



**Formare alla
Ricerca
Empirica in
Educazione**

**Atti del Convegno Nazionale del
Gruppo di lavoro SIPED - Teoria e Metodi della
Ricerca Empirica in Educazione
a cura di *Luca Ghirotto***



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE PER LA QUALITÀ DELLA VITA

Siped
Società Italiana di Pedagogia
fondata nel 1989

Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione

A cura di Luca Ghirotto

Edito da: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, 2017

Politiche editoriali: tutti i contributi presenti in questo volume sono stati selezionati con il metodo della *double blind peer review* dal Comitato Scientifico del Convegno, composto da:

Luigina Mortari (coordinatrice, Università di Verona)
Massimiliano Tarozzi (coordinatore, Università di Bologna)
Chiara Bove (Università di Milano-Bicocca)
Luca Ghirotto (Università di Bologna)
Marcella Milana (Università di Verona)
Chiara Sità (Università di Verona)
Paolo Sorzio (Università di Trieste)
Andrea Traverso (Università di Genova)
Lucia Zannini (Università Statale di Milano)



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale 3.0 Italia.

© 2017, by Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, QuVi

ISBN 9788898010691

Immagine in copertina con Licenza Creative Commons CC0 1.0. Fonte: Pixabay.

Indice

Linee di ricerca e competenze metodologiche.

Una premessa

Luca Ghirotto7

Didattica universitaria ed educazione degli adulti

La “non direttività” come prospettiva educativa e di ricerca.

Un approccio esperienziale alla didattica universitaria

Anna Bondioli, Donatella Savio17

TrasFormAzione nel sistema di accoglienza dei richiedenti asilo.

Fenomenologia di una ricerca partecipata

Rosanna Cima, Mariateresa Muraca, Maria Livia Alga, Sabaudin Varvarica26

Educare alla giustizia per educare al futuro: impegno delle istituzioni e prospettive pedagogiche.

Una ricerca empirica sul territorio pugliese

Alberto Fornasari, Gabriella Calvano, Francesco Schino*35

Analizzare una ricerca narrativa.

Aprire campi semantici attraverso polarità complementari

Andrea Galimberti44

La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills

Cristina Lisimberti52

L’accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica.

Implicazioni per la didattica universitaria

Katia Montalbetti.....62

Applicazione e analisi della Tecnica dell’Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività.

Possibilità e limiti

Antonella Nuzzaci72

Care Leavers, pratiche e significati educativi.

Analisi metodologica e sviluppi condivisi di una ricerca

Luisa Pandolfi.....86

Approcci capacitativi sull’azione professionale docente.

Una ricerca “quanti-qualitativa” di valutazione delle competenze per lo sviluppo dell’agency

Chiara Urbani96

Didattica, programmazione, servizi educativi

Musica e Arti Visive nell'Educazione.

Didattica interdisciplinare e qualità dell'apprendimento

Alessandra Anceschi106

Risposte adattive delle organizzazioni scolastiche e percezione del cambiamento da parte degli insegnanti di scuola primaria.

Un'indagine esplorativa

Davide Capperucci, Marianna Piccioli115

Insegnare ad apprendere a leggere.

Un modello di ricerca-formazione per promuovere la qualità dell'insegnamento e il miglioramento dell'efficacia scolastica.

Giusi Castellana, Guido Benvenuto126

Uno "sguardo pedagogico" nell'ambito della programmazione didattica

Elvia Ilaria Feola140

L'apprendimento delle competenze vocali in ambito di educazione

Marco Galignano148

...E il Ludo prese il vizio.

Appunti di ricerca sulla didattica della lingua italiana

Margherita Ghetti158

Processi integrati di video-analisi individuale e collaborativa sull'insegnamento.

Questioni metodologiche

Giancarlo Gola169

I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria.

Un'indagine qualitativa

Immacolata Brunetti181

Suggerimenti metodologici a partire da una ricerca educativa nei Centri per Bambini e Famiglie

Tiziana Morgandi203

Il ruolo dell'insegnante tra metodo e qualità dell'esperienza scolastica.

Un intervento di ricerca-formazione

Cristina Palmieri212

Mixed method e ricerche quantitative

Un modello di Team Based Learning per la ricerca empirica in educazione

Rosa Cera223

La ricerca empirica in campo educativo speciale nella prospettiva dell'EBE. <i>L'impianto teorico e metodologico fornito dall'ICF-CY</i>	
Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti	230
Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione. <i>Un approccio critico-euristico</i>	
Chiara D'Alessio	239
Per un'educazione alla giustizia. <i>Una ricerca empirica multi-metodo</i>	
Antonia De Vita	250
Un mixed-method study sui percorsi di successo scolastico degli studenti di origine migrante nella scuola secondaria in Italia	
Giovanna Malusà	258
Quello che gli studenti non dicono. <i>Valutazione della qualità didattica universitaria e questionari opinioni studenti</i>	
Serafina Pastore	269
Il valore aggiunto come misura di efficacia delle scuole e degli insegnanti. <i>Riflessioni su un percorso di ricerca di natura longitudinale</i>	
Alessandra Rosa, Liliana Silva	279
Percorsi di valutazione in prospettiva pedagogica. <i>Riflessioni in P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione</i>	
Sara Serbati	288
Riflessioni metodologiche relative a una ricerca empirica nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna	
Elisa Truffelli	298
Contesti educativi eterogenei e nuove tecnologie. <i>Una ricerca multi-metodologica</i>	
Luisa Zinant	308

Salute, corpo e disabilità

Emozioni in gioco. <i>Uno studio sull'attività motoria scolastica a partire dalle cornici della Prasseologia Motoria e dell'Educazione Fisica Critica</i>	
Alessandro Bortolotti	319
Playfulness. <i>Criticità di un costrutto e della sua misurazione nel caso della disabilità</i>	
Daniela Bulgarelli, Nicole Bianquin	329

Educare attraverso la corporeità. <i>Ricerca sulla qualità delle pratiche laboratoriali</i>	
Rita Casadei	340
La ricerca sulle metafore linguistiche: aspetti metodologici e impatto sulle pratiche educative. <i>Uno studio nell'ambito della Medicina Generale</i>	
Marika D'Oria	348
L'utilizzo di un software per l'analisi nella ricerca qualitativa. <i>Potenziali e limiti di NVivo in un progetto fenomenologico-ermeneutico</i>	
Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Elisabetta Biffi,	358
Lucia Zannini*	358
Vissuti e rappresentazioni del DSA. <i>Focus sulla metodologia della ricerca per il campione di bambini e ragazzi con DSA</i>	
Giulia Lampugnani	370
Educazione alla salute in giovani pazienti sottoposti a trapianto di fegato. <i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di strumenti di dialogo educativo condotto presso l'Azienda Ospedaliera di Padova</i>	
Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Mara Cananzi*, Patrizia Burra*, Giuseppe Milan	381
L'Educazione dei Minori Stranieri non Accompagnati Richiedenti Asilo e Rifugiati (MSNARA) con Disabilità a Roma. <i>Processi e discorsi discriminatori nella strategia d'Integrazione'</i>	
Valentina Migliarini	392
La valutazione degli interventi di prossimità. <i>Uno studio pilota</i>	
Cleta Sacchetti, Stefano Gardenghi, Stefano Martinelli,	402
Marco Bassani, Anna Rita Atti*, Giuseppe Pascarella	402
Aspettare e affidarsi come allenamento alla vita. <i>L'etica dell'ascolto in Terapia Intensiva Pediatrica</i>	
Chiara Tosin, Luigina Mortari, Amabile Bonaldi*, Paolo Biban*	412

Risposte adattive delle organizzazioni scolastiche e percezione del cambiamento da parte degli insegnanti di scuola primaria.

Un'indagine esplorativa¹

Davide Capperucci, Marianna Piccioli

Università di Firenze

Abstract

L'organizzazione delle scuole è strettamente collegata alle riforme del sistema educativo di istruzione e formazione, e pertanto sottoposta a costanti azioni adattive. Il contributo presenta i risultati di un'indagine esplorativa sul grado di soddisfazione degli insegnanti condotta nelle scuole primarie della provincia di Pistoia nel primo anno di attuazione della cosiddetta «Riforma Gelmini». A partire dalla somministrazione del questionario semistrutturato *Pri.Sc.O.Quest. (Primary School Organization Questionnaire)* sono analizzati sia i cambiamenti organizzativi adottati dalle scuole sia il grado di soddisfazione degli insegnanti in merito alla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento. I risultati dell'indagine mettono in luce una scuola primaria capace di agire come un'«organizzazione che apprende», impegnata nel fronteggiare - non senza difficoltà - i cambiamenti introdotti a livello di sistema, avvalendosi delle soluzioni organizzativo-didattiche e delle forme di flessibilità messe a disposizione dall'autonomia scolastica.

Parole chiave: ricerca sul campo in educazione - indagine esplorativa - organizzazione scolastica - scuola primaria - maestro unico vs team teaching

School organization is closely linked to the education system reforms, and thus it is subject to constant adaptive processes. This paper presents the results of an exploratory survey about primary school teachers' degree of

¹ Sebbene il lavoro sia frutto della collaborazione dei due autori, per quanto riguarda il presente contributo i paragrafi primo, secondo e terzo sono di Marianna Piccioli e i paragrafi quarto, quinto e sesto sono di Davide Capperucci.

satisfaction realized in the province of Pistoia during the first year of implementation of the so-called «Gelmini reform». Thanks to the semi-structured *Pri.Sc.O.Quest.* questionnaire (*Primary School Organization Questionnaire*) the organizational changes adopted by the schools and teachers' satisfaction regarding the quality of the teaching and learning processes are analyzed. The survey results reveal a primary school able to act as a «learning organization», engaged in dealing with - not without difficulty - the changes introduced at system level, making use of the organizational and educational means and forms of flexibility made available through school autonomy.

Keywords: field research in education - exploratory survey - school organization - primary school - single teacher vs team teaching

Contesto di ricerca: riforme del sistema educativo di istruzione e formazione e organizzazione scolastica

La scuola è interessata da frequenti processi di riforma finalizzati a ridefinirne l'assetto sistemico, le modalità organizzative e l'efficacia didattica. In tempi recenti, uno dei provvedimenti che ha inciso maggiormente sul funzionamento della scuola primaria, è stato il Decreto Legge 1° settembre 2008, n. 137 recante «Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università», in seguito convertito con modifiche nella Legge 30 ottobre 2008, n. 169. Questo provvedimento ha segnato, a partire dall'a.s. 2009/2010, la re-introduzione del «maestro unico-prevalente», come superamento del precedente modello basato sui cosiddetti «moduli» (Pinto Minerva, 1993). Nello specifico viene introdotta una nuova articolazione del tempo-scuola, 24, 27, 30 ore, con il mantenimento del modello a 40 ore settimanali corrispondente al tempo pieno e la cancellazione delle ore di presenza. Il nuovo modello ha interessato inizialmente solo le classi prime per poi entrare a regime anche nelle classi successive.

Fin dal primo anno di attuazione della riforma le scuole hanno utilizzato i propri spazi di autonomia per organizzare le risorse a disposizione in funzione dei cambiamenti previsti dalla riforma.

Il quadro teorico di riferimento: *learning organization* e *effective schools*

I modelli teorici considerati per analizzare le soluzioni adattive adottate dalle scuole del campione per fronteggiare i cambiamenti introdotti a livello di sistema fanno riferimento a due distinti modelli teorici, che, pur nella specificità degli impianti epistemologici di riferimento, presentano forti punti in comune se letti in funzione della costruzione di

modelli organizzativi dinamici. Detti modelli sono quello delle *learning organization* e quello delle *effective schools*.

Il primo, ispirandosi agli studi di P.M Senge (2014), considera la scuola come un'«organizzazione che apprende» nella misura in cui definisce i propri modelli organizzativi interni in funzione del raggiungimento di obiettivi condivisi dagli attori che ne fanno parte. In tal senso la scuola si connota come un'organizzazione che, a fronte di un'attenta analisi dei bisogni e delle risorse interne, punta al miglioramento delle proprie prestazioni, grazie ad una pianificazione dettagliata e specifiche misure di monitoraggio intermedie e finali. Di fronte a risultati che non corrispondono a quelli attesi, vengono previste soluzioni alternative, scandite in appositi processi e azioni d'intervento. Trattasi di un modello razionale di gestione delle organizzazioni ispirato non tanto ad una razionalità tecnica, bensì ad una razionalità riflessiva come quella teorizzata da Argyris e Schon (trad. 1998). Secondo Senge, una *learning organization* presenta cinque caratteristiche peculiari: a) adozione di un modello sistemico: ogni organizzazione complessa si articola in sotto-sistemi strettamente correlati tra loro che condividono stessi valori, regole e traguardi; b) corresponsabilità e funzioni di *middle management*: fanno riferimento ad una chiara ripartizione di compiti e funzioni, assegnati in base alle competenze di ciascun attore, nel caso della scuola si valorizzano le specificità dei docenti per l'attribuzione di incarichi didattici, organizzativi, di coordinamento, tutoraggio, supervisione, ecc.; c) sviluppo di un pensiero organizzativo: condivisione di alcuni assunti di fondo su cui costruire la teoria organizzativa della scuola, tale da giustificare la pertinenza e la fattibilità delle decisioni prese; d) costruzione di una «*vision*» condivisa: individuazione da parte del *management*, assieme agli operatori della scuola e a tutti i possibili *stakeholders*, delle priorità educative su cui intervenire, che determinano forme di impegno individuale e collettivo, funzionali alla trasformazione dell'esistente secondo una visione futura percepita come migliorativa; e) apprendimento collettivo: le conoscenze di cui si avvale la scuola non sono date dalla somma degli apprendimenti degli individui che la compongono, ma sono il risultato di processi di co-costruzione di saperi, che valorizzando l'apprendimento dall'esperienza, diventano oggetti condivisi e diffusi all'interno dell'organizzazione fino a tradursi in azioni e comportamenti visibili.

Questo modello ha in comune con le teorie sulle *effective school* la centralità, che in entrambi i casi viene attribuita alla riflessività. Il movimento delle *effective school* infatti, oltre ad interrogarsi su quali siano le caratteristiche di una «buona scuola» (Coleman et al., 1966) e su come questa possa incrementare il proprio funzionamento organizzativo e didattico per assicurare risultati sempre migliori ai propri alunni, impiega il pensiero riflessivo come principale strumento di autoanalisi e di autovalutazione (Reynolds, Teddlie, Hopkins & Stringfield, 2000). Ogni forma di miglioramento e di *accountability* prende avvio dalla valutazione dei punti di forza e di debolezza della scuola, che solo

dopo aver maturato questo livello di consapevolezza, a partire da evidenze raccolte attraverso strumenti validi e attendibili, sarà in grado di ripensare le proprie pratiche interne.

Questa capacità degli insegnanti di rilevare l'impatto che i cambiamenti di sistema producono sull'organizzazione interna della scuola e sulla qualità del loro lavoro rappresenta l'oggetto di ricerca del presente contributo.

Obiettivi e interrogativi di ricerca

Gli obiettivi di ricerca sono stati i seguenti:

- rilevare le soluzioni organizzative adottate dal campione di scuole individuato per affrontare i cambiamenti determinati dalla re-introduzione del maestro unico/prevalente, e come questi hanno inciso sulla definizione degli interventi didattici;
- rilevare il grado di soddisfazione di diverse tipologie di docenti in merito all'organizzazione del loro lavoro a seguito dei cambiamenti introdotti dal legislatore (D.L. n. 137/2008).

Il primo obiettivo è stato individuato per dare risposta ai seguenti interrogativi di ricerca: i cambiamenti introdotti dalla riforma quali effetti hanno prodotto sull'organizzazione didattica? Quali differenze rispetto al modello ordinamentale precedente sono state rilevate nella gestione del tempo scolastico, nell'articolazione dei gruppi di apprendimento, nella contemporaneità, nella ridefinizione delle relazioni tra pari con il passaggio dal team docente e all'insegnante unico-prevalente? Quali conseguenze detti cambiamenti hanno avuto sulla didattica?

Con il secondo obiettivo si è voluto rilevare il grado di soddisfazione espresso dai docenti coinvolti nei processi di riforma. Gli interrogativi di riferimento sono stati i seguenti: quali sono i punti di forza e di debolezza del nuovo modello organizzativo rispetto a quello precedente? In che misura il nuovo modello organizzativo ha migliorato o peggiorato il lavoro degli insegnanti? In che misura i cambiamenti organizzativi introdotti hanno reso l'insegnamento più o meno efficace rispetto al passato?

Ipotesi di ricerca

L'ipotesi di ricerca è stata formulata in relazione agli obiettivi indicati nel paragrafo precedente. A riguardo è stato ipotizzato:

- A. un peggioramento delle condizioni organizzative riconducibili agli aspetti sopra richiamati, con una conseguente valutazione negativa da parte dei docenti della re-introduzione del maestro unico/prevalente;

B. una diminuzione del livello di soddisfazione dei docenti rispetto alla nuova organizzazione del lavoro e alla sua efficacia sull'apprendimento degli alunni.

Metodologia e strumenti di ricerca

Si è inteso realizzare una ricerca esplorativa estesa ad una sola provincia della Toscana in modo da sperimentare su un piccolo campione sia l'impianto della ricerca che la validità e attendibilità degli strumenti predisposti. A riguardo si è optato per una ricerca sul campo con metodologia mista (quantitativo-qualitativa) attraverso la somministrazione di un questionario semi-strutturato (Creswell, 2013).

Il disegno della ricerca riconducibile al modello test/re-test con gruppo singolo (Kelly, 2004) si è articolato in tre fasi: a) la realizzazione di un *focus group*; b) il pre-test; c) la somministrazione del questionario *Pri.Sc.O.Quest*.

La fase iniziale è stata funzionale alla costruzione del questionario. Quest'ultimo è stato suddiviso in due parti: la prima parte riferita agli aspetti prettamente organizzativi secondo quanto previsto dal primo obiettivo della ricerca; la seconda parte finalizzata alla rilevazione del grado di soddisfazione dei docenti (secondo obiettivo dell'indagine). Si è proceduto, dunque, ad una disamina degli aspetti dell'organizzazione scolastica maggiormente influenzati dalla riforma. In questo stadio per la costruzione dei quesiti oltre a focalizzare l'attenzione sui cambiamenti indicati nella normativa, sono stati formati cinque *focus-group*, ai quali hanno partecipato 60 docenti, provenienti da istituzioni scolastiche rappresentative a livello provinciale, non coinvolti nell'indagine. I *focus group* hanno avuto lo scopo di supportare i ricercatori nella formulazione delle domande in modo che queste fossero coerenti con il contenuto della riforma e rispondessero al criterio della validità. Successivamente si è passati alla costruzione dei singoli *item*, riferendoli ai due anni scolastici maggiormente rilevanti ai fini dell'indagine, ovvero l'a.s. 2008/2009, ultimo anno di attuazione dei moduli e l'a.s. 2009/2010, primo anno di applicazione della Riforma Gelmini.

Le domande del questionario, riferite ad entrambi gli anni, sono risultate complessivamente 42 (scese a 40 dopo l'item analysis), 32 per la prima parte, 10 per la seconda, alcune a risposta aperta altre a risposta chiusa. Quelle della prima parte sono state raggruppate in 6 *cluster* relativi agli aspetti organizzativi indicati di seguito:

- tipologia di tempo scuola;
- titolarità dei docenti;
- discipline insegnate;
- orario di servizio;

- compresenza;
- sostituzione dei colleghi assenti.

Una volta predisposto il questionario semi-strutturato, denominato *Pri.Sc.O.Quest*, si è passati alla seconda fase del disegno di ricerca, quella del pre-test. Quest'ultimo è stato somministrato ad un sottocampione di 40 docenti di scuola primaria non partecipanti alla ricerca, con il fine di verificare la congruità e la validità delle domande. In questa fase si è cercato di verificare se i quesiti potevano essere considerati indicatori riflessivi di un unico costrutto latente. In altre parole, se le domande formulate erano in grado di misurare effettivamente gli aspetti di interesse per la ricerca oppure no. Per fare ciò è stata condotta un'analisi fattoriale con approccio delle variabili soggiacenti (*Underlying Variable Approach*, UVA) (Moustaki, 2003). 40 quesiti su 42 si sono dimostrati validi; 2 quesiti della prima parte che non lo erano sono stati eliminati dalla versione definitiva. I risultati hanno evidenziato che per il modello unidimensionale il valore della funzione di bontà dell'adattamento era significativo (Chi quadrato = 3736,355; gdl = 189; $p < 0,0001$). Dopo la fase di pre-test, sul fronte dell'attendibilità del questionario, è stato possibile calcolare, per ciascun ambito di raggruppamento delle variabili (*cluster*), l'indice medio del coefficiente di attendibilità attraverso il calcolo dell'Alpha di Cronbach. Lo strumento, nella sua versione definitiva, ha raggiunto un coefficiente di attendibilità medio di 0.81 (tipologia di tempo scuola 0.83, titolarità dei docenti 0.82, discipline insegnate 0.83, orario di servizio 0.78, compresenza 0.82 e sostituzione dei colleghi assenti 0.77).

Nella seconda parte del questionario sono state inserite 10 domande inerenti il livello di soddisfazione degli insegnanti nei confronti dei singoli cambiamenti, rilevato secondo una scala Likert da 1 a 5 (dove 1 indicava il livello minimo e 5 il livello massimo) (Lucisano & Salerni, 2002).

La terza fase, quella di somministrazione del questionario alle scuole-campione della ricerca, si è tenuta tra maggio e giugno 2010 in tutte le 23 istituzioni scolastiche della provincia di Pistoia all'interno delle quali erano presenti scuole primarie. La compilazione dello strumento è avvenuta in forma anonima e volontaria, i docenti partecipanti alla rilevazione hanno sottoscritto apposita dichiarazione di consenso informato. 19 istituti su 23 hanno effettivamente partecipato alla ricerca e restituito i questionari compilati, con un coinvolgimento dell'82,61% delle istituzioni scolastiche della provincia di Pistoia all'interno delle quali erano presenti scuole primarie, pari a 57 plessi scolastici. L'elaborazione dei dati è stata condotta su 211 questionari.

Campionamento e individuazione delle unità campionarie

Come accennato nel paragrafo precedente l'indagine è stata realizzata coinvolgendo tutte le scuole della provincia di Pistoia (23 istituti scolastici). Per quanto riguarda

l'individuazione del campione si è utilizzato un campionamento a due stadi, che ha coinvolto prima le scuole e poi i docenti. Sul fronte scuole era stato inizialmente coinvolto l'intero universo delle scuole primarie pistoiesi, 4 delle quali però in seguito hanno deciso di abbandonare la ricerca, riducendo il numero reale a 19. Per questo primo stadio pertanto non si può parlare di un vero e proprio campionamento, che è stato realizzato invece più compiutamente per il secondo stadio, infatti vista la specificità dell'oggetto dell'indagine, questa richiedeva che i docenti campionati avessero sperimentato entrambi i modelli organizzativi, ante e post Riforma Gelmini.

Per la selezione del campione-docenti sono stati individuati i seguenti criteri:

- essere docenti a tempo indeterminato: in modo da garantire continuità e durata di servizio nella medesima istituzione scolastica, almeno per il biennio oggetto della ricerca;
- essere docenti titolari e prestare servizio su posto comune: in modo da avere pari condizioni lavorative rispetto a insegnanti che prestavano servizio su altre tipologie di posto (insegnanti specialisti di lingua inglese, insegnanti di sostegno, ecc.);
- prestare servizio in continuità, almeno in una classe, nei due anni scolastici di riferimento: così da poter effettuare una comparazione tra assetti organizzativi diversi e rilevare punti di forza e di debolezza sperimentati in prima persona.

Tra i docenti che rispondevano ai criteri di cui sopra ne sono stati individuati 220, 9 dei quali però non hanno restituito il questionario compilato. Di per sé il numero di questionari restituiti ha rappresentato un buon risultato, soprattutto se confrontato con l'organico dell'anno scolastico 2009/2010 che prevedeva attivi 904 posti comuni, con il 10% circa di posti coperti da personale precario e circa 1/5 che non poteva avere personale in continuità sulla stessa classe in quanto docenti che, avendo terminato il ciclo, avevano ripreso la classe prima (perdendo la classe del ciclo precedente).

Risultati della ricerca: una sintesi

I dati emersi dai 211 questionari sono stati inseriti in un'apposita matrice dati, in modo da rendere la raccolta, la registrazione e l'analisi degli stessi funzionali al trattamento statistico (Trincherò, 2004).

Lo spaccato che emerge dall'indagine esplorativa riferita al primo anno di attuazione della Riforma Gelmini nella provincia di Pistoia, ci restituisce una scuola primaria impegnata nel rispondere alle novità introdotte attraverso la ridefinizione dei modelli organizzativi in uso. Per ragioni di sintesi, in questa sede i risultati dell'indagine saranno illustrati incrociando le due variabili di riferimento ovvero gli aspetti organizzativi, rilevati a livello quantitativo nella prima parte del questionario, con il grado di soddisfazione sugli stessi

espresso dai docenti nella seconda parte del *Pri.Sc.O.Quest.* Ciò che è emerso è la prevalenza di una scuola dai tempi lunghi (27, 30, 40 ore settimanali), confermata dalla totale assenza di classi a 24 ore, modello che, se richiesto dalle famiglie, le scuole per legge avrebbero dovuto assicurare.

I docenti, attraverso le risposte al questionario, hanno espresso un livello di soddisfazione medio-basso riguardo al numero di docenti che operano nella stessa classe (36,49%), evidenziando un'alta frammentazione dell'insegnamento già a partire dalla scuola primaria, lo stesso dicasi per il numero di discipline da insegnare (42,31%). È stata riscontrata, invece, una sostanziale insoddisfazione relativamente alla presenza di orari spezzati (39,34%), orari a scavalco (62,96%), mense (41,71%) e servizi pomeridiani (39,81%), anche in considerazione del fatto che questi elementi sono in numero maggiore rispetto al passato e che, secondo il campione, rappresentano elementi condizionanti sia la qualità del lavoro che l'efficacia didattica. Appare rilevante l'insoddisfazione dei soggetti campionati riguardo al numero di ore disponibili per la compresenza (71,09%), ridotto dalla Riforma Gelmini, fino a situazioni dove la totale assenza di compresenze risulta quadruplicata rispetto al passato. Questo dato, almeno in parte, è riconducibile alle modalità di calcolo degli organici introdotte dalla normativa del 2008. I più insoddisfatti sono i docenti non prevalenti in servizio nella scuola a tempo normale; meno insoddisfatti sono i docenti della scuola a tempo pieno. Dati negativi si riscontrano anche riguardo all'uso delle ore residue di compresenza: il 65,88% del campione dice di essere insoddisfatto, poiché impiegate prioritariamente per le sostituzioni dei colleghi assenti. Questi dati sembrano confermare un malcontento piuttosto diffuso in merito alla nuova organizzazione del lavoro dei docenti, a conferma di quanto previsto nella seconda ipotesi di ricerca.

Rispetto alla percezione della figura dell'insegnante unico-prevalente, dall'indagine emerge un certo equilibrio, tra coloro che ne apprezzano le novità (27,96%) e coloro che la valutano negativamente (27,49%). Il tema è ancora fortemente dibattuto come testimoniato dal 35,55% di mancate risposte. Questo dato ha in parte smentito la prima ipotesi di ricerca. I ricercatori infatti si sarebbero aspettati una percentuale maggiore di risposte contrarie al nuovo modulo organizzativo centrato su un unico insegnante. Dall'analisi qualitativa dei dati statistici emerge tra l'altro che coloro che sono più favorevoli al modello dell'insegnante unico sono soprattutto gli insegnanti prevalenti che operano per lo più su una sola classe (Capperucci & Piccioli, 2015).

I dati raccolti attraverso la presente indagine, per quanto circoscritti e da arricchire con campioni più ampi, ci aiutano a riflettere sul rapporto che intercorre tra modelli organizzativi, gestione delle risorse umane e strategie didattiche nel comune intento di promuovere una scuola di qualità capace di fornire strumenti cognitivi efficaci. La didattica da sola non può assicurare risultati di apprendimento adeguati se non è

accompagnata da modelli organizzativi efficienti e da docenti competenti in grado di lavorare al meglio per valorizzare le capacità di ognuno. Pertanto è compito della ricerca educativa supportare la costruzione di ambienti di apprendimento, basandosi su evidenze attendibili frutto di ricerche empiriche svolte all'interno delle scuole, per comprendere ciò che funziona e ciò che invece deve essere migliorato soprattutto a seguito di riforme su larga scala che coinvolgono l'intero sistema.

Significatività della ricerca e aspetti da implementare

Analizzando criticamente il percorso di ricerca in questione possono essere messi in luce alcuni punti di forza e punti di debolezza.

Tra gli aspetti significativi è possibile individuare i seguenti:

1. Disponibilità di dati per una prima valutazione dell'efficacia dei modelli organizzativi: sia in ambito scolastico che in ambito accademico sono frequenti le critiche al modello scolastico dell'insegnante unico, inteso come negazione di decenni di innovazione pedagogico-didattica (AA.VV., 2009), proprio in quel segmento dell'istruzione, la scuola primaria che da sempre è stato quello più aperto alla sperimentazione educativa e capace di assicurare buoni risultati di apprendimento come confermano anche le indagini internazionali IEA-PIRLS e TIMMS (Mullis, Martin & Hooper, 2017). Queste critiche però spesso non sono supportate da dati empirici e quindi sono soggette a strumentalizzazioni ideologiche. I dati della presente ricerca, per quanto non generalizzabili, sono serviti ad intercettare la percezione dei docenti di un modesto campione provinciale in un momento di passaggio di notevole criticità.
2. Riproducibilità della ricerca: il *Pri.Sc.O.Quest*, soprattutto per la prima parte, si è rivelato un strumento valido ed attendibile per indagare gli aspetti organizzativi della scuola primaria. La presente ricerca, quindi, con i dovuti adattamenti, potrebbe essere applicata ad altri campioni, anche di dimensioni più grandi, così da disporre di ulteriori dati, utili a valutare e confrontare tra loro le risposte adattive messe in atto dalle scuole in contesti e tempi diversi.
3. Validità della ricerca: abbiamo già detto come tra gli obiettivi della presente ricerca non vi sia mai stato quello della validità esterna, da qui il suo carattere esplorativo. Nonostante ciò essa si è rivelata molto significativa per le scuole che vi hanno preso parte e che hanno utilizzato sia i dati di scuola che quelli del campione provinciale come punto di partenza per successive analisi interne su come migliorare l'organizzazione dell'insegnamento.

Per quanto riguarda gli aspetti critici ci soffermeremo soprattutto su quelli riconducibili alla metodologia della ricerca, qui considerati come azioni da tenere presenti per eventuali sviluppi futuri dell'indagine:

1. Incrementare validità e attendibilità dei risultati della ricerca con ulteriori indagini longitudinali: la ricerca è stata condotta con un campione limitato di docenti e in un'unità di tempo specifica, pertanto non ci è dato sapere se la stessa indagine ripetuta in altri contesti e a distanza di tempo avrebbe fornito gli stessi risultati. Indagini longitudinali con campioni simili potrebbero fornire dati più attendibili e rafforzare la validità esterna, di costrutto e statistica della ricerca.
2. Potenziare la seconda parte del *Pri.Sc.O.Quest* sugli aspetti di *customer satisfaction*: questa parte del questionario, composta da 10 item, è risultata più debole della prima nell'indagare il grado di soddisfazione degli insegnanti, pertanto sarebbe opportuno incrementare il numero degli item in modo da avere informazioni quantitativamente e qualitativamente più rilevanti.
3. Affiancare la somministrazione del *Pri.Sc.O.Quest* da un questionario docenti: per ragioni di tempo non è stato possibile indagare le caratteristiche personali dei soggetti del campione. Come la letteratura di riferimento mette in evidenza (Moè, Pazzaglia & Friso, 2010; Santisi, Magnano, Hichy & Ramaci, 2014), in questi casi le variabili personali possono incidere profondamente sulla percezione del «Sé professionale», sulla motivazione e sugli impliciti che un docente può avere in merito all'insegnamento e al proprio lavoro. In questo caso potrebbe essere utile predisporre delle interviste semi-strutturate o meglio ancora un questionario docente dove questi aspetti vengono presi in esame.
4. Migliorare le modalità di somministrazione del questionario: la somministrazione e compilazione del *Pri.Sc.O.Quest* è stata realizzata in autonomia dai docenti delle scuole-campione, i ricercatori infatti non hanno partecipato direttamente alla raccolta dati, per cui non è dato sapere se in questa fase della rilevazione si sono verificati condizionamenti di rilievo che possono aver inciso sull'attendibilità dei dati.
5. Rilevare l'esistenza di correlazioni tra alcune variabili: sempre per ragioni di tempo non è stato possibile approfondire alcune correlazioni tra aspetti organizzativi e qualità del lavoro dei docenti, mentre sarebbe importante verificare l'incidenza esercitata da certi fattori, sia individuali che di contesto, sul grado di soddisfazione e sulla professionalità dei docenti attraverso l'uso di procedure statistiche come l'indice di correlazione di Pearson.

In funzione di un approfondimento e ampliamento dei risultati della presente ricerca sarebbe importante poterla replicare con altri campioni, considerando anche le recenti

novità introdotte dall'«organico potenziato» (Legge n. 107/2015), così da verificare se e come questa ulteriore misura di gestione del personale docente abbia modificato i modelli organizzativi preesistenti.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2009). *Maestro unico? No grazie*. Pisa: ETS.
- Argyris, C. & Schon, D.A. (trad. 1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e associati.
- Capperucci, D. & Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- Creswell, J.W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage publications.
- Kelly, A.E. (2004). Design research in Education: Yes, but is it methodological? *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 115-128.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma: Carocci.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *Mesi. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Erickson.
- Moustaki, I. (2003). A general class of latent variable models for ordinal manifest variables with covariate effects on the manifest and latent variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 56(2), 337-357.
- Mullis, I. V., Martin, M. O. & Hooper, M. (2017). Measuring Changing Educational Contexts in a Changing World: Evolution of the TIMSS and PIRLS Questionnaires. In *Cognitive Abilities and Educational Outcomes*. Springer International Publishing, 207-222.
- Pinto Minerva, F. (1993). *La legge di riforma n. 148/1990*. In AA.VV. *Fondamenti di pedagogia e didattica*. Bari: Laterza.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D. & Stringfield, S. (2000). *Linking school effectiveness and school improvement*. In D. Reynolds & C. Teddlie (eds.), *The 27th International handbook of school effectiveness research*. London, UK: Falmer Press, 206-231.
- Santisi, G., Magnano, P., Hichy, Z., & Ramaci, T. (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231.
- Senge, P. M. (2014). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. Crown Business.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari-Roma: Laterza.