanti si rapportino ai cambiamenti o come li promuovano all'interno del sistema educativo, specialmente di fronte a trasformazioni e riforme scolastiche. La figura dell'insegnante, infatti, può rivestire un ruolo di agente di cambiamento quando il suo agire è il risultato di riflessioni orientate alla comprensione e ad una rielaborazione in chiave pratica dei cambiamenti organizzativi e istituzionali con i quali non di rado si misura (Campbell, 2012). Pantić e colleghi (2022) hanno messo in evidenza che gli insegnanti che agiscono come individui autonomi orientati al cambiamento tendono ad avere reti sociali più ampie, diversificate e collaborative rispetto a coloro che svolgono il loro compito limitandolo all'essenziale. Secondo Van Der Heijden e colleghi (2015), i primi sono dotati di specifiche abilità e caratteristiche come l'essere orientati verso un apprendimento permanente, avere un atteggiamento imprenditoriale nello svolgere la propria professione, saper collaborare con i colleghi e, in special modo, essere innovativi e responsabili.

Controllo e autonomia sono legati da un rapporto dialettico e interdipendente, dal momento che l'uno fornisce i presupposti per agire in modo autonomo e si occupa di verificare i risultati di tali scelte, mentre l'altra porta l'insegnante ad assumere decisioni nell'ambito delle attività che rientrano sotto la propria responsabilità. È così l'insegnante ad influenzare e dunque a controllare, fino ad una certa misura, le proprie condizioni di lavoro, sia esso legato alla didattica o all'organizzazione di appartenenza (Gwaltney, 2012).

I docenti che agiscono nella direzione del controllo e dell'autonomia contribuiscono attivamente alla progettazione e riprogettazione della proposta formativa, ad esempio implementando e condividendo nuove pratiche (Lockton et al., 2020; Loretto, 2019) e costruendo nuovi materiali didattici (Hogan et al., 2018).

Tuttavia, la discrezionalità entro cui può agire l'insegnante è contenuta entro traiettorie determinate e contestualizzate, influenzate da fattori personali e ambientali che delimitano lo spazio di autodeterminazione professionale (Oolbekkink-Marchand et al., 2017).

Le sfide al controllo e all'autonomia e il ruolo della dimensione collaborativa

Molte condizioni e fattori possono influenzare lo sviluppo negli insegnanti di un orientamento al controllo e all'autonomia nella sfera professionale. Questi elementi possono essere classificati in interni ed esterni: i primi fanno capo a disposizioni e atteggiamenti dei docenti, mentre i secondi concernono le condizioni organizzative e materiali che caratterizzano il loro campo di azione.

Prendiamo ora in considerazione alcuni tra i più rilevanti elementi interni per poi passare a quelli esterni.

Le convinzioni e le personali interpretazioni che gli insegnanti sviluppano riguardo a cambiamenti inerenti a prassi e strategie organizzative, non di rado introdotte *ex-lege*, influiscono sul grado di autonomia percepita. Studi che corroborano questo approccio cognitivista al tema sono ad esempio quelli di Newcomer e Collier (2015), Nguyen e Bui (2016), Ollerhead (2010) e Phan e Hamid (2017)⁴.

Oltre alle convinzioni influiscono altri elementi interni: l'identità professionale (Vähäsantanen, 2015), le conoscenze in ambito disciplinare e pedagogico e il bagaglio esperienziale sviluppato in campo professionale sono fattori cruciali nello sviluppo del livello di agentività di un insegnante, in special modo, come sottolineano Lestari e colleghi (2022), nel sostenere gli studenti di fronte alle difficoltà che incontrano nel percorso di apprendimento. Uno studio condotto da Zhang e colleghi (2024) ha mostrato che livelli più elevati di agentività sono associati a un maggior ricorso a pratiche quali l'aggiornamento delle proprie conoscenze, la riflessione e la collaborazione.

A questi elementi si accompagnano fattori esterni, appartenenti a diverse sfere di influenza che agiscono in modo più o meno diretto sull'individuo, classificabili, ricalcando quanto teorizzato da Bronfenbrenner (1979), come microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema.

Il microsistema è il livello più prossimo all'individuo e comprende le interazioni dirette e immediate: a questo livello si collocano le relazioni con studenti, genitori, colleghi e responsabili dell'organizzazione, che possono confermare e sostenere l'agentività del docente oppure possono rappresentare elementi che ne contrastano lo sviluppo. La cultura scolastica propria di un istituto, i rapporti con colleghi e dirigenti e la leadership esercitata dalla governance giocano un ruolo fondamentale. Una cultura scolastica positiva, un clima collaborativo, un buon supporto amministrativo e una leadership

⁴ Si veda a proposito la rassegna sistematica di Cong-Lem (2021).

solidale favoriscono un'azione proattiva e lo sviluppo di una percezione di autonomia, mentre le relazioni non propriamente positive e la mancanza di supporto possono portare a uno stile professionale passivo o resistente al coinvolgimento e all'innovazione (Harris & Jones, 2019; Jenkins, 2019; Wang, 2022).

Il mesosistema rappresenta le interconnessioni tra i vari microsistemi. Secondo una visione ecologica dei contesti lavorativi, le interazioni tra le categorie di attori che appartengono al contesto professionale (sopra menzionate) danno vita a dinamiche potenzianti o depotenzianti non del tutto prevedibili. La loro stessa caratterizzazione potenziante o depotenziante è in realtà un'attribuzione di valore variamente interpretabile secondo il punto di vista assunto da chi le considera. L'azione dell'insegnante è infatti considerata dinamica e contestuale, spesa in più ambiti (come ad esempio quelli interpersonale, istituzionale e sociale) e influenzata da molteplici livelli di interazione tra numerosi elementi che sono parte di un ciclo continuo: tra questi si possono citare ad esempio quelli legati allo sviluppo professionale e quelli che fanno capo ai cambiamenti apportati dalle riforme scolastiche su varia scala (Imants & Van Der Wal, 2019). A questo proposito Robertson colleghi (2020) sottolineano in particolare che l'implementazione di programmi di sviluppo professionale orientati alla co-costruzione della conoscenza e al potenziamento dello stile collaborativo conferiscono un apporto significativo nel promuovere agentività non solo negli stessi insegnanti, ma anche nei loro studenti.

L'esosistema si riferisce ai contesti in cui il soggetto non è direttamente coinvolto e dei quali riceve l'influenza. Ne sono un esempio il contesto in cui la scuola sorge e il tessuto circostante. Tali elementi influiscono sul grado di autonomia percepito dal docente nell'intraprendere scelte e cambiamenti e nel prevederne il successo.

Il macrosistema, infine, coincide con il livello più ampio che influenza il singolo in maniera meno diretta ma non per questo necessariamente meno incisiva. Il sistema di norme istituzionali che regolano la vita all'interno di un istituto scolastico (e i relativi cambiamenti che si succedono), la cultura di un Paese e le sue norme sociali implicite esercitano un'influenza sulla percezione che un insegnante ha del proprio contesto di lavoro e non di meno rappresentano dei confini entro i quali egli deve collocarsi. In questo senso anche i valori socioculturali hanno una considerevole influenza su come gli insegnanti rispondono alle sfide poste dal contesto educativo (Tran & Li, 2024).

Alcune strategie per impostare una R-F: personalizzazione, attivazione, empowerment e valutazione riflessiva e partecipata

Come risulta evidente, sia i fattori interni sia quelli esterni rivestono un ruolo ambivalente nel quadro delle influenze esercitate dal contesto sulla professionalità docente e in particolare sulla percezione individuale di controllo e autonomia in tale ambito.

Data questa visione complessiva, come può un insegnante affrontare e superare le sfide poste dalla complessità insita in un'organizzazione culturale quale è la scuola? Esistono delle strategie che possono offrire supporto allo sviluppo professionale e al potenziamento del grado di autonomia con cui un insegnante svolge le sue attività?

Molte ricerche empiriche sottolineano come autonomia e responsabilità, in quanto elementi chiave dell'identità professionale di un insegnante, possano essere migliorati attraverso adeguati percorsi di formazione in servizio (Ahmad & Shah, 2022).

È dunque opportuno chiedersi quali accorgimenti e strategie il ricercatore-formatore può mettere in atto nella R-F per contrastare i fattori ostacolanti e volgere in positivo, sfruttandola a pieno, l'influenza dei fattori ambivalenti e facilitanti. Di seguito si suggeriscono alcune strategie possibili.

PRIMA STRATEGIA: *Strutturare l'intervento di R-F attivando i partecipanti*

L'efficacia di un percorso di R-F potrebbe essere potenziata strutturando l'intervento del ricercatore-formatore in modo da prevedere un ruolo attivo dei docenti. Si suggerisce di progettare un intervento in più fasi, come ad esempio le seguenti:

- attivazione degli insegnanti rispetto al problema (aspetti rilevanti, priorità avvertite, contesti specifici in cui il problema si manifesta, etc.);
- presentazione di un quadro teorico chiaro e strutturato inerente al problema accompagnato da questioni ancora aperte, utile a fornire agli insegnanti da un lato una visione di insieme rispetto a quanto indagato e discusso e dall'altro uno stimolo a riflettere, a pensare a possibili soluzioni e a mettersi in gioco;
- proposte di strumenti o percorsi da applicare nei contesti di lavoro;
- valutazione partecipata e riflessiva rispetto alle esperienze svolte nei contesti di lavoro.

SECONDA STRATEGIA: *Declinazione e personalizzazione*

Nell'approccio all'intervento da parte del ricercatore-formatore occorre porre attenzione alla personalizzazione degli strumenti o dei percorsi proposti. Questo aspetto può essere sollecitato attraverso una discussione con gli insegnanti delle caratteristiche specifiche dei propri contesti di lavoro e degli ostacoli che loro prevedono di poter incontrare nell'applicare quanto suggerito. Questo tipo di confronto ha lo scopo di disincentivare gli insegnanti dal ricalcare un modello che replica quanto proposto dal ricercatore-formatore e di incentivarli invece a pensare a soluzioni personalizzate e declinate rispetto al contesto di destinazione.

TERZA STRATEGIA: *Valorizzazione dell'expertise dell'insegnante*

Adottare uno stile di intervento orientato a valorizzare il bagaglio di esperienza professionale posseduto da ciascun insegnante, anche attraverso una discussione di gruppo che permetta uno scambio *peer-to-peer*, può risultare utile a richiamare le conoscenze e competenze già disponibili e a motivare gli insegnanti rispetto alla progettazione di pratiche e materiali didattici originali o adattati ai contesti di destinazione: come ci ricordano Hogan e colleghi (2018) e Lockton e colleghi (2020), i docenti che esercitano controllo e autonomia nella propria professione agiscono in tale direzione.

QUARTA STRATEGIA: *Follow up orientato alla valutazione partecipata e riflessiva*

Un punto focale dell'intervento di R-F è rappresentato dal momento finale dedicato alla valutazione dell'esperienza sviluppata sul campo da parte degli insegnanti. Proporre una sessione di valutazione del processo realizzato tramite un approccio partecipativo e riflessivo (Lincoln & Guba, 1989) consente di riflettere sulla sostenibilità rispetto alle scelte attuate anche in ottica autovalutativa e consente un arricchimento di prospettive attraverso la promozione di forme di scambio e collaborazione con i colleghi.

La R-F è, come già sottolineato precedentemente in questo volume, un approccio di recente costituzione che è accompagnato da un dibattito scientifico vivo e aperto. Molte strade attraverso cui si sta sviluppando sono ancora in fase di costruzione ed evoluzione e ogni conclusione non può che essere parziale e offrire spunti per ulteriori approfondimenti. Per questo motivo, nel concludere questo paragrafo, si rilancia una riflessione più ampia rispetto alla professione insegnante. Il contesto professionale di un insegnante è prettamente relazionale ed è possibile fare leva su tale aspetto valorizzandolo.

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

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

4.3. Fattori di contesto

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

4.3.1. Ruolo nell'organizzazione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La capacità di adattarsi al cambiamento è influenzata da fattori individuali, processuali e organizzativi. Un elemento cruciale in questo contesto è la leadership didattica, che gioca un ruolo determinante nel promuovere innovazione e fiducia all'interno dell'ambiente scolastico. In particolare, la leadership 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. Beijaard e colleghi (2000) enfatizzano che, in un ambiente lavorativo in costante evoluzione, è necessario adottare un approccio dinamico in cui lo sviluppo dell'identità professionale e la consapevolezza di sé siano centrali per la crescita degli insegnanti.

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

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

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

Valenza facilitante/ostacolante del ruolo del docente nell'organizzazione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

svolgere in maniera armonica il proprio lavoro che, sempre più, si presenta come poliedrico e richiede di orchestrare numerosi aspetti afferenti alla sfera non solo professionale, ma anche personale. Lo sviluppo, sia dal punto di vista normativo sia gestionale, di ruoli sempre più coinvolgenti per i docenti sul fronte didattico e organizzativo, richiede una riflessione e una definizione degli elementi da considerare e supportare affinché l'insegnante possa svolgere il suo ruolo sempre più complesso coniugando la realizzazione professionale al benessere psico-fisico.

Nell'ambito dello sviluppo professionale, e in particolare di percorsi che, come quelli di R-F, promuovono la partecipazione attiva dei docenti con una centratura sul contesto entro il quale la ricerca si svolge e sul suo impatto futuro, il miglioramento della definizione del ruolo del docente nell'organizzazione può quindi essere favorito dalle strategie di seguito proposte.

PRIMA STRATEGIA: *Mitigare il conflitto lavoro-famiglia/vita personale*

Il ricercatore-formatore deve adottare strategie che considerino con attenzione il conflitto tra vita lavorativa e personale degli insegnanti, progettando percorsi di R-F accessibili, flessibili e realmente rispondenti alle loro esigenze. Una delle soluzioni più immediate è rappresentata dall'introduzione di modalità formative online o ibride. Ad esempio, in un contesto scolastico in cui gli insegnanti sono spesso impegnati in attività extracurricolari o in turni prolungati, proporre webinar nella fascia preserale o corsi registrati consente loro di partecipare senza dover sacrificare il tempo con le famiglie o affrontare lunghi spostamenti. Un docente può, ad esempio, seguire una formazione direttamente da casa propria, in una sede differente, durante un momento di pausa diurna/serale, utilizzando una piattaforma digitale che integri video formativi con strumenti interattivi per porre domande o partecipare alla discussione per mezzo di forum.

Per rispondere alle difficoltà legate alla frammentazione del tempo a disposizione degli insegnanti, il ricercatore-formatore può progettare percorsi basati sul *micro-teaching/learning*. Moduli formativi di breve durata, della lunghezza di massimo 20-30 minuti, possono offrire contenuti mirati e facilmente fruibili nei ritagli di tempo disponibili, come durante una pausa tra le lezioni o al termine della giornata scolastica. Ad esempio, un breve video (realizzato secondo principi e tecniche di qualità), accompagnato da un quiz interattivo o altre tecniche della *gamification*, potrebbe favorire la motivazione alla partecipazione. Questa modalità si adatta ai ritmi quotidiani dei docenti e può favorire una partecipazione costante, senza sovraccaricare ulteriormente le loro giornate.

Attraverso l'adozione di queste strategie, che coniugano flessibilità, partecipazione attiva e attenzione ai bisogni personali, il ricercatore-formatore

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

Queste strategie devono essere, tuttavia, integrate e intervallate a una formazione più tradizionale. Occorre infatti prestare particolare attenzione a limitare le modalità asincrone a una parte della formazione, quella più trasmissiva, per cercare di incentivare il dialogo durante i momenti in sincrono e – laddove possibile – in presenza, proprio per evitare di snaturare le caratteristiche principali della formazione stessa. Il ricercatore, pertanto, dovrà 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:

- tra adulti (insegnanti, collaboratori scolastici, dirigente, genitori, interlocutori sul territorio);
- tra studenti (coetanei e di età diverse);
- tra adulti e studenti.

Le relazioni interpersonali e il loro ruolo all'interno della R-F

Nella scuola queste relazioni si intrecciano con lo scopo di supportare la crescita e l'apprendimento degli studenti e danno vita a una rete di interazioni basata su valori e finalità comuni che rispondono ai bisogni educativi del territorio e degli individui che vi appartengono. In altre parole, nutrono e rendono sostanziale quella dimensione di collegialità che preserva il carattere democratico delle istituzioni scolastiche.

Il tratto intenzionale e comunitario delle relazioni interpersonali nella scuola, tuttavia, deve essere accompagnato dalla consapevolezza che sono i singoli individui (studenti e adulti) a essere i soggetti delle interazioni che si creano, le quali sono quindi influenzate dalle caratteristiche personali di ciascuno di loro (si pensi, per esempio, al fatto che sulla relazione tra studente e insegnante agisce anche l'influenza dei rispettivi contesti familiari). Allo stesso modo, bisogna tener presente che l'appartenenza della scuola a un sistema scolastico nazionale condiziona le modalità attraverso cui si costruiscono i rapporti. Pertanto, parlare di "relazioni" interpersonali significa, prima di tutto, adottare una *prospettiva ecologica*, che tiene in considerazione tutti i sistemi (micro, meso e macro) in cui si trovano gli individui che fanno parte di un contesto scolastico e tutte le loro interazioni (Kohl et al., 2013).

Inoltre, occorre essere consapevoli del fatto che nella scuola è impossibile separare del tutto le relazioni tra gli individui dagli aspetti legati al contesto scolastico. Infatti, in questo ambiente sulle relazioni intervengono fattori quali la collaborazione tra docenti, la leadership del dirigente, l'organizzazione della scuola e la percezione da parte degli insegnanti delle possibilità di decisione e di azione (*empowerment*), tutti aspetti che sono oggetto di attenzione di altri paragrafi all'interno di questo capitolo.

Riassumendo, potremmo affermare che le due caratteristiche centrali del discorso sulle relazioni interpersonali a scuola sono:

- la *sistemicità*, poiché mostra i diversi contesti, interagenti tra loro, in cui si collocano le scuole, le classi e gli individui che appartengono alla comunità scolastica;
- il *rapporto di interdipendenza* tra le relazioni e i fattori presenti nel contesto scolastico (tempi, spazi, materiali, collegialità, sicurezza...).

A dimostrazione di questa seconda caratteristica, in letteratura esiste un concetto che interseca diversi aspetti, comprese le relazioni interpersonali: quello di clima scolastico. Cohen e colleghi (2009) hanno scomposto il costrutto in quattro dimensioni:

1. la sicurezza percepita (a livello fisico e socio-emotivo);
2. i processi di insegnamento e apprendimento (qualità dell'istruzione, attenzione alle competenze civiche e socioaffettive degli studenti; sviluppo professionale, ruolo della leadership e dell'amministrazione a supporto di questi processi);
3. le relazioni interpersonali (relazioni positive tra adulti, tra studenti e tra studenti e adulti nonché partecipazione di tutti, inclusi gli studenti, alle scelte di istituto, ma anche presenza di norme condivise, collaborazione tra i colleghi, motivazione degli studenti e percezione di connessione da parte di studenti e insegnanti alla comunità scolastica);
4. le caratteristiche del contesto (scelte curriculari ed extracurriculari, spazi e materiali adeguati, cura dell'ambiente scolastico).

All'interno di questo costrutto le relazioni interpersonali occupano un posto centrale, tanto che diversi studi (Friedman, 1991; Kremer-Hayon & Kurtz, 1985) dimostrano che la presenza di interazioni positive correla negativamente (in modo significativo) con la comparsa del fenomeno del burnout, il quale ostacola, a sua volta, la costruzione di un clima sano e costruttivo tra tutti gli attori del contesto scolastico. Sentire di appartenere a una comunità in cui si ha la possibilità di esprimere le proprie esigenze e idee, di potersi confrontare con gli altri, di poter trovare supporto e ricevere feedback tesi al miglioramento è importante per gli studenti, come ricordano gli autori, ma lo è anche per gli insegnanti impegnati in percorsi di sviluppo professionale poiché queste percezioni sono capaci, insieme ad altri fattori, di determinare il successo o il fallimento di un processo di miglioramento della propria didattica e della qualità dell'istruzione nell'istituto. Questo è ancora più vero nella R-F, dove l'obiettivo è quello di sviluppare le competenze riflessive degli insegnanti e lo si raggiunge attraverso la costituzione di un gruppo composto da docenti, ricercatori-formatori e direzione, in cui i primi sono chiamati a esplicitare, mettere in discussione e a riflettere insieme sulle loro prassi, al fine di innovarle. In questo contesto, il rapporto che si crea tra gli insegnanti e tra loro e i ricercatori-formatori gioca un ruolo fondamentale.

Con lo scopo di fornire un quadro sul tema, il prossimo paragrafo sintetizza i fattori connessi alle relazioni interpersonali che sono emersi dalla ricerca della letteratura come facilitanti rispetto a percorsi di sviluppo professionale.

I fattori connessi alle relazioni interpersonali che facilitano percorsi di R-F

Dalla letteratura di ambito sono emersi alcuni fattori che possono facilitare l'acquisizione di un atteggiamento riflessivo da parte degli insegnanti e, di conseguenza, il miglioramento della qualità della didattica negli specifici contesti scolastici, fine a cui mira la R-F. Se ne fornisce un elenco sotto, ma bisogna ricordare che si tratta di aspetti connessi tra loro, che qui vengono separati solo allo scopo di rendere più chiaro il discorso:

1. Il clima di fiducia e il supporto tra colleghi e tra insegnanti e dirigenza.
2. La comunicazione supportiva e l'importanza dell'uso di feedback formativi (tra pari e tra formatore e insegnanti).
3. La percezione di poter sperimentare in un ambiente sicuro.

Il clima di fiducia e il supporto

Hudson in una recente pubblicazione (2024) ricorda come la fiducia, il rispetto e il supporto siano elementi fondanti una *Professional Learning Community* (PLC), espressione utilizzata in ambito anglofono per identificare un gruppo di insegnanti che collabora al fine di migliorare il proprio insegnamento. Nella letteratura inerente al *teacher change*, ossia al cambiamento di convinzioni e pratiche degli insegnanti, vi è stata un'ampia diffusione di ricerche sulle PLC come metodologia per rendere efficaci i percorsi di sviluppo professionale (Darling-Hammond et al., 2017). Se il dibattito sul costruito di PLC è ancora aperto (Hudson, 2024), proprio a causa della numerosità degli studi che hanno generato molteplici prospettive e definizioni, bisogna dire che i ricercatori riconoscono l'importante ruolo esercitato dalla presenza di un clima di fiducia e supporto tra insegnanti (Gray et al., 2016) e tra questi ultimi e la direzione nella creazione di autentiche comunità di docenti che collaborano per migliorare il proprio insegnamento (Hauge, 2019).

Percepire i colleghi come professionisti con cui si può essere onesti e sinceri senza essere giudicati, sentire che loro sono disponibili al confronto e a mettersi in discussione, poter “contare” su di loro, sapere che nei momenti difficili possono offrire suggerimenti volti a migliorare la situazione (Hoy & Kupersmith, 1985) sembra essere ciò che sorregge la costruzione di gruppo che collabora per rendere la propria didattica più adeguata ai bisogni degli studenti. A tal proposito, Shirazi e colleghi (2015) hanno intervistato quindici docenti inglesi sugli aspetti che contribuiscono maggiormente al successo di un percorso di formazione in-servizio per insegnanti.

Commentando i risultati delle interviste, gli autori affermano:

One frequently mentioned dimension of climate was *collegial relationships among staffs*. Teachers indicated that colleagues and educational staffs' relationships and attitudes extremely impacted their professional development [...] Most teachers enjoyed the warm atmosphere in the institute and felt positive about their colleagues and they said that this is one of the most important factors which makes them feel driven to work and consequently to improve in their profession (p. 43).

Qui il concetto di *relazioni interpersonali* si amplia per far spazio a un nuovo attore: il formatore/educatore, il quale ha il compito di facilitare e guidare la riflessione degli insegnanti sulle loro pratiche, nonché la loro esplicitazione di idee, visioni e convinzioni. In un contributo afferente al CRESPI (Ciani et al., 2021), il rapporto di fiducia e di rispetto tra formatore e insegnanti basato sul dialogo emerge come punto di forza di un progetto di R-F. Il riconoscimento reciproco di professionalità e la valorizzazione delle competenze di ciascuno, nonché la creazione di una relazione in cui gli insegnanti possano sentirsi sicuri di esprimere il proprio punto di vista, anche se divergente da quello del formatore o dei colleghi, sono stati segnalati dagli stessi partecipanti al percorso di R-F come aspetti che hanno contribuito in maniera significativa allo sviluppo di un atteggiamento riflessivo e al miglioramento delle loro prassi valutative quotidiane.

Un posto speciale nella letteratura di ambito è poi riservato alla fiducia e al supporto da parte dell'amministrazione e della direzione. Questi ultimi possono creare un clima supportivo principalmente in due modi (Postholm, 2012):

- mantenendo ben salda nella scuola la *democraticità* dei processi decisionali, in modo che siano capaci di accogliere e valorizzare la diversità di competenze e punti di vista tra gli insegnanti e in modo che ciascuno (compresi gli studenti) si senta partecipe delle scelte effettuate;
- supportando i percorsi formativi che incentivino gli insegnanti a collaborare in vista del miglioramento degli apprendimenti degli studenti. Quest'ultima forma di supporto include sia la valorizzazione della crescita professionale dei docenti, sia l'offerta di opportunità (tempi, spazi, materiali) per agevolare il percorso formativo che gli insegnanti stanno intraprendendo.

La comunicazione supportiva: l'importanza dell'uso di feedback formativi

Berkovich ed Eyal (2018) affermano⁵ che una comunicazione supportiva nella scuola è costituita da tre pratiche:

- l'ascolto empatico, caratterizzato da una postura non giudicante nei confronti dei colleghi e attenta a comprendere il messaggio che è veicolato, nonché il significato che l'altro gli attribuisce;
- la produzione di messaggi capaci di promuovere l'*empowerment* degli insegnanti, ovvero la comunicazione della fiducia nelle loro abilità e competenze anche davanti a situazioni problematiche e capaci di stimolare la crescita del loro senso di autoefficacia;
- la normalizzazione, quel comportamento che tende a riportare alla "normalità" situazioni particolari che hanno prodotto conseguenze negative, comunicando che si tratta di esperienze conosciute e vissute anche da altri ("è successo anche a me").

Tuttavia, in letteratura emerge come l'ultima delle tre non sia sempre una buona pratica. Shepherd e colleghi (2011) affermano che una percezione "normalizzata" degli insuccessi non porta gli individui a imparare dagli errori commessi⁶, ma rischia, al contrario, di creare un disinvestimento nei confronti di percorsi simili. In questo senso, decisamente più efficaci per il successo dello sviluppo professionale risultano essere i processi di *peer feedback* (Desimone et al., 2002; Jin et al., 2024).

Il feedback può essere definito come un commento analitico che, a fronte di una raccolta di dati sulle pratiche didattiche e valutative, restituisce agli insegnanti punti di forza e spunti di miglioramento volti a incrementare la qualità della didattica (Brookhart, 2017; Sadler, 2010; Shute, 2008). Esso può riguardare una specifica prestazione (come lo svolgimento di una consegna all'interno di un percorso di sviluppo professionale), ma anche i processi utilizzati dall'insegnante per portare a termine quel compito (Hattie & Timperley, 2007) e/o le strategie di apprendimento. In un processo di elaborazione di un feedback, gli errori (o gli insuccessi) non vengono "normalizzati" o demonizzati, ma, al contrario, valorizzati perché mostrano quali sono le specifiche difficoltà nel raggiungimento dell'obiettivo stabilito e quindi costituiscono indizi preziosi per la ricerca di strategie utili a migliorare (Bevilacqua, 2023; Ciani et al., 2020). In sintesi, il feedback si può considerare un dispositivo utile a supportare l'apprendimento (Hattie, 2009) perché si

⁵ Nel loro contributo, si riferiscono agli stili comunicativi del dirigente scolastico.

⁶ La loro ricerca consisteva in un'indagine a cui hanno preso parte ricercatori, non insegnanti.

concentra sulla ricerca di strategie di miglioramento in vista del raggiungimento di un obiettivo. Proprio per queste caratteristiche, viene proposto nei processi di insegnamento-apprendimento in classe, ma anche nei percorsi di sviluppo professionale. In quest'ultimo caso, per apportare una trasformazione migliorativa dei processi in cui si inserisce il feedback necessita dapprima di una raccolta di informazioni e dati sulle pratiche degli insegnanti in classe, che costituiranno la base su cui fondare i processi di riflessione e innovazione. In tal senso, l'osservazione sistematica delle strategie impiegate dal docente in aula, effettuata anche attraverso l'uso di tecniche di videoanalisi (Ciani et al., 2021; Santagata et al., 2021), è un'ottima opportunità di raccogliere "evidenze" sulle prassi utilizzate e sulle conseguenti reazioni degli studenti che verranno interpretate al fine di innescare processi di miglioramento.

Ciononostante, non è del tutto corretto parlare solo di "pratica" di *peer feedback*. Infatti, a dimostrazione del fatto che non è sufficiente che due insegnanti si diano consigli di miglioramento durante un percorso di formazione per riuscire a osservare ricadute significative nella loro pratica didattica, in letteratura si trova l'espressione *feedback culture* (Hattie & Clarke, 2019) a indicare che occorre creare un "cultura del feedback" in tutta la scuola che presti attenzione a promuovere i seguenti aspetti:

1. Un clima di accettazione degli errori e valorizzazione degli stessi come opportunità di apprendimento. Si tratta di un processo ben diverso da quello della "naturalizzazione" degli insuccessi descritto sopra: in quel caso, ci si limitava a sottolineare il fatto che certi errori costituiscono un'esperienza comune, mentre nel feedback si attribuisce importanza agli errori, che vengono analizzati per ricercare strategie di miglioramento.
2. Regolari pratiche di osservazione tra insegnanti seguite da feedback e riflessioni collegiali.
3. L'utilizzo di prassi di valutazione formativa e feedback con gli studenti, al fine di supportarli nel loro percorso di apprendimento.
4. Processi di autovalutazione di istituto basati sulla raccolta di evidenze riguardanti i bisogni della scuola e l'efficacia dei processi impiegati e sull'interpretazione di questi dati alla luce delle finalità educative.
5. La promozione di percorsi di formazione (e R-F) in cui il peer feedback venga utilizzato come dispositivo volto a sviluppare una competenza riflessiva negli insegnanti.

Ritornando alle relazioni interpersonali, dare e ricevere feedback formativi e, più in generale, sviluppare una cultura del feedback, spinge gli inse-

gnanti a confrontarsi in modo costruttivo con gli altri, riducendo così la presenza di dinamiche competitive e conflittuali e lasciando il posto al sostegno reciproco; il tutto, senza incorrere nel rischio di banalizzare o sminuire le situazioni o le problematiche che emergono nel contesto scuola e classe. Assumendo questa prospettiva è possibile, infatti, ridurre l'ansia e trasformare gli standard professionali e/o gli aspetti caratterizzanti una buona didattica in mezzi utili a regolare il proprio percorso di apprendimento continuo.

La percezione di poter sperimentare in un ambiente sicuro

Girardet (2018) utilizza l'espressione "safe space" (p. 15) per indicare la percezione di trovarsi in un ambiente in cui si possono sperimentare serenamente nuove metodologie e strategie didattiche. Tuttavia, tale "spazio" non è semplice da costruire.

Prima di tutto, è necessario che vi sia un clima positivo tra gli insegnanti, caratterizzato da rispetto reciproco, fiducia e ascolto, argomento già trattato.

In secondo luogo, occorre costruire un contesto in cui gli insegnanti siano abituati a "mettere in discussione" e ad analizzare le loro prassi didattiche, specialmente quelle più consolidate, in relazione alle reazioni degli studenti, senza la sensazione di essere giudicati, ma con la consapevolezza che la riflessione collegiale possa aiutarli a trovare modi per migliorare la loro didattica.

È piuttosto ovvio che nessun docente si sentirebbe libero di sperimentare una nuova metodologia o sicuro nel cambiare le proprie prassi, se avesse il timore di "sbagliare" e per questo di essere giudicato dai colleghi, dalla direzione e/o dai formatori. Inoltre, ancora prima di questo timore, vi è una resistenza più profonda e che riguarda un passaggio necessario alla sperimentazione di nuovi metodi didattici, ossia l'esplicitazione e la condivisione di ciò che viene fatto quotidianamente in classe. La questione legata alla disponibilità dell'insegnante ad "aprire le porte dell'aula", fisicamente e metaforicamente, non è di poco conto nella letteratura sulla formazione degli insegnanti in servizio: infatti, prendere consapevolezza della propria pratica didattica, condividerla con i colleghi e percepire l'eventuale distanza esistente tra essa e l'obiettivo stabilito (es. l'innovazione di alcune strategie e metodologie impiegate) sembra essere la base su cui si costruiscono gli autentici processi di cambiamento, che Gregoire (2003) definisce di "accomodamento" (p. 168) proprio per sottolineare il fatto che si generano dall'"aggiustamento" di pratiche e convinzioni già esistenti.

Tenendo in considerazione queste resistenze, potremmo dire che è importante che gli insegnanti trovino un contesto di sviluppo professionale (e di R-F nel caso di questo contributo) in cui condividere strategie e pratiche

utilizzate in classe ed eventuali reazioni degli studenti, in cui esplicitare dubbi, fare domande e riportare episodi problematici anche legati agli obiettivi di apprendimento del percorso. Un contesto, in altre parole, che sia la cornice entro cui tutte le pratiche, le criticità e le proposte vengono analizzate e lette in chiave formativa dal gruppo di insegnanti e formatori che si impegna a identificare strategie di miglioramento, spinto dallo scopo di sostenere gli apprendimenti degli studenti. Tale “spazio sicuro” consentirebbe agli insegnanti di osservare le ricadute positive delle innovazioni didattiche sugli apprendimenti degli studenti e genererebbe così autentici processi di cambiamento di pratiche e convinzioni (Guskey, 2002).

Proseguendo con il discorso, occorre ricordare che anche il ricercatore-formatore ha un ruolo decisivo nello sviluppo di tale contesto “sicuro”, poiché deve prestare attenzione a: condividere gli obiettivi del percorso formativo con gli insegnanti; strutturare momenti di confronto sulle pratiche utilizzate in classe e sulle problematiche riscontrate; esplicitare visioni sull’insegnamento-apprendimento che emergono; incentivare l’utilizzo in classe delle nuove metodologie; accompagnare gli insegnanti nella sperimentazione delle nuove metodologie attraverso la restituzione di feedback formativi; facilitare e moderare le riflessioni collegiali valorizzando il contributo di ciascuno.

Infine, anche la dirigenza apporta un contributo fondamentale alla creazione dello “spazio sicuro”: da un lato, supporta e promuove l’innovazione didattica fornendo agli insegnanti materiali, spazi e tempi adeguati, dall’altro, coltiva nella scuola una cultura del miglioramento basata su una costante pratica riflessiva, che nulla a che vedere con una corsa all’efficienza per l’incremento del rendimento degli studenti.

Costruire relazioni positive per promuovere il pensiero riflessivo degli insegnanti: indicazioni utili per la R-F

Sulla scia di quanto detto in precedenza riguardo ai soggetti coinvolti nelle relazioni interpersonali a scuola, le indicazioni che forniremo in questo paragrafo si riferiscono a tutti coloro che sono parte del contesto scolastico. Gli esempi che verranno illustrati riguarderanno perlopiù i ricercatori-formatori, ma gli stessi suggerimenti si devono estendere anche a studenti, insegnanti e amministrazione scolastica, poiché l’azione del formatore-ricercatore per promuovere relazioni positive se isolata non riesce nel suo intento.

Sullo sfondo di tutte le strategie specifiche che si possono utilizzare per promuovere relazioni positive nella scuola vi è un’idea forte di scuola intesa come comunità partecipata da professionisti.

La prima condizione necessaria a instaurare relazioni positive è dunque il riconoscimento della professionalità degli insegnanti: in un Paese in cui solo il 12% degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado pensa che il proprio lavoro abbia un prestigio sociale (Agrusti, 2023) e in cui il riconoscimento (anche economico) del lavoro dell'insegnante continua a calare (OECD, 2023b) è fondamentale recuperare un'idea di professionalità in cui gli insegnanti possano ritrovarsi e che abbia un contenuto forte. In questa prospettiva, gli insegnanti si devono riconoscere prima di tutto come professionisti che progettano intenzionalmente la propria didattica, che conoscono e sono consapevoli degli approcci metodologici che utilizzano, che riflettono costantemente sulle azioni didattiche intraprese per sostenere gli studenti nel loro percorso di apprendimento e che si prendono cura delle esigenze educative degli studenti. Il professionista docente è dunque colui che, insieme ai colleghi, si sente responsabile del percorso di apprendimento degli studenti e cura l'offerta didattica per far sì che essi raggiungano i traguardi di competenza. È a partire da questa visione che prende le mosse ogni progetto di R-F del CRESPI, in cui la professionalità degli insegnanti è punto di partenza e punto di arrivo. Inoltre, il discorso si estende anche al riconoscimento delle specifiche competenze di ciascun componente del gruppo di R-F, inclusi gli studenti, la direzione e il formatore-ricercatore, che mette le sue competenze metodologiche e disciplinari al servizio delle esigenze del contesto.

In secondo luogo, è essenziale per chi si appresta a iniziare un percorso di R-F tenere bene a mente che ogni scuola è soprattutto una comunità *democratica*. Tale caratteristica garantisce che tutti coloro che ne fanno parte si sentano corresponsabili della crescita degli studenti e delle loro acquisizioni e condividano il fine ultimo di fornire loro le opportunità di apprendimento necessarie a raggiungere il successo formativo. In tal senso, occorre ripartire dall'istanza originale a cui rispondevano i Decreti Delegati negli anni '70 (DPR 416, 417, 418, 419, 420 del 1974) di fare della scuola una comunità di soggetti legati dallo scopo di portare tutti gli studenti allo sviluppo delle competenze essenziali e in cui ciascuno sia partecipe delle decisioni prese.

Se questo è lo scenario su cui è necessario che si costruisca ogni percorso di R-F, vi sono poi azioni specifiche che migliorano le relazioni interpersonali e che facilitano in particolare la buona riuscita di percorsi di R-F.

PRIMA STRATEGIA: Assicurare la trasparenza dei processi e garantire l'accesso alle informazioni sulla R-F

In linea con la definizione di R-F (Asquini, 2018) e con i principi che la caratterizzano, un progetto, per assumere le forme di una R-F, deve partire

da una negoziazione dello scopo, degli obiettivi e dei mezzi con il gruppo di R-F, composto da insegnanti, direzione e ricercatori-formatori.

All'inizio del percorso, il gruppo dovrà esplicitare le aspettative sulle ricadute che esso potrà produrre nel contesto e dovrà riflettere sui suoi obiettivi, anche alla luce dei dati e delle informazioni raccolti/e sui bisogni degli studenti e degli insegnanti. Allo stesso modo, si dovrà condividere una proposta organizzativa e dovranno essere chiariti i ruoli.

Sarà proprio la cura della trasparenza in questa fase iniziale a gettare le fondamenta di un rapporto di fiducia tra i componenti del gruppo, che faciliterà la costruzione di relazioni sincere e costruttive. Tuttavia, non ci si deve limitare a curare questo aspetto solo all'inizio del progetto: sarà importante garantire l'accesso alle informazioni sulla R-F anche durante il suo svolgimento, in modo che ciascun soggetto possieda le informazioni necessarie a partecipare alle decisioni del gruppo⁷.

SECONDA STRATEGIA: *Garantire un ascolto attivo dei bisogni che emergono dagli insegnanti e il rispetto della diversità di punti di vista*

Per costruire relazioni positive all'interno di un gruppo di R-F è fondamentale che tutti i componenti percepiscano che le loro idee, visioni, opinioni siano realmente ascoltate. Non ci si sta riferendo all'importanza di sentire ciò che gli altri hanno da dire su un argomento o fatto educativo, ma al tentativo di comprendere il messaggio che vogliono veicolare, i loro stati d'animo, i significati che attribuiscono agli episodi che raccontano, senza intenti giudicatori. Questo è possibile solo se si assume un atteggiamento empatico e accogliente nei confronti degli interventi degli altri.

Il formatore-ricercatore, che ha il compito di facilitare la riflessione degli insegnanti, dovrà essere il primo a impiegare tecniche di ascolto attivo ed empatico (Gordon, 2013; Lumbelli, 1975) che vanno verso questa direzione, quali:

- *il rispecchiamento* (invitare gli insegnanti ad approfondire le loro opinioni, convinzioni, vissuti attraverso la ripresa dei loro argomenti);
- *il riepilogo/parafrasi* (riassumere il messaggio veicolato dall'altro e rilanciarlo al gruppo);

⁷ In questo senso, una questione ancora aperta è quella relativa al rapporto tra R-F e sperimentazione nella scuola (Vannini, 2021). Se lo sviluppo di disegni sperimentali richiederebbe un forte controllo delle variabili in gioco e una situazione a singolo o doppio cieco (ossia, in cui insegnanti e studenti non conoscano le ipotesi) al fine di evitare distorsioni dovute alla reattività dei soggetti coinvolti, bisogna dire che questo sembra impossibile in un ambiente complesso come quello della scuola. Inoltre, occorre considerare che il cambiamento di pratiche didattiche e convinzioni dei docenti passa attraverso una postura che fa ricerca *con* gli insegnanti e gli studenti.

- *il rispetto dei momenti di silenzio* (lasciare agli insegnanti un tempo congruo per la riflessione ed evitare di riempire i silenzi a tutti i costi, purché non siano troppo lunghi e non creino situazioni di disagio).

Inoltre, occorre ricordare che la comunicazione non è solo verbale, ma passa anche attraverso aspetti non verbali, quali gesti, sguardo, postura e prossemica e paraverbali, come pause, ritmo, volume e tono di voce.

A tal proposito, durante gli incontri del gruppo di R-F, il ricercatore-formatore difficilmente riesce a cogliere con attenzione gli sguardi di tutti gli insegnanti e/o i loro gesti, se non altro per la loro numerosità. Un suggerimento utile, allora, può essere quello, laddove sia possibile, di organizzare incontri in cui sia sempre presente anche un osservatore parte del gruppo di R-F attento a cogliere aspetti non verbali e/o altri significati e interpretazioni veicolati dagli insegnanti, che può intervenire al bisogno per far emergere nuovi contenuti e/o punti di vista sull'argomento attraverso stimoli specifici.

TERZA STRATEGIA: *Dare e ricevere feedback volti al miglioramento*

Come abbiamo già visto, elaborare feedback analitici consente di riflettere sugli errori e di trovare le strategie di miglioramento più adeguate alla situazione. Instaurare una cultura del feedback all'interno di un gruppo di R-F consente di ridurre l'ansia legata all'esplicitazione di misconcezioni, al cambiamento e alla sperimentazione di nuove metodologie didattiche e valutative in classe perché le criticità che emergono vengono esaminate a fondo non con l'intenzione di dare un giudizio sulla qualità della didattica, ma con l'unico scopo di trarre elementi utili a costruire strategie che migliorino le prassi didattiche e valutative, in modo che siano sempre più rispondenti ai bisogni degli studenti e che li sostengano nell'apprendimento.

Il ricercatore-formatore dovrà quindi riuscire a creare nel gruppo di R-F l'abitudine di dare feedback analitici, sufficientemente fondati e che forniscano indicazioni e/o suggerimenti utili al miglioramento. Per farlo, non solo dovrà mostrare agli insegnanti come dare riscontri mirati e utili e guidarli nella loro formulazione, ma anche dimostrarsi pronto a riceverli.

Per ciò che concerne il primo aspetto, è importante che il ricercatore-formatore fornisca feedback collettivi (con analisi degli errori) e individuali ogni volta che gli insegnanti svolgono un'attività in classe o una consegna durante gli incontri di R-F. A tal fine, potrà utilizzare una modalità scritta oppure condurre il gruppo a ragionare oralmente su alcuni "errori significativi" (anonimizzati) nello svolgimento del compito. Durante il corso, potrà anche strutturare alcune attività di osservazione tra pari a seguito delle quali gli insegnanti siano chiamati a dare un feedback ai colleghi o attività di *peer feedback* dopo lo svolgimento di un compito, prestando attenzione a facilitare l'elaborazione di un riscontro formativo ben strutturato.

Per ciò che concerne l'ultimo aspetto, invece, è importante che il ricercatore-formatore sia non solo il mittente, ma anche il destinatario di feedback che vengono dati dagli altri componenti del gruppo di R-F. Anzi. È proprio "mettendosi in discussione" prima degli insegnanti che il ricercatore-formatore riuscirà a ridurre eventuali resistenze.

QUARTA STRATEGIA: *Costruire un ambiente sicuro*

Per la buona riuscita di un percorso di R-F occorre strutturare un ambiente che sia percepito come "sicuro". Da un lato, tutti gli aspetti affrontati nei punti precedenti contribuiscono a creare tale spazio. Dall'altro, occorre creare un luogo dove "sbagliare" sia concesso, dove ci si possa permettere di esprimere con sincerità il proprio punto di vista, anche se diverso da quello di altri (purché volto a un miglioramento) e dove si possa esplicitare il bisogno di lavorare su alcuni aspetti della propria professionalità.

In letteratura, spesso si incorre in contributi che mettono in evidenza come la presenza di un dirigente o di un'amministrazione scolastica che utilizza il rendimento degli studenti come criterio di valutazione della qualità dei processi didattici messi in atto e che è focalizzata sull'incremento dei risultati ostacoli la sperimentazione di nuove metodologie. Infatti, è inevitabile che chi introduce nuove prassi all'interno della didattica quotidiana incontri alcune difficoltà e si senta più insicuro sugli effetti di questo cambiamento. Non sempre le conseguenze sui risultati di apprendimento degli studenti arrivano subito; spesso c'è bisogno di tempo per affinare le nuove pratiche introdotte e perché gli studenti le comprendano e ne osservino i benefici. Di conseguenza, se gli insegnanti pensano che vi sia il rischio di essere giudicati negativamente, non percepiranno di essere in uno "spazio sicuro".

Per ovviare a questo problema, occorre che i ricercatori-formatori all'inizio condividano con la direzione della scuola lo scopo del progetto e l'importanza di fornire agli insegnanti uno spazio (inteso come contesto) adeguato a sperimentare nuove prassi, senza che avvertano la pressione di essere giudicati in base al rendimento degli studenti. Inoltre, sarà importante comunicare che il tempo del cambiamento e del miglioramento è necessariamente disteso, come suggeriscono gli studi sul *teacher change* (Garet et al., 2001).

4.3.3. *Collaborazione tra docenti*

Prima di procedere con l'analisi del fattore "collaborazione", occorre disambiguarlo da un altro fattore a lui vicino, ovvero la collegialità. In ambito

scolastico, quando parliamo di collegialità intendiamo un insieme di relazioni professionali caratterizzate da rispetto, fiducia reciproca e obiettivi condivisi, capaci di promuovere un senso di appartenenza e di comune responsabilità (Fullan, 1991; Shah, 2012).

La collaborazione: cosa è e come potrebbe impattare nei percorsi di R-F

Come anticipato in premessa, quando facciamo riferimento alla collaborazione tra insegnanti, intendiamo una dimensione del lavoro di squadra associata al supporto reciproco e alla condivisione di pratiche didattiche, in una combinazione capace di promuovere un ambiente scolastico positivo, produttivo e orientato al miglioramento continuo (Louis, 2015).

Secondo questa distinzione, l'azione collegiale si manifesta attraverso processi strutturati e intenzionali, che consentono agli insegnanti di condividere conoscenze e strategie per affrontare le sfide educative, nonché per creare un senso di appartenenza; così, quando la collegialità prende forma, vengono stimolati dei processi motivazionali capaci di contrastare la sensazione di isolamento professionale (Little, 1990), da un lato, e un processo di supporto alla riflessione critica, nonché di promozione di un ambiente in grado di valorizzare il dialogo e il confronto costruttivo (Smyth, 1991), dall'altro. In parallelo, la collaborazione tra docenti può essere analizzata lungo un *continuum* che va, secondo Vangrieken e colleghi (2015), da delle interazioni *una tantum*, a delle regolari e robuste azioni congiunte tra colleghi; inoltre, ciò si traduce in attività collettive orientate al raggiungimento di un obiettivo, che mirano a un miglioramento riferito a un singolo studente, a una classe, o a un intero istituto (Lomos et al., 2011), attraverso uno scambio di metodologie e strategie efficaci, un sistema di supporto in grado di promuovere resilienza e di stimolare un dialogo costruttivo, oltre che una maggiore attenzione ai bisogni degli studenti. Riguardo alla collaborazione, Little (1990) descrive un'altra tipologia di *continuum* avente ai due poli opposti indipendenza e interdipendenza, lungo cui vi si collocano quattro tipi di collaborazione: storytelling/scansione di idee, aiuto/assistenza, condivisione e lavoro congiunto.

È intuibile pertanto come, rispetto alla collegialità, la collaborazione ponga maggior enfasi sull'azione concreta, il dialogo e l'interazione mirata tra i docenti nel raggiungimento degli obiettivi educativi condivisi (Timperley et al., 2007; Vangrieken et al., 2015). Possiamo così concludere la comparazione tra i due fattori affermando che, se la collegialità fornisce il contesto relazionale, la collaborazione ne rappresenta il risvolto operativo, capace

cioè di promuovere delle comunità professionali pronte ad affrontare sfide educative grazie all'attivazione di processi riflessivi e innovativi (Hargreaves, 1994; Rosenholtz, 1989). Come appena illustrato, seppur nella letteratura scientifica i due fattori siano quasi intercambiabili e strettamente collegati, per quanto riguarda la loro funzione di contribuire alla crescita professionale dei docenti, la collegialità è assimilabile maggiormente al fattore “relazioni interpersonali” piuttosto che al fattore “collaborazione”.

Per quanto riguarda gli esiti dei processi collaborativi, la ricerca empirica ha evidenziato interessanti risultati. L'indagine comparativa OCSE-TALIS del 2018⁸, la più vasta indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento condotta quinquennalmente su insegnanti e dirigenti scolastici, ha esaminato 5 pilastri della professionalità docente: 1) le conoscenze e le competenze richieste per insegnare; 2) le opportunità di carriera e le normative sul lavoro; 3) la responsabilità e l'autonomia concesse agli insegnanti; 4) lo status e la reputazione della professione e, nostro focus d'interesse, 5) la cultura collaborativa tra gli insegnanti (OECD, 2020a). In particolare, coerentemente con la letteratura (Barrera-Pedemonte, 2016; Duyar et al., 2013), l'indagine TALIS 2018 rivela come la collaborazione tra gli insegnanti risulti essere associata ad alti livelli di auto-efficacia individuale e collettiva, di soddisfazione lavorativa, così come ad un utilizzo più frequente di pratiche didattiche attive (OECD, 2020a).

Altre ricerche hanno messo in luce come la collaborazione tra docenti sia correlata alle emozioni positive e al coinvolgimento dei docenti (Owen, 2016), all'interazione insegnante-studente (Egert et al., 2020), al rendimento degli studenti (Dunst et al., 2015), all'innovazione nelle scuole (Vangrieken et al., 2015). Infine, riguardo al legame tra collaborazione e pratiche didattiche attive, è stato osservato come gli insegnanti che ricevono regolarmente dei feedback da colleghi sulla propria didattica costruiscono set di metodologie didattiche maggiormente diversificate, come le pratiche di attivazione cognitiva (Kalinowski et al., 2020; Methlagl, 2022).

Accanto a tali esiti positivi, vi sono anche situazioni in cui la collaborazione può portare a conseguenze negative come casi di competizione, pigrizia sociale e conflittualità vera e propria. Ciò accade quando gli insegnanti non sono messi nelle adeguate condizioni di collaborare, trovandosi in scuole in cui le opportunità di collaborazione non vengono supportate, le riunioni non presentano tempo sufficiente e sono presenti atteggiamenti avversi nei confronti della collaborazione da parte dei docenti (Vangrieken et al., 2015).

⁸ L'indagine del 2018 ha visto coinvolti 48 paesi OCSE ed economie diverse. Al momento della redazione del presente volume, gli esiti dell'indagine TALIS più recente, ovvero quella che restituirà il dato post-pandemia, non sono ancora stati pubblicati e sono attesi per ottobre 2025.

Emerge quindi come la collaborazione sia influenzata dalla leadership, un fattore chiave nel promuovere la responsabilità condivisa, in grado di facilitare l'interazione e il dialogo tra insegnanti e quindi di creare un clima collaborativo (García-Martínez & Tadeu, 2018). In parallelo, la collaborazione potrebbe essere ostacolata da quelle culture scolastiche preoccupate di esibire armonia a scapito della discussione critica, sedando quindi con timore il pensiero divergente e limitando così l'efficacia della collaborazione (Chen & Rong, 2023).

In generale, rispetto al rapporto tra collaborazione e innovazione nelle scuole, va ricordato come la prima stimoli un clima di sperimentazione, nel quale l'errore viene percepito come un'opportunità di crescita e non come un fallimento. È in ragione di questo che si può affermare che la collaborazione tra docenti favorisce l'adozione di pratiche pedagogiche innovative, rispondenti ai bisogni degli studenti (Fullan & Hargreaves, 1996). Inoltre, secondo quanto asseriscono Borup ed Evmenova (2019), il *professional development* basato sulla collaborazione supera i comuni ostacoli nella pratica didattica, consentendo soluzioni condivise da parte degli insegnanti da applicare in contesti reali. Per queste ragioni, la collaborazione rappresenta un fattore di contesto con ruolo facilitante nella realizzazione di percorsi di R-F.

Strategie per consolidare o implementare la collaborazione nei percorsi di R-F

Essendo le scuole, e più in generale gli ambienti di apprendimento, dei contesti complessi, quando si intende progettare e implementare un percorso di *professional development* occorre pensarlo collocato in situazioni reali; ciò significa che i processi di insegnamento-apprendimento non avvengono *in vacuum*, ma sono inseriti in contesti reali e quindi influenzati da fattori sociali, politici, culturali e istituzionali del contesto in cui avvengono (Anderson et al., 2000).

A tal proposito, la R-F consente ai docenti di lavorare insieme per identificare problematiche reali e sviluppare soluzioni condivise. In particolare, Shah (2012) rileva come, all'interno di percorsi di *educational action research*, la collaborazione crei un ambiente di supporto reciproco in grado di facilitare l'adozione di pratiche innovative e il superamento delle difficoltà professionali, stimolando la co-costruzione di soluzioni efficaci e contestualizzate (DuFour & Eaker, 1998).

Quando ci si approccia a percorsi di R-F, la collaborazione si configura come un fattore facilitante e i piani di collaborazione diventano molteplici:

- interistituzionale, ovvero tra Università e Scuola;

- interprofessionale, ovvero tra ricercatore-formatore e insegnanti/dirigente scolastico;
- intraprofessionale, ovvero tra insegnanti.

La cura di ciascun livello di collaborazione contribuisce alla formazione di un professionista riflessivo (Schön, 1987) impegnato nella promozione di una società democratica.

Si prenderanno ora in considerazione alcune strategie per favorire e mantenere un buon livello di collaborazione, in particolare negli ultimi due livelli. Tali strategie vanno dalle raccomandazioni generali legate al lavoro di gruppo (1-3), alle raccomandazioni più complesse.

PRIMA STRATEGIA: *Chiarire e condividere l'obiettivo della R-F*

Al fine di salvaguardare la collaborazione degli insegnanti, il ricercatore-formatore dovrebbe assicurarsi che l'obiettivo sia chiaro a tutti (docenti e dirigente scolastico) al fine di essere compreso. Infatti, se si vuole che l'obiettivo venga condiviso dagli insegnanti, e quindi che essi investano impegno al fine di raggiungerlo, occorre che esso sia caratterizzato da una certa chiarezza. Un alto livello di chiarezza dell'obiettivo non solo favorisce condivisione, ma compensa o produce, in sua assenza, condivisione (Quaglino & Cortese, 2003).

Diviene quindi fondamentale che il ricercatore-formatore curi particolarmente la fase di definizione, in primo luogo, e di presentazione dell'obiettivo del percorso di R-F.

Inoltre, laddove si osservino difficoltà di collaborazione tra gli insegnanti, potrebbe essere utile fare nuovamente il punto sugli obiettivi specifici della R-F individuati insieme agli insegnanti stessi alla luce dell'analisi dei loro bisogni formativi.

SECONDA STRATEGIA: *Chiarire e condividere il compito all'interno della R-F*

Se la prima strategia era volta a rispondere alla domanda relativa al “perché” di una R-F, quando si parla di compito si tenta di rispondere alla domanda “che cosa” è una R-F. Quindi diviene importante chiarire in cosa consiste un percorso di R-F, sia in termini di fasi, che di attività e di ruoli distinti tra ricercatore-formatore e insegnanti. È evidente che occorre vi sia coerenza tra compito e obiettivo e che, quanto più il compito e l'obiettivo risultano chiari, tanto più l'impianto valutativo e di monitoraggio riusciranno ad essere accurati.

In accordo con Quaglino e Cortese (2003), laddove si riscontrino difficoltà di sintonizzazione tra i componenti del gruppo di lavoro e quindi di collaborazione, potrebbe essere utile “isolare e rendere esplicito di volta in volta qual è il compito che il gruppo si trova a perseguire” (p. 23). Ciò potrebbe tradursi nel decidere insieme su quali compiti concentrarsi, verificarne la comprensione da parte dei membri, definire un’agenda delle attività, fare ogni volta il punto della fase in cui ci si trova, nonché decretare la fine di un’attività e l’inizio della successiva.

TERZA STRATEGIA: *Chiarire e condividere il metodo all’interno della R-F*

Dopo aver descritto come la buona collaborazione passi attraverso il chiarimento del “perché” e del “che cosa”, ora si procederà a parlare dell’importanza che gli insegnanti comprendano e condividano anche il “come” la R-F verrà condotta, sia dal punto di vista tecnico delle azioni, che relazionale. Il metodo è un potente carburante della collaborazione, garantendo che ciascuno abbia un proprio pezzetto di responsabilità nella realizzazione dei compiti, cercando di limitare derive spontaneiste e conflittualità mediante una chiara divisione dei compiti. Questo vale particolarmente nel rapporto ricercatore-formatore e insegnanti.

L’attenzione al metodo consente di favorire non solo la collaborazione, ma anche l’efficacia, l’efficienza e la motivazione dell’intero gruppo di lavoro impegnato nella R-F. Alcune tecniche per attivare la collaborazione, sono: le libere associazioni, lo scambio di informazioni (con lo scopo di mettere in comune tutte le informazioni possedute dai componenti e attribuire significati comuni), il punto della situazione (con lo scopo di verificare lo stato della collaborazione sia sul fronte ricercatore-formatore e insegnanti, che sul fronte insegnanti e insegnanti) e la promozione della scelta tra alternative differenti accuratamente vagliate (Quaglino & Cortese, 2003).

Riguardo a quest’ultimo punto, Girardet (2018) effettua un’analisi su 24 studi empirici (qualitativi, quantitativi e *mixed methods*) e osserva come gli insegnanti traggano beneficio dall’osservazione di modelli di pratiche didattiche. In questo caso, i metodi includono: studio di pratiche specifiche con relative motivazioni (es. videoanalisi, osservazione tra pari) ed esplorazione di diverse pratiche per sviluppare un piano di gestione collaborativo.

QUARTA STRATEGIA: *Promuovere e sostenere l’individuazione di spazi strutturati di collaborazione*

Postholm (2012) descrive diversi livelli di collaborazione, ad alto o basso livello di strutturazione, che entrano in gioco nella condivisione e discus-

sione di problemi legati all'insegnamento. Per favorire la collaborazione occorre disporre di tempi e spazi adeguati all'interno dei quali far succedere la condivisione di obiettivi, compiti e metodo. Timperley e colleghi (2007) riconoscono il ruolo di tali spazi nell'attivazione di una riflessione condivisa che vede coinvolti sia il ricercatore-formatore con gli insegnanti, che gli insegnanti tra loro. Il culmine della strutturazione di tale riflessione all'interno di una collaborazione sistematica e condivisa, si traduce nella costruzione di *professional learning communities* (PLC).

Per poter implementare in modo efficace questa strategia, si suggerisce pertanto a chi ha il ruolo di ricercatore-formatore di negoziare attentamente con le scuole le modalità operative. Questo lo si esplicita nel definire in anticipo i momenti in cui fissare gli incontri di R-F, nonché il metodo e gli strumenti di collaborazione, in particolare strumenti per la gestione in asincrono o a distanza.

QUINTA STRATEGIA: *Incoraggiare una leadership distribuita all'interno del team di R-F*

Come già illustrato nel Paragrafo 3.4, la leadership è una dimensione in grado di facilitare i percorsi di R-F. In questo caso, si fa riferimento al suo ruolo nello stimolare la collaborazione attraverso i compiti e il metodo.

Infatti, secondo Shirazi e colleghi (2015), la leadership distribuita (o diffusa) non deve essere intesa come una funzione in capo ad un solo individuo, ma promuove il coinvolgimento di ciascuno, la partecipazione attiva e condivide le responsabilità all'interno dei componenti del percorso di R-F.

Inoltre, la creazione di un clima collaborativo avviene in questo caso facilitando il dialogo tra pari (insegnanti-insegnanti) e quindi andando a ridurre le gerarchie (García-Martínez & Tadeu, 2018); infine, aumentando la motivazione tramite la promozione dell'autonomia professionale.

La creazione di un clima collaborativo è uno degli elementi più rilevanti della leadership diffusa, così la sua realizzazione si traduce in strategie volte a facilitare il confronto, lo scambio di idee e la costruzione sociale e condivisa di conoscenze.

SESTA STRATEGIA: *Utilizzare tecnologie collaborative all'interno del team di R-F*

Strettamente legata al metodo, vi è la strategia di utilizzare piattaforme digitali (Zoom, Teams, Miro, ecc.) in grado di favorire la condivisione di strategie e il dialogo tra i componenti del team, sia tra insegnanti sia tra questi e i ricercatori-formatori. Tali strumenti possono consentire di creare riunioni a distanza, sessioni di brainstorming e momenti di riflessione collettiva.

Infatti, uno strumento come una lavagna virtuale collaborativa (ad esempio, Miro), consente l'interazione sulla base delle idee, permettendo di sviluppare anche mappe concettuali. Ciò va nella direzione di una comunicazione trasparente e accessibile anche a distanza, soprattutto nella dinamica tra ricercatore-formatore e insegnanti. Oltre a ciò, vi è la strategia di utilizzare database online, che consentono un accesso più equo e ai documenti di centralizzare documenti e materiali (Borko, 2004).

È importante che, sia a livello interistituzionale, sia interprofessionale, i ricercatori-formatori e i docenti pongano adeguata attenzione agli aspetti legati alla privacy e alla raccolta e gestione di dati sensibili all'interno della ricerca, in rispetto della normativa vigente (GDPR n. 2016/679). La correttezza nella gestione di questo elemento aumenta la probabilità di assicurarsi la collaborazione delle famiglie all'interno della R-F in quanto è volta a instaurare un rapporto di fiducia con tutti i soggetti coinvolti che va al di là del mero adempimento normativo.

SETTIMA STRATEGIA: *Utilizzare i feedback tra pari*

Timperley e colleghi (2007) mettono in evidenza come una pratica di feedback continua sia in grado di migliorare la collaborazione, le performance e di rafforzare la coesione del team. Si suggerisce quindi, al fine di rafforzare la collaborazione con i ricercatori o tra gli insegnanti stessi, l'utilizzo sistematico di feedback.

Nel paragrafo "relazioni interpersonali", il tema del feedback viene approfondito in modo esaustivo. Ci si limita qui a citare alcune strategie per facilitare il feedback tra pari come: l'osservazione reciproca, sessioni di debriefing, schede di autovalutazione e valutazione tra pari, piattaforme digitali. Si pensi, ad esempio, all'utilizzo del feedback da parte del ricercatore-formatore nel fornire supporto ai docenti nella fase di documentazione delle proprie pratiche didattiche e riflessive. Il feedback può essere inoltre potenziato ulteriormente attraverso altre strategie formative come il *mentoring*, il *coaching* o la costruzione di un portfolio. Prevedere momenti di ascolto e confronto in cui gli insegnanti si sentono di poter dare voce ai propri bisogni e al proprio punto di vista, contribuisce al rafforzamento della consapevolezza, del senso di appartenenza e quindi di un clima di collaborazione.

4.3.4. *Leadership del dirigente*

L'istruzione rappresenta una leva fondamentale per lo sviluppo della società e al centro di ogni istituzione educativa di successo c'è la figura del

dirigente scolastico (Darling-Hammond, 2003). Il dirigente, in quanto “leader visionario”, perché dotato di una *vision* ben definita della propria scuola, esercita una funzione cruciale nell’accompagnare il cambiamento, migliorare l’efficacia dell’insegnamento, sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti e assicurare il buon funzionamento della scuola.

Leadership scolastica e sviluppo professionale degli insegnanti

Affinché tutto ciò possa realizzarsi occorre conferire ai dirigenti scolastici autonomia gestionale e autorità decisionale, in modo da poter incidere effettivamente e trasformativamente sui contesti organizzativi e sui risultati della scuola (Elmelegy, 2015).

Nel corso degli ultimi trent’anni, le politiche educative e le pratiche amministrative hanno subito significative trasformazioni, modificando il ruolo, le funzioni, le responsabilità e i compiti dei dirigenti scolastici, che da semplici amministratori sono diventati leader gestionali e didattici responsabili dell’organizzazione della scuola, della crescita professionale degli insegnanti e dei risultati di apprendimento degli studenti (Barzanò, 2008; Moretti, 2011). La loro capacità di essere leader efficaci, in grado di prendere decisioni impattanti sia sull’organizzazione che sulle persone che ne fanno parte, comprende molteplici ambiti d’azione, che vanno dalla definizione di linee di indirizzo per la pianificazione dell’offerta formativa e del curriculum, all’allocazione delle risorse, allo sviluppo professionale degli insegnanti, alla costruzione di relazioni intra e inter-istituzionali con molteplici stakeholder, all’implementazione di strategie di autovalutazione e miglioramento della scuola.

Oggi i dirigenti scolastici esprimono ed esercitano la leadership di un’istituzione scolastica. La leadership scolastica può essere intesa come la capacità di dirigere, influenzare e motivare la comunità scolastica (insegnanti, studenti, personale amministrativo e famiglie) verso il raggiungimento di obiettivi educativi condivisi, che a loro volta sono espressione di una visione ben precisa, ovvero di un’idea chiara di ciò che la scuola vuole diventare in futuro (Angelle & Teague, 2014). Ne consegue che la leadership scolastica si fonda su competenze di previsione, pianificazione, comunicazione, capacità di *problem-solving* e *decision-making*, che riguardano tanto il dirigente scolastico quanto altre figure che ricoprono ruoli di responsabilità all’interno della scuola. In letteratura si parla a riguardo di *teacher leadership* (Salvadori, 2021). La leadership scolastica è “di successo” nella misura in cui ap-

porta contributi significativi, positivi ed eticamente fondati rispetto al raggiungimento della visione e degli obiettivi dell'organizzazione (Leithwood et al., 2010).

L'impatto che il dirigente scolastico può avere sulla qualità del lavoro e sullo sviluppo professionale degli insegnanti è fondamentale, nella misura in cui dimostra di essere capace di coltivare una cultura scolastica condivisa basata su valori di responsabilità, trasparenza e competenza, fornire supporto e risorse tempestivi, promuovere la motivazione e soddisfazione al lavoro, incoraggiare la collaborazione tra insegnanti, creare comunità di apprendimento professionale, sostenere il miglioramento continuo della scuola e dei suoi operatori, stimolare il rinnovamento delle pratiche di insegnamento, creare ambienti di apprendimento orientati al benessere professionale (Bridgeland et al., 2013).

Gli aspetti sopra richiamati rappresentano i presupposti indispensabili per l'attivazione di percorsi di R-F orientati alla crescita professionale degli insegnanti, e al contempo sono espressione di uno stile di leadership ben definito. Non tutti i modelli di leadership, infatti, sono adatti alla R-F. Quelli che tendono all'auto-conservazione, al mantenimento dello *status quo* e alla gestione centralizzata del potere rifuggono dalla promozione di percorsi di R-F; mentre quei leader educativi che credono nel valore del cambiamento e della crescita professionale attraverso la partecipazione, la ricerca e la raccolta di evidenze, ne condividono appieno le finalità e le modalità d'intervento.

Leadership autoritaria vs Leadership trasformativa

La letteratura ha proposto molteplici stili di leadership, ma nonostante le varie categorizzazioni e modellizzazioni esistenti, due risultano essere quelle principali: quella della leadership autoritaria e quella della leadership trasformativa. Mentre la prima percepisce la R-F come un pericolo e un'attività in grado di minacciare la centralità del dirigente scolastico, l'altra la considera come una strategia fondamentale e imprescindibile per lo sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti e di conseguenza della scuola nel suo complesso (Wang, 2018).

La *leadership autoritaria* rimanda ad un modello di gestione della scuola in base al quale il dirigente esercita un controllo centrale e decisionale su tutti gli ambiti di azione della scuola, dando priorità al rispetto delle regole, all'ordine e alla disciplina (Chiang et al., 2020). In questo modello, le decisioni vengono prese in modo gerarchico, con poca o nessuna consultazione o coinvolgimento delle altre figure della comunità scolastica. Il dirigente che adotta questo stile di leadership prende tutte le decisioni importanti senza la

ricerca di un ampio consenso, esigendo obbedienza assoluta da parte dei sottoposti (de Hoogh et al., 2015) e accentuando la distanza di potere tra sé e i propri subordinati (Schaubroeck et al., 2017). Il potere è concentrato quasi interamente nelle sue mani e le direttive che emana vengono imposte senza spazio per discussioni o feedback. Gli insegnanti e il personale scolastico hanno poco margine di manovra nel definire il loro approccio educativo o le modalità di gestione delle attività. Le regole e le direttive sono chiare, prescrittive e vincolanti. Il leader enfatizza la disciplina, l'osservanza delle regole e dell'ordine. In un contesto autoritario, i comportamenti devianti possono essere oggetto di sanzioni, poiché l'obiettivo dell'organizzazione è quello del mantenimento della struttura definita dal leader, che solitamente risulta essere rigida e statica. La leadership autoritaria tende a ridurre le opportunità di sviluppo professionale dei docenti e presta scarsa attenzione all'*empowerment* e alla motivazione al lavoro del personale scolastico.

Le evidenze presenti in letteratura hanno dimostrato che i leader autoritari spingono i loro subordinati a raggiungere obiettivi elevati, facendo leva non tanto sulla motivazione e sul senso di efficacia, quanto sulla paura di ripercussioni e provvedimenti negativi (Karakitapoğlu-Aygün et al., 2021; Li et al., 2019). Il clima lavorativo, infatti, si caratterizza per la mancanza di fiducia e un alto grado di competizione che incide pesantemente e negativamente sulla qualità delle prestazioni rese (Chiang et al., 2020; Shen et al., 2019). Gli stili di leadership autoritari sembrano scontrarsi con le richieste di partecipazione democratica e apertura al territorio che oggi contraddistinguono molti sistemi scolastici. Tuttavia, esistono altri studi che hanno identificato condizioni specifiche in cui gli stili di leadership autoritari possono influenzare positivamente le prestazioni degli insegnanti. Ad esempio, sono stati rilevati risultati positivi in gruppi di lavoro e contesti scolastici fortemente tradizionali, guidati da dirigenti scolastici autoritari a capo dell'istituto per periodi piuttosto lunghi (Shen et al., 2019), dove l'obiettivo del management della scuola non è il miglioramento del servizio scolastico, ma il mantenimento degli standard di prestazione raggiunti in precedenza (Rahmani et al., 2018). Questo approccio tende a limitare la creatività, la partecipazione e la motivazione intrinseca, generando un ambiente scolastico poco collaborativo, competitivo e frammentato. In generale, la leadership autoritaria impedisce il formarsi di un diffuso senso di comunità e può ridurre l'iniziativa individuale e il senso di appartenenza alla scuola, fino all'insorgenza di casi di mobbing, abbandono e/o burnout (Schaubroeck et al., 2017).

La *leadership trasformativa*, invece, si focalizza sul cambiamento e sul miglioramento continuo del contesto scolastico, con l'obiettivo di ispirare e motivare gli insegnanti (e non solo, anche gli studenti, lo staff, le famiglie, ecc.) a raggiungere il loro massimo potenziale (Shields, 2011) e sviluppare

forme di apprendimento trasformativo da condividere con l'intera comunità professionale (Mezirow, 1991; Wenger, 1998). Bass e Avolio (2003) descrivono la leadership trasformativa a partire da quattro fattori caratterizzanti, noti come le quattro "I", ovvero: *idealized influence*, *inspirational motivation*, *intellectual stimulation* e *individualized consideration*. Carless e colleghi (2000) attribuiscono ai leader trasformativi la capacità di: a) comunicare una visione, b) motivare il proprio staff, c) offrire supporto, d) far crescere il proprio staff, e) innovare, f) produrre esempi significativi, e g) essere carismatici. Questo tipo di leadership va oltre la gestione quotidiana delle attività didattiche, cercando di rinnovare la cultura scolastica, stimolare l'innovazione e promuovere il senso di appartenenza (Kristoff, 2003). Il dirigente, inteso come leader trasformativo, infatti, ha una visione chiara sul futuro della scuola e riesce a comunicarla in modo efficace, tanto da coinvolgere e ispirare tutti gli attori della comunità educativa. Egli mostra un forte impegno nel supportare il benessere di studenti e insegnanti, ascoltando attivamente i loro bisogni, incoraggia la riflessione critica e l'innovazione, spronando il corpo docente e gli studenti a pensare in modo creativo e propositivo (Khalifa et al., 2016). Il dirigente trasformativo promuove lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti e del personale scolastico, riconoscendo l'importanza di formare un gruppo di professionisti competenti e si impegna a costruire una cultura scolastica basata su valori di inclusività, collaborazione e fiducia reciproca, dove ogni membro della scuola è stimolato a dare il meglio di sé (Bosch, 2013). In sintesi, la leadership trasformativa si focalizza sul cambiamento profondo che porta a un miglioramento duraturo, attraverso la valorizzazione di tutte le persone coinvolte nel processo educativo (Anderson, 2017).

Gli studi condotti da Liu e colleghi (2021) evidenziano come l'efficacia degli insegnanti sia influenzata positivamente dalle pratiche di leadership che enfatizzano processi decisionali condivisi e partecipati. Quando i dirigenti scolastici coinvolgono gli insegnanti nei processi decisionali e valorizzano il loro contributo, gli insegnanti si sentono maggiormente apprezzati e motivati ad impegnarsi per migliorare la qualità degli apprendimenti degli studenti e il funzionamento della scuola. Inoltre, Gülsen e Çelik (2021) sottolineano come i dirigenti scolastici trasformativi ripongano grandi aspettative sulle competenze degli insegnanti e pertanto siano disposti ad investire sul loro sviluppo professionale. Tali dirigenti forniscono feedback e supporto costanti agli insegnanti, promuovendo una cultura improntata al miglioramento continuo delle pratiche didattiche. Questa attenzione alle persone e all'apprendimento professionale incrementa il livello di efficacia degli insegnanti con conseguenze evidenti anche sui risultati degli studenti. Pertanto, oltre

all'efficacia individuale degli insegnanti, l'*empowerment* fornito da una leadership trasformativa influenza anche l'efficacia complessiva della scuola.

Tra i due modelli di leadership analizzati, quello trasformativo risulta essere maggiormente in linea con i principi teorici e applicativi della R-F (Asquini, 2018). Sia la leadership trasformativa che la R-F, infatti, puntano alla costruzione e all'arricchimento delle competenze professionali dell'insegnante, alla promozione di un clima democratico e partecipativo, al raggiungimento degli obiettivi strategici definiti dalla scuola. Se per un verso la leadership trasformativa rileva le esigenze di sviluppo della professionalità docente, in maniera complementare, la R-F offre i metodi e gli strumenti d'indagine e di intervento per poter costruire – assieme agli insegnanti – itinerari di ricerca in grado di rafforzarne le competenze in molteplici ambiti educativi.

La leadership trasformativa come fattore facilitante la R-F e lo sviluppo professionale degli insegnanti

In questa sezione porremo l'attenzione su alcuni fattori facilitanti la R-F all'interno di istituzioni scolastiche in cui sia presente una leadership di tipo trasformativo. La leadership trasformativa è qui intesa come una precondizione per l'avvio, l'implementazione e la valutazione dell'impatto di percorsi di R-F, che a loro volta possono produrre cambiamenti positivi tanto per la scuola quanto per gli insegnanti.

Di seguito proponiamo alcune strategie che il ricercatore-formatore potrebbe condividere con il dirigente scolastico o con coloro che ricoprono ruoli di responsabilità, allo scopo di promuovere una leadership trasformativa in grado di produrre cambiamenti positivi.

PRIMA STRATEGIA: *Contribuire alla definizione delle politiche scolastiche*

I dirigenti trasformativi percepiscono la R-F come un dispositivo euristico in grado di perseguire gli obiettivi strategici della scuola e dare attuazione, nel tempo, alla *vision* definita dalla comunità educativa (Ball et al., 2012). La ricerca a tale scopo diventa non solo uno strumento per aumentare la conoscenza degli insegnanti o risolvere problemi legati alla pratica didattica, ma al tempo stesso un mezzo per orientare e ri-pensare le scelte operate dalla scuola sul fronte delle politiche, del management e della gestione delle risorse (Hanushek & Rivkin, 2012).

A tal proposito il ricercatore-formatore potrebbe supportare il dirigente scolastico nella predisposizione di appositi atti di indirizzo in cui si specifica

il ruolo centrale che la R-F può avere per il raggiungimento degli obiettivi strategici della scuola.

SECONDA STRATEGIA: *Incrementare il senso di responsabilità del personale e l'impegno organizzativo*

La leadership trasformativa, configurandosi come un modello decentrato basato sulla collaborazione e sull'attribuzione di deleghe ai membri dello staff di direzione e a docenti con competenze specifiche, promuove attraverso la R-F il rafforzamento del senso di responsabilità dei docenti, richiesto sia nella conduzione di attività di ricerca che nell'assunzione di impegni organizzativi legati al buon funzionamento della scuola. Uno degli aspetti principali dei percorsi di R-F, in grado di determinarne il successo o il fallimento, è rappresentato dalla definizione e attribuzione dei ruoli ai partecipanti, sulla base delle *expertise* espresse sia dalla componente docente che da quella dei ricercatori. Lo scambio e il confronto tra competenze diverse genera arricchimento reciproco, che per un verso contribuisce a una più profonda comprensione del problema da indagare o da risolvere, per un altro stabilisce una chiara assunzione di compiti e responsabilità, dove i ruoli non sono interscambiabili ma integrati tra loro nel comune intento di raggiungere un obiettivo condiviso (Nigris et al., 2020).

In tal senso il ricercatore-formatore, che padroneggia i modelli e gli strumenti metodologici di riferimento, ha il compito di condividere con gli insegnanti e con il dirigente scolastico le fasi di avanzamento del percorso, illustrando vantaggi e rischi di certe decisioni legate alla conduzione della R-F.

TERZA STRATEGIA: *Promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti*

Un dirigente scolastico trasformativo è consapevole del potenziale umano e professionale rappresentato dagli insegnanti. Le politiche e gli obiettivi strategici definiti dal management della scuola diventano perseguibili nel momento in cui gli insegnanti se ne appropriano e mobilitano tutte le competenze di cui dispongono per poterli raggiungere. La R-F punta allo sviluppo di competenze nuove e/o al rafforzamento di quelle esistenti. Per fare questo occorre prestare attenzione alle motivazioni che alimentano la domanda di R-F, prendendo in esame non solo le richieste formali, ma anche le esigenze implicite, che spesso emergono nel momento in cui docenti e ricercatori definiscono assieme il disegno della ricerca, condividendo obiettivi, fasi, azioni, strumenti di valutazione e modalità di comunicazione degli esiti (Kyndt et al., 2016). Come scrivono Archibald e colleghi (2011), un dirigente scolastico attento alle competenze dei suoi insegnanti investe le risorse di cui dispone in modo strategico e finalizzato, in modo da soddisfare le esigenze

specifiche degli insegnanti. In tal senso i dirigenti scolastici svolgono un ruolo fondamentale nell'eliminare barriere e ostacoli burocratici che possono impedire agli insegnanti di innovare e implementare strategie di insegnamento efficaci.

In questo caso il ricercatore-formatore potrebbe lavorare a stretto contatto con il dirigente scolastico nella definizione di un regolamento interno alla scuola sullo sviluppo professionale degli insegnanti, in cui vengono ben esplicitati obiettivi e azioni da portare avanti per lo sviluppo delle competenze degli insegnanti, contemplando diversi livelli di *expertise*.

QUARTA STRATEGIA: *Promuovere il supporto tra pari*

Come sostengono Goh e Sigala (2020), quando gli insegnanti si sentono supportati dai loro dirigenti, è più probabile che sperimentino nuove metodologie di insegnamento, adottino approcci innovativi e adattino il loro insegnamento alle diverse esigenze degli studenti. Di conseguenza, l'efficacia degli insegnanti aumenta, generando migliori risultati di apprendimento degli studenti e maggiore soddisfazione verso la scuola da parte delle famiglie (Hitt & Tucker, 2016; Jeynes, 2018). La crescita professionale di un insegnante, tuttavia, non deve trascurare l'apporto e il supporto fornito da altri insegnanti. La condivisione di esperienze, sottoposte a osservazione, analisi e riflessione, fino a diventare buone pratiche, rappresenta una forma di apprendimento professionale molto importante che la R-F è in grado di valorizzare e mettere in comune. Il dialogo professionale insegnanti-ricercatori, che sta alla base di qualsiasi percorso di R-F, permette di attivare non solo un racconto delle pratiche, bensì un processo di riflessione su queste ultime in grado di riscrivere e rileggere le proprie esperienze, attraverso l'occhio critico del confronto tra pari e il rigore della ricerca (Capperucci & Dodman, 2025).

In tal senso il ricercatore-formatore potrebbe partecipare con il dirigente scolastico e una commissione ad hoc di insegnanti alla predisposizione di Linee guida d'istituto per il supporto *peer-to-peer*, all'interno delle quali valorizzare buone pratiche ed esperienze da mettere a sistema.

QUINTA STRATEGIA: *Favorire la costruzione di una comunità educante*

La leadership trasformativa considera la gestione di una scuola non come un compito individuale ma collettivo, dove, con ruoli e funzioni diverse, ogni giocatore in campo ha un compito ben preciso da assolvere e sa di poter contare sul supporto dei compagni. La R-F contribuisce alla costruzione della comunità educativa, prestando attenzione alle esigenze interne, espresse da chi vive realmente la scuola e che interpreta, senza subirla, i risultati della

ricerca, con le criticità che questi possono mettere in evidenza sul fronte della didattica, dell'organizzazione e delle relazioni. La lettura dei risultati di un percorso di R-F rappresenta un momento di socializzazione che coinvolge molteplici attori della scuola. L'impatto che detti risultati può avere sui destinatari, diretti o indiretti dell'intervento, può essere diverso e generare molteplici interpretazioni. Tuttavia, è proprio a partire da questa molteplicità di prospettive e punti di vista che la comunità deve definire traiettorie future comuni basate su evidenze e dati di ricerca (Heck & Hallinger, 2014).

A riguardo il ricercatore-formatore potrebbe contribuire alla scrittura di un report finale sui risultati del percorso di R-F e alla predisposizione di materiali informativi/divulgativi rivolti a varie tipologie di stakeholder.

SESTA STRATEGIA: *Potenziare i processi di autovalutazione e miglioramento*

La leadership trasformativa rifugge lo *status quo* e per sua definizione punta al cambiamento dell'esistente per migliorare la qualità dei servizi educativi e garantire il benessere degli operatori che sono impegnati nella conduzione di tali servizi. La R-F nella maggior parte dei casi nasce dall'esigenza di trovare risposte al momento non disponibili, risolvere situazioni critiche e far sperimentare ai docenti nuovi strumenti e nuove attività che sono la risposta a dubbi, interrogativi, criticità, punti di debolezza emersi a seguito di processi di autovalutazione (MacBeath & McGlynn, 2004). La R-F, pertanto, prende le mosse dai risultati dell'autovalutazione delle scuole per dare avvio a percorsi di ricerca e intervento che puntano al miglioramento e alla ridefinizione delle pratiche didattiche degli insegnanti (Arcaro, 2024; Bert, Peters & Reynolds, 2021). Questo miglioramento in maniera circolare si trasferisce poi anche ad altri attori, *in primis* agli studenti, ma anche alle loro famiglie, al territorio e a tutti quei soggetti che sono interessati alla scuola (Leithwood & Louis, 2012; Leithwood et al., 2020).

Il ricercatore-formatore può fornire un valido supporto al management della scuola nella definizione delle priorità, dei traguardi e degli obiettivi di processo a conclusione delle operazioni di autovalutazione; per di più i percorsi di R-F possono riguardare le azioni del piano di miglioramento previsto dalla scuola.

SETTIMA STRATEGIA: *Sostenere lo sviluppo della scuola*

La messa in atto di processi decisionali partecipati, propri di una leadership trasformativa e condivisa, aumenta la motivazione, la soddisfazione lavorativa e l'impegno degli insegnanti (Handford & Leithwood, 2013). I diri-

genti scolastici che coinvolgono gli insegnanti nei processi decisionali e apprezzano il loro contributo promuovono senso di appartenenza e attaccamento alla scuola (Blase & Blase, 1997), che da luogo di lavoro diventa comunità, spazio di condivisione, dove quanto messo in comune viene apprezzato anche dagli altri e alimenta la convinzione di concorrere al raggiungimento di un obiettivo comune, utile per se stessi e per la collettività (Bogler & Somech, 2005). La R-F coltiva un senso di comunità e responsabilità collettiva, orientato non solo al raggiungimento di obiettivi connessi con la propria crescita personale e professionale, ma anche con la crescita della scuola nel suo complesso. L'avvio di un percorso di R-F, spesso, nasce dall'emersione di un'esigenza diffusa, che va oltre l'interesse personale e che esprime un bisogno forte della scuola. Tale esigenza, per essere compresa e fatta propria da tutti gli insegnanti, occorre che sia ben partecipata, *in primis* dal dirigente scolastico, affinché anche coloro che sembrano essere meno coinvolti possano prendervi parte in maniera attiva e consapevole. L'apporto che la R-F può fornire alla crescita della scuola come organizzazione è strettamente collegato ad altri aspetti che qui abbiamo già preso in considerazione come quello della *vision* della scuola e dei processi di miglioramento. Occorre pertanto che ciascun docente attivi una sorta di "patto formativo" con la scuola, orientando il proprio lavoro in funzione del raggiungimento degli obiettivi strategici che la scuola ha individuato e compiendo un bilancio delle proprie competenze utile ad armonizzare e far dialogare le singole expertise a vantaggio della crescita complessiva della scuola.

Il ricercatore-formatore può supportare la leadership scolastica nella definizione del "patto formativo" e nel predisporre strumenti di bilancio delle competenze in grado di rilevare le competenze individuali di ciascun docente in funzione delle competenze strategiche su cui la scuola ha deciso di investire.

OTTAVA STRATEGIA: *Promuovere l'attenzione all'analisi del contesto*

Il dirigente scolastico dovrebbe conoscere bene il contesto della sua scuola. Il contesto di una scuola è dato da una pluralità di aspetti, che vanno dalle caratteristiche del territorio, della popolazione di riferimento, degli studenti e delle loro famiglie, del capitale sociale e economico, alle risorse strutturali, umane e finanziarie della scuola. Esistono altri aspetti di contesto che non possono essere ignorati, come il contesto istituzionale in cui si inserisce la scuola, con i suoi ordinamenti, le sue norme e i suoi regolamenti, il contesto professionale, espressione delle competenze e del background degli insegnanti, del dirigente scolastico, nonché il contesto delle relazioni interne e esterne che determinano il clima della scuola e i suoi collegamenti con altre

scuole e altre agenzie formative (Capperucci, 2018). La R-F, pertanto, si connota come un percorso per sua natura contestualizzato, che nasce dal basso e con il coinvolgimento degli insegnanti, ma che non può ignorare l'esistenza di altri livelli contestuali e dell'influenza che essi hanno sul gruppo di docenti-ricercatori coinvolti (Losito, 2018). Per questa ragione la R-F si connota come un percorso originale, situato e personalizzato, che punta allo sviluppo professionale dell'insegnante all'interno di uno specifico contesto organizzativo al cui interno si produce apprendimento professionale.

Il ricercatore-formatore può supportare la scuola nel predisporre strumenti di analisi dei bisogni, espressione delle caratteristiche contestuali della scuola, ma anche nel rispondere al bisogno degli insegnanti di individuare strategie efficaci per risolvere alcuni problemi ritenuti importanti dall'intera comunità.

NONA STRATEGIA: *Promuovere un approccio scientifico alla gestione della scuola informato da evidenze*

I dirigenti scolastici che adottano una leadership trasformativa sono consapevoli che le pratiche di insegnamento efficaci si evolvono nel tempo e pertanto sostengono i loro insegnanti ad utilizzare approcci e strategie didattiche basati sulle evidenze prodotte dalla ricerca (Anderson-Butcher et al., 2010). La R-F non solo promuove lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti, ma richiede loro di adottare una postura critica verso i risultati prodotti dalla stessa R-F, i quali necessitano di essere validati e supervisionati con attenzione prima di essere considerati delle evidenze. Il connubio tra ricerca e formazione richiede per un verso l'assunzione di disegni metodologicamente rigorosi e per un altro una profonda attenzione alle esperienze derivanti dalla saggezza della pratica, mediante una valorizzazione reciproca sia delle competenze dei ricercatori che di quelle degli insegnanti (Kuhn, 2002). Lo stretto legame ai contesti, che connota i percorsi di R-F, fa sì che tali ricerche non puntino alla generalizzazione dei risultati, bensì alla restituzione di feedback migliorativi delle esperienze didattiche realizzate e ad un conseguente incremento delle competenze degli insegnanti. Per quanto contestualizzati e circostanziati, i risultati prodotti dalla R-F motivano gli insegnanti ad adottare un atteggiamento maggiormente scientifico, riflessivo, non dogmatico sui processi di insegnamento-apprendimento (Datnow & Hubbard, 2016). Tutto ciò sviluppa consapevolezza rispetto alle scelte metodologiche, alle strategie di insegnamento, agli strumenti valutativi, fornendo *feedforward* per l'avanzamento della professionalità degli insegnanti e la realizzazione di nuovi percorsi di R-F.

Il ricercatore-formatore può fornire un valido apporto alla lettura dei risultati di ricerca e promuovere nella dirigenza scolastica e nei docenti l'attitudine ad assumere decisioni strategiche per la scuola supportate da evidenze di ricerca.

DECIMA STRATEGIA: *Sviluppare sistemi di monitoraggio della ricerca*

I leader trasformativi non solo considerano la ricerca come uno strumento che accompagna e guida il cambiamento, ma si preoccupano di valutarne anche l'impatto sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Ciò vale anche per la R-F che, oltre a sostenere la riflessività degli insegnanti in merito all'efficacia delle scelte didattiche che operano quotidianamente, è chiamata a valutare anche se stessa (Govender & Ajani, 2021). La R-F necessita pertanto di sistemi di monitoraggio in grado di tenere sotto controllo la validità interna e esterna dei percorsi che realizza con gli insegnanti (Popova et al., 2022). Nel primo caso è opportuno verificare la coerenza tra le esigenze di sviluppo professionale degli insegnanti e le proposte di ricerca messe in atto, l'adeguatezza del disegno di ricerca, la correttezza e l'affidabilità dei dati raccolti, le strategie utilizzate per la loro interpretazione. Nel secondo caso è importante valutare l'efficacia della R-F in merito allo sviluppo delle competenze degli insegnanti, al trasferimento di conoscenze, all'introduzione di elementi trasformativi della didattica e della scuola in generale, alle condizioni di benessere percepite dai docenti coinvolti nel percorso di ricerca e alla sostenibilità dello sviluppo professionale degli insegnanti (Kennedy, 2019). Se è più semplice monitorare che cosa succede all'interno del gruppo dei partecipanti alla R-F, sia *in itinere* che *ex post*, risulta assai più complesso accertare quanto la R-F sia sostenibile nel tempo e quanto siano sostenibili i suoi risultati (Kerwin & Thornton, 2021; Kraft & Papay, 2014). La ricerca pedagogico-didattica al momento non è in grado di fornire tutte le risposte, ma è impegnata a costruire con le scuole modelli euristici innovativi in grado di valorizzare l'apporto che la ricerca e la formazione possono fornire alla crescita professionale degli insegnanti e delle scuole.

A riguardo il ricercatore-formatore può supportare il dirigente scolastico nel reperimento di modelli di monitoraggio dell'impatto della ricerca presenti in letteratura, oppure elaborare assieme alla scuola modelli e strumenti nuovi in grado di rilevare il trasferimento di conoscenze e l'efficacia dei percorsi di R-F messi in atto dalla scuola.

Come evidenziato dai dieci punti qui richiamati, la relazione che intercorre tra leadership trasformativa e R-F è caratterizzata da una forte recipro-

cià. Infatti, per un verso la leadership trasformativa crea le condizioni affinché si possano realizzare ricerche incentrate sul coinvolgimento diretto della comunità educativa, sulla partecipazione attiva degli insegnanti e su una collaborazione paritetica tra insegnanti e ricercatori; per un altro la R-F sostiene, accompagna e guida le scelte che i leader scolastici devono assumere rispetto alla gestione delle scuole e soprattutto rispetto alle azioni da porre in essere per la crescita e lo sviluppo professionale degli insegnanti.

4.3.5. *Cultura del miglioramento*

Che cosa rende unica ogni scuola? La risposta risiede, in gran parte, nella sua *cultura scolastica*: un insieme di credenze, norme e valori che modellano la vita quotidiana all'interno del contesto scolastico.

Cosa si intende per cultura scolastica

Hoy, Tarter e Kottkamp (1991) definiscono la cultura scolastica come “un sistema di orientamenti condivisi (norme, valori fondamentali e assunzioni tacite) detenuti dai membri, che mantiene l'unità e conferisce un'identità distintiva” (p. 5). Fullan (2001) descrive la cultura scolastica come l'insieme di credenze e valori guida, evidenti nel funzionamento di una scuola. Essa comprende norme, rituali e tradizioni e aiuta a comprendere atteggiamenti, comportamenti attesi e valori che influenzano il modo in cui la scuola opera. Secondo Melesse e Molla (2018), la cultura scolastica è un insieme di credenze, percezioni, relazioni interpersonali, atteggiamenti e regole – sia scritte sia non scritte – che modellano e influenzano tutte le attività scolastiche.

Sebbene non vi sia consenso unanime sulla relazione tra cultura e clima scolastico, il primo termine appare generalmente più astratto rispetto al secondo. Il clima scolastico è maggiormente associato al comportamento delle persone (Roach & Kratochwill, 2004) e si riferisce al contesto psicosociale in cui gli insegnanti lavorano e insegnano (Fisher & Fraser, 1990). Secondo alcuni autori, il clima si concentra su descrizioni esperienziali o percezioni di ciò che accade, risultando temporaneo e soggettivo. La cultura, invece, contribuisce a definire il motivo per cui le cose accadono, è più stabile rispetto al clima ed è collettivamente condivisa⁹ (Ostroff et al., 2013; Schein,

⁹ Nelle organizzazioni possono comunque emergere sottoculture e sottoclimi. Le interazioni sociali, la comunicazione, le interdipendenze e i diversi processi di leadership possono

2000; Schneider, 2000). Nonostante le differenze, alcuni ricercatori separano i due costrutti (Van Houtte & Van Maele, 2011), mentre altri li considerano complementari e li integrano. Ad esempio, Schoen e Teddlie (2008) sostengono che il clima scolastico costituisca una componente della cultura.

Al di là della disputa sui due concetti, ai fini della nostra riflessione possiamo considerare la cultura scolastica come ciò che permea la realtà quotidiana di una scuola. Essa influisce sul modo in cui le persone si comportano, si vestono, di cosa discutono, se chiedono aiuto ai colleghi e su come gli insegnanti percepiscono il proprio lavoro e i propri studenti. Ogni scuola possiede, ad esempio, un insieme di aspettative su cosa possa essere discusso nelle riunioni del personale, su cosa rappresenti buone tecniche didattiche, sulla propensione del personale al cambiamento e sull'importanza dello sviluppo professionale (Deal & Peterson, 1999).

La cultura scolastica conferisce dunque un senso di identità, definisce standard e modelli comportamentali, crea modi distintivi di operare e determina la direzione per la crescita futura (Teasley, 2016).

È evidente che la cultura scolastica sia un concetto multidimensionale, da interpretare come macrofattore contestuale piuttosto che come fattore singolo¹⁰. Gli studi sulla cultura scolastica si sono spesso concentrati sul ruolo di supporto e guida dei dirigenti scolastici, sull'orientamento nell'impostazione degli obiettivi, sul lavoro degli insegnanti, sul modo in cui essi collaborano o sul loro orientamento professionale (Nehez & Blossing, 2020). Questi e altri fattori della cultura scolastica possono rappresentare un supporto o un ostacolo all'apprendimento degli insegnanti e, quindi, all'efficacia di una R-F.

Proprio in quest'ottica, la cultura scolastica incide profondamente sulla riuscita dei percorsi di R-F. Un ambiente caratterizzato da valori condivisi di collaborazione, apertura al cambiamento e valorizzazione dello sviluppo professionale facilita l'implementazione di pratiche innovative e la partecipazione attiva degli insegnanti. Al contrario, una cultura resistente al cambiamento o dominata da pratiche consolidate può ostacolare l'efficacia della R-F, limitando l'impatto delle azioni formative. Comprendere e intervenire

portare alla formazione di una cultura o di un clima all'interno di un gruppo, che può differire da quelli di altri gruppi all'interno della stessa organizzazione (Schneider et al., 2011).

¹⁰ In letteratura esistono diversi modelli sulle possibili dimensioni della cultura scolastica. Tra i modelli più diffusi, è possibile qui brevemente richiamare il "modello integrato" proposto da Schoen e Teddlie (2008), che identifica quattro dimensioni principali: 1) *Orientamento professionale*: attività e atteggiamenti che riflettono il grado di professionalità del corpo docente; 2) *Struttura organizzativa*: stile di comunicazione e processi di leadership che influenzano la gestione delle attività scolastiche; 3) *Qualità dell'ambiente di apprendimento*: valore formativo delle attività in cui sono coinvolti gli studenti; 4) *Focalizzazione sullo studente*: sforzi collettivi e programmi offerti per sostenere il rendimento degli studenti.

sulla cultura scolastica diventa quindi fondamentale per creare condizioni favorevoli alla R-F, promuovendo un contesto che supporti l'apprendimento continuo e il miglioramento delle pratiche educative.

Cultura del miglioramento come fattore facilitante lo sviluppo professionale degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti

La cultura scolastica può avere una valenza positiva, negativa o ambivalente in relazione ai processi di R-F. In generale, una cultura positiva supporta lo sviluppo e il progresso dei membri della scuola, mentre una cultura negativa ostacola o disabilita il progresso (Peterson, 2002). Una cultura scolastica positiva favorisce la soddisfazione professionale, l'efficacia e la creazione di un ambiente che massimizza l'apprendimento degli studenti, promuovendo al contempo collegialità e collaborazione (Teasley, 2016). Può essere definita come una cultura orientata al miglioramento e all'apprendimento dell'organizzazione. Questo tipo di cultura facilita i processi di R-F, incoraggiando gli insegnanti a sperimentare nuove pratiche, condividere riflessioni critiche e partecipare attivamente a percorsi di sviluppo professionale.

Al contrario, una cultura negativa si caratterizza per norme e valori tossici che frenano la crescita e l'apprendimento. Scuole con una cultura negativa sono contraddistinte dall'assenza di un chiaro senso di scopo, norme che rinforzano l'inerzia, la tendenza a incolpare gli studenti per la mancanza di progressi, relazioni ostili e scarsa collaborazione tra il personale (Peterson, 2002). Questi contesti mostrano inefficienza, bassa fiducia tra colleghi, leadership poco trasparente, aspettative sul rendimento scolastico modeste e limitato supporto agli studenti (Teasley, 2016). In tali ambienti, la R-F può incontrare resistenze significative, con difficoltà nell'implementazione di pratiche innovative e nella collaborazione tra i docenti.

In alcuni casi, la cultura scolastica può manifestare caratteristiche ambivalenti, mostrando aspetti sia facilitanti sia ostacolanti. Ad esempio, una scuola potrebbe promuovere la collaborazione tra insegnanti ma allo stesso tempo mantenere pratiche tradizionali rigide che limitano l'introduzione di innovazioni didattiche. Questa ambivalenza richiede al ricercatore-formatore un'analisi attenta per individuare strategie mirate che possano consolidare gli elementi positivi e superare le resistenze.

La cultura del miglioramento è riconosciuta come un fattore che influisce positivamente sullo sviluppo professionale degli insegnanti, nonché sull'efficacia e sulla sostenibilità delle iniziative di miglioramento delle scuole (Deal & Peterson, 2016; Fullan, 2001; Lee & Louis, 2019; Postholm, 2012;

Shirazi et al., 2015; Zhang et al., 2024). La ricerca empirica sulle relazioni tra cultura scolastica e miglioramento della scuola – in termini di apprendimento di insegnanti e studenti – vede in primo luogo la necessità di operativizzare un costrutto complesso e multidimensionale. In tal senso, le ricerche nel settore si focalizzano su diversi fattori, esaminati sia singolarmente sia nelle loro interazioni.

Tra i fattori culturali dell'istituzione scolastica, orientamento chiaro verso gli obiettivi, leadership e visione condivisa sembrano influenzare significativamente l'impegno professionale degli insegnanti. Scuole con tali caratteristiche favoriscono il coinvolgimento (*engagement*) e il senso di responsabilità dei docenti (Zhu et al., 2001). Inoltre, obiettivi ben definiti, relazioni formali positive e visione condivisa sembrano essere correlati anche al benessere degli insegnanti (Zhu et al., 2001).

La ricerca sottolinea l'importanza di creare ambienti di lavoro che promuovano il benessere e la crescita individuale e organizzativa. Una cultura scolastica orientata a valorizzare i punti di forza degli insegnanti contribuisce a incrementarne la soddisfazione lavorativa, l'*engagement* e il senso di significato nel lavoro (Lavy et al., 2024). Identificare, riconoscere e applicare i propri punti di forza nella pratica quotidiana sembra migliorare il successo professionale a lungo termine, alimentando una cultura scolastica positiva (Korthagen & Vasalos, 2008; Zwart et al., 2015).

Rinke e Valli (2010) hanno esaminato alcune esperienze di sviluppo professionale degli insegnanti, evidenziando il ruolo centrale della cultura scolastica come fattore contestuale. In particolare, tra le esperienze positive emerge la presenza di una cultura collaborativa, ovvero di un contesto scolastico funzionante come una forte comunità professionale, definita da aspettative chiare sul lavoro degli insegnanti, da uno sforzo collettivo per migliorare le pratiche, da un clima di unità e da una leadership favorevole al cambiamento e che coinvolge gli insegnanti nella pianificazione del loro sviluppo professionale. Questo contesto sembra favorire una comprensione più profonda dei contenuti formativi e una loro implementazione efficace in aula. Al contrario, contesti caratterizzati da una cultura caotica e isolazionista e piani per lo sviluppo professionale imposti dall'alto, portano a una comprensione minima e a una applicazione superficiale dei contenuti. Anche un contesto eccessivamente burocratico, con una leadership decisa ma non condivisa e un approccio alla formazione professionale più funzionale che orientata all'apprendimento continuo, sembra condurre a uno sviluppo professionale meccanico e poco motivato. I docenti tendono a concentrarsi sul rispetto dei requisiti imposti, trascurando il miglioramento autentico delle pratiche, giungendo a una bassa acquisizione dei contenuti formativi e limitandosi a

implementarli nelle classi in modo strategico per raggiungere i risultati prefissati. Lo studio evidenzia che promuovere lo sviluppo degli insegnanti attraverso il miglioramento della cultura scolastica, in sinergia con una leadership efficace e adeguate risorse, risulta significativamente più efficace per potenziare l'apprendimento sia dei docenti che degli studenti rispetto a un approccio focalizzato esclusivamente sull'offerta formativa.

Lee e Louis (2019) individuano i seguenti elementi chiave di una cultura scolastica “forte”, in grado di avere un impatto positivo sull'apprendimento degli studenti: priorità all'apprendimento degli studenti e al successo scolastico, supporto adeguato agli studenti, fiducia e rispetto reciproci tra il personale, bassa negatività¹¹ e comunità di apprendimento professionale.

Di particolare interesse è il concetto di *comunità di apprendimento professionale*: insegnanti che lavorano insieme con collegialità, fiducia e responsabilità condivisa. Secondo Lee e Louis (2019), una comunità di apprendimento professionale è caratterizzata dal perseguire un apprendimento collettivo (*apprendimento organizzativo*); condividere la responsabilità per l'apprendimento di tutti gli studenti, non solo quelli delle proprie classi (*responsabilità condivisa*); condividere le pratiche didattiche attraverso l'osservazione reciproca e la discussione (*pratica deprivatizzata*); riflettere collettivamente su cosa funziona e cosa deve cambiare nelle classi per migliorare l'apprendimento degli studenti (*dialogo riflessivo*).

Il costrutto di cultura scolastica forte ha mostrato di essere positivamente legato a un miglioramento scolastico continuo e sostenibile in termini di apprendimento degli studenti.

In linea con quanto emerso nei precedenti studi, altre ricerche sottolineano come le culture scolastiche che favoriscono lo sviluppo professionale degli insegnanti siano caratterizzate dalla collaborazione attiva tra docenti, dalla condivisione e creazione di materiali autentici per la classe, nonché dallo sviluppo continuo di nuove conoscenze su base regolare e per un lungo periodo di tempo (Desimone, 2009; Sancar et al., 2021; Schipper et al., 2019; Van Driel et al., 2012).

Come riconoscere e potenziare una cultura del miglioramento

La cultura scolastica ha un impatto profondo sull'apprendimento professionale, tanto da poterlo ostacolare o promuovere. Essa diventa un motore di crescita quando gli insegnanti percepiscono lo sviluppo professionale come

¹¹ La negatività è caratterizzata dalla presenza di tensioni di natura etnica e culturale, atteggiamenti negativi nei confronti degli studenti, alto assenteismo (Lee & Louis, 2019).

una priorità. Questo processo è alimentato da una narrazione che enfatizza la condivisione di idee, il lavoro collaborativo e l'applicazione delle nuove competenze, nonché da un impegno condiviso verso il miglioramento continuo (Peterson, 2002). Celebrando, riconoscendo e sostenendo l'apprendimento professionale, si rafforza la comunità scolastica, consolidando una cultura collaborativa e orientata alla crescita.

Per creare una cultura scolastica efficace, è fondamentale offrire agli insegnanti molteplici opportunità di apprendimento continuo, sostenute da una visione chiara che agisca da catalizzatore. Queste attività dovrebbero essere accompagnate da un incoraggiamento attivo alla condivisione e alla discussione di questioni professionali tra colleghi (Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010; Postholm, 2012; Shirazi et al., 2015).

Una cultura collaborativa, unita a un clima scolastico partecipativo e di supporto, rappresenta un fattore chiave per promuovere uno sviluppo professionale di successo (Schleicher, 2016; Zhang et al., 2024). Un ulteriore elemento essenziale è il riconoscimento della professionalità acquisita, che si manifesta nella celebrazione di successi, grandi e piccoli, alimentando la motivazione degli insegnanti nel loro percorso di crescita (Kouzes & Posner, 1995; Shirazi et al., 2015).

Al contrario, le culture scolastiche negative ostacolano lo sviluppo professionale, alimentando norme tossiche, conflitti e narrazioni pessimistiche. In queste scuole, le esperienze positive vengono ridicolizzate o ignorate, e chi condivide idee innovative rischia l'isolamento e la critica. Lo sviluppo professionale viene svalutato e l'apprendimento personale è spesso considerato superfluo o controulturale, disincentivando il miglioramento collettivo (Peterson, 2002).

Sulla base della letteratura di settore (Deal & Peterson, 2009; Peterson, 2002; Schipper et al., 2019), è possibile delineare le seguenti caratteristiche di una cultura scolastica orientata al miglioramento:

- Un senso di scopo e valori ampiamente condivisi.
- Una missione centrata sull'apprendimento di studenti e docenti.
- Valori di collegialità, prestazione e miglioramento che favoriscono apprendimenti di qualità per tutti.
- Credenze positive riguardo al potenziale di studenti e docenti di apprendere e crescere.
- Una leadership condivisa che equilibra continuità e innovazione.
- Norme di apprendimento e miglioramento continui.
- Responsabilità per l'apprendimento di tutti gli studenti.
- Relazioni collaborative e collegiali.
- Una rete informale che facilita un flusso positivo di informazioni.
- Ampie opportunità di sviluppo professionale di qualità.

- Spazi per la riflessione del personale, il confronto collettivo e la condivisione delle pratiche.
- Un atteggiamento di ricerca e condivisione delle conoscenze e delle esperienze.
- Sviluppo collaborativo del materiale didattico.
- Un linguaggio professionale comune.
- Raccolta e utilizzo di valutazioni e dati per valutare e monitorare i progressi.
- Ritualità e cerimonie che rafforzano i valori fondamentali.
- Racconti che celebrano i successi individuali e collettivi.
- Un ambiente fisico che simboleggia gioia e orgoglio.
- Un senso condiviso di rispetto e cura.

Questi elementi favoriscono *engagement*, creano motivazione e benessere, e promuovono l'apprendimento sia per il personale sia per gli studenti. È quindi fondamentale mantenerli vivi e, laddove carenti o assenti, lavorare per potenziarli.

Questo può avvenire attraverso le interazioni tra dirigenti e personale, focalizzandosi su visioni, obiettivi e comportamenti condivisi, oppure creando un'infrastruttura che favorisca il cambiamento, offrendo risorse e supporto per l'adozione di nuovi comportamenti e idee (Ostroff et al., 2013). I dirigenti scolastici hanno un ruolo cruciale nel rimodellare la cultura scolastica per renderla di supporto e motivante per lo sviluppo professionale degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti (Fullan 2007; Leithwood & Louis, 2002). Non da ultimo, è fondamentale che quanto accade a scuola sia supportato da decisioni politiche (James & McCormick, 2009).

Creando un contesto che valorizza l'apprendimento continuo, la collaborazione, il confronto e la riflessione critica, una cultura scolastica orientata al miglioramento diventa un fattore imprescindibile per l'avvio e il successo di una R-F, stimolando lo sviluppo professionale degli insegnanti e garantendo il progresso dell'intera comunità scolastica.

Il ruolo del ricercatore-formatore nel rafforzare la cultura del miglioramento

Sebbene un membro esterno abbia un potere di intervento limitato sulla cultura di una scuola, il ricercatore-formatore può influenzare positivamente l'ambiente scolastico. Il suo ruolo consiste anche nel promuovere azioni concrete che rafforzino una cultura del miglioramento, attivando un processo condiviso che si sviluppa lungo l'intero percorso di R-F. Questo implica il

consolidamento di aspetti chiave di una cultura scolastica del miglioramento, affinché lo sviluppo professionale diventi un elemento integrato e imprescindibile.

Per raggiungere questo obiettivo, il ricercatore-formatore dovrebbe adottare le seguenti strategie operative.

PRIMA STRATEGIA: *Promuovere visioni condivise e un linguaggio professionale comune*

Un aspetto cruciale per creare una cultura scolastica orientata al miglioramento è la costruzione di una visione condivisa e di un linguaggio professionale comune. Il ricercatore-formatore dovrebbe coinvolgere gli insegnanti in momenti di discussione e riflessione collettiva, favorendo l'elaborazione di una visione comune sull'apprendimento professionale. Questo processo consente di far emergere valori condivisi e di rafforzare l'impegno reciproco verso obiettivi chiari, favorendo coesione e allineamento tra tutti gli attori coinvolti nel percorso di R-F. Allo stesso tempo, il ricercatore-formatore dovrebbe creare opportunità per sviluppare un linguaggio professionale comune, indispensabile per facilitare la comunicazione e promuovere la condivisione di idee e pratiche. Visione condivisa e linguaggio comune costituiscono le fondamenta di una collaborazione efficace e sono indispensabili per sostenere l'intero processo di miglioramento continuo.

SECONDA STRATEGIA: *Favorire il lavoro collaborativo*

Il lavoro collaborativo è centrale per rafforzare la cultura del miglioramento. Il ricercatore-formatore dovrebbe promuovere attività pratiche che incentivino la collaborazione tra docenti e con esperti esterni, creando spazi per la condivisione di competenze, conoscenze ed esperienze. Workshop, gruppi di lavoro e attività di co-progettazione rappresentano strumenti essenziali per consolidare la rete professionale e stimolare sinergie.

Questo approccio non solo supporta la crescita professionale degli insegnanti, ma rafforza anche il senso di comunità e di corresponsabilità, fondamentali per garantire un cambiamento duraturo e sostenibile.

TERZA STRATEGIA: *Sostenere una narrazione positiva*

Una narrazione positiva è essenziale per alimentare una cultura del miglioramento. Il ricercatore-formatore dovrebbe celebrare i successi e i progressi, anche quelli più piccoli, riconoscendo pubblicamente gli sforzi individuali e collettivi degli insegnanti. Questo approccio rinforza la motivazione intrinseca dei docenti, mantiene alta l'energia e l'impegno lungo tutto il percorso formativo e favorisce la fiducia nei processi di cambiamento.

La narrazione positiva, inoltre, incoraggia l'adozione di pratiche innovative e sostiene la crescita professionale.

QUARTA STRATEGIA: *Introdurre rituali di riflessione*

La riflessione continua rappresenta una leva fondamentale per rafforzare la cultura del miglioramento. Il ricercatore-formatore dovrebbe introdurre e facilitare momenti regolari di riflessione, in cui gli insegnanti possano analizzare successi, difficoltà e sfide incontrate lungo il percorso.

Questi “rituali di riflessione” consolidano il percorso di crescita individuale e collettiva, promuovendo un clima di apprendimento reciproco e di coesione. Inoltre, l'autoanalisi critica e la discussione dei feedback aiutano a individuare aree di miglioramento e a pianificare azioni mirate.

QUINTA STRATEGIA: *Sviluppare competenze nell'utilizzo dei dati per monitorare il progresso*

L'utilizzo dei dati rappresenta un elemento fondamentale per monitorare il progresso e sostenere il miglioramento continuo. Il ricercatore-formatore dovrebbe guidare e incoraggiare gli insegnanti nell'adozione di pratiche di raccolta e analisi dei dati, sia a livello individuale sia collettivo.

Queste pratiche consentono di tracciare i risultati rispetto agli obiettivi prefissati, offrendo informazioni utili per l'autovalutazione e la riflessione critica. Attraverso i dati, è possibile identificare punti di forza e aree di miglioramento, permettendo ai docenti di affinare costantemente le strategie educative, rispondere in modo mirato alle esigenze degli studenti e contribuire al consolidamento di una cultura scolastica orientata al miglioramento continuo.

4.4. Per concludere: una mappa interpretativa

Questo contributo ha messo in luce le molteplici variabili legate a caratteristiche della professione docente e dei contesti scolastici che possono condizionare positivamente o negativamente un percorso di R-F. La loro descrizione e le diverse strategie consigliate hanno evidenziato quante attenzioni il ricercatore-formatore deve avere affinché l'avvio, lo svolgimento e l'impatto del percorso non subiscano battute d'arresto.

Adottando uno sguardo di insieme e ricorrendo all'ausilio di una mappa che ci aiuta a “collocare” i diversi fattori presi in esame in base ai due criteri di distinzione proposti (Fig. 4.3), è possibile notare come la complessità della R-F sia in parte riconducibile alla gestione non certo semplice di fattori di

contenuto e di contesto che si palesano come ostacolanti e di altri, numerosi, che hanno una connotazione ambivalente e strettamente collegata alle peculiarità del contesto, a cui si affiancano alcuni fattori emersi come effettivamente facilitanti.

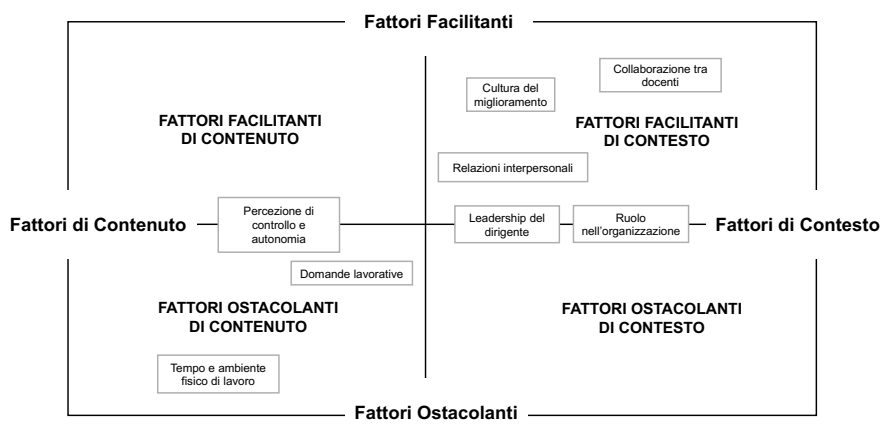


Fig. 4.3 – Mappa interpretativa dei fattori

Più precisamente, come si può osservare, la letteratura analizzata rivela che i fattori di contenuto della professione docente vengono prevalentemente rilevati come elementi ostacolanti rispetto allo sviluppo professionale degli insegnanti. Questo non è un aspetto di poco conto: significa che il ricercatore-formatore e la Scuola nel suo insieme si scontrano spesso con limiti oggettivi difficilmente modificabili e che possono agire come potenziali ostacoli in un processo di R-F, rendendolo “vulnerabile” fin dalla partenza. Le strategie di avvio o preventive suggerite svolgono pertanto un ruolo pivotale e riportano gli slanci entusiastici iniziali entro i binari di un necessario pragmatismo, consentendo di muoversi fin da subito in una direzione di sostenibilità e realismo, orientata a mitigarne la possibile influenza negativa.

I fattori di contesto, invece, emergono generalmente come fattori facilitanti o ambivalenti, particolarmente influenzati, come è stato spiegato, dal ruolo fondamentale della leadership del dirigente scolastico. L’ambivalenza di tale fattore è dovuta alla discrezionalità con cui viene esercitata tale leadership nei diversi contesti e dal tipo di leadership che viene promossa. Se per quanto concerne i fattori di contenuto ostacolanti il ricercatore-formatore si scontra con problematiche rispetto a cui può attivare strategie pratico-operative fin dall’avvio del percorso, in questo caso egli ha necessità di com-

prendere molto bene, e probabilmente con tempi più lunghi, come l'interlocutore "Dirigente scolastico" agisca all'interno del suo contesto (come agente facilitante o ostacolante) e che ruolo possa avere nel percorso di R-F anche in termini di promozione di una cultura di miglioramento e di corretta valorizzazione della professionalità dell'insegnante all'interno della Scuola.

In tale prospettiva, come già rilevato, la creazione di un dialogo continuativo, chiaro e diretto con la figura del dirigente risulta di importanza strategica. Tale rapporto dialogico potrebbe non solo consentire al ricercatore-formatore una conoscenza più approfondita del contesto scolastico di riferimento e una migliore gestione di eventuali problematiche organizzative, relazionali o di altro tipo riscontrate durante il percorso di R-F, ma anche aiutare il dirigente stesso a intraprendere un cammino di nuove consapevolezze relative al proprio ruolo di leadership e a come modificare il proprio agire per sostenere il percorso e incrementarne l'efficacia.

Per quanto concerne i fattori di contesto di cui la letteratura evidenzia la valenza facilitante, essi sottolineano come la dimensione delle relazioni e della collaborazione tra i docenti siano fondamentali nell'ambito di percorsi di R-F. Rapporti positivi e collaborativi tra il gruppo degli insegnanti partecipanti potrebbero rivelarsi come un fattore "protettivo" rispetto al possibile insuccesso di una R-F anche in assenza di una leadership supportiva. Ciò dovrebbe indirizzare il ricercatore-formatore a incentivare la dimensione del confronto e del supporto reciproco tra docenti e con i docenti, ma soprattutto a non sottovalutare il "benessere" relazionale del contesto scolastico, che non è facilmente e immediatamente rilevabile.

In questo senso, emerge un'ulteriore riflessione che riguarda l'imprevedibilità dei fattori di contesto. Mentre i fattori di contenuto sono non solo maggiormente prevedibili ma anche facilmente riconosciuti e comunicati dai docenti, quelli contestuali sono spesso celati, impliciti, non facilmente elicitabili o difficilmente interpretabili perché riguardano da un lato la dimensione delle relazioni con i colleghi, dall'altro la dimensione gerarchica e dunque i rapporti con la leadership: due elementi potenzialmente "bloccanti", che potrebbero far sentire l'insegnante "non protetto" ed esposto. Occorre poi sottolineare che questa difficoltà è esacerbata dal fatto che il ricercatore-formatore è coinvolto in termini relazionali e formativi sia con i docenti sia con i dirigenti. Il quadro delle alleanze da costruire per promuovere il cambiamento all'interno della scuola potrebbe essere talvolta a "geometrie variabili", in base a ciò che si desidera modificare e alle resistenze che si possono incontrare. Il ricercatore-formatore dovrebbe mostrarsi ed essere percepito come un riferimento autorevole e affidabile per tutti gli attori in gioco. Tutti dovrebbero sentirsi tutelati, nonostante spesso venga richiesto loro di uscire da una zona di comfort.

La focalizzazione posta in questo contributo sulla figura del ricercatore-formatore, come si può facilmente intuire, non è certo casuale. Sebbene la R-F veda gli insegnanti in prima linea nel processo di cambiamento del contesto e delle loro pratiche, il ricercatore-formatore deve spesso essere al contempo: *propulsore* di cambiamento – attraverso la co-progettazione e conduzione del percorso di R-F – ma senza essere effettivamente “parte del contesto” e senza sostituirsi agli insegnanti; *facilitatore* di consapevolezze organizzative, relazionali, educative, didattiche e valutative per supportare le azioni di rinnovamento della Scuola, affinché diventi sempre più protagonista del proprio processo di cambiamento e autonoma nel “mantenimento” delle nuove pratiche implementate; infine perenne *valutatore*, in senso prettamente formativo, di fattori, contesti, relazioni, interventi, situazioni, risorse, talenti.

Da questo punto di vista, si può comprendere come se da un lato la R-F sia altamente stimolante per la forte aderenza al contesto e alle ricadute pratico-operative, dall’altro essa rappresenti per il ricercatore-formatore una sfida complessa, che sollecita competenze non solo accademiche e di ricerca, ma anche relazionali. La rinuncia a qualsiasi tipo di “postura cattedratica” e un’attenzione costante per le caratteristiche ed esigenze dei docenti e dei contesti scolastici possono favorire il riconoscimento della sua autorevolezza, piuttosto che di un’autorità derivante dal ruolo. Un’autorevolezza che si fonda certamente sulla sua competenza scientifica, ma anche su un meticoloso lavoro di lettura e analisi dei fattori presentati in questo capitolo e su una rete di alleanze tessuta con costanza e pazienza.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G. (2023). L’indagine TALIS. Che cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani? *RicercaAzione*, 15(1), 33-43. <https://doi.org/10.32076/RA15102>.
- Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Valutare l’impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell’insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercaAzione*, 13(2), 75-84. <https://doi.org/10.32076/RA13202>.
- Ahmad, H., & Shah, S. R. (2022). Teacher agency and professional development: A study on Cambridge English teacher program in the Arabian Gulf, *Cogent Education*, 9(1), 2080352. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2080352>.
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Conceptual Framework*. OECD Education Working Papers, No. 187. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.
- Anderson-Butcher, D., Lawson, H. A., Iachini, A., Flaspohler, P., Bean, J., & WadeMdivanian, R. (2010). Emergent evidence in support of a community

- collaboration model for school improvement. *Children & Schools*, 32(3), 160-171. <https://doi.org/10.1093/cs/32.3.160>.
- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (2000). Applications and misapplications of cognitive psychology to mathematics education. *Texas Education Review*, 1(2), 29-49.
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13.
- Angelle, P., & Teague, G. (2014). Teacher leadership and collective efficacy: Teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 738-753. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2013-0020>.
- Arcaro, J. (2024). *Quality in education: An implementation handbook*. Routledge.
- Archibald, S., Cogshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources. Research & Policy Brief. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*.
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Asquini, G., & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 157-169). FrancoAngeli.
- Aziz, N. A. A., Asimiran, S., & Hassan, A. (2021). A conceptual framework on the role of instructional leadership and teachers' change readiness in education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(6), 9435-9443. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28815.56489>.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Barrera-Pedemonte, F. (2016). *High-quality teacher professional development and classroom teaching practices. Evidence from TALIS 2013*. OECD Education Working Papers, No. 141. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en>.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Armando.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2003). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-122.
- Bauer, J. C., & Simmons, P. R. (2000). Role ambiguity: A review and integration of the literature. *Journal of Modern Business*, 3(1), 41-47.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8).

- Belogolovsky, E., & Somech, A. (2010). Teachers' organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher Education*, 26, 914-923. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.032>.
- Bergeron, D. M. (2007). The potential paradox of organizational citizenship behavior: Good citizens at what cost? *The Academy of Management Review*, 32(4), 1078-1095. <https://doi.org/10.2307/20159357>.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2018). Principals' emotional support and teachers' emotional reframing: The mediating role of principals' supportive communication strategies. *Psychology in the Schools*, 55(7), 867-879. <https://doi.org/10.1002/pits.22130>.
- Bert, P. M., Peters, T., & Reynolds, D. (Eds.). (2021). *School effectiveness and school improvement*. Routledge.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. (2010). Teacher's well-being: The role of emotional intelligence and social support. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 169-180.
- Bevilacqua, A. (2023). *Il feedback a scuola. Strategie per promuovere l'apprendimento*. Carocci.
- Blase, J., & Blase, J. (1997). The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 138-164. <https://doi.org/10.1108/09578239710161777>.
- Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision making? *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420-438. <https://doi.org/10.1108/09578230510615215>.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/00346543033008003>.
- Borup, J., & Evmenova, A. S. (2019). The effectiveness of professional development in overcoming obstacles to effective online instruction in a college of education. *Online Learning*, 23(2), 1-20. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1468>.
- Bosch, D. (2013). The impact of transformational leadership on leader-follower work value congruence. *International Journal of Business and Social Research (IJBSR)*, 3(8), 18-31. <https://doi.org/10.18533/ijbsr.v3i8.269>.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools. A Report for CASEL*. Civic Enterprises Publication. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558068.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students. Second edition*. ASCD Publication.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006>.
- Calidoni, P., & Ghiaccio, M. F. (2018). La comunità scolastica ripensa l'ambiente di apprendimento. *RicercaAzione*, 10(1), 51-69.

- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42, 183-190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x>.
- Capperucci, D. (2018). I “contesti” della Ricerca-Formazione nel modello VA.R.C.CO: un percorso verso la certificazione delle competenze realizzato con gli insegnanti del primo ciclo. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 109-118). FrancoAngeli.
- Capperucci, D., & Dodman, M. (Eds.). (2025). *RESPOND. Sustaining the professional development of teachers within schools as professional learning environments*. FrancoAngeli.
- Carless, S. A., Wearing, A. J., & Mann, L. (2000). A short measure of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology*, 14(3), 389-405. <https://doi.org/10.1023/A:1022991115523>.
- Carpenter II, D. M., Field, J., Tucker, E., & Ferguson, N. (2023). Evaluating teacher wellness professional development: A three-year study. *Educational Research: Theory and Practice*, 34(1), 50-68.
- Castoldi, M. (2018). Progetto ILE: un quadro di riferimento per gli ambienti di apprendimento. *RicercaAzione*, 10(1), 15-27.
- Chang, E. (2019). Bridging an engagement gap: Towards equitable, community-based technology leadership practice. *International Journal of Leadership in Education*, 22(5), 536-554. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1492504>.
- Chen, G., Zhang, J., Hu, Y., & Gao, Y. (2022). Gender role attitudes and work-family conflict: A multiple mediating model including moderated mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1032154>.
- Chen, S., & Rong, J. (2023). The moderating role of teacher collegiality in the relationship between instructional leadership and teacher self-efficacy. *Sage Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231217884>.
- Chiang, J. T. J., Chen, X. P., Liu, H., Akutsu, S., & Wang, Z. (2020). We have emotions but can't show them! Authoritarian leadership, emotion suppression climate, and team performance. *Human Relations*, 74(7), 1082-1111. <https://doi.org/10.1177/0018726720908649>.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Ciani, A., Guasconi, E., & Corsini, C. (2021). Le ricadute di una Ricerca-Formazione su pratiche di *formative assessment* in una scuola secondaria di primo grado. *RicercaAzione*, 13(2), 103-116. <https://doi.org/10.32076/RA13205>.
- Ciani, A., Rosa, A., & Santagata, R. (2021). Video analysis as a learning tool to promote the quality of teaching: From school teachers' education to university teachers' professional development. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 40-51. <https://doi.org/10.7346/sird-022021-p40>.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2005). Reducing teachers' work-family conflict: From theory to practice. *Journal of Career Development*, 32(1), 91-103. <https://doi.org/10.1177/0894845305277044>.

- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>.
- Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>.
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718-738.
- Cox, T., Griffiths, A., & Rial-Gonzalez, E. (2000). *Research on work-related stress*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Cox, T., Karanika, M., Mellor, N., Lomas, L., Houdmont, J., & Griffiths, A. (2007). *Implementation of the management standards for work-related stress: Process evaluation – Phase 1*. Report for the British Health and Safety Executive, Institute of Work, Health and Organisations: University of Nottingham.
- Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834-848. <https://doi.org/10.1037/a0019364>.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto Learning Policy Institute.
- Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17(1), 7-28. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2>.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the education of teachers. *Journal of Education Policy*, 19(2), 67-82.
- de Hoogh, A. H. B., Greer, L. L., & den Hartog, D. N. (2015). Diabolical dictators or capable commanders? An investigation of the differential effects of autocratic leadership on team performance. *The Leadership Quarterly*, 26(5), 687-701. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.01.001>.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping School Culture* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experience to create a more inclusive school. *Leadership and Policy in schools*, 14(2), 139-166. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.997939>.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>.

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>.
- Dollard, M., Skinner, N., Tuckey, M. R., & Bailey, T. (2007). National surveillance of psychosocial risk factors in the workplace: An international overview. *Work & Stress*, 21(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/02678370701254082>.
- DuFour, R., & Eaker, R. E. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. National Education Service.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 12(10), 1731-1744. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2306>.
- Duyar, I., Gumus, S., & Sukru Bellibas, M. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2012-0107>.
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>.
- Elmelegy, R. I. (2015). School-based management: An approach to decision-making quality in Egyptian general secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.962499>.
- Erdamar, G., & Demirel, H. (2014). Investigation of work-family, family work conflict of the teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 4919-4924. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1050>.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 645-672). Springer.
- Fernet, C., Guay, F., & Senécal, C. (2013). The role of teachers' motivation in the development of students' motivation: A longitudinal study. *Educational Psychology*, 33(1), 1-15.
- Fernet, C., Senécal, C., & Guay, F. (2012). The role of autonomy support and motivation in the prediction of teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 457-467.
- Fisher, D., & Fraser, B. J. (1990). School climate: Assessing and improving school environments. *SET: Research information for teachers*, 2, 1-4. <https://doi.org/10.18296/set.1073>.
- Fraccaroli, F., & Balducci, C. (2011). *Stress e rischi psicosociali nelle organizzazioni. Valutare e controllare i fattori dello stress lavorativo*. Il Mulino.

- Friedman, I. A. (1991). High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.
- Friedman, I. A. (1995). Self-efficacy and burnout in teaching. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 23(3), 289-296.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Garcia-Martínez, Í., & Tadeu, P. J. A. (2018). The influence of pedagogical leadership on the construction of professional identity: A systematic review. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 145-161. <https://doi.org/10.17499/JSSER.90982>.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>.
- Geletu, G. M., & Mihiretie, D. M. (2023). Professional accountability and responsibility of learning communities of practice in professional development versus curriculum practice in classrooms: Possibilities and pathways. *International Journal of Educational Research Open*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100223>.
- Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*, 6(1), 3-36. <https://doi.org/10.1002/rev3.3104>.
- Goh, E., & Sigala, M. (2020). Integrating Information & Communication Technologies (ICT) into classroom instruction: Teaching tips for hospitality educators from a diffusion of innovation approach. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 20(2), 156-165. <https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1740636>.
- Gonzalez, M. (2018). Digital competence of teachers: A critical review of the literature. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1675-1695.
- Gordon, T. (2013). *Insegnanti efficaci*. Giunti.
- Govender, S., & Ajani, O. A. (2021). Monitoring and evaluation of teacher professional development for resourceful classroom practices. *Universal Journal of Educational Research*, 9(4), 870-879. <https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090421>.
- Gray, J. A., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(6), 875-891. <https://doi.org/10.1177/1741143215574505>.
- Greenglass, E., Burke, R., & Moore, K. (2003). Reactions to increased workload: Effects on professional efficacy of nurses. *Applied Psychology*, 52(4), 580-597. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00152>.
- Gregoire, M. G. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179. <https://doi.org/10.1023/A:1023477131081>.

- Guglielmi, D., & Fraccaroli, F. (2016). *Stress a scuola. 12 interventi per insegnanti e dirigenti*. Il Mulino.
- Gülsen, F. U., & Çelik, Ö. (2021). Secondary school teachers' effective school perception: The role of school culture and teacher empowerment. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 332-344. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.21>.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8, 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>.
- Guskey, T. R., & Sparks, D. (2002). *Linking professional development to improvements in student learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002).
- Gwaltney, K. D. (2012). *Teacher autonomy in the United States: Establishing a standard definition, validation of a nationally representative construct and an investigation of policy affected teacher groups* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
- Handford, T., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194-212. <https://doi.org/10.1108/09578231311304706>.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annual Review of Economics*, 4, 131-157. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-economics-080511-111001>.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39, 123-126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible learning: Feedback*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1619223>.
- He, P., Guo, F., & Abazie, G. A. (2024). School principals' instructional leadership as a predictor of teacher's professional development. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 63. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00290-0>.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the effects of school leadership on teaching and learning over time. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653-681. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2013-0097>.
- Hitt, D., & Tucker, P. (2016). Systematic review of key leadership practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>.

- Hogan, A., Enright, E., Stylianou, M. & McCuaig, L. (2018). Nuancing the critique of commercialisation in schools: Recognising teacher agency. *Journal of Education Policy*, 33(5), 617-631. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1394500>.
- Hoy, W. K., & Kupersmith, W. J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5, 1-10.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage.
- Hudson, C. (2024). A conceptual framework for understanding effective Professional Learning Community (PLC) operation in schools. *Journal of Education*, 204(3), 649-659. <https://doi.org/10.1177/00220574231197364>.
- Imants, J., & Van Der Wal, M. (2019). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>.
- Ingvanson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973-982. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.023>.
- Jenkins, G. (2019). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47, 167-181. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>.
- Jeynes, W. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership and Management*, 38, 147-163. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1434767>.
- Jin, F., Song, Z., Cheung, W. M., Lin, C., & Liu, T. (2024). Technological affordances in teachers' online professional learning communities: A systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(3), 1019-1039. <https://doi.org/10.1111/jcal.12935>.
- Johnson, S., Monk, M., & Swain, J. (2000). Constraints on development and change to science teachers' practice in Egyptian classrooms. *Journal of Education for Teaching: International Research & Pedagogy*, 26(1), 9-24. <https://doi.org/10.1080/02607470050007101>.
- Jurasaitė-Harbison, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.012>.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress. Studies in role conflict and ambiguity*. John Wiley & Sons.
- Kalinowski, E., Egert, F., Gronostaj, A., & Vock, M. (2020). Professional development on fostering students' academic language proficiency across the curriculum. A meta-analysis of its impact on teachers' cognition and teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102971. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102971>.

- Karakitapoğlu-Aygün, Z., Gumusluoglu, L., Erturk, A., & Scandura, T. A. (2021). Two to Tango? A cross-cultural investigation of the leader-follower agreement on authoritarian leadership. *Journal of Business Research*, 128, 473-485. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.02.034>.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. John Wiley & Sons.
- Kelly, M., Brock, L. L., Swanson, D. R., & Russell, L. W. (2022). Teacher Engagement Scale for Professional Development. *Journal of Educational Issues*, 8(1), 261-278. <https://doi.org/10.5296/jei.v8i1.19636>.
- Kennedy, M. M. (2019). How we learn about teacher learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138-62. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>.
- Kerwin, J. T., & Thornton, R. L. (2021). Making the grade: The sensitivity of education program effectiveness to input choices and outcome measures. *Review of Economics and Statistics*, 103(2), 251-264. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3002723>.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311. <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>.
- Kholifah, N., Nurtanto, M., Mutohhari, F., Subakti, H., Ramadhan, M. A., & Majid, N. W. A. (2024). The mediating role of motivation and professional development in determining teacher performance in vocational schools. *Cogent Education*, 11(1), 2421094. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2421094>.
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650>.
- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>.
- Kohl, D., Recchia, S., & Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411-426. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844944>.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. Jossey-Bass.
- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476-500. <https://doi.org/10.3102/0162373713519496>.

- Kremer-Hayon, L., & Kurtz, H. (1985). The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 243-249. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90007-1](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90007-1).
- Kristoff, B. L. (2003). *Transformational leadership, professional school culture, and perceived effectiveness in specialized programs for students with disabilities*. Rutgers The State University of New Jersey, School of Graduate Studies.
- Kuhn, T. (2002). Negotiating boundaries between scholars and practitioners: Knowledge, networks, and communities of practice. *Management Communication Quarterly*, 16(1), 106-112. <https://doi.org/10.1177/0893318902161008>.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>.
- Lavy, S., Abu Ahmad, M., & Naama, E. (2024). Let them shine: Associations of schools' support for strengths use with teachers' sense of meaning, engagement, and satisfaction. *Sustainability*, 16(9), 3832. <https://doi.org/10.3390/su16093832>.
- Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>.
- Leithwood, K., & Louis K. S. (2012). *Linking leadership to learning*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2002). *Organizational learning in schools*. Swets and Zeitlinger.
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of "The Four Paths Model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>.
- Lestari, Y., Yusra, K., Hanafi, N., & Nuriadi, N. (2022). Personal and contextual factors influencing teacher agency in overcoming students' learning difficulties. *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra*, 6(2), 331-340. <https://doi.org/10.26858/eralingua.v6i2.34196>.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers* (D. Cartwright, Ed.). Harper.
- Li, R., Chen, Z., Zhang, H., & Luo, J. (2019). How do authoritarian leadership and abusive supervision jointly thwart follower proactivity? A social control perspective. *Journal of Management*, 47(4), 930-956. <https://doi.org/10.1177/0149206319878261>.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1989). Ethics: The failure of positivist science. *The Review of Higher Education*, 12(3), 221-240. <https://doi.org/10.1353/RHE.1989.0017>.

- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 16, 297-351. <https://doi.org/10.2307/1167355>.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>.
- Lockton, M., Weddle, H., & Datnow, A. (2020). When data don't drive: Teacher agency in data use efforts in low-performing schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 243-265. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1647442>.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>.
- Loretto, A. J. (2019). The language of teacher agency in an eighth grade ELA classroom. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(4), 450-463. <https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2018-0122>.
- Losito, B. (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 13-24). FrancoAngeli.
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: State, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 30321. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321>.
- Lyngsnes, K. (2016). A reflexive eye on a collaborative action research project in school. *The Qualitative Report*, 21(2), 196-211. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2486>.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2004). *Self-evaluation: What's in it for Schools?* Routledge.
- Marimuthu, S., & Loh, S. C. (2016). Effects of the Teacher Training Program (TTP) on teacher awareness and readiness in secondary school inclusive classrooms. *Journal of Special Needs Education*, 6, 45-56.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books.
- McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2021). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional Development in Education*, 47(5), 834-852. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412>.
- Md Shah, S., Noranee, S., Munir, Z. A., Noranee, S., Shahrudin, S., & Mujanah, S. (2024). The Influence of work-life balance, workload and work environment on burnout among teachers in Melaka Tengah District, Malaysia. *Information Management and Business Review*, 16(1(I)S), 137-152. [https://doi.org/10.22610/imbr.v16i1\(I\)S.3736](https://doi.org/10.22610/imbr.v16i1(I)S.3736).
- Melesse, S., & Molla, S. (2018). The contribution of school culture to students' academic achievement: The case of secondary and preparatory schools of Assosa Zone, Benshangul Gumuz Regional State, Ethiopia. *Research in Pedagogy*, 8, 190-203. <https://doi.org/10.17810/2015.83>.

- Methlagl, M. (2022). Patterns of teacher collaboration, professional development and teaching practices: A multiple correspondence analysis of TALIS 2018. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100137. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100137>.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Midoro, V. (2001). How teachers and teacher training are changing. In H. Taylor, & P. Hogenbirk (Eds.), *Information and Communication Technologies in Education: The School of the Future. IFIP - The International Federation for Information Processing* (pp. 83-94). Springer.
- Moretti, G. (2011). Dirigenza scolastica e competenze di leadership. In G. Domenici & G. Moretti (Eds.), *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi* (pp. 31-67). Armando.
- Nehez, J., & Blossing, U. (2020). Practices in different school cultures and principals' improvement work. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 310-330. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1759828>.
- Newcomer, S. N., & Collier, L. C. (2015). Agency in action: How teachers interpret and implement Arizona's 4-hour structured English immersion program. *International Multilingual Research Journal*, 9(3), 159-176. <https://doi.org/10.1080/19313152.2015.1048179>.
- Nguyen, H. T. M., & Bui, T. (2016). Teachers' agency and the enactment of educational reform in Vietnam. *Current Issues in Language Planning*, 17(1), 88-105. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1125664>.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237. <https://doi.org/10.32076/RA12210>.
- Niyazi, Ö., & Kadir, B. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797>.
- OECD. (2013). *Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- OECD. (2020a). *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.
- OECD. (2020b). *PISA 2018 Results (Volume V). Effective Policies, Successful Schools*. OECD Publishing.
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume II). Learning During – and From – Disruption*. OECD Publishing.
- OECD. (2023b). *Education at a Glance 2023. OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024. OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Ollerhead, S. U. E. (2010). Teacher agency and policy response in the adult ESL literacy classroom. *TESOL Quarterly*, 44(3), 606-618. <https://www.jstor.org/stable/27896749>.

- Oolbekkink-Marchand, H., Hadar, L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2016.11.005>.
- Ostroff, C., Kinicki, A. J., & Muhammad, R. S. (2013). Organizational culture and climate. In I. B. Weiner, N. W. Schmitt, & S. Highhouse (Eds.), *Handbook of Psychology, Vol 12: Industrial and Organizational Psychology* (pp. 643-676). John Wiley & Sons.
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "flourishing" within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403-419. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101>.
- Özer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 4928-4932. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797>.
- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.01.004>.
- Pantić, N., Galey, S., Florian, L., Joksimović, S., Viry, G., Gašević, D., Nyqvist, H., & Kyritsi, K. (2022). Making sense of teacher agency with social and epistemic network analysis. *Journal of Educational Change*, 23, 145-177.
- Penuel, W. R., Briggs, D. C., Davidson, K. L., Herlihy, C., & Sherer, D. (2017). Findings from a study of the impact of a professional development program on teachers' knowledge and practices. *Educational Policy Analysis Archives*, 25(1), 1-30.
- Peterson, K. D. (2002). Positive or Negative. *Journal of Staff Development*, 23(3), 10-15.
- Phan, T. T. H., & Hamid, M. O. (2017). Learner autonomy in foreign language policies in Vietnamese universities: An exploration of teacher agency from a sociocultural perspective. *Current Issues in Language Planning*, 18(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1201231>.
- Phillips, L., & Kristiansen, M. (2013). Characteristics and challenges of collaborative research: Further perspectives on reflexive strategies. In L. Phillips, M. Kristiansen, M. Vehvilainen, & E. Gunnarsson (Eds.), *Knowledge and power in collaborative research* (pp. 257-282). Routledge.
- Pinar, S., Bardakçi, M., & Arslan Yalçın, F. (2021). Factors influencing teachers' professional learning: A study of Turkish EFL Teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(SI 1), 173-192.
- Pitsoe, V. J., & Maila, W. M. (2012). Towards constructivist teacher professional development. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 318-324. <https://doi.org/10.3844/jssp.2012.318.324>.
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107-136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>.

- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>.
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 1522781. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>.
- Quaglino, G. P., & Cortese, C. G. (2003). *Gioco di squadra*. Raffaello Cortina Editore.
- Rahmani, M., Roels, G., & Karmarkar, U. S. (2018). Team leadership and performance: Combining the roles of direction and contribution. *Management Science*, 64(11), 5234-5249. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2017.2911>.
- Rinke, C., & Valli, L. (2010). Making adequate yearly progress: Teacher learning in school-based accountability contexts. *Teachers College Record*, 112(3), 645-684. <https://doi.org/10.1177/016146811011200302>.
- Roach, A. T., & Kratochwill, T. R. (2004). Evaluating school climate and school culture. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 10-17. <https://doi.org/10.1177/004005990403700101>.
- Robertson, D., Padesky, L., & Brock, C. (2020). Cultivating student agency through teachers' professional learning. *Theory Into Practice*, 59, 192-201. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705090>.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Teachers College Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>.
- Salvadori, I. (2021). *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*. FrancoAngeli.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>.
- Sandholtz, J. H., & Ringstaff, C. (2013). Assessing the impact of teacher professional development on science instruction in the early elementary grades in rural US schools. *Professional Development in Education*, 39(5), 678-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.751044>.
- Sandholtz, J. H., & Ringstaff, C. (2016). The influence of contextual factors on the sustainability of professional development outcomes. *Journal of Science Teacher Education*, 27(2), 205-226. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9451-x>.
- Santagata, R., König, S., Scheiner, T., Nguyen, H., Adleff, A. K., Yang, X., & Kaiser, G. (2021). Mathematics teacher learning to notice: A systematic review of studies of video-based programs. *ZDM-Mathematics Education*, 53, 119-134. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-1216-z>.
- Schaubroeck, J. M., Shen, Y., & Chong, S. (2017). A dual-stage moderated mediation model linking authoritarian leadership to follower outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 102(2), 203-214. <https://doi.org/10.1037/apl0000165>.

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>.
- Schein, E. H. (2000). Sense and nonsense about culture and climate. In N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom, & M. F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture & climate* (pp. xxiii-xxx). Sage.
- Schipper, T. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K. (2019). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 46(1), 112-129. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634627>.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world, international summit on the teaching profession*. OECD Publishing.
- Schneider, B. (2000). The psychological life of organizations. In N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom, & M. F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture & climate* (pp. xvii-xxi). Sage.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. A. (2011). Perspectives on organizational climate and culture. In S. Zedeck (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 373-414). American Psychological Association.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153. <https://doi.org/10.1080/09243450802095278>.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Scribner, J. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266. <https://doi.org/10.1177/0013161X99352004>.
- Shah, M. (2012). The impact of teachers' collegiality on their organizational commitment in high-and low-achieving secondary schools in Islamabad, Pakistan. *Journal of Studies in Education*, 2(2), 130-156. <https://doi.org/10.5296/JSE.V2I2.1493>.
- Shakimova, D. D., Lawrence, K. C., & Aubakirova, Z. K. (2024). Professional development training can help teachers to build resistance against teaching associated stress. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2346049>.
- Shen, Y., Chou, W. J., & Schaubroeck, J. M. (2019). The roles of relational identification and workgroup cultural values in linking authoritarian leadership to employee performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(4), 498-509. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1615453>.
- Shepherd, D. A., Patzelt, H., & Wolfe, M. (2011). Moving forward from project failure: negative emotions, affective commitment, and learning from the experience. *Academy of Management Journal*, 54(6), 1229-1259. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0102>.
- Shernof, D. J., & Schutte, N. S. (2011). The relationship between teacher engagement and student engagement: A study of secondary school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1119-1128.

- Shields, C. M. (2011). Transformative leadership: An introduction. *Counterpoints*, 409, 1-17.
- Shirazi, Z.R. H., Bagheri, M. S., Sadighi, F., & Yarmohammadi, L. (2015). Promoting teacher professional development: The role of individual and contextual factors. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(1), 41-49. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.1p.41>.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>.
- Smyth, J. (1991). International perspectives on teacher collegiality: A labour process discussion based on the concept of teachers' work. *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), 323-346. <https://doi.org/10.1080/0142569910120304>.
- Somech, A. (2015). The cost of going the extra mile: The relationship between teachers' organizational citizenship behavior, role stressors, and strain with the buffering effect of job autonomy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 426-447. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082734>.
- Sonnentag, S., & Fritz, C. (2015). Recovery from job stress: The role of job resources. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(3), 339-352.
- Stukát, K. (1971). Teacher role in change. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 15(1), 61-79. <https://doi.org/10.1080/0031383710150104>.
- Sullivan-Watts, B. K., Nowicki, B. L., Shim, M. K., & Young, B. J. (2013). Sustaining reform-based science teaching of preservice and inservice elementary school teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 24(5), 879-905. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9313-0>.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>.
- Tao, J., & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H., & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 27(1), 85-94. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.005>.
- Teasley, M. L. (2016). Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration. *Children & Schools*, 39(1), 3-6. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw048>.

- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration [BES]*. Ministry of Education.
- Tran, H., & Li, M. (2024). Influential sociocultural factors on teacher agency in times of educational change: Reflection from a Southeast Asian context. *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/ijal.12619>.
- Urbani, C. (2024). Agency collaborativa docente: primi risultati di un'indagine empirica su lavori di gruppo in compiti progettuali autentici. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 24(2), 31-44. <https://doi.org/10.36253/form-15986>.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.TATE.2014.11.006>.
- Van der Heijden, H. R.M. A., Geldens, J. J. M., Beijard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>.
- Van Driel, J. H., Meirink, J. A., van Veen, K., & Zwart, R. C. (2012). Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: A review of design features and quality of research. *Studies in science education*, 48(2), 129-160. <https://doi.org/10.1080/03057267.2012.738020>.
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2011). The black box revelation: In search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505-524. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.595552>.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Psychologist*, 50(2), 12-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1004022>.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 13-24). FrancoAngeli.
- Vannini, I. (2021). La sperimentazione didattica. Un dialogo possibile con la ricerca-azione e la ricerca-formazione. In G. Domenici, P. Lucisano, & V. Biasi (Eds.), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione* (pp. 205-231). McGraw-Hill Education.
- Wang, F. (2018). Subversive leadership and power tactics. *Journal of Educational Administration*, 56(4), 398-413. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2017-0081>.
- Wang, L. (2022). English language teacher agency in response to curriculum reform in China: An ecological approach. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935038>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Weyland, B. (2018). PAD - Pedagogia, architettura e design per trasformare la scuola insieme. *RicercAzione*, 10(1), 29-50.

- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress. The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(3), 371-400. <https://doi.org/10.1080/135943299398230>.
- Zhang, H., Lyu, X., & Qiu, Y. (2024). Effective teacher professional development and its influencing factors: A cross-national comparison of the United States, China, Finland, and Singapore. *Journal of Teacher Education*, 75(5), 1-14. <https://doi.org/10.1177/00224871241254779>.
- Zhang, Z., Chen, P., & Deng, C. (2024). Teacher agency and continuing professional development in Chinese Universities. *Journal of Educational and Social Research*, 14(3). <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0050>.
- Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12, 319-328. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9146-0>.
- Zwart, R. C., Korthagen, F. A., & Attema-Noordewier, S. A (2015). Strength-based approach to teacher professional development. *Professional Development in Education*, 41(3), 579-596. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.919341>.