

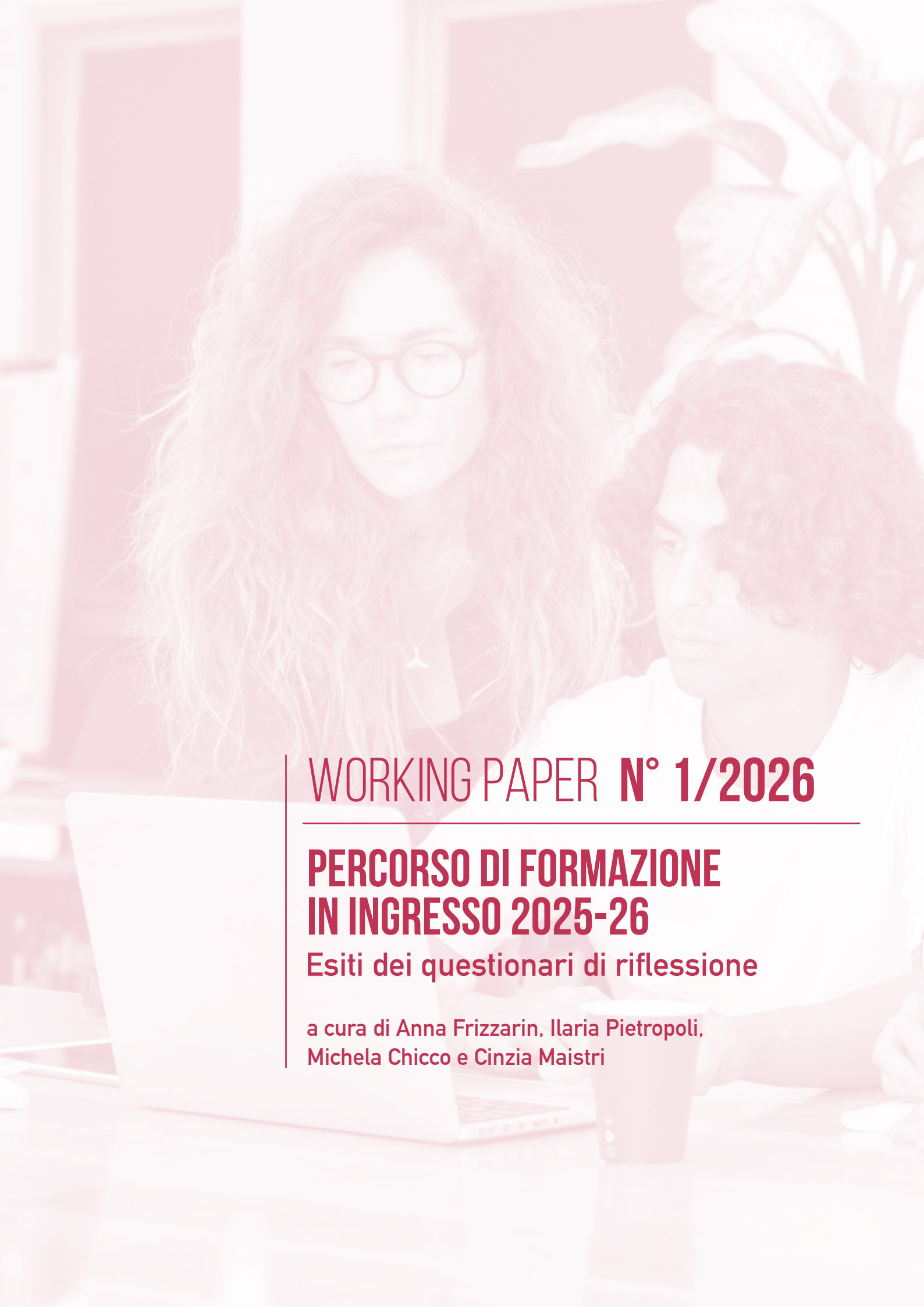
WORKING PAPER N° 1/2026

PERCORSO DI FORMAZIONE IN INGRESSO 2025-26

Esiti dei questionari di riflessione

a cura di Anna Frizzarin, Ilaria Pietropoli,
Michela Chicco e Cinzia Maistri

Settembre 2026



WORKING PAPER **N° 1/2026**

**PERCORSO DI FORMAZIONE
IN INGRESSO 2025-26**

Esiti dei questionari di riflessione

a cura di Anna Frizzarin, Ilaria Pietropoli,
Michela Chicco e Cinzia Maistri

**IPRASE - Istituto provinciale per la ricerca
e la sperimentazione educativa**

via Tartarotti 15 - 38068 Rovereto (TN)
C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it
www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Angelo Paletta (Presidente)
Gabriella Agrusti
Matteo Lancini
Francesca Mussino
Roberto Ricci
Giuseppe Rizza
Alessandro Rosina

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione: settembre 2026

Realizzazione grafica:
Debora Cristanelli

Stampa:
Centro duplicazioni PAT - Trento

Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it
alla voce *Pubblicazioni*

IPRASE per l'ambiente

Questo documento è stampato su carta proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.

INDICE

Introduzione	5
Le caratteristiche dei partecipanti al percorso 2025-2026	7
Formazione: livello di preparazione percepito e sviluppo professionale degli insegnanti	9
Pratiche didattiche e professionali	16
Le pratiche dei docenti in classe	16
Le pratiche dei docenti fuori dalla classe	24
Benessere professionale insegnanti e clima scolastico	27
Benessere professionale	27
Clima scolastico	32
I suggerimenti/bisogni dei docenti per una scuola più efficace	37
Conclusione	43
Bibliografia	47
Appendice	49

Introduzione

Come parte del percorso annuale di formazione e prova nel corso dell'anno scolastico 2025-2026, IPRASE ha proposto ai docenti¹ neo-immessi in ruolo negli istituti scolastici della Provincia Autonoma di Trento di rispondere a un questionario di autovalutazione, pensato per favorire una riflessione consapevole sulla propria attività di insegnamento e percorso professionale. Questo Working Paper si propone di presentare quanto principalmente emerso dalla sua compilazione, tenutasi a fine dicembre 2025².

Il questionario è stato elaborato a partire dalla versione italiana di TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), l'indagine internazionale periodica dell'OCSE sull'insegnamento e l'apprendimento³. In particolare, lo strumento fa riferimento alla sua edizione più recente, aggiornata al 2024 (OECD, 2025a).

Le principali dimensioni indagate da TALIS e riprese nel questionario riguardano: le caratteristiche degli insegnanti, delle scuole e delle classi in cui operano; la loro formazione iniziale e le attività di sviluppo professionale; le pratiche didattiche e professionali adottate; le percezioni del loro ruolo professionale; e, infine, il contesto istituzionale in cui lavorano, con particolare riferimento alla leadership e al clima scolastico. Inoltre, a partire dall'edizione 2024, TALIS ha introdotto quattro nuovi focus su tematiche attuali che incidono sul lavoro degli insegnanti e sui processi di insegnamento e apprendimento (OECD, 2025b). Questi ambiti sono stati inclusi anche nel questionario IPRASE rivolto ai docenti neo-immessi in ruolo e riguardano:

- diversità ed equità (già presenti nelle precedenti versioni, ma ora ulteriormente sviluppate);
- l'uso formativo delle tecnologie digitali, inclusa l'Intelligenza Artificiale (IA);
- l'apprendimento socio-emotivo (*Socio-Emotional Learning* - SEL);
- la sostenibilità ambientale.

Per ragioni di sintesi, nel presente testo si è effettuata una selezione dei risultati emersi dall'analisi dei questionari, con particolare attenzione alle evidenze più rilevanti. Il testo si divide quindi in cinque sezioni. Nella prima vengono descritti i partecipanti alla rilevazione rispetto alle loro caratteristiche sociodemografiche e alla loro situazione lavorativa attuale. La seconda sezione si concentra sulla formazione iniziale e continua dei docenti neo-immessi in ruolo, delineandone i contenuti trattati e analizzando la misura in cui essa è percepita come efficace

¹ Al fine di semplificare la lettura del testo, in questo working paper si usa il maschile sovraesteso come convenzione linguistica per indicare in modo inclusivo persone di generi diversi.

² Tutte le autrici hanno contribuito alla realizzazione del contributo. Ai fini dell'attribuzione delle responsabilità scientifiche, si segnala che Anna Frizzarin ha curato l'elaborazione del questionario; Ilaria Pietropoli ha curato l'analisi dei dati; Anna Frizzarin e Ilaria Pietropoli hanno curato l'interpretazione dei dati, la concettualizzazione e la stesura del report. Michela Chicco e Cinzia Maistri hanno organizzato e seguito le diverse fasi del percorso di formazione 2025-2026 per gli insegnanti neo-immessi in ruolo, hanno coordinato la raccolta dei dati e revisionato criticamente il manoscritto.

³ TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) è una ricerca internazionale dell'OCSE che periodicamente esamina aspetti dell'attività professionale e del vissuto degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. L'indagine coinvolge, ogni cinque anni, quasi 50 paesi. In ogni paese viene estratto un campione di 200 scuole del livello ISCED 1 (corrispondente alla scuola secondaria di primo grado in Italia) e, in ciascuna scuola selezionata, ai 20 insegnanti e al dirigente scolastico partecipanti viene richiesto di rispondere, in maniera anonima, ad un questionario.

dai partecipanti. La terza sezione descrive le pratiche professionali dei docenti, dentro la classe (gestione del tempo in classe, strategie didattiche, metodi di valutazione, ecc.) e fuori (tempo dedicato a progettazione didattica, compiti amministrativi, collaborazione con i colleghi, ecc.). Nella quarta sezione si affrontano invece la percezione di benessere professionale e il clima scolastico. Chiude il rapporto la quinta sezione dove si riportano i suggerimenti e i bisogni espressi dai docenti per migliorare il ruolo e l'efficacia della scuola.

Sebbene riferiti a un gruppo ristretto e con caratteristiche specifiche, e quindi non generalizzabili all'intera popolazione docente provinciale, i dati raccolti assumono particolare rilevanza nel contribuire alla conoscenza delle condizioni e delle percezioni degli insegnanti in servizio nelle diverse istituzioni scolastiche del sistema provinciale. Pertanto, essi possono supportare una più approfondita comprensione dei processi in atto e, a livello di policy, orientare eventuali interventi di miglioramento del sistema educativo finalizzati a garantire il diritto a un'istruzione di qualità per tutti secondo un approccio *evidence-based*.

Si ringraziano le docenti e i docenti che hanno partecipato alla rilevazione.

Le caratteristiche dei partecipanti al percorso 2025-2026

Hanno compilato il questionario 310 insegnanti partecipanti al percorso di formazione obbligatorio per i neo-immessi in ruolo. Di questi, 106 insegnano alla scuola primaria (34%), 64 alla scuola secondaria di primo grado⁴ (21%) e 140 alla secondaria di secondo grado (45%)⁵. La Tabella 1 riporta le caratteristiche sociodemografiche di ciascun sottogruppo.

Tab. 1 - Caratteristiche della popolazione, per ordine scolastico.

	SP	SSPG	SSSG	Totale
Genere (%)				
Femminile	93	72	66	77
Maschile	7	28	34	23
Età (media, DS)	44.0 (8.3)	41.5 (8.9)	41.5 (8.2)	42.4 (8.5)
Età – fasce d'età (%)				
<=30	9	9	4	7
31-40	15	38	46	34
41-50	59	39	32	42
51-60	15	11	16	15
>=60	2	3	2	2
Titolo di studio più elevato (%)				
Diploma	45	2	1	16
Laurea	47	67	68	61
Dottorato di ricerca	1	8	17	10
Post-laurea	7	23	14	13
Rete territoriale (%)				
Rete di Borgo Valsugana	14	16	7	11
Rete di Cavalese	4	8	5	5
Rete di Cles	15	23	19	19
Rete di Riva del Garda	13	16	8	11
Rete di Rovereto	19	17	22	20
Rete di Tione	5	6	9	7
Rete di Trento	30	14	30	27
Totale	100	100	100	100
N	106	64	140	310

Note: SP: Scuola primaria, SSPG: Scuola secondaria di primo grado; SSSG: Scuola secondaria di secondo grado. In parentesi: deviazione standard (DS).

⁴ Poiché il sottogruppo dei docenti della scuola secondaria di primo grado è meno numeroso rispetto agli altri due, eventuali confronti con gli altri ordini scolastici presentati nei paragrafi successivi devono essere interpretati con cautela, in quanto basati su un numero ristretto di partecipanti.

⁵ La rilevazione non ha incluso docenti dell'istruzione e formazione professionale (leFP) in quanto non presenti tra i docenti neo-immessi in ruolo per l'anno 2025/2026.

Nel campione totale, la maggior parte dei partecipanti è di genere femminile (77%) e l'età media è di circa 42 anni. Le fasce d'età maggiormente rappresentate sono quelle tra i 41-50 (42%) e tra i 31-40 (34%) anni. Solo il 7% ha meno di 30 anni (ed è quindi neolaureato), mentre il 17% ha oltre 51 anni. Rispetto al titolo di studio, il 61% dei docenti neo-immessi in ruolo è laureato, mentre il 16% possiede un diploma di scuola superiore, il 13% ha una specializzazione post-laurea e il 10% ha ottenuto un dottorato di ricerca. Per quanto riguarda la zona geografica nella quale i docenti prestano servizio, tutte le reti territoriali sono rappresentate (Tab. 1).

Relativamente all'esperienza lavorativa, i partecipanti all'indagine non sono nuovi né al mondo scolastico né al mondo del lavoro in generale. Come si vede nella Tabella 2, i neo-immessi in ruolo nell'anno scolastico 2025-2026 hanno infatti in media dieci anni di esperienza come docenti di cui, mediamente, già due anni di lavoro nell'istituto dove sono attualmente in servizio. Inoltre, è opportuno sottolineare che circa il 10% dei partecipanti sta svolgendo l'anno di prova a seguito di un passaggio di ruolo tra diversi ordini scolastici (9 docenti nella SSSG e 6 nella SSPG), presupponendo quindi necessariamente una precedente esperienza di insegnamento.

I docenti hanno poi, in media, sei anni di esperienza lavorativa in campi diversi dal ruolo docente, con gli insegnanti di scuola primaria che superano la media di circa due anni (8.7). Questo dato suggerisce un ingresso più tardivo nella professione per questo sottogruppo e può essere letto assieme a quello relativo al numero di rispondenti che hanno dichiarato di aver ottenuto un titolo abilitante all'insegnamento prima del 2002⁶ (il 31%, pari a 96 docenti su 310). Di questi, quattro su cinque insegnano alla scuola primaria (80%), contro circa un docente su dieci che insegna alla scuola secondaria di primo grado (6%) o di secondo grado (14%) (vedasi Tab. A1 in Appendice).

Tab. 2 - Media anni di esperienza lavorativa come docente o in altre attività, per ordine scolastico.

	SP	SSPG	SSSG	Totale
Come docente nell'attuale istituto	2.5 (2.6)	1.8 (2.4)	2.2 (2.3)	2.2 (2.5)
Come docente in totale	8.6 (5.0)	10.1 (6.9)	10.2 (6.1)	9.7 (6.0)
In altro ruolo nel campo dell'istruzione	2.3 (6.2)	1.2 (2.8)	1.5 (3.4)	1.7 (4.5)
In attività in altri campi	8.7 (8.7)	5.7 (6.9)	5.0 (6.5)	6.4 (7.6)
N	106	64	140	310

Note: In parentesi: deviazione standard (DS).

⁶ Il diploma magistrale è considerato abilitante per l'insegnamento alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria se conseguito entro l'anno scolastico 2001-2002.

Formazione: livello di preparazione percepito e sviluppo professionale degli insegnanti

In questa sezione vengono analizzati gli aspetti del questionario relativi al grado di preparazione percepito dai partecipanti in alcune aree tematiche, a partire dalla loro presenza/trattazione nella propria formazione iniziale fino al conseguente percorso formativo e bisogno di sviluppo professionale.

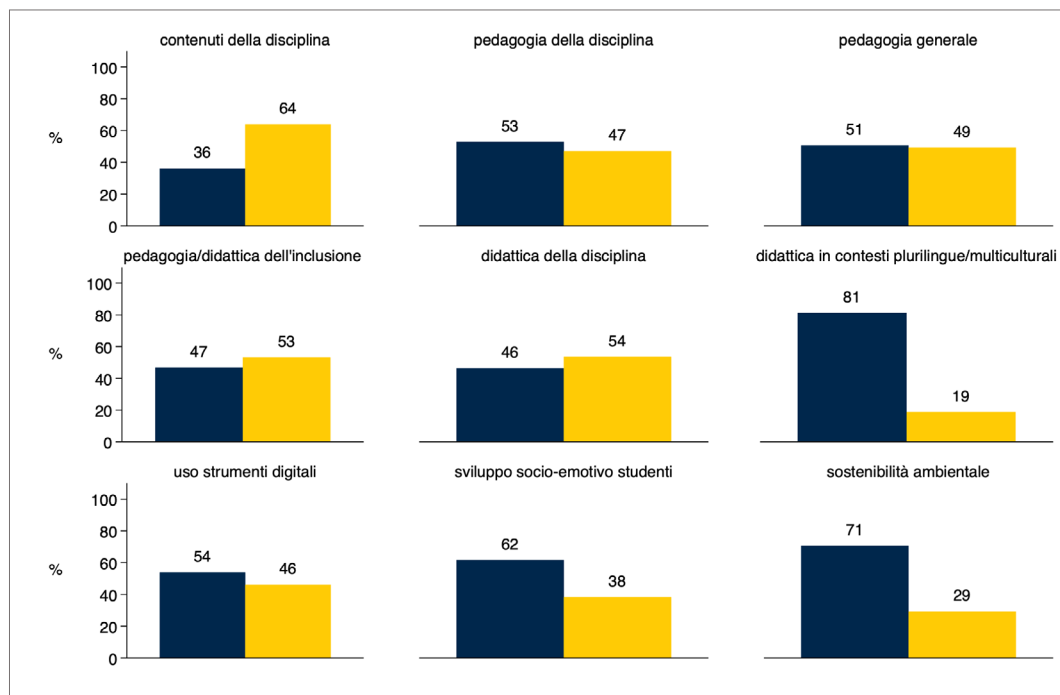
Considerando la presenza nel percorso di studi⁷ e il grado di preparazione percepito, i risultati mostrano che, rispetto alle nove aree indagate, i docenti si sentono maggiormente preparati rispetto a: (i) i contenuti della disciplina insegnata (64%, presente nella formazione iniziale dell'83% dei docenti), (ii) la didattica della disciplina insegnata (54%, presente nella formazione iniziale dell'85% dei docenti) e (iii) la pedagogia e didattica dell'inclusione (53%, presente nella formazione iniziale dell'89% dei docenti) (Fig. 1).

Gli ambiti dove i docenti si sentono meno preparati comprendono invece la didattica in contesti plurilingue e multiculturali (81% di risposte "per niente/abbastanza preparato/a", con un docente su tre che indica "per niente preparato") e il coinvolgimento degli studenti sui temi relativi alla sostenibilità ambientale (71%, con un docente su quattro che indica "per niente preparato"). In entrambi i casi, si tratta di aspetti meno presenti nel percorso di studi dei partecipanti, riportati da meno di un docente su due (rispettivamente 47% e 44%). Inoltre, è interessante notare come tre docenti su cinque (62%) si dichiarino per niente o poco preparati a sostenere gli studenti nel loro sviluppo socio-emotivo, nonostante il 70% dei docenti dichiarino che la tematica abbia fatto parte della propria formazione iniziale.

Rispetto al grado di preparazione percepito sull'uso di strumenti o risorse digitali nella didattica, le risposte positive sono lievemente maggiori rispetto a quelle negative (54% vs 46%), nonostante l'80% dichiarino che il tema abbia fatto parte della propria formazione iniziale. Infine, non vi sono differenze rilevanti fra la percezione di preparazione positiva o negativa nell'ambito della pedagogia generale, dove a sentirsi abbastanza/molto preparato è un docente su due (49%), a fronte del 95% di docenti che dichiarano che sia stato un aspetto affrontato nel percorso di studi. Nel complesso, da questo quadro sembra emergere come le aree di maggior criticità riguardino competenze meno "convenzionali" e più connesse a temi emergenti (quali la sostenibilità ambientale, l'integrazione di strumenti digitali nella didattica, lo sviluppo di competenze socio-emotive, ecc.).

⁷ Vedasi Tab. A2 in Appendice.

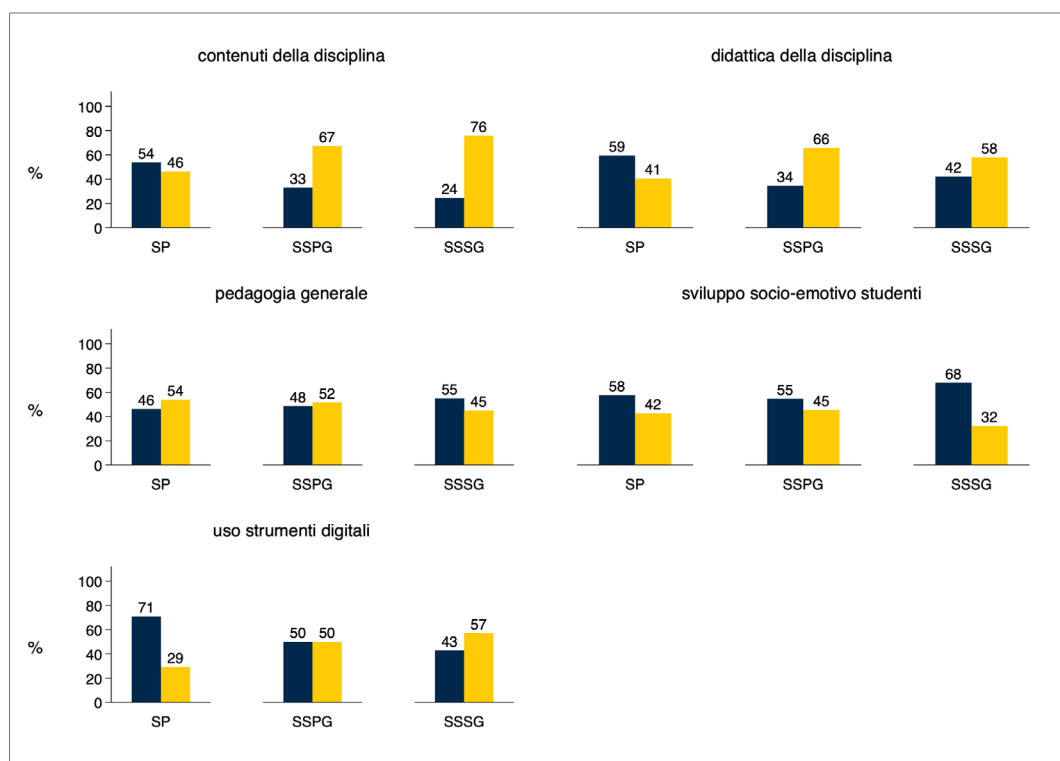
Fig. 1 - Grado di preparazione percepito per aspetti (%).



Note: N. 310. Colonne in blu: "per niente/abbastanza preparato/a"; colonne in giallo: "bene/molto preparato/a".

I risultati mostrano tuttavia alcune differenze rilevanti nel confronto tra i diversi ordini scolastici (Fig. 2). Ad esempio, i docenti della scuola primaria si sentono meno preparati sia negli aspetti di contenuto che didattici della disciplina insegnata (46% e 41% di risposte "bene/molto preparato/a") rispetto ai colleghi sia della secondaria di primo (-21 e -25 punti percentuali) che di secondo grado (-30 e -17 punti percentuali). Tali differenze sembrano coerenti con il maggior livello di specializzazione disciplinare nella formazione degli insegnanti per la scuola secondaria. Inoltre, sul dato potrebbe pesare quanto evidenziato sopra rispetto alla formazione iniziale dei partecipanti della scuola primaria, dove una buona percentuale riporta come titolo più alto conseguito il diploma di scuola superiore, percorso in cui non era prevista la didattica delle discipline. La percentuale di docenti di quest'ordine che dichiara la trattazione, nella formazione iniziale, di aspetti riguardanti i contenuti e la didattica disciplinare è infatti sotto la media generale dei partecipanti (vedasi Tab. A2 in Appendice), rispettivamente, di -6 e -7 punti percentuali. Sempre in linea con una minore presenza del tema nel percorso di studi si evidenzia inoltre una maggior incidenza fra i docenti della scuola primaria rispetto agli altri ordini di chi si percepisce "per niente" o "abbastanza" preparato rispetto all'uso delle risorse digitali a supporto dei processi di apprendimento e insegnamento (un docente su due, +28 punti percentuali rispetto alla SSSG). Solo il 59% di docenti della scuola primaria dichiara infatti di aver affrontato tale aspetto nel proprio percorso di studi a fronte del 90% nella scuola secondaria di secondo grado.

Fig. 2 - Grado di preparazione percepito per alcuni aspetti, per ordine scolastico (%).



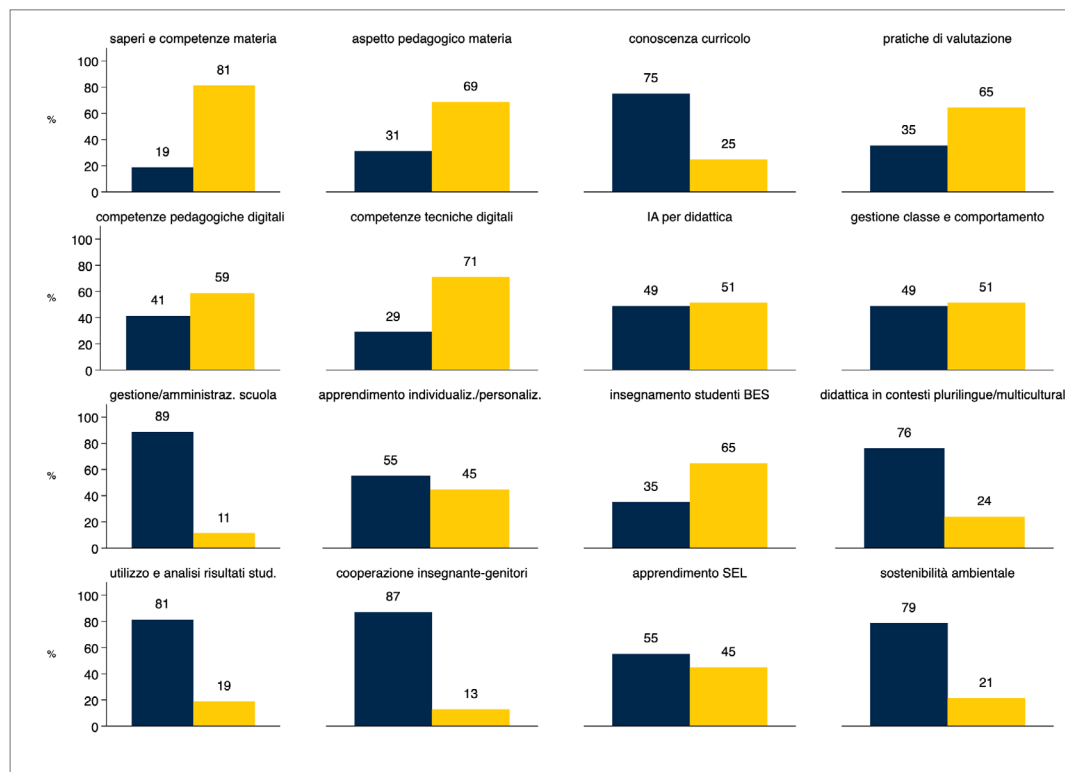
Note: N SP: 106; N SSPG: 64; N SSSG: 140. Colonne in blu: "per niente/abbastanza preparato/a"; colonne in giallo: "bene/molto preparato/a".

Al contrario, il secondo ciclo di istruzione si distacca per il numero di docenti che si sentono "per niente/abbastanza" preparati a sostenere lo sviluppo socio-emotivo degli studenti (68%) sia rispetto alla scuola primaria (58%) che alla secondaria di primo grado (55%). Anche in questo caso, il dato sembra riflettere una diversa presenza del tema nella formazione iniziale, trattato da circa quattro docenti su cinque al primo ciclo (80% SP e 77% SSPG) e da soli tre su cinque alla secondaria di secondo grado (59%).

Anche alla luce di queste differenze, in parte legate a percorsi di studio strutturalmente diversi, la partecipazione ad attività di sviluppo professionale emerge come un elemento complementare alla formazione iniziale nel determinare il livello di preparazione dei docenti e, di conseguenza, la qualità del loro insegnamento.

Nel questionario sono stati pertanto indagati i contenuti delle attività di sviluppo professionale a cui i docenti hanno partecipato negli ultimi tre anni (Fig. 3). Tra i più ricorrenti emergono: i saperi e le competenze disciplinari (81%), gli aspetti pedagogici della disciplina insegnata (69%), le competenze tecniche (71%) e pedagogiche (59%) per l'utilizzo di strumenti e risorse digitali per la didattica. In misura leggermente inferiore, ma comunque considerevole, compaiono anche temi relativi alla didattica per studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) (65%), alle pratiche di valutazione (65%) e, coerentemente con la sua recente diffusione, all'impiego dell'IA per l'insegnamento e l'apprendimento (51%).

Fig. 3 - Sviluppo professionale: argomenti della formazione in servizio degli ultimi tre anni (%).



Note: N 310. Colonne in blu: "No"; colonne in giallo: "Sì".

Meno frequente risulta invece la partecipazione ad iniziative sulla gestione e amministrazione scolastiche (11%), sulla cooperazione insegnante-genitori/tutori (13%), sull'utilizzo e l'analisi dei risultati degli studenti (19%). È interessante notare inoltre come, a fronte di un basso livello di preparazione percepito (vedasi Fig.1), due delle tematiche meno presenti nello sviluppo professionale dei docenti di tutti gli ordini scolastici siano la didattica in contesti plurilingue/multiculturali (24%) e la conoscenza/comprendimento della sostenibilità ambientale (21%).

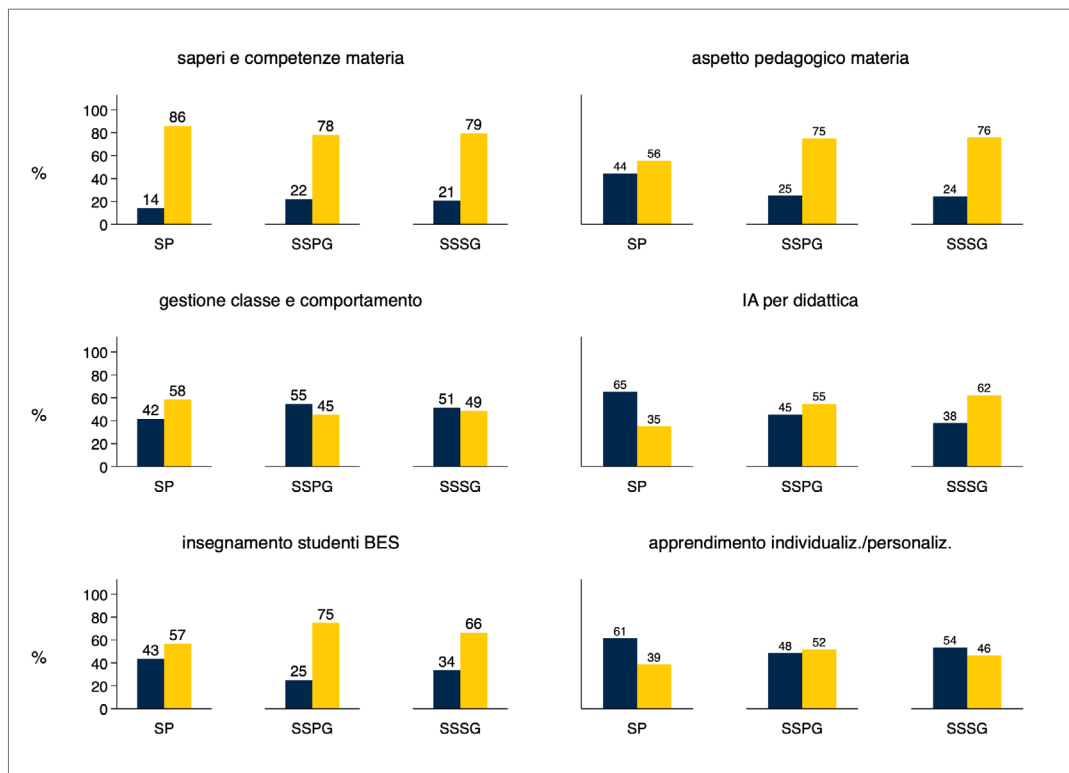
Anche rispetto al tema della formazione in servizio emergono alcune differenze tra gli ordini scolastici (Fig. 4A e Fig. 4B). In linea con un livello di preparazione percepito più basso, alla scuola primaria si evidenzia una maggiore partecipazione a iniziative che vertono su saperi e competenze della disciplina insegnata (+7 punti percentuali quando confrontata con la scuola secondaria di primo e di secondo grado). Al contrario, nello stesso gruppo la partecipazione ad attività focalizzate sugli aspetti pedagogici legati alla disciplina insegnata è minore di 20 punti percentuali rispetto a quella dei docenti della scuola secondaria di secondo grado. Lo stesso vale per la formazione sull'uso dell'IA, che risulta essere molto meno presente in quest'ordine scolastico (35% SP vs 55% SSPG vs 62% SSSG).

I docenti della secondaria di primo grado sembrano invece partecipare maggiormente ad attività di sviluppo professionale centrate sia sulla didattica per gli studenti con BES (75%) che sugli approcci per l'apprendimento individualizzato/personalizzato (52%) rispetto ai colleghi.

Allo stesso modo, la cooperazione insegnante-genitori sembra ricevere maggiore attenzione in questo ordine di scuola sia rispetto alla primaria che alla secondaria di secondo grado, seppur interessando solamente circa un partecipante su quattro (23%).

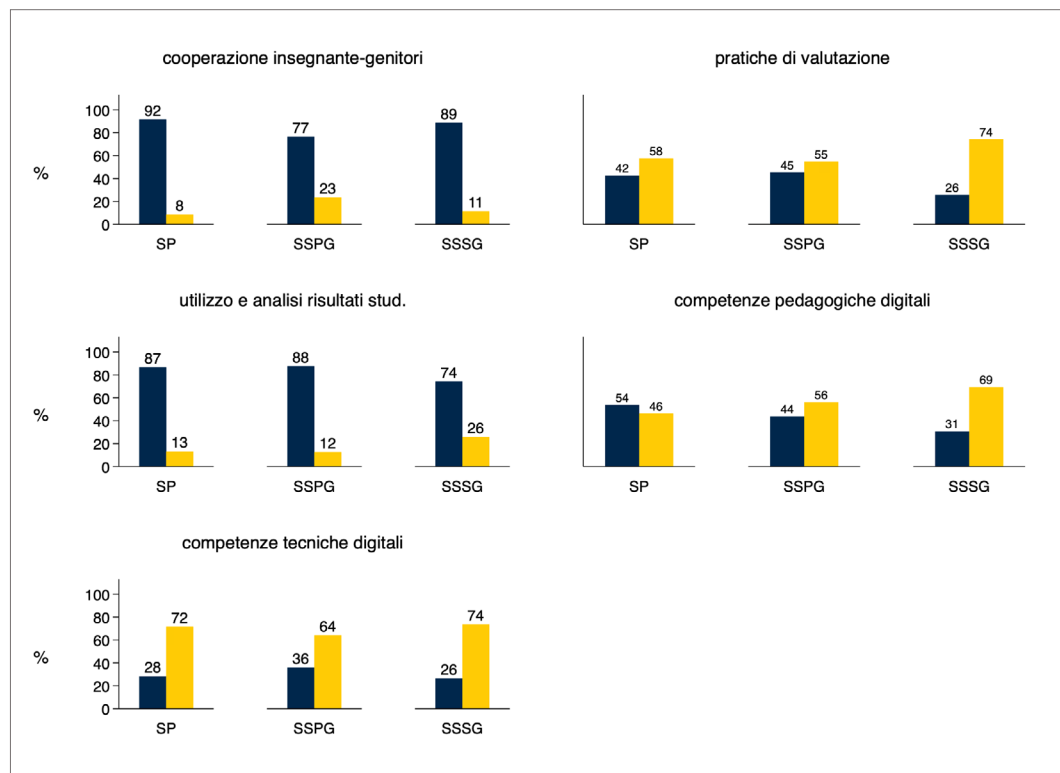
Per la secondaria di secondo grado, infine, un focus maggiore rispetto agli altri ordini si rileva rispetto alla valutazione e ai risultati di apprendimento, con il 74% dei docenti che dichiara di aver partecipato a iniziative di sviluppo professionale centrate sulle pratiche di valutazione degli studenti (+16 punti percentuali rispetto a SP) e il 26% sull'utilizzo e l'analisi dei risultati degli studenti (+13 punti rispetto a SP). Più presenti nella formazione degli insegnanti di questo ordine sono anche gli aspetti legati alle competenze digitali: rispettivamente il 69% e il 74% dei docenti si è formato sulle competenze pedagogiche e tecniche per l'utilizzo degli strumenti e delle risorse digitali, e il 62% sull'uso dell'IA per l'insegnamento e l'apprendimento.

Fig. 4A - Sviluppo professionale: argomenti della formazione in servizio degli ultimi tre anni, per ordine scolastico (%).



Note: N SP: 106; N SSPG: 64; N SSSG: 140. Colonne in blu: "No"; colonne in giallo: "Sì".

Fig. 4B - Sviluppo professionale: argomenti della formazione in servizio degli ultimi tre anni, per ordine scolastico (%).



Note: N SP: 106; N SSPG: 64; N SSSG: 140. Colonne in blu: "No"; colonne in giallo: "Sì".

Accanto all'indicazione degli ambiti delle attività di sviluppo professionale svolte nel corso degli ultimi tre anni, ai docenti neo-immessi in ruolo è stato richiesto di valutare in quale misura tale formazione abbia prodotto un impatto positivo sulla propria pratica didattica. Come si osserva nella Tabella 3, complessivamente le risposte evidenziano un elevato livello di soddisfazione rispetto alle attività di sviluppo professionale a cui i docenti hanno preso parte. Il 53% dei partecipanti si dichiara infatti "abbastanza d'accordo" e il 37% "molto d'accordo" nel riconoscere un impatto positivo sul proprio insegnamento.

Questi risultati circa l'utilità della formazione svolta si collocano in linea con i dati nazionali ed internazionali più recenti. Infatti, secondo l'ultima rilevazione IARD del 2025⁸, la maggioranza dei docenti considera la formazione in servizio svolta negli ultimi due anni come un utile strumento di crescita (Pastore & Pellegrini, 2026). In maniera simile, secondo l'indagine OCSE-TALIS 2024, l'83% dei docenti italiani ritiene che la formazione ricevuta nell'ultimo anno abbia avuto un impatto positivo sul loro insegnamento (OECD 2025a). Entrambe le indagini, così come i dati di questa rilevazione (Tab. 3), evidenziano però anche una quota non trascurabile di insegnanti insoddisfatti rispetto alla formazione ricevuta. Colpisce, infatti, come per un

⁸ La ricerca è la quarta edizione aggiornata (edizioni precedenti: 1990, 1999 e 2009) che ha, come obiettivo, quello di fornire una fotografia aggiornata di chi insegna nelle scuole italiane, a livello di opinioni, esperienze, e pratiche didattiche. L'indagine è stata condotta attraverso questionari anonimi rivolti a più di 10.000 insegnanti e dirigenti scolastici in istituti primari e secondari, selezionati tramite un campione nazionale casuale.

docente neo-immesso su dieci la formazione svolta negli ultimi tre anni non abbia avuto un impatto positivo sulla propria pratica didattica (10%). Questo dato è più elevato per i docenti della SSSG (14%) e della SSPG (12%), mentre è al di sotto del dato medio nella popolazione per gli insegnanti della scuola primaria (4%). Questa minoranza segnala, pertanto, la necessità di approfondimento rispetto alle ragioni che inducono a ritenere poco efficace la formazione nell'esercizio della professionalità docente.

Tab. 3 - Impatto positivo della formazione in servizio degli ultimi tre anni, per ordine scolastico (%).

	SP	SSPG	SSSG	Totale
Per niente/poco d'accordo	4	12	14	10
Abbastanza d'accordo	54	52	52	53
Molto d'accordo	42	36	34	37
Totale	100	100	100	100
N	106	64	140	310

Pratiche didattiche e professionali

Questa sezione si concentra sulle pratiche didattiche e professionali dei docenti, sia all'interno sia al di fuori della classe. Le prime incidono direttamente sulla qualità degli apprendimenti e sul percorso formativo degli studenti, mentre le seconde costituiscono la cornice organizzativa e procedurale che sostiene e integra l'azione didattica svolta in aula.

Le pratiche dei docenti in classe

In primo luogo, si è chiesto ai docenti di descrivere una tipica ora di lezione nelle loro classi quantificando il tempo dedicato: (a) alla gestione della classe; (b) all'apprendimento/insegnamento effettivo; e (c) a eventuali compiti amministrativi. La Tabella 4 mostra la media dell'ora di lezione, espressa in percentuale, che gli insegnanti hanno dichiarato di dedicare a ciascuna attività nella classe di riferimento⁹.

I risultati mostrano che, in media, i docenti dedicano la maggior parte della lezione (75%) ad attività legate all'insegnamento e all'apprendimento, mentre il restante quarto viene speso nel mantenimento dell'ordine (17%) e nello svolgimento di vari compiti amministrativi (8%). Questo significa che, in un'ora di 60 minuti, solo 45 sono effettivamente destinati alla didattica. Dal punto di vista dell'insegnante, questo evidenzia come la gestione della classe non costituisca un "contorno", ma una competenza centrale che condiziona l'efficacia del proprio lavoro.

Entrando nel dettaglio dei diversi ordini scolastici, le differenze risaltano rispetto all'indicatore "mantenere l'ordine". Gli insegnanti della SSSG sembrano destinare mediamente meno tempo al mantenimento dell'ordine in classe (14% del tempo di lezione) rispetto alla popolazione generale (17%) e anche rispetto agli altri ordini di scuola (19% SP e 21% SSPG). Questa differenza può essere letta alla luce del fatto che, nel primo ciclo di istruzione, l'insegnamento del comportamento e dell'autoregolazione costituisce una componente centrale del curriculum implicito. In questi contesti, il tempo dedicato al "mantenimento dell'ordine" si sovrappone spesso a momenti a valenza educativa, orientati alla promozione della convivenza, alla gestione delle emozioni e alla costruzione del gruppo classe. Tuttavia, una quota prossima al 20% dell'ora di lezione suggerisce anche un carico emotivo e relazionale particolarmente elevato, che può risultare complesso da gestire. La riduzione della quota destinata all'ordine nella SSSG sembrerebbe invece indicare una maggiore autonomia degli studenti e un contesto generalmente più disciplinato. È importante sottolineare, però, che questo dato indica semplicemente un assetto d'aula diverso, non implicando necessariamente un apprendimento più profondo, legato invece alle scelte didattiche dei docenti.

⁹ Come "classe di riferimento" si è chiesto ai docenti di considerare la prima classe in cui insegnano nel loro istituto il martedì dopo le ore 11:00. Nel caso in cui non si abbia lezione in nessuna classe il martedì a quell'ora, si è chiesto ai docenti di considerare la prima classe in cui insegnano nel loro istituto il martedì dopo le ore 11:00 oppure, se non applicabile, la prima classe del giorno successivo. La Tab. A3 in Appendice descrive le caratteristiche della composizione della classe di riferimento secondo i rispondenti.

Tab. 4 - Percentuale media dell'ora di lezione utilizzata per attività, per ordine scolastico.

	SP	SSPG	SSSG	Totale
Compiti amministrativi	8.0 (6.1)	9.3 (8.0)	7.5 (5.3)	8.0 (6.2)
Mantenere l'ordine	19.3 (12.2)	20.6 (13.8)	13.5 (11.5)	16.9 (12.6)
Insegnamento e apprendimento	71.7 (16.3)	69.1 (18.2)	79.0 (13.9)	74.5 (16.2)
N	106	64	140	310

Note: In parentesi: deviazione standard.

Concentrandosi sul tempo effettivo dedicato all'apprendimento-insegnamento, il questionario ha indagato le pratiche didattiche messe in campo dai docenti nella classe di riferimento (Fig. da 5 a 10). Nello specifico, agli insegnanti neo-immessi in ruolo è stato chiesto di indicare con quale frequenza adottino determinate strategie didattiche, organizzate nel questionario in sei dimensioni:

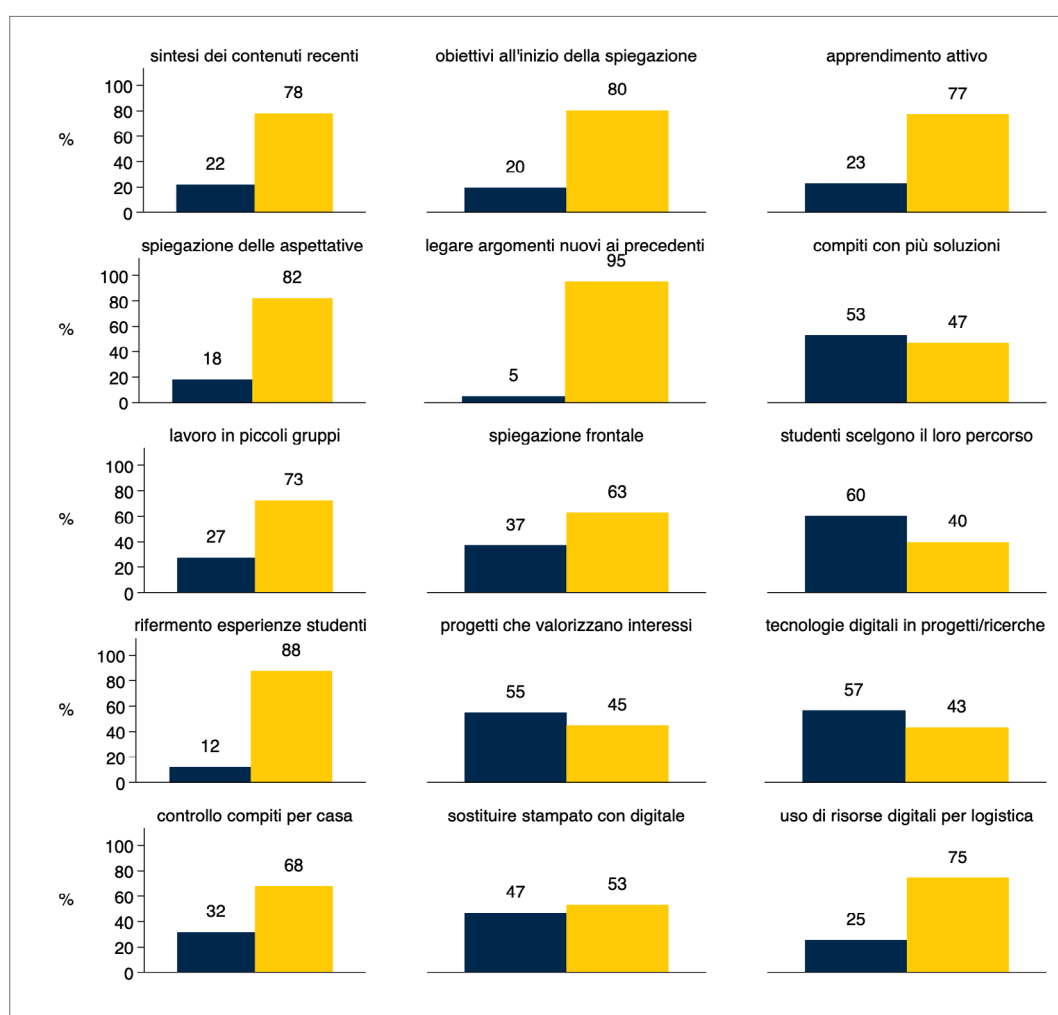
1. attivazione cognitiva degli studenti (es. *"Faccio lavorare gli studenti in piccoli gruppi per trovare soluzioni condivise ai problemi e ai compiti assegnati"*),
2. chiarezza dell'insegnamento (es. *"Presento sintesi dei contenuti che gli studenti hanno appreso recentemente"*),
3. supportare il consolidamento degli apprendimenti (es. *"Lascio che gli studenti si esercitino in compiti dello stesso tipo finché non verifico che l'argomento sia chiaro a tutti"*),
4. adattare la didattica per rispondere a diversi bisogni di apprendimento della classe (es. *"Indico agli studenti differenti materiali didattici sulla base dei loro bisogni"*),
5. valutazione (formativa) e feedback (es. *"Osservo gli studenti mentre lavorano su compiti specifici e do loro un feedback immediato"*),
6. sviluppo delle competenze socio-emotive degli studenti (es. *"Opportunità informali di apprendimento socio-emotivo fanno parte della mia abituale pratica didattica"*).

Le pratiche didattiche che rientrano nell'area della chiarezza dell'insegnamento sono tra quelle che i docenti di tutti gli ordini scolastici dichiarano di utilizzare con maggiore frequenza (risposte "frequentemente/sempre", vedasi Fig. 5), in particolare negli items: "evidenzio il rapporto che lega gli argomenti nuovi ai precedenti" (95%), "faccio spesso riferimento ad esperienze vicine agli studenti per enfatizzare la rilevanza di quanto stanno apprendendo" (88%), "spiego che cosa mi aspetto che gli studenti apprendano" (82%) e "fisso gli obiettivi all'inizio della spiegazione" (80%). Si tratta di pratiche fondamentali per sostenere i processi di apprendimento: le prime due favoriscono l'attivazione delle preconoscenze e la costruzione di collegamenti espliciti tra saperi già acquisiti ed esperienze significative per gli studenti, rafforzando la percezione di valore e rilevanza dei contenuti; le ultime due, invece, contribuiscono a rendere più esplicito il percorso di apprendimento, promuovendo maggiore consapevolezza, coinvolgimento e motivazione negli studenti.

Valori leggermente inferiori si evidenziano per la dimensione dell'attivazione cognitiva, e nello specifico per gli items: "presento compiti per i quali non esiste un'unica soluzione" (47%), "assegno agli studenti progetti/ricerche che valorizzano i loro interessi" (45%) e "faccio usare agli studenti le tecnologie digitali per progetti/ricerche o attività in classe" (43%), messe in atto

frequentemente o sempre da meno di un docente su due. Il valore più basso si registra infine per l'item "chiedo agli studenti di decidere il proprio percorso per arrivare a risolvere compiti aperti e complessi", con il solo 40% di docenti che dichiarano di farlo "frequentemente" o "sempre", mentre il 15% dei rispondenti dichiara di non mettere "mai" in pratica tale strategia. Inoltre, rispetto all'utilizzo di pratiche di apprendimento attivo e cooperativo/collaborativo ("faccio lavorare gli studenti in piccoli gruppi per trovare soluzioni condivise ai problemi e ai compiti assegnati"), più di un docente su quattro dichiara di non farne mai uso o di utilizzarle solo occasionalmente (27%).

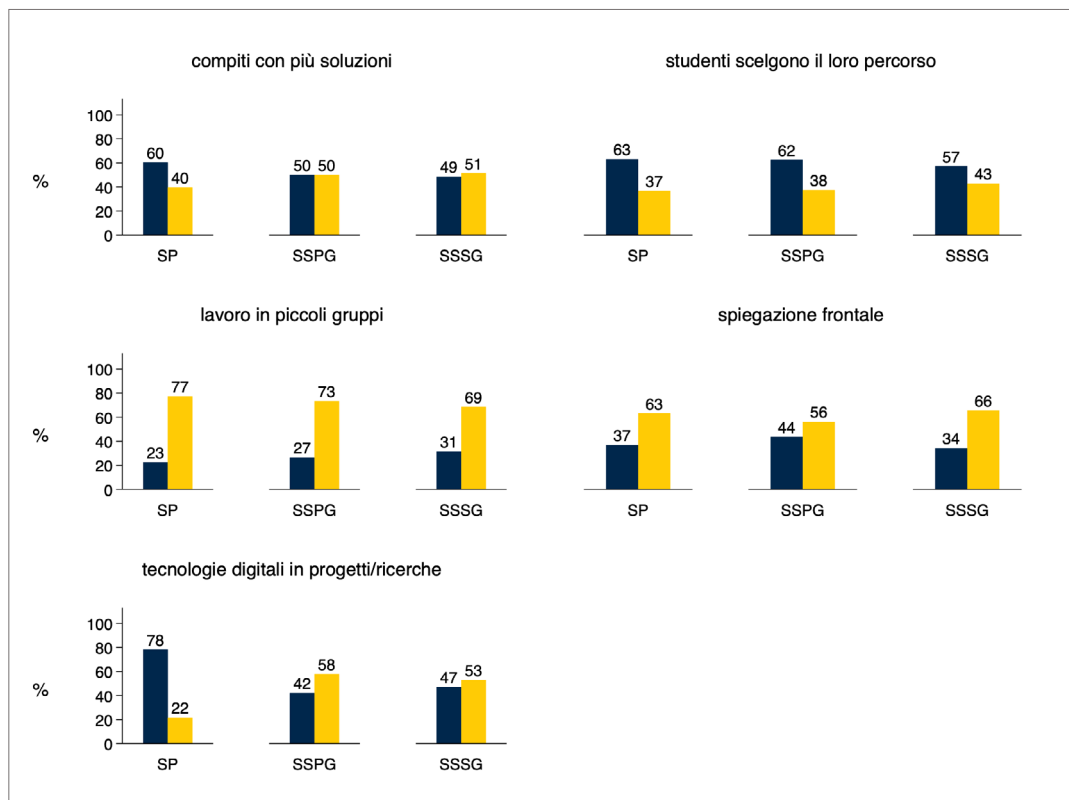
Fig. 5 - Strategie didattiche per tipologia (%).



Note: N 310. Colonna blu: "Mai/occasionalmente"; colonna gialla: "Frequentemente/sempre".

Rispetto al nucleo di pratiche di attivazione cognitiva, in particolare, la Figura 6 mostra alcune differenze tra ordini scolastici rispetto all'utilizzo del lavoro in piccoli gruppi, dichiarato frequente o costante dal 77% dei docenti della scuola primaria e solo dal 69% dei docenti della scuola secondaria di secondo grado (-8 punti percentuali). Quest'ultimo gruppo riporta invece un'incidenza leggermente più alta rispetto ai colleghi della scuola primaria nel proporre compiti aperti (cioè con più possibilità di risoluzione, 51% vs 40%) e, anche se in misura minore, nel dare la possibilità agli studenti di scegliere il proprio percorso nella soluzione di compiti complessi (43% vs 37%). Una forte differenza emerge invece nell'utilizzo delle tecnologie digitali in progetti/ricerche (impiegato solo dal 22% degli insegnanti della SP, dal 58% alla SSPG e dal 53% alla SSSG).

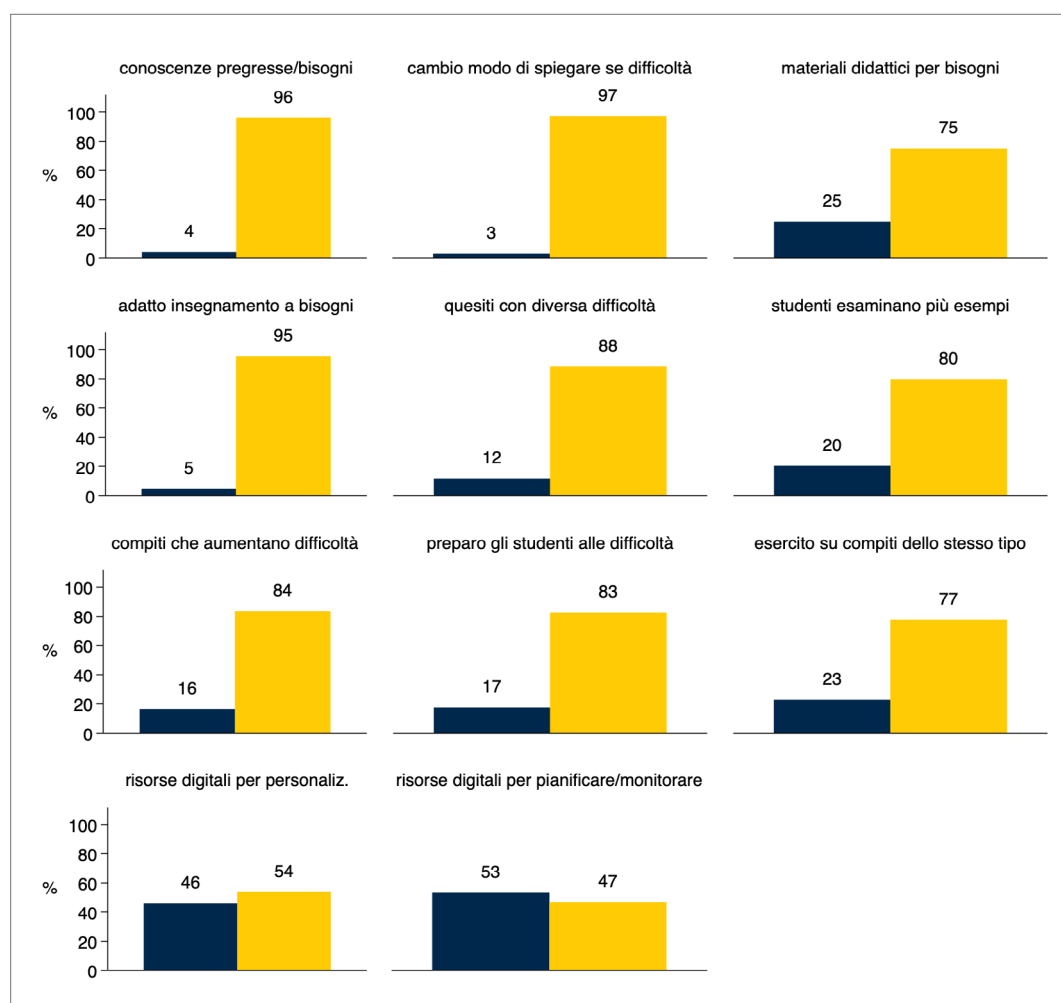
Fig. 6 - Strategie didattiche per tipologia, per ordine scolastico (%).



Note: N SP 104; N SSPG: 62; N SSSG: 140. Colonna blu: "Mai/occasionalmente"; colonna gialla: "Frequentemente/sempre".

Anche rispetto all'adattamento della didattica per rispondere ai diversi bisogni e caratteristiche presenti in classe si evidenziano percentuali piuttosto elevate di docenti che dichiarano di mettere in pratica quasi tutte le strategie descritte (Fig. 7). In particolare, la quasi totalità dei docenti risponde di cambiare “frequentemente/sempré” il proprio modo di spiegare quando uno studente ha difficoltà a comprendere un argomento o un compito (97%), di tenere in considerazione le conoscenze pregresse e i bisogni degli studenti quando pianifica una lezione (96%) e di adattare, sulla base di questi bisogni, i propri metodi di insegnamento (95%).

Fig. 7 - Frequenza uso pratiche didattiche per tipologia (%).

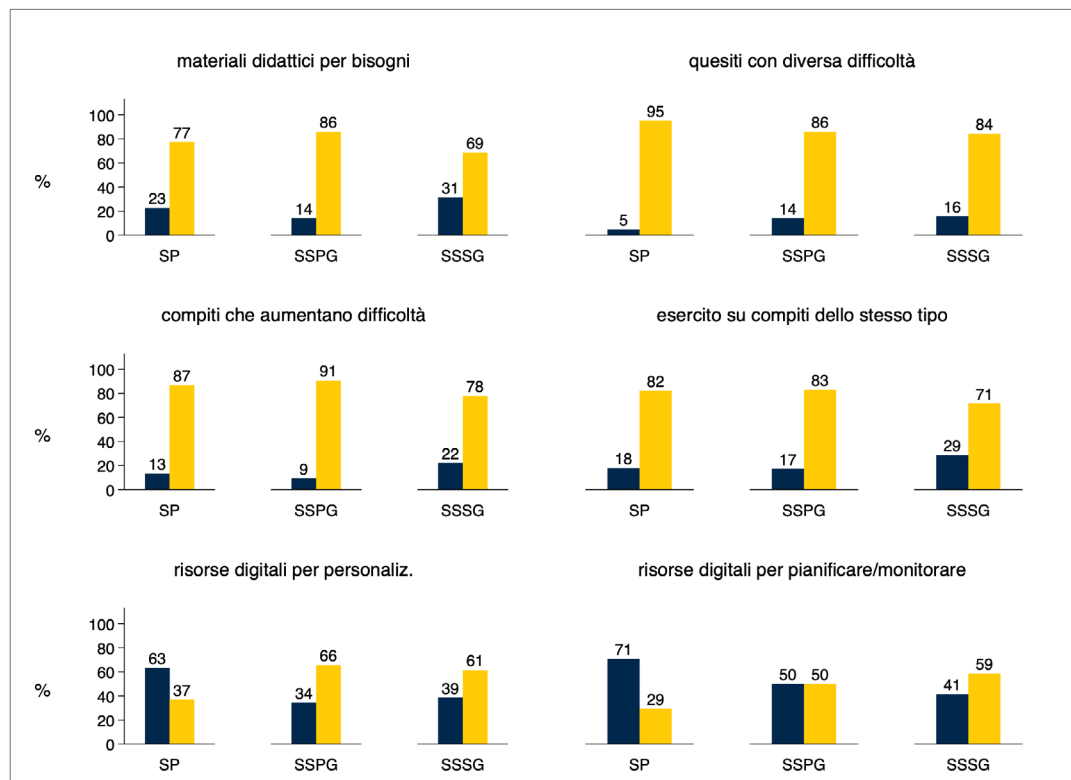


Note: N. 310. Colonna blu: “Mai/occasionalmente”; colonna gialla: % “Frequentemente/sempré”.

Le percentuali più basse in questo sottogruppo di pratiche didattiche si registrano per gli item relativi all'uso delle risorse digitali, con la finalità di fornire agli studenti sia percorsi di apprendimento personalizzati (54%) che risorse e strumenti digitali per pianificare e monitorare il proprio apprendimento (47%). Tali pratiche didattiche sono utilizzate con frequenza almeno

regolare da parte di circa un insegnante su due, nonostante il loro potenziale in ottica inclusiva (EASNIE, 2022; Mangiatordi, 2019). Questo dato, inoltre, scende a circa un docente su tre nella scuola primaria (37% e 29% rispettivamente) (Fig. 8).

Fig. 8 - Frequenza uso di alcuni tipi di pratiche didattiche, per ordine scolastico (%).



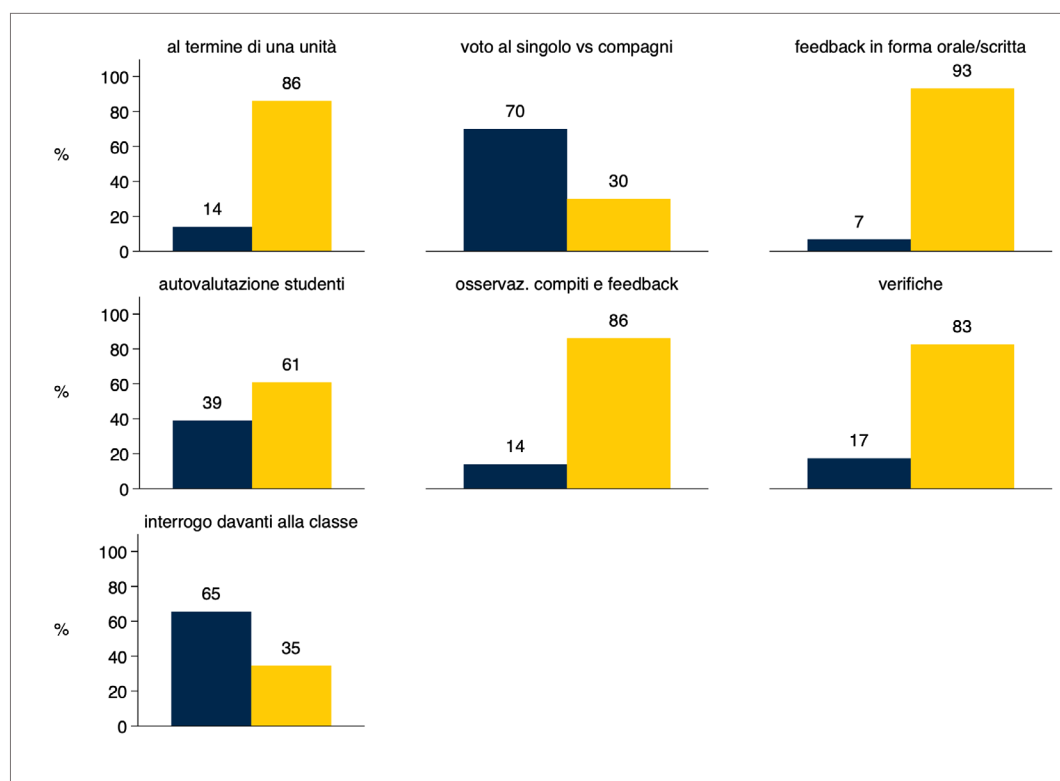
Note: N SP 104; N SSPG: 62; N SSSG: 140. Colonna blu: "Mai/occasionalmente"; colonna gialla: "Frequentemente/sempre".

Ulteriori discrepanze tra gli ordini scolastici per questo sottogruppo di strategie si evidenziano nelle pratiche di differenziazione del livello di difficoltà delle attività proposte agli studenti (Fig.8). Quest'ultimo è un principio pedagogico e didattico fondamentale per favorire l'apprendimento di tutti gli studenti, in quanto consente di operare nella rispettiva Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1978), evitando sia situazioni eccessivamente complesse, potenzialmente demotivanti, sia compiti troppo semplici, poco sfidanti e stimolanti, sostenendo così il progresso individuale di ciascuno. Porre quesiti con diversi gradi di complessità viene messo più frequentemente in pratica nella scuola primaria, con un'incidenza maggiore di circa 10 punti percentuali rispetto sia alla SSPG sia alla SSSG (95% vs 86% e 84%). I docenti del secondo ciclo si collocano, inoltre, rispettivamente a 9 e 13 punti percentuali al di sotto della scuola primaria e della secondaria di primo grado nella proposta di attività o compiti con crescita progressiva di complessità. Un divario di 11 punti percentuali a sfavore della SSSG rispetto alla SP emerge infine per l'item "lascio che gli studenti si esercitino in compiti dello

stesso tipo finché non verifico che l'argomento sia chiaro a tutti". Questa tendenza potrebbe riflettere una maggiore pressione percepita nella scuola secondaria di secondo grado verso la copertura dei contenuti disciplinari e il rispetto di standard curriculari, che potrebbe portare gli insegnanti a ridurre lo spazio dedicato al consolidamento graduale degli apprendimenti.

Per quanto riguarda la dimensione della valutazione e del feedback, i risultati mostrano che una delle pratiche più diffuse è la valutazione al termine di un'unità di apprendimento o di un ciclo di lezioni, attuata da oltre quattro docenti su cinque (86%) (Fig. 9).

Fig. 9 - Metodi di valutazione e feedback per tipologia (%).



Note: N. 310. Colonna blu: "Mai/occasionalmente"; colonna gialla: "Frequentemente/sempre".

Tale valutazione avviene inoltre spesso attraverso verifiche scritte, utilizzate "frequentemente/sempre" dall'83% dei partecipanti. Per questo item, la percentuale di docenti che dichiarano di non farne mai o solo occasionalmente uso è più elevata nella scuola primaria (25%), mentre risulta inferiore alla media nella scuola secondaria di secondo grado (12%). Le interrogazioni orali sono invece meno frequenti, utilizzate spesso o frequentemente da circa un docente su tre, con una maggiore incidenza nella SSSG (39%) rispetto alla SP (28%)¹⁰. Nel complesso, questi dati evidenziano la centralità della valutazione dell'apprendimento (*assessment of learning*), orientata alla certificazione degli esiti e alla rendicontazione finale dei risultati. Accanto

¹⁰ Per le differenze fra ordini scolastici, vedasi Tab. A4 in Appendice.

a questa, tuttavia, emerge anche una buona presenza di pratiche riconducibili alla valutazione per l'apprendimento (*assessment for learning*). In particolare, tra i partecipanti il feedback sembra essere una pratica consolidata: la quasi totalità dei docenti (93%) dichiara di fornirlo con frequenza sia in forma orale che scritta, senza differenze rilevanti tra ordini scolastici. Analogamente, è elevata la percentuale di docenti che utilizzano osservazioni degli studenti su compiti specifici e restituzioni immediate (86%).

Tuttavia, risulta molto inferiore la percentuale di docenti che dichiarano di fare uso frequente o sistematico dell'autovalutazione (61%), prassi centrale per lo sviluppo di competenze metacognitive e per la promozione di una maggiore consapevolezza da parte degli studenti rispetto al proprio percorso di apprendimento.

Infine, in parte in apparente contraddizione rispetto al livello di preparazione percepito nell'ambito (cfr. sezione 2), emerge un quadro positivo anche rispetto al gruppo di pratiche relative al sostegno del benessere e allo sviluppo delle competenze socio-emotive degli studenti. Il 95% dei docenti dichiara infatti di sentirsi a proprio agio nel lavorare su tali abilità e il 90% afferma che gli risulta naturale prendersi cura dei loro bisogni socio-emotivi. Circa quattro docenti su cinque dichiarano inoltre che, nella propria abituale pratica didattica, sono presenti opportunità informali di apprendimento socio-emotivo (86%) con, tuttavia, una sproporzione rispettivamente di 9 e 16 punti percentuali a favore dei docenti della SP (95%) rispetto alla SSPG (86%) e alla SSSG (79%)¹¹.

¹¹ Vedasi Tab. A5 in Appendice.

Le pratiche dei docenti fuori dalla classe

Sebbene le ore di insegnamento rappresentino una componente significativa dell'attività professionale dei docenti, esse costituiscono solo una parte del tempo-lavoro settimanale. È pertanto importante considerare anche quanto avviene al di fuori del contesto classe, poiché riveste un ruolo essenziale nella definizione e nel consolidamento dell'identità professionale docente. Tali attività comprendono, ad esempio, la preparazione all'insegnamento, la partecipazione alla vita collegiale della scuola, la collaborazione con i colleghi, con le famiglie e altri stakeholder e il contributo ai processi organizzativi e decisionali dell'istituzione scolastica. Si tratta, inoltre, di aspetti strettamente connessi a esiti rilevanti sia sul piano personale sia professionale, quali il senso di autoefficacia, la soddisfazione lavorativa e la percezione del valore e dello status sociale della professione docente.

In quest'ambito, il questionario ha chiesto innanzitutto ai docenti di quantificare, in media, le ore dedicate a diverse attività durante una tipica settimana lavorativa al di fuori delle ore di insegnamento diretto. La Tabella 5 mostra come le attività extra-classe a cui i docenti dedicano più tempo durante la settimana siano la programmazione/progettazione e la preparazione delle lezioni (6.9 ore in media) e la correzione e la valutazione degli elaborati degli studenti (4.0 ore in media). Infine, la collaborazione e l'interazione professionale con i colleghi si attesta su circa tre ore settimanali (2.7), mentre il tempo restante è destinato a compiti che occupano un monte ore limitato come compiti amministrativi (1.8), attività di sviluppo professionale (1.3), rapporti con i genitori (1.2).

Tab. 5 - Ore spese nell'ultima settimana completa di servizio per attività diverse dall'insegnamento.

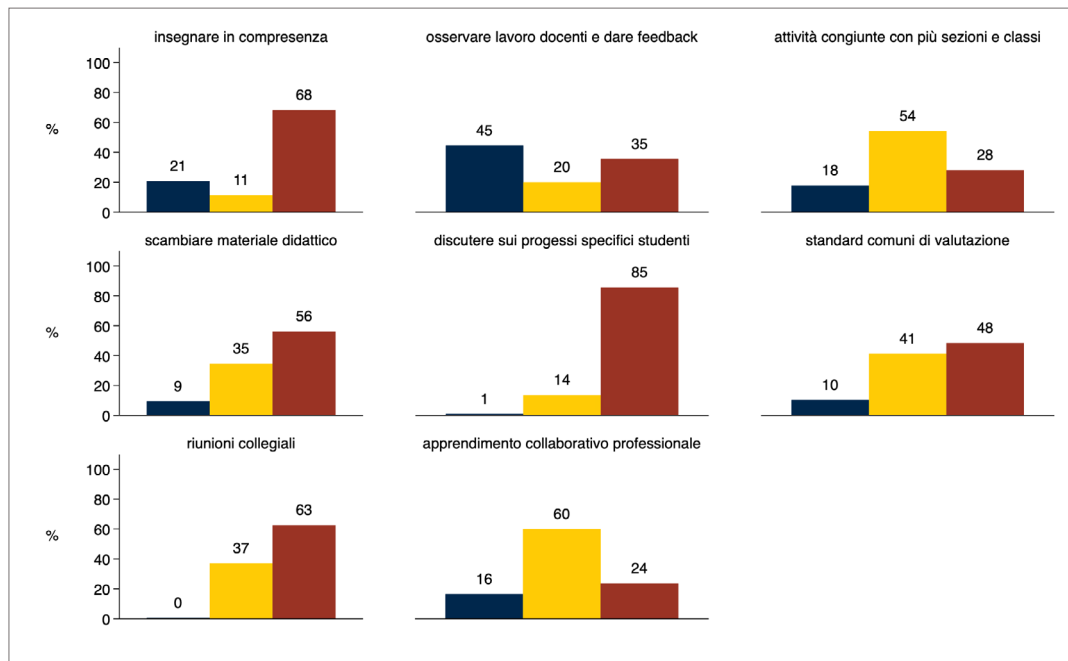
	Media (DS)
Programmazione/preparazione individuali lezioni	6.9 (5.1)
Collaborazione colleghi, consigli di classe, collegio docenti	2.7 (2.1)
Correzione e valutazione elaborati studenti	4.0 (3.6)
Assistenza studenti	0.9 (1.4)
Collaborazione con Dirigente Scolastico, consiglio Istituto	0.5 (1.4)
Adempimenti amministrativi	1.8 (1.5)
Attività di sviluppo professionale	1.3 (1.8)
Rapporti-collaborazione genitori/tutori	1.2 (1.2)
Attività extracurricolari	0.6 (1.3)
Altri compiti	0.8 (1.8)
N	310

Note: DS: deviazione standard.

La dimensione della collaborazione con i colleghi, in particolare, è stata approfondita attraverso una batteria di domande in cui i docenti hanno indicato la frequenza media di partecipazione a diverse attività assieme ad altri docenti (Fig. 10). I risultati mostrano che le pratiche più frequenti (da 3 volte al mese a una volta a settimana) includono il discutere i progressi di apprendimento di specifici studenti (85%), l'insegnamento in compresenza (68%) e la partecipazione a riunioni collegiali (63%).

Tutte le altre pratiche risultano molto più sporadiche, in particolare la partecipazione ad attività di apprendimento collaborativo con i colleghi e il coinvolgimento in attività congiunte tra più sezioni o classi, svolte con regolarità (da tre volte al mese a una volta a settimana) rispettivamente da solo il 24% e il 28% dei docenti. Analogamente, soltanto poco più di un docente su tre dichiara di promuovere occasioni di osservazione reciproca delle pratiche didattiche in classe accompagnate da momenti di restituzione e feedback (35%).

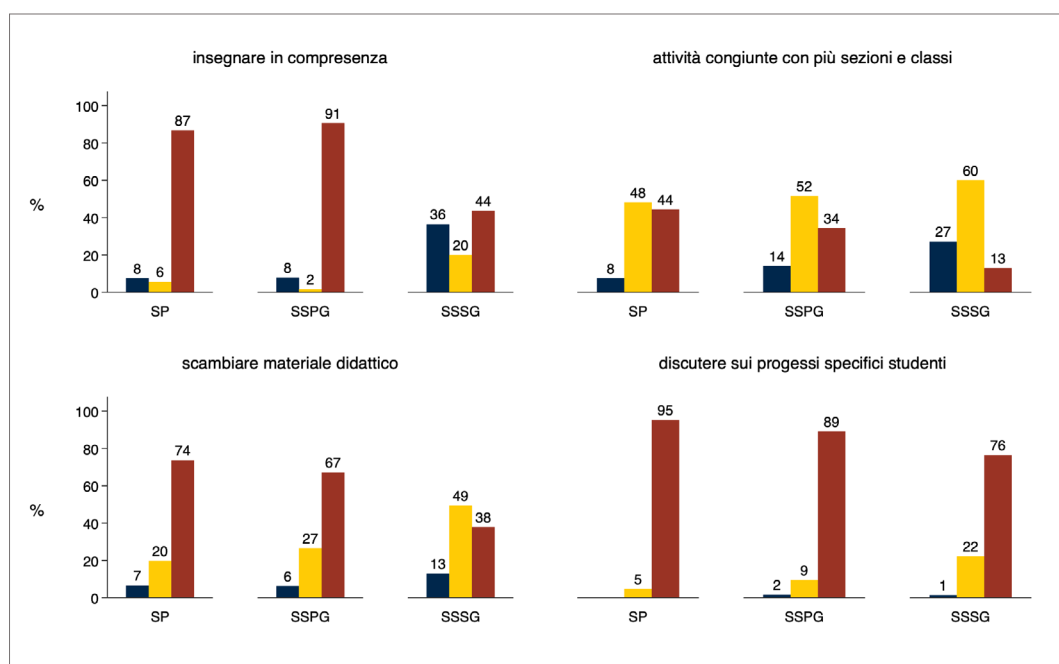
Fig. 10 - Frequenza attività collaborative (%).



Note: N. 310. Colonne in blu: "mai/una volta all'anno o meno"; colonne in giallo: "fra le 2 e le 10 volte all'anno"; colonne in rosso: "da 3 volte al mese a una volta a settimana".

Coerentemente con una struttura organizzativa più frammentata, legata anche alla maggiore specializzazione disciplinare, alla distribuzione oraria su più classi e alla minor presenza di spazi formalizzati di co-progettazione e confronto collegiale, le percentuali sopra descritte risultano sistematicamente più basse per quasi tutti gli items tra i docenti della scuola secondaria di secondo grado (mentre la SSPG tende a collocarsi su valori intermedi, più prossimi a quelli della SP) (Fig. 11). Le differenze più ampie nella quota di docenti del secondo ciclo d'istruzione che, rispetto ai docenti della scuola primaria, dichiarano di svolgere con regolarità (da tre volte al mese a una volta a settimana) attività collaborative si riscontrano per i seguenti items: "insegnare in compresenza con altri colleghi" (-43 punti percentuali); "scambiare materiale didattico con i colleghi" (-36 punti percentuali); "impegnarsi in attività congiunte che interessano più sezioni e più classi (ad esempio progetti)" (-31 punti percentuali); "impegnarsi in discussioni che riguardano i progressi nell'apprendimento di specifici studenti" (-19 punti percentuali).

Fig. 11 - Frequenza di alcune attività collaborative, per ordine scolastico (%).



Note: N SP 104; N SSPG: 62; N SSSG: 140. Colonna in blu: "mai/una volta all'anno o meno"; colonna in giallo: "fra le 2 e le 10 volte all'anno"; colonna in rosso: "da 3 volte al mese a una volta a settimana".

Benessere professionale insegnanti e clima scolastico

Benessere professionale

Il benessere professionale degli insegnanti è un costrutto multidimensionale che riflette la qualità della loro esperienza lavorativa e incide direttamente sull'efficacia dell'insegnamento. Tra le sue componenti rientra l'auto-efficacia percepita, cioè la fiducia dei docenti nelle proprie capacità di insegnare e di favorire l'apprendimento (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) la quale influenza, a sua volta, sia le pratiche didattiche adottate sia la motivazione e i risultati degli studenti (Holzberger et al., 2013; Lauermann & ten Hagen, 2021).

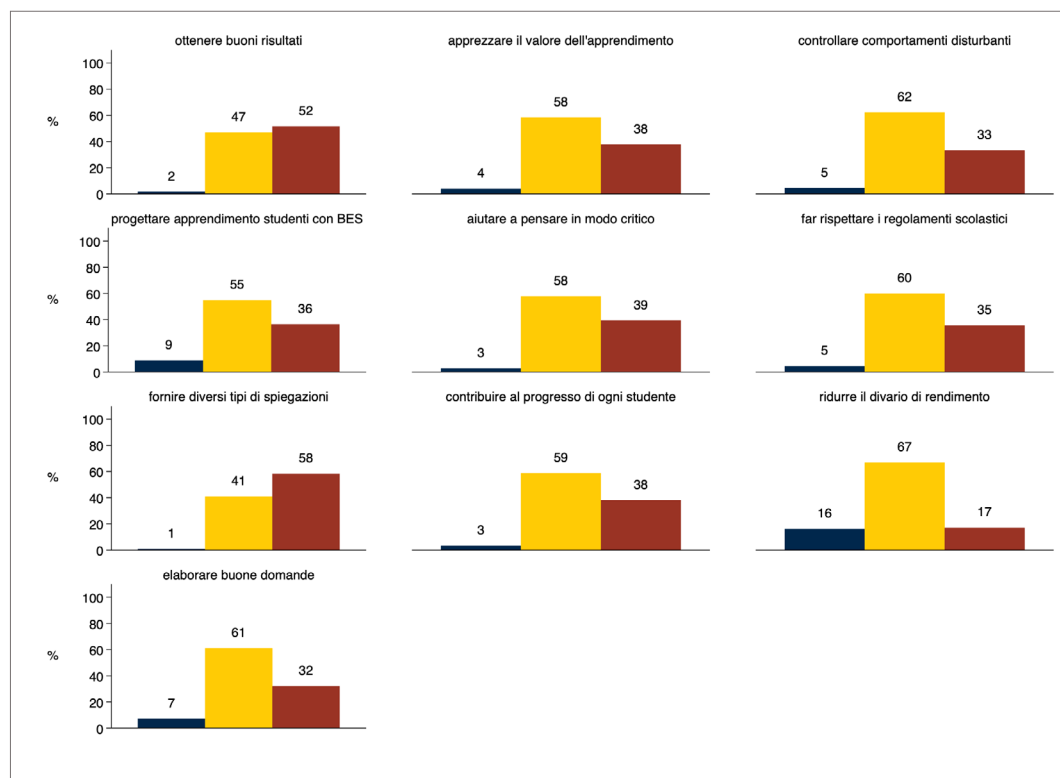
A livello di benessere generale, i risultati mostrano una percezione ampiamente positiva della professione docente. Gli insegnanti neo-immessi in ruolo esprimono elevati livelli di accordo (risposte “abbastanza d'accordo” o “molto d'accordo”) rispetto alla soddisfazione per il proprio lavoro (97%) e all'interesse per la disciplina insegnata (99%). Inoltre, la quasi totalità dichiara di sentirsi spesso felice durante l'attività di insegnamento (97%) e di svolgerla con entusiasmo (99%). Coerentemente con questi dati, la maggior parte dei docenti afferma che sceglierebbe nuovamente la professione docente (94%) (vedasi Tab. A6 in Appendice). Ad un primo sguardo, quindi, i neo-immessi in ruolo potrebbero essere descritti come un gruppo entusiasta del proprio lavoro. Tuttavia, è bene ricordare, come evidenziato dalla letteratura, che la soddisfazione lavorativa è un concetto multidimensionale che comprende diversi aspetti sia estrinseci (come, ad esempio, orario di lavoro, conciliabilità del lavoro con altri ambiti di vita, distanza casa-scuola) che intrinseci (come, ad esempio, gli stimoli culturali e professionali derivanti dalla professione che si svolge, la possibilità di progettazione educativa, il riconoscimento da parte di altri attori della scuola, la percezione dell'utilità sociale del proprio lavoro).

Rispetto all'auto-efficacia percepita, come indicato nelle Fig. 12A e Fig. 12B, la maggioranza dei docenti si percepisce nel complesso abbastanza competente per quasi tutte le dimensioni indagate, mentre almeno un docente su tre si sente molto efficace in quasi tutti gli aspetti trattati. Questo quadro generalmente molto positivo sembra essere in linea con quanto evidenziato dall'indagine IARD 2025 a livello nazionale (Guandalini, 2026) e TALIS 2024 a livello internazionale (OECD, 2025a). In particolare, gli items in cui i docenti dimostrano di sentirsi maggiormente efficaci sono: “portare gli studenti a credere nelle loro capacità di raggiungere buoni risultati” (47% abbastanza; 52% molto); “fornire diversi tipi di spiegazioni, per esempio quando gli studenti non capiscono” (41% abbastanza, 58% molto); “sensibilizzare gli studenti rispetto al tema delle differenze (es. culturali, religiose, di genere, nell'apprendimento, ecc.)” (46% abbastanza, 45% molto).

Quelli in cui si considerano più in difficoltà riguardano, invece, la capacità di ridurre il divario di rendimento tra gli studenti (16% di risposte per niente/poco), di saper favorire l'apprendimento

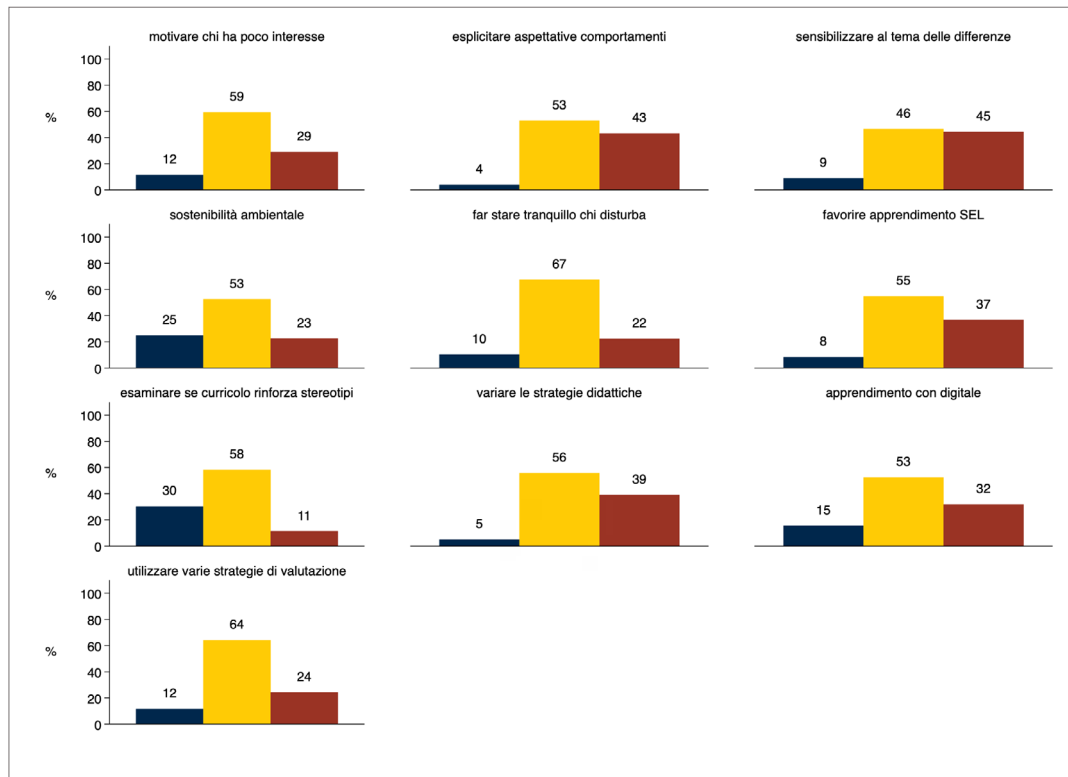
sul tema della sostenibilità ambientale (25% di risposte per niente/poco) ed esaminare criticamente il curriculum per valutare se questo contribuisca a rinforzare stereotipi culturali negativi (30% di risposte per niente/poco). In particolare, il dato relativo a queste ultime due dimensioni appare in linea con i risultati presentati nella sezione 2 di questo working paper, che mostrano come i docenti percepiscano una preparazione meno solida e opportunità formative più limitate nell'ambito dell'interculturalità e della sostenibilità ambientale rispetto ad altri temi. Infine, circa un docente su dieci si sente “per niente/poco” in grado di facilitare l'apprendimento attraverso l'uso di strumenti e risorse digitali (15%), di utilizzare varie strategie di valutazione (12%), di motivare gli studenti che dimostrano scarso interesse (12%) e di far stare tranquillo chi disturba in classe (10%).

Fig. 12A - Auto-efficacia percepita, per aspetti (%).



Note: N. 310. Colonne in blu: “per niente/poco”; colonne in giallo: “abbastanza”; colonne in rosso: “molto”.

Fig. 12B - Auto-efficacia percepita, per aspetti (%).

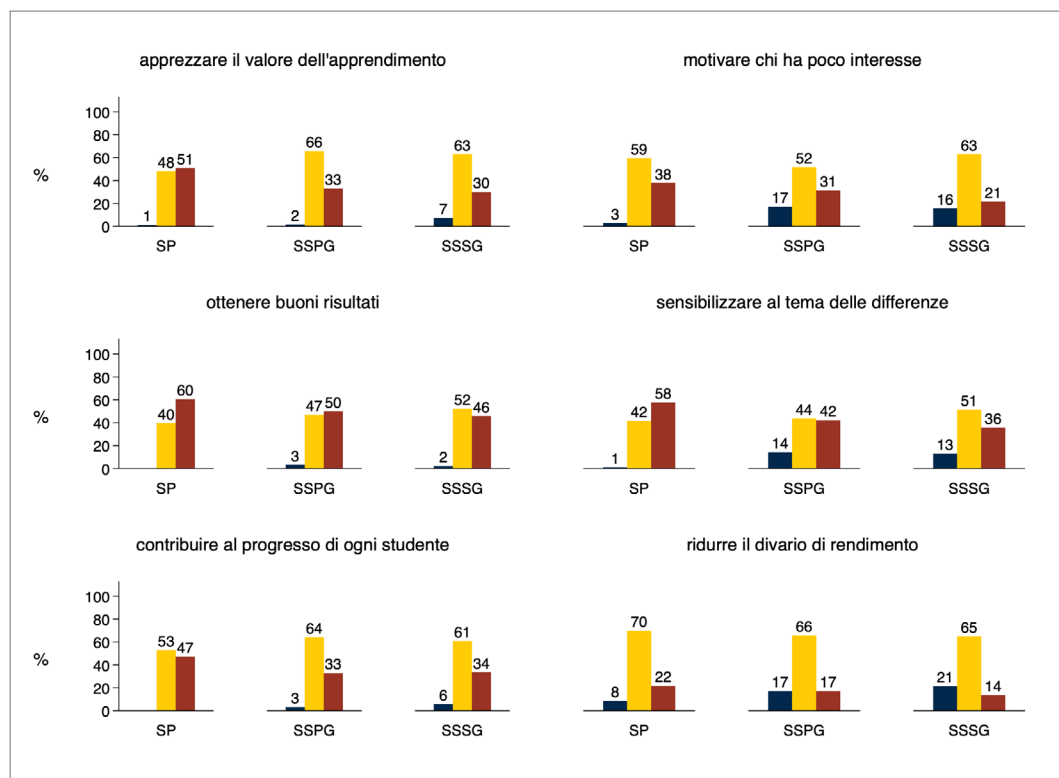


Note: N. 310. Colonne in blu: "per niente/poco"; colonne in giallo: "abbastanza"; colonne in rosso: "molto".

Guardando alle differenze tra i diversi ordini scolastici (Fig. 13A e Fig. 13B), si può notare che nella maggior parte degli items considerati, gli insegnanti della scuola primaria si percepiscono più efficaci rispetto a colleghi della secondaria sia di primo che di secondo grado mostrando percentuali complessivamente più basse di risposte "per niente/poco in grado" e più alte di "molto in grado". È questo il caso di alcune dimensioni strettamente connesse al supporto del coinvolgimento e della motivazione all'apprendimento, quali la capacità di portare gli studenti ad apprezzare il valore dell'apprendimento, di motivare chi mostra scarso interesse per le attività scolastiche e di rafforzare la loro fiducia nella possibilità di ottenere buoni risultati (con una incidenza di chi si dichiara molto efficace alla SP di, rispettivamente, 21, 17 e 14 punti percentuali maggiore rispetto alla stessa incidenza fra i docenti di SSSG). I docenti della scuola primaria si mostrano inoltre più sicuri anche nell'ambito della didattica inclusiva, con percentuali più elevate rispetto alla scuola secondaria di secondo grado tra coloro che si percepiscono molto efficaci sia nel sensibilizzare gli studenti rispetto al tema delle differenze (+22 punti percentuali), sia nel sostenere il progresso di ciascuno (+13) che nel ridurre eventuali divari di rendimento (+8). Anche rispetto al tema dell'apprendimento socio-emotivo si osserva un andamento analogo: tra i docenti che si percepiscono come molto efficaci (37% sul totale, vedasi Fig. 12A e Fig. 12B), la quota è più elevata nella scuola primaria (44%) rispetto alla scuola secondaria di secondo grado (31%). Un'eccezione a questa tendenza, coerente con

altri risultati discussi nel presente report, riguarda invece l'utilizzo degli strumenti digitali a supporto dell'apprendimento. A fronte di un 15% complessivo di docenti che si dichiarano poco o per nulla efficaci (Fig. 12A e Fig. 12B), i docenti della scuola primaria mostrano una propensione maggiore di dieci punti percentuali rispetto ai colleghi della scuola secondaria di secondo grado nel valutarsi come poco efficaci in questo ambito (Fig. 13A e Fig. 13B).

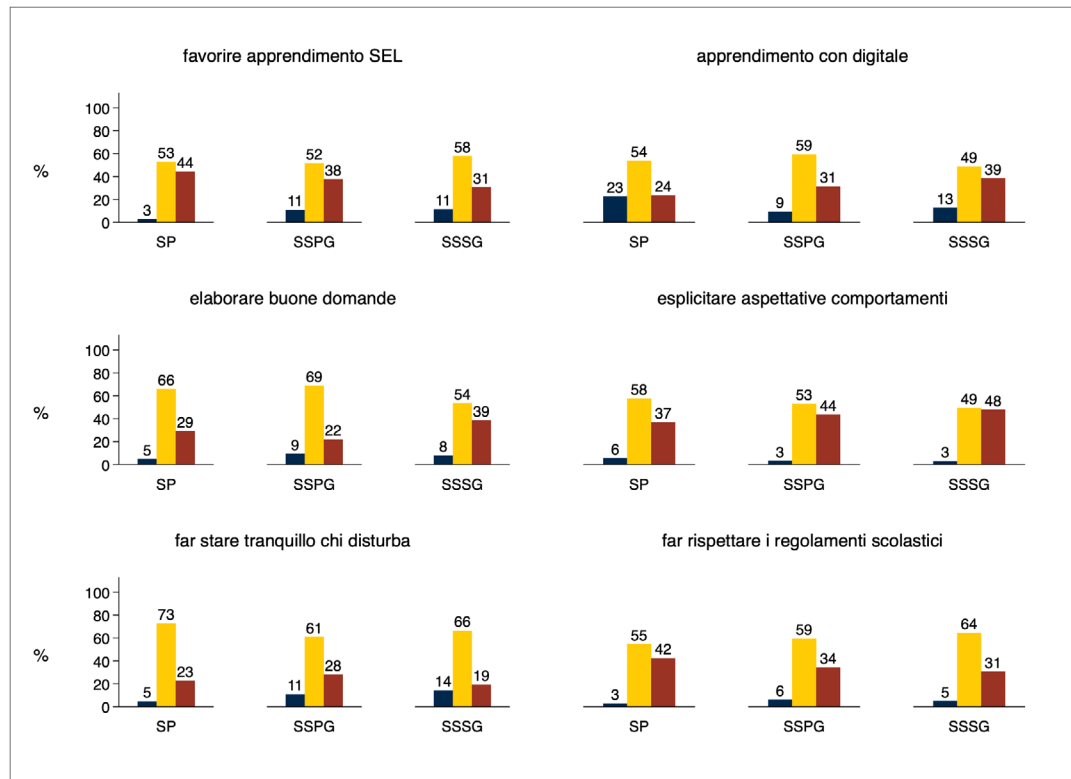
Fig. 13A - Auto-efficacia percepita per alcuni aspetti, per ordine scolastico (%).



Note: N SP 104; N SSPG: 62; N SSSG: 140. Colonne in blu: "per niente/poco"; colonne in giallo: "abbastanza"; colonne in rosso: "molto".

I docenti della scuola secondaria di secondo grado mostrano infine un'autopercezione più positiva rispetto ai colleghi della scuola primaria nella capacità di formulare domande efficaci da porre agli studenti e di esplicitare chiaramente le aspettative sui loro comportamenti, con una quota di chi si dichiara "molto in grado" superiore di circa 11 punti percentuali in entrambi gli items. Tuttavia, questo dato non delinea una tendenza univoca se si considerano altri aspetti legati alla gestione della classe e del comportamento. Nella capacità di gestire i comportamenti degli studenti, infatti, la differenza si riduce fino quasi ad annullarsi, con un lieve scostamento di 2 punti percentuali a favore della scuola primaria. Al contrario, nella capacità di far rispettare le regole scolastiche si osserva un'inversione della tendenza, con un vantaggio di 11 punti percentuali a favore dei docenti della scuola primaria.

Fig. 13B - Auto-efficacia percepita per alcuni aspetti, per ordine scolastico (%).



Note: N SP 104; N SSPG: 62; N SSSG: 140. Colonne in blu: "per niente/poco"; colonne in giallo: "abbastanza"; colonne in rosso: "molto".

Clima scolastico

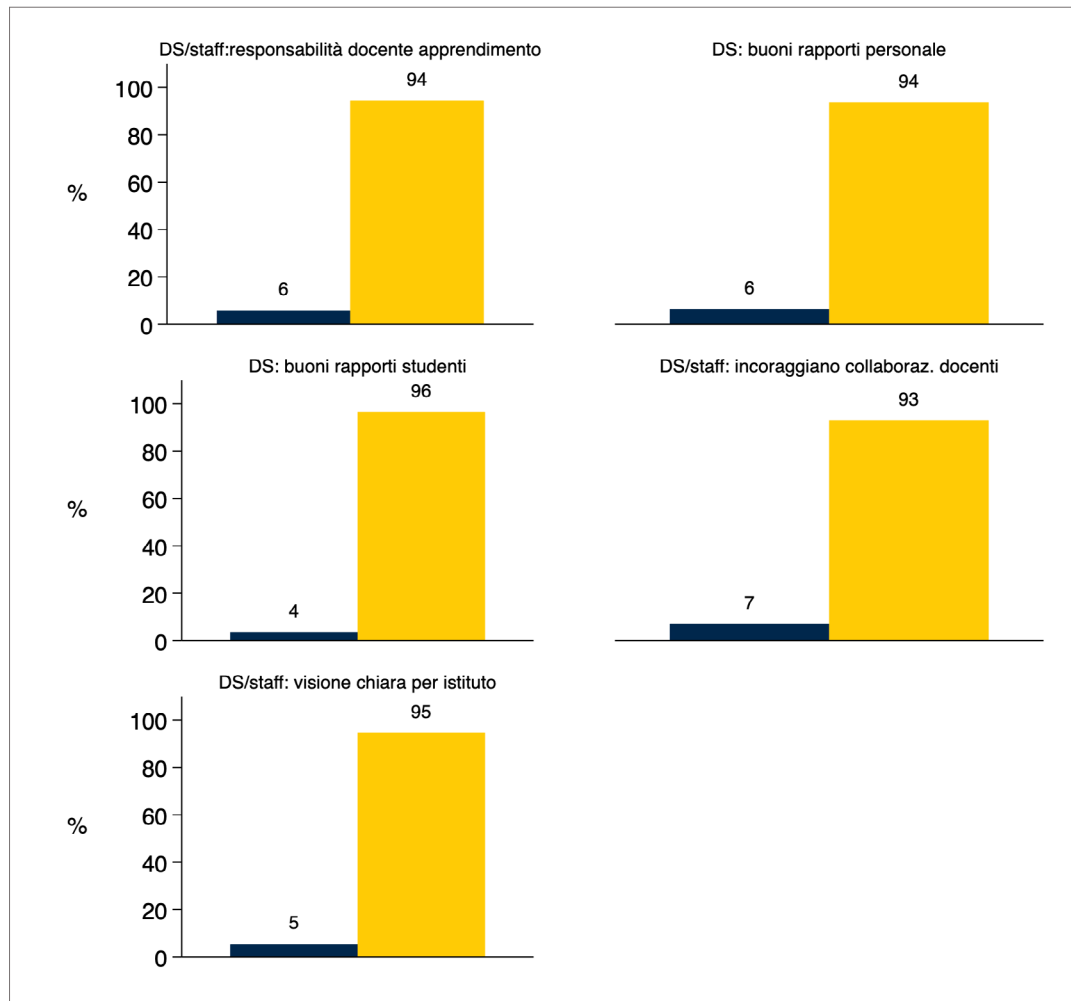
Anche il più ampio contesto scolastico, costituito da studenti, insegnanti, dirigenti, famiglie e dalla comunità di riferimento, influenza i processi di insegnamento e apprendimento, nonché il benessere professionale dei docenti. Il clima scolastico può essere definito come la qualità e il carattere della vita all'interno dell'istituzione, che riflette l'insieme di norme, valori, relazioni interpersonali e strutture organizzative che ne determinano la "personalità". Si tratta di un costrutto multidimensionale che comprende la sicurezza (fisica ed emotiva), le relazioni (tra docenti-studenti, studenti-studenti, scuola-famiglia, ecc.), la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e l'ambiente istituzionale, e che dipende perciò da un insieme di fattori che agiscono su livelli differenti.

In questo senso, un primo aspetto indagato dal questionario è costituito dalla *leadership scolastica*, intesa sia come leadership della dirigenza e del suo staff sia come leadership diffusa del corpo docente e della comunità scolastica nel suo complesso.

In particolare, la leadership esercitata dalla dirigenza e dal suo staff costituisce un elemento chiave della qualità dell'organizzazione-scuola, influenzando sia il benessere professionale e l'engagement degli insegnanti sia gli esiti di apprendimento degli studenti. Rispetto a questa dimensione, i risultati del questionario mostrano che la maggior parte dei partecipanti si dichiara "abbastanza/molto in accordo" con gli aspetti analizzati, evidenziando come, in generale, i dirigenti scolastici e il loro staff siano percepiti come punti di riferimento e supporto (Fig. 14). In questa dimensione non si rilevano differenze sostanziali tra primo e secondo ciclo (vedasi Tab. A7 in Appendice), ad eccezione dell'item "il dirigente e il suo staff incoraggiano la collaborazione tra insegnanti per lo sviluppo di nuove pratiche didattiche", in cui i docenti della scuola primaria esprimono un grado di accordo superiore (SP 98%) sia al dato nella popolazione totale (93%) che a quello dei docenti della scuola secondaria di primo (94%) e, soprattutto, secondo grado (89%), in linea con diversi livelli di collaborazione osservati nei tre livelli di istruzione nella sezione precedente.

In secondo luogo, il questionario approfondisce alcuni aspetti legati alla *leadership docente*, ovvero la capacità degli insegnanti di influenzare positivamente la propria comunità scolastica per migliorare l'apprendimento degli studenti, la propria professionalità e quella dei colleghi. Anche in questo caso i risultati restituiscono un'immagine molto positiva: circa 9 docenti su 10 si dichiarano infatti "d'accordo" o "molto d'accordo" in riferimento a tutte le componenti prese in esame, tra cui il coordinamento e la partecipazione ad attività collaborative (91%), la promozione di attività di crescita e sviluppo professionale (89%) e l'assunzione di ruoli di leadership nella promozione di una comunità di apprendimento professionale (85%).

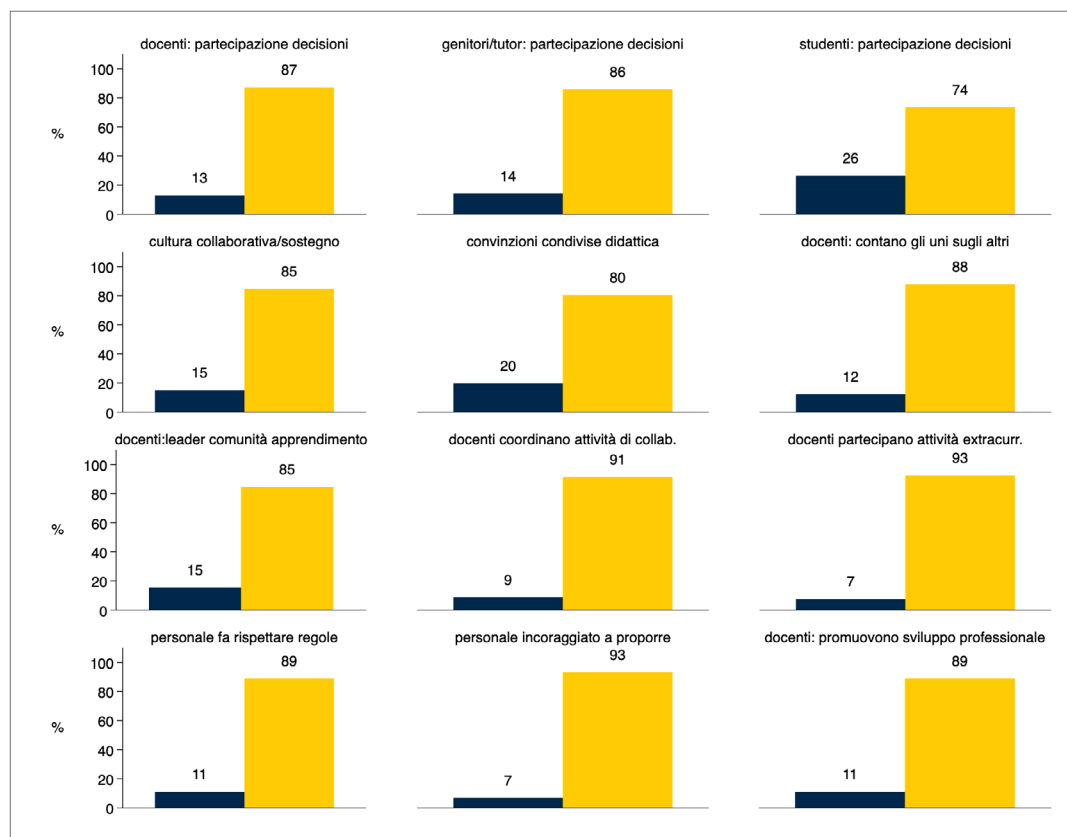
Fig. 14 - Leadership dirigenza, per aspetti (%).



Note: N. 310. Colonne in blu: "Molto in disaccordo/In disaccordo", colonne in giallo: "D'accordo/Molto d'accordo".

Infine, i partecipanti sembrano concordare sulla presenza, all'interno degli istituti in cui operano, di una leadership diffusa e, quindi, sul coinvolgimento dell'intera comunità scolastica nelle scelte e nelle dinamiche organizzative della scuola, altro elemento che contribuisce a definirne la qualità. In particolare, il questionario ha chiesto ai docenti di esprimere il proprio grado di accordo rispetto alle opportunità di partecipazione nei processi decisionali offerte dal proprio istituto. I risultati mostrano come generalmente i partecipanti siano d'accordo/molto d'accordo che agli stessi docenti (87%), ai genitori (86%) e, anche se in misura leggermente minore, agli studenti (74%), sia data l'opportunità di essere parte attiva nelle decisioni della propria istituzione scolastica (Fig. 15).

Fig. 15 - Leadership diffusa per aspetti (%).



Note: N. 310. Colonne in blu: "Molto in disaccordo/In disaccordo", colonne in giallo: "D'accordo/Molto d'accordo".

Rispetto al tema della sicurezza, invece, è stato chiesto ai docenti di esprimere la propria percezione in merito all'eventuale presenza e al livello di attenzione prestato all'interno del proprio istituto verso episodi di bullismo¹². Anche in questo caso, i risultati delineano un quadro complessivamente positivo, in cui la maggior parte dei docenti dichiara di non considerare il bullismo tra studenti un problema nel proprio istituto (81%) e che eventuali episodi subiti dagli studenti vengano segnalati al personale docente (86%). Per entrambi gli items emergono tuttavia alcune differenze tra gli ordini scolastici: la scuola primaria è quella che meno considera il bullismo una criticità concreta (percentuale di risposte "d'accordo/molto d'accordo": 14% SP vs 25% SSPG vs 20% SSSG) e che converge maggiormente rispetto alla possibilità che gli studenti denunciino agli insegnanti eventuali episodi subiti (93% SP vs 81% SSPG e 82% SSSG).

Inoltre, dai risultati emerge complessivamente un quadro coerente di attenzione al benessere personale e relazionale degli studenti e di supporto da parte del corpo docente: senza differenze tra ordini, la quasi totalità dei partecipanti concorda infatti sul fatto che, nel proprio istituto, vi siano adulti a cui gli studenti possono rivolgersi in caso di problemi personali (99%),

¹² Vedasi Tab. A8 in Appendice.

che gli insegnanti esplicitino chiaramente la non tolleranza verso il bullismo (97%) e dimostrino una reale attenzione e cura verso gli studenti (97%).

Infine, i docenti neo-immessi in ruolo esprimono opinioni molto positive anche rispetto al clima di fiducia e, più in generale, alle relazioni presenti all'interno dell'istituto in cui prestano servizio¹³. La quasi totalità si dichiara d'accordo, infatti, sul fatto che il dirigente scolastico riponga fiducia nella competenza del corpo docente (96%) e che, allo stesso tempo, i docenti possano contare sul supporto professionale dello staff di dirigenza (94%). Analogamente, emergono valutazioni molto positive (risposte "d'accordo/molto d'accordo") anche rispetto al rapporto tra docenti e studenti, ritenuto buono dal 98% dei rispondenti, alla capacità della scuola di fornire supporto aggiuntivo agli studenti che ne hanno bisogno (96%), all'importanza attribuita dal corpo docente al benessere degli studenti (96%) e all'interesse degli insegnanti per ciò che gli studenti hanno da dire (93%).

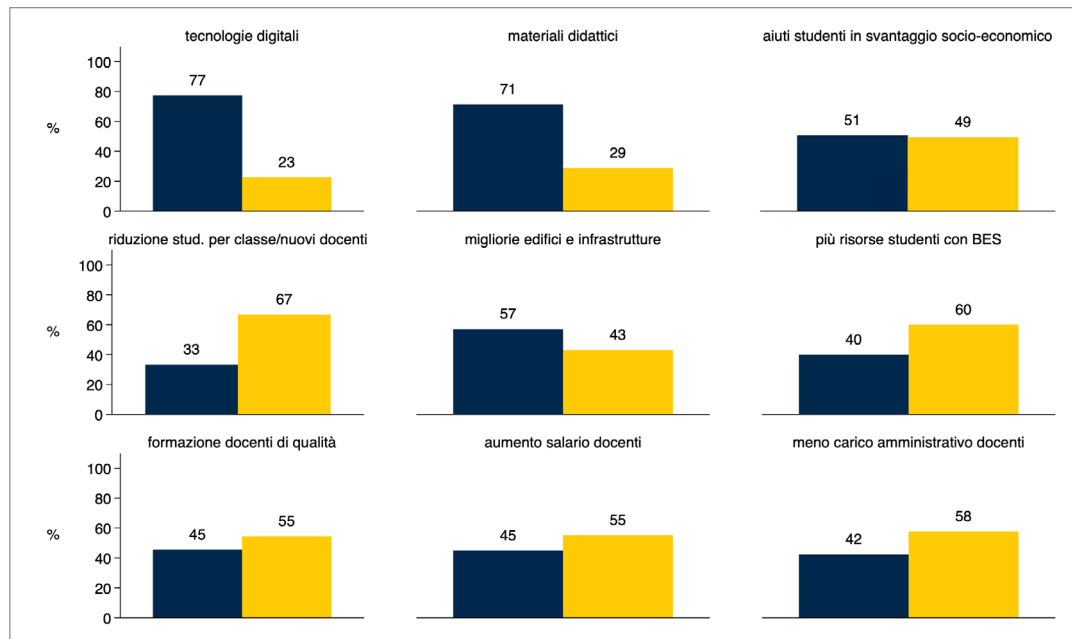
¹³ Vedasi Tab. A9 e A10 in Appendice.

I suggerimenti/bisogni dei docenti per una scuola più efficace

In quest'ultima sezione vengono presentate le esigenze e i suggerimenti espressi dai docenti in un'ottica di miglioramento della scuola, che il questionario approfondisce al fine di offrire uno sguardo diretto sulle priorità e sulle criticità percepite da chi opera quotidianamente nel sistema educativo. Tali aspetti sono stati indagati attraverso una domanda chiusa, in cui i docenti hanno indicato le aree prioritarie di investimento qualora disponessero di un incremento del 5% del budget, e da una seguente domanda aperta che consentiva di formulare liberamente proposte e riflessioni per rafforzare l'efficacia della scuola e, più in generale, del sistema scolastico.

Per quanto riguarda le aree di investimento in caso di un aumento del 5% del budget disponibile (Fig. 16), il 67% dei docenti individua come prioritaria, a livello organizzativo, la riduzione del numero di studenti per classe attraverso il reclutamento di nuovi insegnanti. Inoltre, circa tre docenti su cinque ritengono molto importante investire in maggiori risorse per gli studenti con BES (60%) e nel rafforzamento del personale amministrativo, al fine di ridurre il carico burocratico in capo ai docenti (58%). Poco più della metà dei docenti indica come prioritarie anche la promozione di una formazione docenti di alta qualità (55%) e l'aumento della retribuzione (55%). Quote inferiori, ma comunque rilevanti, riguardano il miglioramento degli edifici e delle infrastrutture scolastiche (43%), l'investimento in materiali didattici (29%) e nelle tecnologie digitali, considerate prioritarie da quasi un docente su quattro (23%).

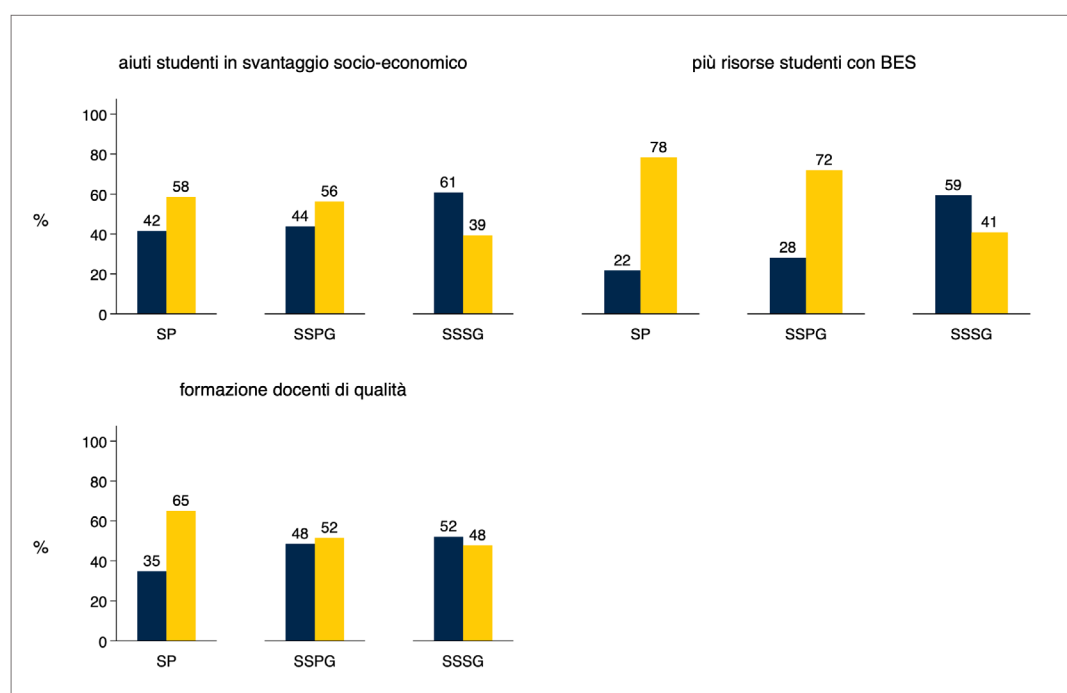
Fig. 16 - Priorità di investimento in caso di un +5% di budget per alcuni aspetti (%).



Note: N. 310. Colonna in blu: "No", che raggruppa chi ha risposto "poco importante", "abbastanza importante" e chi non ha fornito una risposta. Colonne in giallo: "Sì", che raccoglie chi ha ritenuto di rispondere "molto importante".

Guardando alle differenze tra gli ordini scolastici (Fig. 17), si può notare come, la propensione a considerare come prioritario un maggior investimento in risorse per studenti BES sia di 37 punti percentuali più alta fra il gruppo dei docenti del primo ciclo di istruzione rispetto a quelli del secondo ciclo. In maniera simile, e coerente, questo gruppo percepisce come fondamentale anche un aumento degli aiuti per gli studenti con svantaggio socioeconomico (+19 punti percentuali rispetto ai colleghi della SSSG). Infine, sono sempre gli insegnanti della scuola primaria a percepire come più urgente la necessità di investire in formazione di qualità per i docenti rispetto ai colleghi della SSSG (+17 punti percentuali).

Fig. 17 - Priorità di investimento in caso di un +5% di budget per alcuni aspetti, per ordine scolastico (%).



Note: N SP 104; N SSPG: 62; N SSSG: 140. Colonne in blu: "No", che raggruppa chi ha risposto "poco importante", "abbastanza importante" e chi non ha fornito una risposta. Colonne in giallo: "Sì", che raccoglie chi ha ritenuto di rispondere "molto importante".

Oltre alle priorità di investimento espresse rispetto ad alcune voci predefinite, i docenti hanno poi condiviso le proprie opinioni su quali interventi, in relazione agli aspetti didattici e organizzativi specifici del proprio ordine scolastico, potrebbero contribuire a migliorare il ruolo e l'efficacia della scuola. Su 310 rispondenti, 175 docenti hanno scelto di esprimere un contributo in forma aperta (56%).

Tali risposte sono state successivamente sottoposte ad un'analisi tematica, attraverso la costruzione di categorie di sintesi sviluppate in modo induttivo a partire dai dati raccolti. Poiché le riflessioni espresse dai partecipanti risultano spesso articolate e multidimensionali, una singola risposta poteva essere associata a più categorie contemporaneamente (Tab. 6). Nei paragrafi successivi, tali categorie vengono descritte e approfondite attraverso esempi significativi tratti dalle risposte dei docenti.

Tab. 6 - Frequenza relativa dei suggerimenti dati dai rispondenti, per categoria.

Categorie	Definizione	N
Organizzazione	Include tutti i riferimenti ad aspetti organizzativi e strutturali dell'istituzione scolastica che influenzano le attività educative e didattiche quali numerosità classi, compresenze e distribuzione del personale, spazi didattici, gestione delle risorse materiali e umane, ecc.	139
Apprendimento e insegnamento	Include tutti i riferimenti alle pratiche di insegnamento e ai processi di apprendimento, nonché alle concezioni pedagogiche e didattiche che orientano l'azione educativa.	95
Rete (interna ed esterna alla scuola)	Include tutti i riferimenti alla costruzione e al rafforzamento di forme di collaborazione e coordinamento tra i diversi attori coinvolti nei processi educativi, sia all'interno della scuola (es. collaborazione tra colleghi) sia nel rapporto con soggetti esterni (es. famiglie, territorio).	41
Formazione docenti	Include tutti i riferimenti ad aspetti relativi allo sviluppo professionale dei docenti (principalmente in servizio).	29
Professione insegnante	Include tutti i riferimenti ad aspetti relativi al ruolo/riconoscimento sociale della professione insegnante e dell'istituzione scolastica in generale, le procedure di reclutamento e il sistema di retribuzione degli insegnanti.	23
Totale		327

La categoria maggiormente rappresentata nelle risposte dei docenti riguarda la dimensione organizzativa dell'istituzione scolastica e, quindi, alcune condizioni strutturali che incidono sull'efficacia dei processi educativi e didattici. In questa categoria, i temi maggiormente ricorrenti riguardano:

1. la riduzione degli adempimenti burocratici e amministrativi a carico dei docenti;
2. l'incremento delle ore di compresenza, comprese quelle che coinvolgono gli insegnanti di sostegno;
3. la diminuzione del numero di studenti per classe, al fine di favorire una didattica maggiormente personalizzata;
4. l'introduzione di spazi e tempi strutturati per il confronto professionale e la co-progettazione tra docenti, anche nella scuola secondaria;
5. il potenziamento delle risorse umane ed economiche destinate al sostegno degli studenti che si trovano in situazioni di difficoltà;
6. il miglioramento delle infrastrutture scolastiche e degli ambienti di apprendimento;
7. il rafforzamento della presenza di figure professionali specialistiche, quali educatori e psicologi, in una prospettiva multiprofessionale e integrata;
8. la revisione dell'organizzazione del tempo scuola, attraverso una maggiore flessibilità oraria, la ridefinizione della durata delle lezioni e di eventuali attività pomeridiane.

Di seguito, alcuni esempi:

“Per migliorare il ruolo e quindi l'efficacia della scuola sarebbe importante ridurre il numero massimo di alunni per classe, in modo che il docente possa curare in modo più puntuale l'apprendimento degli studenti, che diventerebbe più personalizzato e più efficiente. Inoltre, ridurre il carico di compiti amministrativi dei docenti, che erodono il tempo che ciascun insegnante vorrebbe dedicare alla preparazione delle lezioni e delle attività di apprendimento.”

“Sfruttare meglio la compresenza soprattutto in classi con un numero elevato di alunni.”

“Sarebbe molto utile avere un momento di confronto sulla programmazione didattica, come avviene per la scuola primaria, e avere delle classi meno numerose. Ritengo, inoltre, necessario ridurre l'aspetto burocratico a carico dell'insegnante.”

“Spazi flessibili: ambienti di apprendimento stimolanti, dinamici, inclusivi, collaborativi.”

“Inserire un educatore nelle classi più problematiche anche in assenza di studenti certificati, anche solo per un piccolo pacchetto di ore, in modo che possa monitorare situazioni potenzialmente problematiche sul nascere, con l'obiettivo di prevenire la dispersione scolastica e lo sviluppo di problematiche che potrebbero peggiorare se sottovalutate.”

“Rafforzare le risorse professionali (sostegno, compresenze, figure educative) per rispondere in modo efficace alla crescente complessità dei gruppi classe.”

La seconda categoria per frequenza riguarda la dimensione dell'apprendimento e dell'insegnamento. Dalle risposte emerge una diffusa attenzione verso approcci didattici centrati sullo studente, orientati alla partecipazione attiva, alla personalizzazione dei percorsi e alla promozione del benessere degli studenti. In particolare, i docenti sottolineano la necessità di:

- superare la didattica trasmissiva in favore di una didattica attiva, laboratoriale, cooperativa;
- promuovere pratiche didattiche inclusive e capaci di rispondere alle diverse esigenze degli studenti;
- valorizzare una didattica per competenze, fondata su compiti autentici e situazioni di apprendimento significative per gli studenti;
- dedicare maggiore attenzione allo sviluppo delle competenze trasversali e socio-emotive, rafforzando al contempo il benessere degli studenti e la qualità delle relazioni educative;
- integrare in modo più sistematico e consapevole le tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento;
- adottare una concezione della valutazione come strumento formativo, orientato a sostenere i processi di apprendimento e il miglioramento continuo degli studenti.

Alcuni estratti dalle risposte dei docenti:

“Ogni studente ha bisogni educativi unici e la scuola dovrebbe fare di più per riconoscerli e rispondere in modo adeguato, ad esempio con uso di metodologie attive e inclusive che permettono a ciascun alunno di imprimere il proprio potenziale (imparare facendo “learning by doing” basato sul coinvolgimento attivo dello studente); favorire l'inclusività promuovendo e creando un ambiente che rispetti e valorizzi le differenze, e gli insegnanti in questo caso dovrebbero essere formati per riconoscere e rispondere ai bisogni di tutti gli studenti adottando approcci personalizzati. La scuola dovrebbe incoraggiare le metodologie didattiche che stimolano curiosità e interessi degli studenti con uso di tecnologie innovative, attività pratiche,

che sviluppino autonomia e pensiero critico; coinvolgere gli studenti nella progettazione del proprio percorso creando occasioni in cui questi possano esprimere le proprie opinioni su temi di approfondimento; dare uno spazio di feedback agli studenti che permetta all'insegnante di adottare le proprie strategie didattiche per rispondere meglio alle esigenze della classe."

"Dare maggiore importanza all'aspetto relazionale, mettendo al centro di questo la scelta condivisa dei contenuti e delle modalità di insegnamento/apprendimento."

"Come primo suggerimento, pensare e strutturare attività nel curricolo settimanale che permettano agli studenti e ai docenti di ritrovare contatto umano. Poter parlare di emozioni, di come ci si sente e di quali siano i desideri di ognuno."

"La scuola dovrebbe dare maggiore spazio allo sviluppo delle competenze trasversali, al benessere degli studenti e all'orientamento, per accompagnarli in un percorso di crescita che non sia solo disciplinare, ma anche personale e sociale. Sarebbe inoltre importante incentivare metodologie come il cooperative learning, il problem solving e un uso consapevole delle tecnologie, puntando su attività laboratoriali e su una didattica per competenze che renda l'apprendimento più concreto e vicino alla realtà."

"Ridurre la prevalenza della lezione frontale a favore di una didattica laboratoriale, di cooperative learning, flipped classroom; rafforzare una didattica differenziata per rispondere a BES e DSA; collegare i contenuti disciplinari alla realtà e all'attualità."

Un ulteriore tema emerso dalle risposte dei partecipanti riguarda la dimensione della rete, sia all'interno della scuola sia nei rapporti con il territorio. In particolare, i docenti evidenziano la necessità di rafforzare le pratiche di collaborazione professionale tra colleghi, anche in ottica interdisciplinare, attribuendo un ruolo centrale alla co-progettazione didattica come presupposto per lo sviluppo di forme più strutturate di co-docenza.

"Più possibilità di co-docenza e progettazione/condivisione di progettazione in team."

"Tra i diversi consigli di classe deve esserci più comunicazione e lavoro di squadra!!!"

"Curare maggiormente le relazioni interne per favorire un maggior benessere tra insegnanti, favorendo anche momenti di incontro volontari non necessariamente legati alla formazione dei docenti o ad altri impegni istituzionali."

"Ridurre le riunioni di dipartimento, per aumentare riunioni interdisciplinari di docenti nello stesso plesso. Spesso le riunioni di dipartimento infatti sono inutili, mentre tra docenti di diverse discipline si può scambiarsi punti di vista diversi e fare programmazione di progetti interdisciplinari, rendendo più coinvolgenti ed efficaci le lezioni. Renderei obbligatori corsi di formazione riguardanti le soft skills per i docenti, e soprattutto il team working."

Lo sguardo dei partecipanti si estende inoltre all'intera comunità scolastica e al territorio, riconosciuti come attori fondamentali nella costruzione del percorso educativo e nella promozione dello sviluppo globale degli studenti.

"Migliorare la sinergia tra scuola e famiglia: è fondamentale che le scuole instaurino una comunicazione più attiva e costante con le famiglie, coinvolgendole maggiormente nel percorso educativo degli studenti. Una maggiore collaborazione tra scuola e famiglia potrebbe aiutare gli studenti a sentirsi più supportati nel loro percorso."

"Pensare alle relazioni col tessuto sociale in cui la scuola è inserita, cosa che viene fatta e portata avanti in maniera egregia dai miei colleghi Referenti per l'orientamento in entrata ed uscita, per le relazioni con le aziende e organizzazione degli stage, per la partecipazione degli

studenti ad iniziative extrascolastiche... ma c'è sempre spazio per il miglioramento.”

“Per migliorare il ruolo e l'efficacia della scuola punterei tanto sull'apertura al territorio, sulla collaborazione con le realtà locali attraverso percorsi di Service Learning. Coinvolgere le realtà del territorio non è solo una scelta didattica vincente per la formazione di cittadini consapevoli, ma è il modo migliore per restituire alla scuola il suo ruolo più nobile: quello di punto di riferimento imprescindibile e cuore pulsante della comunità.”

Anche se con frequenza minore, in diverse risposte i docenti sottolineano il ruolo centrale di una formazione continua mirata e di qualità, orientata all'aggiornamento professionale e al miglioramento delle pratiche didattiche, con particolare attenzione ai temi dell'innovazione metodologica e dell'inclusione.

“La formazione dei docenti, infine, dovrebbe essere più strettamente legata alla pratica quotidiana in classe e prevedere reali momenti di confronto tra colleghi, utili per condividere esperienze e buone pratiche.”

“Infine, è importante valorizzare la formazione in servizio, rendendola più coerente con i bisogni reali della scuola e dei docenti, e sostenere il benessere professionale come elemento fondamentale per la qualità dell'insegnamento.”

“Investire sulla formazione per lo svecchiamento dei metodi di insegnamento di molti docenti.”

“Promuoverei una campagna di sensibilizzazione, formazione e aggiornamento per tutto il corpo docenti, riguardo il tema dell'inclusione e del benessere degli studenti, oltre il concetto di BES e in chiave bio-psico-sociale e UDL.”

Infine, dalle risposte emergono alcune riflessioni sulla professione docente e sul suo riconoscimento sociale, che riguardano sia la valorizzazione della figura professionale sia le condizioni strutturali e organizzative del lavoro. In particolare, i partecipanti richiamano temi legati alla retribuzione economica, alla riduzione degli oneri burocratici, ai processi di reclutamento e valutazione dei docenti e alla necessità di una maggiore visibilità e considerazione sociale della professione.

“Maggiore gratificazione economica, snellire la burocrazia, ridurre le progettualità.”

“Raggiungere maggiore credibilità e rispettabilità, soprattutto dalle nuove generazioni. L'insegnante deve essere un lavoro appetibile, così da elevare progressivamente la qualità di insegnamento e quindi anche la considerazione a livello sociale.”

“Un aspetto cruciale per migliorare l'efficacia del sistema scolastico riguarda le modalità di reclutamento e di permanenza in ruolo del personale docente. È fondamentale che i processi di selezione iniziale siano sempre più orientati non solo alle competenze disciplinari, ma anche a quelle didattiche, relazionali e inclusive. Allo stesso tempo, sarebbe auspicabile introdurre sistemi di monitoraggio e valutazione professionale realmente efficaci anche dopo l'immissione in ruolo, accompagnati da percorsi di formazione obbligatoria e, nei casi di criticità persistenti, da interventi mirati di supporto o di riallocazione. L'assenza di strumenti strutturati in tal senso rischia infatti di incidere negativamente sia sul percorso di apprendimento degli studenti sia sul lavoro collegiale dei docenti.”

“Cambiare il modo di comunicare la scuola al di fuori della scuola stessa, parlare di scuola più di frequente (non solo i giorni di inizio e fine ed esami).”

Conclusione

Il presente working paper ha inteso offrire una fotografia delle percezioni nei confronti della professione docente e del contesto istituzionale di appartenenza degli insegnanti neo-immessi in ruolo che hanno partecipato al percorso di formazione in ingresso promosso da IPRASE nell'anno 2025-2026.

Innanzitutto, rispetto al profilo dei docenti partecipanti, la popolazione dei neo-immessi in ruolo si presenta a netta prevalenza femminile (77%) e con la fascia d'età dei 41-50enni come la più rappresentata (42%). Sembra pertanto confermarsi anche in Trentino il processo di femminilizzazione del corpo docente documentato da recenti dati sia nazionali che internazionali (Abbiati, 2026; OECD, 2025a), oltre che un processo di accesso alla professione complesso e frammentato. I partecipanti riportano infatti una media di dieci anni di esperienza lavorativa come docenti al momento della loro immissione in ruolo, evidenziando come per molti il primo incarico a scuola non equivalga a un ingresso stabile nel sistema scolastico. Questo inizio di carriera prolungato si colloca in linea con quanto emerso nella recente indagine IARD 2025, dove per nove insegnanti di ruolo su dieci l'attesa fra il primo incarico nella scuola e l'immissione in ruolo dura, in media, più di otto anni (Blancato, 2026). A fronte di questo ingresso stabile tardivo, i neo-immessi riferiscono anche, in media, sei anni trascorsi in settori lavorativi diversi da quelli legati al mondo della docenza e dell'istruzione. Anche nell'indagine IARD 2025, più di un docente su due dichiara di aver lavorato altrove prima di insegnare (Blancato, 2026). Sebbene non sia possibile, a fronte di queste risposte, ricostruire in maniera dettagliata le traiettorie pre-insegnamento dei docenti, questo dato sembra segnalare la presenza di percorsi professionali articolati che, oltre a rimandare a considerazioni legate alle condizioni generali del mondo del lavoro, fanno riflettere su una buona presenza di percorsi alternativi alla docenza che, per la costruzione di competenze, conoscenze e pratiche professionali, possono differire rispetto a quelle tradizionalmente previste e, pertanto, meritano di essere maggiormente approfondite in futuro.

Il primo tema affrontato in questo rapporto è proprio lo sviluppo professionale dei partecipanti – inteso sia in termini di formazione iniziale sia di formazione continua in servizio – e il livello di preparazione percepito a seguito di tali percorsi. Dai risultati emerge un quadro complessivamente positivo, caratterizzato da una percezione di adeguata preparazione professionale da parte dei docenti neo-immessi, coerente con i dati rilevati a livello nazionale. Tale valutazione riguarda anche ambiti di particolare attualità e crescente rilevanza professionale, quali l'utilizzo e l'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) e la promozione dello sviluppo socio-emotivo degli studenti (TALIS, 2024; OECD, 2025a).

Si distaccano leggermente da questo quadro positivo i dati relativi alla preparazione percepita nell'area della didattica in contesti multiculturali o plurilingue, tra quelle valutate meno positivamente dai docenti e collocate al di sotto della media nazionale (19% vs 40% nazionale). Le evidenze raccolte suggeriscono che tale risultato possa essere dovuto ad una presenza relativamente limitata di questi temi sia nei percorsi di formazione iniziale dei docenti (47%)

sia nelle iniziative di formazione in servizio a cui hanno partecipato negli ultimi tre anni (24%). Ciò, da un lato, potrebbe riflettere una minore priorità attribuita rispetto ad altri ambiti che negli ultimi anni hanno assunto maggiore centralità nelle politiche educative e, quindi, essere dovuto ad un'offerta formativa più limitata. Tuttavia, non è da escludere anche una possibile sottostima da parte dei docenti, legata alla natura stessa dell'argomento, spesso integrato in modo trasversale in altri percorsi e quindi meno riconoscibile come ambito specifico di formazione. Nonostante ciò, e considerando la complessità dell'insegnamento in contesti eterogenei e la sua crescente rilevanza nelle classi contemporanee, emerge l'importanza di sostenere lo sviluppo di competenze specifiche in questo ambito attraverso percorsi di sviluppo professionale mirati e continuativi (OECD, 2019b; European Commission, 2020).

In questa prospettiva, merita una riflessione anche il dato relativo alle competenze digitali degli insegnanti, intese come l'insieme di conoscenze e competenze tecniche e pedagogiche necessarie per integrare efficacemente le tecnologie digitali e gli strumenti basati sull'intelligenza artificiale nelle pratiche didattiche. Nonostante il digitale risulti ampiamente presente nella formazione iniziale e continua dei docenti, anche in seguito alla forte enfasi sul tema spinta dalla pandemia da Covid-19 e dalle politiche di investimento per l'innovazione digitale delle scuole promosse dal PNRR, i livelli di preparazione percepiti in quest'area non sembrano essere particolarmente elevati se confrontati con altre aree indagate dal questionario. Questo risultato appare coerente con evidenze nazionali e internazionali che mostrano come la diffusione di opportunità formative in ambito digitale non si traduca automaticamente in un corrispondente aumento della padronanza percepita da parte degli insegnanti (OECD, 2019b; 2025a). Tale discrepanza sembra suggerire un tema di trasferimento delle conoscenze nella pratica didattica dovuto, almeno in parte, alla natura complessa della competenza digitale docente stessa, al tempo stesso tecnica, pedagogica e situata (Mishra et al., 2010). Inoltre, va sottolineato che la rapidità con cui evolvono le tecnologie digitali fa sì che le competenze acquisite diventino rapidamente obsolete se non accompagnate da un aggiornamento continuo e da opportunità di applicazione pratica, contribuendo così ad una percezione di competenza solo parziale.

Tutto ciò sembra riflettersi nei risultati del questionario relativi alle pratiche didattiche e al senso di autoefficacia dichiarati dai docenti (cfr. sezioni 3 e 4). Negli ambiti in cui la preparazione percepita appare meno solida, si osserva infatti una minore frequenza di utilizzo di alcune strategie didattiche, come quelle che prevedono l'impiego di risorse digitali per promuovere l'attivazione cognitiva degli studenti e la personalizzazione degli apprendimenti. Allo stesso modo, molti docenti dichiarano di non sentirsi pienamente in grado di valutare se il curriculum contribuisca a rafforzare stereotipi culturali negativi. Questi risultati ribadiscono l'importanza di rafforzare ulteriormente la preparazione dei docenti negli ambiti che mostrano maggiori margini di miglioramento e di investire in opportunità mirate di sviluppo professionale continuo, finalizzate a favorire una più solida acquisizione delle competenze professionali e a sostenere un impiego più consapevole ed efficace delle strategie didattiche in classe.

Relativamente alle pratiche didattiche adottate dai docenti neo-immessi in ruolo, i risultati evidenziano comunque percentuali elevate in tutte le sottodimensioni indagate, suggerendo un ampio repertorio metodologico e una significativa diversificazione delle strategie di

insegnamento. Tale varietà comprende anche la dimensione valutativa e le strategie di differenziazione e adattamento della didattica, finalizzate a rispondere all'eterogeneità dei bisogni e delle caratteristiche degli studenti presenti in classe. Confrontando i vari sottogruppi di pratiche indagate nel questionario, si nota tuttavia una maggiore frequenza di strategie di tipo *teacher-centered* rispetto a quelle *student-centered*, confermando quanto già evidenziato da diverso tempo dalla letteratura nazionale, che segnala come tali pratiche facciano ancora fatica a consolidarsi in modo stabile nella routine professionale dei docenti e sostituire approcci più frontali/trasmissivi (Bazzanella & Buzzi, 2009; Cavalli & Argentin, 2018). Si tratta nondimeno di strategie e pratiche centrali per favorire lo sviluppo e l'integrazione di competenze, disciplinari e trasversali, nonché sostenere la motivazione intrinseca, risultando quindi fondamentali per il percorso formativo e la crescita personale degli studenti (Gherardi, 2013; Porcu, 2025; OECD, 2019a). In prospettiva diacronica, è possibile però intravedere alcuni segnali di cambiamento: da un confronto fra le rilevazioni IARD del 2008 e del 2025, le pratiche didattiche dichiarate dai docenti sembrano preludere un passaggio verso una didattica più mista ed integrata, dove forme più trasmissive di insegnamento sono affiancate da pratiche orientate verso una maggiore partecipazione attiva dei discenti e alla costruzione attiva dell'apprendimento (Pastori & Pagani, 2026). Questa tendenza emerge anche dai risultati della presente rilevazione, sia nell'analisi delle strategie didattiche utilizzate dai docenti, dove buona parte dichiara di mettere in pratica con frequenza/sempr metodologie didattiche attive e collaborative (mai al di sotto del 40%; cfr. sezione 3), che nei loro stessi suggerimenti al fine di migliorare il ruolo e l'efficacia della scuola descritti nella sezione 5 di questo report. Qui, una parte consistente di partecipanti auspica infatti il superamento della didattica trasmissiva a favore di approcci più attivi, laboratoriali e cooperativi, fondati sul costrutto di competenza e su un apprendimento il più possibile significativo ed autentico. Nelle loro risposte, i docenti sottolineano però anche alcune condizioni necessarie per un'adozione più sistematica di queste pratiche, identificando diversi fattori sul piano strutturale e organizzativo, che potrebbero facilitare un cambiamento in questo senso. Tra questi emergono, ad esempio, la possibilità di lavorare maggiormente in compresenza con altri docenti, inclusi i docenti di sostegno e altre figure professionali (es. assistenti educatori), la riduzione della numerosità delle classi e il miglioramento degli spazi di apprendimento. Infine, come sottolineato dagli stessi partecipanti, nell'ottica di migliorare la didattica è fondamentale la disponibilità di opportunità di sviluppo professionale mirate e di qualità.

Rispetto alla dimensione del benessere professionale e del clima scolastico (sezione 4), infine, i docenti esprimono una valutazione complessivamente molto positiva rispetto al valore della propria professione, accompagnata da una percezione favorevole delle relazioni all'interno dei rispettivi istituti, caratterizzate da fiducia e sicurezza. Dai risultati emerge poi una connotazione positiva della dimensione della leadership e delle relazioni con la dirigenza scolastica. Questo dato è in linea con quanto rilevato dall'indagine IARD 2025, che evidenzia una percezione generalmente favorevole di tali dimensioni (Agasisti et al., 2026). Rispetto al quadro nazionale, tuttavia, i risultati del questionario mostrano una maggiore convergenza tra le percezioni dei docenti neo-immessi dei diversi ordini scolastici: nella quasi totalità delle dimensioni analizzate, infatti, non emergono differenze sostanziali, evidenziando un quadro positivo sia al primo che

al secondo ciclo d'istruzione. Tale omogeneità potrebbe riflettere la comune condizione di docenti neo-immessi, ancora nelle fasi iniziali di inserimento nei rispettivi contesti scolastici, che potrebbe contribuire a sua volta ad attenuare le differenze riscontrabili tra docenti con maggiore anzianità di servizio.

Nel loro insieme, questi elementi suggeriscono la presenza di un clima scolastico positivo, che la letteratura identifica come un ecosistema abilitante sia per i docenti che per gli studenti. In quest'ambito, un possibile spazio di miglioramento emerge dai dati rispetto alla dimensione della collaborazione tra docenti. I risultati mostrano infatti che le pratiche collaborative tra colleghi non strettamente legate a momenti strutturati come la partecipazione a riunioni collegiali o altre forme di confronto formalizzate sono messe in atto su base regolare solo da una minoranza dei partecipanti (cfr. sezione 3). In linea con il quanto riscontrato a livello nazionale dall'indagine IARD 2025, dove la percentuale degli insegnanti che si percepisce isolato raddoppia tra la scuola primaria e la secondaria di secondo grado (dal 6% al 14%; Uberti & Zanga, 2026), nei dati questa tendenza risulta ancora più marcata per il secondo ciclo d'istruzione, caratterizzato da una struttura organizzativa più frammentata e individualizzata (riconducibile sia alla maggiore specializzazione disciplinare sia alla distribuzione oraria su più classi) e da una minore presenza di occasioni strutturate di confronto rispetto al primo ciclo, in particolare alla scuola primaria. Gli stessi docenti, nel questionario, sottolineano l'importanza di una maggiore collaborazione con i colleghi tra i suggerimenti per un miglioramento del ruolo e dell'efficacia della scuola. In particolare, emerge il bisogno di momenti di confronto e di progettazione condivisa, quali possibili premesse per forme più integrate di *co-teaching* (Alsarawi, 2019; Ianes & Cramerotti, 2015). Queste risposte evidenziano la necessità di riflettere sulle condizioni organizzative e strutturali che possano favorire una maggiore frequenza e sistematicità di tali pratiche (Aquario et al., 2017). Come ampiamente documentato dalla letteratura, infatti, la collaborazione tra docenti rappresenta un fattore chiave non solo per il miglioramento delle pratiche didattiche e dei risultati di apprendimento degli studenti, ma anche per il benessere professionale e il senso di appartenenza alla comunità scolastica (Moolenaar, 2012; Uberti & Zanga, 2026).

In conclusione, nonostante i dati raccolti non siano generalizzabili a tutto il corpo docente in servizio della Provincia di Trento, l'eterogeneità delle caratteristiche dei partecipanti (es. età, anni di esperienza come docenti, formazione, distribuzione territoriale, ecc.) ha consentito di sviluppare alcune riflessioni che, pur relative a questo specifico gruppo, possono offrire spunti interpretativi utili anche per la popolazione docente più ampia e in una prospettiva di sistema. Ascoltare la voce degli insegnanti sulle condizioni e sulle sfide della loro professione non è infatti solo un esercizio conoscitivo, ma un passaggio strategico per orientare le scelte di sistema: è da questo dialogo tra pratiche e politiche che possono nascere alleanze solide e interventi capaci di migliorare in modo concreto il contesto scolastico.

Bibliografia

- Abbiati, G. (2026). Cambiamenti sotto la superficie. Stabilità e mutamento nelle caratteristiche socio-demografiche degli insegnanti italiani. In G. Argentin (a cura di), *In costante divenire: Insegnare tra molteplici impegni in contesti plurali. Quarta indagine sui docenti italiani* (pp. 29-35). Il Mulino.
- Agasisti, T., Triventi, M., & Moreschini, I. (2026). Dirigenti Scolastici e Insegnanti: prospettive a confronto. In G. Argentin (a cura di), *In costante divenire: Insegnare tra molteplici impegni in contesti plurali. Quarta indagine sui docenti italiani* (pp. 231-246). Il Mulino.
- Alsarawi, A. (2019). A Process, Framework, and Set of Tools for Facilitating Co-Planning among Co-Teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 15(2), 1-23.
- Aquario, D., Ghedin, E., & Bresciani Pocaterra, M. (2017). La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria. *Form@re*, 3(17), 162-173.
- Bazzanella, A., & Buzzi, C. (a cura di) (2009). *Insegnare in Trentino: Seconda indagine Istituto IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina*. IPRASE, Provincia Autonoma di Trento.
- Blancato, I. (2026). I percorsi di accesso all'insegnamento. In G. Argentin (a cura di), *In costante divenire: Insegnare tra molteplici impegni in contesti plurali. Quarta indagine sui docenti italiani* (pp. 55-67). Il Mulino.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (a cura di) (2018). *Gli insegnanti: come cambia il modo di fare scuola*. Il Mulino.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2022). Inclusive digital education. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Digital_Education.pdf [Accessed 28.07.2026]
- Gherardi, V. (2013). *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative*. Aracne.
- Guandalini, P. (2026). Preparati o sopraffatti? L'autoefficacia degli insegnanti italiani. In G. Argentin (a cura di), *In costante divenire: Insegnare tra molteplici impegni in contesti plurali. Quarta indagine sui docenti italiani* (pp. 173-186). Il Mulino.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of educational psychology*, 105(3), 774.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Lauermann, F., & ten Hagen, I. (2021). Do teachers' perceived teaching competence and self-efficacy affect students' academic outcomes? A closer look at student-reported classroom processes and outcomes. *Educational psychologist*, 56(4), 265-282.

- Mangiatordi, A. (2019). *Costruire inclusione: Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*. Guerini Scientifica.
- Mishra, P., Koehler, M. J., & Henriksen, D. (2010). The 7 transdisciplinary habits of mind: extending the TPACK framework towards 21st century learning. *Educational Technology*, 51(2), 22–28. <https://www.jstor.org/stable/44429913>
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American journal of education*, 119(1), 7-39.
- OECD (2019a). *Student Agency for 2030*. OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf [Accessed 28.07.2026]
- OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2025a). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- OECD (2025b). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*. OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/06/teaching-and-learning-international-survey-talis-2024-conceptual-framework_aad4c349/7b8f85d4-en.pdf [Accessed 28.07.2026]
- Pastore, S., & Pellegrini, M. (2026). La formazione in servizio: Un mondo vasto ed eterogeneo. In G. Argentin (a cura di), *In costante divenire: Insegnare tra molteplici impegni in contesti plurali. Quarta indagine sui docenti italiani* (pp. 107–118). Il Mulino.
- Pastori, G., & Pagani, V. (2026). Come insegnano gli insegnanti? Pratiche didattiche, professionalità e contesti scolastici. In G. Argentin (a cura di), *In costante divenire: Insegnare tra molteplici impegni in contesti plurali. Quarta indagine sui docenti italiani* (pp. 273–281). Il Mulino.
- Porcu, S. (2025). *Metodologie per l'apprendimento*. FrancoAngeli.
- Shuali Trachtenberg, T., Bekerman, Z., Bar Cendón, A., Prieto Egido, M., Tenreiro Rodríguez, V., Serrat Roozen, I., Centeno, C., (2020). *Addressing educational needs of Teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity, Volume 1 - Teachers' Intercultural Competence: Working definition and implications for teacher education*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/533558>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Uberti, T. E., & Zanga, G. (2026). Essere in rete e fare rete: le forme di collaborazione tra insegnanti. In G. Argentin (a cura di), *In costante divenire: Insegnare tra molteplici impegni in contesti plurali. Quarta indagine sui docenti italiani* (pp. 217-231). Il Mulino.

Appendice

Quando presenti nelle tabelle, i seguenti acronimi significano: SP: Scuola primaria, SSPG: Scuola secondaria di primo grado; SSSG: Scuola secondaria di secondo grado.

Tab. A1 - Ordine scolastico, per gruppo di anni conseguimento titolo abilitante (%).

	Dal 1978 al 2002	Dal 2003 al 2025
SP	80	14
SSPG	6	27
SSSG	14	59
Totale	100	100
N	96	214

Tab. A2 - Aspetti presenti nella formazione iniziale, per ordine scolastico (%).

	SP	SSPG	SSSG	Totale
Contenuti della/e disciplina/e insegnata/e				
No	23	16	14	17
Sì	77	84	86	83
Pedagogia della/e disciplina/e insegnata/e				
No	18	14	17	17
Sì	82	86	83	83
Pedagogia generale				
No	3	8	5	5
Sì	97	92	95	95
Pedagogia e didattica dell'inclusione				
No	18	5	9	11
Sì	82	95	91	89
Didattica della/e disciplina/e insegnata/e				
No	21	8	14	15
Sì	79	92	86	85
Didattica in contesti plurilingue e multiculturali				
No	56	39	56	53
Sì	44	61	44	47
Uso di risorse e strumenti digitali per la didattica				
No	41	6	10	20
Sì	59	94	90	80
Sostegno allo sviluppo socio-emotivo degli studenti				
No	20	23	41	30
Sì	80	77	59	70
Coinvolgimento degli studenti riguardo la sostenibilità ambientale				
No	40	61	66	56
Sì	60	39	34	44
Totale	100	100	100	100
N	106	64	140	310

Tab. A3 - Composizione classe di riferimento, per ordine scolastico (%).

	SP	SSPG	SSSG	Totale
% studenti difficoltà capire la lingua di istruzione				
Nessuno	39	47	58	49
Dall'1% al 10%	40	42	33	37
Dall'11% al 30%	14	9	4	9
31% o più	7	2	5	5
% studenti L1 diversa dalla lingua di istruzione				
Nessuno	11	14	24	18
Dall'1% al 10%	44	56	46	48
Dall'11% al 30%	21	24	21	21
31% o più	24	6	9	13
% studenti con scarsi risultati scolastici				
Nessuno	22	6	4	11
Dall'1% al 10%	41	31	3	36
Dall'11% al 30%	27	48	44	39
31% o più	10	14	17	14
% studenti particolarmente dotati o con talenti particolari				
Nessuno	29	14	16	20
Dall'1% al 10%	44	53	55	51
Dall'11% al 30%	16	30	22	21
31% o più	10	3	7	8
% studenti con BES				
Nessuno	15	3	19	14
Dall'1% al 10%	52	27	41	42
Dall'11% al 30%	23	48	29	31
31% o più	10	22	11	13
% studenti con problemi comportamentali				
Nessuno	23	22	46	33
Dall'1% al 10%	53	58	36	46
Dall'11% al 30%	20	20	15	18
31% o più	4	0	3	3
% studenti in situazione di svantaggio socio-economico				
Nessuno	57	41	53	52
Dall'1% al 10%	32	45	42	39
Dall'11% al 30%	7	14	4	7
31% o più	4	0	1	2
% studenti che appartengono a minoranze etniche/nazionali				
Nessuno	54	58	63	59
Dall'1% al 10%	27	28	27	27
Dall'11% al 30%	9	12	8	9

31% o più	10	2	2	5
% studenti non nati in Italia				
Nessuno	40	36	35	37
Dall'1% al 10%	40	48	49	46
Dall'11% al 30%	11	11	12	11
31% o più	9	5	4	6
% studenti nati in Italia ma con background migratorio				
Nessuno	25	8	20	19
Dall'1% al 10%	39	50	45	44
Dall'11% al 30%	18	30	24	23
31% o più	18	12	11	14
% studenti rifugiati				
Nessuno	90	94	96	94
Dall'1% al 10%	8	5	4	5
Dall'11% al 30%	0	1	0	0
31% o più	2	0	0	1
Totale	100	100	100	100
N	106	64	140	310

Tab. A4 - Metodi di valutazione dell'apprendimento e feedback per tipologia, per ordine scolastico (%).

	SP	SSPG	SSSG
Faccio uso di sistemi di valutazione al termine di un'unità o di un ciclo di lezioni			
Mai/occasionalmente	13	14	14
Frequentemente/sempre	87	86	86
Assegno un voto per comunicare agli studenti il loro rendimento in relazione ai loro compagni di classe			
Mai/occasionalmente	78	64	66
Frequentemente/sempre	22	36	34
Do un feedback in forma orale o scritta per indicare gli aspetti sui quali migliorare			
Mai/occasionalmente	7	2	9
Frequentemente/sempre	93	98	91
Chiedo agli studenti di valutare i propri progressi			
Mai/occasionalmente	43	31	39
Frequentemente/sempre	57	69	61
Osservo gli studenti mentre lavorano su compiti specifici e do loro un feedback immediato			
Mai/occasionalmente	10	11	18
Frequentemente/sempre	90	89	82
Uso le verifiche per valutare se gli studenti abbiano appreso i contenuti illustrati			
Mai/occasionalmente	25	17	12
Frequentemente/sempre	75	83	88
Faccio rispondere singoli studenti a interrogazioni davanti a tutta la classe			
Mai/occasionalmente	72	64	61
Frequentemente/sempre	28	36	39
Totale	100	100	100
N	106	64	140

Tab. A5 - Strategie per apprendimento socio-emotivo, per ordine scolastico (%).

	SP	SSPG	SSSG	Totale
Mi sento a mio agio nel lavorare con gli studenti sulle abilità socio-emotive				
Molto/in disaccordo	2	8	17	10
Molto/d'accordo	98	92	83	90
Mi viene naturale prendermi cura dei bisogni socio-emotivi degli studenti				
Molto/in disaccordo	1	6	9	5
Molto/d'accordo	99	94	91	95
Opportunità informali di apprendimento socio-emotivo fanno parte della mia abituale pratica didattica				
Molto/in disaccordo	5	14	21	14
Molto/d'accordo	95	86	79	86
Totale	100	100	100	100
N	106	64	140	310

Tab. A6 - Soddisfazione professionale, per aspetti (%).

	Totale
I vantaggi della professione docente sono chiaramente superiori agli svantaggi	
Molto/in disaccordo	21
Molto/d'accordo	79
Se potessi scegliere di nuovo, sceglierei ancora di fare l'insegnante	
Molto/in disaccordo	6
Molto/d'accordo	94
Mi piacerebbe cambiare istituto se fosse possibile	
Molto/in disaccordo	68
Molto/d'accordo	32
Sono pentito/a della mia decisione di diventare insegnante	
Molto/in disaccordo	98
Molto/d'accordo	2
Lavorare in questo istituto mi piace	
Molto/in disaccordo	9
Molto/d'accordo	91
A volte mi chiedo se non sarebbe stato meglio scegliere un'altra professione	
Molto/in disaccordo	83
Molto/d'accordo	17
Consiglierei questo istituto come un buon posto in cui lavorare	
Molto/in disaccordo	12
Molto/d'accordo	88
Ritengo che la professione di insegnante sia valorizzata nella società	
Molto/in disaccordo	82
Molto/d'accordo	18
Sono soddisfatto/a dei miei risultati in questo istituto	
Molto/in disaccordo	6
Molto/d'accordo	94
Tutto considerato, mi ritengo soddisfatto/a del mio lavoro	
Molto/in disaccordo	3
Molto/d'accordo	97
Mi piace/piacciono la/le materia/e che insegno	
Molto/in disaccordo	1
Molto/d'accordo	99
Spesso mi sento felice mentre insegno	
Molto/in disaccordo	3
Molto/d'accordo	97
In genere insegno con entusiasmo	
Molto/in disaccordo	1
Molto/d'accordo	99
Le sfide dell'insegnamento mi danno soddisfazione	
Molto/in disaccordo	5
Molto/d'accordo	95
Totale	100
N	310

Tab. A7 - Leadership dirigenza, per ordine scolastico (%).

	SP	SSPG	SSSG	Totale
Il dirigente scolastico e il suo staff si assicurano che gli insegnanti si sentano responsabili dei risultati di apprendimento dei loro studenti				
Molto/in disaccordo	7	8	4	6
Molto/d'accordo	93	92	96	94
Il dirigente scolastico ha buoni rapporti professionali con il personale				
Molto/in disaccordo	8	6	6	6
Molto/d'accordo	92	94	94	94
Il dirigente scolastico ha buoni rapporti professionali con gli studenti				
Molto/in disaccordo	4	6	2	4
Molto/d'accordo	96	94	98	96
Il dirigente e il suo staff incoraggiano la collaborazione tra insegnanti per lo sviluppo di nuove pratiche didattiche				
Molto/in disaccordo	2	6	11	7
Molto/d'accordo	98	94	89	93
Il dirigente ed il suo staff hanno una visione chiara per questo istituto				
Molto/in disaccordo	8	8	3	5
Molto/d'accordo	92	92	97	95
Totale	100	100	100	100
N	106	64	140	310

Tab. A8 - Bullismo, per ordine scolastico (%).

	SP	SSPG	SSSG	Totale
In questo istituto, gli studenti informano gli insegnanti quanto altri studenti sono vittime di bullismo				
Molto/in disaccordo	7	19	18	14
Molto/d'accordo	93	81	82	86
In questo istituto ci sono adulti cui gli studenti possono rivolgersi se avessero un problema personale				
Molto/in disaccordo	2	2	1	1
Molto/d'accordo	98	98	99	99
Il bullismo fra studenti è un problema in questo istituto				
Molto/in disaccordo	86	75	80	81
Molto/d'accordo	14	25	20	19
Gli insegnanti di questo istituto spiegano chiaramente agli studenti che il bullismo non è tollerato				
Molto/in disaccordo	2	3	3	3
Molto/d'accordo	98	97	97	97
Gli insegnanti di questa scuola si preoccupano in maniera sincera per gli studenti				
Molto/in disaccordo	1	3	3	3
Molto/d'accordo	99	97	97	97
Totale	100	100	100	100
N	106	64	140	310

Tab. A9 - *Fiducia, per ordine scolastico (%)*.

	SP	SSPG	SSSG	Totale
Il dirigente scolastico ha fiducia nella competenza degli insegnanti				
Molto/in disaccordo	5	3	4	4
Molto/d'accordo	95	97	96	96
Si può contare sul fatto che gli studenti svolgano i loro compiti a casa				
Molto/in disaccordo	14	41	54	38
Molto/d'accordo	86	59	46	62
Gli insegnanti possono contare sullo staff di dirigenza per un supporto professionale				
Molto/in disaccordo	7	6	6	6
Molto/d'accordo	93	94	94	94
Totale	100	100	100	100
N	106	64	140	310

Tab. A10 - *Relazione docente-studente, per ordine scolastico (%)*.

	SP	SSPG	SSSG	Totale
Se gli studenti hanno bisogno di aiuto aggiuntivo la scuola glielo fornisce				
Molto/in disaccordo	8	8	0	4
Molto/d'accordo	92	92	100	96
In genere esiste un buon rapporto fra insegnanti e studenti				
Molto/in disaccordo	1	3	1	2
Molto/d'accordo	99	97	99	98
La maggior parte degli insegnanti è interessata a ciò che gli studenti hanno da dire				
Molto/in disaccordo	3	6	10	7
Molto/d'accordo	97	94	90	93
La maggior parte insegnanti ritiene che il benessere degli studenti sia importante				
Molto/in disaccordo	2	3	6	4
Molto/d'accordo	98	97	94	96
Totale	100	100	100	100
N	106	64	140	310



IPRASE

**La forza dell'educazione,
il valore della ricerca.**