

DICHIARAZIONE SOSTITUTIVA

Le sottoscritte,

- **Tammaro Rosanna**, nata a Benevento (BN) il 18/06/1972 e residente in Benevento al Viale Antonio Mellusi n°53;
- **Calenda Marika**, nata a Battipaglia (SA) il 19/04/1982 e residente in Battipaglia (SA) in via Roma n°63/B;

DICHIARANO

che, ai fini dell'autorialità per la pubblicazione dal titolo *Il periodo di formazione e prova degli insegnanti, il punto di vista dei neoassunti in provincia di Salerno: uno studio di caso*, Giornale italiano della ricerca educativa, Anno X, Numero 18, p. 83-98, Anno 2017, ISSN:2038-9736 sono attribuiti a Marika Calenda i parr. 1 e 2, ed a Rosanna Tammaro i parr. 3 e 4, mentre Introduzione e Conclusioni sono il frutto di riflessioni congiunte.

La presente dichiarazione è rilasciata ai sensi degli artt. 75 e 76 del D.P.R. 445/2000 sulla responsabilità penale cui si va incontro in caso di dichiarazioni mendaci e produzione di documentazione falsa, nonché sulla decadenza dei benefici eventualmente conseguenti al provvedimento emanato sulla base di dichiarazioni non veritiere, ai sensi e per gli effetti di cui agli articoli 46 e 47 del medesimo D.P.R. 445/2000.

Data, 21 Marzo 2018

Firma

Marika Calenda

Il periodo di formazione e prova degli insegnanti, il punto di vista dei neoassunti in provincia di Salerno: uno studio di caso

Marika Calenda • Università degli Studi di Salerno – macalenda@unisa.it
Rosanna Tamarro • Università degli Studi di Salerno – rtamarro@unisa.it

The teachers' training and probationary period, the thought of Salerno newly hired teachers: a case study

Il contributo descrive una ricerca svolta in provincia di Salerno. Si presentano i risultati dell'analisi relativa alla variabile struttura del modello formativo operativizzata in due aspetti, quello globale e quello riconducibile alle diverse fasi, analisi condotta al fine di comprendere come è stato accolto il modello formativo previsto dal legislatore. Riprendendo l'articolazione proposta da Lucisano-Salerni (2002) la presentazione dei risultati della ricerca si sviluppa nei seguenti punti: obiettivi e analisi del problema, metodologia, presentazione e discussione dei risultati, conclusioni e prospettive sugli ulteriori sviluppi della ricerca. Vengono rendicontate le principali operazioni svolte nella ricerca, quali la definizione dell'unità di analisi e dell'ambito spazio-temporale, il campione raggiunto, lo strumento di rilevazione utilizzato, il piano di codifica e ricodifica delle variabili, i procedimenti di analisi dei dati impiegati.

Parole chiave: legge 107/2015, neo-assunti, modello formativo, periodo di formazione e prova, opinioni, percezione

We present a research done in the province of Salerno. We describe the results of the analysis of the variable of the model training structure, conducted in order to understand how it was received the model training provided by the law 107/2015. The variable was operationalized in two aspects, the global one and that relative to the different phases. In accord to Lucisano-Salerni (2002), the research results were developed in the following points: objectives and problem analysis, methodology, presentation and discussion of results, conclusions and perspectives of future research. The main transactions carried out in this research are: the definition of the unit of analysis, the purpose and the contest, the achieved sample, the survey instrument used, the coding level and recode variables, the procedures for data analysis.

Keywords: Law 107/2015, newly hired, training model, training and probationary period, opinions, perception



studi

Il periodo di formazione e prova degli insegnanti, il punto di vista dei neoassunti in provincia di Salerno: uno studio di caso

Introduzione

In Italia, la legge n. 107/2015 ha portato a compimento una serie di cambiamenti in materia di prova e anno di formazione proponendo un nuovo modello formativo interconnesso con lo sviluppo professionale del docente e la definizione di «standard di competenze» disciplinari e trasversali. Le disposizioni contenute nel D.M. n. 850/2015 e nella circolare ministeriale 36167 del 5 novembre 2015 hanno dato piena attuazione al processo di revisione legislativa: il decreto ministeriale disciplina il periodo di formazione e prova del personale docente ed educativo neo-immesso in ruolo, descrivendone momenti formativi e valutativi, nonché tempi e soggetti responsabili e portando avanti quel processo di innovazione e personalizzazione del percorso relativo alla conferma nei ruoli a tempo indeterminato già avviato dal MIUR in via sperimentale negli anni precedenti. In sintesi, le principali innovazioni introdotte dalla legge 107 riguardano la stretta connessione tra periodo di prova e attività di formazione, la modifica della composizione del Comitato di valutazione, il nuovo ruolo del tutor della sede di servizio del docente neoassunto (Brescianini, Fabrizio, 2016). Tuttavia, come sostengono Magnoler e Rossi (USR-ER, 2016, p. 46), superato il precariato e raggiunta la stabilità economica e lavorativa, il principale cambiamento per un neoassunto riguarda, probabilmente, la possibilità di poter vedere in termini prospettici il proprio inserimento in una comunità professionale e di riuscire a lavorare in modo progettuale sul proprio percorso di sviluppo professionale, adottando una visione a lungo termine. Grazie alla stabilità lavorativa si rafforza ancora di più la consapevolezza di quanto sia importante riconoscere l'identità professionale degli insegnanti, intesa non come caratteristica stabile e unitaria, ma come fenomeno "relazionale" che si sviluppa in contesti intersoggettivi. Il periodo di formazione iniziale svolto in alternanza formativa (così come previsto dalla Legge 107/2015), diventa per il docente neo-assunto un reale "praticantato", vissuto all'interno di una comunità critico-riflessiva, utile allo sviluppo di quello che è stato definito anche da autorevoli studi europei (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud 2006) come il "professionista riflessivo" (Schön, 1993). Alla luce di questa breve premessa, la ricerca ha preso il via da alcuni interrogativi generali: quali sono, nel passaggio dal precariato alla stabilità lavorativa, i principali cambiamenti per un docente? Come i neo-immessi in ruolo in provincia di Salerno, ed in particolare quelli assunti in fase C, hanno vissuto il periodo di formazione e prova? Qual è la loro percezione? In relazione a tali interrogativi, sono stati formulati i seguenti obiettivi: comprendere come è stato accolto il modello formativo previsto dal legislatore; rilevare la percezione e le opinioni dei docenti in relazione a tale modello; analizzare la percezione del cambiamento rispetto al proprio status di lavoratore e rispetto alla propria identità professionale. Al momento, si presentano i primi risultati dell'analisi monovariata collegati ai primi due obiettivi.



1. Metodologia

La ricerca educativa ha elaborato diversi approcci che si possono sintetizzare nei due modelli soggettivista e oggettivo: il primo si basa sullo studio del caso, il secondo si fonda sugli obiettivi (Notti, 2012). La strategia prescelta in questa ricerca è lo studio di caso, si tratta in particolare di un'indagine conoscitiva a carattere esplorativo condotta al fine di rilevare opinioni su un dato argomento. Dal momento che i due approcci non sono visti come uno alternativo all'altro, abbiamo previsto l'utilizzo combinato di più metodi e tecniche di rilevazione e analisi dei dati nel tentativo di produrre risultati validi, attendibili e pertinenti rispetto al problema conoscitivo da cui ha avuto origine la ricerca (Trincherò, 2004). La logica di fondo è una "logica esplorativa che abbraccia contesti, sistemi d'interdipendenza e dimensioni dei processi" (Notti, 2012, p. 15). Nella fase iniziale e prima di approntare lo strumento di rilevazione dei dati si è ritenuto opportuno organizzare dei colloqui informativi e un focus group per discutere con i soggetti interessati (neo-assunti, tutor e dirigenti) e far emergere le loro opinioni sul tema della ricerca. Il focus group può essere impiegato, infatti, "con buoni risultati per entrare in contatto con il registro linguistico di un dato gruppo da studiare" (Colella, 2011, p. 34). Come sappiamo, uno degli obiettivi del focus group è proprio quello di far discutere i partecipanti focalizzando la discussione su un dato argomento, favorendo lo scambio di punti di vista e per questo motivo i focus sono spesso utilizzati per rilevare opinioni, trovando numerose applicazioni "soprattutto quando è necessario rilevare in tempi molto brevi informazioni con la ricchezza tipica dei dati non strutturati [...]. I focus group sono anche un ottimo strumento per mettere a punto un questionario [...]. Essi consentono di individuare con maggiore precisione la fraseologia dei soggetti della ricerca, di trovare nuovi indicatori per i concetti da rilevare" (Trincherò, 2004, pp. 101-102). La ricerca, suddivisa in fasi, si è svolta nel periodo compreso tra marzo e ottobre 2016. Le fasi della ricerca sono sintetizzate nella seguente tabella:



Fase	Attività	Periodo
1	Colloqui e focus group esplorativi	marzo/maggio
2	Costruzione dello strumento	aprile/maggio
3	Somministrazione/tabulazione	maggio/giugno
4	Analisi e interpretazione dei dati raccolti	settembre/ottobre

Tab. 1: Le fasi della ricerca

La prima fase di indagine qualitativa è stata condotta con lo scopo di far emergere dal basso le aree problematiche, i concetti, entrando in contatto con l'oggetto-soggetto di indagine (Ferrarotti, pp. 323-353, in Colella, 2011). Nella prima fase si sono svolti colloqui a scopo informativo presso alcune scuole individuate con criterio di comodo per raccogliere informazioni di carattere generale sull'organizzazione e lo svolgimento del periodo di formazione e prova. Durante i colloqui, organizzati per creare situazioni di confronto e discussione con i neo-assunti, i docenti tutor e i dirigenti scolastici sugli argomenti della ricerca, sono emersi aspetti che hanno influenzato la prosecuzione stessa della ricerca. Ad esempio, durante gli incontri presso le scuole è emerso il fatto che il periodo di formazione

si stesse per concludere per i neo-immessi in fase 0, A e B e che gli interlocutori fossero tutti docenti neo-assunti in fase C. Alla luce di tali evidenze, si è deciso di considerare come popolazione di riferimento i docenti neo-assunti in fase C e di contattare le scuole individuate come poli formativi della Provincia di Salerno per conoscere il numero dei docenti neo-immessi in questa fase iscritti presso le rispettive sedi. Il numero di iscritti è in totale 962 come indicato nella tabella (Tab.2).

Polo formativo	Numero di iscritti Fase C
Istituto Statale di Istruzione Secondaria Superiore "E. Corbino" – Contursi	333
Istituto Comprensivo "San Valentino Torio" – S.Valentino Torio	167
Scuola Secondaria di Primo Grado "A. Balzico" – Cava dé Tirreni	462

Tab. 2: Docenti neo-assunti in fase C iscritti ai poli formativi



I colloqui iniziali hanno permesso di ottenere notizie utili alla prosecuzione della ricerca e hanno fornito delle informazioni generali in base alle quali è stato possibile elaborare la traccia di intervista utilizzata durante il focus group. Per la conduzione operativa del focus è importante che chi guida la discussione abbia in mente la sceneggiatura preliminare ed è consigliabile che il conduttore "abbia una scaletta dei temi che intende proporre al gruppo, redatta sulla scorta delle finalità della ricerca, del mandato stabilito [...], delle ipotesi da esplorare o altro; tale scaletta è redatta dal ricercatore e dal suo team (e quindi dallo stesso conduttore se coincide con tali figure)" (Bezzi, 2013, p. 55). Il focus group si è svolto il 3 maggio presso l'Istituto Comprensivo "A. Gatto" di Battipaglia (SA) e ha visto la partecipazione di sei docenti neo-assunti in fase C: tre di scuola primaria, tre di scuola secondaria di I grado (classi A030, A032, A345). Utilizzando una traccia di intervista costituita da otto domande, il focus è stato condotto da un moderatore in presenza di un osservatore che ha preso appunti durante la discussione e annotato le risposte; lo stile di conduzione impiegato è quello *pop corn*, cioè senza particolare ordine degli interventi per i suoi elementi positivi che sono riconducibili ad un maggiore senso di libertà e spontaneità tra i partecipanti, alla possibilità di intervenire nel momento in cui emerge l'idea e, infine, perché risulta efficace nei contesti educativi dove c'è abitudine al confronto collettivo (Bezzi, 2013, p. 59). Cercando di pervenire ad un accordo intersoggettivo sull'interpretazione da assegnare al materiale empirico raccolto, dalle risposte fornite alle domande è stato possibile definire un insieme di categorie che sono state utilizzate per *chiudere* le domande (Trincherò, 2002), tali categorie che sintetizzano la fraseologia utilizzata dagli insegnanti, sono poi diventate le affermazioni collegate a ciascun item del questionario.

2. La costruzione dello strumento e la raccolta dati

Il fine del questionario è rilevare informazioni sui seguenti aspetti: informazioni generali; cambiamenti nel passaggio dal precariato alla stabilità lavorativa; struttura del modello formativo; periodo di formazione in generale; bilancio delle competenze; laboratori formativi; peer to peer; formazione on line; criticità;

soddisfazione; self-awareness. Gli aspetti valutativi della ricerca sono stati rilevati attraverso procedure di scaling, molto utilizzate per misurare gli atteggiamenti, dove l'unità di analisi è l'individuo, il concetto generale è un atteggiamento e i concetti specifici sono delle opinioni (Corbetta, 1999, pp. 238) e laddove per «atteggiamento» ci si riferisce a un «insieme di tendenze e sentimenti, pregiudizi e nozioni preconcepite, idee, timori, apprensioni e convinzioni di una persona nei confronti di un argomento» e per «opinione» ci si riferisce «all'espressione verbale dell'atteggiamento» (Thurstone & Chave, 1929, in Corbetta, 1999, p. 238). Le procedure di scaling quali la Likert e la scala Cantril consistono nel sottoporre ai soggetti una serie di affermazioni che riguardano gli aspetti indagati e su ciascuna affermazione il soggetto deve esprimere il suo grado di accordo o disaccordo, per quel che riguarda invece la tecnica del differenziale semantico, si tratta di una tecnica di rilevazione dei significati che determinati concetti assumono per gli intervistati, essa si basa sulle associazioni che l'intervistato stabilisce tra questo concetto ed altri concetti proposti (Corbetta, 1999). Si è optato per l'uso combinato di differenti tecniche di scaling nel tentativo di mantenere elevati i livelli di attenzione dei soggetti durante la lettura delle domande, proponendo appunto una struttura non ripetitiva. Si è ritenuto opportuno, inoltre, evitare di sottoporre lunghe batterie di scale uguali per evitare di favorire risposte meccaniche e per indurre, di volta in volta, i soggetti a prestare attenzione al contenuto delle specifiche domande. La prima parte del questionario contiene quesiti che rilevano le *informazioni di carattere generale*, le domande ad essa riconducibili sono quelle relative alle proprietà: genere, età, anni di esperienza, grado di scuola, tipo di posto, fase immissione in ruolo, iscrizione polo formativo (item 1-7). La dimensione del *cambiamento* nel passaggio dal precariato alla stabilità lavorativa, viene rilevata attraverso una scala Likert con quattro affermazioni (item 8a, 8b, 8c, 8d) a quattro modalità di risposta (per niente/poco/abbastanza/molto). La *struttura del modello formativo* attraverso sei affermazioni (item 9a, 9b, 9c, 9d, 9e, 9f) organizzate su una scala Cantril (per nulla molto (0-10). Rispetto alla dimensione *periodo di formazione* è stato rilevato l'atteggiamento dei soggetti attraverso la tecnica del differenziale semantico utilizzando cinque polarità: concreto-astratto, semplice-complesso, inefficace-efficace, positivo-negativo, ripetitivo-innovativo (item 10). L'item numero 11 è composto da una scala Likert (per niente/poco/abbastanza/molto) con sette affermazioni, le prime quattro riguardano la dimensione *struttura del bilancio delle competenze* (11a, 11b, 11c, 11d,), le altre riguardano i *laboratori formativi* (11e, 11f, 11g). Anche le domande 12 (scala Likert) e 13 (item a scelta multipla con due possibili alternative di risposta) si riferiscono ai *laboratori formativi*, in particolare per quanto concerne rispettivamente i contenuti e le aree tematiche. La dimensione *peer to peer* è indagata con la serie di affermazioni (item 14a, 14b, 14c, 14d, 14e) con cinque modalità di risposta (mai, raramente, a volte, spesso, sempre). La *formazione on line* (item 16a, 16b, 16c, 16d, 16e) viene indagata con una scala Cantril (per nulla = 0; molto = 10). L'aspetto delle *criticità* è stato rilevato con due item a risposta multipla con una sola alternativa di risposta (item 18 e 19), la *soddisfazione* complessiva con una scala Likert (item 15). Infine, l'atteggiamento dei soggetti sulla proprietà *self-awareness* è stato rilevato attraverso una scala Thurstone composta da cinque item collocati lungo un continuum, da vicino a lontano, diviso in dieci intervalli (item 17a, 17b, 17c, 17d, 17e). Il questionario è stato somministrato nel corso degli incontri di restituzione presso l'Istituto "Balzico" di Cava de' Tirreni, i questionari pervenuti sono in totale 442. L'80,7% dei soggetti è di sesso femminile, il 19,3% è di sesso maschile; il 3% ha meno di 35 anni, il 10,2% ha un'età compresa tra 35 e 39 anni, il 21,7% tra 40 e 44, il 28,9% tra 45 e 49, il 22,6%



tra 50 e 54, il 13,6% ha più di 54 anni. Il 17,5% dei docenti coinvolti è stato immesso in ruolo nella scuola secondaria di I grado, il 55,5% nella secondaria di II grado, il 25,9% nella scuola primaria e solo l'1,1% nella scuola dell'infanzia. Non è una sorpresa che i docenti hanno alle spalle anni di esperienza, come indicato in tabella (Tab. 3).

Anni di esperienza		
	Frequenze	Percentuali
nessuno	42	9,6%
meno di 5	63	14,4%
tra 6 e 10	97	22,1%
tra 11 e 15	107	24,4%
tra 16 e 20	86	19,6%
più di 20	44	10,0%
Totale	439	100,0%

Tab. 3: percentuali item 3 – Anni di esperienza di insegnamento

3. L'analisi dei dati

L'elaborazione dei dati è stata condotta attraverso il programma IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) Statistics 20, uno dei più diffusi nel campo delle scienze sociali e già organizzato per lavorare su una struttura matriciale casi per variabili. Poiché è necessario determinare quali siano le caratteristiche logico-matematiche delle variabili analizzate e poiché esse rappresentano il principale vincolo che orienta nella scelta del tipo di analisi a cui sottoporre le variabili (Aragona, 2012), nell'assegnazione del codice numerico a ciascuna variabile si è tenuto conto del diverso significato che esso assume: di uguaglianza/disuguaglianza per le variabili categoriali non ordinate; di ordine maggiore o minore per le variabili categoriali ordinate; di distanza per le variabili cardinali. La matrice su file SPSS incorpora sia i dati che le istruzioni per operare la decodifica. In alcuni casi si è preferito adottare l'assegnazione sulla scala in decimi piuttosto che prevedere l'elenco di modalità ordinate poiché l'accordo intersoggettivo sulle distanze tra le cifre è certamente superiore a quello sulle distanze tra categorie dotate di un certo grado di autonomia semantica: le modalità sono cifre e la loro equidistanza è spesso comunicata anche visivamente ai soggetti intervistati (Fideli, p. 25). Per quanto riguarda il trattamento dei dati inseriti all'interno della matrice, ricordiamo che si tratta di dati prodotti dopo aver stabilito a priori uno schema di codifica e che "i tipi di variabili differiscono nettamente per il genere di operazioni alle quali possono essere sottoposti i loro valori" (Aragona, 2012, p. 370). Nell'attribuzione dei valori alle variabili categoriali con categorie ordinate si è rispettato il vincolo della relazione monotonica (Marradi, 1980), assegnando i seguenti valori: per niente = 0; poco = 1; abbastanza = 2; molto = 3. L'approccio all'analisi dei dati è di tipo esplorativo, nel senso che non sussistono ipotesi sulle relazioni tra variabili oggetto

di studio, l'ottica che si assume è di descrizione, sintesi dei dati raccolti e quindi di disponibilità ad accogliere le risultanze empiriche che emergono dall'analisi. A tal proposito ricordiamo i principali obiettivi dell'approccio esplorativo sono riconducibili ai seguenti aspetti: pervenire ad una descrizione più analitica di ciò che si conosce in modo superficiale o a cui ci si avvicina per intuizione; restituire stimoli e indicazioni per ricerche successive; fornire uno stimolo alla creatività del ricercatore durante il lavoro di analisi e di valutazione delle successive scelte da compiere per continuare l'analisi. Questo approccio è finalizzato quindi ad esplorare i dati e descriverli attraverso alcuni valori caratteristici, a sintetizzarli quando i casi e/o le variabili sono numerosi e se ne rende necessaria la riduzione, oppure a formulare in maniera più precisa le ipotesi sull'oggetto di studio. In generale, per quanto concerne l'analisi monovariata, le sue principali funzioni sono: esaminare la plausibilità dei valori, far emergere gli squilibri nelle distribuzioni delle variabili, garantire la possibilità di leggere criticamente il rapporto di ricerca e sintetizzare adeguatamente i valori in forma grafica (Marradi, 1995). Il primo obiettivo di questo tipo di analisi è quello di familiarizzare con la distribuzione per scegliere gli strumenti più adeguati per un'eventuale successiva analisi bi e multivariata: l'analisi monovariata si rivela molto utile proprio per valutare complessivamente i risultati, commentare i risultati interessanti, scoprire gli andamenti inattesi della distribuzione sulla base delle conoscenze preliminari. È inoltre possibile verificare la presenza di valori non previsti dalla definizione operativa e di analizzare le tabelle di frequenza per valutare lo squilibrio/equilibrio delle distribuzioni (Di Franco, 2001). Sintetizzando gli scopi della nostra analisi monovariata possiamo affermare che essa fornisce una descrizione di come si distribuiscono i valori della proprietà modello formativo operativizzata nei due aspetti globale e riguardante le singole fasi, si tratta di un tipo di analisi essenziale per sviluppare interrogativi più complessi riguardo ai dati raccolti, per desumere indicazioni utili al raggruppamento delle modalità di una variabile in un numero inferiore di modalità e per preparare la ricodifica. In seguito si presentano i risultati relativi all'analisi dei dati degli item 9-11-12-13-14-15-16-19.



4. Presentazione e discussione dei risultati

Utilizzando la procedura “ricodifica in variabili differenti” si sono ridotte da quattro a due le modalità di alcune variabili, aggregando per niente/poco e abbastanza/molto e mai/raramente e spesso/sempré poiché alcune modalità presentavano frequenza troppo basse e sappiamo che in fase di analisi bivariata o multivariata esse possono distorcere in maniera importante le relazioni osservate o inficiare le operazioni di calcolo dei coefficienti statistici. In generale, comunque, la ricodifica rende più semplice la lettura della distribuzione. Il criterio seguito per il raggruppamento dei dati è l'approccio semantico. Si illustrano i primi risultati relativi all'analisi degli item di cui sopra, ribadendo che si tratta di “un'analisi puramente *descrittiva* dei fenomeni studiati, che si limita a dirci come ogni variabile è distribuita fra i casi rilevati” e che “l'analisi monovariata, e quindi lo studio delle distribuzioni di frequenza, rappresenta un passaggio inevitabile e necessario di ogni analisi bivariata e multivariata, in quanto solo attraverso questa lettura preliminare il ricercatore perviene a quella conoscenza diretta dei dati che gli permetterà poi di analizzarli con piena consapevolezza” (Corbetta, 1999, pp. 497-498).

	N	Media	C.V.
a) Il modello formativo previsto dal DM 850 del 2015 è efficace per preparare gli insegnanti ad inserirsi in modo stabile nella scuola	440	6,00	0.35
b) Le fasi previste dal modello formativo sono collegate in modo coerente	441	6,41	0.31
c) Durante l'anno di formazione e prova il neoassunto è sottoposto a forme di controllo sul proprio operato	439	6,97	0.32
d) I laboratori formativi prevedono esercitazioni pratiche	442	4,43	0.63
e) La struttura della piattaforma è ripetitiva	441	6,64	0.42
f) Le attività previste aiutano a stimolare la riflessione su quello che si sta facendo in corso di formazione	441	6,78	0.33
Validi	435		

Tab. 4: statistiche descrittive item 9 – Attribuisca, su una scala da 0 (minimo) a 10 (massimo), un punteggio alle seguenti frasi



Il fine di questa scala è conoscere i giudizi dei soggetti sugli aspetti organizzativi, emersi come salienti nel corso dei focus group del modello formativo. Per quel che riguarda gli aspetti propriamente organizzativi (c, d) i giudizi sono discordanti, vi è un giudizio favorevole circa le “forme di controllo del proprio operato” (6,97), segno che laddove sono state effettuate, sono state intese come efficaci; vi è un giudizio in media sfavorevole invece sull’affermazione “i laboratori prevedono esercitazioni pratiche”, segno che le esercitazioni svolte non hanno soddisfatto le aspettative dei frequentati e siccome l’affermazione presenta un’alta variabilità di risposte, così come evidenziato dal coefficiente di variazione, si è preso in considerazione anche la mediana per avere un dato più affidabile circa il valore centrale della distribuzione; il valore della mediana è 5, maggiore di 4,43 ma comunque basso a riprova del giudizio non favorevole espresso dagli intervistati circa i laboratori. Per quel che riguarda il modo in cui il corso è stato articolato (b, e), il giudizio è anche in questo caso discordante, mentre l’ordine delle fasi previste (6,41) riscontra pareri sopra la sufficienza, la struttura della piattaforma (6,64) non convince, il valore medio ottenuto da questa affermazione va infatti letto in negativo, ne deriva che il valore 6,64 segnala un giudizio negativo sulla struttura. L’ultimo aspetto, che si riferisce agli output del corso (a, f) è l’unico a riscontrare pareri concordanti, un parere sufficiente è espresso per quel che concerne il modo in cui il corso prepara gli insegnanti ad esercitare il proprio ruolo mentre un parere discreto (6,78) per quel che concerne il livello di riflessività interno al corso sviluppato durante le attività. In linea di massima il giudizio su tutti gli aspetti del modello formativo è sufficiente, che se da un lato vuol dire che il corso ha riscosso pareri in media favorevoli dall’altro sta a significare che poteva essere articolato in modo migliore.

	N	Per niente	Poco	Abb.	Molto
a) Il bilancio delle competenze è uno strumento utile per far emergere ciò di cui un insegnante ha bisogno durante il periodo di formazione	442	10,4%	25,3%	53,2%	11,1%
b) La struttura del bilancio riflette un modello di scuola più ideale che reale	437	7,1%	18,5%	49,2%	25,2%
c) La compilazione del bilancio è solo un adempimento burocratico	434	16,1%	22,1%	38,2%	23,5%
d) Il bilancio aiuta a focalizzare gli ambiti di competenza utili al mio sviluppo professionale	440	10,5%	25,2%	48,2%	16,1%
e) I laboratori sono nozionistici	435	13,1%	32,6%	44,4%	9,9%
f) I laboratori forniscono esempi di modelli pratici su come agire in classe	441	5,2%	24,5%	50,8%	19,5%
g) Per le ore a disposizione durante i laboratori si affrontano troppi argomenti	440	16,1%	29,8%	47%	7%
h) I contenuti dei laboratori formativi corrispondono alle sue esigenze formative	440	3,2%	15,5%	65,5%	15,9%

Tab. 5: frequenze item 11 e 12 (lettera h) – Esprima il suo livello di accordo con le seguenti affermazioni



Questa scala contiene affermazioni che riguardano il bilancio delle competenze, lettere *a-b-c-d*, e affermazioni che riguardano i laboratori formativi, lettere *e-f-g-h*. Gli aspetti del bilancio che vengono indagati sono la sua utilità (*a-c-d*) e l'aderenza alla realtà (*b*). Per quanto riguarda il primo aspetto, più della metà dei soggetti ritiene che il bilancio possa essere considerato uno strumento utile a far emergere i bisogni formativi dei nuovi docenti, dichiarandosi abbastanza d'accordo con l'affermazione *a* (53,2%); una parte non trascurabile (25%) afferma di essere poco d'accordo con tale affermazione. L'affermazione di cui alla lettera *d* che riguarda l'utilità rispetto agli specifici ambiti di competenza professionale, restituisce percentuali simili, nel senso che le frequenze più alte si registrano per le modalità abbastanza e poco, con il 48,2% che afferma di essere abbastanza d'accordo e il 25,2% poco d'accordo. Il grado di accordo con l'affermazione è più discordante rispetto alle precedenti con il 23,5% che afferma di essere molto d'accordo circa il fatto che la compilazione del bilancio sia stato un mero adempimento burocratico e con il 38,2% che afferma di essere abbastanza d'accordo con tale affermazione. L'aspetto relativo all'aderenza alla realtà restituisce percentuali preoccupanti poiché il 49,2% è abbastanza d'accordo con il fatto che il modello di scuola veicolato dal bilancio sia più ideale che reale e il 25,2% che si dichiara molto d'accordo con tale affermazione. All'affermazione di cui alla lettera *e* relativa al nozionismo dei laboratori si registrano percentuali del 44,4% per la categoria abbastanza, 32,6% per la categoria poco, 13,1% per niente e 9,9% molto. Si rilevano risultati leggermente più positivi per quanto riguarda l'affermazione successiva, relativa a esempi di modelli pratici forniti durante i laboratori: il 50,8% è abbastanza d'accordo, il 19,5% molto d'accordo, il 24,5% è poco d'accordo con tale affermazione. Sui laboratori abbiamo pareri piuttosto discordanti con una tendenza a mantenere posizioni neutrali anche sull'affermazione che riguarda la quantità di argomenti trattati, dove le percentuali tendono ad aumentare progressivamente, solo una piccola parte è molto d'accordo sul fatto che gli argomenti siano troppi (per niente=16,1%; poco=29,8%; abbastanza=47%; molto=7%). Anche sulla coerenza tra i contenuti dei laboratori e le esigenze formative, la maggior parte dichiara di essere abbastanza d'accordo (65,5%) con l'affermazione (*h*).

Come si evince dalla tabella successiva, che sintetizza le percentuali delle preferenze rispetto alle aree tematiche, gli argomenti “preferiti” dai docenti e quindi quelli su cui si presume vengano avvertite maggiori necessità formative sono le “risorse digitali” e i “bisogni educativi speciali”. A livello di Polo formativo, delle otto aree trasversali previste dall’articolo 8, comma 4 del decreto ministeriale, i laboratori sono stati dedicati ai seguenti argomenti: gestione della classe e delle problematiche relazionali, sistema nazionale di valutazione (autovalutazione e miglioramento), bisogni educativi speciali e disabilità, nuove tecnologie e strategie didattiche. Dalle risposte si evince, purtroppo, che un argomento centrale, quale quello della valutazione didattica e di sistema, viene scelto solo dal 5,7% dei docenti.



		Risposte		Percentuale di casi
		N	Percentuale	
Aree tematiche	Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica	259	29,8%	59,0%
	Gestione della classe e problematiche relazionali	136	15,6%	31,0%
	Valutazione didattica e valutazione di sistema	25	2,9%	5,7%
	Bisogni educativi speciali	214	24,6%	48,7%
	Contrasto alla dispersione scolastica	29	3,3%	6,6%
	Inclusione sociale e dinamiche interculturali	53	6,1%	12,1%
	Orientamento e alternanza scuola-lavoro	57	6,6%	13,0%
	Buone pratiche di didattiche disciplinari	97	11,1%	22,1%
Totale		870	100,0%	198,2%

Tab. 6: frequenze item 13 – Potendo indicare le aree tematiche dei laboratori formativi quali avrebbe scelto – 2 preferenze

Al fine di constatare se vi fosse corrispondenza tra ciò che i docenti hanno effettivamente frequentato e ciò che invece avrebbero seguito in caso di libera scelta, si è chiesto loro di indicare per quali aree tematiche avrebbero optato. Ciascun intervistato aveva la possibilità di esprimere due preferenze su otto possibili risposte. Il 91,1% degli intervistati ha indicato due preferenze mentre il restante 8,9% solo una. Due le aree tematiche scelte da circa la metà degli intervistati: la prima è “nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica” indicata dal 59% dei soggetti (29,8% delle risposte date), a seguire con 5,2 punti percentuali in meno troviamo “bisogni educativi speciali”, indicata dal 48,7% dei casi (24,6% delle risposte date). Scorrendo le percentuali di risposta troviamo “gestione della classe e problematiche relazionali” indicata dal 31% dei casi (15,6% delle risposte date) e “buone pratiche di didattiche disciplinari” scelta dal 22,1% dei soggetti (11,1% delle risposte date). Dalle risposte date è possibile dedurre che i docenti avvertono l’esigenza di fare formazione sulle tecnologie e sugli argomenti che possono aiutarli a fronteggiare, dal punto di vista relazionale e didattico, la complessità ed eterogeneità delle classi. Classificando, per ordine di preferenza espressa, le risposte date dagli intervistati si nota che c’è una quasi completa concordanza tra le aree tematiche individuate dall’USR Campania e quelle indicate dai rispondenti ad eccezione fatta per “valutazione didattica e valutazione di sistema”, indicata solamente dal 5,7% dei casi (2,9% delle risposte date); la “valutazione” dunque è un argomento percepito come meno urgente dai docenti sebbene sia chiara la sua funzione fondamentale e strategica anche in relazione alle altre aree tematiche individuate, in quanto processo che attraversa l’agire didattico in tutto il suo dispiegarsi.

	N	Mai	Rar.	A volte	Spesso	Sempre
a) Le osservazioni sono utili per migliorare la capacità di gestione della classe	432	3%	10,9%	36,8%	37%	12,3%
b) Essere osservato provoca imbarazzo	436	26,8%	29,1%	33,3%	7,6%	3,2%
c) Ho trovato più utile osservare che essere osservato	432	7,9%	13,9%	33,1%	32,4%	12,7%
d) I momenti peer to peer aiutano a comprendere meglio quali strategie didattiche utilizzare in classe	435	2,1%	11,5%	34%	37%	15,4%
e) I momenti di osservazione stimolano il confronto tra colleghi	435	1,4%	6%	23,9%	39,3%	29,4%

Tab. 7: frequenze item 14 – Per quanto riguarda le attività di peer to peer, indichi la sua posizione rispetto alle seguenti affermazioni



Per quel che concerne la scala circa le attività *peer to peer* si è scelto di indagare questa dimensione attraverso una scala composta da cinque affermazioni, osservando le % delle modalità di risposta appartenenti alle affermazioni di carattere valutativo (*a*, *d*, *e*) possiamo asserire che, sebbene il giudizio espresso dagli intervistati tende ad essere positivo, dalle risposte di queste ultime può essere dedotto qualche elemento di problematicità. Per tutte e tre le affermazioni (*a*, *d*, *e*), le modalità considerate come negative (mai e raramente) conseguono congiuntamente % molto basse di scelta (*a*=13,9%; *d*=13,6%; *e*=7,4%) segno che le attività non sono state percepite come inutili; di contro le modalità considerate come positive (spesso e sempre) collezionano buone % di scelta (*a*=49,3%; *d*=52,4%; *e*=68,9%). Per almeno la metà degli intervistati dunque le attività hanno avuto esiti proficui, sia dal punto di vista relazionale, generando un confronto costruttivo con i colleghi, che dal punto di vista delle competenze personali, aiutando a migliorare la capacità di gestione della classe anche attraverso strategie didattiche mirate. Tra i due poli troviamo un'area grigia, ovvero la modalità di risposta "a volte" che colleziona, nelle tre affermazioni, una quantità non trascurabile di scelte (*a*=36,8%; 34%; 23,9%), segno che le attività hanno avuto un riscontro positivo ma non del tutto, la modalità "a volte" indica infatti una sorta di discontinuità di cui si dovrebbe tener conto nella progettazione di future attività di confronto. Per quel che riguarda le altre due affermazioni, l'analisi delle % delle modalità della "b" indica che il confronto tra docenti difficilmente è inficiato dalla reazione dei soggetti (spesso+sempre=10,8%) sebbene parte di questi non si trovano pienamente a loro agio in una situazione siffatta (a volte=33%); la modalità di risposta dell'affermazione "c" invece non sono da considerare lungo l'asse positivo-negativo, queste semplicemente esprimono un punto di vista circa le modalità di osservazione: c'è chi è più stimolato nell'osservare (spesso+sempre=45,1%) e chi invece nell'essere osservato (mai+raramente=21,8%), percentuale non irrilevante è collezionata da chi preferisce invece entrambe le modalità di confronto (a volte=33,1%).

	N	Media	C.V.
a) I materiali di studio sono congruenti con gli obiettivi enunciati	424	6,58	0.3
b) Le attività on line prevedono la simulazione di una sessione di lavoro	415	6,10	0.36
c) Il portfolio professionale ha un risvolto autovalutativo	420	6,64	0.32
d) L'ambiente on line favorisce un accesso guidato ai contenuti	416	6,52	0.31
e) La formazione on line andrebbe snellita/velocizzata	415	7,77	0.29
Validi	406		

Tab. 8: statistiche descrittive item 16 – Per quanto riguarda la formazione on-line, attribuisca, su una scala da 0 (minimo) a 10 (massimo), un punteggio alle seguenti frasi



Ciò che subito si evidenzia guardando i punteggi medi ottenuti dalle affermazioni inerenti la formazione on-line è che il maggior punteggio medio (7,77) è stato ottenuto dall'asserzione critica “la formazione online andrebbe snellita/velocizzata”, segno che, nonostante la piattaforma abbia guidato gli utenti ad accedere ai contenuti (d=6,52) nella fruizione dei contenuti on-line gli utenti avranno riscontrato problematiche di vario tipo. Allo stesso tempo però i giudizi non sono stati estremamente critici verso gli aspetti sostanziali del corso; le affermazioni “a” e “c”, relative alla congruenza tra materiali di studio ed al risvolto autovalutativo del portfolio professionale, hanno totalizzato punteggi medi non elevati ma comunque al di sopra della sufficienza (a=6,58; c=6,64). L'ultimo aspetto, attinente alle sessioni di lavoro, ha raggiunto anch'esso la sufficienza (6,10). In generale, così come riscontrato nelle altre aree, nonostante i giudizi in media possono essere ritenuti positivi gli aspetti della formazione on-line non hanno convinto del tutto. Ciò come a breve vedremo ha avuto effetti sulla valutazione complessiva del corso.

	N	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Complessivamente quanto si sente soddisfatto del percorso formativo appena concluso	433	15,5%	68,6%	12,7%	3,2%

Tab. 9: frequenze item 15 – Complessivamente quanto si sente soddisfatto del percorso formativo appena concluso

Come già anticipato, l'analisi delle singole aree aveva evidenziato come, nonostante le valutazioni non fossero negative queste comunque lasciavano trasparire criticità percepite dagli intervistati, criticità che hanno inciso sulla valutazione globale del percorso formativo. Solo il 3,2% si ritiene “molto soddisfatto”, circa un quinto del 15,5% di docenti che invece non si ritiene “per niente soddisfatto”; la moda, nonché la mediana della distribuzione è rappresentata dai soggetti che si ritengono “poco soddisfatti”, modalità quest'ultima che raccoglie il 68,6% delle risposte, la restante parte degli intervistati invece, il 12,7%, ha risposto di essere “ab-

bastanza soddisfatta” del corso. È da sottolineare che sebbene la valutazione complessiva è stata negativa, i docenti delle scuola di infanzia e primaria e delle secondarie di primo grado hanno espresso una percentuale significativamente più alta di giudizi negativi (Chi-quadrato di Pearson= 8,34; Sig.=0.015). Confrontando i marginali di riga, emerge che ad esprimere giudizi positivi in percentuale maggiore rispetto alle altre due fasce sono i docenti della scuola secondaria di secondo grado (19,3%).

		Complessivamente quanto si sente soddisfatto del percorso formativo appena concluso		Totale
		per niente/poco	abbastanza/molto	
Grado scuola	infanzia/primaria	90,1%	9,9%	100,0%
	secondaria di I grado	89,8%	10,2%	100,0%
	secondaria di II grado	80,7%	19,3%	100,0%
Totale		84,9%	15,1%	100,0%

Tab. 10: Tavola di contingenza – grado ricodificato/complessivamente quanto si sente soddisfatto del percorso formativo appena concluso



Analizzando congiuntamente la variabile “grado scuola” e “soddisfazione complessiva del percorso formativo” ed in particolare i marginali di riga emerge come i docenti che prestano servizio presso “le scuole secondarie di II grado” risultano più soddisfatti rispetto ai loro colleghi che insegnano nei gradi scolastici inferiori; nello specifico il 19,3% dei docenti delle superiori dichiara di essere “abbastanza/molto soddisfatto” percentuale superiore al 10,2% collezionato da chi insegna alle scuole medie e il 9,9% di chi insegna invece all’infanzia/primaria. Più in generale è da sottolineare però che la soddisfazione complessiva dei partecipanti, al di là di là del tipo di scuola in cui insegnano, è bassa; l’84,9% di questi infatti si ritiene per niente o poco soddisfatto contro un solo 15,1% che si ritiene abbastanza o molto soddisfatto.

Infine, chiedendo ai docenti quale fase del modello formativo si può eliminare, dalle percentuali di risposta si evidenziano di nuovo criticità sulla formazione online, questa categoria raccoglie la percentuale più alta con il 36,32%, seguita dalla categoria “incontri di accoglienza/di restituzione” con il 26,63%, poi da “osservazione in classe e peer to peer” con il 19,1%, nella categoria “nessuna” si registra una percentuale del 15,9% infine per i “laboratori” si ottiene la percentuale più bassa con l’1,94%.

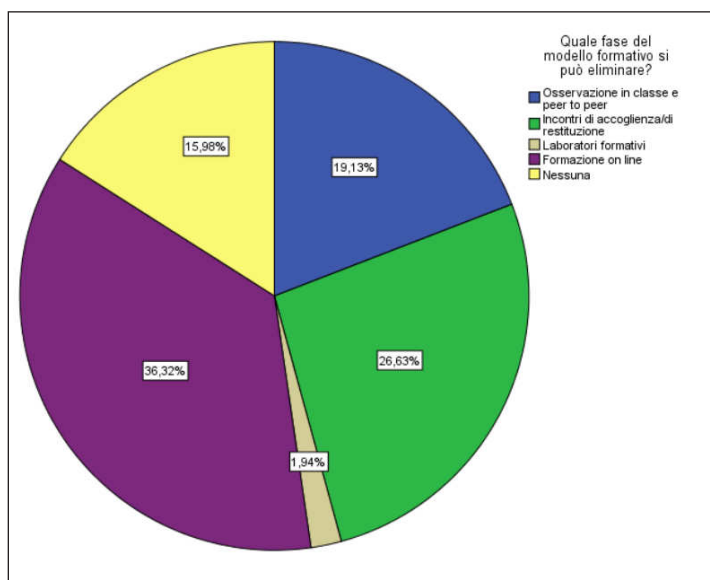


Fig. 1: frequenze item 19 – Quale fase del modello formativo si può eliminare?

Conclusioni

Una premessa importante da fare prima di discutere le conclusioni che riguardano la prima parte dell'analisi dei dati raccolti riguarda il fatto che alcune decisioni sul trattamento dei dati, sulla selezione delle variabili di cui descrivere, per ora, l'andamento sono scaturite dalle evidenze raccolte che hanno guidato man mano l'approccio con la matrice fino a giungere ai risultati qui presentati. Si sta completando l'analisi delle altre dimensioni rilevate attraverso gli item 8-10-17, l'analisi bivariata e quella fattoriale. Come sappiamo, nella presentazione dei risultati "è necessario anche non nascondere gli errori che si sono commessi, le difficoltà che si sono incontrate nel corso della ricerca e i punti di debolezza. [...]"; poiché "può darsi che la ricerca, nonostante gli errori effettuati e le difficoltà presentate, possa ugualmente contenere informazioni utili e suggerire nuove strade da percorrere" (Lucisano & Salerni, 2002, p. 336) e perciò segnaliamo alcuni limiti e difficoltà riscontrati. Le difficoltà iniziali, di tipo organizzativo, sono collegate principalmente alla problematicità nella comunicazione con l'Ufficio Scolastico Provinciale e Regionale, con ricadute importanti anche sui tempi di svolgimento della ricerca. Meno critico e problematico, invece, il rapporto con le scuole polo e con le altre scuole che hanno dato la disponibilità nelle fasi iniziali della ricerca. In generale, l'approccio dal basso è risultato molto più agevole, funzionale ed efficace. Entrando più strettamente nel merito della ricerca, abbiamo riscontrato degli errori in fase di operativizzazione della variabile "laboratori formativi". Le domande del questionario, a tal proposito, sono eccessivamente generiche e non restituiscono un quadro dettagliato della situazione relativa ai singoli laboratori formativi, considerati cioè separatamente per area tematica. In effetti non siamo in grado di dire quali siano state le differenze nella modalità di conduzione in base alla distinzione per argomento, ad esempio non sappiamo se, tenendo conto di questo criterio, alcuni siano stati più nozionistici e altri meno, se in alcuni sia stato dato più spazio alle esercitazioni e meno alla presentazione dei contenuti, ecc. I dati raccolti ci

danno informazioni globali su questa dimensione e quindi vanno lette e interpretate alla luce di tale limite. In effetti, ritornando alle conclusioni, dai dati emerge una insoddisfazione per le attività di laboratorio, accompagnata da giudizi non favorevoli sui quali però, a causa dei motivi sopraesposti, non è stato possibile fare un approfondimento per area tematica, andando a rilevare le specifiche criticità per ciascun laboratorio. Le esperienze vissute come più significative sono quelle legate alle osservazioni: nelle attività peer to peer si registrano buone percentuali di scelta per le modalità positive, segno del fatto che ne è stata percepita l'utilità e segno anche del fatto che probabilmente, per un docente neo-immesso in ruolo contano molto sia la dimensione relazionale che le opportunità di avere momenti di confronto, scambio e discussione con i colleghi. La struttura della piattaforma non convince e i giudizi sulla formazione on-line, anche se positivi, fanno emergere delle difficoltà riscontrate nella fruizione, confermate anche dal punteggio medio più alto (7,7) che si registra per l'affermazione "la formazione on line andrebbe snellita/velocizzata". La compilazione del bilancio, benché non percepita come un mero adempimento burocratico, è comunque un'operazione poco aderente alla realtà scolastica e anche in questo caso, se ne riconosce l'utilità ad un livello teorico. Si registrano, in generale, posizioni intermedie dietro le quali si nascondono delle insoddisfazioni e criticità che emergono con maggiore evidenza sulle questioni più specifiche o sulla soddisfazione complessiva. Per quanto riguarda il modello in generale e la sua articolazione in fasi, i docenti ne apprezzano la coerenza interna e le potenzialità formative per lo sviluppo professionale ma solo ad un livello astratto, poiché all'atto pratico, probabilmente per problemi di natura organizzativa o per altri fattori che potrebbero emergere dalle analisi successive, le criticità incidono molto sulla soddisfazione complessiva con una percentuale alta di giudizi negativi soprattutto da parte dei docenti del primo ciclo di istruzione.



Riferimenti bibliografici

- Aragona B. (2012). Introduzione all'analisi dei dati: analisi monovariata. In E. Amaturò, *Metodologia della ricerca sociale* (pp. 369-406). Torino: UTET.
- Bezzi C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. Milano: FrancoAngeli.
- Brescianini C., Fabrizio R. (2016). Il periodo di formazione e prova: aspetti innovativi. In USR ER, *Essere docenti in Emilia Romagna 2015-2016. Guida informativa per insegnanti neoassunti* (pp. 39-45). Napoli: Tecnodid.
- Colella F. (2011). *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative*. Milano: FrancoAngeli.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Di Franco G. (2001) (a cura di). *Esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Fideli R. (2004). *Come analizzare i dati al computer*. Roma: Carocci.
- Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Magnoler P., Rossi P. G. (2016). Dal bilancio di competenze al portfolio. In USR ER, *Essere docenti in Emilia Romagna 2015-2016. Guida informativa per insegnanti neoassunti* (pp. 46-50). Napoli: Tecnodid.
- Marradi A. (1995). *L'analisi monovariata*. Milano: Franco Angeli.
- Marradi A. (1980). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Notti A.M. (2012). *La ricerca empirica in educazione. Metodi, tecniche e strumenti*. San Cesario di Lecce: Pensa.

- Paquay L., Altet M., Charlier É., Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza & Figli.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

