

Valutare o valorizzare lo sviluppo professionale dell'insegnante: evidenze di ricerca per un dibattito

LOREDANA PERLA

Università di Bari

loredana.perla@uniba.it

LAURA AGRATI

Università di Bergamo

laurasara.agrati@unibg.it

VIVIANA VINCI

Università Mediterranea di Reggio Calabria

viviana.vinci@unirc.it

Riassunto:

Il tema della valutazione/valorizzazione degli insegnanti trova ragione all'interno di un cambio di paradigma: quello che vede valutazione esterna delle Scuole e l'autovalutazione di istituto come opportunità per passare a un sistema di standards funzionali, oltre che alla trasparenza sociale e alla rendicontazione, prima di tutto al miglioramento e alla valorizzazione dei contesti e dei suoi protagonisti. Vengono presentati il disegno generale, la metodologia e i primi esiti della prima fase di un'indagine che ha coinvolto 37 dirigenti e 866 docenti con lo scopo di conoscere le loro rappresentazioni in merito i processi di valutazione a scuola e di valorizzazione dei docenti. Emerge un quadro caratterizzato da omogeneità rispetto ai criteri di valorizzazione e all'importanza del punto di vista del dirigente e da divergenze riguardanti gli indicatori dell'attuale sistema di valutazione dei docenti.

Abstract:

The evaluation/appraisal of teachers, as topic of investigation, finds a reason within a paradigm shift. Such paradigm sees the external evaluation of schools and the self-evaluation of the institution as an opportunity to switch to a system based on standards and functional, first of all, to the improvement and enhancement of contexts and its protagonists. The general design, the methodology and the first results of the first phase of an investigation, that involved 37 managers and 866 teachers, are presented. The investigation aimed at knowing their representations regarding the evaluation processes at school and the enhancement of teachers. A picture emerges characterized by homogeneity with respect to the evaluation criteria and the importance of the manager's point of view and by divergences regarding the indicators of the current teacher evaluation system.

Parole chiave: valutazione, valorizzazione docente, sviluppo professionale.

Keywords: evaluation, teachers' appraisal, professional development.

1. Quadro teorico

Il tema della valutabilità dell'insegnamento e della valutazione/valorizzazione degli insegnanti – connessa a cambiamenti inediti, quali la possibilità di differenziazione delle carriere e lo scardinamento del principio dell'unicità della funzione docente con l'apertura verso ruoli diversi, di *middle management* (Autore 2, 2018) – è una questione particolarmente dibattuta, anche in Italia¹ (Autore 1, 2019).

Essa si incardina in un cambio di paradigma valutativo che vede nella valutazione esterna delle Scuole e nell'autovalutazione di istituto l'opportunità di fronteggiare l'autoreferenzialità implicita in ogni agire non sottoposto a un monitoraggio di coerenza rispetto a standard (Bertagna, 2004).

Se, in linea di principio, il tema della valorizzazione dei docenti e della loro azione didattica appare condiviso e ben accolto, in quanto funzionale alla logica del miglioramento e al potenziamento dell'*empowerment* soggettivo dei docenti, il discorso appare in realtà insidioso e non scontato, in quanto la riflessione sulla qualità dell'agire didattico comporta la necessità di condividere un sistema di standard professionali di riferimento, di esplicitare scopi e attori in gioco e di costruire strumenti (coerenti) di valutazione/valorizzazione dell'agire professionale, un oggetto complesso e multitasking difficilmente oggettivabile secondo parametri comparabili e, di conseguenza, anche difficilmente misurabile e/o certificabile. Per tali motivi il tema del *teacher appraisal* o della valutazione formale degli insegnanti, quindi della misurazione della qualità dell'azione didattica a livello individuale ed entro un quadro sistemico (OECD, 2012, 2020), appare un oggetto di ricerca estremamente complesso e dibattuto.

Al cuore del dibattito, emerge la percezione diffusa di un sistema valutativo sbilanciato sul controllo, sui risultati di apprendimento, su processi di burocratizzazione del lavoro degli insegnanti e sull'istanza di *accountability* (Cochran-Smith et al., 2018) derivante da paradigmi neo-positivistici di *Teacher Effectiveness* (Scheerens, 2016) che sembrano rispondere più ad esigenze di trasparenza sociale e di rendicontazione, che di miglioramento effettivo della qualità dell'insegnamento e di valorizzazione e sviluppo del professionismo docente.

La considerazione dell'agire insegnativo come risultante di molteplici variabili ha portato al superamento dei modelli correlazionali e della causazione (Shulman 1987; Damiano 2006; Autore 1, 2010), che considerano il solo risultato di

¹ L'Italia, come è noto, a partire dall'a.s. 2015/2016 si è dotata di un Sistema Nazionale di Valutazione declinato in tre ambiti: valutazione degli studenti, autovalutazione/valutazione di istituto, valutazione dei dirigenti scolastici e valorizzazione del merito dei docenti. Con la Legge 107/2015, inoltre, all'art. 1 c. 129 vengono individuate le aree strategiche per il perseguimento dei fini istituzionali di ogni scuola e per la valorizzazione dei docenti: didattica, professionalità e organizzazione. Si richiama un percorso di ricerca-formazione (Autore 1, 2019) volto a sperimentare un prototipo di ciclo adattivo della qualità, articolato in tre poli interagenti – autovalutazione, sviluppo professionale e valorizzazione del merito – cui corrispondono specifici documenti (Rav e PdM, bilancio di competenze e standard, schede di valorizzazione). La tesi che ha sotteso la sperimentazione è che la competenza autovalutativa/valutativa è in primis una competenza al saper ben documentare (Frish 2014, Autore 1 2017), per cui probabilmente le Scuole attestano difficoltà nella gestione del processo autovalutativo/valutativo in ragione della lacuna nella competenza documentativa.

apprendimento un indicatore diretto dello stato di salute di una Scuola e per i quali è possibile valutare l'efficacia dell'insegnamento a partire dai risultati (dalla misura degli apprendimenti degli alunni): le dinamiche dell'insegnamento e dell'apprendimento sono distinte (Scurati 2000) e non può esservi impianto teorico didattico causativo o riduzionista che possa spiegare l'efficacia dell'insegnamento su basi correlazionali o per mezzo di comportamenti osservabili solo attraverso approcci *evidence-based-education* (Hattie 2012).

Occorre invece conciliare *accountability* e *learning*, ovvero 'modelli e pratiche centrate su accreditamento e certificazione di qualità con modelli e pratiche idiografiche, ermeneutiche, che diano valore al contesto e ai suoi protagonisti' (Autore 1, 2019, p. 35): per farlo, sarebbe opportuno superare modelli valutativi incentrati sul mero controllo del risultato (subiti dagli insegnanti, più che partecipati) e recuperare una razionalità pratica capace di comprendere l'agire del docente in situazione, dotando le Scuole di sistemi di valutazione/valorizzazione dei docenti agili, comprensibili, condivisi dalle comunità scolastiche, che richiedano la co-partecipazione dei docenti.

Nell'ottica della piena partecipazione *bottom-up* dei docenti ai processi di valutazione e autovalutazione, riflessione sul proprio profilo professionale e rielaborazione critica della propria pratica, è stata realizzata un'indagine esplorativa sul nesso fra valutazione, valorizzazione e sviluppo professionale.

2. Metodologia di indagine: disegno, collezione dei dati della prima fase

L'indagine realizzata e in corso ha lo scopo di conoscere le rappresentazioni di dirigenti e docenti in merito i processi di valutazione a scuola e di valorizzazione dei docenti. L'indagine è stata articolata sulla base di un disegno a metodo misto di tipo sequenziale (Creswell, Plano, Guttman, Hanson, 2003; Cameron, 2015), fig. 1

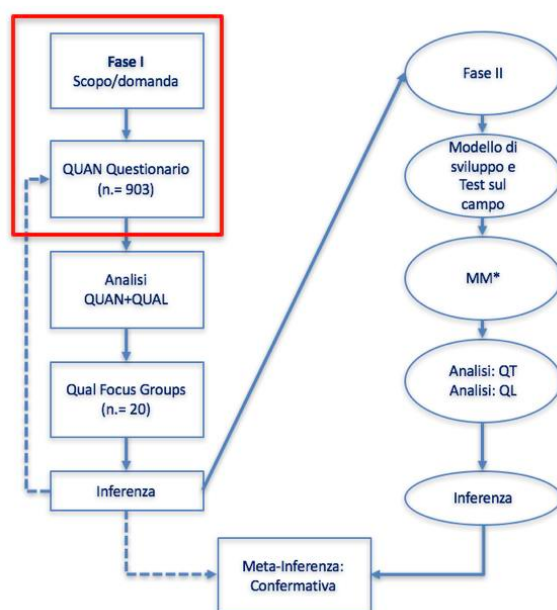


Fig. 1 – Disegno dell'indagine: metodo misto di tipo sequenziale

L'obiettivo generale della prima fase conoscitiva - di cui vengono presentate lo strumento di raccolta dei dati e l'esito della prima analisi - è stato quello di inferire

informazioni utili alla conoscenza del legame tra valutazione, valorizzazione e sviluppo professionale. Il presente lavoro descrive l'impostazione dell'indagine e gli esiti dell'analisi dei dati quantitativi raccolti nella prima fase di indagine svolta nella II settimana di novembre 2021 attraverso un questionario 'ad hoc'. Sulla base di un criterio random sono stati coinvolti n. 37 dirigenti e n. 866 docenti di tre regioni - Lombardia, Puglia, Calabria, cui è stato chiesto di rispondere, in forma anonima, a n. 17 domande a risposta multipla, indicando solo un'alternativa di risposta, e all'unica domanda aperta, in forma breve².

Il questionario 'ad hoc' è stato articolato in quattro sezioni – tab. 1.

<i>Sezione</i>	<i>Informazioni</i>	<i>Tipo di dati</i>
a. Informazioni sociometrico-professionali	sex, età, titolo di studio, tipologia di istituto, anzianità di servizio, ruoli di responsabilità	QN
b. Valutazione	valore-giudizio-classificazione, oggetto di valutazione scolastica, azione del valutare, monitoraggio dei processi	QN
c. Valutazione e professionalità docente	sistema di valutazione dei docenti, indicatori del sistema di valutazione, criteri per la valorizzazione dei docenti (L. 107/2015, art.1, c.129), punto di vista del dirigente, bonus del merito	QN
d. Idee e riflessioni	proposte per valorizzare la professionalità docente	QL

Tab. 1 – Sezioni del questionario 'ad hoc' e tipi di dati

Le caratteristiche sociometrico-professionali del campione coinvolto vengono illustrate nella seguente tabella – tab. 2.

<i>Informazioni:</i>	<i>Opzioni:</i>	<i>Dirigenti – n. 37</i>	<i>Docenti – n. 866</i>
Genere	f	64,9%	91,2%
	m	35,1%	8,8%
Età (in anni)	oltre 60	0%	6,4%
	51-60	59,5%	38,2%
	41-50	35,1%	35,6%
	31-40	2,7%	13,7%
	22-30	2,7%	6,1%
Titolo di studio	Diploma Superiore	0%	43,6%
	Laurea	40,5%	42,6%
	Specializzazione/ph.D.	59,5%	13,7%
Grado scolastico	Istituto comprensivo	91,9%	86,4%
	Istituto tecnico	2,7%	0,6%
	Liceo	5,4%	12,8%
Anzianità di servizio (in anni)	0-1	8,1%	3,6%
	2-5	40,5%	14,7%
	6-10	43,2%	12,2%
	oltre 10	8,1%	69,5%

² Per le informazioni raccolte è garantito l'anonimato nel rispetto del Regolamento generale UE sulla protezione dei dati n. 679/2016 e del D.Lgs. n. 196/2003 "Codice in materia di protezione dei dati personali" (modificato dal D.Lgs. n. 101 del 10.08.2018). I dati sono stati trattati in forma aggregata.

Ruolo di staff*	Coord. Classe	64,9%	48,3%
	Funzione strumentale	75,7%	22,3%
	Tutor anno di prova	37,8%	28,9%
	Referente plesso	37,8%	22,5%

Tab. 2 – Caratteristiche sociometrico-professionali del campione

Oltre i due terzi dei dirigenti è donna, con un'età media tra i 51 e i 60 anni, con titolo di specializzazione o dottorato; la quasi totalità dirige Istituti comprensivi, ha un'anzianità di servizio da dirigente tra i 2 e i 10 anni, ha assunto ruoli di coordinatore di classe o di funzione strumentale nella precedente carriera da docente. La quasi totalità dei docenti coinvolti, invece, è donna; la maggior parte ha un'età compresa tra i 50 e i 60 e una laurea o un diploma, opera in un Istituto comprensivo, ha oltre 10 anni di servizio; ha prevalentemente ricoperto il ruolo di coordinatore di classe, ma anche di tutor dei docenti nell'anno di prova e di funzione strumentale o di referente di plesso.

3. Esiti della prima fase – dati quantitativi

La tab. 3 sintetizza le opzioni di risposta alle domande della sezione del questionario 'Valutazione e professionalità docente' espresse in %.

Domanda	Opzioni:	Dirigenti – n. 37	Docenti – n. 866
Accordo sull'attuale sistema di valutazione docente	per nulla	0,0%	13,6%
	poco	10,8%	18,7%
	abbastanza	16,2%	43,4%
	molto	43,2%	18,1%
	completamente	29,7%	6,1%
Accordo sugli indicatori del sistema di valutazione docente*	feedback famiglie/studenti	45,9%	45,2%
	valutazione interna	83,8%	40,1%
	attiv. extracurricolari	13,5%	13,2%
	delega funzione strumentale	13,5%	5,4%
	altro	24,3%	35,1%
Contributo offerto sulla base dei criteri di valorizzazione (L. 107/2015, art.1, c.129)	innovazione metodologica	56,8%	41,9%
	cultura del miglioramento	21,6%	27,8%
	autovalutazione istituto	0,0%	3,8%
	coordinamento	0,0%	3,7%
	organizzativo	8,1%	2,1%
	formazione personale	13,5%	20,7%
Importanza del punto di vista dirigente nello sviluppo professionale	1	0,0%	3,1%
	2	0,0%	10,3%
	3	16,2%	33,9%
	4	43,2%	35,5%
	5	40,5%	17,2%
Importanza del 'bonus' per valorizzazione docente	per nulla	24,3%	20,7%
	poco	32,4%	27,6%
	abbastanza	29,7%	32%
	molto	8,1%	15,6%
	completamente	5,4%	4,2%

Tab. 3 – Opzioni di risposta alle domande – in %.

A una prima lettura descrittivo-comparativa dei dati emergono numerose costanti - con varie specificità - e alcune significative differenze all'interno del gruppo dei docenti e degli insegnanti coinvolti, in merito le rappresentazioni circa la valutazione, i processi di valutazione a scuola e il rapporto valorizzazione-professionalità docente.

Le numerose costanti e tendenze comuni riguardano:

- il contributo offerto sulla base dei criteri di valorizzazione – oltre la metà di dirigenti (56,8%) e un terzo dei docenti (41,9%) ritiene di aver offerto un significativo contributo in termini di valorizzazione sul piano dell’innovazione metodologica e didattica;
- l’importanza del punto di vista del dirigente nello sviluppo professionale dei docenti – il 43% dei dirigenti e il 35,5% dei docenti ritiene tale punto di vista molto importante nell’orientare e supportare lo sviluppo delle competenze professionali dei docenti; tale tendenza si diversifica, tuttavia, all’interno dei due gruppi dato che, se per un verso, il 40,5% dei dirigenti attribuisce moltissima importanza a tale punto di vista, un terzo, invece, dei docenti, ne attribuisce solo abbastanza.
- l’importanza del ‘bonus’ per la valorizzazione del docente – il 32,4% dei dirigenti e il 32% dei docenti lo ritengono, rispettivamente, ‘poco’ o solo ‘abbastanza’ importante all’incentivazione della valorizzazione dei docenti.

Significative differenze si attestano, invece, in merito a:

- l’attuale sistema di valutazione dei docenti – mentre il 43,2% e il 29,7% dei dirigenti si ritiene, rispettivamente, molto e completamente d’accordo con l’impostazione dell’attuale sistema di valutazione dei docenti, il 43,4% dei docenti si ritiene solo ‘abbastanza’ d’accordo e il 18,7% degli stessi addirittura ‘poco’;
- gli indicatori di tale sistema di valutazione – la netta maggioranza dei dirigenti (83,8%) considera gli esiti provenienti dalle valutazioni interne quale attestazione utile ad esprimere giudizi sull’operato dei docenti, la prevalenza dei docenti (45,2%), invece, considera utili i feedback forniti dalle famiglie e dagli stessi studenti;

4. Commenti

I dati suggeriscono un quadro caratterizzato da generale omogeneità rispetto ai criteri di valorizzazione e all’importanza del punto di vista del dirigente. Tanto i dirigenti quanto i docenti riconoscono opportuno, per un verso, valorizzare quanti si spendono soprattutto nell’innovazione metodologica e didattica e, per altro, che tale valorizzazione tenga necessariamente in conto il punto di vista del dirigente.

La differenza, meritevole di ulteriori approfondimenti, è relativa al sistema di valutazione dei docenti. In particolare, appare significativa la focalizzazione sugli indicatori di tale sistema: i dirigenti enfatizzano soprattutto gli esiti provenienti dalle valutazioni *interne*, i docenti sottolineano invece il ruolo di elementi valutativi *esterni*, quali i feedback delle famiglie e degli studenti.

Bibliografia

Autore 2 (2018), Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Fomr@re*, 18(2), pp. 48-61.

BERTAGNA G. (2004), *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Brescia: La Scuola.

CRESWELL J.W., PLANO CLARK V.L., GUTTMAN M., HANSON W. (2003), *Advanced mixed methods research designs*. In A. Tashakkori, C. Teddlie, C.B. Teddlie. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209- 240), Thousand Oaks, CA: Sage.

CAMERON R. (2015), The emerging use of mixed methods in educational research. In M. Baguley, Y.S. Findlay, M.C. Karby (eds.), *Meanings and motivation in education research* (pp. 103-115), New York: Routledge.

COCHRAN-SMITH M. *et al.* (2018), *Reclaiming accountability in teacher education*, New York: Teachers College Press.

DAMIANO E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia: La Scuola.

FRISH M. (2014), Les méthodes de regards croisés en formation: l'exemple d'un dispositif intégrant de l'information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation. *Recherches en Didactiques*, 18, pp. 57-77.

HATTIE J. (2012), *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York: Routledge [tr. it. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson].

OECD (2012), *Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, Paris: OECD.

OECD (2020), *TALIS 2018 Results. Teachers and school leaders as valued professionals. Volume II*, Paris: OECD.

Autore 1 (2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, Brescia: La Scuola.

Autore 1 (2017), *DocumentAZIONE = ProfessionalizzAZIONE? Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti* (pp. 69-87). In P., Magnoler, A.M., Notti, L., Autore 1 (Eds.). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce: Pensa Multimedia.

Autore 1 (2019), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*, Brescia: Morcelliana.

SCHEERENS J. (2016), *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*, Dordrecht: Springer.

SCURATI C. (2000), *Tecniche e significati. Linee per una nuova didattica formativa*, Milano: Vita e Pensiero.

SHULMAN L.S. (1987), Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.