



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Context factors and professional practice: a qualitative survey of newly hired and *senior* primary school teachers

Fattori di contesto e pratica professionale: un'indagine qualitativa sui docenti neo-immessi e *senior* di scuola primaria

di

Irene Stanzione

Irene.stanzione@uniroma1.it

Astrid Favella

astrid.favella@uniroma1.it

Sara Germani

sara.germani@uniroma1.it

Sapienza Università di Roma

Abstract:

In the Italian National teacher Training Plan (MIUR, 2016) a profile based on three main competences emerges: teaching, organization, and professionalism; acquired via individual and context level interventions. The latter has an impact on the didactic aspects in order to realize effective, inclusive, and innovative practices, which differ in relation to different elements of professionalism (e.g.: years of work experience). The present paper explores how “newly hired” teachers (graduates in Primary Teacher Education with < 5 years of experience) and “senior” ones (> 5 years) have different perceptions of context factors and their impacts on practice. The research involved 43 primary school teachers through 7 focus groups. Through a reflexive thematic analysis

¹ Il contributo è frutto dell'opera condivisa delle autrici. Tuttavia, si attribuiscono a Irene Stanzione i paragrafi: 3, 4 e 4.1; a Astrid Favella i paragrafi 5 e 6; a Sara Germani i paragrafi 1 e 2. A tutte e tre le autrici il paragrafo 7.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16143

(Braun & Clarke, 2006) it was possible to distinguish between the two teacher groups how the context is perceived, across its different levels (micro, meso, macro) and their impact on the work practice.

Keywords: context perception, teachers' professionalism, teacher training, continuous learning, reflexive thematic analysis.

Abstract:

Nel Piano Nazionale di Formazione del personale docente (MIUR, 2016) emerge un profilo basato su tre principali competenze: didattica, organizzazione e professionalità, acquisite tramite la realizzazione di azioni sia a livello individuale che di contesto. Quest'ultimo ha un impatto sugli aspetti didattici per la realizzazione di pratiche efficaci, inclusive e innovative, che varia in relazione a diversi elementi della professionalità (ad esempio gli anni di esperienza) (Stanzione & Bortolotti, 2022). Il presente contributo indaga come docenti neo immessi (< 5 anni di servizio, laureati in Scienze della Formazione Primaria) e *senior* (> 5 anni di servizio) hanno diverse percezioni dei fattori di contesto e dei relativi impatti sulla pratica. La ricerca ha coinvolto 43 docenti di scuola primaria tramite 7 focus group. Grazie a un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006) è stato possibile differenziare le percezioni del contesto, nei suoi diversi livelli (micro, meso, macro) delle due categorie di docenti e le relative ricadute sul lavoro.

Parole chiave: percezioni di contesto, professionalità docente, scienze della formazione primaria, formazione in servizio, analisi tematica riflessiva.

1. Introduzione

Le politiche educative attuali mirano a formare insegnanti efficaci, conformemente a un insieme di standard consolidati di pratica e conoscenze pedagogiche (Paniagua & Sánchez-Martí, 2018). Nel panorama internazionale, i sistemi di istruzione e formazione differiscono per quanto riguarda l'importanza attribuita a ciascun dominio della professionalità degli insegnanti. Ciò che emerge, a livello globale e in modo consistente, è una connessione positiva tra i domini della conoscenza, della collaborazione, dell'autoefficacia e delle percezioni del valore della professione dell'insegnamento nella società (OECD, 2016). In questo contesto, si sta quindi gradualmente formando un consenso su cosa costituisca un insegnamento efficace e su quali caratteristiche definiscano il profilo docente (OECD, 2022). In Italia, la definizione professionale del ruolo degli insegnanti, che sintetizza i profili attesi, è principalmente delineata a livello normativo attraverso le competenze richieste per la professione (Ianes et al., 2019). Dalla normativa nazionale (MIUR, 2016), emerge, infatti, un profilo docente basato su tre principali competenze: *Didattica*, relativa alle competenze connesse all'insegnamento; *Organizzazione*, riferita alle competenze relative alla partecipazione scolastica; *Professionalità*, riferita alle competenze relative alla propria formazione. Nell'ambito delle competenze relative all'insegnamento, è fondamentale per il docente saper progettare e organizzare situazioni di apprendimento, con un'attenta considerazione della connessione tra strategie didattiche e contenuti disciplinari. Inoltre, la capacità di utilizzare strategie adatte per personalizzare i percorsi di apprendimento, coinvolgendo tutti gli studenti, si traduce nella creazione di percorsi educativi che abbracciano la diversità e favoriscono l'inclusione. L'osservazione e la valutazione degli allievi,

insieme all'autovalutazione dell'efficacia del proprio insegnamento, completano questo quadro, sottolineando l'importanza di un approccio riflessivo e orientato ai risultati. Nell'ambito delle competenze relative alla partecipazione scolastica, emerge la necessità di saper favorire la collaborazione tra pari, non solo all'interno della scuola, ma anche a livello organizzativo. La partecipazione attiva alla gestione della scuola, in collaborazione con il Dirigente e gli altri membri del personale scolastico, è cruciale per creare un ambiente educativo dinamico e funzionale. Infine, nell'ambito delle competenze relative alla propria formazione, il docente è chiamato a esplorare e approfondire i doveri e i problemi etici legati alla professione. La cura della propria formazione continua, insieme alla partecipazione e alla promozione di percorsi di ricerca per l'innovazione, riflette l'impegno costante nel migliorare e arricchire la pratica professionale.

Parallelamente, il sistema educativo discute da molto tempo la necessità di una trasformazione del ruolo degli insegnanti, indicando l'urgente esigenza di investire in attività di sviluppo professionale, che sia in sintonia con il costante cambiamento della società e dei sistemi educativi (European Commission/EACEA/ Eurydice, 2021; Nirchi, 2022). La qualità di un sistema scolastico è intrinsecamente legata alla qualità dei suoi insegnanti, rendendo quindi necessario investire in modo significativo nella loro preparazione attraverso un continuo sviluppo professionale, inclusa la formazione iniziale. In questo quadro, il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis) assume un ruolo cruciale. La natura abilitante del corso e la complessità normativa nella definizione della funzione e della professionalità docente rendono fondamentale monitorare l'impatto del percorso formativo sui contesti di lavoro. Si tratta di valutare come le pratiche didattiche apprese durante gli studi vengano applicate nei contesti lavorativi e come il contesto stesso possa costituire un fattore che agevola, o ostacola, tale applicazione. Questa riflessione si integra con l'esigenza più ampia di evolvere il ruolo degli insegnanti in risposta alle dinamiche della società e dei sistemi educativi in continua evoluzione. L'obiettivo generale del presente contributo è quello di mostrare i risultati ottenuti da un'indagine sulla professionalità dei docenti di scuola primaria, in correlazione alle percezioni del contesto di lavoro. Nello specifico, il focus dello studio riguarderà i fattori ostacolanti, o agevolanti, l'impiego di pratiche didattiche da parte sia dei docenti *senior*, sia dei docenti neo-immessi, formati nello specifico all'interno del corso di laurea in Scienze della formazione primaria di Sapienza Università di Roma; una particolare attenzione verrà data a quei fattori che si innescano nei processi di inserimento di questi ultimi.

2. Il ruolo del contesto lavorativo in una prospettiva “ecologica”

La formazione iniziale e la fase di inserimento nel contesto lavorativo sono i primi passi del processo di sviluppo professionale. In particolare, la fase iniziale della carriera degli insegnanti riveste un'importanza cruciale nel consolidare le conoscenze e le competenze acquisite, poiché è durante questo periodo che queste vengono applicate e sperimentate nel contesto lavorativo (European Commission/EACEA/ Eurydice, 2021). Gli aspetti della professione docente si configurano quindi come competenze dinamiche che possono essere acquisite e perfezionate attraverso azioni condotte sia a livello individuale che di contesto. In altre parole, la crescita e lo sviluppo professionale del docente non si limitano alle singole iniziative personali, ma sono anche plasmati dalle interazioni con il contesto circostante (Stanzione & Botta, 2023). Questi aspetti sono correlati e creano un profilo professionale complesso, che può essere definito «a sfere sovrapposte» (Botta & Stanzione, 2022). In questa prospettiva, è possibile esplorare il contesto lavorativo degli insegnanti attraverso la teoria

ecologica di Bronfenbrenner (1979), integrando in modo organico il profilo docente con il contesto in cui operano, considerando nello specifico i livelli di microsistema, mesosistema e macrosistema (Moretti, 2022). La distinzione tra differenti livelli del contesto lavorativo rientra in un approccio che mira a rappresentare la complessità intrinseca del sistema educativo, basandosi sull'idea di delineare rappresentazioni "multilivello" e "multiattore" per comprendere a fondo la struttura e il funzionamento di tale sistema (Moretti, 2022).

A livello di microsistema, il docente si trova immerso nelle dinamiche quotidiane della classe, interagendo direttamente con gli studenti, i colleghi e l'amministrazione scolastica. Qui, la didattica prende forma, e la capacità di gestire efficacemente la classe e di adattare le pratiche didattiche alle esigenze degli studenti diventa fondamentale. Il mesosistema riflette le interconnessioni tra gli elementi del microsistema, influenzando la collaborazione tra docenti, le relazioni con l'amministrazione e la comunicazione con i genitori. Qui, le dinamiche contribuiscono a definire il supporto reciproco tra colleghi e l'efficacia delle politiche scolastiche. A un livello più ampio, il macrosistema include i fattori culturali, sociali e organizzativi che permeano il contesto lavorativo dei docenti. Le norme culturali sull'istruzione, le politiche educative nazionali e la cultura organizzativa della scuola influenzano le aspettative professionali e il modo in cui i docenti si impegnano nella loro formazione continua (Nirchi, 2022). Questi fattori contestuali sono intrinsecamente correlati e interagiscono dinamicamente, generando un contesto lavorativo che incide profondamente sulla formazione, lo sviluppo professionale e la pratica didattica degli insegnanti. Tale contesto influisce direttamente sugli aspetti didattici, plasmando la realizzazione di pratiche efficaci, inclusive e innovative, le cui dinamiche variano in base a diversi elementi della professionalità (Stanzione & Bortolotti, 2022). L'approccio delle "sfere sovrapposte" sollecita una riflessione sulla complessità del profilo docente, incoraggiando la considerazione di tali sfaccettature per orientare gli sforzi nella formazione e nello sviluppo professionale. Questo mira a favorire la creazione di un ambiente lavorativo che ottimizzi il successo professionale degli insegnanti.

Le ricerche che integrano gli aspetti individuali della professionalità, i fattori di contesto e le pratiche didattiche sembrano essere ancora limitate. Molte di queste indagini assumono una natura correlazionale, concentrandosi sulle relazioni dirette e/o mediate tra variabili individuali e di contesto, ma spesso trascurano di indagare la connessione e l'impatto sulle pratiche didattiche quotidiane (Botta & Stanzione, 2022). Il presente studio si inserisce in questo filone di ricerca, con l'intento di contribuire a fornire una prospettiva qualitativa sulla dinamica interconnessa che caratterizza i processi di insegnamento-apprendimento, cercando di chiarire l'interazione tra elementi individuali, di contesto e didattici.

3. La ricerca

Il contributo si inserisce all'interno di un progetto di Ateneo dal titolo "Relazione educativa e impatto sulla didattica: aspetti professionali e percezione del contesto lavorativo da parte dei docenti" finanziato nell'a.a. 2022/2023². Lo scopo del progetto è attuare uno studio sulla professionalità dei docenti in correlazione alle percezioni del contesto di lavoro con l'obiettivo generale di identificare

²Il progetto (Numero protocollo: RP12218167FBF52A) vede come componenti: Irene Stanzione (responsabile scientifico); Marianna Traversetti; Sara Germani; Astrid Favella.

elementi individuali, di contesto e didattici, per osservare i fattori ostacolanti o agevolanti la messa in pratica di didattiche inclusive (con cui si intende la valorizzazione delle diversità degli studenti; il sostegno a tutti gli studenti; il lavoro in team; lo sviluppo del lifelong learning professionale) da parte dei docenti neo-immessi e senior.

Per rispondere a tali scopi, il disegno di ricerca prevede, tra gli altri, uno studio differenziale sulla professionalità dei docenti neo-immessi - provenienti da Scienze della Formazione Primaria di Sapienza Università di Roma - rispetto ai docenti con più di cinque anni di anzianità di servizio (senior), correlata alla percezione del contesto lavorativo.

Per esplorare tali dimensioni, una prima fase della ricerca ha osservato, in termini qualitativi, l'influenza sulle pratiche didattiche dei diversi aspetti considerati; sono stati condotti dei focus group a due gruppi di partecipanti (neo-immessi e *senior*) con lo scopo di analizzare i processi di inserimento dei neo-immessi nel contesto di lavoro al fine di indagare i fattori ostacolanti e agevolanti la pratica didattica.

Dopo aver individuato i temi emergenti e la loro relazione, si è proceduto alla seconda fase dello studio tramite un'indagine quantitativa sugli aspetti di professionalità dell'insegnante in correlazione alle percezioni del contesto di lavoro (Stanzione & Botta, 2023). Sono, infatti, in fase di somministrazione il questionario "Quando insegno" (Lucisano & Botta, 2023) e il questionario sulla rilevazione delle Percezioni del Contesto di lavoro (Stanzione, 2021). Il primo è stato costruito con lo scopo di aiutare i docenti a riflettere sull'adeguatezza della propria pratica professionale, soffermandosi sulle possibili dimensioni dell'insegnamento da promuovere e sviluppare; il secondo indaga la percezione del contesto in relazione a diversi ambiti lavorativi associati allo stress.

In questa fase dell'indagine, ancora in corso, sono coinvolti istituti comprensivi nella loro interezza, in modo da poter monitorare i processi delle singole organizzazioni. Tramite la rilevazione sarà possibile differenziare i risultati per i due gruppi considerati: docenti neo-immessi e docenti con una rilevante anzianità di servizio.

In questo contributo vengono presentati i risultati della prima fase qualitativa del progetto, che ha coinvolto i docenti, suddivisi in neo-immessi e senior, in sette focus group volti ad indagare, come anticipato, i processi di inserimento nel contesto di lavoro e i fattori ostacolanti e agevolanti l'applicazione di pratiche didattiche percepite come efficaci. Nel paragrafo successivo viene esplicitata la metodologia condotta e le caratteristiche dei partecipanti.

4. Metodologia

I sette focus group hanno coinvolto in totale 43 docenti, organizzati in due gruppi:

1. neo-immessi: docenti di scuola primaria provenienti dal corso di laurea in Scienze della formazione primaria di Sapienza Università di Roma, supplenti o in ruolo da meno di cinque anni. Sono compresi all'interno del gruppo docenti con supplenze annuali o temporanee e studenti ancora in corso che svolgono già un servizio;
2. *senior*: docenti di scuola primaria che sono in ruolo da più di cinque anni. Sono stati inseriti nel gruppo docenti con o senza funzioni strumentali e/o con carichi di supporto alla dirigenza.

I focus group sono stati condotti online, su piattaforma zoom, nel mese di marzo 2023; sono stati costruiti con traccia semistrutturata intorno alle seguenti aree tematiche: soddisfazione per il lavoro

in termini di attività svolte, carico di lavoro, competenze richieste e possedute; elementi/fattori essenziali per la costruzione della competenza professionale; principali difficoltà riscontrate nel lavoro; strategie di compensazione/risoluzioni personali adottate; coinvolgimento nei processi organizzativi scolastici; relazione con i colleghi; bisogni formativi; fattori del contesto scolastico che influenzano la qualità e l'efficacia delle pratiche didattiche; processi di inserimento dei neo-immessi. Le domande di ricerca che hanno guidato la ricerca e la conseguente analisi dei dati sono:

1. Come i fattori di contesto incidono sulla professionalità, in particolare sulle pratiche didattiche?
2. In che modo le percezioni sono condivise/differiscono tra docenti neo-immessi e docenti senior?

I focus sono stati condotti da un moderatore alla presenza di uno o due osservatori, hanno avuto la durata di circa 1 ora e mezza e sono iniziati tutti con la lettura di un protocollo di partecipazione nel quale si spiegava loro lo scopo dello studio e le regole di comportamento.

4.1 Analisi dei dati

I focus sono stati integralmente sbobinati tramite una trascrizione *verbatim*, omettendo parole di riempimento e balbettii e correggendo piccoli errori di grammatica e uso di espressioni dialettali (Pagani, 2020). Sulle trascrizioni è stata condotta un'analisi tematica riflessiva triangolata con un approccio *bottom-up* (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020) che ha fatto emergere temi e categorie, ad ognuna delle quali è stata attribuita una definizione, seguita da evidenze. L'analisi è stata computer assistita tramite il Software MaxQda. La triangolazione è avvenuta tra le ricercatrici del gruppo. Si è proceduto primariamente con una lettura integrale e individuale dei testi. In una seconda fase, ognuna ha ipotizzato un suo modello categoriale composto da codici e relativi temi. In una terza ed ultima fase, i modelli categoriali sono stati confrontati per giungere a un unico modello categoriale condiviso che viene presentato nel paragrafo successivo. Questa metodologia è stata svolta separatamente per i due gruppi considerati giungendo quindi a due modelli distinti, uno per i neo-immessi e uno per i *senior*.

5. Risultati

Questa sezione illustra i due modelli categoriali, sottolineandone differenze e punti in comune: nelle Tabelle 1 (modello neo immessi) e 2 (modello senior) vengono riportati i temi con i relativi codici emersi. Le due analisi prendono le mosse dal modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), organizzando i fattori all'interno dei diversi livelli del contesto scuola: Macro, Meso e Micro. Il contesto Macro fa riferimento ai fattori strutturali e meno controllabili, attribuibili al sistema istituzionale/ministeriale; il contesto Meso fa riferimento al contesto scuola e dunque alle scelte organizzative del singolo Istituto; il contesto Micro fa riferimento ai fattori legati alle specificità della classe; è stato poi aggiunto il livello individuale che fa riferimento ad aspetti legati alle specificità del soggetto.

L'esperienza dei docenti neo-immessi (Tabella 1) è sostenuta da 322 segmenti codificati ed è raccolta in cinque temi:

1. *Fattori di responsabilizzazione*: elementi del contesto che i neo-immessi percepiscono sfidanti, fino a farli diventare “autonomi” e “responsabili” nelle mansioni loro affidate, senza un inserimento strutturato.
2. *Inserimento in un sistema organizzativo gerarchico*: percezione di un processo di inserimento all’interno di un sistema gerarchico implicito;
3. *Percorso formativo e pratica professionale*: fattori che stimolano la riflessività (Marginson, 2023) dei docenti neo-immessi, alla luce del percorso formativo concluso o in via di conclusione.
4. *Costruzione dell’identità professionale*: fattori che formano l’identità professionale in considerazione del fatto che la sua costruzione passa per un processo non lineare nella transizione al lavoro (Ecclestone et al., 2010; Lucisano et al., 2022).
5. *Approccio relazionale alla classe*: percezione della classe come oggetto privilegiato della pratica professionale, che orienta l’azione e funge da elemento motivazionale.

Tabella 1: Modello categoriale docenti neo-immessi

Categoria	Codice	Descrizione del codice
Tema 1 Fattori di responsabilizzazione		
Micro	1) Inserimento in classi altamente eterogenee	Difficoltà nella gestione dei processi in classi altamente eterogenee.
Meso	2) Disallineamento tra ruolo e competenze	Percezione di avere affidato un ruolo non in linea con le proprie competenze.
Meso	3) Inadempienza dell’Istituto nella creazione delle classi	Nella formazione delle classi si registra poca attenzione rispetto alle possibili difficoltà.
Meso	4) Organizzazione delle compresenze e interscambiabilità	La compresenza e l’interscambiabilità tra docenti sono percepite come elementi positivi di formazione in ingresso.
Meso	5) Responsabilizzazione con incarichi organizzativi	Una fonte di responsabilizzazione è l’attribuzione dall’alto di incarichi organizzativi ai neo-immessi.
Meso	6) Mancanza di informazioni logistiche	La mancanza di informazioni logistiche nel processo di inserimento a scuola ostacola il processo stesso.
Macro	7) Scontro con diverse realtà	Gli aspetti di responsabilizzazione sono declinati a seconda della realtà territoriale e istituzionale in cui hanno luogo: un contesto con ristrettezze materiali limita l’efficacia della pratica didattica.
Tema 2 Inserimento in un sistema organizzativo gerarchico		
Micro	8) Difesa della propria pratica da parte dei colleghi <i>senior</i>	I colleghi <i>senior</i> tendono a difendere la bontà dei loro metodi sulla base dell’esperienza cumulata.
Micro	9) Supporto dei colleghi nei processi di inserimento	I <i>senior</i> possono affiancare i neo-immessi per l’inserimento graduale e partecipando alla loro formazione anche nelle pratiche quotidiane.
Micro	10) Chiusura <i>senior</i> /istituzione a metodi innovativi	I neo-immessi si inseriscono in contesti in cui sono ostacolati dai colleghi nell’applicazione di metodi innovativi.
Micro	11) Esclusione insegnante di sostegno dalla pratica didattica	Gli insegnanti di sostegno si sentono considerati di serie B nel sistema organizzativo, ed esclusi da alcune pratiche didattiche (ad esempio, la programmazione).
Micro	12) Delega ai docenti di sostegno della relazione e pratiche educative e didattiche	I docenti di sostegno percepiscono che i colleghi appaltano loro gli aspetti relazionali o didattici degli alunni con BES.
Micro	13) Esclusione insegnante di sostegno	Si fa riferimento a situazioni in cui l’alunno BES e il docente di sostegno vengono considerati un “ingombro” alla didattica.
Meso	14) Assenza del supporto del dirigente	La figura del dirigente emerge come elemento determinante nel processo d’inserimento, accompagnando il docente nella conoscenza degli elementi del contesto.
Meso	15) Assenza di cooperazione tra i diversi ruoli	Mancanza di dialogo e cooperazione tra ruoli con diversi livelli di gerarchia.
Meso	16) Composizione di genere nel collegio dei docenti	Tra i neo-immessi, a differenza dei <i>senior</i> , emerge la credenza che nella gerarchia un aspetto del conflitto risieda nell’alta concentrazione femminile.
Meso	17) Supporto dei colleghi come fattore agevolante	Nonostante la gerarchia percepita, il dialogo e la collaborazione tra i colleghi restano un elemento fondamentale per la realizzazione di pratiche efficaci.
Meso	18) Incursioni delle docenti dei gradi superiori sulle scelte	Una componente della gerarchia è data dagli altri ordini di scuola: docenti dei gradi superiori si inseriscono per contaminare le scelte dei colleghi.
Meso	19) Inserimento “in punta di piedi”	Questa espressione, ripetuta più volte, vede i neo-immessi inserirsi con la percezione di non dover rompere gli equilibri.

Tema 3 Percorso formativo e pratica professionale		
Individuale	20) Neo-immesso come osservatore del contesto	Essere nuovi all'interno del contesto, favorisce l'osservazione di problematiche e/o pratiche consolidate.
Micro	21) Rilevamento lacune formative nei colleghi	La recente formazione universitaria aggrava la percezione dei neo-immessi di fronte a lacune e impreparazione di alcuni colleghi.
Micro	22) Collaborazione con colleghi aperti al cambiamento	I docenti neo-immessi agevolano cambiamenti nella pratica didattica puntando sulle risorse interne e collaborando con i docenti aperti al cambiamento.
Meso	23) Frustrazione per la mancata applicazione dei metodi appresi durante la formazione	La frustrazione, dovuta dalle barriere incontrate per l'applicazione di quanto appreso, stimola la riflessività circa la valorizzazione delle proprie conoscenze e competenze.
Meso	24) Inadeguatezza di spazi e strumenti	Si fa riferimento alle barriere oggettive che ostacolano la possibilità per i neo-immessi di mettere in pratica metodi /contenuti appresi.
Macro	25) Valore aggiunto della formazione specializzata	La laurea ha fornito ai neo-immessi una preparazione teorica che riscontrano sul campo.
Macro	26) Possibilità di accesso a diversi gradi scolastici	Il fatto che la laurea sia abilitante per primaria ed infanzia è uno stimolo all'osservazione, permettendo di accedere ai contesti di entrambi i gradi.
Macro	27) Inserimento prima del conseguimento della laurea	Il processo di riflessività per alcuni neo-immessi inizia ancora prima della laurea, così che possono valutare il corso di studi mentre ne sono ancora parte.
Macro	28) Percezione di una mancanza di preparazione adeguata	La poca esperienza sul campo spaventa in particolare per alcune pratiche didattiche, come ad esempio, la valutazione.
Macro	29) Necessità di ricevere una formazione continua finanziata	Si fa riferimento al bisogno dei docenti di ricevere una formazione continua che sia reperibile, gratuita/rimborsata e di qualità.
Tema 4 Costruzione identità professionale		
Individuale	30) Identità professionale formata dalle discipline insegnate	Le discipline insegnate sono il primo punto di contatto con la pratica professionale e costruiscono l'identità del neo-immesso.
Individuale	31) Accettazione da parte della classe della figura del docente	L'accettazione da parte della classe restituisce un'identità professionale al neo-immesso.
Micro	32) Esperienze svalutanti subite da parte dei colleghi	A minare l'identità professionale contribuiscono esperienze di forte svalutazione da parte di colleghi e dirigenza.
Meso	33) Processi amministrativi bloccanti	I processi amministrativi, come ad esempio i tempi di consegna delle credenziali di posta elettronica, possono rallentare un processo efficace di inserimento.
Macro	34) Assenza di continuità delle esperienze classe-insegnante	La precarietà è parte integrante dell'esperienza del neo-immesso che vede interrotti i processi di inserimento, tra cui la programmazione e i rapporti con la classe.
Tema 5 Approccio relazionale alla classe		
Individuale	35) Cura della relazione con gli alunni	Il codice è l'espressione di consapevolezza di avere un compito privilegiato per la sua natura delicata nelle declinazioni relazionali.
Micro	36) Costruzione della relazione per la cura della professionalità	Per i neo-immessi la professionalità include il nucleo della relazione con la classe che va costruita con autorevolezza.
Micro	37) Strategia di compresenza	Una strategia per la gestione della classe riscontrata anche nei docenti <i>senior</i> è la compresenza tra docenti.
Micro	38) Ascolto necessità dei genitori	I neo-immessi vedono la necessità di ascoltare i genitori, in particolare quelli di alunni di categorie BES, su obiettivi formativi e valutazione.
Micro	39) Stabilire canali comunicativi flessibili con genitori	Lo stabilire canali comunicativi flessibili con i genitori è percepito come un elemento di rottura con la pratica consolidata nella relazione scuola-famiglia.
Meso	40) Carico di lavoro eccessivo	I carichi extra didattici allontanano dal focus sul nucleo di lavoro essenziale: didattica e relazione.
Meso	41) Scadenze strutturali della programmazione	Nel tentativo di rispettare i tempi di apprendimento dell'alunno c'è il confronto con scadenze strutturali che possono portare all'accelerazione delle attività se il docente subentra ad anno iniziato.

L'esperienza dei docenti *senior* (Tabella 2) è sostenuta da 286 segmenti codificati e organizzati in cinque temi, che coinvolgono parte degli aspetti tematici, diversamente declinati, dell'esperienza dei neo-immessi, offrendo quindi una lettura comparativa:

1. *Fattori ostacolanti la pratica professionale*: fattori di contesto che ostacolano la realizzazione di una pratica didattica e professionale efficace. Nonostante siano elementi condivisi nelle esperienze dei docenti, questo non necessariamente contribuisce a farli sentire più coinvolti nel sistema. In particolare, il tema esprime che i carichi di lavoro acquistano significato a seconda del livello sistemico nel quale sono inseriti. Queste esperienze si riflettono sull'identità professionale dei docenti *senior*, che viene percepita come ben consolidata.
2. *Rafforzamento identità professionale*: come nel caso dei neo immessi, si fa riferimento ai fattori di contesto che contribuiscono alla costruzione e rafforzamento dell'identità professionale, come sottolineato dai processi di formazione identitaria considerata nella letteratura della transizione (Ecclestone et al., 2010).
3. *Approccio relazionale alla classe*: percezione della classe come oggetto privilegiato della pratica professionale, che orienta l'azione e funge da elemento motivazionale. Un aspetto fondante del tema vede i docenti combattere per un bilanciamento dei tempi dell'apprendimento, per lasciare spazio ai processi di socializzazione e costruzione del sé (Biesta, 2008).
4. *Inserimento in un sistema organizzativo gerarchico*: come nel caso dei neo-immessi, è presente la percezione di un sistema gerarchico che si riflette sulla pratica didattica in classe; sono aspetti per la maggior parte sottesi, che portano con sé una carenza di dialogo efficace e un lavoro improduttivo. Il tema spiega dunque il modo in cui questa gerarchia opera su valutazione, programmazione e uso di pratiche consolidate.
5. *Bisogni formativi*: bisogni formativi dei docenti individuati grazie alla riflessione sulla pratica professionale. I *senior* percepiscono un senso di fatica nella gestione delle pratiche didattiche, che in alcuni casi diventa senso di inadeguatezza, in modo particolare nella gestione della classe.

Tabella 2: Modello categoriale docenti senior

Categoria	Codice	Descrizione del codice
Tema 1 Fattori ostacolanti la pratica professionale		
Individuale	1) Assunzione di funzioni educative diverse dall'insegnamento	Il carico lavorativo è dato anche dalla percezione di compensare il mancato ruolo genitoriale.
Micro	2) Fiducia nel cambiamento ispirata dai neo-immessi	I docenti <i>senior</i> vedono i neo-immessi stupirsi rispetto a situazioni che per loro sono ormai routine, e questo genera in loro speranza per il cambiamento nel futuro.
Meso	3) Ruoli di supporto alla dirigenza	Gli incarichi di supporto alla dirigenza permettono un distacco dalla pratica nella classe che favorisce una riflessività sui problemi data dall'assunzione di una posizione privilegiata di osservatori esterni.
Meso	4) Carico dato dall'organizzazione delle attività didattiche	La percezione di un eccessivo carico lavorativo è legata anche all'organizzazione di attività fuori dall'aula.
Meso	5) Mancanza di spazi idonei alle attività	Gli spazi inadeguati sono percepiti come un ostacolo alla realizzazione di attività di didattica attiva.
Meso	6) Attribuzioni di responsabilità improprie	Il coinvolgimento organizzativo è percepito come uno scarico di responsabilità.
Macro	7) Ruolo sostitutivo del mancato assolvimento delle funzioni dello Stato	Il carico lavorativo è dato anche dalla percezione di compensare dei vuoti non colmati dallo Stato in termini di funzioni di assistenza sociale.
Tema 2 Rafforzamento identità professionale		
Individuale	8) Riconoscimento del ruolo	Il riconoscimento del ruolo professionale è dato quello ricevuto dagli alunni e dalle loro famiglie.
Individuale	9) Discipline insegnate formano identità professionale	Le discipline insegnate nel corso del tempo forgianno l'identità dei docenti.
Individuale	10) Luogo dell'insegnamento	I luoghi in cui hanno insegnato forgianno l'identità dei docenti.
Tema 3 Approccio relazionale alla classe		
Individuale	11) Cura della relazione con gli alunni	Il codice è l'espressione di consapevolezza di avere un compito privilegiato per la sua natura delicata nelle declinazioni relazionali.
Individuale	12) Vocazione per il proprio lavoro	L'alta considerazione del lavoro si accompagna a una concezione dello stesso come vocazione.
Individuale	13) Professione docente come ripiego	Per i docenti <i>senior</i> l'ingresso di nuovi insegnanti senza effettiva formazione è una svalutazione della loro professionalità.
Individuale	14) Equilibrio tra tempi di apprendimento, valutazione, soggettificazione	I docenti modificano il tempo della didattica per lasciare spazio alla socializzazione dei bambini e alla costruzione del loro sé nel processo di soggettificazione (Marginson, 2023; Biesta, 2008).
Micro	15) Differenza di impostazione della relazione con i genitori	La relazione con i genitori viene impostata in modo autonomo dai singoli docenti. Questo crea una differenza di vedute. In particolare, lo stare in una scuola da molti anni agevola il crearsi di relazioni docenti-genitori che rischiano di superare i confini.
Micro	16) Esigenze crescenti dei genitori sulla valutazione	Componente specifica della gestione del rapporto con i genitori è il tema del rendimento dei figli che supera una visione globale della persona.
Micro	17) Gestione delle relazioni tra genitori	In ottica inclusiva, i docenti mediano le relazioni tra i genitori, rispondendo alle diverse necessità degli alunni.
Micro	18) Gestione della relazione con i genitori	I docenti percepiscono la continua necessità di ridefinire i confini nel rapporto con i genitori.
Micro	19) Impossibilità instaurazione legami profondi con i bambini	L'inadeguatezza a livello relazionale sta anche nell'aspettativa di rapporti di profondità coi bambini che non vengono più percepiti

Tema 4 Inserimento in un sistema organizzativo gerarchico		
Individuale	20) Senso di solitudine nei ruoli affidati	Le responsabilità affidate creano nei docenti <i>senior</i> un senso di solitudine.
Individuale	21) Accorgimenti nell'inserimento dei neo-immessi	Si fa riferimento ai piccoli accorgimenti utilizzati per favorire l'inserimento dei neo-immessi.
Micro	22) Difficoltà nella progettazione data dall'instabilità delle assunzioni	Nella progettazione i <i>senior</i> risentono della precarietà dei colleghi neo-immessi.
Micro	23) Dialogo tra colleghi come strategia vincente	C'è una consapevolezza che il dialogo e la collaborazione sarebbero strategie di successo per la riuscita della pratica didattica.
Micro	24) Efficacia organizzativa data da una buona leadership	I processi organizzativi funzionano se sono coordinati in modo funzionale dal Dirigente scolastico.
Meso	25) Neo-immessi devono entrare in punta di piedi	C'è la percezione che il neo-immesso, come qualsiasi nuovo arrivato, debba inserirsi gradualmente nella gerarchia.
Meso	26) Pretese non scritte	All'interno dell'organizzazione scolastica, ci sono pretese e regole non scritte dei docenti <i>senior</i> .
Meso	27) Scarsa comunicazione	C'è la percezione di un'assenza generalizzata di dialogo e cooperazione.
Meso	28) Difficoltà di dialogo con colleghi di altri gradi scolastici	I docenti percepiscono una difficoltà di collaborazione con i colleghi di altri gradi scolastici.
Meso	29) Incontri sistematici come strategia per favorire dialogo	Una strategia per sopperire all'assenza di dialogo è affidarsi ad incontri sistematici, anche fuori dal contesto scolastico.
Meso	30) Ruolo strategico dell'orario	Una strategia di cooperazione non può prescindere da un'organizzazione minuziosa dell'orario tramite presenze.
Macro	31) Processi amministrativi rallentano l'inserimento dei neo-immessi	La complessità dei processi amministrativi di assunzione blocca la loro azione sul campo riversandosi quindi sull'efficacia dei processi.
Tema 5 Bisogni formativi		
Individuale	32) Neo-immessi portatori di aggiornamento	I neo-immessi vengono percepiti come portatori di aggiornamento metodologico e contenutistico.
Individuale	33) Atteggiamento riflessivo per rimanere aggiornati	I <i>senior</i> sono consapevoli che l'osservazione sia necessaria per riflettere sulla propria pratica e rimanere aggiornati.
Individuale	34) Necessità di mettersi in discussione	I <i>senior</i> percepiscono in particolare, <i>come una conditio sine qua non</i> , il fatto di mettersi in discussione per rimanere aperti al miglioramento.
Individuale	35) Fatica incarichi accumulati	A livello individuale, infine, c'è la necessità di rimanere in pari con gli incarichi didattici e organizzativi che porta i <i>senior</i> ad esprimere un chiaro senso di fatica.
Individuale	36) Metodologie didattiche	I docenti ravvisano un forte bisogno formativo sulle metodologie didattiche innovative per rimanere aggiornati.
Individuale	37) Gestione della classe	I docenti ravvisano un forte bisogno formativo sull'aspetto relazionale di gestione della classe.
Individuale	38) BES	I docenti ravvisano un forte bisogno formativo sulle metodologie didattiche da applicare sugli alunni in categoria BES.
Macro	39) Necessità di mezzi per rimanere aggiornati	I <i>senior</i> sono consapevoli della necessità di interventi strutturali per metterli in condizioni di soddisfare i propri bisogni formativi.

6. Discussione

L'obiettivo dello studio era quello di indagare le percezioni dei docenti neo-immessi e *senior* del contesto di lavoro in relazione alla propria pratica professionale. Il modello categoriale emerso per i docenti neo-immessi, per quanto riguarda il livello individuale, può essere letto attraverso le lenti della teoria della *Self-formation* (Marginson, 2023). Quest'ultima vede quattro elementi alla base della formazione: "l'autonomia del discente, l'*agency* riflessiva, la volontà di apprendere e l'immersione nel sapere disciplinare" (Trad. a cura delle autrici), e del modello della "ricettività sociale dei nuovi arrivati" per aspetti di livello micro di socializzazione (Theodoru, 2019). L'elaborazione del modello categoriale dei docenti *senior*, invece, richiama il modello di Moreland e Levine (2001), nella misura in cui la socializzazione costituisce un aspetto chiave del cambiamento temporale nei gruppi, coinvolgendo aspetti di fiducia nei confronti di nuovi membri. Tali teorie verranno richiamate nel testo sostenute dalle evidenze.

In questa sezione si è scelto di illustrare i due modelli limitandosi al processo di inserimento dei neo-immessi, credendo che questo possa aiutare a fornire una base approfondita per sviluppare proposte di intervento, derivabili anche dall'organizzazione dei codici nei diversi livelli. La discussione

procede secondo una logica argomentativa e comparativa: argomentativa, perché si è scelto di illustrare i temi in una logica sequenziale, dal primo all'ultimo secondo come sono stati esposti nel modello; comparativa, perché vengono descritte parallelamente le percezioni dei docenti neo-immessi e *senior* sullo stesso argomento partendo da un tema speculare.

Il tema 1 del modello categoriale dei neo-immessi, *fattori di responsabilizzazione*, illustra un processo di inserimento caratterizzato dal disallineamento tra ruolo e competenze in entrata, grazie al quale la propria autonomia professionale inizia ad attivarsi (Marginson, 2023): *“Perché non avendo studiato per fare la docente di sostegno onestamente non mi sentivo nemmeno tanto pronta difatti poi quando mi è capitato il sostegno all’inizio ci sono rimasta... ho detto ‘oddio adesso come affronto tutta questa situazione?’... che poi quando mi sono presentata dalla vicepresidente il giorno in cui ho preso il servizio mi hanno detto ‘eh ti dobbiamo dare un caso molto grave’ e quindi anche lì insomma, la paura è aumentata”*. (FG3, D_2).

Allo stesso modo, la responsabilizzazione si attiva di fronte a difficoltà di gestione di classi costituite quasi esclusivamente da alunni BES: *“perché su 15 bambini c'erano solamente 3 bambine di cui una con una paresi cerebrale dalla nascita quindi estremamente grave come caso un'altra bambina Rom che è venuta per 1/5 dell'anno... non era proprio abituata al contesto scolastico... non aveva fatto nessun tipo di inserimento...[su] tutti gli altri 12 bambini c'erano due sostegni riconosciuti con la 104 e altri quattro BES”* (FG3, D_6).

Come strategia d'intervento rispetto a questi elementi di fatica, sia neo-immessi che docenti *senior* fanno riferimento a compresenze, interscambiabilità tra docenti su posto comune e di sostegno ed un utilizzo strategico e minuzioso dell'orario scolastico, come spiegato dai neo-immessi: *“chi si occupa di fare l'orario di mandare le sostituzioni dice proprio - poniamo il caso che io domani debba andare a fare una sostituzione in IV, se in IV C c'è il bambino autistico, per dire, l'insegnante di classe che sta in IV C starà sul sostegno, per capire, no? L'insegnante che dovrebbe andare a coprire magari l'insegnante di sostegno assente sta sulla classe. Cioè, c'è proprio quest'interscambiabilità, che però è proprio strutturale”* (FG2, D_1).

Sui neo-immessi grava anche l'affidamento di incarichi organizzativi disallineati rispetto all'esperienza maturata: *“sono stato messo in questa classe prima e alla mia prima esperienza in classe didattica mi hanno assegnato il ruolo di coordinatore di classe così d'emblée per presa posizione”* (FG3, D_6).

La pratica didattica nel processo di inserimento viene, da ultimo, fortemente penalizzata dalla mancanza di comunicazione di informazioni logistiche: *“quella che poi mi preoccupa di più in questi giorni è proprio l'organizzazione della gita scolastica, chi chiamare, come chiamare, come rapportarsi, cosa chiedere, cosa non chiedere, cosa è utile, cosa non è utile. Chi lo dice?”* (FG3, D_4).

Questa attenzione dei neo-immessi a situazioni su cui intervenire per migliorare la pratica rappresenta parallelamente per i *senior* un segnale di fiducia nel cambiamento: *“loro di fronte a tante cose quando magari mi chiedono, io spiego come funziona, il fatto che loro dicano ‘ma è una cosa assurda’ e che invece per me sia diventata la normalità, mi fa capire che invece serve un punto di vista nuovo che faccia dire ‘guarda che si è sempre fatto così ma non vuol dire che allora va bene, forse si potrebbe fare anche in un modo migliore’ ecco questo è quello che vedo guardando chi è nuovo”*(FG7, D_4).

Il tema 2 del modello categoriale dei neo-immessi, *inserimento in un sistema organizzativo gerarchico*, è presente anche nel modello dei *senior* (tema 4). Secondo i primi, infatti, i colleghi *senior* tendono a difendere le pratiche sulla base dell'esperienza accumulata e riscontrano sovente una chiusura di fronte a metodi innovativi: *“molto spesso anche la collega che non fa le tue stesse materie, la collega di classe dice ‘eh i bambini con questo appunto anche un semplice cooperative learning... eh poi vengono troppo agitati alla mia lezione puoi fare la lezione tradizionale così poi nelle mie ore sono tranquilli’ cioè...”* (FG1, D_1). L'inserimento è quindi è fortemente facilitato dalla collaborazione su aspetti logistici tramite un *do ut des* tra *senior* e neo-immessi: *“anche a livello insomma burocratico semplicemente (utilizzo registro di classe, di classroom, capire che cos'è una programmazione di classe, di area, insomma...). Però per fortuna l'insegnante che sto sostituendo mi sta molto dietro da questo punto di vista”* (FG1, D_6).

È cruciale segnalare che il codice portante del tema *“inserimento in punta di piedi”* sia comune ad entrambi i gruppi, nelle parole dei *senior* infatti: *“io credo sia una questione un po' di atteggiamenti, di modi di porsi... Porto il mio esempio di quando sono entrata... sempre in punta di piedi nei vari contesti ho sempre rispettato molto le figure le docenti con più esperienza... mi è capitato in qualche occasione di vedere che insomma qualche collega nuova diciamo neo-arrivata un pochettino avesse un atteggiamento meno discreto nell'approcciarsi con le insegnanti, e quindi forse questo incide tantissimo come pure magari ci sono state colleghe che avevano qualche resistenza nell'accogliere le docenti appunto neo immesse... è un po' da ambo le parti una questione di entrare in sintonia e entrare in maniera discreta in una relazione, in un contesto classe quello è fondamentale”* (FG7, D_6).

È speculare il punto di vista dei neo-immessi: *“molto spesso mi hanno azzittito proprio, anche davanti agli alunni; quindi, quello sta a noi più giovani, secondo me, con un po' di pazienza... non è giusta per carità - però siamo appena arrivati e almeno questa è stata la mia esperienza di quest'anno di prova, di entrare un po' in punta di piedi... da parte mia c'è una base di estrema collaborazione però...”* (FG1, D_1).

Il terzo tema del modello neo-immessi, *percorso formativo e pratica professionale*, restituisce un processo di inserimento caratterizzato da due elementi *“l'immersione nel sapere disciplinare”* e la *“volontà di apprendere”* della teoria della *Self-formation* (Marginson, 2023). Tramite un processo di riflessività (Schön, 1993) i neo-immessi rilevano lacune formative nei colleghi, con casi limite *“parlava solo in dialetto stretto”* (FG3, D_6) e li vede collaborare selettivamente *“ci sono alcuni insegnanti che sono aperti al cambiamento, io con quelli provo magari a dargli delle idee di attività”* (FG1, D_2). La frustrazione è data dagli ostacoli incontrati nell'applicazione di metodi e contenuti appresi durante il lungo percorso di formazione: *“mi sono ritrovata un po' con le spalle al muro perché ho detto ‘come... 5 anni a studiare che il feedback è importante cooperative learning è importante...’ diciamo tutte possibilità da mettere in atto con bambini per fare una didattica diversa e passi per l'insegnante che invece deve fare dieci passi indietro e adattarsi ad una linea di condotta che è stata fino a quel momento”* (FG1, D_3).

Come sottolineato da Lowe & Cook (2003), in tutti i processi di transizione lo scarto tra aspettative e realtà risulta disfunzionale. Per entrambi i gruppi, l'inadeguatezza di strumenti e strutture a disposizione è un ulteriore ostacolo all'applicazione di metodi innovativi: *“il laboratorio scientifico c'è ma gli strumenti sono scarsi... quindi quando io vado a progettare qualcosa, o porto io il*

materiale da casa oppure devo cambiare la mia progettazione” (FG2, D_2). Parallelamente, si riscontra anche nei senior una forte volontà di apprendere (Marginson, 2023) in cui il ruolo dei neo-immessi è potenzialmente vantaggioso “delle nuove colleghe vado cercando e proprio anelo... io cerco di essere aggiornata mi informo mi faccio tutti i corsi studio anche in modo indipendente” (FG7, D_4).

Il quarto tema del modello neo-immessi riguarda il processo continuo (Ecclestone et al., 2010) della *costruzione dell'identità professionale* (tema 2 nel modello dei senior): durante l'inserimento, nella fase di accettazione del gruppo (Theodoru, 2019), l'identità risente di episodi svalutanti nell'interazione con il contesto. L'identità si costruisce anche all'interno del coinvolgimento in processi bloccati da apparentemente banali inadempienze dell'amministrazione: *“tutti i mesi mi ritrovo a contattare la segreteria per avere le credenziali del registro elettronico, poi però arriva il PDF dalla coordinatrice che mi dice ‘guarda dobbiamo votare per il nuovo nome dell’istituto’ però non ho la mail istituzionale, quindi anche questa cosa non si può fare” (FG1, D_3). Ugualmente i senior denunciano gli stessi episodi di rallentamento del processo di inserimento dei neo-immessi, intaccando operazioni di routine: “D_1: Poi la novità assoluta della mia scuola è che ci è dato anche da quest'anno un libricino per segnare anche sul cartaceo per i supplenti però se non ci sono i supplenti lo dobbiamo fare comunque noi quindi noi dobbiamo fare due volte l'appello due volte scrivere sia sul registro elettronico sia su quello cartaceo e dobbiamo indicare...*

D_2: da noi pure c'era stata questa proposta per via della sicurezza, per quando... vero? Per quando...

D_3: sì, nelle eventuali evacuazioni...

D_1: da noi lo fanno perché non tutti docenti, eventuali sostituzioni, non hanno...”

D_3: la password e credenziali” (FG6, D_1, D_2, D_3, D_4).

Inoltre, l'identità professionale in costruzione del neo-immesso è bloccata da continue interruzioni e ripetizioni di inserimenti in contesti scolastici diversi, minando la continuità delle esperienze (Lucisano et al., 2017) e degli apprendimenti *“i primi giorni sono sempre di introduzione ma poi se la supplenza si allunga tu devi cominciare a pensare... però se non si allunga a sufficienza difficilmente ti conviene andare avanti col programma, e quindi devi stare lì in un limbo del non posso andare avanti e non so cosa fare esattamente... non so come sono gli esercizi...” (FG3, D_5) e dei bambini, specialmente se BES: “io appena sono arrivata ho chiesto di vedere la scheda valutativa dell'anno scorso, dove si diceva che il bambino sapeva contare fino a dieci, sapeva leggere... e non era assolutamente vero” (FG3, D_2).*

La precarietà delle esperienze è un argomento che rientra anche nel quinto tema del modello neo-immessi, *approccio relazionale con la classe*, che illustra un processo in cui i docenti si inseriscono in classi a ciclo e ad anno avviato, mediando i tempi di apprendimento dei bambini con le scadenze strutturali: *“A fine novembre ci sono le cosiddette prove RAV sono delle prove strutturate di fine bimestre per classi parallele che devono essere concordate con tutte le altre quinte e con le seconde perché sono prove propedeutiche allo svolgimento dell'Invalsi... dal momento in cui questi bambini per due mesi non hanno fatto matematica io mi sono ritrovata a dover accelerare un sacco i tempi per quanto possibile... perché le prove dovevano essere tutte uguali” (FG2_D2).*

7. Conclusioni

Il presente studio si è posto l'obiettivo di indagare come docenti neo immessi (< 5 anni di servizio, laureati in Scienze della Formazione Primaria) e *senior* (> 5 anni di servizio) hanno diverse percezioni dei fattori di contesto e dei relativi impatti sulla pratica.

L'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006) sulle trascrizioni di 7 focus group ha prodotto due modelli categoriali, riportati nella sezione *Risultati* dove si espongono le esperienze e modalità di impatto dei fattori di contesto sulla pratica didattica: sia i docenti neo-immessi che esperti percepiscono la propria azione come mediata all'interno di un *sistema organizzativo gerarchico* ed un *approccio relazionale alla classe* in prospettiva di cura della relazione con gli alunni. In entrambi i gruppi, i fattori di contesto interagiscono con processi di *costruzione dell'identità professionale*, come riconosciuto dalla letteratura sulla transizione nel *lifecourse* (Ecclestone et al., 2010), che i *senior* percepiscono come consolidata. Sia neo-immessi che *senior*, applicando un processo di riflessività che riconoscono come parte integrante della professione (Schön, 1993), identificano *bisogni formativi* continui, in particolare sui BES per accostarsi adeguatamente alla gestione della classe.

Nella sezione *Discussione* i due modelli sono stati messi a fuoco esclusivamente in relazione al processo di inserimento dei neo-immessi: applicando le lenti della teoria della *Self-formation* (Marginson, 2023), si rileva il coinvolgimento dei neo-immessi in un processo riflessivo sui propri bisogni formativi, alla luce delle competenze acquisite, e delle barriere strutturali o resistenze istituzionali dei colleghi, che li porta a mettere in discussione la valorizzazione stessa del proprio percorso di studi (Lucisano et al., 2022). In particolare, il tema della *responsabilizzazione*, identificato per i neo-immessi, in fase di transizione alla professione, li vede diventare autonomi (Marginson, 2023) per destreggiarsi con primi incarichi sproporzionati rispetto alla percezione delle proprie capacità, come l'inserimento in classi quasi totalmente BES, o l'affidamento di casi di disabilità altamente gravi.

Tra i limiti della ricerca per la natura qualitativa, segnaliamo la difficoltà di tenere sotto controllo i diversi vissuti dei neo-immessi dati dai diversi ruoli: docenti in ruolo, supplenti annuali, supplenti temporanei, insegnanti di sostegno: questi aspetti potranno essere presi in considerazione nella fase quantitativa. In conclusione, l'espressione "in punta di piedi", percezione comune a tutti i docenti dello studio, è quella che al meglio racchiude le modalità attraverso cui la pratica didattica viene mediata dai fattori di contesto, nei processi di inserimento, in prospettiva comparativa.

Riferimenti bibliografici:

- Anisimov, O. S. (1994). Research on creativity and culture of teacher reflective self-organization. In *Pedagogicheskaja koncepcija poslediplomnogo obrazovanija [Pedagogical concept of post-degree education]*, Vol. 14. Moskva: LMZ.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

- Botta, E., & Stanzione, I. (2022). Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti. In *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 913-924). PensaMultimedia.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Cousins, R., Mackay, C. J., Clarke, S. D., Kelly, C., Kelly, P. J., & McCaig, R. H. (2004). 'Management standards' work-related stress in the UK: Practical development. *Work & Stress*, 18(2), 113-136.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione* (Traduzione Italiana, Firenze: La nuova Italia).
- Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (2010). *Transitions and learning through the lifecourse*. Routledge.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Guidi, S., Bagnara, S. & Fichera, G. P. (2012). The HSE indicator tool, psychological distress and work ability. *Occupational medicine*, 62(3), 203-209.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., & Demo, H. (2019). *Il manuale dell'Expert Teacher: 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*. Erickson.
- INAIL (2017). *La metodologia per la valutazione del rischio stress lavoro-correlato*. <https://www.inail.it/cs/internet/comunicazione/pubblicazioni/catalogo-generale/pubbl-la-metodologia-per-la-valutazione-e-gestione.html>
- Lowe, H. & Cook, A. (2003). «Mind the Gap: Are Students Prepared for Higher Education?» *Journal of Further and Higher Education* 27(1):53–76.
- Lucisano, P., & Botta, E. (2023). Validazione e standardizzazione del questionario «Quin–Quando insegno». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (27), 73-99.
- Lucisano, P., De Luca, A. M., & Favella, A. (2022). Caratteristiche della domanda di lavoro e valorizzazione dell'esperienza universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, 29, 076–091.
- Lucisano, P., & De Luca, A. M. (2017). Una supplenza al giorno. In: *Education 2.0*
- Marginson, S. (2023). Student self-formation: an emerging paradigm in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-15.
- Moreland, R. L., & Levine, J. M. (2001). Socialization in organizations and work groups. In M. E. Turner (Ed.), *Groups at work: Theory and research* (pp. 69–112). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Moretti, G. (2022). Promozione della leadership educativa diffusa e sviluppo della postura ecosistemica del tutor dei docenti neoassunti. In Fiorucci & Moretti (Eds) *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*, Roma tre Press 9, 17.
- Nirchi, S. (2022). Professional development and teachers' training: Analysis of some European educational reports. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 602-608.
- OECD (2016), "Teacher Professionalism", *Teaching in Focus*, No. 14, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jm3xgskpc40-en>.
- OECD (2022), *Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92b75874-en>.

Paniagua, A. & A. Sánchez-Martí (2018), “Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?”, *OECD Education Working Papers*, No. 190, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en>.

Punch, Keith F., & A. Oancea. (2014), *Introduction to research methods in education*. 2nd ed. Los Angeles, CA: SAGE.

Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Edizioni Dedalo.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.

Stanzione, I., & Botta, E. (2023). Avere cura della professionalità dell’insegnante: un uso formativo e riflessivo degli strumenti quantitativi di valutazione della pratica e del contesto lavorativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 102-119.

Theodorou, A. (2019). Reviewing two sides of the socialization literature: A comprehensive theoretical model of social receptivity of newcomers. *Rassegna di psicologia*, 36(3), 57-71.