



1

Gennaio 2025

**Identity and professional development of newly hired teachers:
self-assessment of one's skills and beliefs¹**

**Identità e sviluppo professionale dei docenti neoassunti:
autovalutazione delle proprie competenze e convinzioni**

Massimo Margottini, Federica De Carlo

Università degli Studi Roma Tre

massimo.margottini@uniroma3.it
federica.decarlo@uniroma3.it

DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_17107

ABSTRACT

Teacher professionalism is characterized by a complex interaction between cultural, pedagogical, social, and specifically didactic competences, the result of an equally complex orchestration of knowledge, skills, beliefs and internal dispositions. Professional identity considered as a set of competences, attitudes and behaviours that refer to a work context is the result of a construction's process of subjective awareness and responsibility within training and professional contexts. From this perspective, with the aim of developing practices of reflexivity around one's own professional action, it may be appropriate to support such activities with the use of specific tools, such as self-evaluation questionnaires on some competences of a strategic nature. In this paper we report the results, the analysis and evaluation of Questionnaire of Perception of One's Own Competences and

¹ Gli autori hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo, nonché le conclusioni. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Massimo Margottini ha redatto i paragrafi 1e 2 e Federica De Carlo i paragrafi 3, 4 e 5.

Convictions (Pellerey & Orio, 2001) conducted as part of the training courses for mentors of newly hired teachers.

Keywords: mentor, newly hired teachers, professional development, QPCC, strategic competencies.

RIASSUNTO

La professionalità del docente è caratterizzata da una complessa interazione tra competenze culturali, educative, sociali e competenze specificatamente didattiche, esito di una altrettanto complessa orchestrazione di conoscenze, saperi, convinzioni e disposizioni interne. L'identità professionale può essere considerata come costituita da un insieme di competenze, abilità, atteggiamenti, convinzioni e comportamenti che fanno riferimento ad un ambito lavorativo ed è il risultato di un processo di costruzione di consapevolezza e responsabilità soggettiva da parte del soggetto, certamente all'interno di contesti formativi e professionali. In tale ottica e con la finalità di sviluppare spazi e pratiche di riflessività intorno al proprio agire professionale, può essere opportuno sostenere tali attività anche con l'uso di specifici strumenti, quali questionari di autovalutazione su alcune competenze di natura strategica come il Questionario di percezione delle proprie Competenze e Convinzioni - PCC (Pellerey & Orio, 2001) di cui si intende riportare, nel presente articolo, l'esito di esperienze di applicazione, analisi e valutazione condotte nell'ambito dei percorsi di formazione dei docenti tutor di insegnanti neoassunti.

Parole chiave: competenze strategiche, docente-tutor, docenti neoassunti, QPCC, sviluppo professionale.

1. IL FONDAMENTO DELL'AGIRE PROFESSIONALE

La professionalità del docente è caratterizzata da una complessa interazione tra competenze culturali, educative, sociali e competenze specificatamente didattiche, esito di una altrettanto complessa orchestrazione di conoscenze, saperi, convinzioni e disposizioni interne. Spesso si parla anche di mediazione, come caratteristica peculiare dell'azione professionale dell'insegnante. L'agire competente è sempre l'esito di una reinterpretazione e rielaborazione di protocolli comportamentali che investono dimensioni cognitive, affettive, motivazionali, volitive e sociali e che sono espressione di una propria identità personale e professionale. L'identità professionale può essere considerata come costituita da un insieme di competenze, abilità, atteggiamenti, convinzioni e comportamenti che fanno riferimento ad un ambito lavorativo ed è il risultato di un processo di costruzione da parte del soggetto, certamente all'interno di contesti formativi e professionali, ma in un quadro di consapevolezza e responsabilità soggettiva. Costruire una identità professionale, da parte del docente, implicherebbe anche la possibilità di sviluppare spazi e pratiche di narrazione e riflessività intorno al proprio agire professionale, ossia quello che tipicamente può essere promosso attraverso attività condotte in forma laboratoriale e con tirocini di pratica professionale mediata da una supervisione. C'è da domandarsi se il trascurare questi aspetti nella formazione iniziale e continua del docente possa avere implicazioni nella loro vita professionale. Da una ventina d'anni a questa parte il tema

del disagio nella professione docente è stato oggetto di crescente attenzione da parte del mondo della ricerca oltre che della cronaca. Nei primi anni del millennio un medico lombardo, Vittorio Lodolo D’Oria & altri (2003), con la ricerca *Getsemani*, condotta su 3049 casi clinici di richiesta di inabilità al lavoro nella pubblica amministrazione italiana, ha evidenziato che l’incidenza della sindrome da *burnout* tra gli insegnanti è 2-3 volte maggiore rispetto a quella di altre categorie di dipendenti pubblici (medici, infermieri, pubblici impiegati) ed è in costante e significativo aumento (dal 45% del biennio 92/93 al 57,5% del biennio 2001/2). Nella stessa ricerca si ipotizza che il “disagio psichico” si alimenti in condizioni di prolungato stress lavorativo, che spesso porta allo sviluppo del vero e proprio *burnout* (Bonetto, 2011).

Tra le principali ragioni stressanti vi sarebbe una “pressione dall’alto” che sollecita gli insegnanti verso continui processi di cambiamento, di evoluzione ma anche di ripensamento del loro ruolo e delle pratiche professionali. Questo non implica solo nuove competenze per far fronte alle mutate esigenze di tipo professionale ma investe anche la loro comprensione e rappresentazione della scuola e dell’insegnamento e cioè mette continuamente in crisi la propria identità professionale. È anche interessante sottolineare come dalla ricerca emerga che la principale fonte di innesco di stati emozionali negativi, di sofferenza, disagio e quindi *burnout* possa essere ricondotta alla conflittualità e distanza nella rappresentazione della propria professionalità, del proprio sé professionale, diviso tra ideale e reale. Di contro, l’armonia e l’equilibrio tra identità personale, professionale e sociale promuove benessere e stabilità emotiva. È quindi opportuno ricordare che l’identità professionale si sviluppa e si consolida come dimensione fondamentale della stessa identità personale generale, in quanto ne costituisce una componente fondamentale al fine di dare senso e prospettiva alla propria esistenza nel suo complesso. Inoltre, essa si riferisce soprattutto alla consapevolezza sviluppata circa le proprie aspirazioni, i propri obiettivi, le proprie motivazioni e valori fondamentali, le competenze lavorative effettivamente raggiunte come risultato di una costruzione progressiva attuata inizialmente sotto l’influsso degli ambienti formativi, poi, via via, sempre più sulla base delle esperienze vissute e delle reazioni sia emozionali, sia cognitive che le hanno segnate. Tale costruzione è tanto più viva, penetrante e influente, quanto più si costituisce come risultato di un progetto di vita consapevolmente e responsabilmente elaborato e realizzato. L’identità professionale costituisce, nel contesto lavorativo attuale, la risorsa fondamentale cui fare appello al fine di affrontare situazioni stressanti, transizioni anche dolorose, periodi di incertezza e di ricerca di nuove prospettive lavorative, essendone fonte motivazionale e dinamica per impostare e realizzare una propria carriera. Nello specifico della identità professionale di un docente o di un formatore, è opportuno esplorare adeguatamente il processo costruttivo che, soprattutto oggi, ne costituisce la struttura. Gli studi in proposito oscillano tra un’identità determinata, nella sua configurazione fondamentale, dalle richieste provenienti dall’attuale sistema di istruzione e formazione e dalle funzioni che definiscono un ruolo di dipendente della pubblica amministrazione, il quale deve rispondere a quanto richiesto dalla normativa in vigore. L’identità professionale del docente risente inoltre di una continua tensione, in quanto anche il contesto scolastico e della formazione professionale è caratterizzato da profondi e continui cambiamenti sia a livello organizzativo, sia a livello di contenuti di insegnamento, sia come risposta alla domanda educativa e formativa proveniente dalla società, dalle famiglie e dal mondo del lavoro. Ciò tende a complicare ulteriormente la domanda di formazione dei docenti, non solo e non tanto iniziale quanto continua, poiché tali progressive tensioni influenzano la stessa progettazione, realizzazione e valutazione dell’attività didattica. Così la domanda di competenze si complica e si estende soprattutto su un piano della trasversalità.

Giustamente è stato scritto che “Il primo artefice della progettazione della propria professionalità è il docente stesso, professionista riflessivo secondo Schön, consapevole del proprio ruolo, in grado di promuovere e autoregolare il proprio processo di apprendimento, sia a livello individuale, sia attraverso comunità di pratica e reti di pratica” (Bandini *et al.*, 2015). L’ambito di competenza legato alla capacità di progettazione (autodeterminazione) e di conduzione (autoregolazione) del proprio sviluppo professionale implica la consapevolezza di quanto ne costituisce personalmente il senso e la prospettiva che guida le scelte fondamentali da fare, le aspirazioni profonde che animano il proprio io, gli obiettivi che si intendono conseguire, le competenze già acquisite e quelle da acquisire, le motivazioni già presenti e quelle da conquistare (Pellerey, 2019). È però opportuno aggiungere, per evitare interpretazioni deterministiche, che i soggetti umani hanno certamente le potenzialità necessarie per lo sviluppo di tali funzioni cognitive superiori, ma per tale incremento hanno bisogno di ambienti socioculturali favorevoli. E in questa direzione sono decisivi i contributi di Amartya Sen e Martha Nussbaum (2012) con il *capability approach*.

2. L’AUTOVALUTAZIONE NELLO SVILUPPO DI COMPETENZE STRATEGICHE

Particolarmente significativa, in questa direzione, è la capacità di sviluppare una riflessione critica sulle proprie esperienze, sia di apprendimento sia di lavoro. Per attivare e rendere fecondo tale processo riflessivo, occorre che il contesto formativo lo stimoli, lo guidi e lo sostenga per un congruo periodo di tempo fino a che il soggetto giunga a essere in grado di metterlo in moto e a condurlo proficuamente in modo autonomo. Anche in questo caso si evidenzia come una modalità centrale di sviluppo della propria capacità di autoregolazione è costituita da forme di dialogo interiore che si attivano di fronte alle differenti situazioni incontrate. Attualmente sono disponibili molti strumenti di autovalutazione basati su questionari di auto-percezione, a partire da sviluppi teorici che fanno riferimento alle esigenze emergenti in ambito lavorativo.

Nel nostro lavoro di ricerca è stata progressivamente implementata una piattaforma digitale di libero accesso www.competenzestrategiche.it (Pellerey, *et al.*, 2013) che include un insieme di questionari di autovalutazione delle proprie competenze strategiche, tra cui il QPCC - Questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (Pellerey & Orio 2001). Il Questionario si rivolge a soggetti adulti, impegnati in contesti lavorativi di tipo relazionale, quale è tipicamente il contesto professionale di un docente, al fine di stimolare processi riflessi sull’immagine che hanno di sé stessi e sulla qualità delle competenze e convinzioni personali che determinano il proprio agire professionale.

Per quanto riguarda il concetto di competenza, cui si fa riferimento nel QPCC, è necessario sottolineare che con esso s’intende la capacità di orchestrare, mobilitare le diverse risorse personali (cognitive, affettive, volitive, motivazionali, credenze e convinzioni) per affrontare le varie situazioni di vita e professionali. La convinzione è intesa come un insieme di aspetti culturali, esperienze metabolizzate, riflessione critica e costruttiva e risonanza emozionale che offre una serie di quadri interpretativi che indirizzano il soggetto nel prendere decisioni e affrontare nuove sfide (Pellerey, 2001). In tal senso, il QPCC consente di valutare quattro dimensioni fondamentali dell’agire professionale: la dimensione cognitiva, la dimensione affettivo-emozionale, la dimensione motivazionale e quella volitiva. È composto da 63 item che fanno capo a 10 scale di natura cognitiva, affettivo-emozionale, volitiva e motivazionale.

Il costrutto dell'agire professionale è stato approfondito, negli ultimi decenni, da diversi studiosi e in diversi ambiti disciplinari: sociologico, psicologico, pedagogico, economico.

Un contributo di grande rilevanza per la realizzazione del questionario deriva dalla ricerca di ambito psicologico. Come sottolinea Michele Pellerey (2001), lo psicologo tedesco H. Heckausen (1992) è stato tra i primi a studiare il processo di autodirezione in termini di spinte motivazionali, perché fortemente collegato alla fase di determinazione degli obiettivi che si vogliono raggiungere tramite percorsi di scelta e intenzionalità dell'azione.

Gli psicologi E. L. Deci e R. M. Ryan (1985) hanno delineato due principali tipi di motivazione: intrinseca e estrinseca. Queste corrispondono a bisogni psicologici che rispondono al principale bisogno di fornire un senso alle azioni, al fine di soddisfare il proprio benessere psicologico. Come sostengono questi studiosi, la motivazione intrinseca corrisponde a bisogni innati quali l'autonomia, la competenza e la relazionalità. La motivazione estrinseca consiste nella ricerca di piacere derivante da rinforzi esterni (ricompense, vantaggi, etc.). Tramite il processo di interiorizzazione può avvenire l'integrazione dei due tipi di motivazione. È il caso, ad esempio, della motivazione alla ricchezza collegata al bisogno di autonomia e competenza.

Successivamente J. Kuhl (2000), allievo di Heckausen, ha riconsiderato il processo decisionale suddividendolo in due fasi: la fase pre-decisionale di tipo motivazionale e la fase post-decisionale di tipo volitivo. Soffermandosi sulla fase post-decisionale, Kuhl ha elaborato la teoria del controllo volitivo dell'azione con cui ha espresso il concetto di "orientamento all'azione". Con ciò egli ha individuato un sistema di autoregolazione secondo il quale, negli anni, il soggetto sviluppa una serie di strategie metacognitive dirette all'autocontrollo delle azioni. Tra queste ricordiamo: le strategie di attenzione selettiva delle informazioni; le strategie di memorizzazione e codifica delle informazioni; le strategie di controllo delle emozioni e protezione delle motivazioni; le strategie di gestione e organizzazione dell'ambiente di studio e lavoro; le strategie di superamento delle situazioni che rischiano di ostacolare il conseguimento dell'obiettivo.

Un altro studioso, B. J. Zimmerman (1989), considerando l'autoregolazione come il processo di apprendimento che coinvolge il soggetto sul piano metacognitivo, motivazionale e operativo, ha riunito le variabili che determinano tale processo in:

- aspetti metacognitivi: capacità di utilizzare strategie cognitive (memorizzazione, elaborazione, organizzazione) per l'elaborazione di informazioni e il controllo dei processi mentali diretti al conseguimento degli obiettivi;
- aspetti affettivi: capacità di controllo delle emozioni e delle spinte motivazionali (autoefficacia, orientamento ad apprendere, soddisfazione, etc.);
- aspetti volitivi: capacità di pianificazione e controllo del tempo e delle azioni da eseguire (evitare distrazioni, mantenere la concentrazione e l'attenzione sull'obiettivo);
- aspetti relazionali: responsabilità, partecipazione attiva, scambio e comunicazione con gli altri.

Michele Pellerey (2011), all'interno di questa cornice teorica, ha prodotto una serie di questionari di autovalutazione che indagano alcune dinamiche cognitive, affettive, motivazionali, volitive e relazionali e il loro ruolo che nei processi di apprendimento e nel lavoro.

Nel corso di formazione per docenti tutor dei neoassunti tenutosi negli anni accademici 2021/22, 2022/23 e 2023/24, la proposta formativa, curata da chi scrive, si è concentrata sulla conoscenza ed applicazione del QPCC. Si tratta di uno strumento che intende indagare alcune competenze e convinzioni che possono essere considerate alla base dell'agire professionale in contesti di tipo relazionale. Gli item sono redatti nella forma di descrizione di azioni o comportamenti ricorrenti

nell'ambito di una prestazione professionale cui si risponde attraverso una scala graduata su quattro livelli: mai o quasi mai, qualche volta, spesso, quasi sempre o sempre. La somministrazione del questionario avviene in digitale, tramite la piattaforma competenzestrategie.it (Pellerey, *et al.*, 2013; Margottini, 2017).

Al termine della compilazione è restituito un profilo grafico con commento testuale che consente di riflettere sulle dimensioni di competenza indagate. Se applicato all'interno di contesti formativi la proposta è quella di dar corso a processi di natura riflessiva che possono trovare un naturale sviluppo in pratiche narrative da far convergere nella redazione di diari professionali o, come suggerito anche dalla normativa che riguarda i docenti neoassunti, nella elaborazione di un e-portfolio. Si tratta di pratiche che possono dare un contributo rilevante ai processi di costruzione della propria identità professionale (Margottini, 2019; La Rocca & Margottini, 2017).

3. LE SCALE DEL QPCC E DESCRIZIONE DEGLI ESITI

Le analisi statistiche riportate nel presente lavoro sono state condotte sugli esiti della somministrazione online del QPCC a 651 docenti coinvolti nei percorsi formativi realizzati per le figure tutor dei docenti neoassunti organizzati presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. In linea con le indicazioni del Ministero e del D.M. 850/2015 sono state implementate azioni formative finalizzate sia a consolidare e sviluppare le conoscenze e le competenze dei docenti tutor che supportano l'anno di prova dei docenti neoassunti, sia a promuovere la capacità di svolgere funzioni di tutoraggio, *mentoring* e supervisione professionale.

Di seguito si riportano le caratteristiche distribuite per fascia d'età e ordine scolastico:

Fascia età	Numero docenti
25-30 anni	5
31-40 anni	78
41-50 anni	256
51-60 anni	248
+60	64
Totale	651

Tabella 1: Fasce d'età dei partecipanti

Ordine e grado scolastico	Numero docenti
Scuola dell'infanzia	51
Scuola primaria	203
Scuola secondaria di primo grado	221
Scuola secondaria di secondo grado	176
Totale	651

Tabella 2: Ordine e grado scolastico di appartenenza

La compilazione del QPCC - Questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni, (Pellerey & Orio, 2011) è stata proposta all'interno di un modulo dedicato alle tematiche sullo sviluppo professionale e alla condivisione di strumenti pratici finalizzati a promuovere nei docenti un processo di autovalutazione delle proprie competenze.

Come è stato introdotto precedentemente, la restituzione immediata del profilo prevede sia un

feedback grafico secondo una scala standardizzata a nove intervalli *stanine*, che consente di valutare immediatamente il proprio posizionamento, sia un commento testuale attraverso una interpretazione automatizzata circa le dimensioni maggiormente critiche che vengono evidenziate con un colore giallo (Fig.1).



Figura 1: Immagine del profilo restituito dalla compilazione del QPCC

Al tempo stesso il questionario può risultare utile per programmare interventi formativi fondati e sistematici su alcune dimensioni cognitive, affettivo-motivazionali e relazionali che possono essere considerate alla base di un agire competente. Per tale ragione, il QPCC è stato proposto ai docenti tutor come strumento utile per prendere coscienza dell'importanza che alcune competenze e convinzioni rivestono nel contesto della loro attività professionale e per consentire un'impostazione più fondata e sistematica dei programmi di formazione o autoformazione negli ambiti che appaiono più incerti o di scarsa consistenza (Margottini, 2017).

Il modulo formativo ha previsto una parte teorica ed una pratica che sono state erogate mediante incontri online in modalità sincrona e all'interno delle quali sono stati presentati i maggiori riferimenti circa la letteratura scientifica sul costrutto di professionalità e sul ruolo strategico del tutor dei docenti neoassunti (Heilbronn *et al.*, 2002; Hobson, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Bleach, 2013; Kemmis *et al.*, 2014). Sono stati inoltre presentati gli esiti di alcune ricerche su tale tema e sulle competenze strategiche da promuovere per favorire lo sviluppo professionale nei docenti.

Prima di restituire i risultati della compilazione del QPCC da parte dei 651 docenti tutor si ritiene opportuno, per una migliore e approfondita comprensione delle dimensioni approfondite dal questionario, riportare la descrizione delle scale del questionario che, come descritto nel paragrafo precedente prende in considerazione 10 fattori per un totale di 63 *item* che fanno capo a 4 aree, la prima di natura affettiva (fattori contrassegnati dalla lettera A), la seconda per l'area volitiva (fattori

contrassegnati dalla lettera V), la terza per l'area cognitiva (fattori contrassegnati dalla lettera C) e infine la dimensione motivazionale (fattori contrassegnati dalla lettera M). La scala è graduata su quattro livelli: mai o quasi mai, qualche volta, spesso, quasi sempre o sempre.

3.1 Scale relative alla dimensione affettivo-emozionale

Di seguito si riportano gli esiti della somministrazione per ogni area.

– Scala A1: ansia di parlare in pubblico

La scala si riferisce all'imbarazzo e al disagio che si provano quando si deve affrontare un discorso ed esporre le proprie argomentazioni in pubblico. Questo tipo di ansia appare normale entro certi limiti, specialmente di fronte a un pubblico numeroso o interlocutori in contrasto con le proprie idee. Ciò nonostante, in queste situazioni può nascere uno stato di tensione eccessiva che, a prescindere dal proprio stato di preparazione, rischia di interferire con i risultati attesi.

Il 20% presenta un punteggio sopra la media, indicando uno stato ansioso percepito come molto difficile da controllare; in questo caso si tenderà di evitare ogni occasione in cui sia richiesta una simile esposizione. Va precisato che parlare in pubblico comporta normalmente un certo livello di ragionevole ansietà, ma nei casi più estremi sarà consigliabile una riflessione sull'origine del disagio che si è sperimentato e/o si immagina di sperimentare in situazioni simili.

Quando si riscontra un livello elevato in questa scala, è opportuno progettare un percorso formativo volto a modificare i pensieri ansiogeni e abbassare il livello di tensione nervosa.

Il 55% si colloca nella media, mentre il 25% sotto la media, indicando una buona capacità di gestire le emozioni e l'ansia ogni qualvolta ci si esprime di fronte a un pubblico uditore/interlocutore.

Punteggio	A1: ansia di parlare in pubblico
Sotto la media	25%
Nella media	55%
Sopra la media	20%

Tabella 3: Punteggi Scala A1

– Scala A2: senso di insicurezza

Questa scala riguarda il tipo di disagio che il soggetto prova in quelle situazioni in cui debba far fronte a richieste improvvise, e/o assumere la responsabilità di effettuare, in tempi brevi e senza preavviso, una scelta sentita come importante, oppure ancora, affrontare compiti particolarmente impegnativi. Il 38% dei docenti mostra un livello elevato di insicurezza che si potrebbe associare a pensieri negativi e ulteriori forme di ansia che rischiano di disturbare la propria attività professionale. Naturalmente esistono espedienti per contrastare questi stati, ma il problema maggiormente rilevato è che si tratta di caratteristiche individuali che il soggetto fatica a tenere sotto controllo. Esso può derivare dalla condizione di dover prendere delle decisioni, affrontare richieste improvvise e assumere importanti responsabilità. Un punteggio alto in questo fattore mostra un elevato disagio del soggetto che tenderà a rimandare la soluzione di questi problemi, a causa della percezione di sentirsi mai pronto a sufficienza per affrontare l'azione richiesta. Il 14% si attribuisce punteggio sopra la media,

evidenziando un livello basso di insicurezza; il 48% dei partecipanti si colloca nella media dei punteggi.

Punteggio	A2 Senso di insicurezza
Sotto la media	38%
Nella media	48%
Sopra la media	14%

Tabella 4: Punteggi Scala A2

– *Scala A3: senso di inadeguatezza*

Questa scala si riferisce alla percezione di inadeguatezza nello svolgere alcuni compiti professionali e, in un certo qual modo, si accompagna allo stato di insicurezza trattato nella precedente scala.

Punteggio	A3: senso di inadeguatezza
Sotto la media	32%
Nella media	57%
Sopra la media	11%

Tabella 5: Punteggi Scala A3

L'11% dei docenti si attribuisce un'elevata percezione di inadeguatezza che risulta incidere sullo stato motivazionale riguardante la disponibilità ad utilizzare energie e risorse in vista dei propri obiettivi lavorativi. Un livello elevato in questa scala influenza negativamente lo stato motivazionale e la disponibilità ad impegnarsi nel lavoro. In questo caso, subentrano elementi di natura cognitiva (giudizi su di sé), affettiva (emozioni negative) e motivazionale (percezione di competenza) che condizionano negativamente l'agire professionale. Gli interventi formativi diretti a diminuire tale senso di inadeguatezza hanno il compito di incrementare la percezione di essere capaci di portare a termine i diversi compiti professionali, la percezione di fare progressi e di acquisire competenze riscontrabili a livello sociale. In questi casi i percorsi di sostegno da attivare possono riguardare la simulazione di situazioni problematiche in cui mettere in luce la capacità del soggetto di portare a termine in maniera valida ed efficace compiti oggettivamente riconducibili all'ambito professionale, anche se non necessariamente connotati come molto impegnativi. Si dovrà quindi far leva sulla promozione della percezione di autoefficacia del soggetto anche in condizioni di visibilità sociale: ad esempio nel fare progressi e acquisire nuove competenze.

Il 57% si attribuisce un punteggio medio per il senso di inadeguatezza nel portare a termine in maniera valida ed efficace compiti e attività in contesti relazionali, anche se non necessariamente connotati come molto impegnativi, come convincere gli altri della validità di un'idea o condurre a termine una discussione. Infine, il 32% restituisce un punteggio che si colloca sotto la media, ovvero un punteggio basso per il senso di inadeguatezza nel portare a termine in maniera valida ed efficace compiti e attività in contesti relazionali, anche se non necessariamente connotati come molto impegnativi, come convincere gli altri della validità di un'idea o condurre a termine una discussione.

3.2 Scale relative alla dimensione volitiva

– Scala V1: autoregolazione e perseveranza nel lavoro

La scala considera le convinzioni personali relative alla capacità di portare a termine, con costanza, gli impegni professionali. Nello specifico valuta la capacità di mettere in atto strategie che sostengono la messa in atto delle proprie decisioni (controllo delle azioni), specialmente quando si prova disinteresse o fatica durante l'esecuzione di un compito. Un soggetto in grado di autoregolarsi e perseverare nel lavoro riesce a organizzare il tempo e rispettare gli impegni al fine di portare a termine un determinato compito.

Punteggio	V1: autoregolazione e perseveranza nel lavoro
Sotto la media	9%
Nella media	39%
Sopra la media	52%

Tabella 6: Punteggi Scala V1

Il 9% dei docenti presenta un livello basso in questa scala che può essere superato mediante programmi di controllo sistematico delle interferenze che provengono dall'ambiente circostante e dai propri stati d'animo. Il 52% dei rispondenti si attribuisce una elevata competenza in termini di autoregolazione e perseveranza nel lavoro, mentre il 39% si attribuisce un punteggio medio per la capacità di assumere e portare a termine gli impegni, cioè di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese anche in presenza di fatica e/o disinteresse rispetto all'impegno preso.

– Scala V2: far fronte alle sfide personali (coping)

La scala riguarda la capacità di mettere in atto strategie cognitive e di controllo che consentono di affrontare nuove situazioni sfidanti e di contrastare le diverse forme di ansia e inibizione, alla capacità di agire in modo positivo anche in situazioni di grande criticità, che si presentano sfidanti o minacciose. Il sostegno in questi casi riguarderà la promozione di una riflessività serena sulle cause del disagio sperimentato in simili momenti.

Punteggio	V2: fare fronte alle sfide personali (coping)
Sotto la media	9%
Nella media	56%
Sopra la media	35%

Tabella 7: Punteggi Scala V2

Il 56% dei rispondenti si attribuisce un punteggio medio per la capacità di saper affrontare in modo positivo situazioni difficili, emotivamente coinvolgenti, in qualche modo minacciose dal punto di vista dell'apprezzamento sociale, mentre il 9% presenta un basso livello: ciò indica la difficoltà a mettere in atto strategie cognitive utili per raggiungere una consapevolezza sulle ragioni che stanno alla base delle proprie difficoltà, dandone una spiegazione e controllando l'ansia che ne consegue e esprimendo, di conseguenza, la necessità di migliorare la tendenza a riflettere sulle ragioni delle difficoltà riscontrate in determinate situazioni e migliorare, così il loro modo di approcciarsi ai problemi. Il 35% infine, presenta un punteggio sopra la media, definendosi quindi in grado di esercitare un controllo metacognitivo nelle situazioni da condizioni difficili.

3.3 Scale relative alla dimensione cognitiva

– Scala C1: competenze elaborative

Le competenze elaborative riguardano la capacità di creare collegamenti tra nuove conoscenze e esperienze già vissute. Dunque, si sostiene l'importanza di sollecitare l'attenzione e la motivazione verso l'utilizzo di queste strategie per comprendere e ricordare quanto appreso, andando oltre la semplice memorizzazione e ripetizione di schemi mentali e azioni.

Il 10% presenta valori sotto la media: è quindi auspicabile che si ponga attenzione alla promozione di un processo riflessivo sul controllo delle strategie che favoriscono da una parte una consapevole rielaborazione/ricostruzione (ad es. costruzione di schemi concettuali significativi), dall'altra potenziano la capacità di ritenzione mnemonica.

Il 42% si attribuisce un punteggio alto per la capacità di mettere in atto processi e strategie elaborative che facilitano il ricordo e l'integrazione di quanto si acquisisce di nuovo con il patrimonio di conoscenze che già si possiede, al fine di poterlo riutilizzare per la risoluzione di problemi, anche in contesti diversi.

Infine, il 48% presenta un valore medio circa la capacità del soggetto di gestire in modo autonomo le attività di studio e apprendimento, inteso non come acquisizione al fine di una ripetizione, ma come comprensione profonda e significativa.

Punteggio	C1: competenze elaborative
Sotto la media	10%
Nella media	48%
Sopra la media	42%

Tabella 8: Punteggi Scala C1

– Scala C2: competenza comunicativa

La competenza comunicativa consiste nell'elaborazione e nella proposizione di discorsi e spiegazioni da fornire agli altri, oltre alle competenze relative alla lettura e all'ascolto. Come per le competenze elaborative, il fine del QPCC è stimolare la riflessione e il miglioramento di tali aspetti.

La scala rileva informazioni relative sia a competenze comunicative di tipo attivo (efficacia nella comunicazione), sia passivo ad esse correlate (strategie di lettura, comprensione di un testo e dell'ascoltare).

Punteggio	C2: competenza comunicativa
Sotto la media	18%
Nella media	44%
Sopra la media	38%

Tabella 9: Punteggi Scala C2

I punteggi emersi ci restituiscono che il 38% dei rispondenti si attribuisce un punteggio alto circa la capacità di organizzare in modo efficiente ed efficace sia l'aspetto attivo della comunicazione (come il pronunciare discorsi e fornire spiegazioni ad altri) sia l'aspetto passivo ad esso correlato (come ascoltare e leggere). Il 44% si colloca nella media. Il 18% tuttavia presenta un punteggio basso in questa scala, suggerendo l'utilità di sollecitare un impegno in direzione di sviluppo degli aspetti che compongono la competenza comunicativa.

3.4 Scale relative alla dimensione motivazionale

– Scala M1: percezione di competenza

La scala considera i giudizi di autoefficacia e la percezione di avere raggiunto livelli di competenza professionale tali da garantire la buona riuscita degli impegni.

Un basso livello in questa scala, rappresentato dal 33% dei partecipanti, è generalmente associato a un alto punteggio nel fattore A3 (senso di inadeguatezza) e segnala problematiche nella sfera motivazionale relativa al proprio agire professionale. In questo caso, per il soggetto risulta importante recuperare fiducia nelle proprie capacità e competenze. Un basso livello segnala problematiche connesse con la dimensione motivazionale del proprio agire professionale.

Il 56% dei docenti si attribuisce un punteggio medio per la percezione di avere conseguito, nella propria attività professionale, livelli di competenza tali da garantire il conseguimento di risultati positivi nell'assolvimento dei vari impegni; e per la capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di tutto ciò che è utile per migliorare la propria professionalità. Infine, l'11% si attribuisce un punteggio alto per la percezione di avere conseguito, nella propria professionale, livelli di competenza tali da garantire il conseguimento di risultati positivi nell'assolvimento dei vari impegni, e per la capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di tutto ciò che è utile per migliorare la propria professionalità. Un buon livello favorisce la disponibilità a impegnarsi non solo superficialmente o per necessità, ma con costanza e dedizione.

Punteggio	Scala M1: percezione di competenza
Sotto la media	33%
Nella media	56%
Sopra la media	11%

Tabella 10: Punteggi Scala M1

– Scala M2: orientamento all'io

La scala si riferisce alla presenza di un orientamento diretto alla ricerca di riuscita in un compito e di riconoscimento sociale delle proprie qualità. Se contenuto, questo tipo di orientamento, può stimolare la motivazione e l'impegno. Laddove questo si trasformi in una forma di esaltazione di sé e nella voglia di primeggiare sugli altri possono sorgere dei problemi relazionali che rischiano di intralciare il lavoro in special modo se di tipo collaborativo. Il 75% dei rispondenti restituisce valori sotto la media: ciò potrebbe indicare che la maggior parte di essi non presenti un orientamento motivazionale volto a perseguire risultati positivi con energia e impegno proporzionali al loro grado di riconoscibilità e gradimento sociali.

Punteggio	M2: orientamento all'io
Sotto la media	75%
Nella media	23%
Sopra la media	2%

Tabella 11: Punteggi Scala M2

– *Scala M3: attribuzioni causali (locus of control interno)*

In questo caso per attribuzioni causali si intende il locus of control interno, ossia la tendenza ad attribuire le ragioni dei propri successi o fallimenti agli sforzi personali e a cause controllabili, ossia che dipendono da sé stessi, piuttosto che a ragioni esterne e quindi non controllabili, quali il caso o la fortuna.

Il 55% dei docenti presenta un livello medio circa il locus of control interno, mentre il 27% sopra la media: un punteggio elevato in questa scala esprime la convinzione di poter ottenere risultati positivi attraverso l'impegno personale. Legare un fallimento a fattori che si possono controllare induce ad assumersi la responsabilità per l'errore commesso, e a convincersi che attraverso un maggiore sforzo o la scelta di diverse strategie, in una successiva occasione l'obiettivo prefissato potrà essere raggiunto. Il 18% dei rispondenti si attribuisce un punteggio basso per l'attribuzione causale che si riferisce al tipo di spiegazione che essi si forniscono rispetto a successi e fallimenti, e le loro rispettive cause. In questo caso non valutano sé stessi in grado di assumersi la responsabilità dei propri successi e/o fallimenti. A seconda del tipo di causa che viene attribuito al successo/fallimento, vengono condizionate le proprie previsioni di successo e fallimento per il futuro. Un basso livello in questa scala indica la tendenza a non individuare l'origine degli insuccessi in cause controllabili e questo potrebbe avere un'influenza negativa sulle motivazioni che sorreggono l'azione.

Punteggio	Scala M3: attribuzioni causali (locus of control interno)
Sotto la media	18%
Nella media	55%
Sopra la media	27%

Tabella 12: Punteggi Scala M3

4. IL FEEDBACK ESPRESSO DAI DOCENTI

Al termine delle attività proposte all'interno del percorso formativo, è stato richiesto ai docenti tutor partecipanti di elaborare un report finale in cui sono stati invitati anche a fornire un feedback circa i contenuti proposti nel percorso formativo in generale e, nello specifico, circa l'esperienza di compilazione del QPCC e sulla sua utilità nel contesto delle loro mansioni lavorative e del loro ruolo professionale.

Per raccogliere i loro giudizi oltre ad aver somministrato un questionario di gradimento circa le attività in generale, è stata utilizzata l'App Mentimeter attraverso la metodologia del *world cloud*:



Figura 2: esiti World cloud

Si riportano, di seguito, alcuni dei riscontri espressi che sono sembrati maggiormente rappresentativi.

“Il QPCC può essere uno strumento valido per esplicitare in forma strutturata punti deboli personali a noi noti soltanto a livello percettivo. I profili che se ne ottengono possono quindi aiutare ad implementare (eventualmente con aiuto esterno qualificato) strategie personali volte a migliorare l'efficacia del nostro agire e interagire a fini professionali e non”.

“Ritengo questo strumento estremamente valido tale da essere condiviso con il docente neoassunto”.

“Ho apprezzato il QPCC come un ottimo strumento di riflessione e di supporto all'azione educativa scolastica e personale; ho approfondito le dimensioni cognitive, affettive e motivazionali che sono alla base delle competenze strategiche necessarie per progettare quotidianamente il proprio ruolo lavorativo e personale”.

“Ho trovato il questionario estremamente interessante, in quanto mi ha permesso di riflettere su aspetti fondamentali della mia professionalità a cui, normalmente, non viene attribuito valore, come ad esempio, la dimensione affettivo- motivazionale del docente”.

“Ritengo che l'uso di questionari durante i percorsi di formazione sia molto utile per verificare le modalità di intervento e le motivazioni dell'insegnamento”.

“Il profilo ottenuto rispecchia molto la percezione che ho di me e sicuramente sarà utile per programmare un intervento formativo fondato e sistematico sulle dimensioni in cui risulterebbe più debole”.

“Ho affrontato il QPCC con molta curiosità. e ho trovato il report estremamente interessante anche perché intuitivo alcuni disagi nella dimensione affettivo-relazionale ma l’evidenza mi ha aiutato ad acquisire maggiore consapevolezza. Ho riflettuto su alcuni miei atteggiamenti che possono influire sui risultati attesi, ho capito che devo imparare a gestirli lavorando su me stessa eventualmente attuando interventi formativi specifici”.

5. NOTE CONCLUSIVE

Il Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni (QPCC) fondato su una solida base di ricerca che si è sviluppata nell’ultimo ventennio (Pellerey & Orio, 2001; Pellerey et al, 2020; Margottini, 2017, 2019) è stato costruito con l’intento di fornire agli insegnanti e ai formatori strumenti che possano supportarli a porre una specifica focalizzazione nella pratica professionale circa quelle dimensioni cognitive, affettive e motivazionali che risultano essere determinanti per la consapevolezza e il controllo dei propri processi d’apprendimento e più in generale per la capacità di dirigere e autoregolare le proprie azioni nel lavoro (Pellerey, 2006).

Nell’ottica di promuovere un ampliamento delle capacità auto orientative, lo strumento consente negli individui impegnati nei contesti lavorativi di avviare un processo trasformativo (Schon, 1993) volto ad acquisire e ad esplicitare le competenze volte a monitorare il proprio sviluppo professionale e quindi, la propria carriera lavorativa.

Tale processo risulta determinante per “lo sviluppo di una persona dal punto di vista lavorativo” (Pellerey, 2021, p.45) e per la formazione dell’identità professionale (Pellerey, 2021; Savickas *et al.*, 2010). Come ci ricorda ancora Pellerey (2021) “[...] la progressiva costruzione della propria identità professionale è certamente influenzata dal contesto formativo e da quello esperienziale, ma è il soggetto stesso che deve presiedere alla crescita e alla sempre più chiara consapevolezza del sé come lavoratore” (p.45).

L’incremento di consapevolezza delle proprie risorse e dei livelli raggiunti avviene già nel momento della compilazione del questionario (ed è favorita dalla formulazione stessa degli item che sono sempre enunciati in modo da sollecitare il coinvolgimento del soggetto) e poi al termine della compilazione attraverso la lettura del profilo individuale. La restituzione immediata e l’esito in forma grafica e anche commentata finalizzata a favorire l’interpretazione degli esiti “[...] ha in sé anche una valenza educativa poiché sollecita attività riflessive ‘a caldo’ ma nello stesso tempo è possibile ritornare sulle proprie considerazioni, visto che il profilo può essere archiviato e quindi diventa accessibile a proprio piacimento” (Margottini, 2020, p. 32).

L’impiego del QPCC e degli ulteriori strumenti disponibili nella piattaforma *competenzestrategiche.it* è costantemente monitorato. Da un punto di vista statistico le analisi di affidabilità delle scale del QPCC condotte dal gruppo di ricerca (Pellerey *et al.*, 2013; Margottini, 2017, 2019) dimostrano che il quadro teorico, l’impianto metodologico e l’apparato psicometrico utilizzati da Pellerey nella costruzione dei primi questionari sono ben fondati. L’esito ottenuto con il calcolo dell’Alpha di Cronbach sul totale dei questionari compilati sulla piattaforma e il confronto degli indici ottenuti con quelli della prima validazione degli stessi questionari (Pellerey & Orio, 2001) conferma una discreta o buona omogeneità per tutte le scale; inoltre, le analisi condotte per classi di età (14-16, 17-19, 20-25, 26-32 e >33 anni) danno esiti che si discostano solo leggermente per alcune scale da quelli ottenuti sul totale che si riferisce all’intero gruppo (Margottini, 2019).

L'opportunità di popolare sistematicamente il database della piattaforma *competenzestrategiche.it* attraverso la compilazione del QPCC da parte dei docenti impegnati nelle loro diverse funzioni (tutor dei docenti neoassunti, docenti neoassunti, docenti del sostegno, docenti in formazione) rappresenta una concreta opportunità per favorire l'avvio di processi riflessivi individuali orientati a promuovere consapevolezza e controllo del dare senso e prospettiva alle proprie esperienze formative e nel mondo del lavoro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Atkin, J. M., Black, P., & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science standards*. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved May, 1, 2010.
- Bandini, G., Calvani, A., Falaschi, E., Menichetti, L., (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI, *Formazione, Lavoro, Persona*, 5(15), p. 89.
- Bleach, K. (2013). *Induction and mentoring of newly qualified teachers: A new deal for teachers*. David Fulton Publishers.
- Bonetto R. (2011), Rappresentazioni dell'identità professionale degli insegnanti in un contesto regionale italiano, *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 6(2), 163-176.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Press.
- Heckhausen, H. (1992). *Motivation and action*. Berlin: Springer.
- Heilbronn, R., Jones, C., Bubb, S., & Totterdell, M. (2002). School based induction tutors -a challenging role. *School Leadership and Management*, 22(4), 371-388.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Kemmis, S., Heikkinen, H.L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Super-vision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions (pp. 111-169). In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- La Rocca, C., Margottini, M. (2017). Teoria e pratica nella formazione dei docenti. Il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, (3), 57-69.
- Lodolo D'Oria, V., Pecori Giralardi, F., Vitello, A., Vanoli, C., Zeppegno, P., & Frigolo, P. (2003). *Burnout e patologie psichiatriche degli insegnanti*, http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/burnout_00.pdf (verificato: 15.10.2024)
- Margottini, M. (2017). *Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Margottini, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche. In M. Fiorucci & G. Moretti (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti*, 47-60. Roma: Roma TrE-Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino

- Pellerey, M., & Orio, F. (2001). *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Pellerey, M., Grządziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone E. (2013). *Imparare a dirigere sé stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informativo per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro. Rapporto di ricerca*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M., Margottini, M., & Ottone, E. (2020). *Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche. it, strumenti e applicazioni*.
- Pellery, M. (a cura di) (2019). *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del Portfolio digitale. Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'IeFP*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi: natura e costruzione*. FrancoAngeli.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. M. (2010). Life Design: un paradigma per la costruzione professionale nel XXI secolo. *GIPO -GIORNALE ITALIANO DI PSICOLOGIA DELL'ORIENTAMENTO*, 1(11), 3-18.
- Schon, D.A., (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari: Edizioni Dedalo.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783- 805.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329-339.

Copyright (©) 2025 Massimo Margottini, Federica De Carlo



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Margottini, M., De Carlo, F. (2025). Identità e sviluppo professionale dei docenti neoassunti: autovalutazione delle proprie competenze e convinzioni [Identity and professional development of newly hired teachers: self-assessment of one's skills and beliefs]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 1, 72-88.
https://doi.org/10.14668/QTimes_17107