

Collana Psychology and Education

IL TUTOR DEI DOCENTI NEOASSUNTI

a cura di
Massimiliano Fiorucci
e Giovanni Moretti



Roma TrE-Press
2019

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Psychology & Education
4

IL TUTOR DEI DOCENTI NEOASSUNTI

a cura di
MASSIMILIANO FIORUCCI - GIOVANNI MORETTI



Roma TrE-Press

2019

Direzione:

Valeria Biasci, Università "Roma Tre"

Comitato scientifico:

Valeria Biasci, Università "Roma Tre" Giuseppe Carrus, Università "Roma Tre" Lucia Chiappetta Cajola, Università "Roma Tre" Gaetano Domenici, Università "Roma Tre" Anna Maria Ciraci, Università "Roma Tre" Concetta La Rocca, Università "Roma Tre" Fabio Lucidi, "Sapienza" Università di Roma Piero Lucisano, "Sapienza" Università di Roma Massimo Margottini, Università "Roma Tre" Giovanni Moretti, Università "Roma Tre" Michele Pellerey, Università Pontificia Salesiana, Roma Antonella Poce, Università "Roma Tre" Giovanni Maria Vecchio, Università "Roma Tre" Bernardo Hernandez Ruiz (Profesor catedrático), Universidad de la Laguna, Spagna Jaap Scheerens, Professor Emeritus, University of Twente (the Netherlands)

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TiE-Press*

Impaginazione e grafica: Start Cantiere Grafico

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TiE-Press*

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Edizioni: Roma TiE-Press©

Roma, ottobre 2019

ISBN: 978-88-32136-73-9

<http://romatypress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TiE-Press©* è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma



Regolamento della Collana

Psychology & Education

I. Denominazione

1. È istituita la collana *Psychology & Education* per le Edizioni Universitarie di Roma Tre all'interno del progetto di Ateneo Roma TrE-Press.

2. I volumi sono pubblicati in formato digitale (e-book) sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della tradizionale pubblicazione a stampa attraverso lo strumento della stampa su richiesta (print on demand).

II. Finalità

The *Psychology & Education* series has aimed to be an inclusive central repository for high quality research reports, reviews, theoretical and empirical articles.

The Series serves as a scientific forum for theoretical and empirical studies of psychological, issues with applications in different educational context.

The *Psychology & Education* series aims to: promote and develop research in psychological and educational field; promote scientific reflection on psycho-socio-educational research methodologies, with particular reference to empirical-experimental research; disseminate and discuss the results of quantitative and qualitative studies in the field as well as offer scientifically high profile material to those young researchers or teachers who have to base their work on solid up-to-date knowledge.

The Series takes manuscripts written in Italian or English into consideration for publication, along with abstracts (250 words) and Title in English and Italian.

Qualified empirical and theoretical contributions are accepted.

The accepted contributions focus on the following theme areas:

- Basic research on affective and cognitive processes, and on personological lines
- History and methodology of psychological research
- Psychological components of educational research
- Social interaction processes at the individual, group and societal level
- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Social interaction processes at the individual, group and societal level
- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Developmental Psychology

- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Development Psychology
- Clinical Psychology
- Methodology of educational research
- Empirical-experimental didactic research
- Educational technologies and distance education
- Life-long learning and on-going training
- Curriculum theory and disciplinary didactics
- Learning difficulties and disabilities
- Sociology of education and Methodology of social sciences.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.

Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.

Abstract

Il volume *“Il tutor dei docenti neoassunti”*, a cura di Massimiliano Fiorucci e Giovanni Moretti, approfondisce il ruolo e le funzioni del tutor dei docenti neoassunti a partire dagli esiti di un percorso di formazione e di una indagine conoscitiva svolti dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre in accordo con l’Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio. Nel contesto della costruzione della scuola dell’autonomia il tutor dei neoassunti è considerato come risorsa per lo sviluppo professionale dei docenti (Giovanni Moretti) e di esso si prendono in esame una pluralità di dimensioni di cui è opportuno tenere conto nella progettazione delle attività di formazione. In particolare nel volume si analizza la formazione tra pari e la riflessione sulle pratiche professionali mediante il riferimento al framework teorico della comunità di pratica (Giuditta Alessandrini). Del docente neoassunto sono prese in esame le competenze di Autovalutazione e la promozione di competenze strategiche (Massimo Margottini), le attività di osservazione in classe (Anna Maria Ciraci) e la capacità di gestire il feed-back valutativo tenendo conto di uno sguardo trifocale sulle attività valutative (Concetta La Rocca). Il volume approfondisce le pratiche di osservazione tra pari con riferimento al microteaching (Fabio Bocci) e ad aspetti specifici come il Counselling per la Supervisione Professionale Docente Tutor - Docente neo-assunto (Valeria Biasci, Nazarena Patrizi). Alcuni contributi presentano l’utilizzo nel contesto scolastico di alcuni strumenti proposti per l’osservazione reciproca tra tutor e neoassunto (Arianna Lodovica Morini) e la rilevazione delle pratiche valutative di middle management (Arianna Giuliani). Il volume presenta inoltre una riflessione sul tutor dei docenti neoassunti di scuola dell’infanzia nella prospettiva dello sviluppo del Sistema integrato 0-6 (Bianca Briceag). Le considerazioni sulle iniziative di formazione svolte e sugli esiti della indagine conoscitiva convergono nel definire una proposta complessiva che intende contribuire a chiarire il ruolo e le funzioni del tutor dei docenti neoassunti e a qualificarne i percorsi di formazione e sviluppo professionale.

Indice

Prefazione di Rosalia Spallino	I
Introduzione di Massimiliano Fiorucci e Giovanni Moretti	11
1. <i>Il tutor dei docenti neoassunti come risorsa per lo sviluppo professionale dei docenti: un percorso di formazione</i> di Giovanni Moretti	15
2. <i>La formazione tra pari e la riflessione sulle pratiche professionali: il framework teorico della comunità di pratica</i> di Giuditta Alessandrini	35
3. <i>Autovalutazione e promozione di competenze strategiche</i> di Massimo Margottini	47
4. <i>L'attività di osservazione in classe nella fase di avvio alla professione docente</i> di Anna Maria Ciraci	61
5. <i>Ricerca, azione e fiducia in classe. Uno sguardo trifocale sulle attività valutative</i> di Concetta La Rocca	75
6. <i>Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti</i> di Fabio Bocci	87
7. <i>Il Counselling per la supervisione professionale Docente Tutor Docente neoassunto</i> di Valeria Biasi, Nazarena Patrizi	107
8. <i>L'osservazione del docente tutor e l'autovalutazione del docente neoassunto: strategie per qualificare le attività di tutorship</i> di Arianna Lodovica Morini	121
9. <i>La funzione strategica del middle management per qualificare e innovare i processi formativi: il Questionario sulle pratiche valutative</i> di Arianna Giuliani	137
10. <i>Il Tutor dei docenti neoassunti di scuola dell'infanzia e lo sviluppo del sistema integrato 0-6</i> di Bianca Briceag	151
11. <i>Il profilo dei docenti tutor dei neoassunti in anno di prova</i> di Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Arianna Giuliani	165

Prefazione

L'anno di formazione e prova del docente neo immesso in ruolo costituisce uno dei momenti più significativi e delicati dell'intera carriera dello stesso, ne affina le competenze, ne permette l'inserimento attivo nel contesto e nell'intera comunità scolastica, favorendo una costante riflessione, oltre che sul percorso formativo, anche sul valore e sul significato della professione.

La finalità ultima, sottesa a tale percorso, è quella di favorire la costruzione consapevole di una professionalità riflessiva che dia ai docenti gli strumenti per sistematizzare la propria esperienza e utilizzarla per una crescita continua, nel rispetto delle indicazioni ordinamentali e organizzative della scuola.

La nuova articolazione della formazione in ingresso, definita dal D.M. 850/2015 punta ad un percorso di formazione permanente, in progress, aperto alle trasformazioni della società e alle nuove esigenze formative. Ed uno tra i punti di maggiore attenzione, nell'ambito di tale percorso, è costituito dal ruolo e dalla funzione del docente tutor.

Il tutor, partendo da una situazione paritetica, orienta il docente neoassunto, facilitando in lui il processo di costruzione della propria identità professionale, lo accompagna nell'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie all'insegnamento e ne monitora, supportandolo, il processo formativo.

Si tratta di un compito impegnativo per il quale sono richieste specifiche competenze organizzative, didattiche e relazionali, affinché il periodo di prova si caratterizzi come un effettivo momento di crescita e di sviluppo professionale, orientato alla concreta assunzione del nuovo ruolo. Il profilo del tutor si ispira alle caratteristiche del tutor accogliente nelle esperienze di tirocinio relative alla formazione iniziale dei docenti, funge da connettore con il lavoro sul campo e si qualifica come "mentor" per gli insegnanti neoassunti.

Nell'ambito delle attività correlate al percorso formativo per i docenti neoassunti, in riferimento a quanto previsto dal D.M. 850/2015 e suggerito dallo stesso Ministero, l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio ha inteso avviare, a partire dall'anno scolastico 2017/2018 una serie di azioni atte a supportare fortemente il processo formativo, che coinvolgono in particolar modo i docenti neoassunti e i docenti tutor ad essi assegnati.

In special modo, nei confronti dei docenti tutor si è inteso procedere all'acquisizione di una specifica attività di formazione, svolta in collaborazione con alcune Università del territorio individuate a seguito dell'acquisizione di manifestazioni di interesse.

Le attività, che hanno messo al centro la conoscenza di strumenti operativi e metodologie di supervisione professionale, sono state rivolte a circa 2500 docenti tutor nell'a.s. 2017/18 e a circa 1100 docenti tutor nell'a.s. 2018/19, con un'adesione di circa il 50% dei docenti nel primo anno e di circa il 75% il se-

condo anno, per un totale di circa 2100 docenti in formazione, nell'arco del biennio.

Tale iniziativa, tesa a valorizzare e riconoscere la figura del docente tutor che funge da connettore con il lavoro sul campo per gli insegnanti neoassunti, rientra tra le iniziative di formazione previste dall'art.1 comma 124 della L.107/2015.

Il progetto formativo, strutturato in modalità blended, ha avuto come obiettivo primario quello di consolidare e sviluppare le conoscenze e le competenze dei docenti.

Nelle attività formative in presenza sono state affrontate le seguenti tematiche:

- la funzione e le attività del tutor dei docenti in anno di formazione;
- l'osservazione, e in particolare l'osservazione tra pari nel contesto scolastico;
- la formazione tra pari (con modalità denominata peer-to-peer) e la riflessione sulle pratiche professionali;
- la conoscenza di strumenti operativi e di metodologie di supervisione professionale (criteri di osservazione in classe, peer review, documentazione didattica, counselling professionale, ecc.);
- la conoscenza di strategie e dispositivi didattici dialogici e collaborativi.

Mentre, attraverso piattaforme e-learning dedicate, i docenti hanno avuto accesso a risorse on-line, con la possibilità di svolgere attività formative a distanza. In tali ambienti, infatti, sono stati predisposti materiali di studio e approfondimento, attività laboratoriali, esercitazioni e prove auto-valutative.

L'organizzazione del percorso formativo che ha previsto un incontro in presenza, preliminare rispetto allo svolgimento delle attività online, ha consentito di condividere con i docenti quel repertorio di riferimenti teorici e metodologici fondamentale per orientarsi nello studio dei materiali disponibili on-line e per utilizzare in modo adeguato gli strumenti di rilevazione dati.

La proposta di strumenti da introdurre in aula e da utilizzare per svolgere le attività connesse alla propria funzione di tutor dei docenti neoassunti è stata accolta positivamente, e molti, infatti, sono stati i docenti che si sono avvalsi degli strumenti proposti.

Come avviene per ogni proposta formativa posta in essere dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, al fine di migliorarne gli aspetti progettuali ed organizzativi, al termine delle attività, ogni anno, è stato proposto il medesimo questionario di gradimento – anche al fine di agevolare una lettura comparata dei dati – a cui ha risposto nel primo anno (2017/2018) circa il 51% dei tutor, mentre nel secondo anno (2018/2019) c'è stato un notevole incremento nel numero delle risposte, pari a circa il 66% degli stessi. Di questi, circa il 36% aveva già svolto il ruolo di tutor secondo le modalità previste dalla normativa vigente prima dell'applicazione del DM 850/2015, supportando il docente

neoassunto esclusivamente nel periodo di prova e non di formazione.

Nel biennio, più della metà dei tutor ha, dunque, partecipato alle attività formative sia in presenza che on-line e ha espresso un giudizio molto positivo sulle stesse, ritenendole utili per l'accrescimento delle proprie competenze professionali.

La quasi totalità dei tutor (99,4%) ha, inoltre, ritenuto proficue e costruttive le diverse attività condotte insieme al docente neoassunto nel corso di ciascun anno scolastico di riferimento.

I feedback generalmente positivi ricevuti al riguardo dai docenti tutor, a seguito di specifiche azioni di monitoraggio da parte dell'Ufficio, hanno quindi indotto a proseguire sulla linea tracciata, implementandone o modificandone, ove necessario, alcuni aspetti.

A supporto di tale processo, infine, è stato elaborato anche un vademecum "Essere Tutor dei docenti neoassunti" a cura dello staff formazione USR Lazio. Esso offre una sintesi degli argomenti principali e si prefigge l'obiettivo di costituire un pratico supporto, di immediata consultazione, per lo svolgimento dell'attività di tutor per docenti neoassunti.

Un mio particolare ringraziamento va quindi alle Scuole, agli Atenei e allo staff per la formazione dell'Ufficio IV che ha costantemente e professionalmente supportato e seguito tale processo, coadiuvandomi nella buona riuscita di un percorso innovativo che si è esplicitato in una triangolazione funzionale che ha visto come protagonisti la Scuola, gli Atenei e l'Ufficio Scolastico Regionale.

Rosalia Spallino
Dirigente USR Lazio

Introduzione

Numerose indagini nazionali ed internazionali confermano l'importanza cruciale dell'integrazione tra la fase della formazione iniziale del docente e quella in servizio, che va ridefinita in una prospettiva più ampia di sviluppo professionale continuo. In particolare, la dinamica del periodo di *induction*, ovvero di immissione in ruolo del docente neoassunto e del suo iniziale inserimento in uno specifico contesto scolastico, sono considerate dalla ricerca educativa dimensioni strategiche da accompagnare e monitorare con molta cura.

Le iniziative messe in campo in Italia e in ambito internazionale sono molteplici e, considerando le caratteristiche dei differenti contesti scolastici, sono difficili da comparare. È facile constatare, tuttavia, che le scelte più diffuse convergono nella direzione di aiutare i processi di *induction* dei docenti neoassunti attraverso la valorizzazione delle attività di *tutoring* e di *mentoring*.

A tale riguardo si evidenzia la minore presenza di iniziative specifiche e organizzate finalizzate alla formazione dei tutor e al loro supporto. Le esperienze sin qui realizzate, infatti, risultano essere spesso frammentate, episodiche e nel complesso insoddisfacenti e di scarsa efficacia.

Ciò implica la necessità di dedicare maggiore attenzione al problema della formazione e motivazione dei docenti che dovrebbero svolgere le funzioni di tutor dei neoassunti. La prospettiva migliore sembra essere quella che, evitando al tutor di interpretare il suo fondamentale ruolo in modo individualistico o in totale isolamento, si propone di mettere il tutor nelle condizioni di poter svolgere adeguatamente e compiutamente la sua funzione. In questa direzione è auspicabile che il tutor abbia la possibilità di ricondurre le attività svolte all'interno di reti di confronto e cooperazione e di sinergie interistituzionali in grado di contribuire alla co-costruzione di un ecosistema intelligente e collaborativo. Tale ecosistema dovrebbe porsi in modo esplicito l'obiettivo di progettare, realizzare e monitorare l'azione di *tutoring* e di *mentoring* in funzione della qualificazione del processo di *induction* dei docenti neoassunti.

Il presente volume intende approfondire il ruolo e le funzioni del tutor dei docenti neoassunti a partire dagli esiti di un percorso di formazione e di una indagine conoscitiva svolti dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio. Un ampio numero di docenti tutor ha partecipato al percorso formativo organizzato negli anni scolastici 2017-2018 e 2018-2019 ed ha potuto accedere, dopo gli incontri in presenza, a risorse online per svolgere attività a distanza attraverso una piattaforma e-learning Moodle con accesso dedicato. I principali temi affrontati nel percorso di formazione sono stati: a) la funzione e le attività del tutor dei docenti nell'anno di formazione;

b) l'osservazione tra pari nel contesto scolastico; c) la formazione tra pari (*peer to peer*) e la riflessione sulle pratiche professionali; e) la conoscenza di strumenti operativi e di metodologie di supervisione professionale; f) la conoscenza di strategie e dispositivi didattici dialogici e collaborativi. In ogni sezione tematica del percorso di formazione sono stati messi a disposizione dei docenti materiali di studio, di approfondimento e strumenti. Alcuni degli strumenti proposti potevano essere utilizzati direttamente online, consentendo di ricevere un *feedback* da parte degli esperti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

L'impegno condiviso del Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) nel progettare e coordinare il percorso formativo ha consentito a tutti i docenti e gli esperti del DSF coinvolti di elaborare una pluralità di contributi volti ad approfondire gli ambiti tematici oggetto di interesse e l'uso degli strumenti di cui i docenti tutor si sono avvalsi.

Pur nella loro specificità e nonostante i differenti punti di vista da cui prendono spunto, i diversi contributi raccolti nel presente volume hanno il merito di orientare il lettore verso una rappresentazione problematica e al tempo stesso unitaria e fiduciosa riguardo al ruolo e alle funzioni svolte dal docente tutor dei neoassunti.

Nella scuola dell'autonomia il tutor dei neoassunti è considerato come risorsa cruciale per lo sviluppo professionale dei docenti (Giovanni Moretti) e di esso si prendono in esame molteplici dimensioni di cui è opportuno tenere conto nella progettazione delle attività di formazione. In particolare, nel volume si analizza la formazione tra pari e la riflessione sulle pratiche professionali mediante il riferimento al *framework* teorico della comunità di pratica (Giuditta Alessandrini). Del docente neoassunto sono prese in considerazione le competenze di Autovalutazione e la promozione di competenze strategiche (Massimo Margottini), le attività di osservazione in classe (Anna Maria Ciraci) e la capacità di gestire il *feedback* valutativo tenendo conto di uno sguardo trifocale sulle attività valutative (Concetta La Rocca). Il volume approfondisce, inoltre, le pratiche di osservazione tra pari con riferimento al *microteaching* (Fabio Bocci) e ad aspetti specifici come il *Counselling* per la Supervisione Professionale Docente Tutor - Docente neo-assunto (Valeria Biasci, Nazarena Patrizi). Alcuni contributi presentano l'utilizzo nel contesto scolastico di diversi strumenti proposti per l'osservazione reciproca tra tutor e neoassunto (Arianna Lodovica Morini) e la rilevazione delle pratiche valutative di *middle management* (Arianna Giuliani). Il volume presenta, inoltre, una riflessione sul Tutor dei docenti neoassunti di scuola dell'infanzia nella prospettiva dello sviluppo del Sistema integrato 0-6 (Bianca Briceag). Le considerazioni sulle iniziative di formazione svolte e sugli esiti dell'indagine conoscitiva (Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini e Arianna Giuliani) convergono nel definire una proposta complessiva che intende contribuire a chiarire il ruolo e le funzioni del tutor dei docenti neoassunti e a qualificarne i percorsi di formazione e sviluppo professionale.

Gli esiti della rilevazione evidenziano come prospettiva futura l'importanza di arricchire l'articolazione del percorso formativo dei tutor dei docenti neo-assunti con attività di formazione, supporto e accompagnamento diacronico, mediante l'approccio della Ricerca-Formazione. In tal modo, infatti, sarebbe possibile concorrere alla valorizzazione della partecipazione attiva dei tutor, promuovendo sia la dimensione riflessiva e collaborativa sia la dimensione dell'apprendimento reciproco tra tutor e docente neoassunto.

Massimiliano Fiorucci e Giovanni Moretti

Il tutor dei docenti neoassunti come risorsa per lo sviluppo professionale dei docenti: un percorso di formazione

di Giovanni Moretti

1.1 *Attività di tutoring e di mentoring*

Insegnare oggi significa disporre di un'ampia gamma di abilità, competenze e disposizioni ritenute indispensabili per qualificare i processi di insegnamento e apprendimento e soprattutto per motivare gli studenti allo studio, alla curiosità nei confronti del sapere e al pensiero critico, nella prospettiva di esercitare una cittadinanza attiva e consapevole. L'insegnante per cercare di rispondere alle sfide della educazione globale deve impegnarsi nella cura della propria formazione e nello sviluppo continuo della propria professionalità nei suoi differenti aspetti didattici, organizzativi e relazionali. I contesti scolastici, infatti, hanno ampliato le loro dimensioni (ad esempio: riguardo al numero di alunni, al numero degli insegnanti e dei territori di riferimento, che sono sempre più ampi ed eterogenei dal punto di vista sociale, culturale ed economico), e hanno anche ampliato il numero delle funzioni educative e dei compiti amministrativi o gestionali. Alcuni di questi compiti sono stati assegnati dalla normativa esplicitamente alla scuola, altri, invece, sono stati delegati implicitamente e spesso in toto dalla società e dalle famiglie (ad esempio: la promozione della cultura della cittadinanza, la coltivazione del dialogo intergenerazionale; l'uso consapevole delle tecnologie; l'essere resilienti nei confronti delle avversità incontrate e degli impegni da mantenere).

Le istituzioni scolastiche in Italia si configurano come ambienti organizzativi articolati e complessi, la cui conduzione implica l'esercizio di una governance multilivello, da una parte attenta alle relazioni da stabilire con i soggetti esterni, dall'altra proattiva e responsabile nello sviluppare collaborazioni ai livelli di meso e micro sistema, con particolare riferimento alla dimensione collegiale e collaborativa dei docenti. Occorre prestare attenzione alle caratteristiche specifiche dei contesti e al tipo di governance da implementare, perché si tratta di due questioni strategiche rispetto alle quali gli esiti della ricerca educativa ci ha resi più consapevoli del fatto che la qualificazione effettiva e duratura nel tempo dei processi educativi dipende solo in parte dall'azione isolata dei singoli insegnanti. Innovazioni e miglioramenti efficaci stabili nel tempo sono principalmente l'esito del convergere intenzionale verso il raggiungimento di obiettivi esplicitati e condivisi da tutti o dalla gran parte degli operatori che sono

impegnati in un determinato contesto. La dimensione collaborativa è generativa di significati e di culture educative, perché essa arricchisce la semplice condivisione di tempi e spazi lavorativi trasformandola in esperienza di sviluppo di pratiche condivise, di co-costruzione tra docenti di concezioni e di modi di pensare l'apprendimento.

Le istituzioni scolastiche sono in grado di supportare efficacemente il lavoro individuale e collettivo dei docenti a condizione che i vari attori coinvolti siano contestualmente proattivi nel co-costruire le pre-condizioni oggi ritenute indispensabili per qualificare e personalizzare l'offerta formativa e per garantire l'aiuto necessario all'apprendimento, sia degli studenti sia dei docenti.

L'apprendimento continuo e lo sviluppo professionale dei docenti non si concludono con la formazione iniziale. Infatti il processo di transizione dalla formazione iniziale all'aula rappresenta una delle fasi più critiche della carriera degli insegnanti, che talvolta è motivo di stress, esaurimento e persino di abbandono (Fantilli & McDougall, 2009; Buchanan et al., 2013; Biagioli, 2015 Harfitt, 2015;). In questa prospettiva, in ambito internazionale, a partire dagli anni Ottanta, sono state introdotte varie iniziative di tutorato e di mentoring¹ finalizzate a supportare lo sviluppo professionale degli insegnanti, ridurre il logoramento professionale e accompagnare gli insegnanti neoassunti nella fase di induction, ovvero nel periodo di inserimento a scuola e in aula, specie nel corso del primo anno (Heilbronn, Jones, Bubb & Totterdell, 2002; Löfström & Eisenschmidt, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Darling-Hammond, 2012; Kent, Green & Feldman, 2012; Kemmis et al., 2014).

In Italia la normativa attuale (DM 850/2015, L. 107/2015), prevede l'assegnazione ad ogni insegnante neoassunto di un insegnante tutor con compiti di supervisione, osservazione e valutazione critica.

L'identità normativa del tutor e le funzioni ad esso assegnate sono identificate in particolare nel supportare il neoassunto nel costruire il bilancio di competenze; nell'attivare processi di co-osservazione e nella costruzione della "istruttoria" (art. 3 e comma 3 DM 850/2015), monitorando lo sviluppo professionale del neoassunto (Magnoler, 2018).

Nel tempo sono stati messi a punto alcuni documenti esplicativi delle attività che il neoassunto, e in parte il tutor, sono chiamati a svolgere (ad esempio: *Essere docente in Emilia-Romagna, 2014-2015*, a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, 2015, Tecnodid, Napoli)

Per quanto riguarda specificatamente i docenti tutor si segnala, per la sua

¹ In questo contributo si preferisce utilizzare in modo interscambiabile i termini tutorato e mentoring. Il tutorato fa riferimento ad una relazione educativa non direttiva in cui il tutor, persona più esperta, svolge funzioni di supporto e accompagnamento e si configura come ruolo "consulenziale" all'interno del percorso di apprendimento di un soggetto in formazione (Chianese, 2015). Il mentoring indica una relazione in cui la persona più esperta svolge prevalentemente una funzione di modello e guida, che offre opportunità di confronto per lo sviluppo professionale e supporto psicosociale per superare i momenti critici (Maltinti, 2015). Il tutorato è presente nei contesti di apprendimento formali, il mentoring può sussistere anche in contesti informali.

coerenza di impostazione, per il bilanciamento tra sintesi, completezza e chiarezza, il documento *“Essere tutor dei docenti neoassunti, a.s. 2017-2018”*, a cura dell’Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, Staff Formazione.

Tuttavia mentre le iniziative di formazione destinate ai docenti neoassunti, sono obbligatorie, articolate e formalizzate a livello di macrosistema, con la definizione del modello italiano basato sulla organizzazione dell’anno di formazione e prova (Balduzzi, 2011; Mangione, Pettenati & Rosa, 2016; Calenda & Tammaro, 2017), è assente o carente l’attenzione rivolta alla formazione dei tutor dei docenti neoassunti. Tale scarsa attenzione è presente anche nell’ambito della ricerca educativa, considerato che la maggior parte delle indagini sembrano concentrarsi sullo sviluppo professionale dei “mentor” degli studenti iscritti ai corsi universitari per la formazione iniziale degli insegnanti (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Hudson, 2013), piuttosto che considerare lo sviluppo professionale di mentor per gli insegnanti principianti (Aspfors & Fransson, 2015).

È invece assai importante prestare massima attenzione alla figura del docente esperto che svolge funzioni di tutorato e di mentoring dei docenti neoimmessi in ruolo. Nel contesto italiano si preferisce interpretare tale attività come ambito di assunzione di funzioni diffuse e distribuite tra pari e che anche per questo il loro svolgimento richiede il coinvolgimento diretto di un gran numero di insegnanti tutor. Tale scelta culturale e organizzativa, ha il vantaggio di coinvolgere molti docenti nelle attività di confronto tra pari, che se ben organizzate e svolte possono rappresentare una risorsa per lo sviluppo professionale sia dei docenti tutor sia dei docenti neoassunti e in generale delle istituzioni scolastiche. Nella realtà accade spesso che siano designati tutor degli insegnanti che spontaneamente non avrebbero svolto tale funzione, ma che sono stati indotti a svolgerla per scelta del Dirigente scolastico o implicitamente da parte del Collegio docenti, in applicazione del criterio assai diffuso della rotazione tra docenti nell’assunzione di carichi di lavoro aggiuntivi rispetto a quelli dell’insegnamento in classe.

La scarsa motivazione a svolgere la funzione di tutor e talvolta la carenza di preparazione suggeriscono di prestare attenzione alla formazione di tali docenti. Le iniziative di formazione rivolte ai tutor dei docenti neoassunti, sia in ambito nazionale sia internazionale, sono scarse, e quando sono previste si svolgono il più delle volte in presenza e si limitano a interventi di poche ore. La forma delle iniziative svolte è quella delle lezioni, dei seminari brevi, talvolta residenziali, e più raramente si rilevano interventi strutturati e sistematici di media o lunga durata (Aspfors & Fransson, 2015).

Per contenere i costi e per rispondere alle esigenze di formazione di un ampio numero di docenti interessati si ritiene che la formazione e lo sviluppo professionale dei tutor e dei docenti neoassunti possano beneficiare, in alternativa ai programmi in presenza, della eventuale disponibilità di ambienti online dedicati e di programmi di e-mentoring (Quintana & Zambrano, 2014; Redmond, 2015; Alemdag & Erdem, 2017). Gli studi sulla progettazione efficace

di programmi di e-mentoring evidenziano un contributo positivo da tale strategia che pare contribuire a creare ambienti digitali di riflessione, flessibili e aperti, che possono facilitare la partecipazione attiva, l'interazione tra i partecipanti e il supporto reciproco tra pari. Sono stati individuati alcuni fattori critici la cui presenza è garanzia di maggiore efficacia: (1) un ambiente significativo e ben collegato alla realtà del contesto scolastico di riferimento, (2) un ambiente flessibile che favorisce l'apprendimento attivo, (3) il bilanciamento tra le attività di peer mentoring e le attività basate su processi di mentoring di gruppo, (4) la condivisione e costruzione collaborativa di "artefatti" rilevanti per la pratica educativa, (5) l'utilizzo di una piattaforma on-line dedicata e amichevole, e (6) la guida esperta da parte di e-mentori che forniscono supporti e feedback specifici (Spanorriga, Tsiotakis & Jimoyiannis, 2018). Pur non volendo sottovalutare gli aspetti positivi che emergono dalla progettazione di programmi di e-mentoring si ritiene che nel contesto italiano sia più efficace avvalersi di un approccio blended, attraverso cui proporre sia attività in presenza sia attività di riflessione, analisi e confronto svolte mediante piattaforma online.

1.2 Le dimensioni riflessiva e collaborativa

Se prendiamo a riferimento il co-teaching (Cook & Friend, 1995; Murawski & Lee Swanson, 2001), ovvero la collaborazione tra insegnanti in termini di co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione, di questi tre processi appare strategico il primo. La progettazione collaborativa è fondamentale per la qualità del confronto tra novizio e docente tutor. Essendo docenti dello stesso istituto scolastico si dovrebbe presupporre che essi abbiano già condiviso la fase di stesura della progettazione a livello di mesosistema e che dovrebbero condividere quella predisposta a livello di classe, nella sua completezza o limitatamente alla predisposizione di una o più unità di apprendimento. La questione effettiva è che spesso non tutti i docenti partecipano attivamente alla progettazione di istituto e alla definizione del curriculum e solo in parte hanno la consuetudine di condividere la progettazione educativa e didattica con le classi parallele.

È dunque indispensabile che la co-progettazione di tutti gli insegnanti, non solo quella svolta tra insegnanti della stessa classe o tra insegnante su posto comune e insegnante su posto di sostegno, sia praticata in modo diffuso a livello di istituto come attività dialogica, situata, distribuita e relazionale (Ghedin, Aquario & Di Masi, 2013). In questa prospettiva è più facile pensare che anche la valutazione possa diventare una esperienza su cui riflettere e attraverso cui praticare l'autovalutazione dell'insegnante e del gruppo dei pari, secondo un approccio di riflessione in azione (Schön, 1987).

L'obiettivo di favorire nel contesto scolastico la dimensione collaborativa e dialogica (Sennet, 2012; Moretti, Giuliani & Morini, 2015) e quella riflessiva implica la necessità di integrare tra loro i due aspetti, specie nei contesti lavorativi in cui si vorrebbe dedicare attenzione alle opportunità di apprendimento sia dei

docenti neoassunti sia dei docenti tutor (o mentor), con vantaggi reciproci. Il valore aggiunto di questa integrazione tra collaborazione e riflessione è quello di dare valore agli aspetti sociali connessi alla discussione e al dialogo utili a rendere esplicite le pratiche educative, a dare importanza agli incidenti critici focalizzando i temi e i problemi oggetto di riflessione.

Il passaggio dall'isolamento lavorativo alla collaborazione da parte degli insegnanti rappresenta una vera e propria transizione che genera tensione tra autonomia e collaborazione (Puchner & Taylor, 2006) e che per questo richiede di essere governata e supportata specie quando ad essere coinvolti in questo passaggio sono i docenti principianti. La volontà di integrare la dimensione collaborativa e riflessiva a livello di sistema scolastico, e non solo a livello di classe, suggerisce di rivisitare il co-teaching alla luce delle nuove esigenze che ci sono proposte oggi dall'evoluzione della professione docente. L'obiettivo, infatti, non è quello di stabilire relazioni positive tra piccoli gruppi chiusi o tra due soggetti, tutor e neoassunto, che rischiano di diventare monadi avulse dal più ampio contesto di riferimento. L'ipotesi è che il cambiamento e l'apprendimento reciproco tra i docenti impegnati nella stessa classe e tra tutor e docente neoassunto, siano significativi e duraturi e che gli stessi siano generativi di apprendimenti condivisi a livello di comunità di pratica (Wenger, 1999; Alessandrini, 2007; Lipari & Valentini, 2013) o di comunità professionale e di cambiamenti positivi di cui possano beneficiare gli studenti, le famiglie e più in generale l'istituzione scolastica.

1.3 La dimensione del cambiamento-apprendimento reciproco tutor e docente neoassunto

L'incontro tra docente neoassunto e tutor, laddove si stabilisce una relazione di qualità, è generativo di cambiamenti positivi e di apprendimento. Molte delle indagini sull'efficacia del tutoraggio si avvalgono di strumenti di rilevazione che rivolgono al tutor o al neoassunto domande riguardanti ciò che essi ritengono di avere imparato, come sono cambiati nel loro approccio di insegnamento o di mentoring, cosa è stato più influente nel modo in cui hanno intrattenuto la relazione di tutorato. Tuttavia più recentemente la ricerca educativa ha messo in evidenza i rischi di una eventuale relazione negativa o inattesa tra docente tutor e novizio.

Nell'ottica di prevenire relazioni negative, tra le riflessioni più interessanti oggi disponibili segnaliamo quella che vorrebbe stimolare i tutor/mentor ad assumere una prospettiva adattiva al processo e alle relazioni di mentoring tenendo conto dei modi in cui gli insegnanti novizi apprendono.

Le attività di mentoring adattivo comportano di adeguarsi alle esigenze del neoassunto e a ciò che esso è in grado di gestire emotivamente; oppure implicano la necessità di adattarsi alla capacità di riflessione del docente neoassunto o di riconfigurare i compiti da semplici a complessi per adeguarli al livello di com-

petenza dell'insegnante inesperto. In generale, dunque, si tratta di allineare le attività di tutorato alle aspettative del neoassunto bilanciando tra loro le differenti attività di accompagnamento. Al riguardo alcuni esiti di ricerca segnalano che i tutor altamente adattivi tendono a differenziare i loro comportamenti concentrandosi in particolare su uno dei due insiemi di attività tra loro considerati polarizzati, quali "il contrasto tra (a) sintonizzarsi con gli stati emotivi dei principianti e rendere le conversazioni di mentoring un "rifugio sicuro" separato dalle altre interazioni collegiali e (b) adattarsi alle abilità del principiante di riflettere sulla sua capacità di insegnare e stimolare la consapevolezza in merito alla crescita personale e alla continuità nell'apprendimento" (van Ginkel, Oolbekink, Meijer & Verloop, 2016, p. 218).

Ulteriori esiti di ricerca mettono in evidenza il ruolo strategico del dirigente scolastico nel favorire le precondizioni per l'inserimento positivo dei docenti neoassunti nel contesto scolastico e per supportare le attività di accompagnamento progettate dai docenti tutor (Moretti & Alessandrini, 2015; Giovannini & Rosa, 2015; Rosa, 2017).

Il dirigente scolastico dovrebbe esercitare la sua leadership promuovendo la leadership educativa diffusa (LED) degli insegnanti a livello di unità scolastica, e dovrebbe supportare in particolare i docenti che assumono ruoli o svolgono funzioni di sistema. L'assumere quest'ottica nel contesto italiano suggerisce di affrontare con maggiore chiarezza le problematiche relative all'individuazione e alla formazione del cosiddetto middle management, ovvero l'individuazione di docenti titolari di funzioni strumentali, di docenti collaboratori del dirigente scolastico, di coordinatori o l'introduzione di figure di sistema (Castoldi, 2003), rivedendo di conseguenza alcuni aspetti organizzativi in modo da riuscire ad affrontare le nuove sfide educative (Bubb & Earley, 2010; Previtali, 2012; Bubb, 2013).

1.4 Quali ruoli e figure intermedie o di sistema

In alcuni ambiti nazionali (ad esempio: Israele, Norvegia) ci si pone la domanda se il tutoring o il mentoring debbano o meno essere considerati delle particolari professioni educative, che richiedono competenze specifiche, codici etici e linee guida da seguire e programmi dedicati di preparazione (Ulvik & Smith, 2011; Smith & Ulvik, 2014). In Italia il dibattito è ancora agli inizi e si limita a collocare i temi in discussione nell'ambito della riflessione sui ruoli intermedi e sulla eventuale introduzione nella scuola di figure di sistema (Trisciuzzi & Franceschini, 2011; Previtali, 2012; Pirola, 2015; Valenzano, 2017; Agrati, 2018; Moretti, 2019).

Nel riflettere sull'emergere dei nuovi ruoli e sull'assunzione delle connesse responsabilità, occorre evitare di aderire acriticamente ad eventuali prospettive neo-manageriali, che non sembrano appartenere alle differenti tradizioni culturali e istituzionali dell'Europa Mediterranea e in particolare dell'Italia. È importante prendere a riferimento il concetto di leadership educativa, da

considerare come un vero e proprio antidoto riguardo alle possibili derive tecnocratiche e prestazionali che spesso sono indifferenti alle caratteristiche effettive della esperienza professionale dei docenti (Normand, 2018). La leadership educativa diffusa (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Domenici & Moretti, 2011; Harris, 2014) può essere considerata come pre-condizione e motivo di sviluppo di spazi democratici in cui a scuola è possibile coltivare la responsabilizzazione, la collaborazione, il dialogo e la riflessione tra i membri della comunità professionale (MacBeat & Moos, 2004; Woods, 2005). Tuttavia c'è oggi in Europa un dibattito assai critico in merito alla questione della responsabilità e dell'assicurazione della qualità da parte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti che coinvolge in pieno l'idea stessa che si ha della professionalizzazione degli insegnanti.

Nel sistema tradizionale e burocratico gli insegnanti potevano sperimentare ruoli professionali stabili, autoreferenziali e carriere prevedibili, ma il cosiddetto *New Public Management* (Gunter, Grimaldi, Hall & Serpieri, 2016) ha introdotto nella scuola una cultura del progetto, delle prestazioni e della valutazione fortemente orientata, e che impone ai vari operatori scolastici attività sistematiche di rendicontazione pubblica. In questo nuovo e incerto contesto, gli insegnanti sono chiamati ad assumersi impegni e responsabilità sempre maggiori e corrono il rischio di essere colpevolizzati di ciò che non va, senza poter disporre delle risorse necessarie per agire in modo efficace (Lucisano, 2012). Inoltre si creano paradossi, ad esempio da una parte ci si aspetta che tutti lavorino in team e contribuiscano alle dinamiche collettive per qualificare il servizio, ma dall'altra si creano dinamiche che indirizzano il lavoro collettivo all'unico scopo di migliorare i risultati con il rischio di incrementare l'individualismo e la competizione tra insegnanti.

Gli aspetti che possono venire meno e che invece vanno salvaguardati sono la collegialità, la solidarietà, la reciproca fiducia tra insegnanti e tra insegnanti e dirigente scolastico. Andrebbe anche difesa una idea della istruzione che implichi giustizia sociale e una visione equa della professione e delle competenze degli insegnanti, oltre ad una idea che identifichi la scuola come irrinunciabile presidio di cittadinanza e spazio civico che deve anche preoccuparsi di migliorare le condizioni di lavoro degli insegnanti.

Approcci eccessivamente funzionalistici, strumentali e normativi finiscono con l'attribuire agli insegnanti e ai dirigenti scolastici i motivi dell'eventuale insuccesso scolastico, deresponsabilizzando i titolari delle politiche scolastiche (Moretti, 2014a). A fronte di un tale quadro di riferimento è opportuno che le relazioni tra tutor e neoassunto rimangano per quanto possibile estranee dalle pressioni sui risultati, dall'insegnamento sempre e comunque basato su evidenze formalizzabili, e valorizzino invece l'apprendimento reso possibile "dalle nuove opportunità di sviluppo professionale e cooperazione" tra docenti, tra team e tra scuole, sviluppando al massimo la leadership partecipativa (Normand, 2018, p.232).

Autonomia, innovazione e creatività nel lavoro quotidiano sono la cifra della nuova professionalità docente che si propone di rivedere il problema della implementazione delle responsabilità che non sia sottoposta al solo controllo e ad

una visione prevalentemente coercitiva e punitiva (Barzanò & Grimaldi, 2013).

Nel contesto italiano ci sono notevoli resistenze nei confronti dell'eventuale introduzione di forme di differenziazione della professione docente, riferita alle funzioni, ai ruoli, alle mansioni, ai carichi di lavoro, al riconoscimento del merito o all'assegnazione degli incentivi. Anche per questi motivi, rispetto all'inserimento nella scuola di figure di sistema stabili o permanenti, ad esempio la figura del "tutor dei docenti", sembra più opportuno adottare soluzioni flessibili che possano garantire la possibilità di svolgere con continuità l'esperienza di tutor, accumulando conoscenze e competenze, ma al tempo stesso prevenire la rigidità nell'assunzione di tale ruolo e delle relative funzioni. Analogamente al ruolo del tutor, è opportuno che anche lo svolgimento di altri ruoli, come ad esempio quello di coordinatore di Dipartimento, di laboratori, di gruppi disciplinari, di gruppi di progetto, di team di consultazione, ecc., siano individuati di volta in volta, sulla base di criteri condivisi e chiaramente esplicitati, coerentemente con le caratteristiche sia del Piano triennale dell'offerta formativa sia dei Progetti approvati dall'istituzione scolastica.

Lo svolgimento del ruolo di docente tutor dei neoassunti si configura come attività attraverso cui esercitare a scuola la leadership educativa diffusa (LED), che si dovrebbe integrare e coordinare con le ulteriori attività di esercizio della LED svolte dai docenti impegnati nei Dipartimenti disciplinari, nei Consigli di classe, nei Team docenti, nel Gruppo di Lavoro per l'Inclusione, nel Nucleo interno di Valutazione, nei Gruppi di Miglioramento o nei Gruppi di progetto.

A livello di macrosistema dunque è necessario dare maggiore valore e riconoscimento, sul piano economico e in termini di opportunità di sviluppo professionale, a tutti docenti che assumono ruoli di sistema e svolgono funzioni particolari, che richiedono l'esercizio della LED.

La formazione in servizio delle figure intermedie, compresi i docenti tutor, può rappresentare un'importante risorsa per lo sviluppo professionale di tutti i docenti (Cornacchia & Gobbat, 2012; Moretti & Alessandrini, 2015; Magnoier, 2018) e per la costruzione di una scuola inclusiva (Fiorucci, 2008; Benvenuto, 2012; Cajola & Ciraci, 2013; D'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015; Ianes & Cramerotti, 2016) e orientativa (Domenici, 2017; Domenici, La Rocca, Margottini & Moretti, 2017).

1.5 Il percorso di formazione dell'Università degli Studi Roma Tre in accordo con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio

Negli anni scolastici 2017/18 e 2018/19 si è svolta l'iniziativa "Formazione dei tutor dei docenti neoassunti" in collaborazione tra Università degli Studi Roma Tre – Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale e M.I.U.R. – Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio.

La realizzazione della collaborazione ha previsto la stipula di una convenzione con l'Istituto Comprensivo "Regina Elena" di Roma, individuato dall'Uf-

ficio Scolastico Regionale per il Lazio come Polo Regionale per la Formazione e la conseguente assegnazione dei Fondi destinati alla Formazione dei Tutor dei Docenti in anno di formazione e prova nei due anni scolastici di riferimento.

La prima edizione del percorso di formazione si è svolta nel periodo febbraio-giugno 2018 ed ha visto la partecipazione alle attività in presenza di 1001 docenti tutor di scuole di ogni ordine e grado di 20 ambiti territoriali della regione Lazio (Roma, Rieti e Viterbo); si sono avvalsi delle attività di studio e approfondimento proposte online, mediante la piattaforma del Dipartimento di Scienze della Formazione, 463 insegnanti.

La seconda edizione è stata circoscritta ai nuovi docenti tutor che non avevano partecipato al percorso di formazione proposto nell'anno precedente. Il percorso è stato svolto nel periodo febbraio-giugno 2019, ed ha registrato la partecipazione alle attività in presenza di 669 docenti insegnanti tutor di scuole di ogni ordine e grado di 20 ambiti territoriali della regione Lazio (Roma, Rieti e Viterbo); si sono avvalsi delle attività di studio e approfondimento proposte online, mediante la piattaforma del Dipartimento di Scienze della Formazione, 445 insegnanti.

Complessivamente hanno partecipato alle due edizioni del percorso di formazione 1.670 insegnanti e 908 di essi, pari al 54.3%, hanno deciso di avvalersi dei materiali e degli strumenti messi a disposizione online. In particolare nella seconda edizione si è registrato un maggiore utilizzo da parte di molti insegnanti di strumenti specifici come le griglie di osservazione tra pari (utilizzate da 103 insegnanti tutor e 68 neoassunti), lo strumento di autovalutazione (utilizzato da 100 insegnanti tutor) dei quali si darà conto nei capitoli otto e nove del presente volume.

La progettazione della iniziativa è stata effettuata in collaborazione tra Università e USR per il Lazio, tenendo conto sia delle esigenze di formazione rilevate in precedenza sia delle risorse disponibili, che se pur limitate, sono state individuate grazie all'impegno dimostrato dall'USR per il Lazio nell'assumere la decisione di riconoscere l'importanza strategica di dedicare uno specifico intervento formativo da destinare ai docenti tutor dei neoassunti della Regione Lazio. Il Dipartimento di Scienze della Formazione della Università degli Studi Roma Tre, da anni impegnato nella prima formazione dei docenti di scuola dell'infanzia e primaria, oltre che nei corsi di specializzazione per gli insegnanti di sostegno e per gli insegnanti di scuola secondaria di primo e di secondo grado, ha ritenuto opportuno avviare un percorso di formazione che riguardasse anche la fase di primo inserimento degli insegnanti nel contesto lavorativo.

Le attività sono state concordate e progettate nella prospettiva di fare sistema e di creare i presupposti per avviare nel breve periodo un più ampio e articolato progetto formativo, possibilmente supportato da maggiori risorse, finalizzato ad accompagnare la fase di *induction* dei docenti neoassunti nel Lazio con interventi di Formazione e Ricerca (Magnoler, 2012; Moretti, 2014b; Asquini, 2018), in grado di coltivare in particolare la dimensione collaborativa e riflessiva dei docenti tutor e di quelli neoassunti con beneficio per l'intero Sistema scolastico del Lazio.

In entrambe le edizioni l'obiettivo del progetto formativo “*Formazione dei*

tutor dei docenti neoassunti” è stato il consolidamento e lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze dei docenti tutor che hanno supportato l’anno di prova e formazione dei docenti neoassunti negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019. In particolare, il progetto formativo è stato finalizzato a promuovere nei docenti tutor la capacità di svolgere funzioni di tutoraggio, counseling e supervisione professionale tenendo conto delle finalità e delle caratteristiche specifiche dei contesti educativi e scolastici.

Il progetto formativo è stato strutturato in modalità blended con un incontro iniziale in presenza di tre ore e accesso a risorse online su apposita piattaforma con la possibilità di svolgere attività di studio e approfondimento.

Le azioni formative in presenza e a distanza hanno avuto l’obiettivo di orientare e rafforzare le competenze dei docenti che svolgono la funzione di tutor dei docenti neoassunti e tenendo conto di quanto indicato dal DM 850/2015, artt. 9 e 12, dalla Legge 107/2015 commi da 115 a 120, dalla Nota MIUR prot. 33989 del 2/8/2017 e più in generale dal Piano Formazione Docenti 2016-2019.

Le attività formative in presenza hanno messo al centro:

- la funzione e le attività del tutor dei docenti in anno di formazione;
- l’osservazione con particolare riferimento all’osservazione tra pari nel contesto scolastico;
- la formazione tra pari (peer to peer) e la riflessione sulle pratiche professionali;
- la conoscenza di strumenti operativi e di metodologie di supervisione professionale (criteri di osservazione in classe, peer review, documentazione didattica, counseling professionale);
- la conoscenza di strategie e dispositivi didattici dialogici e collaborativi.

I partecipanti hanno manifestato notevole motivazione e interesse per il percorso formativo, e hanno potuto rivolgere agli esperti universitari, sia in presenza sia online, domande, riflessioni e richieste di approfondimento di questioni emerse durante le lezioni. L’iniziativa si è svolta in un clima collaborativo, di confronto e di condivisione, che ha consentito l’emergere di quella dimensione dialogica tra teoria e prassi che rappresenta il punto di forza nella costruzione di un rapporto positivo tra il mondo delle scuole e l’Università.

Nella progettazione del percorso proposto, così come si dovrebbe fare nel caso di riprogettazione di ulteriori percorsi, si è voluto riconoscere il tutorato e il mentoring come attività complesse e stimolanti per la ricerca educativa, evitando di assumere un approccio troppo tecnico che avrebbe rischiato di ridurre tali attività a un insieme di strategie e suggerimenti più o meno prescrittivi (Achinstein & Athanasis, 2006).

Una recente meta-sintesi, che a conclusione dello studio ha selezionato e analizzato dieci ricerche emblematiche riferite a differenti contesti nazionali, ha permesso di approfondire la conoscenza della ricerca qualitativa focalizzata sull’educazione dei tutor dei docenti novizi. Tale meta-sintesi qualitativa nell’analisi iniziale ha individuato quattro temi comuni (contesto scolastico e di mentoring, teoria e pratica, riflessione e pensiero critico e relazioni) e successivamente, nella sintesi finale, ha focalizzato tre dimensioni generali di cui tenere conto per l’ulteriore sviluppo della formazione del tutor/mentore: 1) dimensioni contestuali, 2) dimensioni teorico-analitiche e 3) di-

menzioni relazionali. La sintesi ha inoltre sottolineato l'importanza di sviluppare un'educazione di mentoring sistematica, a lungo termine e orientata alla ricerca, in grado di promuovere la consapevolezza dei tutor riguardo i processi di insegnamento-apprendimento ed i processi di mentoring (Aspfors & Fransson, 2015).

1.6 Il profilo dei tutor dei docenti neoassunti che hanno partecipato alla edizione di formazione nell'anno 2019

I docenti tutor che hanno partecipato alla edizione del 2019 sono stati 669. I partecipanti hanno risposto alle domande di un questionario predisposto dal Comitato scientifico con l'obiettivo di rilevare alcune informazioni utili a definire il profilo dei docenti tutor. In particolare il questionario aveva l'obiettivo di rilevare le idee dei tutor in merito ad alcune questioni ritenute importanti connesse all'insegnamento, alla progettazione e valutazione delle attività educative, e più in generale al ruolo del tutor con riferimento particolare alle competenze possedute, a quelle ritenute necessarie e agli aspetti positivi o critici riguardanti la personale esperienza effettiva di docente tutor.

La maggior parte dei tutor partecipanti al percorso di formazione sono femmine (88,4%) e l'11,6% maschi, con una età media di 49 anni e 8 mesi, e il 56% supera i cinquanta anni di età. I partecipanti sono in maggior parte docenti di Scuola secondaria di secondo grado (32,6%) e di Scuola primaria (31%), con una presenza di insegnanti di Scuola secondaria di primo grado (20,4%) e di Scuola dell'infanzia (16%) (Grafico 1).

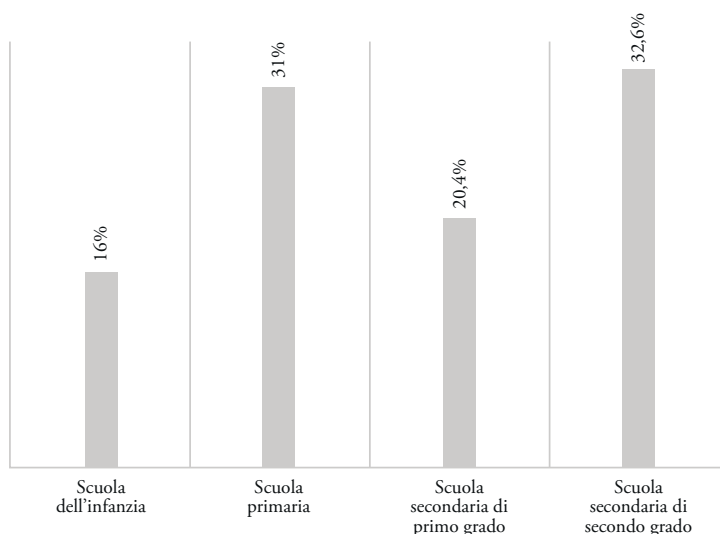


Grafico 1 – Ordine e grado di scuola di appartenenza dei docenti tutor partecipanti al percorso di formazione

Il 3.2 % dei tutor ha meno di 5 anni di servizio, il 12.5% da 5 a 10 anni, il 18.1% da 11 a 15 anni, il 66.3% ha oltre 15 anni di servizio effettivo nella scuola considerato sia il periodo di ruolo sia di pre-ruolo. Gli insegnanti impegnati su posto di sostegno sono l'11.6% e il 26.2% pur non insegnando attualmente su posto di sostegno dichiara di averlo fatto in passato. Tale dato conferma la tendenza assai diffusa in Italia di svolgere per un breve periodo le attività di sostegno per poi richiedere il passaggio di ruolo su posto comune.

I partecipanti che svolgono per la prima volta il ruolo di tutor sono la maggioranza (69.1%), il 12.1% svolge tale ruolo per il secondo anno, mentre il 18.8% lo svolge da tre anni e oltre. Ad ogni tutor è affidato in media un docente neoassunto (94.3%), più limitati sono i casi di tutor che seguono due neoassunti (5.1%) o un massimo di tre (0.6%). In molti casi (43.6%) si tratta di docenti impegnati contemporaneamente anche nell'ambito del middle management della scuola (ad esempio: vicepresidente, funzione strumentale, coordinatore, referente di progetto). Una domanda importante ai fini della riprogettazione delle attività di formazione è quella riguardante le aree di intervento che il tutor ritiene più proficue per svolgere le attività di tutoraggio nei confronti dei docenti neoassunti (Grafico 2).

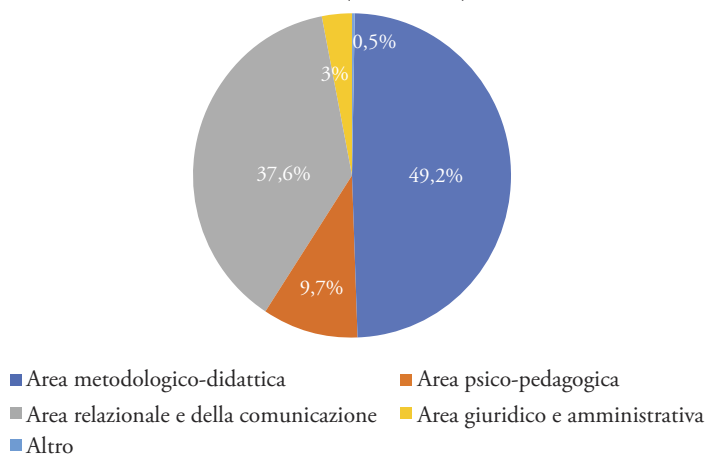


Grafico 2 – In quale area il docente tutor ritiene più proficua un'attività di tutoraggio per i docenti neoassunti (indicare una sola risposta)

Osservando il grafico 2 possiamo rilevare che l'area metodologico-didattica è scelta da quasi la metà dei docenti tutor (49.2%) a conferma della necessità di consolidare e approfondire nel periodo di inserimento alcune delle competenze e abilità che più caratterizzano la professione docente, evitando di considerarle come già pienamente acquisite. Su questo dato pesa in particolare la presenza maggioritaria dei docenti di scuola secondaria di secondo grado, che più degli altri manifestano la necessità di consolidare e sviluppare le competenze pedagogiche e metodologiche. Va segnalata la rilevanza dell'area relazionale e della

comunicazione (37.6%), che implica spesso il riferimento alla difficoltà di stabilire delle relazioni positive con gli studenti e di gestione della classe, ma che concerne anche aspetti problematici riscontrati nel rapporto con i colleghi. Tali esigenze trovano conferma nella ulteriore necessità di approfondire l'area psico-pedagogica (9.7%). È segnalata, anche se in modo assai contenuto, l'esigenza di approfondire il quadro giuridico amministrativo in cui si inserisce l'azione del docente.

Un'ulteriore domanda del questionario, ha riguardato il modo in cui il tutor ha interpretato la sua funzione di tutor del docente neoassunto. I docenti avevano la possibilità di rispondere a undici affermazioni con una scala a quattro passi (per nulla, poco, abbastanza, molto). La tabella 1 mostra le risposte date a tale domanda e indica il punteggio medio e la deviazione standard delle stesse.

	<i>v.a.</i>	<i>Media (max 4)</i>	<i>Deviazione standard</i>
1 opportunità di crescita professionale come attore della scuola	655	3.20	,826
2 opportunità di far parte del middle management della scuola	637	2.33	,964
3 pratica formale che si aggiunge al carico didattico	633	2.13	,973
4 possibilità di conoscere i nuovi colleghi	639	2.81	,898
5 risposte alla richiesta della normativa	631	2.39	,927
6 esigenza di formazione degli insegnanti con modalità collaborative tra pari	652	3.31	,675
7 possibilità di sviluppare nuove modalità di lavoro in classe	643	3.42	,657
8 riflessione condivisa sugli aspetti caratterizzanti l'azione didattica	647	3.55	,599
9 opportunità di riconoscimento economico	638	1.66	,912
10 contribuire al miglioramento delle pratiche educativo-didattiche	645	3.24	,736
11 opportunità di ricevere un'attestazione dell'attività svolta	636	2.08	,983

Tab. 1 – In che modo il docente tutor interpreta la sua funzione di tutor di docente neoassunto (indicare solo una risposta per riga)

Le risposte date dai docenti tutor partecipanti al percorso formativo sono chiaramente orientate a interpretare la propria funzione di tutor dei docenti neoassunti in una prospettiva che valorizza la riflessività, la collaborazione tra pari, la possibilità di apprendere e di contribuire alla strutturazione di processi positivi di cambiamento.

Il punteggio medio più elevato, infatti, è quello relativo alla “riflessione condivisa sugli aspetti caratterizzanti l'attività didattica” (3.55), seguito dalla “possibilità di sviluppare nuove modalità di lavoro in classe” (3.42) e dalla “esigenza di formazione degli insegnanti con modalità collaborative tra pari” (3.31). Si può anche osservare che le scelte con il valore medio più alto sono anche quelle che registrano il valore più basso della deviazione standard.

Da segnalare, inoltre, che le affermazioni più funzionali o riferite alla motivazione esterna dei docenti, sono quelle che hanno registrato i valori più bassi:

“l’opportunità di riconoscimento economico” (1.66), “l’opportunità di ricevere una attestazione delle attività svolte” (2.08), e “l’opportunità di far parte del middle management della scuola” (2.33).

Un aspetto critico su cui riflettere è il riferimento all’impegno di tutor come “pratica formale che si aggiunge al carico di lavoro” (2.13) che conferma la necessità supportare le attività, di presidiarne lo svolgimento e di prevenire se possibile la sovrapposizione con altri importanti impegni o incarichi istituzionali.

1.7 *Promuovere partenariati strutturati tra Università e Scuola*

La riflessione sulla *efficacia e inefficacia educativa* mette in evidenza “un graduale ritorno al riconoscimento dell’importanza dei docenti come professionisti ricchi di risorse” (Scheerens, 2018, p. 89) e dotati di un positivo senso di auto-efficacia (Meristo & Eisenschmidt, 2014; Biasi, Domenici, Patrizi & Capobianco, 2014).

Ci sono dunque validi motivi per estendere il rapporto tra Università e Scuole evitando di circoscriverlo alla formazione iniziale dei docenti e principalmente allo svolgimento sul campo delle attività di tirocinio diretto. Al riguardo non pochi sono i limiti riscontrati e molti sono i dubbi circa l’adeguatezza di tale modo di disegnare le relazioni da stabilire tra sistemi che per mission condividono gli ambiti dell’educazione e della formazione. Le proposte emergenti, infatti, tendono a configurare sistemi di partenariato assai più ampi e articolati.

Se prendiamo a riferimento la fase cruciale di introduzione iniziale degli insegnanti neoassunti nelle istituzioni scolastiche e se riconosciamo la centralità che oggi assume per tutti i docenti l’impegno per il proprio sviluppo professionale, allora coerentemente con tali esigenze la realtà ci suggerisce di promuovere partenariati strutturati e sostenibili tra Università e Scuola (Young, O’Neill & Mooney Simmie, 2015). Tali partenariati per essere efficaci dovrebbero soprattutto rispondere a quattro caratteristiche: una comprensione concettuale condivisa, la mutualità nei ruoli e nelle relazioni istituzionali, una solida strategia operativa, la valutazione delle attività in corso e dei risultati raggiunti (Walsh & Backe, 2013).

Molteplici evidenze segnalano l’efficacia di forme di partnership tra Università e Scuola che prevedono anche la presenza per alcuni giorni a settimana di esperti e dottorandi universitari presso le scuole per favorire la collaborazione tra tutor e novizi e soprattutto per fare in modo che tali relazioni siano generative di apprendimento sia per entrambi i docenti sia per la scuola nel suo complesso. Un aspetto critico emerso è la difficoltà dei docenti della scuola e dei Dirigenti scolastici nel sentirsi attori in co-apprendimento e ad impegnarsi nella conversazione sui temi educativi, viceversa gli stessi sembrano più interessati a offrire strumenti per favorire l’integrazione degli esperti universitari e dei novizi nelle logiche organizzative del sistema scolastico ospitante. Inoltre i

tutor delle scuole manifestano riluttanza nel confrontarsi e nell'impegnarsi nella conversazione educativa approfondita per il timore che ciò possa significare l'ulteriore attribuzione di un carico di lavoro ritenuto eccessivo.

Nell'ambito della cosiddetta Terza missione e dei rapporti tra Università e territorio, gli Atenei che hanno Dipartimenti di Scienze della Formazione e che sono impegnati nella formazione dei docenti e degli educatori possono dare un valido contributo nella prospettiva di promuovere alleanze educative ampie, strutturate e sostenibili con l'Amministrazione centrale, gli Uffici Scolastici Regionali, gli Ambiti territoriali e le Istituzioni scolastiche, non limitando il proprio impegno alla formazione iniziale, ma accompagnando l'intero percorso di induzione e di sviluppo professionale dei docenti.

Riferimenti Bibliografici

- ACHINSTEIN, B., & ATHANASES, S.Z. (Eds.). (2006). *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers*. Teachers College Press.
- AGRATI, L.S. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 18(2).
- ALEMDAG, E., & ERDEM, M. (2017). Designing an e-mentoring program for novice teachers in Turkey and investigating online interactions and program outcomes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(2), 123-150.
- ALESSANDRINI, G. (a cura di). (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- AMBROSETTI, A., & DEKKERS, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian journal of teacher education*, 35(6), 3.
- ASPFORS, J., & FRANSSON, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and teacher education*, 48, 75-86.
- ASQUINI, G. (a cura di). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- BALDUZZI, L. (2011). L'accoglienza delle neo-insegnanti come strumento di sviluppo della professionalità. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), 1-32. ECPS Journal – 11/2015.
- BARZANÒ, G., & GRIMALDI, E. (2013). «Policy» valutive e contesti di applicazione. Caratteristiche procedurali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 3(6), 159-189.
- BENVENUTO, G. (a cura di). (2012). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- BIAGIOLI, R. (a cura di). (2015). *Tutor and mentoring in education*. Pisa: Edizioni ETS.
- BIASI, V., DOMENICI, G., PATRIZI, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente-SAED): adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 485-509.
- BUBB, S. (2013). Developing from within: towards a new model of staff development. *Professional development today*, 15(1-2), 13-19.
- BUBB, S. & EARLEY P. (2010). *Helping staff develop in schools*. London: Sage.
- BUCHANAN, J., PRESCOTT, A., SCHUCK, S., AUBUSSON, P., BURKE, P., & LOUVIERE, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112-129.
- CAJOLA, L.C., & CIRACI, A.M. (2013). *Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando Editore.
- CALENDA, M., & TAMMARO, R. (2017). The teachers' training and probationary period, the thought of Salerno newly hired teachers: a case study. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (18), 83-98.

- CASTOLDI, M., (2003). Funzioni strumentali. In G. Cerini & M. Spinosi, *Voci della scuola 2004* (pp. 177-184). Napoli: Tecnodid.
- CHIANESE, G. (2015). Il ruolo formativo del tutor Universitario. In R. Biagioli (a cura di). *Tutor and mentoring in education* (pp. 29-42). Pisa: Edizioni ETS.
- COOK, L., & FRIEND, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on exceptional children, 28(3), 1-16.
- CORNACCHIA, M., & GOBBAT, E. (2012). *La formazione dello school management inglese. Un contributo per il sistema scolastico italiano*. EUT Edizioni Università di Trieste.
- COSTA, M. (2014). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(3), 41-58.
- D'ALONZO, L., BOCCI, F., & PINNELLI, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La scuola.
- DARLING-HAMMOND, L. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- DOMENICI, G. (a cura di). (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Volume primo: Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, cura e contributi di G. Domenici, C. Coggi, G. Zanniello. Roma: Armando editore.
- DOMENICI, G. & MORETTI, G. (a cura di). (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando Editore.
- DOMENICI, G., LA ROCCA, C., MARGOTTINI, M., & MORETTI, G. (2017). *Orientación, evaluación, TIC, modularidad. Directrices teóricas para un modelo didáctico integrado orientado al éxito formativo*. In Congreso Universidad.
- FANTILLI, R.D., & MCDUGALL, D.E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814-825.
- FIORUCCI, M. (a cura di). (2008). *Una scuola per tutti: idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- GHEDIN, E., AQUARIO, D., & DI MASI, D. (2014). Co-insegnamento in azione: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Rivista italiana di ricerca educativa*, (11), 157-175.
- GIOVANNINI, M.L., & ROSA, A. (2015). Dirigenti scolastici e neoassunti. *Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (a cura di), Essere docenti in Emilia-Romagna*, 16, 27-38.
- GROON, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- GUNTER, H.M., GRIMALDI, E., HALL, D., & SERPIERI, R. (Eds.). (2016). *New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice*. Routledge.

- HARFITT, G.J. (2015). From attrition to retention: A narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 22-35.
- HARRIS, A. (2014). *Distributed leadership matters: perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- HEILBRONN, R., JONES, C., BUBB, S., & TOTTERDELL, M. (2002). School-based induction tutors: A challenging role. *School Leadership & Management*, 22(4), 371-387. https://www.usrlazio.it/_file/documenti/2018/04/Èssere-Tutor.pdf
- HUDSON, P. (2013). Mentoring pre-service teachers on school students' differentiated learning. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 11(1).
- IANES, D. & CRAMEROTTI S. (a cura di). (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- INGERSOLL, R.M., & STRONG, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- KEMMIS, S., HEIKKINEN, H., FRANSSON, G., ASPFORS, J., & EDWARDS-GROVES, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
- KENT, A.M., GREEN, A.M., & FELDMAN, P. (2012). Fostering the success of new teachers: Developing lead teachers in a statewide teacher mentoring program.
- LIPARI, D. & VALENTINI, P. (2013). *Comunità di pratica in pratica*. Roma: Palinsesto.
- LÖFSTRÖM, E., & EISENSCHMIDT, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681-689.
- LUCISANO, P. (2012). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Giornale italiano della ricerca educativa*. Anno V, numero speciale ottobre 2012, 13-20.
- MACBEATH, J., & MOOS, L. (Eds.). (2004). *Democratic learning: The challenge to school effectiveness*. London - New York: Routledge Falmer.
- MAGNOLER, P. (2012). *Ricerca e Formazione: la professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa multimedia.
- MAGNOLER, P. (2018). *Il tutor: Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- MALTINTI, C. (2015). Il tutoraggio regolato sul feedback. L'Adaptive Mentorship© Model. In R. Biagioli (a cura di). *Tutor and mentoring in education* (pp. 117-130). Pisa: Edizioni ETS.
- MANGIONE, G.R., PETTENATI, M.C., & ROSA, A. (2016). Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali. *Form@re*, 16(2), 47-64.

- MERISTO, M., & EISENSCHMIDT, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- MORETTI, G. (2014a). Il supporto alla «leadership» diffusa in relazione agli esiti delle rilevazioni esterne, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 9, 1: 347-368.
- MORETTI, G. (2014b). Ricerca-Azione. In D. Lipari & S. Pastore (a cura di). *Nuove parole per la formazione* (pp. 203-210). Roma: Palinssesto.
- MORETTI, G. (2019). Sviluppo professionale degli insegnanti e ruoli di leadership: lo sviluppo di competenze degli insegnanti in un corso di Master. In L. Perla & B. Martini (a cura di). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione* (pp.158-170). Milano: Franco Angeli.
- MORETTI, G., & ALESSANDRINI, G. (2015). Community of Practice and Teacher's Professional Development: An Explorative Survey. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (11), 253-273.
- MORETTI, G., GIULIANI, A., & MORINI, A. (2015). *Flexible and dialogic instructional strategies and formative feedback: an observational research on the efficacy of assessment practices in Italian high schools*. ICERI2015 Proceedings, 8229-8236.
- MURAWSKI, W.W., & LEE SWANSON, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching
- NORMAND, R. (2018). Leadership and New Public Management: The Forgotten Professional Dimension of School Organizations. In *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession* (pp. 221-234). Singapore: Springer.
- PIROLA, L. (2015). Middle Management and School Autonomy in Italy: The Case of Teachers as «Instrumental Functions». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (11), 89-101.
- PREVITALI, D. (2012). Staff. Nuove articolazioni professionali. Lo staff e le figure intermedie. In G. Cerini & M. Spinosi (a cura di). *Voci della scuola* (pp. 59-70). Napoli: Tecnodid.
- PUCHNER, L.D., & TAYLOR, A.R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and teacher education*, 22(7), 922-934.
- QUINTANA, M.G.B., & ZAMBRANO E., P. (2014). E-mentoring: The effects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical accesses. *Computers in Human Behavior*, 30, 629-636.
- REDMOND, P. (2015). Discipline specific online mentoring for secondary pre-service teachers. *Computers & Education*, 90, 95-104.
- research: Where are the data? *Remedial and special education*, 22(5), 258-267.
- ROSA, A. (2017). The role of school principals in training and support for newly hired teachers. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (17), 67-86.
- SCHEERENS, J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: esame critico della knowledge base*. Springer.

- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SENNET, R. (2012). *Together. The rituals, pleasures and politics of cooperation*. London: Penguin.
- SMITH, K., & ULVIK, M. (2014). Learning to teach in Norway: a shared responsibility. In *Workplace learning in teacher education* (pp. 261-277). Springer, Dordrecht.
- SPANORRIGA, C., TSOTAKIS, P., & JIMOYIANNIS, A. (2018, June). E-mentoring and novice teachers' professional development: Program design and critical success factors. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1315-1324). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- SPILLANE, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: JoseyBass.
- TRISCIUZZI, L., & Franceschini, G. (a cura di). (2001). *Le nuove attività della funzione docente nella scuola riformata: figure di sistema e funzioni obiettivo*. Firenze: La nuova Italia.
- UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER IL LAZIO - staff formazione (a cura di). (2017). *Essere tutor dei docenti neoassunti a.s. 2017-2018*, disponibile all'indirizzo
- UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA ROMAGNA (a cura di). (2015). *Essere docente in Emilia-Romagna, 2014-2015*. Napoli: Tecnodid.
- ULVIK, M., & SMITH, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education?. *Education Inquiry*, 2(3), 517-536.
- VALENZANO, N. (2017). La formazione informale tra docenti. Comunità di pratiche, conoscenze tacite e conversazione. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3), 135-148.
- VAN GINKEL, G., OOLBEKKINK, H., MEIJER, P.C., & VERLOOP, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching*, 22(2), 198-218.
- WALSH, M.E. & BACKE S. (2013). School–University Partnerships: Reflections and Opportunities. *Peabody Journal of Education*, 88: 5, 594-607.
- WENGER, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- WOODS, P. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Sage.
- YOUNG, A.M., O'NEILL, A., & MOONEY SIMMIE, G. (2015). Partnership in learning between university and school: Evidence from a researcher-in-residence. *Irish Educational Studies*, 34(1), 25-42.

CAPITOLO 2

La formazione tra pari e la riflessione sulle pratiche professionali: il framework teorico della comunità di pratica

Peer training and reflection on professional practices: the theoretical framework of the practice community

di Giuditta Alessandrini

«La comunità vale più degli individui che la compongono
come bene che da loro deriva
e gli individui valgono più della comunità
come fine per cui la comunità è formata»
(Sturzo, 1925)

Abstract

Il contributo, presenta una sintesi del costrutto teorico dell'apprendimento come pratica sociale ed enfatizza la dimensione relazionale della comunità di pratica nelle sue diverse componenti. Il saggio si sofferma anche su un progetto di ricerca svolto in collaborazione con Giovanni Moretti ed altri sul tema delle condizioni che facilitano l'apprendimento collaborativo nella scuola con particolare riguardo agli insegnanti neoassunti. Il terzo paragrafo riprende il tema della motivazione, elemento fondamentale dei processi di induction per i neoassunti.

The paper presents a synthesis of the theoretical construct of learning as a social practice and emphasizes the relational dimension of the community of practice in its various components. The essay also focuses on a research project carried out in collaboration with Giovanni Moretti and others on the subject of conditions that facilitate collaborative learning in schools with particular regard to newly hired teachers. The third paragraph takes up the theme of motivation, a fundamental element of induction processes for new hires.

2.1 Introduzione

Le domande da cui scaturisce la riflessione complessiva che questo saggio pone sono le seguenti: qual è la sfida che la scuola può affrontare per migliorare le *pratiche collaborative*? Come facilitare i processi di apprendimento col-

laborativo? Come favorire l'ingresso e l'appartenenza dei docenti neoassunti, rendendoli partecipi della quotidianità del contesto? È indubbio che la "creazione" delle conoscenze appaia sempre più un processo collettivo anche considerando gli *habitat digitali* nei quali la scuola è oggi impegnata. L'aggettivo digitale (Alessandrini, 2019) sta ad indicare non solo l'accumulo di conoscenza all'interno dell'organizzazione, ma soprattutto l'accumulo e lo *scambio informale e spontaneo dei docenti come professionisti*. Questi ultimi – ed in primis gli insegnanti – sono di fatto a tutti gli effetti i "produttori" di conoscenza. La promozione da parte del dirigente scolastico di una leadership distribuita, attraverso comunità di pratica reali e virtuali, potranno promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti novizi e, quindi, effetti positivi complessivi sui processi di apprendimento organizzativo nella scuola.

2.2 *L'apprendimento dei professionisti come pratica sociale ovvero il framework teorico dell'approccio comunità di pratica*

Il decreto sulla "buona scuola" enfatizza correttamente il senso di una comunità di apprendimento e si esprime, infatti, come segue, perseguendo la «valorizzazione delle potenzialità e degli stili di apprendimento nonché della comunità professionale scolastica con lo sviluppo del metodo cooperativo, nel rispetto della libertà di insegnamento, la collaborazione e la progettazione, l'interazione con le famiglie e il territorio». L'idea di "comunità" professionale scolastica può essere resa metodologicamente più chiara anche grazie al ricorso al modello di Codp (Comunità di pratica) messo a punto da alcuni studiosi di apprendimento (Argyris & Schön, 1978; Gagné, 1987; Piccardo, 1991; Hilgard & Bower, 1993; Pontecorvo, Ajello & Zuccheromaglio, 1995; Eraut, 2004; Sennett, 2008; Alessandrini, 2017) ormai molto noti a livello internazionale.

Le comunità di pratica (CodP) sono sostanzialmente *processi d'interazione sociale*, identificati concettualmente e studiati in modo specifico per la prima volta da Lave e Wenger (1991) alla fine degli anni ottanta del novecento. Il concetto di CodP si configura come una teoria sociale e situata dell'apprendimento che Wenger (1998) sviluppa riprendendo e approfondendo i principali temi teorici che formulano l'idea di "comunità" attraverso un confronto continuo con i dati tratti dalle ricerche sul campo. All'attenzione dei due studiosi emerse la presenza di meccanismi di apprendimento non solo dipendenti dalle interazioni dirette tra esperto e apprendista ma intimamente connessi alla partecipazione del neofita alle pratiche sociali, condivise con gli altri attori del contesto.

La figura seguente (1) sintetizza gli aspetti essenziali del costrutto della Comunità di pratica.

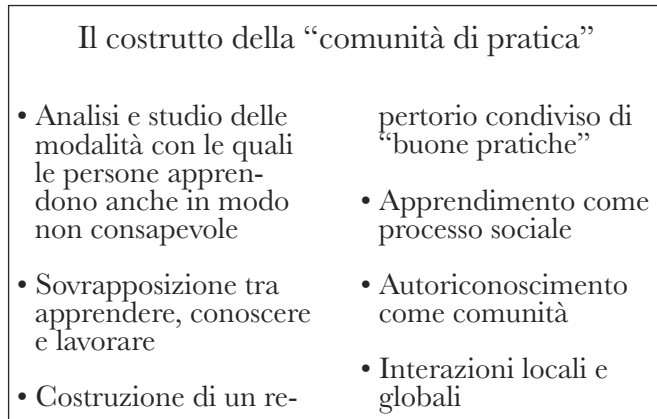


Fig. 1 – Il costrutto della comunità di pratica (Fonte: Alessandrini, 2007).

«L'apprendimento *non* è acquisizione passiva di *nozioni astratte e formali* trasmesse da altri, ma è un processo di carattere essenzialmente *sociale*, che si realizza attraverso il meccanismo della partecipazione periferica legittima» (Alessandrini, 2007)¹. Questo è un concetto-chiave della teoria dell'apprendimento elaborata da Lave e Wenger, è la «prospettiva analitica», il «processo caratterizzante» l'apprendimento, definito nei termini di attività situata, di *modalità attraverso cui una persona diventa partecipante* a pieno titolo di una pratica socio-culturale, sviluppando nel contempo la propria appartenenza identitaria alla comunità.

Si giunge, dunque, ad una nuova *concezione teorica generale dell'apprendimento come pratica sociale*, che diviene la base per dimostrare la *natura relazionale* della conoscenza, della comprensione e dell'apprendimento, il processo di costruzione negoziata del senso ed il carattere interessato dell'attività di apprendimento in una dimensione storico-sociale e culturale. Nello schema concettuale di Wenger vi sono tre dimensioni che caratterizzano le CodP: a) *impegno reciproco*, un'interazione all'interno della comunità che si espliciti in discussioni, attività in comune, aiuto reciproco; b) *impresa comune*, un'identità che deriva dalla condivisione di interessi e soprattutto dalla dedizione e lealtà dei suoi aderenti (*commitment*) nei confronti della comunità; in queste condizioni la comunità acquisisce una *competenza collettiva* e i suoi membri imparano gli uni dagli altri; c) *prassi condivisa o repertorio comune*, la presenza di un insieme di risorse e di pratiche condivise che sono il risultato del continuo confronto informale e dialettico delle esperienze personali messe al servizio della comunità.

¹ Processo secondo cui i membri periferici del gruppo, i meno esperti, sono pienamente legittimati dall'appartenenza alla comunità a condividere le risorse e le esperienze, a partecipare alle discussioni, a interagire su un piano di parità con i più esperti, realizzando un vero e proprio apprendistato cognitivo.

La “conoscenza” che si viene a costruire tra membri di una comunità di pratica, in quanto “prodotto” di un’attività di apprendimento distribuita e condivisa, è superiore – secondo la visione di Etienne Wenger – per un effetto *gestaltico* (cioè *emergente direttamente dalle proprietà strutturanti dell’entità complessiva “gruppo”*), alla somma delle conoscenze individuali dei membri del gruppo. L’apprendimento da parte dei singoli soggetti nel contesto della comunità di pratica è facilitato, dunque, grazie a più fattori, attinenti in sostanza al fatto che si configura un vero e proprio processo di “*apprendistato cognitivo*”.

Un ulteriore elemento facilitante, particolarmente significativo, è il meccanismo della “*partecipazione periferica legittima*” (denominato in sigla LPP). In base a tale meccanismo – evidenziato e codificato nel lavoro del Wenger – anche i membri periferici del gruppo, i più giovani e meno esperti, sono pienamente legittimati dall’appartenenza alla comunità, a *condividerne le risorse e le esperienze*, a partecipare alle discussioni, ad interagire su un piano di parità con i più esperti. Tutto ciò consente ai più giovani professionisti di realizzare un vero e proprio apprendistato cognitivo. Questo processo di “costruzione” delle competenze implica inoltre un parallelo processo di *rafforzamento dell’identità* che consegue dalla possibilità per il neofita di assumere nel tempo ruoli sempre più attivi all’interno della comunità stessa, fino ad essere riconosciuto egli stesso come “*membro esperto*”.

Quali sono, dunque, i fattori che *facilitano* l’apprendimento e che attengono alla strutturarsi della comunità di pratica? A nostro modo di vedere, nella modellizzazione elaborata da E. Wenger, emergono *tre* elementi significativi: 1) la facilitazione e *l’incremento della conoscenza* individuale attraverso l’elemento veicolante del gruppo; 2) la condivisione delle risorse e delle esperienze, ovvero di una *partecipazione legittimata* anche se periferica al gruppo; 3) il *rafforzamento dell’identità individuale e collettiva della comunità*.

I punti di forza del concetto di *comunità di pratica* attengono sostanzialmente a tre dimensioni: a) al fatto che si delinei una prospettiva di grande interesse rispetto al tema dell’apprendimento nell’ambito *delle comunità professionali anche nella scuola e tra i docenti, e gli educatori*; b) relativamente ai processi di *cooperative learning* resi possibili dalle opportunità della rete e fondate su *forme scambievoli di reciprocità e di supporto operativo*; c) in riferimento alla possibilità di sviluppare attraverso le comunità di pratica *forme di cooperazione da pari a pari* che possono contribuire a migliorare il clima e gli effetti delle relazioni di lavoro in organizzazioni come appunto la scuola laddove esistono responsabilità condivise e forme di *commitment* fortemente legate al valore sociale dell’istituzione scolastica.

Dalle indagini condotte in Italia sugli insegnanti neoassunti realizzate dalla Fondazione Giovanni Agnelli (2009, 2010), emerge che essi hanno una *attitudine relazionale positiva* e soddisfacente all’interno della scuola, e che intrattengono buoni rapporti con colleghi, dirigenti, personale amministrativo e ausiliario. Tuttavia da tali rilevazioni emerge anche un aspetto critico: i rapporti personali sono più soddisfacenti quando sono *svincolati dalla «fatica della colle-*

gialità». In particolare gli insegnanti neoassunti sembrano sottovalutare le «nuove competenze che proprio l'autonomia scolastica sempre più richiederà al docente, quelle che gli consentono di assumere maggiori responsabilità all'interno dell'istituto o di partecipare in modo consapevole alla gestione della scuola» (Fondazione Giovanni Agnelli, 2009, p. 149). È proprio su tali competenze che il decreto sulla «buona scuola» insiste. L'attività di *peer to peer* è finalizzata – si legge nel documento elaborato a cura dell'USR Lazio 2018/2019 – «al miglioramento delle pratiche didattiche ed alla riflessione sugli aspetti caratterizzanti l'insegnamento: nello specifico essa si pone l'obiettivo di sviluppare nel docente in anno di prova e formazione, competenze relative alla conduzione della classe e sulle attività di insegnamento, sul sostegno alla motivazione degli allievi, alla costruzione di un clima positivo e motivante e sulle modalità di verifica degli apprendimenti» (p. 18). Le sequenze di osservazione, ad esempio, sono oggetto di progettazione congiunta e reciproca oltre ad essere oggetto di rielaborazione grazie alla dimensione collaborativa che deve instaurarsi tra il tutor ed il docente neoassunto² e richiedono 12 ore di attività in itinere di verifica dell'esperienza. Il mondo della scuola è stato sempre caratterizzato da una particolare sensibilità verso i temi della *comunità educativa* e della condivisione collegiale delle scelte e può quindi rappresentare un terreno fertile per lo sviluppo di comunità di pratica di docenti per l'ambito didattico e del personale per l'ambito tecnico e amministrativo. Ascoltare la voce dei neoassunti, dunque, presenta molti elementi di interesse poiché ci si rivolge a quei docenti che gestiranno la scuola nel futuro prossimo; sono i nuovi docenti altresì che daranno l'impronta alla scuola nei prossimi anni e a cui vengono affidati gli esiti del sistema formativo. La costruzione di tali ambienti di apprendimento (Polany, 1962; Schön, 1983; Kolb, Rubin & McIntyre, 1984; Mezirow, 1991; Knowles, 1993; Donati, 2001; Mortari, 2003) può garantire condizioni migliori di condivisione e co-progettazione all'interno delle organizzazioni scolastiche (Piaget, 1967; Perrenoud, 1997; Barzanò & Grimaldi, 2013).

2.3 Riflessioni da un progetto di ricerca sui tutor degli insegnanti neoassunti

In un progetto realizzato nel contesto dell'attività di ricerca del Dipartimento di Scienze della formazione qualche anno addietro, si è indagato in che modo gli insegnanti neoassunti siano generalmente accolti dai cosiddetti insegnanti-esperti e dall'Istituto scolastico in cui prestano servizio³. Gli *obiettivi fondamentali* della ricerca erano quelli di individuare: quali potevano essere i

² Si ricorda che nell'agosto del 2017, il Miur ha inviato agli uffici scolastici regionali una nota con le indicazioni contenenti il regolamento della formazione in anno di prova per i docenti neoassunti.

³ Un saggio che riporta in modo più ampio in lingua inglese la ricerca ad opera di G. Alessandrini e G. Moretti è consultabile nel numero 11 (giugno 2015) della Rivista ECPS, rivista del Dipartimento di scienze dell'educazione dell'Università di Roma Tre (Alessandrini & Moretti, 2015).

processi di inclusione che la scuola e gli insegnanti generano a favore degli insegnanti neoassunti; in che misura le comunità di pratica migliorano l'efficacia o il sostegno alla motivazione degli adulti (McClelland, 1955; Atkinson, 1973; Maslow, 1973) impegnati nelle organizzazioni scolastiche; quale poteva essere il ruolo del *tutoring* e del *mentoring* (Bubb & Earley, 2010) nel determinare le condizioni di successo dell'apprendimento di pratiche da parte dei professionisti più esperti verso i novizi; l'influenza dello stile di leadership del dirigente scolastico sui processi di condivisione da parte del gruppo insegnante. La riflessione sui dati raccolti ha consentito di avviare una discussione più specifica sulle condizioni che agevolano lo sviluppo delle comunità di pratica nella scuola e sui limiti e difficoltà ad esse attinenti. La ricerca è stata realizzata dall'autrice di questo saggio insieme a G. Moretti allo scopo di rilevare alcune delle *rappresentazioni e convinzioni professionali* di un campione di docenti neoassunti in ruolo. L'ipotesi operativa che ha guidato la ricerca è così definita: «nel contesto della scuola autonoma, la dirigenza scolastica che orienta la propria azione promuovendo la leadership distribuita (Spillane, 2005; Domenici & Moretti, 2011; Serpieri, 2012; Gunter, Hall, & Bragg, 2013) consente di individuare spazi e tempi funzionali al riconoscimento, al supporto e allo sviluppo delle comunità di pratica» (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002; Alessandrini, 2007, 2012).

L'ipotesi guida della ricerca, in accordo con studi recenti ed evidenze empiriche (De Sanctis, 2010; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012), si incentra sulla considerazione che la presenza nelle scuole di una molteplicità di luoghi, spazi e tempi in grado di favorire e supportare gli scambi e la condivisione di esperienze e pratiche lavorative sia coerente con l'esercizio della *leadership distribuita*, attività che coinvolge non solo il dirigente scolastico ma una pluralità di attori, di risorse e di dispositivi tecnici (Spillane, 2005; Domenici & Moretti, 2011; Serpieri, 2012). Gli intervistati nel corso dell'indagine empirica affermano che nella loro esperienza lavorativa per attivare scambi e avviare forme di condivisione sulle pratiche professionali hanno potuto disporre di una pluralità di stimoli, spazi e tempi. La ricerca osservativa di tipo esplorativo, prevalentemente qualitativa, ha coinvolto mediante interviste, *diciannove insegnanti neoassunti* di 11 scuole della città di Roma e, mediante lo studio di caso, quattro insegnanti neoassunti, di una scuola collocata nella provincia di Roma. La ricerca ha confermato l'utilità del framework teorico dell'approccio comunità di pratica per osservare sul campo l'apprendimento dei professionisti come pratica sociale. La ricerca inoltre sembra confermare come positiva la scelta di individuare nei neoassunti come testimoni privilegiati, quali fonte informativa relativamente inedita, per rilevare valutazioni distaccate e al tempo stesso circostanziate in merito alla qualità e adeguatezza non solo della formazione iniziale ricevuta (De Simone & Molina, 2012). I risultati dell'indagine esplorativa, in definitiva, hanno testimoniato le *criticità* del processo di ingresso degli insegnanti nell'organizzazione scolastica. Tra queste emergono in particolare: l'assenza di scambi e relazioni che si configurino come comunità di pratica; il *ruolo debole e poco effi-*

cace dei docenti tutor; il peso notevole dei docenti con più esperienza del e sul contesto e talvolta con più anni di servizio; il ruolo strategico del dirigente scolastico come figura di riferimento ma al tempo stesso la sua *distanza* rispetto alle pratiche locali di apprendimento spesso informali. In altre parole i neoassunti sono spesso lasciati soli di fronte ai problemi e non ricevono quel sostegno allo sviluppo della loro professionalità al quale viceversa anelano. Considerato che *non* si rilevano comunità di pratica in senso proprio, è evidente che *spetta in particolare al dirigente scolastico il compito di creare le precondizioni per favorire gli scambi e coltivare lo sviluppo delle comunità di pratica* quali risorse non tanto per fronteggiare le emergenze, ma per riflettere sugli aspetti più rilevanti della professione insegnante. I neoassunti, infatti, hanno scarsa consapevolezza della necessità di costruire una professione insegnante caratterizzata da competenze «plurime» ritenute indispensabili per garantire una efficace azione educativa in contesti sempre più eterogenei e mutevoli.

Gli esiti della ricerca sopra citata avallano l'idea di “*sostenere i neoassunti*” al fine di collegare il diffuso atteggiamento di rispetto e di ascolto soprattutto a processi trasformativi, di riflessione e negoziazione sulle pratiche professionali, piuttosto che a processi adattivi o di rispetto passivo della tradizione e dei consigli offerti dagli insegnanti più anziani (Caroni & Iori, 1989; Balduzzi, 2011). Ciò sembra possibile, oltre che auspicabile, poiché gli esiti della ricerca sono in linea con quanto già osservato in precedenti rilevazioni (Fondazione Giovanni Agnelli, 2009, p. 160) riguardo la presenza tra gli insegnanti anche di tratti “attivi”, riconducibili alla capacità di apprendere sul campo, di mettersi in gioco e di accrescere le proprie risorse cognitive, motivazionali e affettive. I risultati della ricerca testimoniavano le *criticità del processo di ingresso* degli insegnanti nell'organizzazione scolastica. Ci si attende, inoltre, che la *promozione della leadership diffusa*, attraverso le comunità di pratica, promuova lo sviluppo professionale e, indirettamente, produca un effetto positivo sui processi di apprendimento nella scuola (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2008; Costa, 2011; Alessandrini, 2012; Lipari & Valentini, 2013). Contestualmente al potenziamento della dimensione dello scambio *peer to peer* (da pari a pari ed orizzontale) sarebbe opportuno sostenere lo sviluppo di *una cultura formativa diffusa della condivisione* in una prospettiva diacronica e processuale che superi la visione meramente disciplinare per giungere ad un approccio più ampio che veda fondamentale lo sviluppo di una comunità coesa e consapevole (Sergiovanni, 1994; Moretti, 2003; Margiotta, 2017).

2.4 La componente motivazionale ed esperienziale

Il processo di apprendimento è strettamente correlato con la *variabile motivazionale* dell'individuo; opportune motivazioni, infatti, sono in grado di attivare comportamenti di apprendimento (Alessandrini, 2016)⁴. La ricerca

⁴ Il *Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici* presenta il nucleo essenziale

psicologica ha verificato la presenza di una pulsione al comportamento esplorativo e di una spontanea curiosità epistemica che l'ambiente rinforza, ma che, in tutti i casi, appartiene al bagaglio delle competenze proprie del soggetto. Secondo Fransson (1977), la *motivazione intrinseca ad apprendere* è «uno stato nel quale per lo studente la rilevanza del contenuto dell'apprendimento concreto è la primaria ragione per apprendere». La motivazione estrinseca è invece «uno stato in cui le ragioni per apprendere non hanno niente a che fare con il contenuto del concreto apprendimento» (p. 23). Una buona performance nell'apprendimento, in questo caso, serve semplicemente per raggiungere alcuni scopi strumentali che si desiderano. Un comportamento intrinsecamente motivato attinge la sua forza direzionale dal fatto stesso di giungere potenzialmente verso la mèta, cioè dall'attrattiva che la mèta esercita. Il comportamento estrinsecamente motivato è quello che attinge la sua forza dalla ricompensa esterna che vi è connessa. Alcune ricerche sulla motivazione hanno analizzato il diverso peso della motivazione estrinseca e intrinseca e le conseguenze direttamente connesse al prevalere dell'una e dell'altra nel processo di apprendimento.

La centralità della motivazione nei fenomeni di apprendimento è un'istanza che Karl Rogers ha sottolineato fin dai suoi primi scritti sui problemi educativi. L'obiettivo fondamentale di una strategia innovativa di lungo periodo può realizzarsi solo a patto che si determinino nell'individuo le condizioni per sviluppare la capacità di apprendere ad apprendere. Rogers (1973) affida un ruolo centrale, nel suo progetto educativo, alla formazione di questa capacità come garanzia basilare che può assicurare la sopravvivenza al genere umano. Partendo dall'osservazione del mutamento come dato di base dell'esperienza umana, la tesi rogersiana è centrata sull'esigenza di approntare le generazioni emergenti all'acquisizione di nuove nozioni e nuovi campi di sapere necessari per far fronte alle situazioni anche imprevedibili che il futuro dischiuderà. È necessario, pertanto, compiere ogni sforzo per attivare l'apprendimento e la sua facilitazione quale funzione che rende possibile lo sviluppo intellettuale della persona e «insegna a vivere in un processo». Nell'ottica della pedagogia *rogersiana* lo scopo fondamentale del rapporto educativo si identifica con l'agevolazione dell'apprendimento. L'apprendimento *significativo* è diametralmente opposto all'apprendimento *mnemonico* e *passivo* (quale ad esempio il processo di memorizzazione delle sillabe prive

dei "canoni" della pratica educativo-formativa per i professionisti della formazione. È una *guida* ai saperi di base del formatore nelle organizzazioni pubbliche e d'impresa con uno sguardo al contesto europeo. Formazione e apprendimento sono le parole chiave di una strategia di crescita della persona, non solo per garantire *occupabilità* ma anche per lo *sviluppo umano* nella sua interezza. Comprendere la complessità dello sviluppo educativo e formativo, sia nelle organizzazioni d'impresa e pubbliche che nella società, dopo gli anni della recente crisi economica, applicare gli strumenti metodologici, potenziare la capacità d'agire del formatore *in situazione*, progettare e valutare: è su queste questioni che l'opera offre un contributo teorico-metodologico, con dati aggiornati, "schede descrittive" di buone pratiche di *casi* di formazione. La tesi che emerge è che la formazione sia correlata significativamente ad un impianto valoriale che pone al centro il *diritto della persona all'apprendimento*.

di senso), oggetto di studio della psicologia sperimentale. L'apprendimento significativo è un processo che non si limita a coinvolgere la persona al solo livello mentale, "*dal collo in su*". È centrato, viceversa, sulla globale esperienza del soggetto, nei suoi bisogni e interessi, incidendo così sulla sua intera personalità. Le condizioni *essenziali* per la messa in moto di questo particolare tipo di processo, sia per quanto riguarda la relazione interattiva nel rapporto psicoterapeutico, sia in quello educativo possono essere riassunte, semplificando, nei seguenti punti: a) partecipazione *del soggetto* non solo sul piano cognitivo, ma anche sul piano affettivo ed emotivo; b) motivazione *interna* al soggetto; c) *reale incisività* nella personalità del soggetto nella direzione della modifica di atteggiamenti e comportamenti. L'apprendimento, in sostanza, assume significato per il soggetto nella misura in cui si integra nell'insieme dei suoi connotati esperienziali e motivazionali. Ne consegue che la validità e la rilevanza del *grado di apprendimento* raggiunto non può che essere valutato solo dal diretto interessato.

È fondamentale che l'ambiente scolastico sia denso di stimoli e naturalmente orientato a favorire l'apprendimento. È indubbio che sia importante anche migliorare la modalità per selezionare i docenti, per incentivarli anche verso dimensioni di carriera in cui la competenza, il merito e l'attitudine alla sperimentazione sia riconosciuta sempre più come valore. La capacità della scuola oggi di costruire in modo dinamico e aperto un *sapere generativo* capace di rispondere al mutamento dei saperi e dei processi sociali e culturali emergenti nella diade globale-locale è fondamentale (Margiotta, 2017).

Si è parlato correttamente di *scuola capacitante* e di *baricentro culturale* dell'ambiente di vita delle famiglie e dei cittadini. Quello che dobbiamo fare, è ritornare, dunque, alla visione *deweyana* di una scuola vista come "motore di sviluppo" per l'ambiente e la società tutta come garanzia di tenuta della democrazia di una comunità civile: questo l'auspicio di un ritorno d'investimento dalla formazione iniziale e continua degli insegnanti (Dewey, 1900). La messa a fuoco del valore della relazione tutor-neoassunto ai fini della garanzia di qualità del processo di insegnamento e la relativa regolamentazione e formazione che ne è seguita in molte regioni induce a ben sperare che l'orientamento alla collaborazione nel contesto di comunità di pratica possa costituire un valore cardine nella scuola di oggi. Il ruolo dell'insegnante (Rosenholtz, Bassler & Hoover-Dempsey, 1986; Cavalli & Argentin, 2010; Rondanini, 2011; Salatin, 2012; Vannini, 2012) in quanto condizione del cambiamento, non è mai stata così evidente come oggi ed è visto come dimensione strategica che incide nell'orientamento all'apprendimento della società stessa. La qualità dei "beni relazionali" vissuti a scuola potrà incidere positivamente nella vita di tutti i giovani che vivono l'esperienza collaborativa al suo interno come "abito" di democrazia, confronto paritetico e garanzia di dialogo sociale per una società più equa e giusta.

Riferimenti Bibliografici

- ALESSANDRINI, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- ALESSANDRINI, G. (2012). Formazione, organizzazione e comunità di pratiche: un percorso per il cambiamento. In AA.VV., *La scuola come comunità di pratiche. Apprendistato cognitivo e apprendimento situato*. Brescia: La Scuola.
- ALESSANDRINI, G. (2016). *Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- ALESSANDRINI, G. (2017). *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- ALESSANDRINI, G. (2019). *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e Formazione 4.0*. Roma: Armando.
- ALESSANDRINI, G., & MORETTI, G. (2015). Community of Practice and Teacher's Professional Development: An Explorative Survey. *ECPS – Educational Cultural and Psychological Studies*, 11, 253-273.
- ARGYRIS, C., & SCHÖN, D. (1978). *Organizational Learning, a Theory of Action Prospective*. Reading (MA): Addison Wesley.
- ATKINSON, J.W. (1973). *La motivazione*. Bologna: il Mulino.
- BALDUZZI, L. (2011). L'accoglienza delle neo-insegnanti come strumento di sviluppo della professionalità. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), 1-32.
- BARZANÒ, G., & GRIMALDI, E. (2013). Policy valutative e contesti di applicazione. Caratteristiche procedurali. *ECPS – Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3(6), 159-189.
- BUBB, S., & EARLEY, P. (2010). *Helping staff develop in Schools*. London: Sage.
- CARONI, V., & IORI, V. (1989). *Asimmetria nel rapporto educativo*. Roma: Armando.
- CAVALLI, A., & ARGENTIN, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- COSTA, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *Formazione & Insegnamento*, 9(3), 41-58.
- DE SANCTIS, G. (2010). *TALIS. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e resistenze* http://www.fga.it/uploads/media/G_De_Sanctis__TALIS__I_docenti_italiani__FGA_WP24.pdf
- DE SIMONE, G., & MOLINA, S. (2012). *Quello che le neoassunte (non) dicono. I giudizi di un contingente triennale di neo-assunti in ruolo sull'adeguatezza della propria formazione*. Roma: Fondazione Giovanni Agnelli.
- DEWEY, J. (1900). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- DOMENICI, G., & MORETTI, G. (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- DONATI, P. (2001). *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un'economia dopo moderna*. Torino: Bollati Boringhieri.

- ERAUT (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma-Bari: Laterza.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*. Roma-Bari: Laterza.
- FRANSSON, A. (1977). On Qualitative Differences in Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 3, 244-257.
- GAGNÉ, R. (1987). *Le condizioni dell'apprendimento*. Roma: Armando.
- GUNTER, H., HALL, D., & BRAGG, G. (2013). Distributed Leadership: a study in knowledge production. *Educational Management Administration & Leadership*, 555-580.
- HILGARD, E., & BOWER, G. (1993). *Teorie dell'apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- KNOWLES, M. (1993). *Quando l'adulto impara*. Milano: FrancoAngeli.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOLB, D., RUBIN, M., & MCINTYRE, J.M. (1984). *Organizational Psychology: An Experience Approach to Organizational Behavior*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- LIPARI, D., & VALENTINI, P. (2013). *Comunità di pratica in pratica*. Roma: Palinsesto.
- MARGIOTTA, U. (2017). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- MASLOW, A.N. (1973). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando.
- MCCLELLAND, D.C. (1955). *Studies in Motivations*. New York: Appleton Century-Croft.
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MORETTI, G. (2003). *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- PIAGET, J. (1967). *Logique de la connaissance scientifique*. Paris: Encyclopedie de la Pleiade.
- PICCARDO, C. (1991). *Sviluppo organizzativo*. Milano: Guerini.
- POLANY, M. (1962). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- PONTECORVO, A.M., AJELLO, A.M., & ZUCCHERMAGLIO C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Roma: LED.
- ROGERS, C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*, Giunti: Firenze.
- RONDANINI, L. (2011). Portfolio del docente e anno di formazione. In Cerini G.. *La strategia del portfolio docente. Una ricerca con le associazioni professionali degli insegnanti*. Napoli: Tecnodid.

- ROSENHOLTZ, S.J., BLASSER, O., & HOOVER-DEMPSEY, K. (1986). Organizational conditions of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 69(2), 91-104.
- SALATIN, A. (2012). Formare gli insegnanti tra formale ed informale. *Formazione & Insegnamento*, 10(1), 95-104.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Thinks in Action*. New York: Basic Books Publishers.
- SENNETT, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- SERGIOVANNI, T.J. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SERPIERI, R. (2012). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*. Milano: FrancoAngeli.
- SPILLANE, J.P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- TIMPERLEY, H., WILSON, A., BARRAR, H., & FUNG, I. (2008). *Teacher professional learning and development* http://www.orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/Manchurat/EdPractices_18.pdf
- USR LAZIO (2017-2018). *Essere tutor dei docenti neoassunti*.
- VANNINI, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- VIELUF, S., KAPLAN, D., KLIEME, E., & BAYER, S. (2012). *Enza TALIS Teaching Practices and Pedagogical Innovations Evidence from TALIS: Evidence from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice, learning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, E., MCDERMOTT, R.A., & SNYDER, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard: Harvard University Press.

Autovalutazione e promozione di competenze strategiche

di Massimo Margottini

3.1 *Competenze strategiche: dirigere se stessi*

L'ampio dibattito sul costrutto di competenza/competenze, che ha raccolto negli ultimi decenni contributi provenienti da ambiti disciplinari diversi (pedagogico, psicologico, sociologico, economico), ha messo ben in evidenza la natura multiforme e situata del costrutto. Un recente volume curato da Luciano Benadusi e Stefano Molina (2018) ne riassume in maniera ben articolata l'ampiezza.

Con il termine "competenze strategiche" ci riferiamo ad un quadro di competenze che possono essere considerate alla base della capacità di "dirigere se stessi nello studio e nel lavoro", locuzione spesso utilizzata da Michele Pellerey (2006) per sintetizzare quelle competenze che risultano essere alla base di un comportamento autoregolato, sia nella dimensione strategica dell'autodirezione sia in quella tattica dell'autoregolazione (Kuhl, 1983).

Zimmerman (2001) nel descrivere una persona capace di autoregolare il proprio comportamento ne evidenzia la motivazione alla riuscita di un compito, la capacità di fissare obiettivi realistici in relazione alla sua attuazione, la capacità di utilizzare strategie e tattiche adeguate, la capacità di tenere sotto controllo le azioni, misurarne e valutarne l'efficacia e quando necessario sostituire una strategia inefficace o adattare il proprio comportamento al conseguimento dell'obiettivo.

A livello scolastico gli studenti in grado di autoregolare il proprio apprendimento:

- sanno utilizzare un insieme di strategie cognitive (memorizzazione, elaborazione, organizzazione), che li aiutano a considerare, trasformare, elaborare, organizzare e recuperare le informazioni;
- sono in grado di pianificare, controllare e dirigere i propri processi mentali al fine di conseguire obiettivi personalmente scelti;
- mostrano un insieme di convinzioni motivazionali ed emozioni favorevoli, come senso di autoefficacia scolastica, orientamento ad apprendere e non solo a conseguire buoni voti, sviluppo di emozioni positive riguardo ai compiti da affrontare (gioia, soddisfazione, entusiasmo, ecc.) e la capacità di controllarle e modificarle secondo le esigenze dei compiti e delle situazioni;
- sanno pianificare e controllare il tempo e lo sforzo coerentemente con gli

impegni assunti, riuscendo a strutturare ambienti favorevoli all'apprendimento e cercando nelle difficoltà l'aiuto degli insegnanti e/o dei propri compagni;

- mostrano grande impegno nel partecipare alla gestione dei doveri scolastici, del clima della classe e della sua organizzazione;
- sono capaci di mettere in atto una serie di strategie volitive, dirette ad evitare distrazioni interne ed esterne, a mantenere la concentrazione, lo sforzo e la motivazione, mentre portano a termine i loro compiti.

La dimensione autoregolativa dell'azione richiama, quindi, una serie di abilità, atteggiamenti, convinzioni e competenze che possono essere definite come "strategiche".

Nelle diverse posizioni che nella scuola hanno segnato il dibattito sulle competenze la focalizzazione è stata posta talvolta sulle dimensioni applicative e di consapevolezza della conoscenza, altre volte, più propriamente, è stato affrontato anche in termini di mobilitazione e orchestrazione, da parte del soggetto, di dimensioni cognitive, metacognitive e affettivo-motivazionali (Pellerey, 2006; Baldacci, 2010; Bay, Grządziel, & Pellerey, 2010; Benadusi & Molina, 2018). Non sono neppure mancate posizioni che hanno lamentato, nell'attenzione posta al costrutto di competenza nel curriculum scolastico, uno sbilanciamento dell'impegno educativo sulla domanda di formazione proveniente dal mondo del lavoro, con il rischio di minare il conseguimento delle più alte finalità dell'agire educativo (Chiosso, 2016).

In realtà, negli ultimi anni, anche studi di matrice economica, relativi allo sviluppo del capitale umano, tendono a mettere in evidenza il rilievo che gli aspetti più generali e trasversali di un comportamento autoregolato ed orientato ai valori di convivenza assumono non solo sul profitto scolastico ma in generale sulla riuscita nella vita e nel lavoro (Vittadini, 2016).

In anni recenti, il premio Nobel per l'economia James Heckman con una corposa ricerca (Heckman, Humphries, & Kautz, 2014) analizzando gli esiti e il valore predittivo del *General Educational Development* (GED), esame che negli Stati Uniti consente, prevalentemente ai *drop out* della *high school*, di ottenere una qualifica per l'accesso all'università e al mondo del lavoro, evidenzia i limiti della qualifica GED, rispetto ai percorsi scolastici ordinari, in termini di riuscita professionale, possibilità di completare studi a livello terziario, condizione autopercepita di salute, livelli di autonomia e capacità di affrontare le transizioni, probabilità di incorrere in comportamenti a rischio e delinquere. Al tempo stesso evidenzia il rilievo che i "*non cognitive skills*", che Heckman chiamerà anche "*character skills*", assumono nella teoria del capitale umano, mettendo in luce, attraverso una estesa indagine statistica, l'impatto sulle performance scolastiche, sul rendimento nel lavoro e su altri aspetti fondamentali dell'esistenza adulta. Ma, ancor più interessante, Heckman si impegna a sottolineare, sempre attraverso studi di stampo econometrico e statistico, che il *character* è educabile e modificabile, soprattutto in età scolastica e a partire dai primi anni di vita ma anche lungo tutto il ciclo vitale. Naturalmente non è

solo la scuola ad essere importante ma anche la “qualità dei rapporti in famiglia, l’accompagnamento e l’incoraggiamento dei genitori al percorso prescolare e della scuola primaria, il contesto sociale sono fattori decisivi per il costituirsi positivo sia delle *character skills* che delle *cognitive skills*” (Vittadini, 2016, p.15).

Nella tradizione scolastica italiana, l’attenzione ai temi dell’educazione della persona nella sua interezza è sempre stata molto viva. Nella scuola dell’Italia repubblicana, una chiara evidenza si trova già nella premessa ai programmi della scuola elementare del 1955 che “prescrivono il grado di preparazione che l’alunno deve raggiungere... per assicurare alla totalità dei cittadini quella formazione basilare della intelligenza e del carattere, che è condizione per un’effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato. Questa formazione, anteriore a qualunque finalità professionale, fa sì che la scuola primaria sia elementare non solo in quanto fornisce gli elementi della cultura, ma soprattutto in quanto educa le capacità fondamentali dell’uomo”.

Così come nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo d’istruzione (2012) leggiamo che “la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti... la scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l’apprendimento e ‘il saper stare al mondo’”. E nel paragrafo successivo, denominato “Centralità della persona”, si legge “Lo studente è posto al centro dell’azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi.”

Un’interessante riflessione sulla “formazione dell’intelligenza e del carattere” è stata recentemente proposta da Michele Pellerey attraverso una rilettura della prospettiva aristotelica sulle virtù dianoetiche. “Nella prospettiva aristotelica l’acquisizione della conoscenza sia come sapere teoretico, sia come sapere pratico è un processo articolato, che il soggetto deve saper attivare, gestire e valutare, al fine di incorporarlo stabilmente in sé. In tale processo entrano in gioco componenti di natura cognitiva, affettiva e volitiva. Le virtù dianoetiche vanno intese dunque come disposizioni ad agire dal punto di vista del pensiero sia teoretico, sia pratico in una prospettiva integrata, in vista dello sviluppo di una persona competente” (Pellerey, 2019, p. 184).

Le modalità attraverso cui promuovere lo sviluppo e la valutazione di competenze strategiche di tipo autoregolativo sono da tempo oggetto di studio da punti di osservazione diversi: psicologico, filosofico, pedagogico, economico. Resta però una oggettiva difficoltà da parte della scuola ad affrontare queste tematiche in modo sistematico.

A tale scopo, anche nel contesto italiano sono stati costruiti e validati strumenti per sollecitare nei contesti d’istruzione e formazione una maggiore attenzione ai temi della metacognizione, della motivazione ad apprendere, dell’autoregolazione, processi che risultano essere alla base del successo scolastico

e di un orientamento efficace (Pellerey & Orio, 1996; Bay, Grządziel, & Pellerey, 2010; Cornoldi, De Beni, Zamperlin, & Meneghetti 2005; La Marca, 2004).

Tali strumenti rimandano ad un quadro di competenze strategiche che possono essere considerate alla base della capacità di auto-dirigersi sia nei compiti di studio sia per sviluppare una dimensione di senso e prospettiva alla propria esperienza personale e professionale.

Il quadro può essere così sintetizzato:

- competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare;
- competenze strategiche relative alla disponibilità a relazionarsi con gli altri e collaborare nel lavoro e nell'apprendimento;
- percezione soggettiva di competenza e convinzioni di autoefficacia;
- competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali dei propri successi o fallimenti (*locus of control*);
- competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà;
- competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione;
- competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping;
- competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa.

La dimensione prospettica del dare senso alle proprie esperienze personali, formative e del proprio “stare al mondo”, della capacità di riflettere su stessi, di attribuire significato alla propria esistenza e di prefigurarsi un percorso mentale che guidi nel tempo alla realizzazione dei propri obiettivi di vita (Bernaud, 2015) si connette al proprio orizzonte temporale sia in senso personale-esistenziale sia di costruzione di una propria identità sociale e professionale.

Un primo rilevante contributo sulle interazioni tra fattori cognitivi e motivazionali e prospettiva temporale umana si deve allo psicologo belga J. Nuttin (1964, 1980). Secondo Nuttin, l'orientamento al futuro emerge progressivamente durante l'intero percorso di crescita del soggetto che organizza le esperienze e gli atteggiamenti all'interno di una prospettiva temporale basata su elementi cognitivi e affettivi propri di ogni fase evolutiva (infanzia, adolescenza, adultità, senilità). Il processo di costruzione consapevole della propria prospettiva temporale assume un valore strategico al fine di arrivare allo sviluppo equilibrato dell'identità sia personale sia sociale.

Un contributo notevole, in tempi più recenti, è stato offerto dallo psicologo statunitense P. Zimbardo e colleghi (Zimbardo & Boyd, 1999, 2008), i quali hanno dato vita ad una “Teoria sulla Prospettiva Temporale” che ha preso in esame l'influenza esercitata dalla prospettiva temporale sul comportamento umano. Dal 2007, su questo ambito di ricerca, è stato creato l'*International time perspective network* costituito da ricercatori di tutto il mondo che lavorano alla costruzione, validazione e applicazione di strumenti tesi a rilevare i pensieri e gli atteggiamenti con cui le persone orientano la propria vita in relazione al tempo passato, presente e futuro.

In un numero monografico del 2012, la rivista *Japanese Psychological Research* ha raccolto i più importanti contributi di ricerca sul rilievo della prospettiva temporale nei processi di apprendimento. Molte di queste ricerche hanno evidenziato significative correlazioni tra prospettiva temporale e strategie cognitive, affettive e motivazionali.

Di grande rilievo, inoltre, indagare come nella propria prospettiva temporale si innestino i processi di costruzione di sé e di una identità professionale. Tra gli apporti più significativi allo studio di queste dimensioni spiccano in particolare, come ricorda Michele Pellerrey (2017), quelli dell'americano Mark Savickas (*vocational identity*) e del francese Jean Guichard (*identité professionnelle*).

Mark Savickas sottolinea l'importanza di imparare a gestire il processo costruttivo della propria identità professionale e affrontare, a partire dalla riflessione sulla propria esperienza, le varie sfide e i possibili momenti di crisi nelle transizioni occupazionali. Tale processo diventa un progetto o una storia che, con il supporto di formatori e orientatori, permette di dare senso e prospettiva esistenziale nel quadro delle possibili future occupazioni. Per favorire tale costruzione Savickas, insieme a vari collaboratori, ha messo a punto una batteria di strumenti di autovalutazione, tra i quali il *Career Adapt Abilities Scale* (Savickas & Porfeli, 2012) che analizza quattro caratteristiche fondamentali della competenza adattiva. Queste riguardano il modo in cui gli individui capaci di adattabilità si preparano meglio alla ricerca di lavoro (*concern*), sanno intraprendere efficaci azioni di ricerca (*control*), sviluppano una maggiore comprensione delle proprie caratteristiche e delle condizioni del mercato del lavoro (*curiosity*) e sono generalmente più fiduciosi nelle proprie capacità e possibilità (*confidence*).

3.2 *Un ambiente on line per l'autovalutazione delle competenze strategiche*

Nel corso dell'ultimo decennio, nell'ambito di alcuni progetti di ricerca, sono stati sviluppati e resi disponibili, liberamente, alle scuole e ai ricercatori, attraverso l'implementazione su piattaforma *on line*, alcuni strumenti, rivolti prevalentemente a studenti di scuola secondaria e università, utili a promuovere processi di autovalutazione e percorsi educativi finalizzati allo sviluppo di capacità di auto-direzione e autoregolazione nello studio e nel lavoro⁵.

L'insieme dei questionari proposti si compone di un primo blocco costituito da:

- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) è rivolto in parti-

⁵ Ci si riferisce alla piattaforma www.competenzestrategiche.it realizzata da nell'ambito di un progetto di ricerca coordinato da M. Pellerrey con D. Grzadziel, M. Margottini, E. Ottone, F. Epifani a partire dal 2011.

colare a studenti che sono all'inizio del percorso di scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. Le dimensioni sono articolate in 14 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 100 *item*.

- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento - Ridotto* (QSAr) è una versione breve del QSA ed è consigliato per studenti che sono all'inizio del percorso di scuola secondaria di primo grado e alla conclusione della scuola primaria. Le dimensioni, analoghe a quelle del QSA, sono articolate in 8 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 46 *item*.
- Il *Questionario sulla Percezione delle proprie Competenze Strategiche* (QPCS) è consigliato a studenti che si trovano al termine degli studi secondari di secondo grado e/o in ingresso nell'Università. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. Le dimensioni sono articolate in 6 fattori per un totale di 55 *item*.

Il quadro delle competenze generali personali che i questionari QSA, QSAr e QPCS prendono in esame può essere così sintetizzato:

- strategie elaborative per memorizzare, ricordare, comprendere, mettere in connessione quanto si sta apprendendo con ciò che si conosce;
- strategie di autoregolazione relative al pianificare, organizzare, monitorare e gestire flessibilmente i propri obiettivi e piani d'azione;
- disponibilità alla collaborazione con gli altri;
- controllo delle proprie emozioni;
- capacità di impegnarsi con atteggiamento volitivo e di perseverare negli impegni assunti;
- percezione della propria competenza, convinzioni di efficacia e *locus of control*;
- capacità di dare senso e prospettiva alla propria esperienza personale e di studio.

Un secondo blocco di questionari comprende l'autovalutazione di dimensioni più ampie e di natura prospettica, ossia il *time perspective* e l'*adattabilità professionale*, quest'ultima intesa come capacità adattiva utile a costruire una propria identità professionale e far fronte alle transizioni.

Gli strumenti proposti sono:

- Lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI), è un questionario che consente di riflettere sulla propria percezione delle dimensioni temporali di passato, presente e futuro. Si rivolge prevalentemente a studenti della scuola secondaria, università e giovani adulti. Il questionario è composto da 56 *item* relativi a 5 fattori considerati componenti principali della prospettiva temporale: Passato-Negativo (PN), Passato-Positivo (PP), Presente-Fatalista (PF) e Presente-Edonista (PE), Futuro (F). Gli *item* sono

- costituiti da affermazioni sulle quali è richiesto di esprimere il livello di accordo su una scala *Likert* a 5 punti.
- Il QAP, *Questionario sulla Adattabilità professionale*, che costituisce la traduzione e il libero adattamento, a cura di M. Pellerey, M. Margottini, R. Leproni, del *Career Adapt-Abilities Scale* di M. Savickas & Erik J. Porfeli (2012) indaga quattro dimensioni: quella del *Concern*, preoccupazione per il proprio futuro professionale, quella del *Control*, controllo sul proprio sviluppo professionale, la *Curiosity*, ossia l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali e infine la dimensione della *Confidence*, ossia la fiducia in se stessi e la convinzione di autoefficacia.

Il blocco dei questionari sopra descritti (QSA, QSAr e QPCS) si rivolge, come si diceva, prevalentemente a studenti in formazione, gli altri due (ZTPI e QAP) si prestano ad un impiego più ampio, anche adulto.

Come si potrà constatare nell'ultimo paragrafo, dalle nostre ricerche emerge che *time perspective* e adattabilità professionale si legano in un continuum che sembra poter dar conto della capacità di dare senso e prospettiva alle proprie esperienze anche in senso professionale. Naturalmente con ricerche longitudinali sarebbe interessante poter verificare se tali correlazioni possono essere considerate predittive della capacità di orientarsi nella vita e nel lavoro.

Inoltre, tra gli strumenti pensati per una popolazione adulta, sulla piattaforma è disponibile il "Questionario di Percezione delle proprie Convinzioni e Competenze" (QPCC) (Pellerey & Orio, 2001).

Si tratta di uno strumento che si rivolge a soggetti adulti impegnati in contesti professionali di tipo relazionale, quali sono gli insegnanti, per favorire processi riflessivi "sulla immagine di se stessi circa la qualità di alcune competenze e convinzioni che caratterizzano il loro agire nell'attività lavorativa" (Pellerey & Orio, 2001, p. 9). Questo per un verso consente ai soggetti interessati di riflettere e avere consapevolezza sull'importanza che alcune competenze e convinzioni assumono nella loro attività professionale e dall'altro può essere uno stimolo per orientare adeguatamente i programmi di formazione e aggiornamento.

Pellerey propone il QPCC come esito di una ricognizione teorica sul quadro competenze e convinzioni che risultano essere dimensioni fondamentali dell'agire professionale. In particolare ne individua quattro: la dimensione cognitiva, la dimensione affettivo-emozionale, la dimensione motivazionale e quella volitiva.

All'interno di queste quattro dimensioni il QPCC è strutturato in scale o fattori.

Per la dimensione cognitiva le scale sono: competenze elaborative e competenza comunicativa; per la dimensione affettivo-emozionale: ansia di parlare in pubblico, senso di insicurezza e senso di inadeguatezza; per la dimensione motivazionale: percezione di competenza, orientamento all'io e *locus of control*; per la dimensione volitiva: autoregolazione e perseveranza nel lavoro e *coping*.

3.3 *La restituzione dei profili*

La compilazione dei questionari precedentemente descritti permette di fornire allo studente un feedback immediato che consiste nella restituzione di un profilo presentato in forma grafica integrato da un commento testuale.

La scelta di una immediata restituzione del profilo ha in sé una valenza educativa poiché sollecita attività riflessive “a caldo” ma nello stesso tempo è possibile ritornare sulle proprie considerazioni visto che il profilo può essere archiviato e quindi diventa accessibile a proprio piacimento.

Sul rilievo del feedback nelle pratiche educative anche la ricerca di Hattie (2008, 2011), condotta attraverso metanalisi di ricerche sperimentali, evidenzia un *effect size* piuttosto elevato. Dagli studi analizzati si ricava, in particolare, che il feedback è utile per: identificare carenze di gruppo o individuali e intervenire adeguatamente; spostare l'attenzione sui processi di apprendimento piuttosto che sulle valutazioni finali al fine di aumentare l'efficacia dell'attività formativa; migliorare la consapevolezza metacognitiva degli studenti sul «come si impara»; consentire di focalizzare l'attenzione degli studenti sui progressi raggiunti. Dunque il feedback può essere considerato la funzione centrale della valutazione in ottica formativa: in buona sostanza esso consiste in un focus dettagliato su ciò che viene (o non viene) appreso ed ha un ruolo molto diverso dal semplice punteggio risultato di un test che misura come uno studente si posiziona rispetto al livello previsto.

Atkin, Black, e Coffey (2001) ritengono che le pratiche autovalutative finalizzate al potenziamento della consapevolezza dei processi e degli esiti dell'apprendimento possono prendere diverse forme nella classe, ma qualunque forma prendano, esse consistono in ogni cosa i docenti facciano per aiutare gli studenti a rispondere a tre domande:

- Dove sto andando?
- Dove sono adesso?
- Come posso colmare le lacune?

I vantaggi per gli studenti possono essere così elencati: sono più motivati a imparare; capiscono come assumere la responsabilità del proprio apprendimento; possono diventare co-fattori dell'atto valutativo affiancando il docente; acquisiscono preziose competenze che li accompagneranno per tutta la vita, come l'auto-valutazione, il monitoraggio dei propri percorsi di apprendimento, l'agire nella direzione degli obiettivi previsti.

Come si diceva lo scopo della piattaforma *competenzestrategiche.it* consiste proprio nella possibilità di generare un feedback immediato grazie alla subitanea restituzione degli esiti, coadiuvando, nel merito, il processo di metacognizione che è alla base dei percorsi autovalutativi ed autorientativi.

Oltre che sollecitare un'adeguata riflessione, da parte degli studenti, utile a sviluppare più alti livelli di consapevolezza è altrettanto importante promuovere, da parte dei docenti, un uso delle informazioni ottenute dal questionario per sviluppare quegli interventi educativi e didattici volti a potenziare in cia-

scuno studente i propri punti di forza e al tempo stesso realizzare interventi di carattere compensativo in quegli ambiti che dovessero risultare carenti. È opportuno però ribadire che i questionari si fondano sull'autopercezione da parte dell'allievo, ossia restituiscono un profilo corrispondente a come l'allievo si percepisce e/o a quanto decide di esporre. Pertanto un'efficace integrazione di tali strumenti nella didattica curricolare suggerisce di procedere con una integrazione sistematica di informazioni attraverso processi di triangolazione che mettano insieme l'osservazione sistematica del comportamento condotta dai docenti, gli esiti in termini di profitto, le considerazioni delle famiglie, in modo da costruire un quadro ricco e al tempo stesso affidabile.

3.4 *Esperienze e ricerche*

Molte scuole, nell'ambito dei propri piani di formazione, hanno richiesto al gruppo di ricerca interventi di supporto per l'applicazione dei questionari in una varietà di progetti educativi: dall'orientamento, allo sviluppo di strategie di apprendimento o di competenze trasversali.

Con i docenti che hanno partecipato alle attività formative sull'uso dei questionari è stato concordato un protocollo operativo minimo da seguire:

1. somministrare il Questionario (o i questionari) agli alunni nella prima parte dell'anno;
2. analizzare e commentare collettivamente i profili ottenuti;
3. sollecitare in tutti gli alunni la riflessione sugli esiti individuali ottenuti (facendo riferimento alle schede di autovalutazione proposte sulla piattaforma);
4. integrare i profili ottenuti con ulteriori elementi informativi (riferimento al libretto dell'allievo disponibile sulla piattaforma), (Ottone, 2014);
5. definire un piano d'intervento (patto formativo) individuale e/o collettivo sulla base degli esiti ottenuti;
6. applicare gli interventi di carattere compensativo, sollecitando comportamenti riflessivi da parte degli alunni;
7. nella seconda metà dell'anno scolastico, ripetere la somministrazione del Questionario e analizzare con gli alunni gli eventuali cambiamenti.

Molte scuole hanno ormai integrato l'applicazione dei questionari (prevalentemente il QSA e lo ZTPI nella scuola superiore e il QSAr nella scuola media) nell'ambito delle proprie attività didattiche. I questionari sono stati applicati anche in altri contesti della formazione professionale e all'università. Questo sta dando luogo ad un vero e proprio network che interagisce costantemente con il gruppo di ricerca e consente non solo di verificare l'applicabilità degli strumenti ma anche di esplorare, attraverso analisi correlazionali, alcune ipotesi sulle relazioni tra le diverse scale degli strumenti. Di queste ricerche si è in parte già dato conto in precedenti lavori (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini, 2017; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2018, Margottini, 2018a, 2018b).

Ciò che progressivamente emerge e viene confermato ai diversi gradi scolastici è il legame, evidenziato da correlazioni statisticamente significative, tra competenze strategiche di carattere cognitivo riferibili alle capacità di studio, di pianificazione, organizzazione e controllo dei propri impegni di studio con dimensioni di carattere affettivo-motivazionale quali il controllo delle proprie emozioni, la capacità d'impegno e perseveranza e convinzioni d'autoefficacia. A loro volta queste competenze strategiche risultano correlate con una prospettiva temporale equilibrata e in primo luogo con la capacità di prefigurare un orizzonte futuro (Margottini, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2018; Margottini, 2018a, 2018b).

Ed infine, la più recente applicazione del Questionario sull'adattabilità professionale (QAP) ha consentito di rilevare come anche le quattro dimensioni, che sono poste alla base del costrutto definito da Savickas come adattabilità professionale, correlino significativamente anch'esse sia con le competenze strategiche rilevate attraverso il QSA sia con un orientamento al futuro rilevato dallo ZTPI.

Solo a titolo esemplificativo si riportano di seguito alcune tabelle con le correlazioni (sono riportate solo quelle statisticamente significative) tra le scale del QSA, dello ZTPI e del QAP. Si riferiscono ad un gruppo di 276 studenti universitari, in maggioranza di genere femminile (97%), il 73% dei quali in età compresa tra i 19 e 22 anni, il 19% tra 23 e 25 anni e l'8% con età superiore ai 26 anni. Nelle tabelle sono riportate solo correlazioni statisticamente significative.

Dall'analisi delle correlazioni tra le scale del QSA e quelle dello ZTPI (vedi tabella 1) emergono correlazioni positive piuttosto forti tra un orientamento al futuro e il buon uso di strategie volitive e autoregulative (rispettivamente .52 e .48) ma anche con il *locus of control* interno e la percezione di competenza e, sul piano cognitivo, con le strategie elaborative e l'autointerrogazione.

Fattori QSA	Fattori ZTPI				
	PN Passato negativo	PP Passato positivo	PE Presente edonista	PF Presente fatalista	F Futuro
A1 Ansietà di base	,30**			,29**	-,13*
A2 Volizione	-,23**	,13*		-,25**	,52**
A3 Locus of control interno		,12*			,15**
A4 Locus of control esterno	,23**			,25**	
A5 Mancanza di perseveranza	,30**			,34**	-,29**
A6 Percezione di competenza	-,15*		,16**		,15*
A7 Interferenze emotive	,23**			,18**	
C1 Strategie elaborative	-,13*			-,19**	,29**
C2 Autoregolazione	-,21**	,15*		-,23**	,48**
C3 Disorientamento	,30**		,14*	,37**	-,24**
C4 Disponibilità alla collaborazione					
C5 Organizzatori semantici					
C6 Difficoltà di concentrazione	,31**		,29**	,35**	-,13*
C7 Autointerrogazione					,22**

** La correlazione è significativa al livello .01 (2-code)
 * La correlazione è significativa al livello .05 (2-code)

Tabella 1

Quindi una prospettiva temporale rivolta al futuro correla positivamente con buona parte delle scale “virtuose” del QSA e negativamente con quelle che evidenziano “criticità” ossia ansietà di base, mancanza di perseveranza, disorientamento e difficoltà di concentrazione. Anche l’analisi delle scale passato e presente evidenzia alcune correlazioni positive, anche se meno forti, tra le scale che fondano una prospettiva temporale “equilibrata” e le scale del QSA che rappresentano strategie “virtuose”: passato positivo con volizione, locus of control interno e autoregolazione. Al tempo stesso si evidenziano correlazioni positive tra quelle scale che segnano un “disequilibrio” nella prospettiva temporale (passato negativo e presente fatalista) e dimensioni “di criticità” del QSA (ansietà di base, locus of control esterno, mancanza di perseveranza, interferenze emotive, disorientamento, difficoltà di concentrazione) e, specularmente, correlazioni negative con le strategie “virtuose” del QSA (strategie elaborative, volizione, autoregolazione).

Un quadro quindi che associa il possesso di buone competenze strategiche cognitive, affettive e motivazionali ad una prospettiva temporale equilibrata ed in particolare rivolta al futuro. Questo evidenzia che i soggetti con un buon orientamento al futuro mostrano competenze e convinzioni utili a elaborare e realizzare un progetto di vita personale, pianificando e controllando i tempi e gli sforzi richiesti dagli impegni presi e attuando strategie cognitive e affettivo-motivazionali che permettono loro di mantenere la motivazione e la concentrazione sugli obiettivi che intendono raggiungere.

Dall’analisi delle correlazioni tra QSA e QAP (tab. 2) emerge un quadro che evidenzia continuità con le osservazioni precedentemente esposte. Una buona adattabilità professionale correla positivamente con il possesso di competenze strategiche: le quattro scale del QAP (*Concern*, *Control*, *Curiosity* e *Confidence*) presentano correlazioni positive, statisticamente significative, con l’autoregolazione, la volizione e un locus of control interno ma anche con la percezione di competenza e l’uso di buone strategie elaborative.

Fattori QSA	Fattori QAP			
	F1 - Concern	F2 - Control	F3 - Curiosity	F4 - Confidence
C1 - Strategie elaborative		,18*	,35**	,32**
C2 - Autoregolazione	,27**	,26**	,37**	,50**
C3 - Disorientamento		-,28**	-,23**	-,34**
C4 - Disponibilità alla collaborazione			,22*	
C5 - Organizzatori semantici		,15*	,27**	,26**
C6 - Difficoltà di concentrazione		-,18*	-,14*	-,30**
C7 - Autointerrogazione			,18*	,16*
A1 - Ansietà di base	,15*	-,19**		-,21**
A2 - Volizione	,23**	,26**	,33**	,50**
A3 - Locus of control interno	,26**	,23**	,21**	,16*
A4 - Locus of control esterno		-,31**		-,19**
A5 - Mancanza di perseveranza	-,19**	-,29**	-,24**	-,34**
A6 - Percezione di competenza		,27**	,24**	,33**
A7 - Interferenze emotive				

*, La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

**, La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tabella 2

Anche per le scale del QAP e dello ZTPI si evidenziano correlazioni positive tra l'adattabilità professionale, espressa dalle quattro scale, e una prospettiva temporale orientata al futuro.

Fattori QAP	Fattori ZTPI				
	PN	PP	PF	PE	F
F1 - Concern					,43**
F2 - Control	-,18*		-,29**		,21**
F3 - Curiosity					,33**
F4 - Confidence	-,20**	,16*	-,22**		,45**

*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).
**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

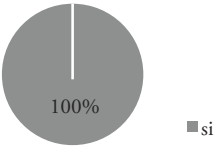
Tabella 3

Infine è stato richiesto agli studenti di rispondere ad un questionario di valutazione e gradimento dell'esperienza condotta. Alla domanda “Prima di utilizzare gli strumenti proposti per l'auto-valutazione delle competenze strategiche, hai già avuto modo di riflettere su questi aspetti in precedenti esperienze?” l'83% degli studenti ha risposto negativamente.

Solo un 17% ha avuto modo in precedenza di riflettere su di sé in una prospettiva progettuale: il 44,62% in ambito scolastico, il 13,85% in famiglia, il 13,85% in ambito lavorativo, il 13,85% nel gruppo di amici, il 3,08% tramite agenzie di formazione-orientamento, il 6,15% nei gruppi di volontariato e il 4,62% mediante altre esperienze personali.

Infine, al termine del percorso, il 100% ha considerato utile e positivo il lavoro svolto (tab. 4).

Al termine del percorso di auto-valutazione che ti è stato proposto di seguire senti di aver acquisito maggiori capacità di auto-riflessione ed auto-consapevolezza?



Pensi che l'aver incrementato le tue capacità di auto-riflessione e auto-consapevolezza possa tornarti d'aiuto nell'orientare le tue scelte verso esperienze future?

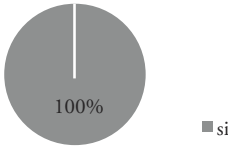


Tabella 4

Riferimenti Bibliografici

- ATKIN, J.M., BLACK, P., & COFFEY, J. (2001). *Classroom assessment and the national science standards*. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved May, 1, 2010.
- BALDACCI, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- BAY, M., GRZĄDZIEL, D., & PELLERREY, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*. Roma: CNOS-FAP.
- BENADUSI, L., & MOLINA, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- BERNAUD, J. (2015). *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. Trento: Erickson.
- Chiosso, G. (2016). L'Europa e il "mito" delle competenze, 10 anni da archiviare. *il Sussidiario.net*, <<https://www.ilsussidiario.net/news/educazione/2016/1/18/scuola-l-europa-e-il-mito-delle-competenze-10-anni-da-archiviare/671066/>> (07/19).
- CORNOLDI, C., DE BENI, R., ZAMPERLIN, C., & MENEGHETTI, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*. Trento: Erickson.
- HATTIE, J.A. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge.
- HATTIE, J.A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. NY: Routledge.
- HECKMAN, J.J., HUMPHRIES, J.E., & KAUTZ, T. (Eds.). (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. Chicago: University of Chicago Press.
- KUHL, J. (1983). *Motivation, Konflikt un Handlungskontrolle*. Heidelberg: Springer Verlag.
- LA MARCA, A. (2004). *Io studio per... imparare a pensare*. Troina: Città Aperta.
- LA ROCCA, C., MARGOTTINI, M., & CAPOBIANCO, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (10), 245-283.
- MARGOTTINI, M. (2017). Il rilievo delle competenze strategiche nel "Modello di intervento didattico-orientativo, integrato, modulare e flessibile". In G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*, Roma, Armando.
- MARGOTTINI M., LA ROCCA C., & ROSSI F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline, anno X*, 43-61.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 499-512.

- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2018). *Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università*. In Atti del Convegno Internazionale SIRD: "Training actions and evaluation processes", Salerno, 25-26 Ottobre.
- MARGOTTINI, M. (2018a). La validazione del QSA ridotto (pp.257-304). In Pellerrey M. (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, Cnos-Fap.
- MARGOTTINI, M. (2018b). La prospettiva temporale e la percezione delle proprie competenze: correlazioni tra i fattori del test di Zimbardo e quelli del QSA e del QPCS a livello universitario (pp.207-250). In Pellerrey M. (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, Cnos-Fap.
- NUTTIN, J. (1964). *The future time perspective in human motivation and learning*. In Proceedings of the 17th International Congress of Psychology (60-82), Amsterdam, North-Holland.
- NUTTIN, J. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir* (Vol. 14). Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- OTTONE, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- PELLEREY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- PELLEREY, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- PELLEREY, M. (2019). Le competenze nel pensare. Una rilettura in ambito educativo delle virtù dianoetiche. *Scuola Democratica*, 1, 183-194.
- PELLEREY, M., & ORIO, F. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: Las.
- PELLEREY, M., & ORIO, F. (2001). *QPCC. Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*, Roma: Edizioni lavoro.
- SAVICKAS, M.L., & PORFELI, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80(3), 661-673.
- VITTADINI, G. (2016). Introduzione. In Heckman, J., Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- ZIMBARDO, P.G., & BOYD, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1271-1288.
- ZIMBARDO, P., & BOYD, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. New York: Simon and Schuster.
- ZIMMERMAN, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis (pp. 1-37). In Zimmerman, B.J., Schunk D.H., *Self-regulated learning and academic achievement*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

CAPITOLO 4

L'attività di osservazione in classe nella fase di avvio alla professione docente

di Anna Maria Ciraci

4.1 La fase di avvio alla professione docente. Il mentoring/tutoraggio

La Commissione europea da tempo sottolinea l'importanza della fase di avvio alla professione docente (*induction*), generalmente intesa come un programma strutturato di sostegno per docenti neo assunti (Commissione europea, 2012). In quasi due terzi dei paesi europei sono previsti programmi di sostegno per docenti neo assunti, anche se con modelli organizzativi diversi. La fase di avvio alla professione, che dura di solito un anno scolastico, viene offerta, il più delle volte, in aggiunta alla formazione professionale inclusa nella formazione iniziale¹ e, spesso, termina con una valutazione che può confermare l'assunzione del candidato come insegnante o permettere a quest'ultimo di ottenere la qualifica di docente. In Europa sono due le attività preminenti nei programmi di sostegno per i nuovi insegnanti: il *mentoring/tutoraggio*² e gli incontri programmati con il dirigente scolastico e/o altri colleghi, attività quest'ultima di fatto molto simile a un sistema di *mentoring/tutoraggio*³. Altre attività presenti nei programmi di sostegno dei vari paesi sono: l'insegnamento in gruppo (40,8%), il lavoro in rete/comunità virtuali (37,5%), la revisione tra pari (34,8%), la collaborazione con altre scuole (29,2%), i diari di bordo (26%). Tuttavia, benché non tutti i paesi in Europa offrano una fase di avvio alla professione diffusa e sistematica, in quasi tutti è disponibile un servizio di *mentoring/tutoraggio* (Eurydice, 2016).

¹ In Italia, il 64% degli insegnanti ha ricevuto una formazione iniziale su contenuti disciplinari, pedagogia e gestione della classe (media dei Paesi OCSE 79%), mentre solo il 25% degli insegnanti dichiara di aver partecipato a qualche attività di inserimento formale o informale al momento del reclutamento nella scuola attuale rispetto al 42% degli insegnanti dei Paesi OCSE e delle economie che partecipano all'indagine TALIS (OECD, 2019). Va ricordato che la popolazione internazionale destinataria di TALIS è composta da insegnanti e dirigenti scolastici delle scuole secondarie di I grado, pubbliche e private (https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis/doc/CN_ITA_it_def.pdf).

² Con il termine *mentoring/tutoraggio* nei documenti internazionali si fa riferimento all'orientamento e alla consulenza professionale offerti agli insegnanti da colleghi più esperti. Il *mentoring/tutoraggio* può far parte della fase di avvio per insegnanti che si affacciano alla professione per la prima volta, ma può essere disponibile anche per qualsiasi insegnante che abbia bisogno di sostegno (Eurydice, 2016).

³ I dirigenti scolastici dei paesi OCSE considerano generalmente il *mentoring* importante per il lavoro degli insegnanti ma solo il 22% degli insegnanti alle prime armi (con un'esperienza fino a 5 anni) ha un *mentor*. In Italia, questa quota è pari al 5% (OECD, 2019).

In Italia, il Decreto Ministeriale 850/2015⁴, emanato ai sensi della Legge 107/2015⁵, prevede espressamente una serie di attività formative per il periodo di formazione e prova del docente neo-assunto e, in particolare, l'articolo 9 (*Peer to peer – formazione tra pari*) fa esplicito riferimento all'attività di osservazione in classe come modalità formativa privilegiata: "L'attività di osservazione in classe, svolta dal docente neo-assunto e dal tutor, è finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche e alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell'azione di insegnamento. L'osservazione è focalizzata sulle modalità di conduzione delle attività e delle lezioni, sul sostegno alle motivazioni degli allievi, sulla costruzione di climi positivi e motivanti, sulle modalità di verifica formativa degli apprendimenti" (art. 9, comma 1); "Le sequenze di osservazione sono oggetto di progettazione preventiva e di successivo confronto e rielaborazione con il docente tutor e sono oggetto di specifica relazione da parte del docente neo-assunto" (art. 9, comma 2). Mentre nell'articolo 12 (*Docente tutor*) vengono descritte le funzioni del docente tutor che "accoglie il neo-assunto nella comunità professionale, favorisce la sua partecipazione ai diversi momenti della vita collegiale della scuola ed esercita ogni utile forma di ascolto, consulenza e collaborazione per migliorare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento. La funzione di tutor si esplica altresì nella predisposizione di momenti di reciproca osservazione in classe di cui all'articolo 9. La collaborazione può esplicarsi anche nella elaborazione, sperimentazione, validazione di risorse didattiche e unità di apprendimento" (art. 12, comma 4). All'inizio di ogni anno scolastico il dirigente, sentito il parere del collegio dei docenti, designa uno o più docenti con il compito di svolgere le funzioni di tutor per i docenti neo-assunti in servizio presso l'istituto (art. 12, comma 1).

Inoltre, in molti paesi europei viene organizzata anche una formazione specifica per aiutare i docenti incaricati di svolgere funzioni di *mentoring/tutoraggio* nello svolgimento del loro compito. Guardando alle esperienze italiane su questo fronte, negli anni scolastici 2017/18 e 2018/19, al fine di sostenere, valorizzare e riconoscere la figura del docente tutor, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, in raccordo con l'Università degli Studi di Roma Tre e con l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale, hanno organizzato un percorso di formazione (in presenza e online) per i docenti tutor degli insegnanti neoassunti in periodo di formazione e prova di tutte le istituzioni scolastiche statali del Lazio⁶.

È nell'ambito di questo percorso formativo che è stata condotta l'indagine conoscitivo-descrittiva a cui si farà riferimento nei paragrafi successivi.

⁴ D.M. 27 ottobre 2015 n. 850, *Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

⁵ LEGGE 13 luglio 2015 n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015).

⁶ Riguardo alle caratteristiche e modalità del percorso formativo attivato per i tutor dei docenti neo-assunti delle istituzioni scolastiche statali del Lazio si veda il cap. 1 del presente volume.

4.2 La formazione degli insegnanti attraverso processi di osservazione-riflessione. La formazione tra pari

Nonostante il fatto che la frequenza di corsi e seminari sia ancora il tipo di formazione e sviluppo professionale più popolare per gli insegnanti dei Paesi OCSE (in Italia l'81% degli insegnanti partecipa a questo tipo di formazione, mentre solo il 25% segue una formazione basata sull'apprendimento tra pari e sul *coaching*), gli stessi insegnanti ritengono che lo sviluppo professionale basato sul sostegno reciproco e su approcci collaborativi sia tra i più incisivi (OECD, 2019)⁷.

Non a caso, da molte indagini internazionali emerge che in quasi tutti i paesi dell'Unione europea, nonostante un investimento finanziario consistente per la formazione continua degli insegnanti, le attività proposte per lo sviluppo professionale non risultano particolarmente efficaci (OECD, 2009, 2014). Si impone, dunque, la necessità di rivedere non solo alcuni aspetti legati ai contenuti della formazione ma anche le modalità didattico-formative utilizzate. Non può più bastare “spiegare” delle teorie o, semplicisticamente, fornirne una meccanica applicazione nel contesto professionale (Ciraci, 2014; Ciraci & Isidori, 2017) e le metodologie formali e tradizionali, ancora largamente utilizzate in quasi tutti i sistemi di formazione degli insegnanti, potrebbero proficuamente convivere con metodologie innovative maggiormente basate su forme collaborative tra pari, meno rigide e più focalizzate anche sul coinvolgimento degli studenti “sul campo” (Hattie, 2009; 2012). Del resto, nella letteratura internazionale si è oramai consolidata da tempo la convinzione che l'insegnamento debba essere inteso essenzialmente come “organizzazione di situazioni di apprendimento” (Altet, 1996) e tra le tipologie o i modelli per lo sviluppo professionale degli insegnanti si tende a prediligere quelli orientati ad una riflessività teorico-pratica. In particolare, sullo sfondo dei molti modelli e strategie proposti negli ultimi anni c'è il *Microteaching* (Allen, 1967). Per *microteaching* si intende “un addestramento pratico per la conduzione della classe [...] centrato sulla modalità di azione di chi apprende” (Postic, 1984) ed è volto a ridurre il divario tra preparazione teorica e pratica didattica. Recentemente, uno dei modelli di sviluppo professionale che si sta diffondendo a livello mondiale e che sta avendo, almeno dal punto di vista teorico, un certo seguito in Italia, è il giapponese *Jugyokenkyu*, noto nel mondo occidentale come *Lesson study* (Lewis, 2002; Fernandez & Yoshida, 2004; Lewis, Perry, Friedkin & Roth, 2012). Si tratta di un modello di formazione professionale radicato da tempo nella tradizione scolastica orientale che si realizza in gruppo su lezioni condotte dal vivo: gli insegnanti lavorano assieme per la progettazione di un'attività didattica, che viene poi esaminata nella sua applicazione. Il *lesson study*, a differenza del *microteaching*, non ha tanto lo scopo di osservare una lezione per ottenere migliori *performance*,

⁷ https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis/doc/CN_ITA_it_def.pdf

quanto quello di accrescere la professionalità degli insegnanti attraverso l'analisi, e successiva riflessione critica, di lezioni chiamate "lezioni di ricerca" (*research lesson*) che sono state pianificate, costruite e osservate in gruppo.

Nel nostro paese un passo avanti nel processo di sviluppo professionale degli insegnanti è stato fatto con la Legge 107 del 13 luglio 2015 con cui la formazione in servizio dei docenti di ruolo è diventata obbligatoria, permanente e strutturale (art. 1, comma 124). Le scuole sono tenute ad inserire il "Piano per la formazione dei docenti" (PNFD), definito dal MIUR, nel PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa). Il Piano ha l'obiettivo di promuovere connessioni tra le priorità nazionali, i piani formativi delle scuole e delle loro reti e i bisogni professionali dei docenti. In particolare, nel "Piano per la formazione dei docenti 2016-2019", recepito con D.M. 797 del 19 ottobre 2016, viene sottolineata l'importanza della costruzione di percorsi formativi per i docenti che tengano insieme la riflessione teorica con la pratica didattica attraverso forme di tutoraggio e mentoring (MIUR, 2016).

Anche gli insegnanti condividono questa impostazione. Dal questionario conoscitivo somministrato ai 669 Tutor dei docenti neoassunti coinvolti nel percorso formativo progettato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, emerge che la quasi totalità degli intervistati ha interpretato la sua funzione di Tutor come un'opportunità per sperimentare una formazione basata su modalità collaborative tra pari (Fig. 1) e per una riflessione condivisa sugli aspetti caratterizzanti l'azione didattica (Fig. 2).

Come ha interpretato la sua funzione di Tutor di docente neoassunto?

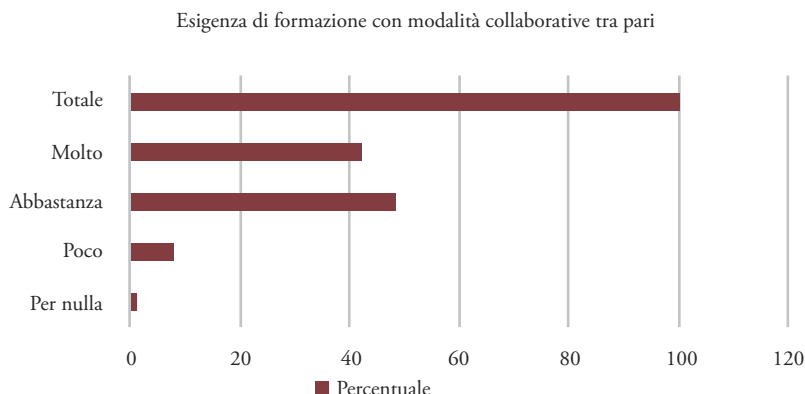


Fig. 1: Esigenza di formazione con modalità collaborative tra pari



Fig. 2: Riflessione condivisa sugli aspetti caratterizzanti l'azione didattica

Tuttavia, il passaggio da una formazione di tipo erogativo-trasmissivo a una formazione che preveda una forte interazione tra i soggetti coinvolti e una *full immersion* in contesti reali richiede l'attitudine a riflettere criticamente sulle prassi didattiche insieme a colleghi o esperti esterni, l'abitudine a risolvere un problema con il supporto del gruppo, la disponibilità a farsi osservare e, soprattutto, il "saper osservare".

4.3 I processi di osservazione

È evidente che, al fine di evitare pratiche dispersive e atteggiamenti autoreferenziali a difesa del proprio operato, occorre dotare gli insegnanti delle competenze necessarie per poter osservare, descrivere, analizzare.

4.3.1 L'osservazione scientifica

L'osservazione è una forma di rilevazione di informazioni finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno e consiste nella descrizione, il più possibile fedele e completa, delle caratteristiche di un particolare evento, comportamento o situazione e delle condizioni in cui si verifica (Braga & Tosi, 1995). Osservare significa, quindi, raccogliere informazioni su comportamenti (e da questi, utilizzati come indicatori, anche opinioni/intenzioni e atteggiamenti) cercando di modificare il meno possibile la situazione ambientale in cui essi si manifestano. L'osservazione scientifica viene definita *sistematica* per distinguerla dall'attività di osservazione che ciascuno di noi compie nella vita quotidiana, dove comunemente le cose e i fatti si "vedono" accidentalmente e si "guardano" intenzionalmente, ma raramente si "osservano", e, anche quando

cio avviene, non si fa riferimento a metodi o finalità precise. Osservare sistematicamente significa invece procedere sulla base di obiettivi ben definiti prioritariamente, a volte sapendo già quali elementi in particolare ci interessa cogliere nella realtà considerata allo scopo di comprenderla (Weber 1958).

4.3.2 *Tipi di osservazione*

L'osservazione può essere *diretta o indiretta*, a seconda che venga condotta direttamente sul campo dall'osservatore oppure avvenga su materiale videoregistrato. L'osservazione è definita *strutturata* se si avvale di strumenti strutturati di raccolta e classificazione delle informazioni come le *check list*, che riportano elenchi di comportamenti attesi al fine di controllarne la presenza o meno, o le *scale di valutazione*, utili per definire anche l'intensità di determinati caratteri e comportamenti. *L'osservazione strutturata* è, in genere, guidata da ipotesi, insite nella struttura stessa degli strumenti di raccolta e classificazione (che sono definiti a priori e quindi risentono del quadro teorico che guida l'osservatore nella rilevazione), e genera una matrice di dati alla quale possono essere applicate le tecniche statistiche.

L'osservazione non strutturata si ha laddove l'osservatore annota semplicemente ciò che, a suo giudizio, riveste particolare importanza, senza utilizzare strumenti strutturati. L'osservazione non strutturata prevede dunque un osservatore libero sia nel momento della selezione dei fatti da osservare (non c'è un elenco di comportamenti attesi predefiniti) sia nel momento dell'interpretazione.

Se l'*osservazione strutturata* mira alla qualità "scientifica" del dato, ossia alla sua comparabilità, intersoggettività e riproducibilità, l'*osservazione non strutturata* mira alla qualità "umanistica" del dato, ossia a cogliere aspetti e sfumature della realtà non rilevabili con i criteri su cui si basano gli strumenti di rilevazione strutturati.

Premesso che anche l'osservazione asistematica (o non strutturata) può fornire importanti elementi di conoscenza, si ritiene tuttavia che l'osservazione strutturata sia da privilegiare al fine di assumere decisioni efficaci.

4.3.3 *Ruolo dell'osservatore*

Il ruolo dell'osservatore che può essere *partecipante o non partecipante*. *Osservatore partecipante* è, ad esempio, l'educatore che compie l'attività osservativa nel contesto in cui opera. L'osservazione partecipante è il metodo tipicamente usato in etnografia e consiste nella raccolta di informazioni da parte di un ricercatore che osserva e registra quanto avviene in una comunità più o meno ampia con la quale interagisce e nella quale si inserisce allo scopo di studiarne i sistemi simbolici, i significati, ecc. Nell'osservazione non partecipante l'osservatore è esterno alla realtà studiata, anche se utilizza gli stessi strumenti dell'osservatore partecipante. *Osservatore non partecipante* è, ad esempio, l'osservatore esterno che descrive il comportamento degli allievi di una classe nelle attività di laboratorio.

4.3.4 Criteri per condurre un'osservazione

- *Cogliere l'informazione*: implica la selezione da parte dell'osservatore dell'insieme di fatti che egli reputa significativi, ai fini del controllo delle ipotesi di ricerca, nel vasto insieme dei fatti osservabili. La sensibilità e la preparazione dell'osservatore è particolarmente importante in questa fase. Cogliere l'informazione significa, quindi, rilevare i fatti e le possibili cause che li determinano e trarre informazioni su comportamenti, opinioni e atteggiamenti dei soggetti osservati basandosi su tutto ciò che emerge (anche, ad esempio, abiti, graffiti, simboli, letture, gerghi linguistici): quali sono le "rappresentazioni del mondo" che guidano l'agire dei soggetti; come si pone ciascuno in rapporto all'altro; come ciascuno anticipa gli effetti che un comportamento potrà produrre sull'altro (Postic, De Ketele, 1993); quali strutture e quali funzioni operano nel gruppo considerato; quali sono i simboli e i rituali del gruppo in cui i soggetti sono inseriti; quali sono gli eventi-chiave e gli attori-chiave all'interno del gruppo in relazione alle dimensioni portanti dei contesti educativi, ossia in relazione agli aspetti cognitivi, metacognitivi, motivazionali, relazionali (Fetterman, 1989; Magri, Rossi, 1998). Le interpretazioni dei fatti, tuttavia, pur essendo elaborate contemporaneamente al fatto stesso devono essere scisse da questo. Una delle maggiori abilità dell'osservatore consiste proprio nel riuscire a separare i fatti oggettivamente accaduti dalle possibili interpretazioni che ad essi è possibile attribuire.
- *Annotare l'informazione*: l'annotazione dei comportamenti verbali e non verbali può avvenire con *carta e matita* (anche servendosi degli strumenti già descritti delle *check list* e scale di valutazione) o attraverso la registrazione audio o video (dove è possibile). Soprattutto lì dove non è possibile audio o video-registrare, l'operazione di annotazione dovrà essere particolarmente accurata e comprendere tutti gli elementi, anche quelli a prima vista insignificanti, per una corretta descrizione e comprensione del problema in oggetto. L'annotazione immediata è sempre da preferire, se possibile, all'annotazione differita. Non bisogna dimenticare che obiettivo dell'osservazione è quello di analizzare delle sequenze, delle concatenazioni di comportamenti, opinioni, atteggiamenti, più che rilevare le frequenze degli stessi, comprendere il percorso che ha portato a un determinato comportamento, opinione, atteggiamento, più che rilevare il comportamento, l'opinione, l'atteggiamento in sé, scoprire le intenzioni dei soggetti, la loro coscienza della situazione, gli elementi "inconfessabili" che determinano comportamenti, opinioni, atteggiamenti.
- *Separare i fatti dalle interpretazioni*: l'osservatore deve annotare i fatti e di questi può avanzare delle possibili interpretazioni sulla base dell'esperienza che gli deriva dall'agire "sul campo", ma le due cose devono essere annotate in modo separato in modo da non confondere il quadro fatti/interpretazioni quando si dovrà interpretare l'insieme dei dati. L'osservatore potrà anche chiedere ai soggetti osservati le interpretazioni dei fatti, ma queste dovranno essere sempre annotate a parte.

- *Assumere un atteggiamento avalutativo*: l'osservatore deve sforzarsi di sospendere il suo giudizio valutativo per tutta la durata della sessione di osservazione, per non distorcere i dati raccolti.
- *Auto osservarsi per calibrare la propria rilevazione*: l'osservatore dovrebbe sottoporsi ad un periodo di auto riflessione e auto osservazione per capire quali elementi tende a notare nel comportamento di altre persone e quali no. L'auto osservazione è utile anche per imparare a distinguere i fatti dalle valutazioni e interpretazioni.
- *Osservare i particolari che caratterizzano il comportamento non verbale*: l'osservatore deve sforzarsi di cogliere anche questi particolari se possono essere utili per il controllo delle ipotesi. Ad esempio, osservare se il soggetto comunica con i compagni, tende a non farli parlare, assume il ruolo di leader o tende a subire l'influenza dei compagni, manifesta atteggiamenti oppositivi o collaborativi, manifesta soggezione verso gli adulti (insegnanti, ricercatori), è a suo agio oppure no all'interno del gruppo, tende a essere tranquillo o ansioso, tende ad assumere date posture o si avvicina di più o di meno all'altro quando gli parla (prossemica), tende ad assumere date espressioni del volto, una certa gestualità o certi sguardi (cinesica), utilizza elementi paralinguistici (forme di meta comunicazione).
- *Rapportare i comportamenti, le opinioni e gli atteggiamenti individuali alla cultura del gruppo*: l'osservatore deve riportare il comportamento individuale alla "cultura" del gruppo studiato. Particolarmente per l'osservazione dei comportamenti degli adolescenti questo aspetto è fondamentale per la contestualizzazione e per la corretta comprensione dell'informazione raccolta. A tale scopo è utile individuare, nella fase di raccolta dei dati, miti e leggende del gruppo e quadro di valori.
- *Osservare il soggetto da solo e il soggetto nel gruppo*: l'osservatore deve identificare le differenze di comportamento tra il soggetto che interagisce da solo, faccia a faccia, con altri soggetti e il soggetto che interagisce con altri soggetti all'interno del gruppo.
- *Cogliere eventi-chiave ed attori-chiave*: l'osservatore deve cogliere quegli eventi che rappresentano elementi particolarmente significativi per descrivere o comprendere i comportamenti del soggetto. Il cogliere in modo adeguato un unico evento-chiave può dare spesso più informazioni di molti resoconti quotidiani. Il cogliere gli attori-chiave di una situazione ha un'importante efficacia informativa per comprendere il comportamento di un gruppo, mentre il cogliere gli attori-chiave nella vicenda personale di un soggetto può dare informazioni insostituibili per comprenderne comportamenti, opinioni, atteggiamenti.
- *Riorganizzare l'informazione selezionata in un quadro interpretativo internamente coerente*.

Anche riguardo all'attività di osservazione è interessante evidenziare che la maggior parte dei Tutor dei docenti neoassunti intervistati "ritiene utile avvalersi di griglie di osservazione della lezione in classe" (Fig. 3).

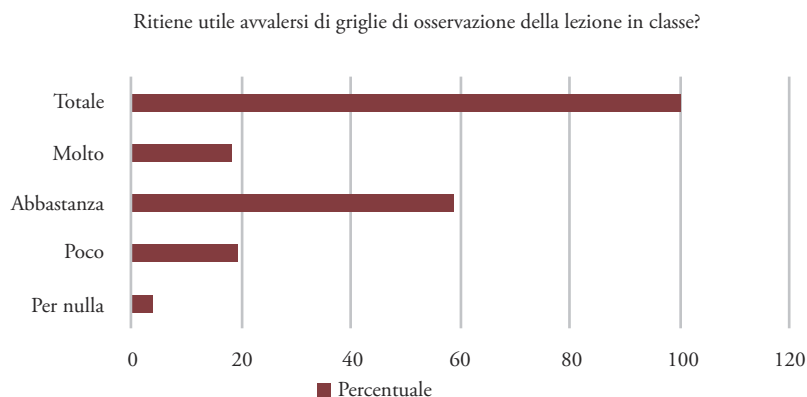


Fig. 3: Uso di griglie di osservazione in classe

4.4 Strumenti per l'osservazione dei processi di insegnamento/apprendimento

Al fine di aiutare le scuole e gli insegnanti a sviluppare autonomamente strumenti di osservazione e autovalutazione delle pratiche didattiche, nel corso della formazione per i Tutor dei docenti neoassunti del Lazio sono stati proposti, a titolo di esempio, alcuni strumenti per l'osservazione in classe:

a) *La scheda di osservazione SSGC (Strategie, Sostegno, Gestione, Clima) INVALSI (2015).*

Partendo da un'analisi della letteratura nazionale e internazionale l'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione), nell'ambito del progetto *Valutazione & Miglioramento* realizzato con il contributo di fondi strutturali europei e con la consulenza e il supporto della Fondazione Giovanni Agnelli, ha elaborato una scheda di osservazione in classe chiamata SSGC (Strategie, Sostegno, Gestione, Clima) al fine di individuare le strategie e le pratiche educative e didattiche maggiormente efficaci nel processo di apprendimento degli studenti. La *Scheda di osservazione in classe SSGC* è suddivisa in cinque sezioni: La Prima sezione permette di registrare informazioni generali sulla classe (ad es. il numero totale di studenti, la distribuzione per genere, gli studenti non italiani, gli studenti con disabilità certificata). La Seconda sezione consente di registrare i dati relativi all'ora di lezione osservata (orario di inizio e fine, teorica ed effettiva, della lezione osservata, insegnante/i e studenti presenti, disciplina). La Terza sezione, che è propriamente la *checklist di osservazione* delle pratiche didattiche ed educative, si riferisce a quattro macro aree: Area 1. Strategie Didattiche; Area 2. Gestione della Classe; Area 3. Sostegno, Guida e Supporto; Area 4. Clima di Apprendimento. La *checklist* permette di registrare la frequenza, in termini di presenza o assenza, delle azioni indicate, ad intervalli di 15 minuti. La Quarta sezione è uno spazio aperto dove riportare commenti e note personali dell'osservatore, argomen-

tare o precisare quanto osservato e registrato nella terza parte, segnalare eventi imprevisti. La Quinta sezione, da compilare al termine dell'osservazione, contiene la scala di valutazione su ciò che si è precedentemente osservato con un *range* di risposta a 7 passi (da inadeguato a eccellente) (INVALSI, 2015)⁸.

b) *Due checklist per l'osservazione tra pari in classe*, elaborate da G. Moretti, A. Giuliani, A. Morini dell'Università Roma Tre.

Si tratta di due strumenti costruiti con l'obiettivo di rilevare informazioni su alcuni ambiti strategici relativi alla didattica, valorizzando l'osservazione tra pari e triangolando i punti di vista. La proposta è quella di far utilizzare la *checklist* (A) al docente tutor e la *checklist* (B) al docente in anno di prova. Per ogni ambito sono presenti diversi "descrittori" che esplicitano i comportamenti da osservare in aula. Per ogni "descrittore" si chiede al docente di indicare in che misura quel determinato aspetto è presente; la scala utilizzata va da 1 a 4, dove 1 indica "mai", 2 "qualche volta", 3 "spesso", 4 "sempre". Si prevede un'osservazione in aula di almeno 8 ore. Gli ambiti di osservazione previsti sono: Organizzazione della didattica; Dispositivi didattici utilizzati dal docente; Valutazione; Relazione con gli studenti; Relazione con i colleghi⁹.

4.5. La designazione dei mentori/tutor

Data la crucialità e l'importanza dei primi anni di svolgimento della professione diventa fondamentale selezionare i docenti tutor nel miglior modo possibile. In tutta Europa i mentori/tutor sono insegnanti esperti assunti a un livello professionale superiore a quello dei docenti che supervisionano, spesso impiegati a tempo indeterminato. Possono essere nominati dal dirigente scolastico (come in Italia) o dall'autorità regionale o locale, o essere mentori/tutor accreditati. Nell'indagine TALIS 2013 (OECD, 2014) sono stati individuati i fattori che incidono maggiormente nell'assegnazione del ruolo di mentore/tutor degli insegnanti: età ed esperienza del docente (sia come insegnante, sia all'interno della scuola); status professionale; aver preso parte o meno ad un programma di avvio alla professione come neo docente. In alcuni casi i fattori sono legati al contesto, come la disponibilità di un sistema di mentoring/tutoraggio presso la scuola o la posizione e le dimensioni della scuola stessa. Di solito l'esperienza e la qualifica dei mentori/tutor sono di gran lunga diverse rispetto a quelle degli insegnanti a cui vengono assegnati come sostegno. È interessante evidenziare che in 13 sistemi d'istruzione l'aver partecipato ad un programma di avvio alla professione quando erano neo docenti è un fattore determinante per svolgere le funzioni di mentore/tutor. Come rileva l'OCSE (OECD, 2014), questo fatto può avere un impatto a lungo termine nella successiva disponibilità del docente ad aiutare altri insegnanti a migliorare le loro competenze professionali.

⁸ Si può prendere visione del documento INVALSI completo su: https://www.slideshare.net/Invalsi_social/la-struttura-della-scheda-ssgc-e-il-codebook

⁹ Su queste *checklist* si veda in particolare il cap. 8 del presente volume.

In Italia non è prevista una figura professionale specifica e le attività svolte possono essere al momento solo attestate e riconosciute dal Dirigente Scolastico come iniziativa di formazione tra quelle previste dall'art.1, comma 124, della Legge 107/2015. In realtà nel nostro sistema la designazione come docente tutor potrebbe, a ragione, essere considerata come una progressione professionale nell'ambito del *middle management* della scuola.

In tutti i sistemi di istruzione europei, in ogni caso, per la designazione come docente tutor è di grande importanza *l'esperienza di insegnamento*: "più di 10 anni d'esperienza d'insegnamento" è un fattore predittivo in 11 sistemi scolastici, come lo è "più di 5 anni di esperienza presso la propria scuola" (Eurydice, 2016).

Per il sistema italiano sono criteri prioritari per la designazione dei docenti tutor il possesso di uno o più tra i titoli previsti all'allegato A, tabella 1 del D.M. 11 novembre 2011¹⁰ (titoli di studio, di servizio, culturali e professionali) e il possesso di adeguate competenze culturali, di comprovate esperienze didattiche, di attitudine a svolgere funzioni di tutoraggio, *counseling*, supervisione professionale (D.M. 850/2015, art. 12).

Come emerge dall'indagine descrittiva condotta sui 669 Tutor dei docenti neo-assunti del Lazio, nel nostro paese l'anzianità di servizio è l'aspetto meno considerato rispetto ai titoli di studio, alle attitudini, alle esperienze didattiche (Fig. 4).

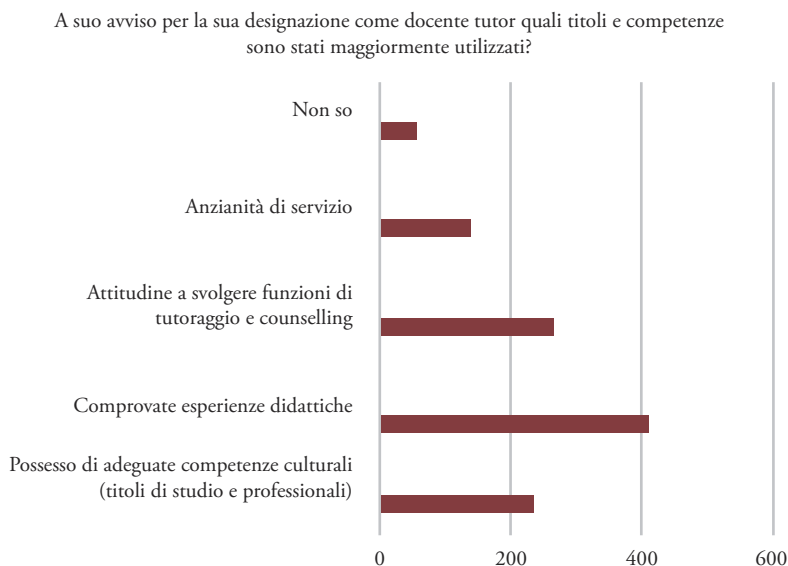


Fig. 4: Titoli e competenze maggiormente utilizzati per la designazione dei docenti tutor

¹⁰ MIUR, D. M. 11 novembre 2011, *Definizione delle modalità di svolgimento e delle caratteristiche delle prove di accesso ai percorsi di tirocinio formativo attivo di cui all'articolo 15, comma 1, del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249.*

4.6 Promuovere una prassi fondata sulla ricerca e sull'evidenza

Oggi gli insegnanti si trovano a svolgere le loro attività professionali in una situazione che potremmo definire di ricerca quasi continua delle soluzioni più adeguate a ciascuno dei problemi che incontrano incessantemente nel contesto in cui operano. La scuola non può più far fronte alle crescenti richieste con le suggestioni e le intuizioni, nonché illazioni, psicologiche, sociologiche, filosofiche, ma ha bisogno di un patrimonio organico di conoscenze verificate. Occorre modificare atteggiamenti e cultura degli insegnanti e allargare la consapevolezza della loro pratica mediante la riflessione su di essa (Öberg, 1987). La professionalità degli insegnanti, dunque, va costruita “nell’esperienza e nella pratica sul campo con l’aiuto di un mediatore che facilita la presa di coscienza e di conoscenza, partecipa all’analisi delle pratiche, in un modo di procedere di co-formazione” (Altet, 1996, p. 41). In particolare nelle professioni educative, per capire e intervenire nei contesti quotidiani, le competenze indispensabili sono relative soprattutto agli strumenti utili per osservare, analizzare, riflettere, al fine di sviluppare piani di intervento controllato per la soluzione dei problemi (Benvenuto, 2015). Si impone, allora, la necessità di fornire agli insegnanti la strumentazione conoscitiva e metodologica opportuna per l’esercizio di una professione che diviene sempre più complessa e articolata in quanto rispecchia i molteplici problemi della società in cui la formazione ha luogo.

Riferimenti Bibliografici

- ALLEN, D.W. (1967). *Microteaching. A description*. San Francisco, CA: Stanford University Press.
- ALTET, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- BENVENUTO, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- BRAGA, P., TOSI, P. (1995). L'osservazione. In S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- CALVANI, A., BIAGIOLI, R., MALTINTI, C., MENICCHETTI, L., MICHELETTA, S. (2013). Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale. *CQIA Rivista*, 8, 1-17.
- CIRACI, A.M. (2014). La formazione universitaria degli insegnanti "in servizio": modalità didattiche e ricadute professionali. L'esperienza dell'Università Roma Tre. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, IV, 1, 220-231.
- CIRACI, A.M., ISIDORI, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi. Un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16/2017, 207-234.
- COMMISSIONE EUROPEA (2012). Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni del 20 novembre 2012. *Ripensare l'Istruzione: Investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*. COM/2012/0669 finale.
- EURYDICE (2016). *I Quaderni di Eurydice Italia 2016. La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*. Commissione europea/EACEA/Eurydice. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea (<http://ec.europa.eu/eurydice>).
- FERNANDEZ, C., YOSHIDA M. (2004). *Lesson Study A Japanese Approach to Improving Mathematics. Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- FETTERMAN, D.M. (1989). *Applied social research methods series, Vol. 17. Ethnography: Step by step*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London - New York: Routledge.
- HATTIE, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London - New York: Routledge.
- INVALSI (2015). Progetto valutazione e miglioramento. L'osservazione in classe. LA STRUTTURA DELLA SCHEDA SSGC E IL CODEBOOK (https://www.slideshare.net/Invalsi_social/la-struttura-della-scheda-ssgc-e-il-codebook).

- LEWIS, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- LEWIS, C.C., PERRY, R.R., FRIEDKIN, S., ROTH, J.R. (2012). Improving teaching does improve teachers. Evidence from Lesson Study. *Journal of teacher education*, 63(5), 368-375.
- MAGRI, P., ROSSI, L. (1998). *L'osservazione nella scuola*. Torino: Paravia.
- MIUR (2016). *Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-19* (http://www.istruzione.it/piano_docenti/).
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD (www.oecd.org/).
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD (www.oecd.org/).
- OECD (2019). Volume I: *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Italy - Country Note - TALIS 2018 – Results (https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis/doc/CN_ITA_it_def.pdf).
- OVERBERG A.A. (1987). Using construct theory as a basis for research and professional development. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (1), 55-65.
- POSTIC, M., DE KETELE, J.M. (1993). *Osservare le situazioni educative: metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- WEBER, M. (1958). *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Einaudi.

Ricerca, azione e fiducia in classe. Uno sguardo trifocale sulle attività valutative

di Concetta La Rocca

5.1 Premessa: tutor, tutee e allievi quali attori di mediazione e riflessione nella classe/laboratorio

Questo contributo assume come premessa la considerazione che la riflessione (Schön, 1993; Fabbri, 2007; Mezirow, 2003) sia alla base della professionalità del docente e che il tutor, docente senior, che accompagna il tutee, docente junior, nel percorso di inserimento nel mondo scolastico, dovrebbe sollecitare attività che siano rivolte allo sviluppo di competenze in tal senso.

Vale la pena sottolineare che l'affiancamento del tutee pone lo stesso tutor nella condizione di migliorare le proprie competenze poiché, così come rilevato da studi sul campo effettuati nell'ambito di corsi rivolti a laureati (Griffin & Griffin, 1997), nella partecipazione al peer-tutoring sia i tutor che i tutees ottengono effetti positivi nell'apprendimento, anzi, di solito, sono i tutor che ne beneficiano maggiormente, probabilmente perché si impegnano in prima persona nello svolgimento delle attività nelle quali dovranno poi sostenere i tutee (Annis, 1983; Benware & Deci, 1984). Sebbene questi studi siano stati effettuati in contesti di apprendimento e non di formazione professionale, si ritiene che il principio possa valere comunque poiché anche la formazione in servizio rappresenta una forma di apprendimento, anzi di apprendimento reciproco, così come è, inoltre, evidente anche nelle intenzioni del legislatore.

Infatti l'art. 9 (Peer to peer – formazione tra pari) del D.M. n.850 del 27/10/2015¹, al punto 1, recita: "L'attività di osservazione in classe, svolta dal docente neo-assunto e dal tutor, è finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche, alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell'azione di insegnamento. L'osservazione è focalizzata sulle modalità di conduzione delle attività e delle lezioni, sul sostegno alle motivazioni degli allievi, sulla costruzione di climi positivi e motivanti, sulle modalità di verifica formativa degli apprendimenti".

Sembra dunque che siano state recepite le richieste culturali del nostro tempo che, alcune già dal secolo scorso, si sono configurate nei lavori di autorevoli studiosi di campo psico-pedagogico (es: Bruner 1982; Baldacci, 2001;

¹ D.M. n.850 del 27/10/2015 "Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107".

Dewey 2014; Domenici, 1993; Margiotta 2014; Montessori, 1970; Pellerey et al, 2011, Becchi, Vertecchi, 1984) i quali hanno rilevato la necessità di stabilire una stretta connessione tra la dimensione teorica e quella pratica dell'insegnamento, sottolineando l'aspetto metodologico che necessariamente emerge in questa prospettiva. Infatti per legare strettamente la teoria alla pratica è necessario costruire luoghi (fisici, virtuali, culturali) in cui sia possibile esercitare il gioco del pensiero in azione e dell'azione pensata. Va da sé che il luogo per eccellenza in cui è possibile mettere in pratica tale stretto connubio è il laboratorio che Baldacci descrive come uno spazio attrezzato in cui si svolge un'attività centrata su un certo oggetto culturale (Baldacci, 2004). La classe può a buon diritto essere considerata un laboratorio poiché è una situazione in cui può essere praticato un apprendimento attivo, dell'imparare facendo, che coinvolga gli allievi e, nel nostro caso specifico, il docente tutor e il docente tutee. La definizione di "apprendimento attivo" rimanda all'assunto dell'agire riflettendo sull'azione, ovvero dell'agire in modo tale che si verifichi una situazione in cui il docente in formazione effettua un intervento didattico in una classe, e, contemporaneamente, osserva se stesso mentre agisce e ragiona sulle sue azioni con l'aiuto di un altro docente. E che, inoltre, coinvolga anche gli allievi che dovrebbero essere considerati i committenti, oltre che i destinatari, dell'intervento educativo. In questo modo si può configurare una situazione nella quale il tutor, il tutee e gli studenti collaborano attivamente per realizzare un costruito culturale, e dunque educativo e formativo, che li veda tutti coinvolti come protagonisti.

Il contesto descritto rappresenta elettivamente quello della *ricerca azione* (R/A) poiché il docente in formazione dovrebbe porsi verso il proprio agire didattico come un ricercatore, avendo come *amico critico* il docente tutor. La *ricerca azione* con la presenza di un *tutor/amico critico* sembra essere la metodologia che maggiormente si adatta ad una attività laboratoriale, anche in ottica autovalutativa, poiché "nella R/A si tratta di comporre fin dall'inizio l'esigenza del conoscere con quella dell'agire, l'avanzamento e l'organizzazione del sapere con il miglioramento delle situazioni e dei fenomeni studiati e con l'efficacia degli interventi" (Pellerey, 1980, pp 449-63) e la presenza di un tutor corrisponde a quella di una sorta di *consulente di processo* (Castoldi, 2003), che ha il compito di affiancare il docente in formazione nella supervisione critica del proprio operato permettendogli una riflessione delle attività che sta svolgendo, proprio come uno specchio² che abbia l'uso della parola e che possa dunque inviare feed-back orientativi (La Rocca et al, 2016).

Questo ragionamento trova una interessante corrispondenza con le opinioni espresse dai docenti che hanno partecipato al percorso denominato "Attività formative per i docenti tutor dei docenti in anno di formazione e prova assunti

² Chi si occupa di formazione non sempre dispone di strumenti per riflettersi e riflettere sulla propria azione: i ballerini, che praticano la loro arte alla perfezione, dispongono di specchi per osservare i loro movimenti. Dove sono i nostri specchi? (Eisner, 1988)

presso le istituzioni scolastiche statali del Lazio” organizzato congiuntamente dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre e dall’USR del Lazio nell’AA 2018/19. Dal questionario³, somministrato ai docenti tutor in formazione, risulta evidente il prevalere di una visione collaborativa e di scambio tra tutor e tutee, infatti nella domanda aperta che richiedeva di indicare “tre punti di forza relativi al ruolo del tutor di docente neoassunto” le risposte più ricorrenti hanno indicato i seguenti concetti: collaborazione, confronto, scambio di esperienze e conoscenze, comunicazione, crescita professionale, sostegno, autoformazione, ascolto, empatia.

Inoltre alla domanda “Per lo svolgimento della sua funzione quanto ritiene di utilizzare le seguenti attività”, tra le alternative possibili, sommando *molto* e *abbastanza*, il 90,3% ha risposto “Predisporre momenti di reciproca osservazione in classe”; l’89,4% “Collaborare nello sviluppo di attività didattiche”. Alla domanda “Come interpreta la sua funzione di tutor di docente neoassunto”, sempre sommando *molto* e *abbastanza*, tra le alternative proposte, il 90,5% ha dichiarato “Rispondere all’esigenza di formazione degli insegnanti con modalità collaborative”, il 96% “Attivare una riflessione condivisa sugli aspetti caratterizzanti l’azione didattica”. Tra gli elementi che i tutor ritengono essere fondamentali tra i bisogni formativi dei neoassunti, assume un grande valore l’“Approfondimento in ambito metodologico, didattico e valutativo” che, come alternativa di scelta tra i vari possibili, sempre sommando *molto* e *abbastanza*, viene selezionato dal 90,1 % dei rispondenti.

Perciò, da parte dei tutor, sembra essere considerato davvero preminente la costruzione di contesti formativi caratterizzati da un clima di ascolto reciproco e di collaborazione nei quali si sviluppino attività di riflessione, in particolare sulle questioni che riguardano le metodologie didattiche e valutative.

Questi dati rilevati sul campo, collimano perfettamente con le considerazioni effettuate come premessa teorica in apertura di questo contributo nel quale, inoltre, nell’ottica della “triangolazione” che si intende assumere come pratica di R/A che corrobori lo sviluppo della riflessione in particolare sul tema della valutazione, nell’attività proposta per il tutoring si suggerisce che si tenga conto anche dell’opinione degli studenti che a buon diritto possono essere considerati anch’essi come *consulenti di processo*.

5.2 *Riflessione, consapevolezza, fiducia: la valutazione è la misura dell’agire didattico.*

Nel già citato art. 9 del D.M. n.850 del 27/10/2015, si legge “(...) L’osservazione è focalizzata *sulle modalità di conduzione delle attività e delle lezioni*,

³ Il questionario ha avuto lo scopo sia di delineare il profilo dei docenti tutor (anni di servizio, formazione, esperienze di tutoring, etc), sia di raccogliere le loro opinioni in merito ai contenuti e alle funzioni dell’attività di tutoring. Sono stati restituiti ed analizzati 699 questionari.

sul sostegno alle motivazioni degli allievi, sulla costruzione di climi positivi e motivanti, sulle modalità di verifica formativa degli apprendimenti". L'attività di osservazione, anzi di R/A suggerito dalla scrivente nel percorso di formazione dei docenti tutor, ha riguardato le modalità in cui si effettuano la verifica e la valutazione perché si ritiene che questi aspetti della didattica rivestano un ruolo nodale sia nella progettazione e programmazione dell'intervento educativo, sia nella costruzione di un clima sereno e collaborativo nel contesto-classe.

Si ritiene perciò lecito affermare che la valutazione è la misura dell'agire didattico nel senso che permette la raccolta di dati informativi, attraverso processi di monitoraggio dei percorsi di insegnamento e di apprendimento, che rendono possibile, ai docenti e agli studenti, di intraprendere opportune attività di riflessione per decidere in modo consapevole come procedere nel futuro.

Lucisano (2017, p.32) osserva che "se il dato si costruisce nell'interazione, la chiave dell'interazione è la fiducia".

La rilevazione di dati informativi relativi all'agire didattico in una classe è evidentemente espresso negli esiti di un intervento formativo. La verifica e la valutazione rappresentano di fatto il momento clou dell'attività di insegnamento/apprendimento poiché consentono di verificare, o falsificare, l'ipotesi che un certo progetto didattico sia andato, o no, a buon fine. Questa occorrenza evidentemente non è riferita esclusivamente ai "voti" che un docente attribuisce alle prestazioni di un alunno sul compito, sul registro, in pagella, ma anche alla possibilità, per il docente, di monitorare l'efficacia delle sue lezioni e, per lo studente, la possibilità di comprendere se sta studiando nel modo giusto oppure se deve correggere il tiro. Insomma i dati valutativi possono offrire ben più informazioni di quelle che vengono attribuite loro tradizionalmente, ma questa estensione dell'atto valutativo può essere realizzata solo se docenti, studenti, e, in questo caso, tutor, si impegnino a far convergere le proprie azioni verso un fine comune: collaborare per elevare la qualità del processo e degli esiti dell'insegnamento/apprendimento.

Infatti sarebbe auspicabile che la valutazione sia utilizzata con lo scopo di coinvolgere gli studenti e renderli protagonisti del proprio processo formativo e non solo per attribuire un valore ai risultati ottenuti al termine di un intervento didattico. Black & Wiliam (2009) hanno proposto una definizione di valutazione utilizzata in funzione formativa che sembra efficacemente rappresentativa del concetto che essa esprime: una pratica valutativa in una classe può dirsi formativa nella misura in cui evidenzia che il rendimento degli studenti è interpretato e utilizzato dai docenti e dagli studenti per prendere *decisioni* sui prossimi passi da compiere nel percorso formativo, in modo che questo risulti essere migliore, o meglio fondato, rispetto alle *decisioni* che si sarebbero prese in assenza di una valutazione formativa.

Dunque lo scopo della valutazione utilizzata in funzione formativa consiste sostanzialmente nel fornire feedback agli insegnanti e agli studenti in modo che gli uni e gli altri possano modificare le proprie successive attività didattiche e di apprendimento per adeguarle ai traguardi da raggiungere. Nicol e Macfarlane-

Dick (2005) sottolineano in particolare che il feedback relativo alle prestazioni, in classe o per compiti svolti a casa, permette agli studenti di ristrutturare la loro comprensione e le loro competenze e di costruire idee e capacità più potenti. Gli studi comparativi di Hattie (2008 - 2011) dimostrano che la qualità dell'istruzione e dell'educazione dipende in primo luogo dall'agire dei docenti e che il feed-back risulta al primo posto tra le attività che i docenti possono svolgere per accompagnare e sostenere i discenti nel percorso di apprendimento. In particolare il feed-back è utile per: identificare carenze di gruppo o individuali e per porvi rimedio; spostare l'attenzione sui processi di apprendimento piuttosto che sulle valutazioni finali, al fine di aumentare l'efficacia dell'attività formativa e ridurre l'impatto negativo della motivazione estrinseca; migliorare la consapevolezza metacognitiva degli studenti sul «come si impara»; consentire di focalizzare l'attenzione degli studenti sui progressi compiuti.

Sembra lecito osservare che questa modalità di gestione dei dati valutativi possa realizzarsi se nella classe si assuma come valore l'attuazione di un clima collaborativo, il quale, pur essendo spesso auspicato nelle questioni e nelle pratiche educative, non può essere dato per scontato, ma deve essere promosso e costruito e forse, in primis, voluto dagli stessi protagonisti. Un clima collaborativo si instaura soprattutto se viene a stabilirsi un rapporto di fiducia tra i soggetti, un rapporto nel quale davvero ciascuno sente di stare agendo in sintonia con gli altri, avendo uno scopo comune e un metodo condiviso, pur nella convinzione che ciascuno debba svolgere il suo compito, senza sovrapporre ruoli e senza mescolare piani (Johnson et al 1996).

Carless (2012), afferma che l'accettazione e la circolazione del feedback possa essere migliorata nel contesto scolastico se nella classe tutti i partecipanti hanno sufficiente autonomia e fiducia negli altri per contribuire liberamente alla costruzione di interventi e di idee in un'atmosfera aperta e solidale: la fiducia è un elemento di grande rilevanza nei processi di feedback perché ne mette in luce gli aspetti emotivi, affettivi e relazionali. Secondo l'autore (Carless, 2006) l'assenza di fiducia è da attribuirsi soprattutto a tre evenienze: il feedback viene restituito in ritardo rispetto ai tempi utili nel processo di apprendimento; è spesso solo una trasmissione unidirezionale di informazioni; gli studenti trovano difficoltà nel comprendere e nell'accogliere il feedback che ricevono. Di conseguenza propone l'assunzione dell'approccio dialogico al feedback che egli definisce come uno scambio interattivo in cui le interpretazioni sono condivise, i significati negoziati e le aspettative chiarite. Quando si riesca ad innestare questi processi nelle attività didattiche, il risultato è la realizzazione di un clima di fiducia tra studenti ed insegnanti e tra gli studenti stessi (Carless, 2012).

5.3 Attività valutative e sguardo trifocale; docente, tutor del docente e studenti

Nel paragrafo precedente si è espresso il motivo per il quale si è ritenuto opportuno focalizzare sulla valutazione una possibile attività di R/A che possa

essere svolta in classe dal docente tutee con la presenza del docente tutor e il coinvolgimento degli studenti. Ai tutor che hanno seguito le attività di formazione, è stata proposta l'esperienza di ricerca (La Rocca, 2019) nel corso della quale sono state osservate le pratiche valutative dei docenti in ottica trifocale: quello che i docenti ritengono di fare, quello che gli studenti ritengono che i docenti facciano, quello che rileva un osservatore esterno. Si è ritenuto che la descrizione della ricerca, nella sua procedura e nei risultati ottenuti, potesse offrire un esempio di R/A nella quale, coinvolgendo il docente tutor, il tutee e gli studenti, vengano valorizzate le attività di riflessione, l'atteggiamento da ricercatore, la costruzione di un clima collaborativo e improntato alla fiducia in particolare sulle attività di valutazione in funzione formativa.

La ricerca svolta si configura di fatto come una *esperienza di apprendimento situato* (Rivoltella, et al, 2013) che ha coinvolto gli insegnanti e gli alunni di una classe IV di un Liceo Scientifico di Ostia (Roma) e che è stata svolta nel periodo marzo-maggio 2018 e rappresenta lo sviluppo di una precedente indagine (La Rocca et al, 2016) nell'ambito della quale sono stati tradotti e validati i questionari standardizzati di Alkharusi (2015) che permettono di rilevare il punto di vista del docente (Q.D.) e quello degli studenti (Q.S.) sulle modalità di utilizzo, in classe, delle attività valutative. Nel contesto indagato sono dunque stati somministrati tali questionari con l'aggiunta di un ulteriore strumento, una griglia di osservazione costruita utilizzando pressoché i medesimi item che compongono i suddetti questionari, e compilata dall'osservatore presente in classe, durante le lezioni, nel periodo indicato.

L'approccio metodologico utilizzato è stato di tipo quali-quantitativo e la ricerca si è articolata attraverso alcune fasi che si descriveranno brevemente. In primo luogo è stato svolto un seminario nel quale è stato chiarito lo scopo dell'indagine ed è stata illustrata la prospettiva teorica e didattica sulla funzione formativa della valutazione; l'incontro è stato rivolto ai docenti e agli studenti allo scopo di coinvolgerli attivamente nel percorso intrapreso. La seconda fase, durata all'incirca due mesi, ha previsto l'osservazione del contesto classe e, in particolare, delle azioni valutative attuate dai cinque docenti coinvolti. Il ricercatore ha assistito alle lezioni dei docenti, raccogliendo dati relativi a ciascuna di esse, sia attraverso la libera osservazione con notes e penna per registrare gli episodi significativi rispetto agli obiettivi prefissati, sia con la griglia strutturata (costruita sulla base dei questionari Q.S. e Q.D.) che ha compilato settimanalmente. Al termine delle attività in aula, il ricercatore ha sintetizzato i dati raccolti nella griglia strutturata compilata per ciascun docente, ovvero per ciascuna disciplina. Contestualmente ha somministrato i Q.D. e Q.S. ai docenti e ai ragazzi; naturalmente i ragazzi hanno compilato cinque volte (in cinque giorni differenti) il questionario poiché hanno dovuto esprimere la propria opinione in merito alle modalità valutative assunte da ciascuno dei docenti coinvolti nell'indagine.

Si è dunque proceduto alla elaborazione e all'interpretazione dei dati analizzando gli esiti dei questionari Q.D. e Q.S. e delle griglie strutturate e, suc-

cessivamente, ponendo in relazione per ciascuna disciplina il Q.D., il Q.S. e la griglia strutturata. I dati quantitativi sono stati trattati con Excel, l'analisi dei dati qualitativi è stata effettuata attraverso una categorizzazione a posteriori dei concetti ricorrenti. In seguito sono stati restituiti i risultati dell'indagine a ciascun docente, per consentirgli di assumere il punto di vista dei ragazzi e delle osservazioni del ricercatore, al fine di riflettere sulle proprie attività didattiche e valutative e per formulare eventuali ipotesi di miglioramento, ove se ne fosse evidenziata l'opportunità. Infine è stato chiesto ai docenti di esprimere le proprie considerazioni sull'esperienza effettuata attraverso un'intervista semistrutturata, costruita soprattutto con lo scopo di rilevare se la ricerca li avesse condotti ad una riflessione sulle proprie pratiche valutative.

Considerato lo spazio a disposizione non è possibile riportare né gli strumenti utilizzati, né le tabelle che mostrano numericamente gli esiti dell'indagine per ciascuna delle discipline osservate nella triangolazione ottenuta dal punto di vista del docente, dello studente e dell'osservatore. Pertanto ci si limiterà alla sola descrizione sintetica degli esiti.

I risultati riguardanti il docente di italiano e latino mostrano una non corrispondenza tra le tre prospettive: il docente ritiene di comunicare sempre i criteri della valutazione prima della prova, gli alunni affermano che non sempre risulta trasparente il metodo di attribuzione dei voti e l'osservatore rileva che solo sporadicamente il docente informa i ragazzi sui criteri valutativi adottati. In merito all'autovalutazione, il docente ritiene di supportare gli alunni in modo costante, gli studenti di essere supportati quasi sempre, l'osservatore che ciò accade poche volte. I tre punti di vista coincidono in merito al frequente utilizzo di feedback valutativi, soprattutto di tipo orale. La maggior parte dei ragazzi sostiene che l'insegnante permette loro di ottenere voti alti, di scoprire i propri punti di forza, di essere valutati tramite diverse forme di prove e che queste non risultano difficili ma interessanti.

Il parere sull'interesse nei confronti delle prove da parte degli studenti è diverso per le discipline di storia e filosofia: la maggior parte risulta indifferente ad esse e non vi trova alcun riferimento alla propria vita quotidiana. Quasi tutti gli studenti credono che lo sforzo che effettuano per studiare la materia non converga con il risultato ottenuto e che il metodo che l'insegnante utilizza per assegnare i voti non è chiaro; l'osservatore ha notato che il docente solo raramente informa i ragazzi sugli obiettivi da raggiungere e sui criteri che utilizzerà per la valutazione, nonostante affermi di farlo spesso. Inoltre gli studenti reputano di non ricevere un feedback costante e l'opinione dell'osservatore corrisponde; il docente, di contro, sostiene di comunicare sempre un feedback orale. Sia l'osservatore sia gli alunni ritengono che il docente incoraggi il pensiero critico raramente e che non fornisca strumenti per l'autovalutazione. I ragazzi sostengono che le prove di valutazione non siano difficili, nonostante circa la metà di loro considerino difficoltoso ottenere dei voti alti.

Anche nel caso del docente di matematica e fisica risultano divergenze tra le tre prospettive: l'insegnante afferma di comunicare sempre un feedback sulle

prestazioni, più spesso di tipo scritto; di informare solo alcune volte gli allievi circa gli obiettivi e i criteri che utilizzerà per la valutazione della prestazione e per l'attribuzione del voto e di fornire quasi sempre agli alunni strumenti per l'autovalutazione. I ragazzi non considerano del tutto chiaro il metodo di attribuzione del voto anche se la maggior parte pensa che impegnandosi possa raggiungere risultati positivi giacché ritiene che le prove non siano complicate e non sia difficile ottenere voti alti. La metà della classe considera interessanti le prove di valutazione e pensa che gli studenti possano scoprire i loro punti di forza grazie all'insegnante. L'osservatore rileva che l'insegnante comunichi quasi sempre obiettivi e criteri delle prove di valutazione, che fornisca strumenti di autovalutazione e feedback, per lo più orali, agli studenti.

Il docente di inglese afferma di fornire sempre un feedback orale ai ragazzi ed è ciò che risulta anche all'osservatore; non tutti gli alunni però sono d'accordo: la maggioranza sostiene di non ricevere un riscontro continuo sui propri risultati. Gli studenti ritengono di essere sostenuti dal docente nei processi di autovalutazione, ma rilevano anche che i risultati conseguiti non riflettono abbastanza lo sforzo che compiono per studiare la materia. Il pensiero del docente è in sintonia con quello dei ragazzi riguardo la dichiarazione del metodo di attribuzione del voto prima dello svolgimento della prova, mentre il ricercatore ha notato che il docente dichiara i criteri solo di rado. In ultimo, sia i ragazzi sia l'osservatore hanno evidenziato che il docente consegna i risultati delle prove in modo da mantenerli privati.

L'analisi dei dati del questionario del docente di scienze evidenzia un'omogeneità nelle risposte degli studenti, più che soddisfatti dei processi valutativi attuati dall'insegnante. I ragazzi ritengono che il professore comunichi chiaramente il metodo di attribuzione dei voti e l'insegnante sembra esserne consapevole, l'osservatore conferma. Sia il docente che l'osservatore reputano che l'insegnante spesso porga aiuto agli studenti per consentirgli di auto monitorare i propri progressi. I ragazzi sostengono di avere la possibilità di manifestare le proprie attitudini. Il docente ha ritenuto importante sottolineare il fatto che, dopo ogni prestazione orale, richieda un'autovalutazione da parte dell'esaminato, evento confermato dalle annotazioni del ricercatore. Fra tutti i risultati dei questionari, quello riguardante la disciplina di scienze ha rilevato una corrispondenza tra le tre prospettive di osservazione.

5.4 Osservazioni conclusive

La narrazione della ricerca, effettuata nell'ambito delle attività di formazione, è stata accolta con molto interesse dai docenti tutor, ai quali, in particolare, è stato indicato come proprio il ruolo che, nella esperienza, era stato rivestito dal ricercatore/osservatore. Si è rilevato come l'utilizzo di strumenti strutturati abbia consentito ai docenti e agli studenti della IV A di acquisire una maggiore consapevolezza riguardo alle modalità valutative adottate in

classe e all'utilizzo che della valutazione si possa fare in funzione formativa. È stato anche sottolineato il clima di collaborazione e di fiducia che ha legato tra loro docenti, studenti e osservatore (ricercatore /tutor), poiché quasi tutti i docenti hanno accolto con interesse la restituzione dei risultati, ritenendoli utili per effettuare una proficua riflessione e ringraziando per l'opportunità offerta. Sembra dunque auspicabile che nelle attività di formazione dei docenti tutor vengano utilizzate simili pratiche didattiche, che poggiano su teorie forti e profondamente radicate nel pensiero scientifico in campo educativo. In ogni caso sembra di poter sottolineare che la costruzione di ambienti collaborativi in cui esercitare la riflessione sia la cifra di un agire educativo improntato alla ricerca, alla fiducia e alla qualità.

Riferimenti Bibliografici

- ALKHARUSI H. (2015) Classroom Assessment Communication, Perceived Assessment Environment, and Academic Achievement: A Path Analysis. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, Vol.:8, Issue.:2
- ANNIS, L.F. (1983). The processes and effects of peer tutoring. *Human Learning*. Vol.2, pp.39-47.
- BALDACCIO M. (2001). *Fare scuola*. Lecce: Pensa Multimedia
- BALDACCIO M. (2004). *Il Laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*, in N. Filograsso e R. Traviglini, *Dewey e l'educazione della mente*, Milano: Franco Angeli.
- BECCHI E., VERTECCHI B. (1984). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- BENWARE, C.A., & DECI, E.L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*. Vol. 21, pp.755-765.
- BLACK P.J., & WILLIAM D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- BRUNER, J. (1982). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando
- CARLESS D. (2012). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. In David Boud, Elizabeth Molloy (2012). *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well*. London: Routledge
- CARLESS D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2): 219-33
- Castoldi, M. (2003), http://www.laboratorioformazione.it/index.php?option=com_content&view=article&id=124:ricerca-azione-e-processi-autovalutativi&catid=202:0-laboratorio-formazione&Itemid=546
- DEWEY, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- DOMENICI G. (1993). *Manuale della Valutazione scolastica*. Bari: Laterza
- EISNER, E.W. (1979). *The Educational Imagination*. New York: Mc Millan
- FABBRI L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- GRIFFIN, B.W., & M.M.GRIFFIN. (1997). The Effects of Reciprocal Peer Tutoring On Graduate student Achievement, Test Anxiety, and Academic Self-Efficacy. *The Journal of Experimental Education*. Vol.65, No.3, pp.197-209.
- HATTIE, J.A. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge
- HATTIE, J.A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. NY: Routledge
- JOHNSON D., JOHNSON R. & HOLUBEC E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Edizioni Erickson
- LA ROCCA C., CAPOBIANCO R. (2016). L'apprendimento insegnato. Valutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies*, Anno V, Vol. 14, pp 83-106. Milano, Edizioni Universitarie di Lettere, Economia Diritto

- LA ROCCA C. (2019) "Valutazione informativa, formativa, in-formazione. Teorie e pratiche educative in classe". In Atti del Convegno Internazionale della SIRD "Education and evaluation processes" tenutosi a Salerno nei giorni 25/26 ottobre 2018, pp 403-410
- LUCISANO P. (2017). Il fine come criterio della validità di interventi educativi. In Notti A. M. (2017) *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia
- MARGIOTTA U. (2014) *Teorie dell'istruzione. Finalità e modelli*. Roma: Anicia
- MEZIROW J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- MONTESSORI M. (1970). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti
- NICOL, D.J.; MACFARLANE-DICK, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good practice. *Studies in Higher Education* 31 (2): 199–218.
- PELLEREY, M. GRZADZIEL D. (2011), *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS
- PELLEREY, M. (1980), Il metodo della ricerca/azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni", *Orientamenti pedagogici*, XXVII, n. 3, maggio-giugno 1980, pp. 449-63.
- RIVOLTELLA, P.C., GARAVAGLIA, A., FERRARI, S., CARENZIO, A., BRICCHETTO, E., PETTI, L.&TRIACCA, S. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola
- SCHÖN D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.

Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti

di Fabio Bocci

6.1. Premessa

Franco Frabboni in una pubblicazione del 2013 dedicata alla formazione degli insegnanti afferma che «la qualità professionale dell'insegnante è uno specchio molto affidabile per visualizzare la mission culturale richiesta dal Paese in cui insegna» (Frabboni, 2013, p. 3). Ne consegue che: «il suo profilo di mentore della Formazione espone una medaglia a due facce: l'una, statica: da “manovale”; l'altra, dinamica: da “architetto» (Frabboni, 2013, p. 3).

Per sintetizzare possiamo dire che nel caso del *manovale* la formazione degli insegnanti è appiattita su pratiche e modalità statiche, predefinite dall'alto, orientate alla riproduzione di modelli pregressi (tradizionali). In Italia è vagheggiata, senza soluzione di continuità, da commentatori, analisti, saggisti, semplici fruitori, sostenitori della *scuola del tempo che fu* assurti a e autoproclamatisi esperti di pedagogia e didattica (e impegnati ad affibbiare a queste discipline scientifiche la colpa di tutti i mali della scuola), i quali senza il supporto di qualsiasi evidenza scientifica trovano spazi mediatici per amplificare le loro riflessioni. Basti pensare ai vari Citati, Mastrocola e Galli della Loggia.

Nel caso dell'insegnante *architetto*, siamo invece in presenza di una figura professionale orientata a «nobilitare la scuola a motore-di-emancipazione culturale e civile di una comunità sociale» (Frabboni, 2013, p. 4). Un docente che deve, quindi, non tanto *essere formato* ma *formarsi* in un percorso complesso e articolato, diacronico, socialmente costruito attraverso una rete di mediazioni culturali, scientifiche e socio-politiche che si delineano a partire dalla formazione iniziale per poi dipanarsi nel corso della carriera professionale.

Per essenzializzare ancora questo discorso abbiamo provato a visualizzare la riflessione di Frabboni in uno schema (Fig. 1) ponendo al centro il concetto di sviluppo/apprendimento professionale del docente con l'intento di semplificare la visione dicotomica tra una formazione direzionata a fornire e far acquisire agli insegnanti (futuri e in servizio) una cassetta degli attrezzi sincronica (quindi destinata ben presto a inaridirsi per obsolescenza) e un'altra concezione di formazione, di carattere diacronico, finalizzata invece a far sviluppare ai docenti conoscenze e competenze di tipo riflessivo orientate all'assunzione di decisioni in situazione.

Se caliamo questa argomentazione nella formazione in servizio, in particolar modo quella agita dai docenti tutor che seguono i colleghi *novizi* nel loro anno di prova per il ruolo¹, possiamo qui far riferimento al costrutto di *agentività* come vettore per lo sviluppo/apprendimento professionale e alla dimensione della *riflessività in azione* come abito mentale che qualifica la formazione dei docenti tra pari.

Approfondiremo pertanto questi due aspetti utilizzandoli come sfondo di senso per la nostra proposta di ri-utilizzare il *Microteaching* quale strumento che può rivelarsi utile nella fattispecie della relazione formativa tra insegnante tutor e insegnante novizio, ritenendo l'utilità appena menzionata come bi-pluri-direzionale e bi-pluri-dimensionale.

In altri termini, per quel che riguarda la direzionalità pensiamo che questa esperienza formativa sia utile non solo all'insegnante che riceve l'azione di tutoraggio (saremmo nella logica dell'insegnante manovale) ma anche al tutor stesso e agli altri colleghi coinvolti.

Una visione dicotomica della formazione

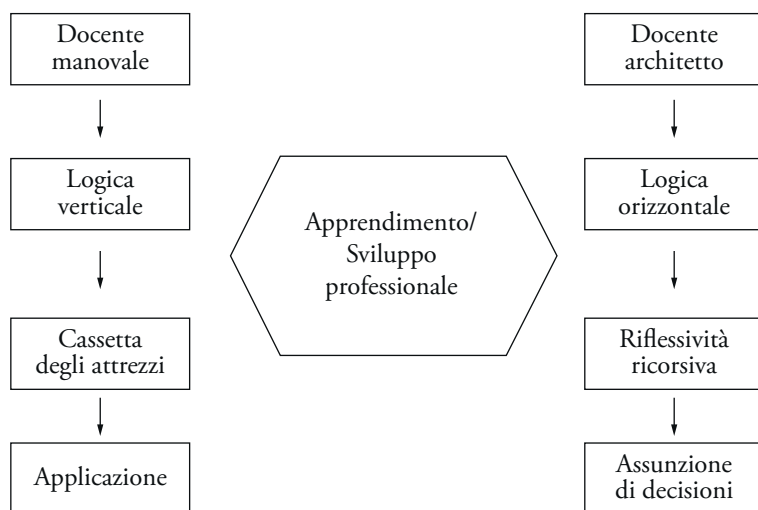


Figura 1. Una visione dicotomica della formazione degli insegnanti

Altresì, per quel che concerne la dimensionalità, siamo convinti che oltre alla funzionalità connaturata a questa azione di tutoraggio/accompagnamento

¹ Siamo consapevoli che la dizione *novizi* può apparire ai limiti del surreale, soprattutto pensando ai tanti docenti che hanno alle spalle innumerevoli anni di precariato. La maggior parte di loro, infatti, arrivano all'*anno di prova* dopo molti *primi* anni e dopo *molte prove*.

(alla quale è doveroso corrispondere sul piano del dispositivo istituzionale che la dispone) possa esserne contemplata almeno un'altra di più ampio respiro, la quale si genera e muove dal basso e si configura con caratteristiche istituenti (quindi trasformative dell'istituto che le determina). Una dimensione/funzione ulteriore, non prevista ma auspicata, finalizzata a ripristinare/rilanciare quella visione comunitaria e collegiale della formazione dei docenti che ha qualificato la scuola democratica italiana negli anni Sessanta/Settanta. Questa si è caratterizzata per uno spirito/desiderio di condivisione delle esperienze, di sperimentazione e di ricerca di base, orientata a migliorare la qualità dell'istruzione e dell'educazione della scuola concepita come istituzione deputata a offrire una risposta non elitaria ma inclusiva indirizzata a fronteggiare, anzi a contrastare, le innumerevoli forme di discriminazione, marginalizzazione e esclusione che ieri (come oggi) affliggono il nostro Paese. Non a caso, è proprio questa visione (e quegli anni) ad essere attaccata/i con l'accusa di aver *impoverito* il sistema formativo, ovvero – in una logica classista – di aver reso la scuola di massa, aperta a tutti, non selettiva.

Pensiamo che questi temi non siano secondari o opzionali in una riflessione sulla formazione degli insegnanti (Bocci, 2018a), soprattutto se siamo (ancora) convinti che la scuola sia (ancora) la risposta possibile e praticabile alle tante barbarie che pervadono e permeano il Mondo che ci è dato di abitare.

6.2. *L'agentività degli insegnanti come vettore per lo sviluppo/apprendimento professionale tra pari*

Laurie Calvert, nota studiosa della *Teacher Agency*, sottolinea la necessità nelle pratiche formative che coinvolgono i docenti di uscire dalla logica (verticale) del *training professionale*, nella quale esiste una figura esperta che impartisce/suggerisce/offre a una meno esperta direttive, linee metodologiche di azione didattica, strumenti... e di approdare, invece, all'idea di *apprendimento professionale* (in una logica orizzontale), nella quale l'esperienza formativa è realmente co-costruita tra i diversi attori in campo. In sintonia con questa premessa, la studiosa definisce la *Teacher Agency* come «la capacità degli insegnanti di agire in modo intenzionale e costruttivo per indirizzare la loro crescita professionale e contribuire alla crescita dei loro colleghi» (Calvert, 2016, p. 4).

Le variabili che entrano in gioco in questa riconfigurazione dello sviluppo/apprendimento professionale sono diverse (Sibilio & Aiello, 2018), e fanno riferimento da un lato ad aspetti motivazionali interni alla persona – come la perseveranza o la percezione della propria disponibilità a impegnarsi ad apprendere nell'interazione con un pari – ma anche strutturali, come, ad esempio, l'impegno che un istituto scolastico (restando nel microcontesto) investe per la formazione dei propri docenti o il grado in cui la scuola per mezzo del suo dirigente coinvolge gli insegnanti nelle decisioni su cosa e come indirizzare il loro apprendimento professionale.

In tal senso Calvert suggerisce sette azioni che la comunità scolastica può mettere in atto per incrementare l'agentività degli insegnanti e per migliorare le pratiche del loro sviluppo/apprendimento professionale (Tab. 1).

AZIONI	DESCRIZIONE
1	Tutte le decisioni inerenti l'apprendimento professionale devono essere assunte a seguito di una effettiva consultazione con gli insegnanti, i quali devono essere coinvolti (con una rappresentanza non inferiore al 50%) in ogni fase decisionale: dalla pianificazione e analisi dei dati alla progettazione, implementazione e valutazione.
2	Riconfigurare l'organizzazione della giornata scolastica in modo che gli insegnanti abbiano il tempo di incontrarsi, collaborare regolarmente per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento.
3	Coinvolgere e supportare gli insegnanti nell'analisi dei dati e nell'identificazione delle sfide che riguardano il processo di insegnamento-apprendimento.
4	Dare vita a comunità di apprendimento in cui gli insegnanti possano trovare spazi condivisi di soluzione dei problemi pratici che incontrano così come condividere la responsabilità del conseguimento del successo sia dei colleghi sia degli studenti.
5	Offrire agli insegnanti la possibilità di operare scelte in merito al loro apprendimento professionale, incluso con chi lavorare in tal senso e dove focalizzare gli obiettivi del loro sviluppo di apprendimento.
6	Garantire che le azioni inerenti l'apprendimento professionale siano finalizzate alla crescita professionale continua e non alla valutazione.
7	Resistere alla tentazione di riprodurre modelli preesistenti o di imporre forme predefinite di apprendimento professionale senza aver esaminato il contesto in cui si dovrà sviluppare l'azione. Comprendere che chi si trova in situazione di apprendimento deve voler migliorare la propria pratica e percepire che l'azione intrapresa è un'opportunità che lo aiuterà a conseguire l'obiettivo che si è dato.

Tabella 1. *Come migliorare l'Agentività nei piani di miglioramento dello sviluppo professionale* (ad. da Calvert, 2016)².

Quanto proposto da Calvert consente di riflettere su alcuni aspetti che riteniamo salienti nella nostra argomentazione, che ha come focus la formazione

² Il nostro adattamento e la traduzione sono finalizzati all'applicazione nel contesto italiano.

professionale in servizio dei docenti nell'anno di prova nel loro interagire con un collega tutor in una fase di accompagnamento al ruolo.

In primo luogo l'agentività che supporta lo sviluppo/apprendimento professionale non è un *quid* che i docenti posseggono come dotazione innata: è connaturata a ciò che fanno, viene appresa nel momento in cui agiscono per apprendere (Biesta & Tedder, 2007). E questo, nella più classica prospettiva del *lifelong/lifewide learning*, accade durante tutto l'arco della vita e oltre i contesti specifici della carriera professionale.

Come hanno messo in evidenza Priestley, Biesta e Robinson (2013) nell'elaborare un modello ecologico finalizzato a comprendere l'agentività (Bocci, 2018b), quando i docenti si trovano in situazione di apprendimento si attiva un meccanismo di circolarità (virtuosa se la situazione è riconosciuta come significativa) tra gli schemi di pensiero e di azione passati³ e ciò che è in atto nella pratica in quel momento. La qual cosa contribuisce a sostenere nel corso del tempo lo sviluppo dell'identità personale e professionale del docente, così come la rete delle interazioni che è disposto ad attivare e a sostenere (Emyrbayer & Miche, 1998).

In altri termini, l'*Agency* che supporta lo sviluppo/apprendimento professionale da un lato è *informata* dall'esperienza passata e, dall'altro, è sostenuta dalla significatività dell'esperienza in corso. Ciò significa che il raggiungimento dell'agentività, quale componente essenziale dello sviluppo professionale, comporta l'interazione tra: a) gli sforzi individuali della persona coinvolta; b) le risorse disponibili; c) i fattori contestuali e strutturali contingenti (Biesta & Tedder (2007).

In secondo luogo, lo sviluppo professionale supportato dall'agentività deve essere concepito non come atto individuale ma come esito di reti relazionali che consentono di trasformare le strutture interne ed esterne al soggetto/ai soggetti coinvolto/i (così come quelle del contesto in cui si attiva la pratica) e di costruire comunità professionali (Guerra, 2018).

Quello delle comunità (di pratica) professionali richiamato da Guerra apre la strada al nostro secondo sfondo: la riflessività ricorsiva dei docenti come fattore cruciale per lo sviluppo/apprendimento professionale.

6.2. *La riflessività ricorsiva dei docenti come comunità di pratica per lo sviluppo/apprendimento professionale*

Nella comunità scientifica vi è ormai ampio consenso nel ritenere la riflessività in situazione – da intendersi come «attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche» (Calvani, Bonaiuti, Andreocci, 2011, p. 30) – quale componente essenziale per la formazione iniziale e in ser-

³ Che includono anche l'incidenza esercitata dalle credenze sulla figura e sul ruolo dell'insegnante nel contesto sociale anche per mezzo dalle rappresentazioni dei media (Bocci, 2018b).

vizio degli insegnanti (Schön 1993; Striano, 2001; Mezirov, 2003; Mortari, 2003; Damiano, 2008; Nuzzaci, 2009; Lyons, 2010). In effetti, come sottolinea Moretti (2003), l'agire riflessivo degli insegnanti è da porsi in correlazione con l'idea di *docente-ricercatore*, molto vicina a quella dell'insegnante architetto che abbiamo richiamato citando Frabboni.

Assumendo questa prospettiva, la pratica riflessiva dei docenti richiede, dal nostro punto di vista, il richiamo dell'attenzione su alcuni aspetti di particolare rilievo.

Il primo concerne la valorizzazione del non formale e dell'informale di cui i docenti sono portatori. Gli insegnanti sono soggettività ricche di storie pregresse e attuali le quali invece di emergere sono, culturalmente, destinate ad essere sottaciute se non proprio occultate (Bocci, 2017a). Si fa qui anche riferimento a quella che Loredana Perla chiama *didattica dell'implicito*. Se superiamo la concezione dell'agire didattico come *atto ingegneristico*, ecco emergere una dimensione nascosta che è profondamente radicata nei tanti gesti professionali che definiscono il quotidiano della vita scolastica. Si tratta, come spiega la studiosa, del *non-ancora-noto* dell'agire professionale, di ciò che dell'insegnamento resta tacito. È «un universo di affetti, tensioni, dilemmi, assunti di senso comune, credenze, epistemologie ingenue, ragionamenti abduttivi fortemente connessi con l'immagine di sé e con l'esistenza sociale» (Perla, 2010, pp. 7-8). Un universo che non è istantaneamente a portata di mano (come dato immediatamente oggettivo, misurabile), ma va rintracciato tanto da rivelarsi «solo a certe condizioni» (Perla, 2010, p. 10).

La dimensione dell'implicito (che è foriera dei saperi pratici ed esistenziali connaturati anche al non formale e all'informale) va dunque disvelata e la pratica della riflessività ricorsiva diviene in tal senso cruciale, in quanto nell'azione riflessiva si creano «le condizioni adatte per attivare processi di disvelamento, chiarificazione e ridefinizione, incentrati sulla tensione a collegare soggetti, eventi, pensieri, emozioni ed operatività» (Cunti, 2018, p. 120).

Questo primo aspetto si connette al secondo che riguarda quella che Calvani (2014) definisce *attitudine epistemologica* degli insegnanti. Infatti, proprio a partire da quell'insieme, spesso magmatico, di assunti di senso comune, di credenze, di epistemologie ingenue, ecc..., troviamo docenti che hanno/sviluppano una concezione molto diversificata della conoscenza. Su un versante si collocano quelli che assumono una posizione statica, ritenendo la conoscenza qualcosa di univoco e di certo. Questi concepiscono l'intelligenza o le abilità come entità poco o per nulla modificabili e sovrappongono la didattica alla trasmissione dei contenuti (torna l'immagine dell'insegnante manovale, che replica la trasmissione del sapere dall'alto verso il basso). Su un altro versante si situano i docenti che hanno della conoscenza una visione flessibile, non dogmatica, fluttuante. Si pongono molte domande e formulano ipotesi consentendo anche agli studenti e ai colleghi di assumere decisioni (e non solo di applicare formule predefinite) che sono comunque sempre in divenire. Riprendendo qui un concetto caro a Errico Malatesta, possiamo dire che questi inse-

gnanti hanno una concezione della conoscenza e del sapere come di un qualcosa che è sempre *contingente e fallibilista*.

Ora, nell'economia del nostro discorso, va detto che questa *attitudine epistemologica* non è una condizione immutabile, non è un fattore neutro ma l'esito di una fitta rete di elaborazioni in cui convergono aspetti personali, socio-culturali, scientifici, politici, ecc... (Bocci, 2015). Pertanto deve divenire s/oggetto di approfondimento e, quindi, di trasformazione. Ciò deve essere fatto all'interno delle pratiche di apprendimento/sviluppo professionale e, soprattutto, all'interno di una dimensione relazionale, ossia comunitaria, dell'agire professionale.

Questo ci porta al terzo aspetto da noi preso in considerazione. La pratica riflessiva ricorsiva ha senso se agita comunitariamente (Wenger, 2006; Fabbri, 2007; Fabbri, Striano & Melacarne, 2008).

Come rileva Antonio Marzano «all'individualismo professionale si associa la dimensione sociale che decentra il soggetto e lo inserisce in una comunità di pratiche che diviene l'humus di strategie risolutive, socialmente condivise, in maniera flessibile e creativa. Questo significa vivere il contesto in modo da sviluppare una vera e propria cultura professionale calibrata sulle caratteristiche presenti in una prospettiva eco-sistemica di sviluppo personale e professionale. In tal modo, la formazione in servizio dovrebbe formare insegnanti quali agenti del cambiamento, in grado di perseguire obiettivi di valore, al di là dell'acquisizione di competenze etero-determinate, capaci di focalizzare l'attenzione sulla scuola quale sistema organizzato dotato di proprie risorse, in cui le azioni didattiche e le strategie innovative debbono poter attecchire in vista di un miglioramento» (Marzano, 2018, p. 137).

In definitiva, la riflessività ricorsiva assume valore nella misura in cui contribuisce alla costruzione condivisa di saperi, i quali co-evolvono mediante un intenzionale e sistematico confronto incentrato sulla pratica della ricerca e della sperimentazione (nella sua accezione più ampia). Le comunità professionali che si vengono così a delineare si strutturano ed evolvono «grazie all'interazione tra pari, che chiama in causa processi costanti di costruzione di significati condivisi, di rinegoziazione, condivisione di azioni, artefatti, ruoli e distribuzione della conoscenza [...] L'interazione con gli altri è la condizione migliore per apprendere a identificare e apprezzare prospettive diverse» (Falcinelli, 2018, p. 36). Come evidenzia Mezirow (2003), infatti, proprio per mezzo dell'interazione tra pari si hanno a disposizione punti di vista diversificati che consentono ai diversi attori di riconfigurare un certo posizionamento personale assunto nell'attualità dell'azione intrapresa (derivante dalle esperienze pregresse e dalla percezione di quella in corso) e avviare trasformazioni in ottica migliorativa.

Assume così una funzione nodale l'osservazione tra pari e le pratiche formative che la supportano, anche grazie alle tecnologie di nuova o vecchia generazione.

6.3. *L'osservazione tra pari come pratica formativa per lo sviluppo/apprendimento professionale. Il Microteaching*

Nel 2003, in un contributo dal titolo *Gli insegnanti osservano, si osservano, si fanno osservare*, abbiamo cercato di porre in evidenza (sulla scia degli studi di Ballanti, Tomassucci Fontana, Olmetti Peja) come nella pratica scolastica gli insegnanti siano maggiormente inclini a osservare per raccogliere dati inerenti le caratteristiche degli studenti o del loro apprendimento piuttosto che osservare per autoanalizzare il proprio insegnamento (osservarsi) o per osservare i colleghi mentre sono in azione.

Graziella Ballanti nel suo *Il comportamento insegnante* (1975), ha richiamato l'attenzione sulla necessità che i docenti ricerchino e creino spazi per sottoporre ad analisi il loro operato e ha suggerito di farlo non in modo estemporaneo alla pratica scolastica (in situazioni extra didattiche) ma nelle contingenze dell'azione magistrale. Ballanti ha però precisato che per mettere in pratica questa modalità di auto-osservazione o di etero-osservazione tra colleghi è indispensabile agire con consapevolezza e sistematicità, ovvero avvalendosi di metodologie, di procedure e di strumenti riconducibili all'*approccio tecnologico all'istruzione e all'educazione* (Bocci, 2017b).

Tra le diverse metodiche posposte da Ballanti ha un posto di particolare rilievo il *Microteaching*. Elaborato sul finire degli anni Sessanta, dopo una prima fase di attenzione nel nostro Paese anche con alcune sperimentazioni (Dressel, 1974; Menzinger, 1976; Cerri & Gennari, 1984) e un non breve oblio, ha ritrovato di recente una certa rivalutazione grazie a studiosi che ne hanno rilanciato l'efficacia (Bocci & Cellamare, 2003; Santagata, 2003; Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2012; Bonaiuti, Calvani & Picci, 2012; Felisatti & Tonegato, 2012; Pedone & Ferrara 2014) anche grazie alle nuove tecnologie digitali.

In questa sede richiameremo quelle che sono le peculiarità del *Microteaching*, con alcuni riferimenti alle innovazioni introdotte da alcuni studiosi per dare nuova forma a questa tecnica, focalizzando infine l'attenzione sulla ricaduta operativa che può risulterne nelle pratiche di osservazione tra pari nelle situazioni di tutorship tra insegnanti.

6.3.1. *Il Microteaching*

Il *Microteaching* è stato ideato nel 1963 presso l'università di Stanford da un gruppo di docenti impegnati nell'organizzazione di programmi per la formazione degli insegnanti (Allen, 1967).

Come ricordano i protagonisti, questa tecnica «non ha avuto origine dalla fantasticheria oziosa d'un tizio che l'escogitò sorvegliando un caffè in un pomeriggio piovoso e non si presentò neppure bell'e rifinito in tutti i particolari, come una soluzione ragionata e fatta apposta per appianare i problemi della prassi didattica. Ha subito una evoluzione lenta e graduale...» (Allen & Ryan, 1974, p. 12).

La caratteristica di strumento per la formazione e per la ricerca rende il *Microteaching* da sempre particolarmente duttile e quindi usufruibile in diversi

contesti e circostanze. Non a caso gli autori – consapevoli che il compito di formare gli insegnanti e di mantenere alto il livello delle loro capacità professionali durante l'intera vita lavorativa è molto complesso – affermano che questa tecnica non rappresenta *la risposta* esaustiva, ma è «soltanto una componente della risposta globale che nessuno ha potuto ancora dare. Il concetto su cui poggia è flessibile, fondamentale, e potrebbe avere un posto chiave tra una caterva di soluzioni che si offrono al problema d'un tirocinio valido» (Allen & Ryan, 1974, p. 27). Il *Microteaching*, quindi, è stato ideato con lo scopo di «fornire agli insegnanti un campo d'azione sicuro, in cui avessero la possibilità di acquisire le tecniche e le abilità indispensabili per lo svolgimento della professione [...] servendosene non solo come strumento fatto apposta per esercitare l'arte didattica ma anche per sperimentare nuovi materiali didattici e nuove tecniche educative» (Allen & Ryan, 1974, p. 29).

Ciò significa che il *Microteaching* è uno strumento formativo riconducibile ai giochi di simulazione (Tomassucci Fontana, 2012) applicati all'attività magistrale. Ciò vale sia quando si usa in un contesto laboratoriale o di tirocinio (iniziale o in servizio) sia quando si applica nel contesto scolastico reale. In tal senso Ballanti (1975) fa riferimento a momenti di *non-scuola* riflettendo sul fatto che «gli insegnanti, tutti gli insegnanti, dovrebbero essere posti in grado sia di *sperimentare* sia di *esperienziare*, i modelli di comportamento insegnante, da quelli attuali a quelli proposti e attuabili» (Ballanti, 1975, p. 84). Occorrerebbe, dunque, che dentro la scuola «vi fosse una non-scuola; una possibilità di uscita, di superamento e di distacco, in cui operare un'autentica modificazione di tipo professionale, e non un puro trasferimento in senso imitativo, passivo e non sufficientemente razionalizzato» (Ballanti, 1975, pp. 85-86) dei modelli introiettati sia come studenti nelle esperienze scolastiche pregresse sia per mezzo delle rappresentazioni sociali inerenti la figura, il ruolo e le funzioni dell'insegnante così come vengono raffigurate, ad esempio, dal cinema o dalla letteratura (Bocci, 2005; 2016).

Con tali presupposti come sfondo, possiamo quindi entrare in quelle che sono le caratteristiche specifiche del *Microteaching*.

Il modello procedurale si articola in sei fasi circolari:

1. *progettazione (plan)* di un breve intervento didattico;
2. *realizzazione dell'intervento (teach)* in situazione (laboratoriale/contesto reale) con l'uso della videoripresa;
3. *osservazione e analisi (feedback)* della lezione videoregistrata;
4. *riprogettazione (re-plan)* dell'intervento alla luce dei feedback;
5. *riproposizione della lezione (re-teach)* revisionata;
6. *osservazione e analisi (re-feedback)* della nuova lezione.

Come detto gli ambiti di applicazione possono essere i più disparati: dal laboratorio ai momenti di *non-scuola* precedentemente ricordati. Per quel che concerne i contenuti, in questo caso le tecniche didattiche o gli aspetti da sottoporre ad osservazione, vi è un'ampia gamma di possibilità.

Allen e Ryan, ad esempio, fanno riferimento a «tecniche didattiche di carattere generale, che possono essere applicate a numerosi livelli e per insegnare numerose materie assai diverse l'una dall'altra» (Allen & Ryan, 1974, p. 47). Tra queste ne illustrano 14: 1) *variazione dello stimolo*; 2) *introduzione guidata*; 3) *chiusura*; 4) *silenzio e indicazioni non verbali*; 5) *rafforzamento della partecipazione dell'allievo*; 6) *fluidità nella formulazione delle domande*; 7) *domande esplorative*; 8) *domande di ordine superiore*; 9) *domande divergenti*; 10) *comportamento dell'attenzione manifesta*; 11) *metodo illustrativo e ricorso agli esempi*; 12) *lezione esposta oralmente*; 13) *ripetizione secondo un piano preciso*; 14) *completamento della lezione*.

Non abbiamo lo spazio per analizzarle tutte. Per fornire un'idea dei margini di possibilità di intervento, introduciamo brevemente le prime due.

Per quel che concerne la *variazione dello stimolo*, questa chiama in causa il *movimento* (il variare fisicamente la posizione dalla quale il docente comunica e interagisce), i *gesti* (che devono essere di accompagnamento al verbale, di supporto, di incoraggiamento, di coinvolgimento, ecc.), la *messa a fuoco dell'attenzione* (sia con il movimento, sia con stimoli verbali o con i gesti), le *varie forme d'interazione* (che devono variare per mantenere elevata/o l'attenzione e l'interesse: insegnante-gruppo, insegnante-allievo, allievo/allievo), le *pause*, lo *spostamento da una via di comunicazione sensoriale all'altra*, ad esempio per mezzo di supporti tecnologici di vecchia/nuova generazione.

Per quanto riguarda l'*introduzione guidata*, Allen e Ryan rilevano come troppo spesso gli insegnanti si limitino a fornire agli studenti pochi elementi introduttivi, insufficienti per orientarli significativamente al compito fulcro dell'apprendimento richiesto, mentre invece dovrebbero acquisire competenze per disporre gli allievi alla lezione in modo che l'apprendimento risulti il più proficuo possibile. Gli studiosi, infatti, sottolineano come l'orientamento generato dall'introduzione guidata sia «qualcosa di più di una succinta introduzione. Il suo scopo è di chiarire gli scopi, sfruttando le conoscenze già acquisite dai ragazzi e le loro abilità per farli partecipare attivamente alla lezione» (Allen & Ryan, 1974, p. 53).

A distanza di cinquant'anni la questione è ancora rilevante, basti pensare al dibattito introdotto, anche sulla scia del contributo di Ausubel, da metodiche come gli *Episodi di Apprendimento Situati* (Rivoltella, 2016) o la *Lezione rovesciata* (Bergman & Sams, 2016).

Tornando agli aspetti da osservare mediante il *Microteaching*, si può fare riferimento anche agli *eventi didattici* di Robert M. Gagné (1990) in questa versione implementati (indicazioni poste tra parentesi) da un gruppo lavoro composto da Graziella Ballanti, Luciana Tomassucci Fontana, Daniela Olmetti Peja, Clara Tornar e Fabio Bocci⁴:

⁴ Questo strumento per l'osservazione/analisi dell'insegnamento è stato messo a punto da Ballanti, Fontana, Olmetti Peja e Tornar e, successivamente, ripreso e completato da Bocci e Olmetti Peja. Non è pubblicato ed è utilizzato nel Tirocinio del CdL in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

1. *attira e controlla l'attenzione* (a. *verbalmente*: I. si rivolge al singolo o alla classe, II. indirizza il movimento degli alunni, III. tronca situazioni di confusione e di conflitto, IV. usa intercalari; b. *con azioni didattiche*: I. mostra oggetti, strumenti; II. usa sussidi didattici);
2. *comunica gli obiettivi* (a. *definisce obiettivi operativi*: I. specifica le capacità generali, II. indica le prestazioni specifiche, III. precisa condizioni e criteri; b. *espone le proprie intenzioni*: I. informa di ciò che intende fare, anche con contenuti annessi, II. espone i propri metodi, III. motiva, interessa, incuriosisce);
3. *stimola il richiamo dei prerequisiti* (a. *richiama verbalmente*: I. richiama conoscenze e abilità in generale, II. richiama conoscenze e abilità specifiche; b. *chiede di esporre*: I. argomenti prerequisiti generali, II. argomenti prerequisiti specifici; c. *fa eseguire prove*: I. su conoscenze e abilità generali e specifiche, II. sui prerequisiti specifici);
4. *presenta stimoli inerenti al compito di apprendimento* (a. *espone*: I. narra; II. descrive, III. cita informazioni, IV. presenta problemi; b. *spiega*: I. discrimina; II. generalizza; III. deduce-inferisce; IV. estrapola, V. presenta sintesi, conclusioni);
5. *fa da guida all'apprendimento* (a. *indirizza-incoraggia*: I. fa domande pertinenti al compito, II. completa, chiarisce, III. ripete la domanda, IV. usa le idee e le esperienze dell'alunno, V. esemplifica, fornisce un modello; b. *rinforza-corregge*: I. approva la risposta, II. loda la condotta, III. corregge l'errore della risposta, IV. corregge la condotta);
6. *sollecita la prestazione* (a. *interagisce con gli allievi*: I. richiede informazioni, II. richiede prestazioni, III. richiede strategie, IV. richiede soluzioni);
7. *fornisce il feedback* (a. *informa dell'esattezza della risposta*: I. accetta o corregge la risposta, senza specificare i criteri; II. accetta o corregge la risposta, specificandone i criteri; III. chiarisce le regole della performance; IV. indica nuove strategie di risposta);
8. *verifica la performance* (a. *misura il conseguimento degli obiettivi*: I. fa uso di prove d'apprendimento, II. assegna punteggi e voti di profitto, III. esprime giudizi sul profitto);
9. *provvede al transfer e assicura la ritenzione* (a. *transfer orizzontale*: I. utilizza conoscenze e abilità dell'allievo in analoghi apprendimenti, II. utilizza conoscenze e abilità dell'allievo in contesti non scolastici; b. *transfer verticale*: I. utilizza conoscenze e abilità dell'allievo in apprendimenti di livello inferiore; c. *provvede alla memorizzazione a lungo termine*: I. chiede di riassumere e sintetizzare, II. include, ricollega apprendimenti precedenti, III. suggerisce forme di organizzazione e strategie di esposizione dell'apprendimento, IV. richiede di esplicitare le strategie).

In ultimo, si può fare riferimento alle componenti della lezione efficace indicate da Antonio Calvani (2014):

1. *fase di preparazione* (definire obiettivi, variazione di modalità, prevedere punti critici);

2. *fase di avvio* (predisporre l'ambiente, entrare in situazione, focalizzare l'attenzione, attivare le preconoscenze...);
3. *fase di svolgimento*: a) *aspetto comunicativo* (uso di più codici, facilitatori, evitare sovraccarico cognitivo); b) *aspetto cognitivo e strategico* (immaginare i cambiamenti negli schemi mentali degli allievi, generare un atteggiamento aperto e sfidante nel processo di apprendimento); c) *aspetto gestionale e interattivo* (regole e controllo della relazione); d) *aspetto partecipativo* (gestione del feedback, modulare le attività);
4. *fase di conclusione* (essenzializzare, consolidare, aprire).

Una sottolineatura va fatta per la figura del *Supervisore*, che nella versione originale del *Microteaching* coincide con un docente esperto o con un ricercatore universitario. Secondo Allen e Ryan, il *Supervisor* assolve una duplice funzione: da un lato quella di far acquisire le abilità di applicare praticamente le tecniche didattiche (momento esecutivo: *come fare*) e, dall'altra, quella di fornire indicazioni sulle circostanze in cui è preferibile adoperarle (momento decisionale: *dove e quando* farlo). In altri termini, «il supervisore aiuta il tirocinante a rendersi chiaramente conto di quanto deve fare e gli dice in quale momento ha agito giustamente» (Allen & Ryan, 1974, p. 95).

La figura del *Supervisore* è stata presto posta in discussione (anche sulla scia della contestazione degli anni Sessanta e Settanta) e sono state avanzate proposte alternative, come il *Minicorso*, che prevedono forme di autovalutazione e *self-feedback* da parte del tirocinante. A nostro avviso tale questione andrebbe inserita all'interno di una più ampia analisi critica della stessa tecnica del *Microteaching*. Il *Microteaching*, infatti, presenterebbe ancora «una impronta "scolastica", contrastante con l'estrema modernità dei mezzi e della generale impostazione, da cui il minicorso intende prescindere eliminando la distinzione tra insegnanti tirocinanti (che imparano a insegnare) e insegnanti effettivi (che insegnano a insegnare). In effetti, in un periodo di "non-scuola", i tirocinanti non sono né insegnanti né alunni; sono osservatori» (Ballanti, 1975, p. 270).

Questa riflessione di Ballanti (studiosa sempre attuale) ci porta da un lato all'apertura che si è venuta a delineare in questi ultimi anni proprio grazie alle nuove tecnologie (la *modernità dei mezzi*) e, dall'altro, alla revisione del *Microteaching* nell'ottica dell'osservazione tra pari finalizzata ad attivare forme di riflessività ricorsiva all'interno di comunità di pratiche tra insegnanti.

6.3.2 Un recente rilancio del *Microteaching* mediante le tecnologie digitali

Il *Microteaching* è strettamente connesso alle nuove tecnologie, le quali sono sempre nuove nel momento in cui si affacciano per poi divenire, più o meno rapidamente, obsolete. Il *Microteaching*, sappiamo, si è sviluppato soprattutto grazie all'apporto introdotto dal prototipo del videoregistratore. È gioco forza che, dopo oltre quarant'anni, siano state proprio le tecnologie del ventunesimo

secolo (quelle digitali) a ridare slancio alla formazione mediante l'utilizzo di pratiche osservative mediate dal video.

Calvani, Bonaiuti e Andreocci (2012) ponendo il *Microteaching* sullo sfondo e riprendendo una serie di studi a partire dagli anni 2000 (Cannings et al., 2002; Lin, 2005; Llama et al., 2003; Preston et al., 2005; Bonaiuti, 2010) – a cui aggiungiamo anche: Mottet (1997), Nardi (2003), Tacconi & Gomez (2012), Bonaiuti, Calvani & Picci (2012), Calvani & al. (2014), Vivanet (2015), Rossi & Fedeli (2016), Bonaiuti, Santagata & Vivanet (2017); Vegliante, Miranda & Marzano (2018) – sottolineano come grazie al passaggio dalle tecnologie analogiche a quelle digitali si rendano oggi disponibili nuove opportunità per l'impiego dei video nella formazione degli insegnanti.

Come rilevano Marzano, Vegliante & Miranda (2018), l'utilizzazione del video in campo educativo si dipana attraverso tre direttrici:

- la *video-ricerca*: si utilizzano i video digitali per analizzare e interpretare eventi educativi, didattici e formativi, con lo scopo di inquadrare e di comprendere i fenomeni osservati e di individuare possibili soluzioni ai problemi emergenti;
- la *video-documentazione*: ci si avvale di diverse tecniche narrative per annotare gli episodi osservati, focalizzando l'attenzione sui punti di forza e le criticità emergenti;
- la *video-collaboratories*: concerne la codifica e la condivisione in rete delle diverse fonti di acquisizione delle informazioni.

Una delle modalità più interessanti per la formazione dei docenti, soprattutto per facilitare il processo di riflessione e di autoanalisi delle pratiche messe in atto, è la *video-annotazione* (Preston et al., 2005). Gli insegnanti che se ne avvalgono sono messi nella possibilità di inserire commenti testuali sincronizzati con il video.

In tal senso una applicazione *web based*, gratuita e accessibile, è *VideoAnt*. Sviluppata dall'Università del Minnesota (Hosack, 2010), consente di attivare comunità di pratica di scrittura mediante la video-annotazione. Questa applicazione, già utilizzata nel nostro Paese in alcune sperimentazioni (Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2012; Bocci, 2017a), consente di: 1) visualizzare il video; 2) inserire delle note di commento personali scegliendo i momenti nei quali redigere la video-annotazione. Il sistema traccia le note prodotte mostrandole a lato del video e, grazie alla presenza di segnali sulla *timeline*, i fruitori sono informati circa la collocazione delle diverse annotazioni sviluppatesi nel tempo e possono a loro volta intervenire (Fig.2).

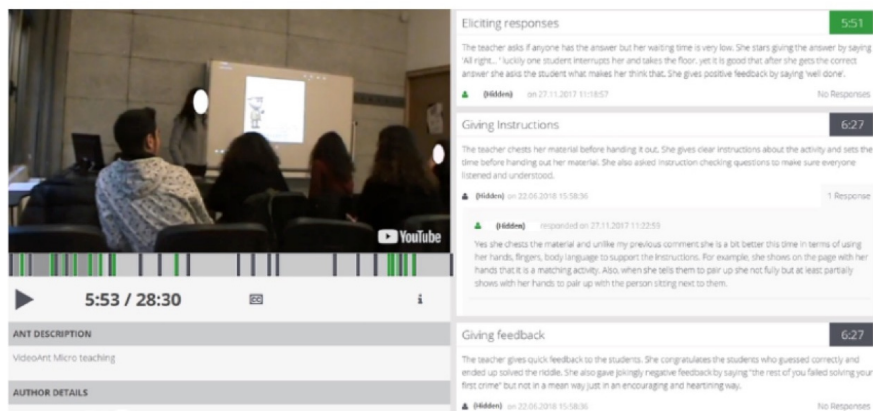


Figura 2. Esempio di utilizzo di VideoAnt nella formazione degli insegnanti⁵

Come rilevano McCullagh & Doherty (2018), a seguito di una serie di esperienze di utilizzo di *VideoAnt* durante pratiche di *Microteaching*, le funzionalità interattive di questa *App* consentono ai docenti di avere una visione più dettagliata del loro modo di intendere e di praticare l'insegnamento. Gli studiosi, inoltre, evidenziano il potenziale di *VideoAnt* e del *Microteaching* per sviluppare capacità di pensiero riflessivo degli insegnanti.

Questa annotazione ci conduce all'ultimo punto della nostra trattazione.

6.3.3. Dall'approccio comportamentista a quello della riflessività.

Come abbiamo anticipato (citando Graziella Ballanti) un secondo punto di rilievo inerente il ritorno di interesse sul *Microteaching* concerne la sua potenzialità come strumento finalizzato ad attivare forme di riflessività ricorsiva all'interno di comunità di pratiche tra insegnanti.

Ai suoi albori questo strumento, anche per una logica congiuntura con il Comportamentismo, si è presentato con una struttura piuttosto rigida la quale, poggiando sul condizionamento operante di matrice skinneriana, faceva derivare l'acquisizione di nuovi modelli di comportamento dallo schema tipico *Teach – Feedback – Re-teach* con il controllo del supervisore. La messa in discussione di questa figura e il progredire di scuole di pensiero alternative al Comportamentismo ha fatto sì che emergesse con sempre maggiore forza la centralità della riflessività dei docenti, posti sempre di più nella possibilità di analizzare le pratiche didattiche videoregistrate, favorendo così una loro maggiore consapevolezza rispetto alle azioni professionali agite. In tal senso, si tende oggi ad un approccio del *Microteaching* più flessibile, composito e articolato

⁵ L'immagine è tratta da: Tülüç H.S., *Using a Web-based Video Annotation Tool in Pre-service Teacher Education: Affordances and Constraints*, ResearchGate, June 2018: <https://www.researchgate.net/publication/325987798> [ultimo accesso 22/08/2019].

su piani diversi di riflessività. L'insegnante è «posto nella condizione di potersi “guardare allo specchio”, di poter valutare la “situazione pedagogica” nel suo insieme e produrre così un maggiore sviluppo della sua consapevolezza. L'insegnante, grazie alle videoregistrazioni, prende coscienza del grado di adeguatezza delle proprie azioni rispetto al contesto complessivo e può soffermarsi ad analizzare con un maggiore dettaglio aspetti specifici del proprio intervento didattico quali le decisioni assunte, il comportamento, la gestualità e lo stile comunicativo» (Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2012, p. 31).

In conclusione, possiamo affermare con Montalbetti (2005), che la riflessione sull'azione consente di implementare le conoscenze sulla pratica educativa e stimola a riconsiderare criticamente l'agire educativo-didattico del docente, sollecitando lo sviluppo e il consolidamento della sua professionalità.

Questo modo di agire e di riflettere ricorsivamente sull'azione unitamente ai propri colleghi per mezzo di pratiche di osservazione reciproca mediate da strumenti o tecniche come il *Microteaching*, in generale, con pratiche mediate dal video si sposa con l'idea di apprendimento/sviluppo professionale degli insegnanti che abbiamo qui supportato con la nostra argomentazione e, nello specifico, ci sembra particolarmente applicabile nelle situazioni di tutoraggio tra colleghi esperti e insegnanti impegnati nel loro anno di prova per accedere al ruolo.

Riferimenti Bibliografici

- ALLEN, D. & RYAN, K. (1974). *Analisi dell'insegnamento (Microteaching)*. Brescia: La Scuola.
- ALLEN, D.W. (1967). *Micro-teaching, a description*. Stranford University Press.
- BALLANTI, G. (1975). *Il comportamento insegnante*. Roma: Armando.
- BERGMAN, J. & SAMS, A. (2016). *Flip your classroom. La didattica capovolta*. Firenze: Giunti.
- BIESTA, G.J.J. & TEDDER, M. (2007). Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2): 132-149.
- BOCCI, F. (2005). *Letteratura, Cinema e Pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*. Roma: Monolite.
- BOCCI, F. (2015). Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo. In L. d'Alonzo, F. Bocci & S. Pinnelli. *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 85-166). Brescia: La Scuola.
- BOCCI, F. (2016). Il Cinelinguaggio. Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società. In: L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- BOCCI, F. (2017a). Pratiche di scrittura con studenti in formazione per l'insegnamento. *Quaderni di didattica della scrittura*, 28 (2): 17-34.
- BOCCI, F. (2017b). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In A. Morganti & F. Bocci (a cura di). *Didattica inclusiva nella Scuola Primaria* (pp. 90-100). Firenze: Giunti
- BOCCI, F. (2018a). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. AA.VV., *Disability Studies e Inclusione* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- BOCCI, F. (2018b). Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della teacher agency. In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 259-267). Napoli: EDI-SES.
- BOCCI, F. & CELLAMARE, S. (2003). *Ricerca, formazione, scuola. Percorsi sperimentali e osservativi*. Roma: Monolite.
- BONAIUTI G. (2010). *Didattica attiva con i video digitali*. Trento: Erickson.
- BONAIUTI G., CALVANI A., PICCI P. (2012). Tutorship e video annotazione: il punto di vista degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5 (NS): 246-258.
- BONAIUTI, G. SANTAGATA, R. & VIVANET, G. (2017). Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X (NS): 401-417.

- CALVANI, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- CALVANI, A., BONAIUTI, G. & ANDREOCCHI, B. (2012). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV (6): 29-42.
- CALVANI, A., MENICETTI, L., MICHELETTA, S. & MORICCA, C. (2014). Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13: 69-84.
- CALVERT, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF.
- CANNINGS, T., TALLEY, S., REDMOND, P. & GEORGI, D. (2002). Online video case studies: what have we learned about their value in preservice education?. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2002*, 1: 2537-2538.
- CERRI, R. & GENNARI, M. (1984). Microteaching e formazione degli insegnanti. *Scuola e Città*, 2: 57-64.
- CUNTI, A. (2018). Rappresentare e riflettere. La metafora come strumento attivatore di cambiamento delle pratiche professionali. In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 119-122). Napoli: EDISES.
- DAMIANO, E. (2008). Gli Insegnanti conoscono l'insegnamento?. *Orientamenti pedagogici*, 1: 39-56.
- DRESSEL, I. (1974). Una proposta di autoformazione psicopedagogica degli insegnanti. *Quaderni di sociologia dell'educazione*, 28: 5-157.
- EMIRBAYER, M. & MISCHKE, A. (1998). What is agency?. *The American Journal of Sociology*, 103: 962-1023.
- FABBRI, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- FABBRI, L., STRIANO, M. & MELACARNE, C. (2008). *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- FALCINELLI, F. (2018). La formazione dei docenti tra teoria e riflessione sulle pratiche, In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 31-37). Napoli: EDISES.
- FELISATTI, E. & TONEGATO, P. (2012). Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti. *Form@re: Open Journal per La Formazione in Rete*, 12(79): 64-70.
- FRABONI, F. (2013). La formazione degli insegnanti in Europa. Fattore di qualità della scuola. In M. Baldacci (a cura di). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- GAGNÉ, R.M. (1990). *Le condizioni dell'apprendimento*. Roma: Armando.
- GUERRA, L. (2018). Per un approccio problematico al tema dell'agency nello sviluppo professionale dei docenti. In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di).

- Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 159-165). Napoli: EDISÈS.
- HOSACK, B. (2010). VideoANT: Extending Online Video Annotation beyond Content Delivery. *TechTrends*, 54 (3): 45-49.
- Lin, P. (2005). Using research-based video-cases to help pre-service primary teachers conceptualize a contemporary view of mathematics teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3 (3) : 351-377.
- LLAMA, G., KURZ, T. & SAVENYE, W. (2003). Video case instruction for pre-service teachers. *World conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education*, 1: 605-607.
- LYONS, N. (Ed.). (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. Boston: Springer.
- MARZANO, A. (2018). Formazione iniziale e in servizio per lo sviluppo professionale del docente. In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 133-138). Napoli: EDISÈS.
- MARZANO, A., VEGLIANTE, R. & MIRANDA, S. (2018). L'uso dei video per il miglioramento dei processi formativi. In P. Lucisano & A.M. Notti: *Training actions and evaluation processes* (pp.111-121). Lecce: Pensa Multimedia.
- MCCULLAGH, J. & DOHERTY, A. (2018). Digital makeover: What do pre-service teachers learn from microteaching primary science and how does an online video analysis tool enhance learning? *Teacher Education Advancement Network Journal*, 10 (2): 15-28.
- MENZINGER, A. (1976). L'analisi dell'interazione didattica. *Tecnologie educative*, 7 (1): 3-11.
- MEZIROW, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- MONTALBETTI, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- MORETTI, G. (2003). Percorsi di qualità e ricerca- azione nella scuola dell'autonomia. In G. Moretti (a cura di). *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia* (p. 17-45). Roma: Anicia.
- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.
- MOTTET, G. (1997). *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- NARDI, A. (2003). Osservare la lezione: sull'uso di materiale video nell'analisi dell'azione didattica. *TD*, 11(2), pp. 25-31.
- NUZZACI, A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, I (2/3): 59-75.
- PEDONE, F. & FERRARA, G. (2014). La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa Educativa*, 7(13): 85-97.

- PERLA, L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- PRESTON, M.D., CAMPBELL, G.A., GINSBURG, H. P., SOMMER, P. & MORETTI, F.A. (2005). Developing new tools for video analysis and communication to promote critical thinking. *Ed-Media: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia, and Telecommunications*. Montreal, July 2, 2005.
- PRIESTLEY, M., BIESTA, G.J.J. & ROBINSON, S. (2013). Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley & G.J.J. Biesta (Eds.). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury Academic.
- RIVOLTELLA, P.C. (2016). *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*. Brescia: La Scuola.
- ROSSI, P.G. & FEDELI, L., (Eds.). (2016). *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training*. Hershey, PA: IGI Global.
- SANTAGATA, R. (2003). L'analisi di lezioni: nella formazione iniziale dei docenti. *TD*, 29 (2): 32-39.
- SCHÖN, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- SIBILIO, M. & AIELLO, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EDISES.
- STRIANO M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Li-guori.
- TACCONI G. & GOMEZ G.M. (2012). Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. *Form@re: Open Journal per La Formazione in Rete*, 12 (79): 22-33.
- TOMASSUCCI FONTANA, L. (2012). *Far lezione (nuova edizione)*. Roma: Aemme.
- VEGLIANTE, R., MIRANDA, S. & MARZANO, A. (2018). Video-formarsi alla pratica insegnante. In P. Lucisano (a cura di). *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi* (pp.91-99). Lecce: PensaMultimedia.
- VIVANET, G. (2015). L'uso della video osservazione nella formazione degli insegnanti: una indagine preliminare. In G. Adorni, M. Coccoli & F. Koceva (a cura di), *Atti Didamatica 2015*. Genova: AICA.
- WENGER, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Il Counselling per la supervisione professionale Docente Tutor – Docente neoassunto

di Valeria Biasi e Nazarena Patrizi¹

7.1 L'introduzione del Counselling professionale in ambito educativo-formativo: gli aspetti legislativi

Considerando l'insieme delle attuali norme di riferimento diffuse dall'Ufficio Scolastico Regionale della Regione Lazio (a.a. 2017-2018) possiamo precisare la natura e la funzione della pratica del *Counselling professionale* in ambito educativo-formativo così come segue:

“Questa pratica, utilizzata negli Stati Uniti d'America intorno alla metà del secolo scorso, è approdata da poco in Italia. Il counselling, nell'ambito dell'anno di prova del docente neoassunto, è un incontro tra due docenti – il counsellor (tutor) e il neoassunto – che, grazie ad un dialogo orientato, instaurano una relazione di qualità, in un clima d'ascolto, che favorisce la capacità di individuare, riconoscere e definire le eventuali difficoltà. Attraverso il percorso di riflessione il neoassunto scoprirà le risorse che occorrono per superare le difficoltà. In questa relazione, in cui il neoassunto è protagonista del processo ed è guidato ad esaminare il suo problema da diversi punti di vista, potrà scorere nuove letture e diverse possibili soluzioni.

L'attività di counselling è altresì orientata a favorire e permettere lo svolgimento del processo: il counsellor grazie alle sue qualità relazionali, oltre alle tecniche apprese durante la formazione, userà le proprie risorse interne e l'esperienza personale nell'intero percorso di supervisione.

Il counsellor in generale non deve giudicare, interpretare, produrre o suggerire soluzioni.

Come funziona nella pratica: per iniziare si organizza un primo colloquio finalizzato a conoscersi e ad individuare le difficoltà del neoassunto:

- Quale idea ha il neoassunto del suo disagio?
- Perché è giunto alla conclusione di dover cambiare qualcosa?
- Cosa è “disposto a fare” per operare questo cambiamento?
- Che cosa potrà fare una volta che il disagio sarà risolto?
- Definire quanto tempo occorre per risolvere il disagio: viene definito un

¹ Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto delle due autrici; in particolare V. Biasi ha scritto i paragrafi 7.3, 7.4 e N. Patrizi i paragrafi 7.1, 7.2. Il paragrafo 7.5 è stato scritto a due mani dalle autrici.

“contratto” chiaro in termini di obiettivi e di tempo necessario per portare a termine il processo. “ (Rapporto dell’USR Lazio, a.a. 2017-2018, pag. 17).

È facilmente riconoscibile a questo punto il ruolo primario che lo sviluppo delle competenze di counselling dovrà via via ricoprire nei percorsi di formazione del docente sia iniziale sia *in itinere*.

Infatti, l’attuale normativa di riferimento (Legge 13 luglio 2015, n. 107, DM 850/2015) ha rinnovato ed innovato, in particolar modo, attraverso la figura del docente tutor, lo svolgimento del periodo di prova e di formazione dei docenti neoassunti, valorizzando, dall’interno, l’intero “sistema scuola”. È proprio con questa legge, relativa alla riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e alla delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, che viene ridefinito il percorso di formazione del docente neoassunto, sottolineando il fatto che al suo positivo conseguimento è subordinata la futura crescita professionale, ovvero l’effettiva immissione in ruolo (art. 1 comma 115).

Il processo valutativo è affidato in particolare ad un docente tutor che, per assolvere a tale compito dovrà essere in possesso di adeguate *competenze culturali*, di comprovate *esperienze didattiche*, di spiccata *attitudine* a svolgere funzioni di tutoraggio, counselling e supervisione professionale, come ben evidenziato nell’art. 12, comma 3 del DM 850/2015.

Inoltre, nello stesso DM 850/2015, in riferimento al docente neoassunto, è indicato quali siano, durante il periodo di prova, gli *obiettivi da raggiungere*, le modalità di *valutazione* del livello di raggiungimento degli stessi (non solo se siano stati o meno raggiunti, ma è importante capire anche in che misura).

Il processo valutativo coinvolge poi le attività formative e didattiche, nonché la verifica delle competenze professionali (art. 1 comma 2, 3, 4).

L’art. 4, comma 1 del DM 850/2015 riporta i seguenti *criteri di valutazione*:

- corretto possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti;
- corretto possesso ed esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali;
- osservanza dei doveri connessi con lo status di dipendente pubblico e inerenti la funzione docente;
- partecipazione alle attività formative e raggiungimento degli obiettivi dalle stesse previsti.

Dunque, compito del docente tutor, che ricordiamo viene designato all’inizio di ogni anno scolastico dal Dirigente Scolastico, previo parere del Collegio dei Docenti (art. 12 DM 805/2015), è essenzialmente quello di *accogliere, accompagnare, tutelare, supervisionare e valutare professionalmente il docente neoassunto* (Nota MIUR 36167/2015). Egli svolge quindi l’essenziale, quanto

importante, funzione di connettore con il lavoro sul campo, qualificandosi come “*mentor*” per i docenti neoassunti, in modo particolare per quei soggetti che risultano privi di esperienza (Nota Miur 33989/2017).

7.2 *Il Counselling nella formazione iniziale e in servizio dei docenti*

Nell’ambito della più recente letteratura di settore l’attenzione degli studiosi si sta focalizzando sempre più sul tema della formazione iniziale e in servizio dei docenti alla tematica del Counselling.

Gerich, Trittel e Schmitz (2017) evidenziano come proprio le competenze di counselling degli insegnanti possano essere utili per esempio nella gestione dei rapporti con i genitori, ciò incide naturalmente – in modo indiretto - sui processi di apprendimento degli studenti. Esistono però pochi programmi formativi volti specificamente a migliorare questa competenza essenziale degli insegnanti, in particolare nel corso della loro formazione iniziale.

Lo studio in questione è stato condotto da Gerich, Trittel e Schmitz (2017) in un’università tedesca ed è centrato sulla valutazione di un programma di formazione per futuri insegnanti. Si è trattato di uno studio quasi sperimentale realizzato con tre gruppi di trattamento (gruppo di allenamento, gruppo di formazione + gruppo di feedback, gruppo di controllo) e con misure di test pre-post, e follow-up con dati di serie temporali. Mediante misure ripetute multivariate MANOVA e analisi delle serie temporali, gli autori sono stati in grado di dimostrare che la *competenza di consulenza* dei futuri insegnanti può essere promossa con successo attraverso la formazione e il feedback individuale orientato al processo. I risultati hanno messo in luce che attraverso delle *simulazioni di colloqui di consulenza* – condotte nel corso della formazione iniziale o in servizio degli insegnanti – è possibile ottenere un miglioramento della loro *competenza di counselling*.

Gerich, Trittel, Bruder, Klug, Hertel, Bruder e Schmitz (2017) hanno evidenziato peraltro come nella loro routine professionale gli insegnanti debbono svolgere compiti molto complessi ed impegnativi i quali richiedono una *capacità di consulenza approfondita* e anche, spesso, una *minima competenza diagnostica*. Si registra quindi una crescente richiesta di programmi che promuovano queste importanti competenze degli insegnanti nella pratica educativa.

Nell’ambito di un recente ampio progetto di ricerca (Leutner, Fleischer, Grünkorn, & Klieme, 2017) sono stati teoricamente concettualizzati ed empiricamente validati modelli specifici di consulenza e competenza diagnostica degli insegnanti per quanto riguarda il comportamento di apprendimento degli studenti, sono stati inoltre costruiti diversi strumenti per la valutazione di tali competenze.

Ciò è stato dettagliato nello studio di Gerich e Schmitz (2016) che ha interessato un campione totale di 51 potenziali insegnanti, prevalentemente di

genere femminile e di età compresa tra i 21 e i 34 anni, eterogeneamente distribuiti per ambito di interesse disciplinare, ma soprattutto inesperti nel campo della consulenza.

L'indagine muove dall'intenzione degli autori di dimostrare empiricamente, attraverso la valutazione di un programma di sviluppo della capacità di consulenza degli insegnanti, che l'esperienza, anche simulata, aiuta il rendimento professionale dei docenti.

Il campione è stato suddiviso in due gruppi sperimentali (gruppo 1 composto da 25 soggetti; gruppo 2 composto da 26 soggetti) ognuno dei quali ha partecipato ad un programma di formazione ed ha risposto ad un questionario in fase pre e post-intervento, invece solo un gruppo (gruppo 1) ha potuto partecipare, in due diversi momenti, al programma delle simulazioni dei colloqui insegnanti/genitori (Bruder, 2011; Gerich, Bruder, Hertel, Trittel, & Schmitz, 2015).

Per entrambi i gruppi, quindi, sono state valutate le risposte dei partecipanti ai 12 item a risposta aperta che rappresentano le variabili di un modello quadridimensionale degli insegnanti sulla propria capacità di consulenza, somministrati subito dopo la presentazione di un cosiddetto "caso scenario" o casi tipici.

Il modello anzidetto include le abilità più importanti che un insegnante dovrebbe possedere nel contesto di consulenza con i genitori relativamente a come sostenere i progressi educativi dei loro figli:

1. *abilità comunicative*, contenenti pratiche di consulenza generale come "ascolto attivo", "parafrasi" e capacità di "strutturare" il discorso;
2. *capacità diagnostiche*, per la "definizione del problema" e la "ricerca di possibili cause";
3. *capacità di problem-solving*, per lo sviluppo e l'avvio di appropriate e personalizzate soluzioni per le difficoltà di apprendimento riscontrate;
4. *abilità di coping*, incluse le strategie per "affrontare" criticamente le situazioni difficili" che possono emergere nel corso del discorso di consulenza.

Oltre a queste quattro dimensioni, gli autori hanno identificato diverse variabili specifiche su cui si articola la cosiddetta "competenza di counselling": quali il livello di conoscenza del counselling e delle strategie di apprendimento, il concetto del sé professionale, l'abilità di autovalutazione professionale, l'esperienza di consulenza.

Per quanto concerne le simulazioni, anch'esse costruite sul modello di Gerich *et al.* (2015), sono stati proposti due casi specifici di studenti con difficoltà di apprendimento.

Ovviamente ogni simulazione è accompagnata e sostenuta da una serie di materiali per l'insegnante partecipante comprendenti la descrizione dell'ipotetico studente sulla base di informazioni demografiche, sociali, caratteriali e comportamentali, ma anche la descrizione delle precedenti azioni educative con lui intraprese.

Il disegno di ricerca appena descritto, si è dimostrato molto efficace, le *simulazioni di contesto* infatti, sono risultate un buon catalizzatore del miglioramento delle competenze all'interno del processo formativo dei docenti (Parsons & Stephenson, 2005).

Nello specifico, per ciò che attiene al filone di ricerca sulla formazione dei docenti, tale contributo dà coerenza alla relazione esistente tra l'apprendimento attivo e lo sviluppo a lungo termine delle competenze pratiche (Admiraal, Hoeksma, Van de Kamp & Van Duin, 2011; Watts & Lawson, 2009).

La possibilità dei docenti di confrontarsi durante le simulazioni, con soggetti reali, ma anche l'ausilio della videoregistrazione (ogni simulazione si svolge in una stanza con due sedie ed una videocamera che riprende il tutto), favoriscono in loro un benefico cambiamento, rafforzandone le capacità di counselling, ma soprattutto consentendogli di mettere in pratica le proprie conoscenze teoriche e valutarne l'effettiva efficacia in contesti, seppur di simulazione, molto vicini a quelli reali.

In sintesi possiamo affermare che tale studio ha confermato come l'*apprendimento attivo* - garantito attraverso queste *esperienze di simulazione di contesto* - contribuisca alla applicazione dei contenuti appresi in una pratica professionale in divenire.

Tale tipo di approccio, dunque, potrebbe servire come modello iniziale per la progettazione di futuri programmi di formazione per i docenti.

7.3 *Aspettative ed esigenze formative espresse dai Docenti Tutor*

Durante il corso di Formazione dei Tutor per docenti neoassunti organizzato nel corso dell'a.a. 2018/19 dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre" in collaborazione con l'USR della Regione Lazio, è stato somministrato, ad un campione di 669 docenti (di cui il 45,1% in età dai 50 ai 60 anni; l'84,0% di genere femminile; in servizio per il 65,8% da oltre 15 anni), un Questionario conoscitivo articolato in diverse sezioni relative ai dati ascrittivi e alle varie funzioni attribuite alla figura di Tutor dei docenti neoassunti.

Per quanto riguarda il ruolo e le caratteristiche della supervisione professionale condotta con la metodologia del Counselling Docente Tutor-Docente neoassunto, si riportano di seguito alcuni interessanti risultati ottenuti dall'elaborazione di domande pertinenti facenti parte del suddetto Questionario. Per quanto concerne le modalità prescelte dai dirigenti scolastici per la designazione come Docente Tutor vengono indicati come titoli e competenze maggiormente richieste (Tabella 1) *in primis* le "comprovate esperienze didattiche" (37,0%) e, subito in seconda posizione, è riconosciuta particolarmente rilevante l'*attitudine* a svolgere funzioni di tutoraggio e counselling (24%). Quindi, in sintesi, vengono attribuiti importanti pesi a due fattori: l'esperienza professionale pregressa e l'attitudine o disposizione individuale.

Tabella 1. A suo avviso per la sua designazione come docente tutor quali titoli e competenze sono stati maggiormente utilizzati? (potevano scegliere massimo 2 risposte)

		N	Percentuale	Percentuale di casi
Criteri scelta tutor*	Possesso di adeguate competenze culturali (titoli di studio e professionali)	236	21,3%	35,7%
	Comprovate esperienze didattiche	410	37,0%	62,0%
	Attitudine a svolgere funzioni di tutoraggio e counselling	266	24,0%	40,2%
	Anzianità di servizio	142	12,8%	21,5%
	Non so	54	4,9%	8,2%
Totale		1108	100,0%	167,6%

* usata la funzione "risposte multiple" di SPSS

D'altronde, considerando le attività di tutoraggio per i docenti neoassunti, i Tutor indicano come prioritarie l'area "metodologico-didattica" (48,7%) e, subito a seguire, l'area "relazionale e della comunicazione" (37,2%; cfr. Tabella 2).

Tabella 2. In quale area ritiene più proficua un'attività di tutoraggio per i docenti neoassunti? (potevano indicare una sola risposta)

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	Area metodologico-didattica	326	48,7	49,2	49,2
	Area psico-pedagogica	64	9,6	9,7	58,9
	Area relazionale e della comunicazione	249	37,2	37,6	96,5
	Area giuridica e amministrativa	20	3,0	3,0	99,5
	Altro	3	,4	,5	100,0
	Totale	662	99,0	100,0	
Mancante Sistema		7	1,0		
Totale		669	100,0		

Entrando poi nell'ambito delle funzioni peculiari che dovrà svolgere la figura del Docente Tutor, vengono segnalate come principali le esigenze formative legate all' "approfondimento in ambito metodologico, didattico e valutativo" (intensità media dell'esigenza percepita punti 3,29 su una scala da 1 a 4); alla "conoscenza degli strumenti per svolgere un'osservazione efficace delle attività sviluppate dal docente neoassunto" (intensità media dell'esigenza percepita punti 3,27); alla "conoscenza di pratiche di tutorato efficaci" (intensità media dell'esigenza percepita punti 3,23) e alla "conoscenza di strumenti di Counselling e Supervisione Professionale" (intensità media dell'esigenza per-

cepira punti 3,17; cfr. Tabella 3). In particolare relativamente a quest'ultimo punto vengono percepiti come "Abbastanza" e "Molto" presenti le esigenze formative in tema di conoscenza di strumenti e metodologie di Counselling con una frequenza percentuale pari al 78,6% rispetto a chi avverte "Poco" e "Per nulla" tale bisogno (pari al 16,7%).

Tabella 3. Quali ritiene che siano i bisogni formativi del docente Tutor?

	N	Media (max 4)	Deviazione std.
1. Approfondimento della funzione, del ruolo e delle responsabilità del docente tutor	632	3,06	,816
2. Conoscenza di strumenti per svolgere un'osservazione efficace delle attività sviluppate dal docente neoassunto	646	3,27	,703
3. Collaborazione in rete con altri docenti tutor per condividere le pratiche utilizzate	634	2,77	,866
4. Approfondimenti in ambito metodologico, didattico e valutativo	646	3,29	,695
5. Conoscenza di pratiche di tutorato efficaci da poter introdurre nel proprio percorso	634	3,23	,730
6. Conoscenza di strumenti e metodologie di Counselling e Supervisione Professionale	632	3,17	,770

Focus opzione di risposta 6. Conoscenza di strumenti e metodologie di Counselling e Supervisione Professionale

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	Per nulla	18	2,7	2,8	2,8
	Poco	88	13,2	13,9	16,8
	Abbastanza	293	43,8	46,4	63,1
	Molto	233	34,8	36,9	100,0
	Totale	632	94,5	100,0	
Mancante	Sistema	37	5,5		
Totale		669	100,0		

Vi è poi un dato qualitativo affiorato grazie alla richiesta di specificare tre punti di forza (e tre di debolezza) relativi al ruolo del Tutor di docente neoassunto.

Vengono riportati tra i punti di forza la cura dei seguenti aspetti: la collaborazione, il confronto, lo scambio di esperienze e conoscenze, la comunicazione, la crescita professionale, la possibilità di autoformazione, l'ascolto, il sostegno e l'empatia.

Vengono peraltro segnalate delle criticità relative al ruolo del Tutor di docente neoassunto: la burocrazia, il poco tempo a disposizione, talvolta una scarsa comunicazione, l'eventuale indisponibilità o scarsa responsabilizzazione del neoassunto, i pochi strumenti a disposizione.

Tali punti di debolezza dovranno esplicitamente essere tenuti presenti in prospettiva per migliorare il processo di formazione dei docenti *in servizio*.

7.4 Il Counselling professionale e lo strumento del colloquio

In un intervento di Counselling emerge in tutta la sua importanza la relazione tra problemi e bisogni, secondo una sequenza così delineata: a) formulazione iniziale del problema; b) esplorazione dei bisogni sottostanti; c) nuova formulazione del problema.

Come è noto, il ruolo del *Counsellor* all'interno di questo processo è centrato sull'ascolto, sull'assenza di giudizio e contemporaneamente sull'accoglienza empatica dei vissuti dell'altro. In sintesi egli verrà a concentrarsi sui momenti di passaggio narrativo in cui l'operatore o professionista *modifica la propria formulazione del problema ricontestualizzando l'area problematica*.

All'interno di questo processo di tipo non *direttivo* il *Counsellor* ha il ruolo specifico di *facilitare i processi di consapevolezza del professionista*, promuovendo nello stesso le capacità di *empowerment* e la progressiva responsabilizzazione da parte del docente novizio nell'assumere scelte e comportamenti finalizzati alla soluzione del problema.

Il processo di consulenza si focalizza, quindi, all'inizio, su un'*area problematica* (per esempio un problema comportamentale dell'allievo, o la scelta della strategia didattica da utilizzare, o le difficoltà comunicative con la famiglia, ecc.). Tale intervento se, in prima battuta, serve per risolvere un problema contingente, in un secondo momento sarà volto a modificare nel soggetto richiedente *il modo di affrontare solitamente i problemi*.

In definitiva, l'intervento di *Counselling* è *orientato a modificare i meccanismi di coping adottati dal professionista, per esempio facendo evolvere le strategie disfunzionali verso modalità maggiormente funzionali*.

Un percorso di *Counselling* produce spesso, perciò, ricadute positive anche sui comportamenti futuri grazie all'attivazione del processo di rafforzamento dell'*autoefficacia percepita* e del cosiddetto *empowerment*, strettamente connesso alla presa di coscienza della propria capacità di sviluppo delle potenzialità professionali.

Precisiamo che lo strumento centrale dell'intervento di Counselling è costituito dallo svolgimento del *colloquio*, durante il quale - insieme alle molteplici dinamiche emotive e motivazionali - si attivano importanti processi cognitivi che interessano sia il soggetto, sia il conduttore del colloquio stesso - in questo caso il Docente Tutor che ricopre la funzione di *Counsellor* - secondo modalità peculiari che in questa sede riassumeremo brevemente.

Il Colloquio, proprio per sua natura, è volto ad un tipo di conoscenza reciproca più profonda rispetto per esempio ad un'intervista o ad un semplice scambio di idee: è caratterizzato da *alti livelli di flessibilità* (con elevato valore della qualità del dato) e comporta spiccate *abilità introspettive*.

Per maggior chiarezza presentiamo di seguito le principali caratteristiche dello strumento del Colloquio nell'ambito del Counselling professionale.

Dal punto di vista del *Counsellor*, grazie allo svolgimento del colloquio, vi

è una continua *raccolta di dati*, un'indagine quasi sistematica - o meglio "a tappeto" - sulle informazioni verbali e non verbali che emergono dal contesto, il cosiddetto "qui ed ora", ed inevitabilmente anche da un contesto che potremmo definire, con un termine ormai di moda, "virtuale": quello della ricostruzione storica con *rappresentazione mentale* degli eventi formativi passati in continuo confronto con gli eventi significativi attuali.

Come è noto, l'operazione della *ricostruzione* del passato, per esempio *delle proprie esperienze formative*, appare strettamente connessa a innesti, completamenti, aggiustamenti che sottolineano la presenza di una costruzione della realtà grazie alla definizione di una *narrativa*.

Avvalendoci dell'ascolto delle dinamiche interiori che coinvolgono sia il soggetto che svolge il colloquio sia il Counsellor (*controtransfert*), si giunge alla formulazione di *ipotesi interpretative* che appaiono probabili e attendibili per spiegare le problematiche riferite. Vi è peraltro un continuo ricorso al processo della *verifica condivisa delle ipotesi* in costruzione, le quali vengono così meglio definite e ristrutturare, in maniera creativa.

Questa verifica procede attraverso forme di *feedback* basate sulle informazioni che emergono molto frequentemente anche dalla mimica, dalla postura, dall'atteggiamento generale del soggetto, dalle parole usate così come dai silenzi, dall'intensità emotiva che può assumere il linguaggio così come da consistenti o velati momenti di opposizione alla comunicazione.

Occorre perciò essere pronti, come Docenti Tutor, a riorganizzare le proprie strutture teoriche per fornire una spiegazione veramente *calzante* alla situazione che ci si pone davanti: è sempre utile quindi chiedersi se il fenomeno in questione potrebbe essere spiegato altrimenti e, se necessario, è utile *sospendere il giudizio*, a vantaggio di una più accurata raccolta di dati.

Come abbiamo anticipato, il Counsellor "prova" più ipotesi per affrontare e risolvere il problema presentificato – ipotesi che magari nel corso dei colloqui si completeranno, si arricchiranno – e valuta sul momento gli effetti distensivi o allarmanti, chiarificatori o meno dell'interpretazione avanzata.

Utilizzando le risposte emotive e cognitive del docente neoassunto rispetto ai nuovi contenuti proposti, si è poi in grado di adattare gli stessi e precisarli fino a che *spesso è proprio il docente novizio a raggiungere una condivisione, completando e integrando la proposta di interpretazione dell'evento didattico o della condizione formativa da affrontare*.

Utilizzando l'approccio fenomenologico si possono isolare varie componenti dinamicamente presenti nel percorso di un intervento di Counselling, sia esso di tipo clinico (ossia rivolto a persone con sintomatologia clinica leggera), universitario (rivolto cioè a studenti con problematiche formative irrisolte) o professionale (ossia rivolto a professionisti che intendono perfezionare la loro formazione professionale).

Delineiamo a questo punto un quadro sintetico delle variabili che possono intervenire a regolare l'andamento di un colloquio e che possono, di volta in

volta, assumere il ruolo di variabili dipendenti o indipendenti, in quanto ne influenzano il decorso stesso e ne sono a loro volta influenzate.

Tra le principali variabili identificate si rinvencono le seguenti (Biasi, 2019): a. i conflitti; b. le difese; c. la relazione interpersonale (le qualità del transfert e del controtransfert); d. il rilassamento; e. la suggestione; f. la spiegazione, vale a dire l'interpretazione o narrativa fornita; g. la rielaborazione cognitiva; h. la ristrutturazione emotiva; i. la "restituzione"; j. il distacco.

In particolare nell'intervento di Counselling professionale appare centrale il momento della *rielaborazione cognitiva* svolta dal soggetto: si tratta del processo di interpretazione o attribuzione di significati (causali e non).

Un effetto non secondario dell'interpretazione costruita e condivisa, viene ad essere la *ristrutturazione emotiva* e l'avvio di fenomeni di cosiddetta "restituzione", costituita dalla trasmissione dei contenuti rielaborati, con aspetti di riconoscenza, progressiva indipendenza e poi distacco.

È possibile inoltre identificare la natura ed il ruolo delle componenti verbali e non verbali dell'incontro, in particolare nell'intervento di Counselling clinico. Sia la natura del linguaggio utilizzato (le scelte lessicali e sintattiche); sia le componenti non verbali, quali postura, mimica, gesti, intonazione della voce, pause, silenzi; ed anche, non ultime, le qualità espressive del *setting* veicolate da arredi, luci, suoni; e lo scorrere del tempo, aggiungono dei significati che possono intervenire nei processi interpretativi.

Sottolineiamo infine la necessità di tener conto dei pericoli di *distorsione del giudizio* durante lo svolgimento del colloquio: come è noto si va dall'*effetto alone* (dare rilievo ad un solo atteggiamento sottovalutando gli altri), all'*effetto indulgenza* (dare importanza ad atteggiamenti dell'esaminando che l'esaminatore approva), all'*errore logico* (applicare in modo rigido il sistema concettuale che l'esaminatore segue) al *pregiudizio contagioso* (applicare in modo rigido e prevenuto le ipotesi per analizzare i problemi).

In sintesi occorre quindi che il Supervisore professionale o Counsellor assuma un atteggiamento flessibile, empatico, accettante e – al contempo – orientato alla collaborazione con il docente neoassunto nell'opera comune di raccolta dei dati necessari ad avanzare ipotesi interpretative che aprano al cambiamento costruttivo per affrontare le problematiche professionali (didattiche, formative, interpersonali, ecc.) via via incontrate.

7.5 Riflessioni conclusive

Da quanto finora esposto si può concludere che il colloquio rappresenta un utile strumento per la *supervisione professionale formativa* svolta dal Docente Tutor in collaborazione con il Docente novizio: ciò è dovuto principalmente al fatto che *molti tipi di informazioni utili per un reale perfezionamento professionale non possono essere ottenute in alcun altro modo*.

Le aree di interesse su cui il colloquio di supervisione formativa professionale viene a vertere riguardano l'attività giornaliera del docente neoassunto: dai rapporti con i colleghi, a quelli con gli studenti, con i genitori, alle questioni didattiche, organizzative, ecc. Scopo dell'intervento di *counselling* professionale diviene in sintesi quello di promuovere la capacità di consapevolizzare le varie problematiche per fronteggiarle in modo efficace. Naturalmente non ci deve essere la preoccupazione di raccogliere dati seguendo un ordine rigido e meccanico, occorre invece tenere conto del fatto che il docente novizio deve essere messo il più possibile a proprio agio.

È però opportuno che, oltre a garantire la propria disponibilità, la propria buona preparazione, ed oltre ad ottenere la collaborazione del collega, il Docente Tutor tenga presente uno *schema indicativo*, che metta a fuoco le *aree di interesse e/o di preoccupazione professionale*.

Bisogna sempre considerare il fatto che ci si muove in un contesto relazionale ove il soggetto del counselling professionale è un professionista che porta all'interno del suo operato anche il proprio vissuto, le proprie conoscenze e le proprie competenze: è per questo che è essenziale avere uno schema di riferimento, ma non essere rigidi nell'attuarlo.

Dunque, ogni intervento di counselling dovrà essere caratterizzato sia da elementi di regolarità sia da elementi di flessibilità. La *dimensione temporale dedicata*, che prevede *incontri sistematici con cadenza regolare*, rappresenta per esempio un elemento di costanza; l'individualizzazione dell'intervento di ascolto - adattato alle esigenze e alle problematiche presentificate dal docente novizio -, costituisce certamente un fattore di flessibilità. L'intervento di Counselling è, inoltre, per sua natura, *asincrono* e ciò al fine di permettere una migliore analisi introspettiva condotta in condizioni di *maggiore distacco emotivo* rispetto alle problematiche da affrontare.

Una recente ulteriore modalità per la supervisione professionale, che può rappresentare un particolare sviluppo applicativo del tipico intervento di counselling finora descritto, è costituita dalla cosiddetta "Attività di Sportello" (organizzata per esempio nell'ambito del *Progetto PRIN 2013-2016*, coordinato da G. Domenici dell'Università Roma Tre; cfr. Domenici, 2017), attraverso la quale specialisti del settore educativo rispondono di volta in volta alle richieste di soluzione di problemi incontrati dai docenti nella loro realtà professionale quotidiana (dalle difficoltà di apprendimento degli allievi, ai problemi dovuti ai rapporti con le famiglie, alle problematiche legate alla gestione di disturbi comportamentali degli allievi, ecc.)

Tale "Attività di Sportello" può essere attuata anche con la collaborazione dei Docenti Tutor che, su richiesta e al bisogno, possono seguire i Docenti neoassunti nel tempo con un'azione più sistematica di accompagnamento realmente collegata ai problemi via via da loro incontrati.

Riferimenti Bibliografici

- ADMIRAAL, W., HOEKSMA, M., VAN DE KAMP, M.-T., & Van Duin, G. (2011). Assessment of teacher competence using video portfolios. Reliability, construct validity, and consequential validity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1019-1028. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.002>
- BIASI, V. (2019). *Conflitto psichico e educazione. Fenomenologia e sperimentazione*. Milano: LED.
- DOMENICI, G. (a cura di). (2017). *Successo formativo, Inclusione e Coesione Sociale: Strategie Innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione. Volume Primo*. Roma: Armando.
- BRUDER, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns [Counseling in terms of learning strategies in school. A central aspect of teachers' professional action]* (Doctoral dissertation). Technische Universität Darmstadt, Germany. Retrieved from <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/>
- GERICH, M., BRUDER, S., HERTEL, S., TRITTEL, M., & SCHMITZ, B. (2015). What skills and abilities are essential for counseling on learning difficulties and learning strategies? Modeling teachers' counseling competence in parent-teacher talks measured by means of a scenario test. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 62-71. <http://dx.doi.org/10.1026/0049-8637/a000127>
- GERICH, M., & SCHMITZ, B. (2016). Using Simulated Parent-Teacher Talks to Assess and Improve Prospective Teachers' Counseling Competence. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 285-301.
- GERICH M., TRITTEL, M., BRUDER, S., KLUG, J., HERTEL, S., BRUDER, R., & SCHMITZ, B. (2017). Modeling, Measuring, and Training Teachers' Counseling and Diagnostic Competencies. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn, & E. Klieme (eds) *Competence Assessment in Education*. Research, Models and Instruments (pp. 149-166). Cham: Springer.
- GERICH, M., TRITTEL, M., & SCHMITZ, B. (2017). Improving prospective teachers' counseling competence in parent-teacher talks. Effects of training and feedback. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(2), 203-238. <https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1220862>
- LEGGE 13 LUGLIO 2015, n. 107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti"
- LEUTNER D., FLEISCHER J., GRÜNKORN J., & KLIEME E. (eds). (2017). *Competence Assessment in Education*. Research, Models and Instruments. Cham: Springer.
- MIUR-DECRETO MINISTERIALE 850 del 27 ottobre 2015 - Periodo di prova e formazione personale docente
- MIUR-NOTA 36167 del 5 novembre 2015 - Orientamenti operativi periodo di prova e formazione personale docente

- MIUR-NOTA 33989 del 2 agosto 2017 - Indicazioni per il periodo di formazione e prova docenti 2017-2018
- PARSONS, M., & STEPHENSON, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers. Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 11, 95-116. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060042000337110>
- USR LAZIO (a cura dello Staff Formazione dell'Ufficio IV per il Lazio) (2017-2018). *Essere tutor dei docenti neoassunti*. Roma.
- WATTS, M., & LAWSON, M. (2009). Using a meta-analysis activity to make critical reflection explicit in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 609-616. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.019>

Capitolo 8

L'osservazione del docente tutor e l'autovalutazione del docente neoassunto: strategie per qualificare le attività di tutorship

di Arianna Lodovica Morini

8.1 Strategie per migliorare le pratiche didattiche e promuovere la riflessività del docente

Tra le novità introdotte dalla Legge 107/2015 relative all'anno di prova dei docenti neoassunti, la figura del docente tutor riveste un ruolo strategico. Sostenere e guidare i novizi nelle fasi di inserimento nella comunità scolastica, rappresenta un percorso formativo che può contribuire a consolidare il proprio profilo professionale.

Le attività di *tutorship* nell'ambito della formazione docenti, sono consolidate a livello internazionale e sostenute dalle evidenze scientifiche che ne hanno dimostrato l'efficacia per un miglioramento effettivo del processo di insegnamento-apprendimento (Hobson *et al.*, 2009; Bleach, 2013; Kemmis *et al.*, 2014; Mangione, Pettenati & Rosa, 2016). Nella fase di *induction* il supporto che può essere dato dal tutor è una chiave per lo sviluppo professionale e per la futura carriera del docente neoassunto (Heilbronn *et al.* 2002).

Per accompagnare efficacemente il neoassunto nella formazione che caratterizza l'anno di prova, il MIUR sottolinea l'importanza di individuare docenti che abbiano "adeguate competenze culturali, comprovate esperienze didattiche, attitudine a svolgere funzioni di tutoraggio, counseling, supervisione professionale" (DM 850/2015 art. 12, comma 3). I Dirigenti Scolastici sono quindi chiamati a riconoscere coloro che, possedendo competenze di tipo metodologico-didattico, organizzativo e relazionale, possono efficacemente ricoprire la funzione di tutor.

Una delle novità più significative che caratterizza il percorso introdotto con la Legge 107/2015 riguarda la strutturazione delle pratiche di osservazione. È infatti previsto che il docente tutor accolga il neoassunto nella comunità professionale favorendone la sua partecipazione attiva e, al fine di migliorare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento, predisponga attività di reciproca osservazione in classe. L'introduzione di quelle che sono definite attività *peer to peer*, consiste nella formalizzazione di pratiche in cui la formazione deriva da una relazione che prevede uno scambio alla pari, ossia da un processo che possa favorire lo sviluppo professionale tanto per il docente "tuttee" quanto per colui che svolge il ruolo di tutor.

Le pratiche *peer to peer* prevedono che le figure coinvolte, sebbene abbiano maturato esperienze differenti, condividano spazi e tempi, ad esempio, il fatto di essere entrambi docenti di ruolo del medesimo ordine e grado e appartenenti alla stessa comunità scolastica. Non si tratta quindi di una relazione gerarchica ma di un rapporto in cui l'arricchimento può essere di entrambi, sebbene, naturalmente, la figura del tutor riveste un incarico specifico che prevede la trasmissione delle conoscenze e la predisposizione al confronto.

Nella dimensione di tutorato, le attività di osservazione reciproca si configurano come strategiche per favorire lo sviluppo di una relazione costruttiva tra i due attori (Magnoler, 2018; D'Ugo, 2019). Tra i possibili benefici che sono stati individuati in letteratura emerge come dalle pratiche di osservazione tra pari sia possibile migliorare la qualità della didattica, contribuire a trasformare le pratiche educative, implementare la collegialità e incoraggiare la riflessione condivisa (Bell, 2005). Nello specifico, l'osservazione in classe è utile per migliorare la qualità e l'efficacia della didattica, attraverso il confronto e lo scambio di punti di vista (Donnelly, 2007; Lasagabaster & Sierra, 2011; Asquini, 2018). Come argomentano Hill e Grossman (2013), se l'osservazione dei docenti deve essere finalizzata prevalentemente a migliorare le loro pratiche di insegnamento, bisogna dedicare molta attenzione alla progettazione, alla tipologia di dati raccolti e alle modalità e ai tempi con cui discutere gli esiti delle osservazioni e restituire i feedback. È molto importante allestire un contesto in cui è possibile sostenere una riflessione che sia analitica e profonda, in cui i docenti, attraverso la comunicazione e il confronto tra pari, possano migliorare significativamente la loro esperienza didattica individuando i punti di forza e le possibili sfide (Daniels, Pirayoff & Bessant, 2013).

A conclusione dell'anno di prova, la presentazione al Comitato di Valutazione dei risultati delle attività didattiche e formative svolte dal neoassunto, deve essere considerata in questo senso con una funzione fortemente formativa che si sviluppa nell'arco dell'anno tramite azioni di accompagnamento volte a favorire la crescita professionale del docente novizio. L'osservazione in aula può infatti essere connotata negativamente sia da chi osserva, che teme di rivestire un ruolo giudicante, sia da chi è osservato, che può sentirsi a disagio. Questi possibili ostacoli possono essere superati predisponendo condizioni in cui l'osservazione viene progettata in modo non-giudicante e ai fini di sviluppare nuove competenze piuttosto che mettere in atto una pratica di tipo valutativo (Lomas & Nicholls, 2005).

A conferma della funzione formativa di tale attività, il MIUR precisa che "l'attività di osservazione in classe, svolta dal docente neoassunto e dal tutor, è finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche, alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell'azione di insegnamento. L'osservazione è focalizzata sulle modalità di conduzione delle attività e delle lezioni, sul sostegno alle motivazioni degli allievi, sulla costruzione di climi positivi e motivanti, sulle modalità di verifica formativa degli apprendimenti" (Nota MIUR 36167/2015). Nell'anno di prova sono previste due forme di osservazione: l'osservazione reciproca, ossia quella che prevede in due fasi distinte l'osservazione condotta dal docente tutor con il *tutee* e viceversa, e l'au-

tovalutazione sulle proprie pratiche da parte del docente neoassunto. L'interesse è quello di individuare in itinere elementi utili che possano concorrere a sviluppare la capacità riflessiva del docente e redigere con maggiore consapevolezza il Portfolio online del neoassunto e il Bilancio finale delle competenze.

In questo saggio il focus è rivolto alla forma di osservazione che consiste in “etero-osservazione”, in cui il docente tutor osserva il *tutee* e “l'autovalutazione”, in cui il docente *tutee* esprime la propria percezione sul suo operato.

Per orientare l'osservazione e mantenere il focus è indispensabile l'utilizzo di strumenti di rilevazione dati. È importante ricordare che la registrazione “quantitativa” di frequenze è solo un mezzo che deve essere finalizzato ad avere a disposizione una base di informazioni per avviare la riflessione e il confronto. La restituzione e lo scambio di feedback formativi è infatti una delle risorse più efficaci per migliorare le pratiche didattiche. Rispetto al “cosa” osservare, come sottolinea Cardarello (2016), bisogna evitare sia di raccogliere dati su tutto quello che avviene in classe, sia di annotare liberamente ciò che si osserva. In entrambi i casi infatti si rischierebbe di non ottenere informazioni utili e attendibili per avviare una riflessione condivisa. È necessario quindi concordare su quali dimensioni orientare l'osservazione e scegliere gli strumenti adatti per rilevare i processi che si intendono prendere in considerazione.

8.2 *L'osservazione in classe: una proposta operativa*

Nell'ambito del percorso di formazione condotto dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre in collaborazione con l'USR del Lazio, uno degli argomenti approfonditi in presenza e nell'ambiente online riguarda l'importanza di avvalersi delle pratiche di osservazione come risorsa strategica per qualificare le attività di *tutorship*.

Come è stato confermato anche dai dati emersi nel questionario iniziale, i docenti tutor rilevano come l'osservazione in aula sia complessa e spesso i docenti stessi sentono di non avere le competenze necessarie per condurre un'analisi di qualità che possa configurarsi come risorsa nel percorso di formazione per i docenti novizi. La maggioranza degli intervistati ritiene che sia utile avere a disposizione degli strumenti per poter supportare l'osservazione in aula (“molto” il 18,1% e “abbastanza” il 58,8%).

Per rispondere all'esigenza di approfondire le modalità con cui condurre in maniera efficace e sostenibile l'osservazione durante l'anno di prova, sono state costruite delle checklist specifiche da proporre nell'ambito del percorso di formazione¹. L'interesse è stato quello di proporre uno strumento per le attività

¹ Le checklist sono state messe a punto da Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini e Arianna Giuliani, con riferimento anche al documento a cura dell'USR Lazio, Staff formazione (2017) “Essere tutor dei docenti neoassunti” disponibile all'indirizzo https://www.usrlazio.it/_file/documenti/2018/04/Es-sereTutor.pdf

di osservazione in aula che potesse rilevare informazioni su alcuni ambiti particolari relativi alle pratiche didattiche. L'obiettivo è di contribuire a promuovere e valorizzare l'osservazione tra pari, l'autovalutazione e la triangolazione dei punti di vista. Le checklist che sono state messe a punto possono essere considerate in tal senso dei dispositivi strategici per promuovere forme di etero e autovalutazione tra pari.

Lo strumento non ha finalità valutative e non concorre a formulare un giudizio sull'agire professionale del docente in anno di prova, piuttosto se ne promuove un uso in termini formativi, per poter restituire, sia in itinere sia a conclusione dell'anno di prova, feedback personalizzati per migliorare l'efficacia della didattica.

Le checklist sono costituite da cinquanta descrittori suddivisi in cinque ambiti principali così definiti: Organizzazione della didattica (12 descrittori); Dispositivi didattici utilizzati dal docente (13 descrittori); Valutazione (16 descrittori); Relazione con gli studenti (6 descrittori); Relazione con i colleghi (3 descrittori).

Sulla base della letteratura nazionale e internazionale di riferimento (Domenici, 1981; Scheerens, 2000; Calvani, 2012; Hattie, 2012; Bonaiuti, 2014) per ogni ambito sono stati costruiti diversi "descrittori" che esplicitano alcuni elementi chiave da tenere presente. Sulla base di quanto definito dal descrittore, viene chiesto di indicare in che misura quel determinato aspetto viene rilevato in aula durante le ore di osservazione. È stata predisposta una scala Likert a quattro punti da 1, che rappresenta un comportamento o un aspetto "mai" presente, a 4, che indica la frequenza elevata, ossia "sempre".

Nell'ambito "Organizzazione della didattica" si intendono approfondire le modalità con cui il docente allestisce i tempi e gli spazi dell'apprendimento. I 12 descrittori che compongono questa sezione fanno riferimento alle pratiche didattiche adottate dal docente. Si chiede di osservare che tipo di strategie sono messe in atto per favorire un processo di apprendimento attivo e per rispondere ai bisogni formativi del singolo, favorendo un ambiente di tipo inclusivo. In particolare si invita a riflettere sulle modalità con cui il docente contribuisce a sviluppare competenze trasversali tra cui il pensiero critico, la capacità di comunicazione e di confronto tra pari, la responsabilità e l'autonomia dello studente. Si rileva che tipo di risorse vengono proposte per coinvolgere gli studenti nelle attività in classe, ad esempio quali nuove tecnologie e che tipo di materiale alternativo ai libri di testo scolastici viene introdotto (Moretti, 2017; Morini, 2017; Roncaglia, 2018). Rispetto all'organizzazione del tempo, viene dedicata particolare attenzione a verificare se le attività sono progettate in maniera flessibile per rispondere alle esigenze contestuali che emergono durante le lezioni.

Rispetto ai "Dispositivi didattici utilizzati dal docente", l'interesse è di promuovere l'introduzione non solo di strumenti o risorse materiali ma di atti intenzionali che, configurandosi nella cultura e nelle pratiche organizzative del contesto educativo, possano concorrere al raggiungimento di un dato obiettivo (Moretti & Giuliani, 2016). In questo senso "gli attori, gli artefatti, i setting e

le interazioni sono la cornice entro la quale i dispositivi educativi vengono utilizzati e si caratterizzano” (Giuliani, 2019, p.40). Nella checklist sono considerati i dispositivi finalizzati a promuovere il coinvolgimento e la motivazione degli studenti, come nel caso della lezione dialogata o delle attività di brainstorming, la capacità di interagire consapevolmente tra pari attraverso la progettazione di attività di gruppo. Per favorire la capacità di dirigere e autoregolare il proprio apprendimento si chiede di annotare se e in che modo il docente propone attività con finalità autovalutative e se si avvale di feedback formativi in forma orale o scritta per restituire agli studenti una valutazione che possa, in maniera argomentativa, contribuire a orientare gli studenti e migliorare le prestazioni future. Viene rilevato se, tra le pratiche volte promuovere una valutazione autentica (Comoglio, 2002), sono considerate attività come ad esempio i “compiti di realtà”, che richiedono di affrontare situazioni problematiche in un contesto reale o simulato, incoraggiando la partecipazione attiva e consapevole degli studenti (Tessaro, 2014; Moretti, Giuliani & Morini, 2017). Al fine di promuovere un apprendimento significativo, si verifica anche se il docente si avvale delle mappe concettuali in classe come risorsa efficace per rappresentare le proprie conoscenze, organizzare il sapere e sviluppare le abilità metacognitive (Novak, 2001; Moretti, 2018). Un altro dispositivo è il “tutoring” come strategia per avviare forme di apprendimento tra pari in cui è possibile favorire lo sviluppo di pratiche collaborative e di formazione reciproca (Martinez & Comoglio, 1994; Topping, 2014).

In riferimento alla dimensione della “Valutazione”, si rileva se il docente esplicita i criteri di valutazione agli studenti prima di svolgere una prova, se utilizza una varietà di strumenti valutativi con cui accertare i livelli di apprendimento, tra cui prove oggettive, prove semistrutturate e griglie per la conduzione di colloqui orali (Benvenuto, 2003; Domenici, 2003; Notti, 2014). In questa sezione si approfondisce anche se è consuetudine somministrare altre tipologie di strumenti per rilevare dati e informazioni utili per progettare in maniera flessibile la didattica, come ad esempio, diari di bordo, griglie di osservazione, questionari o focus group. Rispetto alla funzione formativa della valutazione, sono stati predisposti alcuni descrittori riguardanti le modalità di verifica degli apprendimenti anche in forma individualizzata. Infine, un altro campo di interesse concerne la fase di restituzione degli esiti. Le ricerche del settore hanno infatti confermato l'importanza di fornire feedback formativi per orientare il singolo studente o il gruppo classe (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008).

Nell'area definita “Relazione con gli studenti”, si è inteso rilevare sia l'intensità del comportamento sia le modalità con cui viene messo in atto. Per ciascun descrittore è stato quindi chiesto, attraverso la predisposizione di un campo aperto, di descrivere in che modo venisse interpretato un determinato comportamento dal docente neoassunto. Ad esempio si chiede se il docente utilizza strategie per favorire la partecipazione attiva e la motivazione degli studenti e di specificare se il docente comunica efficacemente con gli studenti de-

scrivendone brevemente le modalità. La dimensione della relazione con gli studenti è una delle più complesse da osservare, ed è per questo che è stato ritenuto opportuno chiedere di argomentare maggiormente quanto osservato, al fine di descrivere le strategie messe in atto dal neoassunto. Sono presenti anche descrittori che identificano il modo in cui vengono affrontate eventuali situazioni problematiche, come ad esempio la gestione di comportamenti oppositivi. Si rilevano inoltre le modalità e le strategie con cui vengono promosse le condizioni finalizzate al raggiungimento dell'inclusione scolastica (Santi, 2006; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; D'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015).

È stato ritenuto interessante inserire una sezione definita "Relazione con i colleghi" per indagare circa la disponibilità del neoassunto alla partecipazione alla vita collegiale, in termini di condivisione di strumenti e materiali, predisposizione al confronto e alla collaborazione e in relazione alla capacità di accogliere indicazioni o consigli dai colleghi. Sebbene questa dimensione non possa essere osservata direttamente in classe, è possibile verificarne l'impatto sulla didattica. In questo senso è interessante avviare una riflessione utile per approfondire aspetti connessi alla comunità scolastica in senso più ampio.

La checklist viene utilizzata durante un tempo concordato, per questo è possibile che alcuni descrittori non trovino corrispondenza nell'operato del docente durante il periodo preso a riferimento. Per rispondere a questa evenienza, oltre alla scala Likert è stata inserita la voce "non osservato", al fine di annotare i casi in cui non è stato possibile osservare un certo comportamento nel tempo a disposizione, distinguendolo dai casi in cui il comportamento è invece risultato assente. Ad esempio, nell'ambito dedicato alla "Organizzazione della didattica", un descrittore verifica se "il docente, a seguito di richieste di chiarimento, fornisce spiegazioni alternative ed esemplifica quanto presentato". Può accadere che durante l'osservazione non ci si trovi nella circostanza in cui gli studenti formulino richieste di chiarimento al docente, in questo caso chi osserva può sottoscrivere il campo "non osservato".

Oltre all'attribuzione di un valore attraverso la scala (valori da 1 a 4), è stato previsto, in alcuni casi, di specificare determinati aspetti. La possibilità di documentare anche con elementi di tipo qualitativo permette di arricchire la rilevazione con dati utili per contestualizzare maggiormente le informazioni raccolte. Disporre di dati sia quantitativi sia qualitativi è infatti importante per poter approfondire quanto emerso e riflettere a posteriori sulle strategie didattiche utilizzate, avviando un confronto tra i due diversi punti di vista.

8.3 Metodologia dell'osservazione

Le dimensioni, i descrittori e la scala definiti nel paragrafo precedente, costituiscono due checklist: una finalizzata a quella che può essere definita etero-osservazione, ossia l'osservazione condotta da parte del docente tutor (che chiameremo checklist tutor), l'altra dedicata al docente neoassunto che, nella

modalità di autovalutazione, potrà descrivere la percezione relativa al suo agire professionale (che chiameremo checklist neoassunto). L'interesse è stato di usufruire della checklist con gli stessi ambiti e descrittori, per raccogliere sia il punto di vista del tutor sia del *tutee* al fine di confrontare i differenti punti di vista.

Al docente tutor è stato chiesto di compilare la checklist a seguito di un'osservazione in aula del docente in anno di prova per almeno 8 ore. Il tempo indicato è flessibile a seconda delle singole situazioni. Tuttavia si ritiene che, per permettere la rilevazione di dati che siano attendibili, è necessario prevedere più di una sessione di osservazione.

Al docente in anno di prova è stato chiesto di compilare la "checklist neo-assunto" sulla base della propria percezione in riferimento alle stesse 8 ore in cui il docente tutor ha svolto l'attività di osservazione in aula.

Avere a disposizione questi dati permette di contribuire a migliorare la qualità della relazione tra tutor e neoassunto e la capacità riflessiva di entrambi. I dati sono stati raccolti attraverso un codice identificativo che, in forma anonima, ha permesso l'associazione della checklist del tutor con la checklist del *tutee*.

Le analisi condotte hanno inteso verificare da una parte in quali ambiti sono presenti i comportamenti più frequenti, dall'altra se ci sono differenze tra la pratica di etero-valutazione condotta dal docente tutor e l'autovalutazione espressa dal neoassunto.

8.4 Esiti della rilevazione: l'importanza della triangolazione dei punti di vista

Nella piattaforma online, allestita nell'ambito del percorso di formazione dell'Università Roma Tre, sono state restituite in totale 104 checklist dei docenti tutor e 68 dei docenti neoassunti.

Nel presente contributo l'interesse è di avviare una riflessione sulle strategie che possono essere considerate efficaci nelle attività *peer to peer*. In questo senso si è inteso riportare le analisi condotte sui dati che rappresentano le coppie tutor/neoassunto che hanno consegnato entrambe le checklist e di cui è stato possibile procedere con l'abbinamento e il confronto delle risposte. Dell'intera unità di analisi, sono 64 le coppie che hanno inviato lo strumento compilato (9,1% del totale dei tutor partecipanti al percorso). Questa percentuale descrive un gruppo di docenti fortemente motivato ad individuare strumenti utili per qualificare le fasi dedicate al confronto con il docente in anno di prova. Inoltre questi docenti, restituendo spontaneamente i risultati delle loro analisi, hanno manifestato l'interesse a mantenere il rapporto con l'Università, avviando uno scambio e un confronto reciproco.

La maggioranza delle coppie tutor/neoassunto che hanno restituito la checklist sono rappresentate da docenti impiegati nelle scuole della città di Roma (42,2%), a seguire della Provincia di Roma (35,9%) e in percentuali

minori delle altre zone del Lazio. Le checklist erano rivolte a ogni ordine e grado di scuola. Hanno risposto prevalentemente docenti della scuola primaria (42,2%) e della scuola dell'infanzia (29,7%). Della scuola secondaria sono il 14,1% di primo grado e il restante 14% di secondo grado.

L'analisi dei dati ha consentito di individuare il grado di accordo presente tra i docenti tutor e i docenti neoassunti. Per ogni dimensione sono state verificate le correlazioni presenti tra quanto espresso da chi ha osservato e chi si è autovalutato. Le correlazioni, riportate nella Tabella n. 1, dimostrano che la misura utilizzata è convergente in quanto le risposte fornite in auto e in etero valutazione sono altamente correlate. Quindi è possibile affermare che i neoassunti e i tutor, che rappresentato due valutatori differenti, hanno riportato un interessante grado di accordo sulle stesse dimensioni. Quando si prende in considerazione il punto di vista di più attori su una stessa questione, verificare il grado di accordo tra i diversi valutatori è molto importante per comprendere se l'andamento tra le valutazioni è costante. Nel nostro caso c'è una forte correlazione tra quanto viene rilevato dai docenti tutor durante le osservazioni in aula e quanto viene percepito dai docenti neoassunti circa il loro agire professionale.

Dimensioni correlate in etero e autovalutazione	Correlazione di Pearson
Organizzazione didattica	0,744**
Dispositivi didattici	0,869**
Valutazione	0,861**
Relazione con gli studenti	0,658**
Relazione con i colleghi	1,000**

** Sign. $p=0,00$

Tabella n.1 Correlazioni tra la valutazione del tutor e l'autovalutazione del neoassunto negli ambiti della checklist.

Sulla base dell'accordo riscontrato tra i due punti di vista, si è proceduto verificando la differenza tra le medie nei diversi ambiti oggetto della checklist. Per ogni dimensione è stata quindi calcolata la media dei punteggi attribuiti e la deviazione standard, mettendo a confronto il gruppo dei tutor con il gruppo dei *tutee*. Al fine di verificare la variazione nei punteggi medi tra quanto osservato e quanto autovalutato sono state condotte delle analisi della varianza Anova One Way tra valutazioni² (Tabella n.2).

² L'analisi della varianza, utilizzata per verificare la significatività statistica della differenza tra le medie, è stata ideata da Ronald Aylmer Fisher, da cui la "F" riportata nella Tabella 2. Il dato si ottiene dividendo la varianza associata alla sorgente per la varianza dell'errore; è necessario valutare la significatività del test (identificati nella tabella con la colonna Sign.) e pertanto i valori di accettabilità della F di Fisher dipendono dal livello di probabilità che si tiene in considerazione, che in questo studio sono $p \leq ,050$.

Dimensione	Tutor		Neoassunto		Analisi della varianza tra valutazioni	
	Media	Dev. st	Media	Dev. st	F	Sign.
Organizzazione della didattica	3,6	0,3	3,4	0,4	6,583	,000
Dispositivi didattici	3,1	0,5	2,9	0,5	7,518	,000
Valutazione	3,0	0,5	2,8	0,5	8,366	,000
Relazione studenti	3,8	0,3	3,6	0,4	9,911	,000
Relazione colleghi	3,9	0,3	3,9	0,3	Nessuna varianza	-

Tabella n.2 La differenza dei punti di vista. Media, deviazione standard e analisi della varianza per ciascuna dimensione a confronto tra tutor e tutee.

Come emerge dalla Tabella 2, in tutte le dimensioni l'orientamento è positivo. I punteggi rappresentano la frequenza con cui sono messe in atto strategie o dispositivi volti a qualificare il processo di insegnamento-apprendimento in aula. Per ogni dimensione (organizzazione della didattica, dispositivi didattici, valutazione, relazione con gli studenti e con i colleghi) il punteggio descrive con "1" un comportamento tendenzialmente assente e con "4" un comportamento prevalentemente sempre presente. Come è possibile riscontrare, i valori medi sia dei tutor sia dei neoassunti non scendono sotto il 2,8.

Dall'analisi risulta che tutte le medie in eterovalutazione sono più alte rispetto alle medie in autovalutazione. Questo significa che i docenti tutor hanno una visione migliore del neoassunto rispetto alla sua autopercezione. I risultati dell'analisi della varianza confermano che le differenze tra le medie sono quasi tutte significative, nonostante il distacco tra i due valori non sia ampio. Il risultato determina che quanto rilevato dai tutor è significativamente più positivo della percezione dei neoassunti. L'unica dimensione in cui le medie sono uguali riguarda la relazione con i colleghi. La media è molto alta: 3,9 su 4 sia per i tutor sia per i neoassunti. Inoltre la deviazione standard è bassa e quindi non c'è dispersione intorno alla media. Vuol dire che i docenti hanno dato risposte simili. In questo ambito sembra quindi esserci concordanza, in positivo, tra i due punti di vista. I tutor riportano la motivazione e la disponibilità costante dei novizi nel collaborare con i colleghi, e lo stesso viene rilevato in autopercezione dai docenti neoassunti.

Il grafico n.1 rappresenta visivamente quanto espresso nella Tabella 2 in relazione a come si posizionano i tutor rispetto ai docenti neoassunti per ogni area di osservazione. In entrambi i gruppi le medie nei diversi ambiti relativi alla didattica sono alte, ma i docenti tutor, rappresentati con la linea più scura (esterna), riportano una valutazione più alta rispetto alla percezione che hanno i neoassunti di sé stessi (rappresentati con la linea più chiara, interna).



Grafico n. 1 Differenza nelle medie tra l'osservazione del tutor e la percezione del docente neoassunto nei diversi ambiti di osservazione.

Entrando maggiormente nel dettaglio di quanto emerso dal confronto tra i due punti di vista, sono state condotte delle analisi per riscontrare nei diversi ambiti quali descrittori avessero ottenuto in media i valori più alti e quelli più bassi. L'obiettivo è di riflettere sui punti di forza della didattica dei neoassunti e su quali aspetti è necessario progettare interventi di miglioramento e/o potenziamento. Nella Tabella n. 3 si riportano le aree e i descrittori in cui sia i tutor che i neoassunti hanno riportato le frequenze più alte, indicando comportamenti “spesso” o “sempre” presenti.

Dimensione	Descrittore	Tutor		Neoassunto	
		Media	Dev. St.	Media	Dev. St.
Valutazione	Strumenti di rilevazione dati tra cui diari di bordo e questionari	2,7	1,1	2,4	1,0
Valutazione	Griglie per la conduzione di colloqui orali	2,8	1,3	2,4	0,9
Dispositivi didattici	Attività di simulazione o role-playing	2,9	0,9	2,6	0,7
Organizzazione della didattica	Nuove tecnologie in aula	3,0	0,9	2,8	0,7
Dispositivi didattici	Feedback formativi in forma scritta	3,0	1,2	2,5	0,9
Dispositivi didattici	Mappe concettuali	3,2	1,2	2,4	1,0

Tabella n. 3 Il punto di vista del docente tutor e del neoassunto: analisi dei descrittori con le medie più alte.

Emerge come la “Relazione con i colleghi” sia uno degli ambiti in cui è stato constatato un approccio positivo: i neoassunti risultano essere altamente disponibili nel condividere strumenti e materiali tra pari e nell'avviare forme di confronto e collaborazione. A seguire, è nella “Relazione con gli studenti”

che si verifica il maggior accordo. Sembra esserci molta attenzione nell'allestire ambienti di apprendimento in cui garantire le condizioni per promuovere l'inclusione e la partecipazione attiva degli studenti attraverso la predisposizione di strategie con cui favorire la motivazione ad apprendere. In relazione alla "Organizzazione della didattica", i due descrittori in cui sono state espresse le frequenze più alte sono la progettazione di tempi dedicati alle esercitazioni in aula, per consentire agli studenti di verificare quanto appreso avvalendosi del possibile supporto del docente e dei compagni, e la disponibilità del docente a spiegare nuovamente un determinato argomento, cercando di modulare le modalità con cui viene esemplificato quanto espresso.

Le dimensioni in cui entrambi i valutatori hanno espresso punteggi più bassi sono in particolare quelle relative ai "Dispositivi didattici" e all'area della "Valutazione". Verifichiamo quindi quali sono i descrittori in cui sono stati annotati i comportamenti meno frequenti. Nella Tabella n.4 si riportano a confronto gli esiti dell'osservazione condotta dai tutor e dai neoassunti. Sono molteplici i descrittori in cui si riscontra un accordo.

Dimensione	Descrittore	Tutor		Neoassunto	
		Media	Dev. St.	Media	Dev. St.
Relazione con i colleghi	Disponibilità alla condivisione di strumenti e materiali	4,0	0,2	3,9	0,3
Organizzazione della didattica	Durante le lezioni è dedicato tempo per le esercitazioni	3,9	0,5	3,3	0,8
Organizzazione della didattica	Utilizzo di spiegazioni alternative ed esemplificazioni di quanto presentato	3,9	0,4	3,8	0,4
Relazione con gli studenti	Promozione di condizioni finalizzate all'obiettivo dell'inclusione	3,9	0,3	3,7	0,4
Relazione con i colleghi	Disponibilità al confronto e alla collaborazione	3,9	0,3	3,9	0,3
Relazione con gli studenti	Utilizzo di strategie per favorire la partecipazione e la motivazione degli studenti	3,8	0,4	3,8	0,4

Tabella n. 4 Il punto di vista del docente tutor e del neoassunto: analisi dei descrittori con le medie più basse.

Si riporta come i neoassunti sembrano avvalersi poco di strumenti per rilevare informazioni finalizzate a progettare in maniera flessibile la didattica. In particolare il "Diario di bordo", è utile sia per documentare quanto viene svolto nell'ambito della didattica sia da proporre agli studenti per sviluppare maggiore consapevolezza del proprio percorso di apprendimento e i "Questionari", per raccogliere informazioni e opinioni finalizzate ad assumere decisioni così come sono poco diffuse anche le "Griglie per la conduzione di colloqui orali" funzionali ad evitare di influenzare con il proprio giudizio gli esiti della valutazione. Nell'organizzazione della didattica i neoassunti utilizzano raramente le "Nuove tecnologie in aula", probabilmente per mancanza di risorse o per insufficienza di formazione. In merito ai dispositivi didattici si riscontra una ca-

renza nell'uso dei "Feedback formativi in forma scritta", che le ricerche sul campo hanno dimostrato essere estremamente efficaci per permettere agli studenti di comprendere a fondo le proprie lacune e per orientare nuovamente il proprio apprendimento. Sempre tra i dispositivi, si evidenzia come siano rare le "Attività di simulazione o role-playing", considerate strategiche per promuovere lo sviluppo di competenze trasversali. Infine i neoassunti, riportano con frequenze più basse rispetto all'osservazione dei tutor, l'uso in aula delle "Mappe concettuali" che potrebbero contribuire a migliorare sensibilmente il tipo di apprendimento degli studenti, aiutandoli a implementare le competenze riflessive e metacognitive.

8.5 *Prospettive future*

Riflettere sulle implicazioni relative all'utilizzo di strumenti per condurre l'osservazione tra pari nell'anno di prova è importante in una prospettiva che promuove la formazione e lo sviluppo professionale avvalendosi delle pratiche *peer to peer*.

Comprendere le possibili difficoltà dei docenti che si trovano a ricoprire lo sfidante ruolo di tutor è indispensabile per poter rispondere efficacemente alle loro esigenze. È compito delle istituzioni sostenere lo sviluppo di tale figura professionale attraverso la progettazione di percorsi di formazione che possano fornire strumenti e risorse da utilizzare per contribuire a qualificare l'anno di prova dei neoassunti. Nel presente saggio l'attenzione è stata focalizzata su una proposta operativa per svolgere la pratica di etero-osservazione e auto-valutazione in classe.

È importante essere consapevoli che, nelle attività di *tutorship*, per avviare un percorso significativo, è necessario instaurare una relazione di fiducia tra chi osserva e chi è osservato, predisponendo un clima di scambio e di confronto reciproco, dove entrambe le figure si sentano coinvolte attivamente e possano consolidare le competenze già in possesso e svilupparne di nuove. Anche per i docenti più esperti infatti, svolgere la funzione di tutor per un collega novizio, può essere una risorsa chiave per riflettere sulle proprie pratiche professionali e sulle proprie consapevolezze, nella logica dell'apprendimento permanente.

Alla luce dell'analisi dei dati, i tutor e i *tutee* hanno manifestato una visione di insieme che risulta essere concordante. Le correlazioni presenti tra quanto espresso dai due valutatori sono infatti risultate essere altamente significative. L'orientamento dei risultati in tutte le dimensioni è positivo sia dal punto di vista dei docenti tutor sia per i docenti neoassunti, tuttavia i docenti tutor hanno una visione migliore del neoassunto rispetto alla sua autopercezione.

Rispetto alle aree in cui sono emerse delle carenze, si sottolinea l'importanza di promuovere maggiormente l'utilizzo dei dispositivi didattici e delle risorse formative per la valutazione che sono state confermate dalla letteratura di settore come efficaci per concorrere a migliorare i livelli di apprendimento degli

studenti. Tra queste in particolare si ricorda l'uso delle mappe concettuali, dei feedback formativi sia in forma scritta che orale, le griglie di conduzione dei colloqui orali e gli strumenti finalizzati a raccogliere dati qualitativi e quantitativi per assumere decisioni in maniera consapevole.

L'interesse è di approfondire con ricerche future in che modo i docenti si sono avvalsi dei dati raccolti durante l'osservazione, le forme di confronto e discussione che sono state avviate e le modalità con cui sono stati restituiti dei feedback per migliorare le strategie didattiche.

Nella progettazione di interventi di formazione futuri sarà importante tenere in considerazione quanto emerso per calibrare la proposta e rispondere ai bisogni espressi dalle figure coinvolte nella fase di *induction*.

Riferimenti Bibliografici

- ASQUINI, G. (2018). Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 481-493.
- BELL, M. (2005). *Peer observation partnerships in higher education*. NSW, Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc.
- BENVENUTO, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- BLEACH, K. (2013). *Induction and mentoring of newly qualified teachers: A new deal for teachers*. David Fulton Publishers.
- BONAIUTI, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Editore.
- CALVANI, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Edizioni Erickson.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. & CIRACI, A.M. (2013). *Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando Editore.
- CARDARELLO, R. (2016). L'osservazione in classe. In *Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-2016. Guida informativa per insegnanti neo-assunti* (pp. 51-55). Napoli: Tecnodid.
- COMOGLIO, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti pedagogici*, 49(1), 93-112.
- D'UGO, R. (2019). L'osservazione peer to peer. Strumenti per monitorare, strumenti per riflettere, in Perla L. e Berta M. (a cura di). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, (pp. 218-229). Milano: FrancoAngeli.
- D'ALONZO, L., BOCCI, F., & PINNELLI, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La scuola.
- DANIELS, E., PIRAYOFF, R., & BESSANT, S. (2013). Using peer observation and collaboration to improve teaching practices. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 268-274.
- DOMENICI, G. (1981). *Descrittori dell'apprendimento*. Teramo: Lisciani & Giunti.
- DOMENICI, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- DONNELLY, R. (2007). Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-129.
- GIULIANI, A. (2019). *La leadership diffusa degli studenti. Utilizzare dispositivi per una progettazione didattica engaging*. Roma: Anicia.
- HATTIE, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- HATTIE, J., & TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- HEILBRONN, R., JONES, C., BUBB, S., & TOTTERDELL, M. (2002). School-

- based induction tutors – a challenging role. *School Leadership and Management*, 22(4), 371-388.
- HILL, H., & GROSSMAN, P. (2013). Learning from teacher observations: Challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard educational review*, 83(2), 371-384.
- HOBSON, A.J., ASHBY, P., MALDEREZ, A., & TOMLINSON, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- KEMMIS, S., HEIKKINEN, H.L., FRANSSON, G., ASPFORS, J., & EDWARDS-GROVES, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164.
- LASAGABASTER, D. & SIERRA, J.M. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers, *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 449-463.
- LOMAS, L., & NICHOLLS, G. (2005). Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in Higher Education*, 11(2), 137-149.
- MAGNOLER, P. (2018). *Il tutor: Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- MANGIONE, G.R., PETTENATI, M.C., & ROSA, A. (2016). Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali. *Form@re*, 16(2), 47-64.
- MARTINEZ, M.E., & COMOGGIO, M. (1994). Apprendere insegnando. *Il "Peer tutoring": teoria, storia, ricerca, applicazione*. Roma: Istituto di Didattica.
- MIUR (2015). *Decreto Ministeriale 850 del 27 ottobre 2015. Periodo di prova e formazione personale docente*. In http://neoassunti.indire.it/2019/files/2019/DM_850_27_10_2015.pdf
- MORETTI, G. (2017). Educazione alla lettura: il contributo della ricerca empirica. In Cantatore, L. (a cura di) *Primo leggere. Per un'educazione alla lettura*, (pp. 53-76). Roma: Edizioni Conoscenza.
- MORETTI, G. (2018). Promuovere l'apprendimento significativo. Il rilievo delle "mappe concettuali" nella organizzazione della didattica, in A. Marzano, R. Tammaro (a cura di), *Azioni Formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti*, (pp. 193-203). Lecce: Pensa Multimedia.
- MORETTI, G., & GIULIANI, A. (2016). "The function of the instructional tools on Students' Distributed Leadership development: an exploratory research in Italian academic context". *EDULEARN2016 Proceedings*, 6187-6195.
- MORETTI, G., MORINI, A.L., & GIULIANI, A. (2017). Promuovere e accertare competenze nelle classi prime di scuola primaria: il dispositivo "compito di realtà" in forma di simulazione. *Form@re*, 17(3), 149-161.
- MORINI, A.L. (2017). *Leggere in digitale. Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*. Roma: Anicia.
- NOTTI, A. (2014). La valutazione come attribuzione di valore, in Notti A. (a cura di) *A scuola di valutazione*, (11-22) Lecce: Pensa Multimedia.

- NOVAK, J.D. (1991). Clarify with concept maps. *The Science Teacher*, 58(7), 45-49.
- PENNANEN, M., BRISTOL, L., WILKINSON, J., & HEIKKINEN, H.L. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27-53.
- RONCAGLIA, G. (2018). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Bari-Roma: Laterza.
- SANTI, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- SCHEERENS, J. (2000). *Improving school effectiveness: fundamentals of education planning*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- SHUTE, V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), pp. 153-189.
- STIGMAR, M. (2016). Peer-to-peer teaching in higher education. *Mentoring & tutoring*, 24(2), 124-136.
- TESSARO, F. (2014). Compiti autentici e prove di realtà?. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 77-87.
- TOPPING, K. (2014). *Tutoring: L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Edizioni Erickson.
- UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER IL LAZIO – staff formazione (a cura di). (2017). *Essere tutor dei docenti neoassunti a.s. 2017-2018*, disponibile all'indirizzo https://www.usrlazio.it/_file/documenti/2018/04/EssereTutor.pdf
- VAN GINKEL, G., OOLBEKKINK, H., MEIJER, P.C., & VERLOOP, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching*, 22(2), 198-218.

CAPITOLO 9

La funzione strategica del *middle management* per qualificare e innovare i processi formativi: il Questionario sulle pratiche valutative

di Arianna Giuliani

9.1 *I docenti con funzioni di middle management nella scuola Italiana*

Svolgere la funzione di tutor dei docenti neoassunti in anno di prova costituisce un impegno rilevante per coloro che nel contesto scolastico ricoprono già funzioni connesse alla progettazione e alla didattica curricolare. Nelle istituzioni scolastiche sono molteplici le figure che sono chiamate a svolgere attività integrative rispetto a quelle previste dal proprio contratto di docenza. Ai Dirigenti Scolastici (DS), infatti, tenuto conto del principio dell'autonomia scolastica e dell'incremento della complessità del sistema formativo, è stata garantita la possibilità di individuare *docenti ai quali delegare specifici compiti* (D.lgs. 165/2001, art. 25, comma 5).

Diversi studi condotti in ambito scolastico hanno focalizzato le funzioni che dovrebbero svolgere i docenti individuati come “figure di sistema” (Dickinson & Butler, 2001; Trisciuzzi & Franceschini, 2001; Pirola, 2015; Paletta & Bezzina, 2016; Bufalino, 2017). Permane tuttavia poco chiaro in che modo queste figure dovrebbero essere selezionate, con quali modalità dovrebbero gestire la propria funzione e quali strategie di valutazione dovrebbero essere utilizzate per coordinare tali docenti. Difficoltosa, inoltre, risulta essere la chiarificazione delle differenze esistenti tra docenti con “funzioni intermedie” nominati dagli Organi collegiali e individuati dal solo DS.

L'espressione *middle management* in tale scenario sembra essere particolarmente efficace per definire tutti i docenti che, in ambito scolastico, ricoprono funzioni specifiche – e integrative alla didattica – per la gestione di processi interni ed esterni alla scuola. Tali figure possono essere sia individuate dal DS sulla base di esigenze specifiche sia designate negli Organi collegiali per assolvere a funzioni peculiari definite a livello legislativo.

La possibilità per ogni scuola di dotarsi di figure di *middle management* può favorire la predisposizione di condizioni efficaci affinché gli attori della scuola sviluppino ed esercitino leadership diffusa, elemento strategico per qualificare e innovare i processi interni ed esterni alla scuola nel loro complesso (Coleman & Earley, 2005; Cerini, 2010). Prevedere l'assunzione di responsabilità da parte di più docenti per la gestione e il coordinamento di azioni rela-

tive ad ambiti specifici di intervento, infatti, può favorire lo sviluppo di pratiche di qualità a più livelli, e questo progressivamente può produrre una circolarità virtuosa nell'adozione di pratiche efficaci anche da parte di coloro che non fanno direttamente parte del middle management. Non a caso molte ricerche di ambito educativo evidenziano la relazione positiva tra stile di management del DS, esercizio della leadership diffusa da parte dei docenti e qualificazione dei processi formativi (Barzanò, 2008; Scheerens, 2012).

Considerare le scuole come comunità di apprendimento implica un impegno condiviso nell'individuare e attuare pratiche utili a favorire lo sviluppo e l'esercizio della leadership diffusa. Ogni contesto formativo inteso come comunità che apprende dovrebbe porre attenzione a favorire lo sviluppo di pratiche educative in cui DS e insegnanti – e a seguire gli studenti – abbiano opportunità di agency, riflessività e collaborazione (Spillane, 2005; Domenici & Moretti, 2011; OECD, 2013; Giuliani, 2019).

Orientare le pratiche del middle management alla qualificazione e all'innovazione dei processi formativi implica un'attenzione specifica alla formazione iniziale e in servizio che dovrebbero svolgere i docenti che ricoprono tali funzioni. I temi dello sviluppo professionale degli insegnanti e della formazione in servizio sono il focus di molteplici ricerche di ambito educativo (Earley & Porritt, 2014; Ellerani, 2016; Perla, 2016; Domenici, 2017). Per rispondere alle sfide poste dalla complessità e dalle direttive nazionali ed europee, ciò che viene evidenziato maggiormente è che le scuole hanno bisogno di personale qualificato e consapevole disposto ad accrescere in modo continuo le proprie conoscenze e competenze. Considerata la posizione peculiare che ricoprono nel contesto scolastico, i docenti con funzioni di middle management – dunque anche i tutor dei docenti neoassunti in anno di prova – non possono esimersi dall'essere parte attiva nei percorsi di formazione e sviluppo professionale promossi dai DS. Se la formazione in servizio è essenziale per tutti gli attori della scuola, infatti, lo è ancor più per coloro a cui sono affidati ambiti di responsabilità cruciali per la qualificazione dei processi formativi nel loro complesso.

La formazione in servizio dei docenti con funzioni di middle management dovrebbe essere articolata in modo da fornire da una parte quel background concettuale e metodologico utile in modo trasversale alle diverse funzioni affidate, dall'altra specifiche indicazioni sulla base dei singoli campi di interesse. A tal proposito, focalizzando l'attenzione sui docenti tutor dei neoassunti in anno di prova – tenendo conto di quanto emerso dalle analisi del gruppo di lavoro dell'Università Roma Tre che ha lavorato allo sviluppo di un percorso formativo a loro dedicato – i bisogni formativi di ordine specifico potrebbero essere costituiti dall'approfondimento:

- delle funzioni connesse al tutor dei docenti neoassunti in anno di formazione;
- dell'osservazione tra pari come strategia per qualificare le pratiche professionali del tutor e del neoassunto;

- degli strumenti di rilevazione dati che possono essere utili nell’osservazione tra pari;
- delle strategie efficaci con cui restituire un feedback al neoassunto su quanto osservato.

Tra i bisogni formativi di ordine trasversale, invece, possono figurare quelli connessi alla conoscenza delle funzioni del middle management nella scuola, alla formazione in servizio come risorsa per qualificare i processi formativi, agli strumenti di rilevazione dati utili in ambito scolastico e alle pratiche valutative utili nella prospettiva del miglioramento continuo.

Una riflessione specifica sulle pratiche valutative dei docenti tutor, così come degli altri insegnanti con funzioni di middle management, sembra essere particolarmente importante nel riflettere su come qualificare e innovare i processi formativi in quanto esse concorrono alla messa in atto di strategie di rilevazione e analisi dei dati che è possibile utilizzare non solo dai singoli ma da tutto il corpo docenti e dal DS per orientare l’autovalutazione scolastica al miglioramento.

9.2 *La formazione dei tutor dei docenti neoassunti nella Regione Lazio*

Nel contesto italiano l’attenzione alla formazione dei tutor dei docenti neoassunti in anno di prova è crescente, e ne è una testimonianza l’iniziativa dal titolo “Formazione dei tutor dei docenti neoassunti” che l’Università Roma Tre (Dipartimento di Scienze della Formazione) ha condotto negli anni accademici 2017/18 e 2018/19 in collaborazione con l’USR per il Lazio.

Con la prospettiva di consolidare e sviluppare le conoscenze e le competenze dei docenti tutor, nell’ambito del percorso formativo particolare attenzione è stata posta a condividere con i docenti tutor strumenti di monitoraggio e raccolta dati utili sia per qualificare le proprie pratiche professionali sia per riflettere in modo critico su se stessi come professionisti che operano nell’ambito del middle management scolastico.

Durante il progetto formativo uno degli ambiti di interesse su cui è stato chiesto ai docenti tutor di lavorare è quello delle pratiche valutative. In qualità di membri del middle management scolastico, le azioni da loro intraprese dovrebbero infatti concorrere nel loro insieme alla qualificazione dei processi formativi. A tale proposito, si è ritenuto importante far riflettere i docenti con funzione di tutor sulle strategie che possono essere efficaci per orientare l’autovalutazione scolastica al miglioramento valorizzando la cultura del dato e della valutazione.

Le competenze valutative che dovrebbero padroneggiare i docenti che fanno parte del middle management scolastico sono da considerarsi a più livelli. A livello di Istituto (*macro*) è importante per un docente saper rilevare, analizzare e interpretare dati in modo valido e affidabile con la prospettiva di qualificare

i processi interni ed esterni alla scuola nel loro complesso. A livello intermedio (*meso*) può essere strategico valorizzare la valutazione tra pari come elemento per favorire lo sviluppo dello spirito critico e riflessivo dei docenti, che restituendo e ricevendo feedback vicendevolmente possono non solo sviluppare relazioni positive con i colleghi ma anche accrescere il proprio livello di autoefficacia. A livello di classe (*micro*) è, ancora, importante essere consapevoli della pertinenza e dell'efficacia delle proprie pratiche valutative in quanto si va ad intervenire sulla possibilità di favorire lo sviluppo da parte degli studenti di capacità e competenze sul piano cognitivo e metacognitivo.

La riflessione sui materiali e sugli strumenti messi a disposizione sul tema della valutazione avrebbe dovuto costituire una risorsa per i docenti tutor dei neoassunti in anno di prova per comprendere se e come ripensare le proprie pratiche valutative e di monitoraggio. L'attenzione, nell'ambito del percorso formativo sviluppato dall'Università Roma Tre, è stata posta soprattutto sulle pratiche valutative utilizzate a livello *macro*, che saranno oggetto di analisi e discussione nei paragrafi successivi, e a livello *meso*, che sono state oggetto di analisi nel Capitolo 8 del presente volume con l'approfondimento dell'osservazione tra pari.

9.3 Il Questionario sulle pratiche valutative

Il *Questionario sulle pratiche valutative* (QPV) è uno degli strumenti presentati e discussi con i docenti tutor che hanno preso parte al percorso formativo condotto dall'Università Roma Tre in collaborazione con l'USR per il Lazio. Il QPV è uno strumento frutto della traduzione e dell'adattamento al contesto italiano del Self-Evaluation Form (SEF, a cura dell'OFSTED-Regno Unito). Le operazioni di traduzione e adattamento dello strumento sono state effettuate da Giovanni Moretti e Arianna Giuliani nel 2018.

Il SEF nella sua versione originale è un questionario rivolto alle scuole britanniche e utilizzato per autovalutarsi al fine riprogettare l'offerta formativa e definire il piano di miglioramento. Il QPV è invece un questionario rivolto ai docenti e utilizzato per rilevare dati su diverse dimensioni connesse alle pratiche valutative e di monitoraggio individuali.

Gli item che compongono il QPV non sono la semplice traduzione delle domande previste dal SEF, bensì sono rappresentativi di aspetti peculiari del sistema scolastico italiano.

Nell'ambito del percorso formativo che ha coinvolto i tutor dei docenti neoassunti, il QPV è stato messo a disposizione nell'ambiente online predisposto a integrazione degli incontri in presenza ed è stata lasciata la possibilità ad ognuno di compilarlo o meno.

Il questionario non ha avuto fini valutativi, tuttavia a seguito della compilazione è stata prevista la restituzione ai docenti di un feedback con indicazioni sugli esiti in relazione ai fattori costitutivi del questionario. In una seconda

fase, una volta raggiunto il termine ultimo per rispondere al questionario, ai docenti è stato fornito un feedback complessivo così da poter confrontare il proprio caso rispetto alla situazione del totale dei rispondenti.

Al fine di valorizzare il QPV come risorsa utile per qualificare le proprie pratiche professionali, ai docenti tutor è stato evidenziato più volte il carattere orientativo del questionario: le riflessioni su quanto emerso sarebbero dovute tornare utili ai singoli e alla scuola di riferimento per comprendere se e come rivedere le pratiche valutative e di monitoraggio di cui si avvalevano.

Il QPV è composto da 28 domande che prevedono la possibilità di rispondere con una scala Lickert a 4 passi, dove le cifre da 1 a 4 indicano in che misura nell'ambito del proprio operato professionale si è soliti assumere alcune pratiche.

Le domande del questionario fanno riferimento a quattro fattori individuati come strategici nell'ambito delle pratiche valutative scolastiche. Tali fattori sono così costituiti:

- *Triangolazione dei dati*, ovvero capacità di valorizzare i punti di vista di diversi attori della scuola (es. colleghi, studenti, famiglie) prima di assumere decisioni connesse alla propria funzione;
- *Leadership diffusa*, ovvero capacità di negoziare e condividere le responsabilità con i colleghi al fine di accrescere la consapevolezza del gruppo-docenti della scuola;
- *Strumenti di monitoraggio*, ovvero capacità di costruire e/o utilizzare strumenti validi e affidabili per rilevare dati (es. su studenti, colleghi o scuola) e successivamente assumere decisioni;
- *Utilizzo di banche dati*, ovvero capacità di avvalersi in modo consapevole delle banche dati a propria disposizione (es. outcomes degli studenti e della scuola) per proporre al DS e ai colleghi azioni di miglioramento.

Ai docenti è stata data la possibilità di conoscere il proprio risultato sia in relazione ai singoli fattori sia rispetto al totale del QPV. Si è ritenuto efficace procedere in tal senso in quanto la riflessione su quanto emerso nei singoli fattori poteva essere utile per focalizzare l'attenzione sui singoli ambiti al fine di individuare strategie di miglioramento in caso di esiti negativi, e infatti per ogni fattore sono stati forniti suggerimenti specifici per colmare le eventuali lacune emerse. La riflessione sul punteggio totale, d'altra parte, poteva essere utile per inquadrare nel complesso la propria posizione rispetto all'efficacia di orientare le pratiche valutative e di monitoraggio al miglioramento dei processi formativi nel loro complesso.

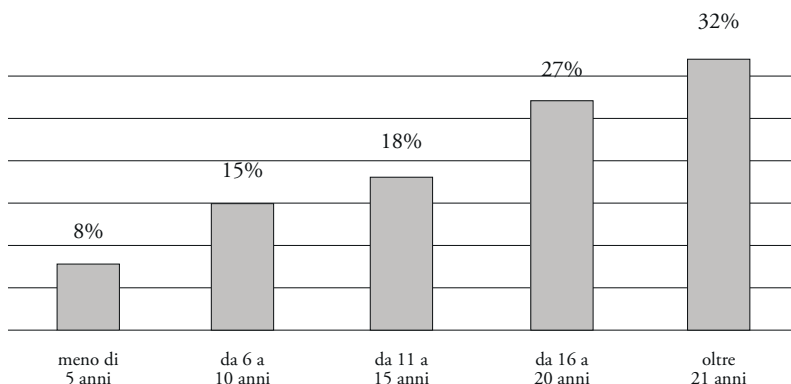
La decisione di utilizzare il QPV con i tutor dei docenti neoassunti in anno di prova è stata presa in quanto nei percorsi formativi a loro rivolti, essendo parte costitutiva del middle management scolastico, è importante prevedere lo sviluppo di interventi mirati anche a far sviluppare una adeguata cultura del dato e della valutazione, essenziale per qualificare e innovare i processi formativi.

9.4 Le pratiche valutative dei tutor dei docenti neoassunti

Dei 669 tutor che hanno preso parte al percorso formativo progettato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, hanno risposto al QPV complessivamente 100 docenti.

I docenti che hanno risposto al questionario sono tutti residenti nella Regione Lazio e provengono in gran parte dalla provincia di Roma (80%). Il 9% risiede nella provincia di Latina, l'8% nella provincia di Viterbo e il 3% nella provincia di Rieti.

Per lo più si tratta di docenti che hanno tra 16 e 20 anni di servizio e oltre 21 anni di servizio; il Graf.1 riporta gli anni di servizio dei 100 docenti con funzioni di middle management che hanno risposto al QPV. Questi docenti, oltre a svolgere il ruolo di tutor, in alcuni casi hanno segnalato di svolgere anche altre funzioni di middle management nell'ambito della propria scuola, quali ad esempio: "membro del NIV", "funzione strumentale PTOF/BES/Orientamento/Continuità", "coordinatore di Dipartimento", "progettista PON".



Graf. 1 - Anni di servizio

I dati riportati nel Graf.1 consentono di fare alcune prime riflessioni su come, al crescere degli anni di servizio, sembra crescere l'interesse dei docenti nell'avvalersi di strumenti utili a riflettere sul proprio operato professionale. In questo caso, nell'utilizzare il QPV, hanno avuto interesse nel riflettere su come qualificare le proprie pratiche valutative e di monitoraggio per l'8% i docenti tutor con meno di 5 anni di servizio, per il 15% quelli con 6-10 anni di servizio e per il 18% i docenti con 11-15 anni di servizio. A salire le percentuali di chi ha tra 16 e 20 anni di servizio e più di 21 anni di servizio (rispettivamente 27% e 32%).

Rispetto all'ordine di scuola in cui i docenti insegnano e svolgono la funzione di tutor dei neoassunti le risposte fornite evidenziano un sostanziale equi-

librio. Il 21% insegna nella Scuola secondaria di I grado, il 22% nella Scuola dell'infanzia, il 24% nella Scuola primaria e il 33% nella Scuola secondaria di II grado.

Le risposte fornite al QPV che saranno approfondite di seguito sono state analizzate ponderando i punteggi su 100, in quanto ogni fattore del questionario – essendo costituito da un numero differente di item – aveva un punteggio massimo raggiungibile differente, e ciò poteva rendere difficilmente interpretabile il confronto tra il punteggio totale ottenuto al QPV e il punteggio raggiunto per ogni fattore.

Nel complesso gli esiti ottenuti dai 100 docenti al QPV sono positivi. Nessuno ha raggiunto da 0 a 40 punti, il 14% ha ottenuto tra 41 e 60 punti, il 56% si è collocato nella fascia di punteggio 61-80 e il 30% in quella più alta, ovvero 81-100 punti. Sulla base delle risposte fornite, dunque, i docenti tutor sembrano avere buone capacità di utilizzare pratiche valutative affidabili e di qualità nello sviluppare le proprie azioni orientate al miglioramento dei processi di scuola.

Approfondendo gli esiti ottenuti per ogni fattore costitutivo del questionario la situazione sembra essere positiva in modo analogo, tuttavia in alcuni casi si evidenzia la presenza di docenti che hanno ottenuto punteggi tra 21 e 40 nei fattori specifici (ma che avendo ottenuto un punteggio elevato negli altri fattori si sono comunque collocati in fasce di punteggio più alte nel QPV complessivo). La Tab.1 riporta gli esiti ottenuti dai docenti che hanno risposto al QPV suddivisi per fasce di punteggio.

	0-20 punti	21-40 punti	41-60 punti	61-80 punti	81-100 punti
QPV totale	0	0	14	56	30
F1 - Triangolazione dei dati	0	2	22	65	11
F2 - Leadership diffusa	0	4	31	44	21
F3 - Strumenti di monitoraggio	0	6	44	45	5
F4 - Utilizzo di banche dati	0	3	36	45	16

Tab. 1 - Esiti QPV (valori assoluti, totale rispondenti: 100)

I dati riportati nella Tab.1 evidenziano un complessivo andamento positivo dei docenti nell'utilizzare le proprie pratiche valutative e di monitoraggio. I fattori che sembrano essere padroneggiati in modo più efficace rispetto agli altri sono quelli della "Triangolazione dei dati"(F1) e della "Leadership diffusa" (F2). I docenti infatti ottengono un punteggio tra 61 e 100 nel 76% dei casi per il primo (F1) e nel 66% dei casi per il secondo (F2). Il fattore che appare come quello su cui lavorare ulteriormente – seppure siano stati raggiunti punteggi comunque per lo più al di sopra dei 41 punti – è quello relativo agli

“Strumenti di monitoraggio” (F3). Coloro che hanno risposto al questionario, dunque, sebbene siano attenti a valorizzare il punto di vista di più attori e la collaborazione con i colleghi nel rilevare dati utili per la valutazione e la eventuale riprogettazione delle attività educative, sembrano essere meno accurati nell’avvalersi di strumenti di monitoraggio conosciuti e discussi a livello nazionale o internazionale e/o nel costruire ad hoc strumenti per raccogliere dati nel proprio contesto professionale di appartenenza. Anche le risposte fornite in relazione al fattore “Utilizzo di banche dati” (F4) evidenziano ai docenti che hanno risposto al QPV la necessità di riflettere ulteriormente su come avvalersi delle banche dati di Istituto, nazionali e internazionali per comprendere dove e come collocare la propria realtà e come individuare strategie utili a qualificarla nella prospettiva del miglioramento continuo.

L’analisi dei punteggi medi raggiunti per ogni fattore conferma le elaborazioni appena discusse. Su un punteggio massimo raggiungibile di 100, infatti, il punteggio medio raggiunto nel QPV totale è di 73,3. I punteggi medi raggiunti nei fattori sono invece pari a: 68,2 nel F1, 65,7 nel F2, 59,7 nel F3 e 63 nel F4.

La somministrazione del QPV ai docenti tutor che hanno partecipato al percorso formativo loro rivolto da parte dell’Università Roma Tre in collaborazione con l’USR per il Lazio è stata una opportunità anche per verificare la consistenza dello strumento. L’analisi delle correlazioni presenti tra i fattori costitutivi del questionario consente di confermare che il QPV è uno strumento che permette di rilevare informazioni su dimensioni strettamente connesse tra loro, le quali concorrono tutte in modo significativo a definire l’ambito delle “pratiche valutative del middle management”. La Tab.2 riporta la matrice di correlazione dei fattori del QPV.

	F1	F2	F3	F4	QPV totale
F1	1	,597**	,642**	,680**	,846**
F2		1	,697**	,633**	,855**
F3			1	,674**	,894**
F4				1	,830**
QPV totale					1

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tab. 2 - Matrice correlazione fattori QPV (numero soggetti rispondenti: 100)

Con una significatività sempre presente, le correlazioni riportate nella Tab.2 sono molto elevate. Osservando le correlazioni riportate rispetto al punteggio del QPV totale, con correlazioni sempre al di sopra dello 0,8, tutti i fattori concorrono in misura significativa a definirne l’entità. I fattori del questionario

correlano in modo forte anche tra loro, in particolare F2 ed F3 (“Leadership diffusa” e “Strumenti di monitoraggio”) e F1 ed F4 (“Triangolazione dei dati” e “Utilizzo di banche dati”). Nel primo caso è possibile individuare la forte relazione con quanto evidenziato anche in letteratura, ovvero che coloro che prediligono forme di esercizio della leadership diffusa – caratterizzate da collaborazione, responsabilità distribuita, processi decisionali condivisi, attenzione alle relazioni interpersonali – sono attenti anche a valorizzare l’uso integrato di più fonti informative sul piano degli strumenti di monitoraggio delle attività svolte. Nel secondo caso è possibile argomentare la relazione fra triangolazione dei dati e utilizzo strategico delle banche dati evidenziando come chi è attento a utilizzare strumenti per rilevare il punto di vista di più attori coinvolti in un certo processo (ad esempio per il contesto scolastico: DS, docenti, personale di supporto, studenti, famiglie, territorio), tendenzialmente ha anche cura nel prendere in considerazione tra i dati da triangolare le banche dati disponibili a livello di scuola o a livello nazionale e internazionale (ad esempio: indagini PISA e INVALSI).

Approfondendo la relazione esistente tra punteggio ottenuto al QPV e ordine di scuola, sembrano essere maggiormente orientati ad avvalersi di pratiche valutative di qualità i docenti tutor che lavorano nella Scuole dell’infanzia e nella Scuola primaria. Ottengono infatti tra 81 e 100 punti 9 docenti su 22 della Scuola dell’infanzia e 10 docenti su 24 della Scuola primaria, a fronte di 5 docenti su 21 per la Scuola secondaria di I grado e 6 docenti su 33 per la Scuola secondaria di II grado. Coloro che ottengono un punteggio tra 61 e 80, invece, sono pressoché equilibrati per ogni ordine di scuola.

Tra le relazioni analizzate rispetto agli esiti del QPV c’è quella con gli anni di servizio. La percentuale di coloro che hanno oltre 21 anni di servizio e ottengono punteggi tra 81 e 100 (43,7%), in particolare, è più elevata di quella di coloro che si collocano nella stessa fascia di punteggio ma hanno fino a 10 anni di servizio (30,4%) e tra 11 e 20 anni (20%).

Nel rispondere alle domande i docenti hanno utilizzato tutta la gamma dei punteggi messi a loro disposizione (si ricorda che è stata prevista una scala Likert a 4 passi), tuttavia è stato interessante nell’ambito della fase di analisi dei dati lo sviluppo di un approfondimento sui punteggi minimi, massimi e medi relativi ad ognuna delle domande poste nel QPV.

Gli item che hanno avuto i punteggi medi raggiunti più elevati sono stati i seguenti:

- “Sulla base di ciò che osservo negli alunni durante le attività didattiche, traggio informazioni che possono essere utili per le progettazioni future” (media 3,7 su un massimo di 4);
- “Penso che ogni docente della scuola sia un attore utile a monitorare e valutare i processi formativi” (media 3,7);
- “Ritengo importante confrontarmi con gli alunni per avere un feedback sull’efficacia dell’offerta formativa e degli approcci pedagogici della scuola” (media 3,5).

Il fatto che per le domande indicate sia stato raggiunto un punteggio medio molto vicino a quello massimo previsto consente di riflettere su come i 100 docenti tutor che hanno risposto al QPV siano attenti a prendere in considerazione il punto di vista degli studenti e l'esperienza in aula come risorsa per rilevare informazioni utili alla riprogettazione e su come siano sensibili al tema della leadership diffusa intesa come partecipazione attiva e consapevole di tutti gli attori – tra cui i docenti – alla vita della scuola.

Gli item in relazione a cui sono stati raggiunti punteggi medi più bassi, invece, sono i seguenti:

- “Organizzo incontri di progettazione condivisa tra tutti i docenti della scuola sulla base delle criticità evidenziate dal NIV” (media 2,2 su un massimo di 4);
- “Propongo di organizzare eventi dedicati in cui i docenti con funzioni di middle management e famiglie possano confrontarsi sui processi educativi in corso a livello di scuola” (media 2,3);
- “Propongo di invitare genitori o altri stakeholders (“portatori di interessi” esterni alla scuola) nella fase di riprogettazione della didattica” (media 2,3).

Benché i punteggi medi non abbiano mai raggiunto valori vicino al minimo raggiungibile (punteggio 1), gli ambiti su cui sembra che sia ancora necessario lavorare con i docenti tutor che hanno risposto al QPV sono quelli relativi ad una maggiore collaborazione con i colleghi con funzioni di middle management e ad una più ampia attenzione alle criticità che i NIV evidenziano. Un ulteriore elemento che consente di riflettere su possibili sviluppi per la formazione in servizio dei docenti del middle management – in questo caso i tutor dei docenti neoassunti – è quello dell'attenzione al territorio, ai genitori o agli stakeholders esterni alla scuola, in quanto sebbene non sempre siano facilmente consultabili potrebbero costituire una risorsa per la co-progettazione partecipata di percorsi formativi rispondenti ai bisogni di uno specifico territorio.

9.5 Quali prospettive per il middle management della scuola?

Quello del middle management in educazione è un ambito di ricerca ancora in esplorazione. I compiti, le responsabilità e le strategie di monitoraggio e di valutazione dei docenti che ricoprono “funzioni intermedie” non sono definiti nel dettaglio nella normativa vigente ed è lasciata ai Dirigenti Scolastici (DS) e agli Organi collegiali delle istituzioni scolastiche la decisione di come individuare, gestire, valutare e valorizzare tali docenti.

L'autonomia che ogni scuola ha circa la gestione del personale della propria scuola che configura come staff di middle management ha portato i docenti ad interpretare le proprie funzioni non sempre in modo univoco. I tutor dei docenti neoassunti in anno di prova sono tra coloro che, seppur conoscendo i propri compiti e le proprie responsabilità, hanno necessità di essere orientati

nello sviluppo di azioni tutoriali e nell'individuazione di strumenti da utilizzare che siano di qualità.

In merito alle pratiche valutative, i docenti del middle management che hanno risposto al QPV oggetto di interesse del presente saggio si collocano in modo positivo entro un tema complesso quale è quello della valutazione e della valutazione nella prospettiva del miglioramento dei processi interni alla scuola. Rispetto alla capacità di triangolare i dati, di promuovere ed esercitare leadership diffusa, di utilizzare strumenti di monitoraggio e di avvalersi di banche dati i docenti hanno dimostrato di padroneggiare in buona misura competenze utili a svolgere le proprie funzioni in modo da essere una risorsa per la scuola e per la qualificazione e l'innovazione dei percorsi formativi.

Tra gli elementi su cui lavorare ulteriormente occorre segnalare l'attenzione al territorio e agli stakeholders esterni alla scuola. Inoltre è importante riflettere su come fare in modo che in ogni scuola i docenti con funzioni di middle management si configurino come una comunità di apprendimento. Lavorare in modo integrato a prescindere dalle proprie funzioni specifiche può infatti consentire di incoraggiare anche gli altri i colleghi ad articolare le attività formative che progettano in modo da accrescere la capacità della scuola di fare qualità nel suo complesso.

Lavorare sulla capacità del middle management scolastico di collaborare in vista di obiettivi condivisi significa impegnarsi innanzi tutto sullo sviluppo da parte dei singoli di competenze e attitudini trasversali all'ambito specifico che ognuno si trova a gestire, quali ad esempio le competenze autoregulative, emotive e relazionali e la capacità di avvalersi di strategie di valutazione affidabili ed efficaci non solo nell'ambito dei processi d'aula ma anche per l'autovalutazione e il miglioramento della scuola.

Con la prospettiva di proseguire il percorso formativo intrapreso dall'Università Roma Tre, potrebbe essere interessante coinvolgere i docenti tutor in ulteriori percorsi di sviluppo professionale volti a valorizzare l'approccio della formazione-ricerca.

Riferimenti Bibliografici

- BARZANÒ, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando Editore.
- BUFALINO, G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione & Insegnamento*, XV(3), 151-161.
- CERINI, G. (Ed.). (2010). *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*. Roma: Maggioli Editore.
- COLEMAN, M., & EARLEY, P. (2005). *Leadership and management in education: cultures, change and context*. UK: Oxford University Press. D.lgs. 165/2001 (art. 25). *Dirigenti delle istituzioni scolastiche*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/05/09/001G0219/sg>
- DICKINSON, T.S., & BUTLER, D.A. (2001). Reinventing the middle school. *Middle School Journal*, 33(1), 7-13.
- DOMENICI, G. (a cura di) (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- DOMENICI, G., & MORETTI, G. (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica*. Roma: Armando Editore.
- EARLEY, P., & PORRITT, V. (2014). Evaluating the impact of professional development: the need for a student-focused approach. *Professional development in education*, 40(1), 112-129.
- ELLERANI, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 117-134.
- GIULIANI, A. (2019). *La leadership diffusa degli studenti. Utilizzare dispositivi per una progettazione didattica engaging*. Roma: Anicia.
- OECD (2013). *Leadership for 21st century learning. Educational research and innovation*. Parigi: OECD Publishing.
- PALETTA, A., & BEZZINA, C. (2016). Governance and Leadership in Public Schools: Opportunities and Challenges Facing School Leaders in Italy. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 524-542.
- PERLA, L. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2015(1), 9-22.
- PIROLA, L. (2015). Middle Management and School Autonomy in Italy: The Case of Teachers as «Instrumental Functions». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (11), 89-101.
- SCHEERENS, J. (Ed.). (2012). *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. Berlino: Springer Science & Business Media.

- SPILLANE, J.P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- TRISCIUZZI, L., & FRANCESCHINI, G. (Eds.)(2001). *Le nuove attività della funzione docente nella scuola riformata: figure di sistema e funzioni obiettivo*. Venezia: La nuova Italia.

Capitolo 10

Il Tutor dei docenti neoassunti di scuola dell'infanzia e lo sviluppo del sistema integrato 0-6

di Bianca Briceag

10.1. *L'avvio alle professioni educative*

Negli ultimi decenni il tema dello sviluppo professionale degli educatori e dei docenti che operano in contesti educativi ha assunto una rilevanza sempre maggiore nel dibattito internazionale e nazionale (European Commission, 2014; OECD, 2012). Lo sviluppo professionale rappresenta uno dei punti centrali della strategia europea per il miglioramento della qualità dell'istruzione. Nelle conclusioni del Consiglio Europeo sull'efficacia della formazione degli insegnanti si sottolinea l'aspetto fondamentale della presenza di uno sviluppo professionale continuo che possa permettere ai docenti di "mantenere le competenze specifiche necessarie per lavorare efficacemente nelle classi odierne" (European Council, 2014, p. 3). Il documento, inoltre, indica la necessità di avvalersi di approcci flessibili allo sviluppo professionale utilizzando strategie di apprendimento specifiche per gli adulti basate sulle comunità di pratica, metodi di apprendimento *blended* (online e in presenza), di osservazione *peer to peer*, nonché strategie considerate innovative ed efficaci.

Le ricerche sulla formazione professionale in servizio mostrano una crescente attenzione verso aspetti quali l'apprendimento permanente (Margiotta, 2012; Alessandrini, 2012), la valorizzazione del *tutorship* e del *mentoring* (Kemmis et al., 2014; Cescato, 2017), l'acquisizione di competenze per l'inclusione scolastica (Cajola & Ciraci, 2013; Ianes, 2015) e l'uso di nuove tecnologie dell'informazione nella didattica (Galliani & De Waal, 2006; Rivoltella & Ferrari, 2016). Anche gli studi che hanno indagato modi e forme per promuovere e valorizzare «la formazione iniziale e lo sviluppo professionale di coloro che operano nei servizi per la prima infanzia» (Zaslow et al., 2010, p. 11) risultano essere in continuo aumento. È nota l'importanza della fascia di età zero-sei anni in termini di relazioni tra bambini ed educatori quale componente decisiva dell'educazione e della cura nella prima infanzia (Shonkoff & Phillips, 2000). Motivo per cui le strategie di formazione iniziale e, soprattutto, di sviluppo professionale debbano offrire a tutti gli educatori e insegnanti adeguate opportunità per lo sviluppo di conoscenze, competenze e abilità richieste nell'esercizio della propria professione.

Negli ultimi anni l'OCSE sta riportando al centro dell'attenzione la neces-

sità di investire maggiormente sulle condizioni di lavoro e sulla formazione professionale iniziale di coloro che operano nei contesti educativi, ma al momento non si è ancora arrivati a un punto d'accordo sulle modalità per raggiungere concretamente questi obiettivi (Sheridan et al., 2009). A parere di Bondioli e Savio (2018) la qualità dei servizi educativi per l'infanzia rappresenta l'esito di numerosi fattori interconnessi. Uno di tali fattori è strettamente connesso alla formazione professionale, più specificamente alle pratiche di *tutorship*, accompagnamento e riflessione critica da avviare all'inizio della carriera lavorativa degli educatori e dei docenti.

A livello nazionale e internazionale sembra esserci un ampio consenso sul fatto che la formazione di un educatore e di un docente dovrebbe essere un processo graduale che prevede una fase di formazione iniziale, una di avvio alla professione e un'altra di sviluppo professionale continuo. Il passaggio degli educatori e degli insegnanti dalla formazione iniziale all'avvio della professione è considerato un momento fondamentale che necessita supporto e accompagnamento sistematico nei confronti dei neoassunti.

In base alla normativa vigente del settore pubblico, la fase di avvio alla professione insegnante è definita come un processo di supporto per i docenti neoassunti. In Italia, il percorso di accompagnamento dei docenti neoassunti è stato confermato con la Legge 107/2015, in particolare l'art. 1, commi da 115 a 120, nei quali sono riportati i passaggi che riguardano in modo particolare il periodo di formazione e di prova della durata di un anno, il cui esito positivo determina l'effettiva immissione in ruolo.

Il DM 850/2015 è di rilevante importanza poiché identifica gli obiettivi, le modalità di valutazione degli obiettivi, le attività formative e le competenze professionali dei docenti e degli educatori neoimmessi in ruolo. Di particolare importanza è soprattutto l'art. 12, commi da 1 a 13, in cui si definisce il ruolo del docente tutor, le modalità della sua individuazione e le competenze adeguate a svolgere la funzione di tutoraggio.

Le note MIUR 36167/2015 e 33989/2017 completano il quadro normativo di riferimento all'avvio della professione insegnante fornendo informazioni specifiche sulle caratteristiche dell'intervento formativo che dovrà seguire il docente neoassunto; sulle attività di osservazione *peer-to-peer* e il ruolo di *mentoring/tutoring* del docente tutor.

10.2. I docenti tutor nella scuola dell'infanzia

La professione insegnante è considerata un «costrutto complesso, in cui le relazioni tra colleghi giocano un ruolo importante» (Balduzzi, 2011, p. 845) come conseguenza di una forte tradizione *partecipativa* che caratterizza il sistema scolastico italiano nella scuola dell'infanzia e primaria. Tradizione partecipativa e collaborativa che ha accompagnato anche la nascita dei servizi educativi 0-6 come «cultura dell'infanzia» (Mantovani, 1999).

Costrutto complesso è considerato anche la fase di avvio alla professione docente durante la quale gli interventi formativi di breve durata (qualche giorno o qualche settimana) non riescono generalmente ad avere un impatto significativo. Si è largamente diffusa l'idea, anche confermata da alcune ricerche (ad esempio: Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, 2016), che il supporto di un supervisore/tutor nella figura di un collega che attraverso la sua presenza ricca di stimoli possa supportare positivamente l'educatore o il docente meno esperto all'inizio della carriera lavorativa. Si segnalano, in particolare, le esperienze di *mentoring* dove i neoassunti sono affiancati dai colleghi ritenuti più esperti e più competenti i quali attraverso l'osservazione e la restituzione di *feedback personalizzati* favoriscono l'inserimento nel contesto educativo.

In Italia, il neoassunto è considerato *il docente che si trova al primo anno di servizio con incarico a tempo indeterminato, a qualunque titolo conferito, e che aspira alla conferma nel ruolo* (art. 2, DM 850/2015). Questa fase è limitata al personale assunto a tempo indeterminato nel settore pubblico e ciò non esclude che il neoassunto abbia una lunga esperienza di insegnamento nelle scuole, visto i tempi di attesa per entrare di ruolo. Si tratta di una notevole differenza in confronto Agli altri paesi dell'Unione Europea (ad esempio: Germania, Polonia, Regno Unito) dove il periodo di prova è rivolto anche agli aspiranti docenti a contratto determinato.

I *mentor* o *tutor* sono considerati docenti esperti con specifiche competenze e diversi anni di esperienza lavorativa. I tutor sono nominati dal Dirigente Scolastico (DS) con il coinvolgimento del Collegio docenti. Generalmente il tutor appartiene alla stessa classe di concorso del neoassunto, in caso di motivata impossibilità il DS procede alla individuazione per classe affine a quella del neoassunto.

A livello europeo sono prevalentemente due le attività di supporto ai docenti neoassunti: il *mentoring* e gli incontri programmati con il dirigente scolastico o altri colleghi. Nell'Unione Europea l'89,6% degli insegnanti hanno accesso ai percorsi di formazione nel primo anno di prova che prevedono un sistema di *mentoring* (Eurydice, 2015). Nonostante non tutti i paesi dell'UE offrano una fase di avvio alla professione insegnante sistematica e obbligatoria, in quasi tutti è disponibile un servizio di *mentoring*, e secondo i DS rappresenta la modalità più apprezzata dai neoassunti. Anche in Italia il *mentoring* rappresenta il principale tipo di supporto offerto al docente neoassunto. Per l'a.s. 2018/19 la regione Lazio, in linea con le altre regioni italiane, ha proposto a tutti i docenti tutor un percorso di formazione collettivo riunendo insieme i colleghi di tutti gli ordini e gradi della scuola.

I docenti tutor della scuola dell'infanzia che hanno partecipato al percorso di formazione *Attività formative per i docenti tutor dei docenti in anno di formazione e prova, assunti presso le istituzioni scolastiche statali del Lazio* in accordo con l'ufficio IV dell'USR per il Lazio sono stati in totale 106, ossia il 15,8%

del totale. La rilevazione dei dati conferma il trend nazionale e internazionale di un elevato numero di donne insegnanti anche tra i tutor nella fascia 3-6 anni nel sistema scolastico italiano.

L'età e l'esperienza del docente tutor sono fattori predittivi nell'assegnazione del ruolo di mentore sia a livello internazionale (Eurydice, 2015) sia a livello regionale. La metà del gruppo dei docenti tutor della scuola dell'infanzia ha un'età compresa tra i 50 e i 60 anni, in linea con l'intero gruppo della regione Lazio. I docenti tutor con un'età compresa tra i 25 e i 30 anni sono assenti e risultano pochi i tutor nella fascia 30-40 anni, solo il 19% svolge questo ruolo.

Indubbiamente l'esperienza di insegnamento dei docenti tutor è di notevole importanza nella designazione del ruolo di mentore. Più della metà dei docenti tutor del Lazio dichiarano di avere oltre 15 anni di anzianità di servizio, totale compreso tra anni di pre-ruolo e di ruolo sia in diverse istituzioni scolastiche sia nella propria sede di servizio. L'importanza del fattore *anzianità di servizio* è riscontrabile anche tra i docenti tutor dell'infanzia, il 65% di loro insegna da più di 15 anni. Il 13% dichiara di avere un'esperienza compresa tra i 5 e i 10 anni, mentre il 20% tra gli 11 e i 15 anni. Tuttavia, solo il 3% dei docenti tutor della scuola dell'infanzia considera *l'anzianità di servizio* come un requisito che abbia inciso sulla propria designazione di mentore.

Le competenze ritenute necessarie dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) perché un docente possa essere scelto come tutor di un collega neoassunto possono essere sintetizzate in competenze culturali, documentate esperienze educative e didattiche, organizzative e relazionali. È ritenuta importante anche un'adeguata attitudine a svolgere la funzione di tutor e l'essere in grado di modulare il proprio intervento a seconda delle esigenze del neoassunto. In ambito scolastico, come ricorda un comunicato del IV Ufficio dell'USR per il Lazio, *il tutor è la figura esperta che offre al percorso di apprendimento/formazione uno specifico sostegno professionale e organizzativo*. I docenti tutor della scuola dell'infanzia confermano l'importanza delle competenze individuate dal MIUR dichiarando nel 50% dei casi che le comprovate esperienze didattiche abbiano inciso sulla propria designazione come *tutor*. Sono ritenute rilevanti un adeguato possesso di competenze culturali, tra cui i titoli di studio e professionali, per il 26% dei tutor. Secondo i docenti della scuola dell'infanzia l'attitudine a svolgere la funzione di tutor e counselor condiziona in minor misura la propria nomina di docente tutor. La percezione dei tutor della scuola dell'infanzia sulle competenze che hanno influito sulla propria designazione è in linea con la percezione dei colleghi degli altri ordini di scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado.

Nella Comunicazione *Ripensare l'Istruzione* (2012) della Commissione europea al Parlamento europeo si sottolinea l'importanza della formazione iniziale del docente. Nella maggior parte dei Paesi della Comunità Europea la laurea magistrale o di secondo livello è il livello minimo di formazione iniziale richiesto per lavorare nel primo ciclo di istruzione. In Italia, oltre alla laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria LM85bis è possibile insegnare nella

scuola dell'infanzia e nella scuola primaria anche con il diploma magistrale o diploma di Liceo Socio-Psico-Pedagogico conseguito entro l'anno scolastico 2001-2002. Con la *Riforma degli ordinamenti didattici universitari* (Legge n. 341/1990) si introduce uno specifico corso di laurea per la formazione culturale e professionale degli insegnanti, rimuovendo la possibilità dall'a.s. 2001/2002 di poter insegnare solo con il diploma magistrale. Il doppio titolo che dà l'accesso ai fini dell'ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria ha permesso che nella scuola ci siano insegnanti laureati e diplomati. Il 65% dei docenti tutor dichiara di lavorare nella scuola da più di 15 anni, elemento che chiarisce l'elevato numero di docenti con il diploma magistrale, ossia il 46% dei tutor della scuola dell'infanzia. I tutor laureati sono rappresentati da un numero significativo, il 34%. La particolarità del doppio titolo che consente di poter insegnare è specifica della scuola dell'infanzia e scuola primaria. I docenti che insegnano nella secondaria di primo e secondo grado sono al 100% laureati, in linea con i requisiti concordati tra i Paesi membri dell'Unione Europea. In caso di periodi di carenza del personale insegnante, le scuole possono reclutare docenti anche con un livello adeguato ma non idoneo di formazione (ad. esempio: titolo di studio affine e non specifico per la classe di concorso). Ciò potrebbe inficiare la qualità dell'istruzione, visto che gli insegnanti non avrebbero le competenze professionali normalmente richieste.

È ritenuto un fattore predittivo nell'assegnazione del ruolo di tutor dei docenti neoassunti (Eurydice, 2015) la partecipazione a percorsi di formazione specifici di tutoraggio. Sia a livello nazionale sia internazionale al tutor è richiesta la partecipazione a corsi di formazione per arricchire il bagaglio di competenze richieste dallo svolgimento del ruolo di mentore.

Il tutor designato ad accogliere il docente neoassunto ha una funzione ritenuta strategica visto che svolge prevalentemente tre funzioni ritenute principali dal MIUR. Il tutor è considerato un *istruttore e un facilitatore* nei confronti del neoassunto poiché fornisce informazioni essenziali sull'ambiente lavorativo e supporta lo sviluppo di competenze specifiche del collega nell'anno di prova. Il gruppo dei docenti tutor della scuola dell'infanzia ritiene di favorire abbastanza o molto la partecipazione dei docenti neoassunti nei diversi momenti della vita collegiale della scuola. Nello specifico, il 47% di essi considera di farlo abbastanza, mentre il 48% è del parere che favorisce molto la partecipazione dei colleghi. Il docente tutor dovrebbe svolgere anche la funzione di *moderatore* nei confronti dei docenti in anno di prova, in particolare favorendo la comunicazione e la condivisione nella comunità scolastica. Ugualmente per la funzione di moderatore i docenti tutor della scuola dell'infanzia ritengono di esercitare molto ogni forma utile di ascolto, di collaborazione e di consulenza nei confronti dei colleghi neoassunti. Il 77% dei tutor considera di favorire molto la comunicazione nel gruppo docenti. Sono inesistenti le percentuali dei docenti tutor della scuola dell'infanzia che ritengono di svolgere poco o per nulla le funzioni di istruttore, facilitatore e moderatore.

Il ruolo di mentore implica anche un coinvolgimento personale, oltre che professionale. Alcuni studi (Hobson et al., 2008; Kemmis et al., 2014; Cescato, 2017) hanno evidenziato una vasta gamma di benefici di natura psicologica per il docente neoassunto, come un minore sentimento di isolamento, una maggiore fiducia, autostima e capacità di autoregolazione. I vantaggi di un mentoring efficace che si riscontrano a scuola riguardano la predisposizione al supporto emotivo e psicologico, il quale si è dimostrato utile per aumentare la fiducia del neoassunto, consentendo di superare più facilmente le esperienze difficili, e mantenendo alto il morale e la soddisfazione sul lavoro dei neoassunti (Hobson et al., 2008).

Una relazione positiva tra tutor e neoassunto rappresenta una condizione essenziale per il successo del percorso formativo tra pari e di una efficace osservazione in classe. I docenti tutor della scuola dell'infanzia, in linea con i colleghi degli altri ordini di scuola, ritengono di predisporre intenzionalmente molti momenti di reciproca osservazione in classe delle attività educative e ciò accade nel 63% dei casi. Inoltre, considerano di collaborare abbastanza o molto con i neoassunti nell'elaborazione delle unità di apprendimento e nello sviluppo delle attività educative e didattiche.

I benefici di un rapporto di tutorship positivo hanno ricadute anche sul mentore dal punto di vista professionale ed emotivo-psicologico. I tutor della scuola dell'infanzia dichiarano che dal punto di vista professionale interpretano molto positivamente il proprio ruolo (vedi Fig. 1). In particolare, circa la metà di loro, ritrova nella funzione di tutor:

- un'importante occasione di riflessione condivisa sugli aspetti caratterizzanti l'azione didattica assieme al neoassunto (56%);
- una rilevante possibilità di sviluppare nuove modalità di lavoro in classe (48%) e di contribuire maggiormente al miglioramento delle pratiche educativo-didattiche (46%) in seguito al confronto con il collega neoassunto;
- un'essenziale opportunità di crescita professionale in quanto attore della scuola (44%) e un'occasione di risposta all'esigenza di formazione degli insegnanti con modalità di lavoro collaborative tra pari (38%).

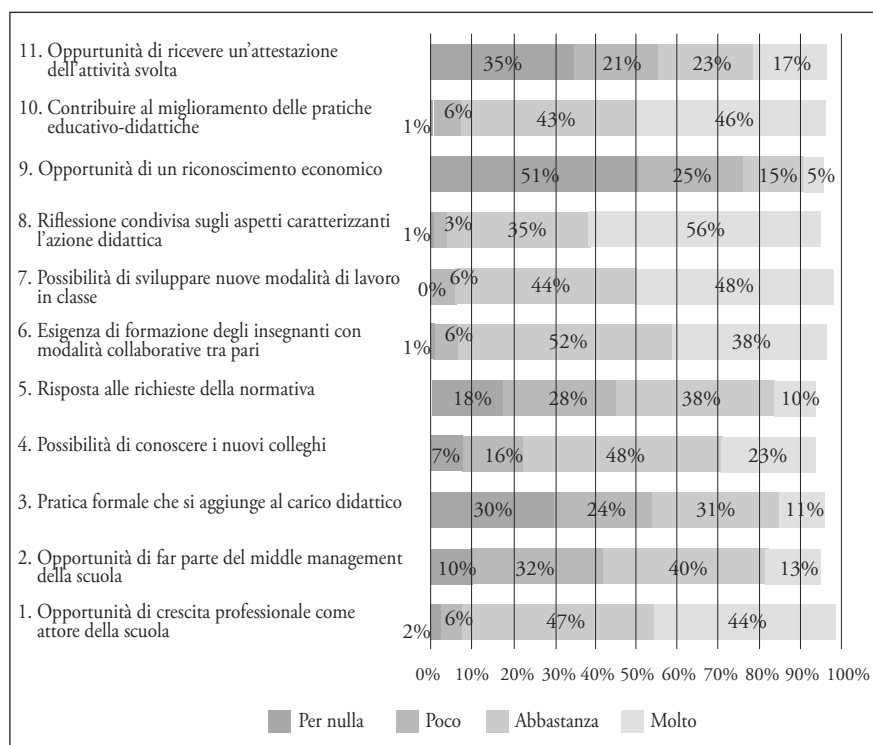


Figura 1. Risposte alla domanda «Come interpreta la sua funzione di Tutor di docente neoassunto?» (%)

L'attività di affiancamento e supporto dell tutor inizia a partire dagli incontri iniziale sulla progettazione, condivisione e documentazione delle diverse fasi del percorso formativo che il neoassunto dovrà seguire all'interno della propria Istituzione scolastica. Le attività svolte dai tutor, come previsto dall'art. 1 comma 124 della Legge 107/2015, potrebbero essere attestate e riconosciute dal Dirigente Scolastico come iniziativa di formazione. A tal proposito è interessante notare (vedi Fig. 1) come per quasi un terzo dei docenti svolgere la funzione di tutor offra molto poco il vantaggio di ricevere un'attestazione dell'attività realizzata per un intero anno scolastico. Inoltre, l'opportunità di un riconoscimento economico non rappresenta una priorità per i docenti tutor della scuola dell'infanzia. Il 51% dichiara di non ritenere un aspetto importante la gratifica economica, considerando la funzione di tutor qualificante prevalentemente dal punto di vista professionale.

10.3. *Sviluppo professionale nel sistema integrato 0-6*

Lo sviluppo professionale in servizio e continuo si rivolge agli educatori, agli insegnanti e ai docenti e dovrebbe privilegiare le attività di riflessione critica sull'acquisizione delle competenze (Margiotta, 2012). La formazione del personale educativo e dei docenti che operano nei servizi di educazione e cura per la prima infanzia solitamente si focalizza sull'approfondimento delle conoscenze relative allo sviluppo del bambino, sulle teorie psico-pedagogiche sull'educazione e cura nei primi anni di vita e sulla capacità di *sviluppare* le competenze nei più piccoli.

A livello nazionale aumenta il riconoscimento, soprattutto da parte della comunità scientifica, dell'importanza che gli educatori e i docenti migliorino e rinnovino le loro competenze professionali (Bondioli & Ferrara, 2005; Cescato, 2017; Pastori, 2017).

Le richieste di formazione da parte degli educatori e dei docenti che lavorano nel sistema 0-6 anni sono alte e risulta opportuno approfondire i loro bisogni formativi in modo da poter migliorare la formazione professionale in servizio garantendo un continuo e sistematico scambio tra educatori, insegnanti e docenti. Lo sviluppo professionale continuo risulta essere al centro della strategia europea per il miglioramento della qualità dell'istruzione (Commissione Europea, 2012) e in questa prospettiva i docenti tutor potrebbero svolgere una funzione strategica di mediazione nel nuovo sistema integrato di educazione e istruzione.

I bisogni formativi dei docenti che le attività di sviluppo professionale dovrebbero soddisfare risultano differenti a seconda del sistema di istruzione europeo di riferimento. Il rapporto Eurydice "*La professione docente in Europa*" (2015) evidenzia come in quasi tutti i Paesi dell'UE i bisogni formativi espressi dagli insegnanti si situano nella fascia moderata e solo tre Paesi dichiarano di avere un basso bisogno di formazione in servizio. L'Italia assieme ad altri sei Paesi si trova nell'estremità opposta, ossia nella parte alta della fascia che dichiara un elevato bisogno formativo dei docenti durante la carriera professionale. I cinque ambiti o temi in cui i docenti hanno espresso il livello di bisogni formativi più elevato sono: insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali; competenze TIC per la didattica; nuove tecnologie nel mondo del lavoro; gestione della classe e del comportamento degli studenti e insegnamento in un ambiente multiculturale o plurilingue. Al contrario, sono presenti percentuali molto basse di docenti che dichiarano di voler seguire percorsi formativi incentrati sulle conoscenze della materia insegnata oppure sulle conoscenze del curriculum. Il che potrebbe significare che i docenti abbiano bisogno di una formazione in servizio che rafforzi le loro competenze professionali. È interessante notare come in Italia l'età dei docenti non ha influenza sui bisogni formativi espressi, mentre negli altri Paesi dell'UE a seconda dell'età dei docenti cambiano i bisogni formativi.

Le attività di sviluppo professionale sono sempre più diversificate a seconda

dei bisogni formativi dei docenti. Nonostante i corsi di formazione, i seminari e le conferenze risultano essere la metodologia più utilizzata in quasi tutti i sistemi di educazione e istruzione dell'Unione Europea si stanno consolidando anche altre forme di sviluppo professionale con attività basate, soprattutto, sulla collaborazione tra pari, un maggiore coinvolgimento *sul campo*, la formazione *blended* e le reti tra docenti.

I docenti italiani sono nella media europea dichiarando che i loro bisogni formativi in servizio riguardano lo sviluppo delle competenze professionali e meno l'approfondimento delle conoscenze della materia insegnata. In linea con i colleghi europei sono anche nel preferire metodi interattivi, orientati al soggetto che apprende e alla sua esperienza, alle modalità di collaborazione con i propri colleghi e alla metodologia focalizzata sul *mentoring* e sul *tutoring*. La formazione in servizio per coloro che operano in contesti "collegiali" come quelli educativi richiama necessariamente la dimensione del gruppo e della riflessione condivisa, su cui in Italia c'è una tradizione consolidata, particolarmente per quanto riguarda i servizi per l'infanzia (Mantovani, 2003; Bondioli & Ferrara 2005; Catarsi, 2010; Cecconi, 2012). In molti studi sulla formazione professionale si parla di comunità di pratiche e di apprendimento, di *peer coaching* e di *mentoring* (ad esempio: Lazzari et al., 2013; Moretti & Alessandrini, 2015), elementi in grado di accrescere il livello della riflessione individuale degli insegnanti.

La necessità di uno sviluppo professionale continuo è stata confermata anche dalle dichiarazioni dei docenti tutor della scuola dell'infanzia della regione Lazio. Nel questionario iniziale del percorso di formazione hanno espresso in modo esplicito alcuni bisogni formativi che ritengono indispensabili per svolgere efficacemente il ruolo di tutor e di mentore dei colleghi neoassunti. La maggior parte dei tutor ritiene molto importanti i seguenti bisogni formativi:

- approfondimento della funzione, del ruolo e delle responsabilità del tutor;
- conoscenza di strumenti per svolgere un'osservazione efficace delle attività sviluppate dal neoassunto;
- collaborazione in rete con altri docenti tutor per condividere le pratiche utilizzate;
- approfondimenti in ambito metodologico, didattico e valutativo;
- conoscenza di pratiche di tutorato efficaci da poter introdurre nel proprio percorso;
- conoscenza di strumenti e metodologie di Counselling e Supervisione Professionale.

Le risposte dei tutor della scuola dell'infanzia si suddividono tra chi ritiene "abbastanza" e chi "molto" la necessità di approfondire i sei bisogni formativi utili per la funzione di tutor (vedi Fig. 2). La collaborazione in rete con altri tutor per condividere le pratiche utilizzate mette "meno d'accordo" il gruppo della scuola dell'infanzia. Il 21% considera che la collaborazione in rete con gli altri rappresentanti in minore misura un bisogno formativo di un docente

tutor. La volontà di collaborazione e la necessità di uno scambio con gli altri tutor tuttavia emerge fortemente, e ciò farebbe pensare che sia la modalità *blended* a coinvolgere meno i docenti della scuola dell'infanzia, preferendo probabilmente esperienze di condivisione in presenza.

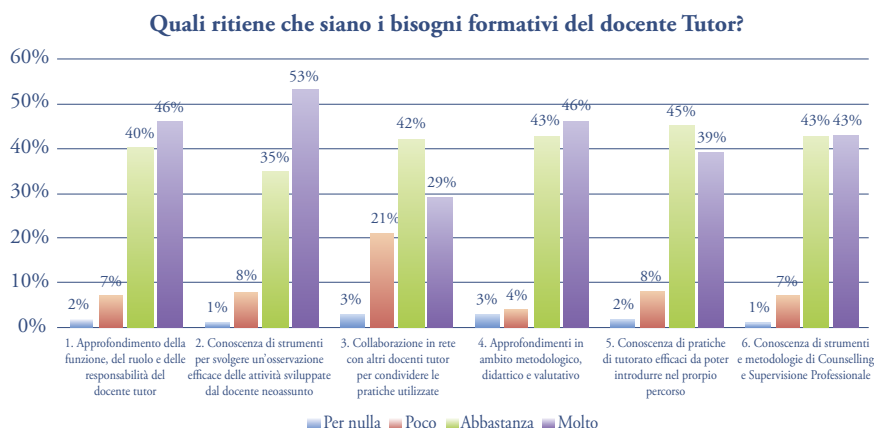


Figura 2. Risposte alla domanda «Quali ritiene che siano i bisogni formativi del docente Tutor?» (%)

La conoscenza di strumenti per svolgere un'osservazione efficace delle attività sviluppate dal neoassunto rappresenta un bisogno formativo molto importante per i docenti tutor della scuola dell'infanzia. Il 53% dichiara di essere molto interessato a scoprire nuovi strumenti di osservazione che possano permettere una rilevazione efficace delle attività sviluppate dal neoassunto. Il 60% dei tutor della scuola dell'infanzia ritiene utile avvalersi di griglie durante il periodo di osservazione *peer-to-peer*. Inoltre, un numero altrettanto elevato ha utilizzato le due checklist costruite dal gruppo di ricerca (Moretti, Morini e Giuliani, 2019) con l'obiettivo di rilevare dati su alcuni ambiti strategici relativi alla didattica, valorizzando l'osservazione tra pari, l'autovalutazione e la triangolazione dei punti di vista (cfr. cap. 9). Gli ambiti che su possono approfondire attraverso l'utilizzo delle griglie sono stati l'organizzazione della didattica, i dispositivi didattici utilizzati dal docente, la valutazione, la relazione con gli studenti e la relazione con i colleghi. Di rilevante importanza è stato il coinvolgimento del neoassunto da parte del tutor, il quale a sua volta ha utilizzato una delle checklist proposte.

Le risposte alle diverse domande dei tutor della scuola dell'infanzia sono in linea con le risposte fornite dai colleghi degli altri ordini di scuola. Dalle loro dichiarazioni emerge che il tutor si propone come guida per il supporto del neoassunto, in modo da poter favorire uno sviluppo professionale di qualità, un'adeguata integrazione del docente in anno di prova nel contesto scolastico e nel gruppo dei docenti.

10.4. *Prospettive future sul ruolo di docente tutor nella scuola dell'infanzia*

I docenti della scuola dell'infanzia, in modo particolare coloro che svolgono il ruolo di tutor e di mentore, potranno svolgere una funzione strategica nel sistema integrato di educazione e di istruzione recentemente istituito in Italia con il Decreto Legislativo n° 65 del 2017. Si tratta di una importante innovazione per i servizi educativi e le scuole dell'infanzia sul piano formale e normativo nella prospettiva di organizzare i servizi dalla nascita fino ai sei anni in modo unitario. Il contesto italiano è da sempre stato caratterizzato da uno *split system*, ovvero un sistema che ha sempre previsto un'offerta fornita in strutture separate per bambini più piccoli (dagli zero ai tre anni) e più grandi (dai tre ai sei anni). In questo sistema anche la responsabilità della *governance*, della regolamentazione e del finanziamento è ripartita tra le diverse autorità sul territorio. L'Istituzione del sistema integrato prevede attraverso la costituzione dei *poli per l'infanzia* l'accoglienza, in un unico plesso o edifici vicini, di tutti i bambini e dei docenti coinvolti nell'educazione pre-primaria. E ciò significa che gli educatori e gli insegnanti dovranno collaborare efficacemente per lo sviluppo positivo dei bambini da zero a sei anni.

I tutor della scuola dell'infanzia, che hanno acquisito le competenze di *mediatore* e *facilitatore*, potrebbero porsi come figura ponte nei confronti degli educatori che entreranno a far parte del sistema integrato di educazione e di istruzione. In quanto mediatori, i tutor, dovrebbero essere in grado di comprendere e rendere migliore l'accoglienza e l'integrazione degli educatori nel contesto scolastico. I docenti della scuola dell'infanzia potranno così collaborare attivamente con gli educatori nella progettazione dell'offerta formativa rivolta a tutte le bambine e tutti i bambini che frequenteranno i servizi educativi che lavorano già in continuità con la scuola dell'infanzia.

Riferimenti Bibliografici

- ALESSANDRINI, G. (a cura di). (2012). *La formazione al centro dello sviluppo umano: crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè Editore.
- BALDUZZI, L. (2011). Promoting professional development in ECEC field: the role of welcoming newcomers teachers. *Procedia*, 15, 843-849.
- BONDIOLI, A., & FERRARI, M. (2005). *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- BONDIOLI, A., & SAVIO, D. (2018). *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- CATARSI, E. (a cura di). (2010). *Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- CECCONI, L. (2012). *Le rappresentazioni degli insegnanti. Un'indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia*. Milano: Franco Angeli.
- CESCATO, S. (2017). Tutorship e ruolo dei pari nella formazione in servizio di educatori e insegnanti. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(1), 127-138.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., & CIRACI, A.M. (2013). *Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando Editore.
- COMMISSIONE EUROPEA (2012). Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni. *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*. COM/2012/0669 finale.
- COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies* Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2014). Progetto di conclusioni del Consiglio su un'efficace formazione degli insegnanti 8096/14 EDUC 101 SOC 213. Disponibile in http://europa.eu/index_it.htm. [Ultima consultazione 27 giugno 2019].
- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg> [Ultima consultazione 27 settembre 2018].
- DECRETO MINISTERIALE 27 ottobre 2015, n. 850. Periodo di prova e formazione personale docente. http://www.indire.it/wpcontent/uploads/2015/11/DM_850_27_10_2015.pdf [Ultima consultazione 29 giugno 2019]
- EUROPEAN COMMISSION (2014). *Human capital availability across the EU – skills perspective*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- GALLIANI, L., & DE WAAL, P. (2006). Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti. *Generazioni*, 5, 245-270.

- HOBSON, A.J., ASHBY, P., MALDEREZ, A., & TOMLINSON, P.A. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't, *Teaching and teacher education*, 25, 207-216.
- IANES, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno-nuova edizione: Verso una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- JENSEN, B., IANNONE R.L., MANTOVANI, S., BOVE, C., KARWOWSKA-STRUCZYK, M., & WYSLOWSKA, O. (2016). D3.1 Comparative Review of professional development approaches. 613318 CARE Curriculum (Quality Analysis and Impact&Review of European ECEC). http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP3_D3_4_Recommendations_regarding_quality_and_impact_monitoring_for_common_EU_policies.pdf [Ultima consultazione 15 maggio 2019]
- KEMMIS, S., HEIKKINEN, H.L., FRANSSON, G., ASPFORS, J., & EDWARDS-GROVES, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164.
- LAZZARI, A., PICCHIO, M.C., & MUSATTI, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalization in the Italian context. *Early Years*, 33 (2), 2-13.
- LEGGE 13 LUGLIO 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> [Ultima consultazione 27 settembre 2018].
- LEGGE 19 NOVEMBRE 1990, n. 341. Riforma degli ordinamenti didattici universitari <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg> [Ultima consultazione 29 giugno 2019]
- MANTOVANI, S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla, G. Genovesi & E. Marescotti (a cura di). *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*. 103-120. Milano: Franco Angeli.
- MANTOVANI, S. (a cura). (1999). *Bambini e adulti insieme. Un itinerario di formazione. Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Junior.
- MARGIOTTA, U. (2012). Una politica per la formazione in servizio del personale scolastico. *Formazione & Insegnamento*, X(1), pp. 15-34.
- MORETTI, G., & ALESSANDRINI, G. (2015). Community of Practice and Teacher's Professional Development: An Explorative Survey. *Journal of educational, cultural and psychological studies*. 11, 253-273.
- NOTA MINISTERIALE 2 agosto 2017, n. 33989. Indicazioni per il periodo di formazione e prova docenti. <https://www.miur.gov.it/-/periodo-di-formazione-e-prova-docenti-neo-assunti-a-s-2017-18-decreto-aoodgper-n-33989-del-02-08-2017> [Ultima consultazione 29 giugno 2019]
- NOTA MINISTERIALE 5 novembre 2015, n. 36167. Orientamenti operativi periodo di prova e formazione personale docente <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20151109/nota-36167-del-5-novembre>

- 2015-orientamenti-operativi-perido-di-prova-e-formazione-personale-do-
cente.pdf [Ultima consultazione 29 giugno 2019]
- OECD (2012). *Research brief: Qualification, education and professional develop-
ment matter*. OECD: Paris.
- PASTORI, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*.
Bergamo: Edizioni Junior.
- RIVOLTELLA, P.C., & FERRARI, S. (2014). *Scuola del futuro?: Appunti di una ri-
cerca-intervento sull'innovazione tecnologica della didattica*. Milano: EDU-
Catt.
- SHERIDAN, S.M., EDWARDS, C.P., MARVIN, C.M., & KNOCH, L.L. (2009).
Professional Development in Early Childhood Programs. *Early Education
and Development*, 20(3), 377-401.
- SHONKOFF, J.P., & PHILLIPS, D.A. (a cura di) (200). *From neurons to neighbor-
hoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National
Academy Press.
- USR LAZIO, STAFF FORMAZIONE (a cura di). (2017). *Essere tutor dei docenti ne-
oassunti*, disponibile all'indirizzo
https://www.usrlazio.it/_file/documenti/2017/01/USRLazio_Testo_Docenti_Neoassunti_AnnoFormazioneProva.pdf
- ZASLOW, M., TOUT, K., HALLE, T., WHITTAKER, J.V., LAVELLE, B., & TRENDS,
C. (2010). *Toward the Identification of Features of Effective Professional De-
velopment for Early Childhood Educators*. Washington DC: U.S. Department
of Education Office

Il profilo dei docenti tutor dei neoassunti in anno di prova

di Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Arianna Giuliani¹

11.1 *Il questionario somministrato ai docenti tutor*

Nell'ambito del percorso formativo condotto con i docenti tutor della Regione Lazio sono stati utilizzati diversi strumenti per la rilevazione di informazioni, di cui si è dato conto nei contributi presentati nei Capitoli precedenti. Il presente contributo approfondisce gli esiti del questionario (Dautriat, 1995; Zammuner, 1998; Bosco, 2003) somministrato ai tutor che hanno partecipato agli incontri formativi in presenza.

Il questionario utilizzato è stato appositamente elaborato per il percorso formativo sulla base del background teorico e metodologico dei docenti dell'Università Roma Tre che hanno partecipato alla progettazione. Le domande poste in relazione ai diversi ambiti indagati sono state strategiche per rilevare informazioni socio-anagrafiche, professionali e specifiche sul ruolo del tutor e sullo svolgimento delle sue funzioni.

Lo strumento è stato utilizzato in forma anonima al fine di raccogliere dati e informazioni che fossero il più possibile vicini al vissuto reale dei soggetti coinvolti nel percorso formativo. Il principale obiettivo del questionario, infatti, non rispondeva a fini valutativi bensì all'interesse nel rilevare informazioni sui tutor circa i bisogni formativi, le modalità di gestione della funzione e l'interpretazione che essi stessi attribuiscono al proprio ruolo nella scuola. Tra gli obiettivi a medio e lungo termine nell'utilizzo del questionario c'era anche la necessità di rilevare dati utili per la riprogettazione di percorsi di formazione dei tutor che fossero coerenti con le necessità manifestate dai docenti.

Tenuto conto delle modalità organizzative del percorso formativo si è deciso di scegliere la modalità di somministrazione del questionario del tipo "carta e penna", e ciò ha consentito di raccogliere un numero consistente di risposte. La modalità di somministrazione scelta ha talvolta comportato la mancata risposta per intero ad alcune domande del questionario, e questo elemento ha portato, in fase di analisi dei dati, a tenere in considerazione che il numero dei rispondenti ad ogni domanda non è stato sempre necessariamente lo stesso.

¹ Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, in particolare G. Moretti ha scritto §§ 1 e 4, A.L. Morini ha scritto § 3, A. Giuliani ha scritto § 2.

Il questionario è stato strutturato in due sezioni, la prima finalizzata a rilevare “Dati ascrivibili”, la seconda volta a rilevare informazioni su “La funzione di tutor dei docenti neoassunti”. Le sezioni erano composte rispettivamente di 11 e 9 domande, articolate sia nella forma chiusa che nella forma aperta. Nei paragrafi che seguono sono presentati e discussi i principali esiti del questionario, evidenziando in particolare quanto emerso dalle analisi di tipo quantitativo e qualitativo (Corbetta et al., 2001; Semeraro, 2014).

11.2 *Gli esiti del questionario*

I questionari somministrati ai tutor che hanno preso parte al percorso formativo sono stati complessivamente 669. Si ricorda, tuttavia, che il numero dei rispondenti in qualche caso potrebbe variare a causa della mancata risposta di uno o più docenti alle diverse domande.

L'analisi dei dati socio-anagrafici (sezione 1 del questionario) sono stati oggetto di riflessione nel Capitolo 1, dunque sarà oggetto di discussione in questo paragrafo principalmente quanto approfondito nella sezione 2 del questionario, volta a rilevare informazioni sulla funzione del docente tutor.

La prima domanda della sezione 2 chiedeva ai tutor a loro avviso quali titoli e competenze fossero stati maggiormente utilizzati dal DS per individuarli come docenti cui far assolvere la funzione di tutor. Nella domanda veniva data la possibilità di scegliere fino a due risposte. Dalle risposte fornite è emerso che il principale criterio utilizzato per la selezione, a loro avviso, era il possesso di “Comprovate esperienze didattiche” (37%), seguito dalla “Attitudine a svolgere funzione di tutoraggio e counselling” (24%) e “Possesso di adeguate competenze culturali (titoli di studio e professionali)” (21,3%). Da parte dei docenti sembra essere una variabile meno considerata per la selezione dei docenti tutor la “Anzianità di servizio” (12,9%), seppure dall'analisi dei dati ascrivibili gran parte di coloro che ha partecipato al percorso formativo di fatto insegna da oltre 15 anni (66,3%). Il 4,9% dei docenti tutor dichiara di non avere chiare le motivazioni per cui è stato designato tutor dei neoassunti in anno di prova.

Ai docenti tutor è stato chiesto in una domanda successiva quali attività ritenevano di utilizzare per lo svolgimento della propria funzione, dando la possibilità di rispondere con una scala Lickert a 4 punti (dove 1 indicava “per nulla” e 4 indicava “molto”). L'analisi integrata delle misure di tendenza centrale e di dispersione per ognuna delle domande poste consente di evidenziare una tendenza positiva nello svolgere in modo consapevole le attività connesse all'esercizio della propria funzione. I docenti tutor, infatti, nel rispondere alla domande si collocano in gran parte sull'opzione di risposta “molto” per le attività che seguono:

- favorire la partecipazione dei neoassunti ai diversi momenti della vita collegiale della scuola (43,8%);

- esercitare ogni utile forma di ascolto, collaborazione e consulenza (68,9%);
- predisporre momenti di reciproca osservazione in classe (51,4%);
- collaborare nella elaborazione di unità di apprendimento (42,6%);
- collaborare nello sviluppo di attività didattiche (49,8%).

Dai dati raccolti, dunque, sembra che i tutor siano orientati in modo proattivo nei confronti dei docenti neoassunti che affiancano durante l'anno di prova. Sulla base delle risposte fornite al questionario, le dimensioni della riflessione e della collaborazione sembrano essere oggetto di attenzione da parte dei docenti tutor, così come la valorizzazione di un apprendimento che sia reciproco tra tutor e neoassunto.

Oltre all'attenzione verso un positivo inserimento dei neoassunti nell'istituzione scolastica, è interessante evidenziare che l'osservazione reciproca è riconosciuta dai docenti come una risorsa, e ciò è evidenziato anche dalla letteratura scientifica di settore che è stata oggetto di analisi nei Capitoli precedenti (ad esempio: Donnelly, 2007; Lasagabaster & Sierra, 2011; Mangione, Pettenati & Rosa, 2016).

L'utilità di avvalersi dell'osservazione tra pari è confermata anche dalle risposte che i tutor danno circa il considerare utile l'utilizzo di strumenti per supportare l'osservazione in aula. Il 58,8% dei docenti, sul totale dei 669, ritiene che sia "abbastanza" utile avvalersi di griglie di osservazione e il 18,1% ritiene che lo sia "molto". È opportuno comunque segnalare anche la percentuale del 19,5% che evidenzia come "poco" utile l'utilizzo di tali strumenti durante le attività di osservazione. Questo elemento ha portato a voler approfondire nell'ambito del percorso formativo tale aspetto, e ciò che è emerso è una limitata conoscenza di tali strumenti, che vengono spesso considerati come connessi a funzioni valutative e/o di controllo, dunque la resistenza all'utilizzo in aula delle griglie di osservazione dovrebbe essere oggetto di ulteriore approfondimento e contestualizzazione nell'ambito delle singole esperienze professionali. L'importanza di conoscere e avvalersi di tipologie molteplici di strumenti di rilevazione dai da parte dei docenti, d'altra parte, è confermata anche in letteratura (Trinchero, 2004; Domenici, 2009).

Considerato che ogni docente tutor è tenuto a predisporre una relazione che rendiconti le attività svolte con il neoassunto al termine dell'anno di prova (DM 850 del 2015, art. 9), sono state oggetto di indagine del questionario le informazioni che i tutor utilizzano per la stesura della relazione finale. Anche in questo caso è stata prevista una scala Lickert a 4 punti per esprimere la risposta (1= per nulla; 4= molto). La Tabella n. 1 riporta la media e la deviazione standard calcolate per ognuna delle domande poste.

	Media (max 4)	Deviazione std.
1. Gestione del tempo	2,92	,771
2. Gestione delle regole e dei comportamenti	3,31	,655
3. Organizzazione dello spazio	2,92	,811
4. Insegnamento adattato ai diversi bisogni degli studenti	3,76	,463
5. Attenzione agli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES)	3,76	,497
6. Attenzione agli studenti con disabilità	3,76	,521
7. Strategie didattiche e valutative	3,69	,493
8. Clima di apprendimento	3,83	,393

Tab.1: Risposte alla Domanda 4 (sezione 2)

“Quanto ritiene di utilizzare nella sua relazione finale sul docente neoassunto le seguenti informazioni?”

Sulla base dell'analisi dei dati presenti nella Tabella n. 1 è possibile evidenziare come l'attenzione dei tutor nella fase di scrittura della relazione finale sia concentrata soprattutto sulla descrizione del clima di apprendimento che il neoassunto favorisce (media di 3,83 su un massimo di 4) e delle variabili connesse all'inclusione di tutti gli studenti e in particolare di quelli con bisogni educativi speciali e disabili (media pari a 3,76 per i punti 4, 5 e 6). Tra gli elementi presi meno in considerazione, ma comunque presenti nelle relazioni finali sulla base di quanto dichiarato nel questionario, ci sono la capacità del neoassunto di gestire il tempo e di organizzare lo spazio (media di 2,92 in entrambi i casi).

L'attenzione alle strategie didattiche e valutative è presente e mediamente i docenti dichiarano di approfondire tale variabile nella relazione finale del neoassunto “molto” per il 69,9% dei casi, “abbastanza” per il 28,7% e poco per l'1,4% dei casi; nessuno ha risposto di prendere “per nulla” in considerazione tale aspetto.

Così come evidenziato in apertura del volume, i docenti tutor segnalano come ambiti in cui i neoassunti richiederebbero una formazione specifica soprattutto quelli dell'area metodologico-didattica (49,2%) e dell'area relazionale e della comunicazione (37,6%). I bisogni formativi dei neoassunti, sulla base della rappresentazione che di essi hanno i tutor che li affiancano nell'anno di prova, sembrano essere coerenti con i bisogni formativi che i tutor sottolineano anche in relazione a se stessi (Domanda 7, sezione 2). Se da una parte i tutor sono stati individuati sulla base della propria *expertise*, infatti, essi indicano come personali esigenze formative quelle connesse a: “Approfondimenti in ambito metodologico, didattico e valutativo” (media di 3,29 su 4), “Conoscenza di strumenti per svolgere un'osservazione efficace delle attività sviluppate dal docente neoassunto” (media 3,27), “Conoscenza di pratiche di tutorato efficaci da poter introdurre nel proprio percorso” (media 3,23). Per poter svolgere in modo efficace le proprie funzioni, dunque, i tutor ritengono che loro stesso dovrebbero sviluppare ancor prima dei neoassunti competenze sul piano metodologico e relazionale. La metodologia del co-teaching e dell'osservazione

tra pari a tale proposito possono costituire delle strategie utili per sviluppare competenze in modo collaborativo, così che la relazione tutoriale diventi una risorsa sia per il docente che svolge la funzione di tutor sia per il docente che è in anno di prova in quanto neoassunto.

Ad avviso di coloro che hanno risposto al questionario lo svolgere la funzione di tutor può costituire una valida “Opportunità di crescita professionale come attore della scuola”, e infatti l’81,2% dei tutor risponde “abbastanza” e “molto” alla domanda che chiede in che modo interpretano la loro funzione. Nella stessa domanda si chiedeva anche di esprimere in che misura la funzione di tutor fosse una “Pratica formale che si aggiunge al carico didattico”, e a supporto della consapevolezza che i docenti hanno della propria funzione il 61,4% ritiene che essa lo sia “per nulla” e “poco”. La funzione di tutor è considerata anche una buona occasione per la “Riflessione condivisa sugli aspetti caratterizzanti l’azione didattica”, e infatti il 92,8% dei docenti ha risposto “abbastanza” e “molto”.

Una dimensione importante presa in considerazione nel percorso formativo e nel questionario somministrato è quella dell’autoefficacia. Chi assume posizioni di middle management nel contesto scolastico dovrebbe prima di tutto assumere una posizione proattiva e positiva rispetto alle funzioni che ricopre, in quanto l’autoefficacia è un elemento essenziale che può concorrere ad accrescere la qualificazione delle azioni messe in atto dal soggetto. Sulla base delle risposte fornite dai docenti tutor è emerso un buon livello di autoefficacia rispetto alla propria funzione, infatti alla domanda “Ritiene che la sua funzione di docente tutor possa migliorare le competenze educativo-didattiche dei docenti neoassunti?” (Domanda 8, sezione 2) il 74,5% ha risposto “abbastanza” e il 14,9% “molto”. Ciò significa che a loro avviso il tutorato può essere considerato una strategia efficace per inserire i neoassunti nell’istituzione scolastica di appartenenza e di qualificare i processi formativi.

Quanto presentato fino ad ora costituisce l’esito delle principali analisi univariate effettuate sul questionario; di seguito saranno presentati i dati elaborati in una fase successiva di analisi, in cui sono state approfondite le relazioni esistenti tra le risposte fornite alle diverse domande che componevano il questionario.

Un dato interessante che è emerso a tal proposito è la forte relazione che sussiste tra le modalità di intendere la propria funzione di tutor e l’anzianità di servizio. Questa seconda variabile è tra quelle rilevate nella sezione 1 (Dati ascrittivi), e rispetto alle altre è quella che più di tutte (ad esempio rispetto ad età, genere, titolo di studio e scuola di appartenenza) ha consentito di sviluppare riflessioni su analisi bivariate in relazione alle domande della sezione 2 del questionario.

Tra le variabili su cui l’anzianità di servizio sembra avere una certa incidenza c’è il considerare la propria funzione di tutor come una “Pratica formale che si aggiunge al carico didattico”. La Tabella n. 2 riporta i dati relativi alle risposte fornite in relazione a queste due variabili.

		Interpreto la mia funzione di tutor come una pratica formale che si aggiunge al carico didattico			
		Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
Anzianità di servizio nella scuola	Meno di 5 anni	50%	45%	5%	0%
	Da 5 a 10 anni	30,4%	43%	22,8%	3,8%
	Da 11 a 15 anni	28,9%	33,3%	24,6%	13,2%
	Oltre 15 anni	31,9%	30,7%	27,1%	10,3%

Tab.2: Relazione tra anni di servizio e considerare il tutorato come pratica formale aggiuntiva alla didattica

Dai dati presenti nella Tabella n.2, in particolare quelli relativi alle opzioni di risposta “abbastanza” e “molto”, è possibile osservare come al salire degli anni di servizio aumentano le percentuali di soggetti che considerano la propria funzione di tutor come carico di lavoro aggiuntivo alla didattica. Analizzando le risposte fornite all’opzione “per nulla”, tuttavia, è opportuno evidenziare come – seppure permanga la relazione diretta tra le due variabili osservate – i tutor coinvolti nel percorso formativo nel complesso abbiano una considerazione positiva del ruolo loro assegnato; e infatti le percentuali di coloro che rispondono “per nulla” e “poco” sono sempre inferiori a quelle di coloro che rispondono “abbastanza” e “molto”).

Un altro elemento con cui la variabile “anni di servizio” entra in relazione è quello del considerare la propria funzione di tutor come una opportunità per rispondere alla “Esigenza di formazione degli insegnanti con modalità collaborative tra pari”. Dalle risposte fornite, infatti, seppure nel complesso gran parte dei docenti ha indicato le opzioni “abbastanza” e “molto” (in totale la percentuale è del 90,4%), sono soprattutto quelli con più anni di servizio a riconoscere nel tutorato un tentativo di risposta all’esigenza di far formare i docenti con modalità tra pari. Hanno risposto “molto”, infatti, il 33,3% di coloro che hanno fino a 10 anni di servizio, il 37,4% di coloro che hanno da 11 a 15 anni di servizio e il 45,6% di coloro che hanno oltre 15 anni di servizio.

In alcuni casi le analisi effettuate sulla relazione tra anni di servizio e le altre variabili osservate con il questionario hanno consentito di individuare come al crescere l’anzianità di servizio possa diminuire a volte la convinzione circa la possibilità mediante il tutorato tra pari di “Sviluppare nuove modalità di lavoro in classe” e “Contribuire al miglioramento delle pratiche educativo-didattiche”. Gran parte dei docenti tutor ha indicato le risposte “abbastanza” e “molto” alle domande che chiedevano se a loro avviso il tutor potesse favorire quegli aspetti. Approfondendo quanto indicato nelle opzioni di risposta “per nulla” e “poco” è opportuno evidenziare come siano maggiori coloro che hanno più di 11 anni di servizio. In particolare, le percentuali di chi ritiene per nulla o poco efficace il tutorato per “Sviluppare nuove modalità di lavoro in classe” sono dello 0% per coloro che hanno meno di 5 anni di servizio, del 6,3% per

chi ne ha tra 5 e 10, del 7,9% per chi ha da 11 a 15 anni di servizio e dell'8% per chi lavora nella scuola da oltre 15 anni.

Allo stesso modo, in merito alla possibilità mediante il tutorato che affianca i neoassunti di "Contribuire al miglioramento delle pratiche educativo-didattiche" gran parte dei docenti ritiene che ciò possa accadere "abbastanza" e "molto". Approfondendo la relazione di tale considerazione con l'anzianità di servizio emerge una differenza tra coloro che hanno fino a 5 anni di servizio e chi ne ha oltre 15. I docenti tutor con meno di 5 anni di servizio indicano la risposta "molto" nel 61,9% dei casi e la risposta "per nulla" nello 0% dei casi. Coloro che superano i 15 anni di servizio, invece, si collocano su "molto" il 38,4% e su "per nulla" il 2,6% dei casi. Tale dato potrebbe suggerire un progressivo decremento del senso di autoefficacia dei docenti tutor con il proseguire degli anni di servizio in ambito scolastico, motivo che porta a incoraggiare l'interesse nel progettare percorsi formativi a loro rivolti al fine di accrescerne motivazione e competenze.

L'importanza di favorire l'incremento del senso di autoefficacia dei docenti tutor è confermata anche dalla correlazione esistente tra tale variabile e la considerazione di se stesso come soggetto impegnato nel "Migliorare le pratiche didattiche" (correlazione pari a 0,358**) e come soggetto attivo che ha l'"Opportunità di crescere come attore della scuola" (correlazione pari a 0,304**). Valorizzare lo sviluppo e il potenziamento dell'autoefficacia dei docenti tutor mediante la formazione in servizio, dunque, potrebbe concorrere a qualificare e innovare i processi dell'istituzione scolastica nel suo complesso.

Uno degli elementi interessanti emersi dall'analisi dei dati è relativo alle modalità con cui i tutor utilizzano le informazioni a loro disposizione per elaborare la relazione finale circa quanto svolto con il docente neoassunto durante l'anno di prova. Sulla base di quanto risposto nel questionario sono state calcolate diverse correlazioni, e quelli che seguono sono due degli indici più interessanti da approfondire nella prospettiva di comprendere in che modo i tutor sono orientati a svolgere con efficacia e accuratezza la propria funzione.

Nella relazione finale coloro che evidenziano e argomentano le strategie didattiche e valutative utilizzate dai neoassunti sono anche coloro che pongono attenzione a descrivere e commentare il clima di apprendimento presente nella classe del docente in anno di prova (correlazione di 0,428**). Coloro che nella relazione dedicano spazio alle strategie didattiche e valutative, ancora, sono – con una correlazione dello 0,304** – anche gli stessi che ritengono che nel ricoprire la propria funzione sia essenziale dedicare spazi specifici per fare con il neoassunto una "Riflessione condivisa sugli aspetti caratterizzanti l'azione didattica". Le correlazioni individuate consentono di sviluppare riflessioni circa l'importanza di continuare a incoraggiare disposizioni positive dei tutor verso le funzioni loro assegnate. Approfondire con loro alcuni elementi utili sulla base dei quali elaborare la relazione finale del docente neoassunto è essenziale per orientare la pratica del tutorato in ingresso come risorsa per qualificare i processi di scuola.

11.3 I punti di forza e le criticità dell'esperienza del tutor dei docenti neoassunti

Per rilevare i punti di forza e le criticità dell'essere tutor dei docenti neoassunti, nel questionario sono state previste due domande in forma aperta. È stato proposto di individuare tre parole chiave per descrivere gli aspetti positivi e tre parole chiave per definire le questioni più problematiche dell'esperienza di tutorato nell'anno di prova. La possibilità di esprimere in forma aperta la propria risposta è stata connessa all'obiettivo di poter riflettere in modo più approfondito sul punto di vista dei docenti che, in questo modo, hanno potuto manifestare la loro opinione, facendo emergere considerazioni che altrimenti rischiavano di non essere prese in considerazione nell'analisi complessiva dei dati.

La scelta di chiedere di indicare delle parole chiave è stata orientata a focalizzare l'attenzione sulle questioni emergenti. Trattandosi di una domanda che fa riferimento al proprio vissuto di docenti tutor, si è deciso di non formulare un quesito di carattere più generale, in quanto il rischio sarebbe stato quello di non riuscire a rilevare informazioni coerenti con l'obiettivo della consegna. Analogamente a quanto viene proposto nelle fasi di costruzione di una mappa concettuale (Novak, 1991) l'individuazione di una parola chiave per descrivere aspetti complessi di un processo è considerata una modalità efficace per non disperdere la riflessione in un flusso di pensieri.

Dei 669 docenti che hanno compilato il questionario, il 58,1% ha risposto a entrambe le domande, evidenziando sia i punti di forza sia le criticità dell'essere tutor dei docenti neoassunti. Il 13,8% ha scelto di rispondere indicando solo i punti di forza mentre una piccola percentuale dei rispondenti (1,2%) individua e descrive esclusivamente gli aspetti negativi. Il restante 26,9% invece decide di non rispondere a questa tipologia di domanda (Tabella n.3).

Risponde a entrambe le domande	Risponde solo ai punti di forza	Risponde solo ai punti di debolezza	Non risponde alle domande aperte
58,1%	13,8%	1,2%	26,9%

Tab.3: Percentuali di risposte alle domande aperte del questionario relative ai punti di forza e criticità dell'essere tutor dei docenti neoassunti.

Una prima analisi è stata condotta per approfondire il punto di vista dei due gruppi che si sono distinti nell'esplicitare solo i punti di forza e solo i punti di debolezza. L'interesse è stato di approfondire quali sono le dimensioni maggiormente rilevanti per i due profili: chi legge prevalentemente il lato positivo dell'esperienza e chi invece tende a individuare i nodi problematici.

Il 18,8% dei docenti che si è espresso solo in termini di punti di forza ha messo in luce alcuni concetti ricorsivi. In particolare, tra le parole con le frequenze più alte, troviamo nell'ordine: la collaborazione, lo sviluppo professionale, la crescita, la condivisione e il confronto.

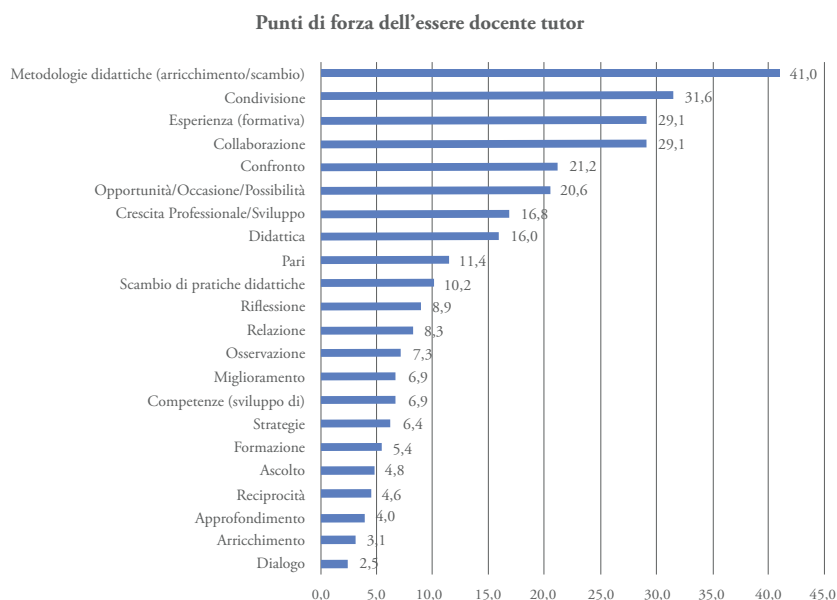
L'1,2% dei docenti che si sono soffermati esclusivamente nel focalizzare le criticità hanno riportato prevalentemente come punti di debolezza: la mancanza di competenze e di conoscenze dei docenti tutor; la mancanza di confronto tra i docenti tutor; la difficoltà riscontrata nella gestione dei tempi organizzativi; la mancanza di riconoscimento sia economico che professionale e l'eccessiva burocrazia.

Prendendo in considerazione sia coloro che hanno risposto a entrambe le domande e sia coloro che hanno risposto solo a una delle due domande, il totale dei rispondenti raggiunge il 73,1%. Questo dato conferma l'interesse dei partecipanti al percorso di formazione di esprimere la loro opinione e di dare il proprio contributo per arricchire la riflessione sul tema.

L'analisi delle parole chiave ha fatto emergere alcuni concetti che sono ampiamente condivisi dal gruppo di docenti tutor del Lazio che hanno partecipato al percorso formativo.

In merito agli aspetti che qualificano l'esperienza, la maggioranza dei rispondenti concorda nel sostenere come la possibilità di migliorare e arricchire le *metodologie didattiche* sia uno degli elementi più interessanti. A seguire la possibilità di *condividere* con i colleghi strategie, buone prassi e riflessioni e l'*esperienza* considerata di per sé *formativa*. Anche le forme di *collaborazione* e *confronto* che si instaurano tra docente tutor e docente *tutee* emergono dai dati come stimolanti e interessanti.

Nel Grafico n. 1 vengono riportate le parole chiave che sono risultate essere più frequenti per descrivere i punti di forza dell'essere docente tutor.



Graf. 1: Punti di forza dell'essere docente tutor: parole chiave ricorrenti

Al fine di contestualizzare maggiormente i dati, sono state individuate alcune argomentazioni che possono essere considerate emblematiche per rappresentare la natura delle riflessioni emerse.

La pratica dell'osservazione in azione che caratterizza l'anno di prova e la relazione tra tutor e *tutee* consentono di avviare un dialogo e un confronto finalizzato a migliorare la qualità della proposta formativa (Hill & Grossman, 2013; Daniels, Pirayoff & Bessant, 2013; Cardarello, 2016). L'osservazione e la riflessione che ne scaturisce sulle pratiche didattiche permette di approfondire i diversi aspetti dell'agire professionale permettendo di individuare gli elementi che contribuiscono a migliorarne l'efficacia, innalzando la qualità del processo di insegnamento-apprendimento.

La conoscenza e il confronto avviato nell'anno di prova sono ritenuti strategici per contribuire a sviluppare nel tempo anche forme di progettazione di attività didattiche che valorizzano e promuovono la *collaborazione* tra docenti. È noto come una delle risorse strategiche per qualificare l'offerta formativa risulti essere la capacità dei docenti di collaborare nelle fasi di progettazione e realizzazione di pratiche didattiche che possono essere favorite dalla qualità delle relazioni e dal clima che si instaura nel gruppo.

L'esperienza di affiancare il docente neoassunto viene vissuta dai tutor non solo come un modo per guidare e contribuire a formare il collega ma come un'opportunità di apprendimento *reciproco*. I docenti sottolineano infatti che il percorso scolastico condiviso sia una risorsa per entrambi in termini di arricchimento professionale e umano, di sostegno e di stimolo. I tutor, che nella maggior parte dei casi sono docenti senior, rilevano che, dopo tanti anni di servizio, confrontarsi con giovani docenti sia per loro interessante anche per continuare ad apprendere e continuare a migliorare le proprie pratiche didattiche. È interessante come il ruolo di tutor venga in questo caso interpretato nella sua dimensione *peer to peer*, in cui la differenza di funzioni non viene letta in maniera gerarchica ma, tra i punti di forza si riscontra sia la "*possibilità di mettere a disposizione di un collega la propria esperienza professionale*" sia la "*possibilità di rivedere il proprio lavoro e le proprie metodologie didattiche grazie al confronto*".

Sempre in riferimento allo sviluppo professionale, alcuni contributi mettono in luce che le attività previste permettono di "*rielaborare esperienze pregresse*" e di avviare una "*metariflessione sulla professione docente*". Il confronto offre la "*possibilità di riflettere sul valore della professione*" e di vivere quella che è stata definita come una "*esperienza di professionista riflessivo*". Il periodo di prova e formazione del docente neoassunto è inoltre considerato un'opportunità "*per lo sviluppo di una postura riflessiva sulle proprie competenze di osservazione, progettazione e valutazione in chiave autoformativa*".

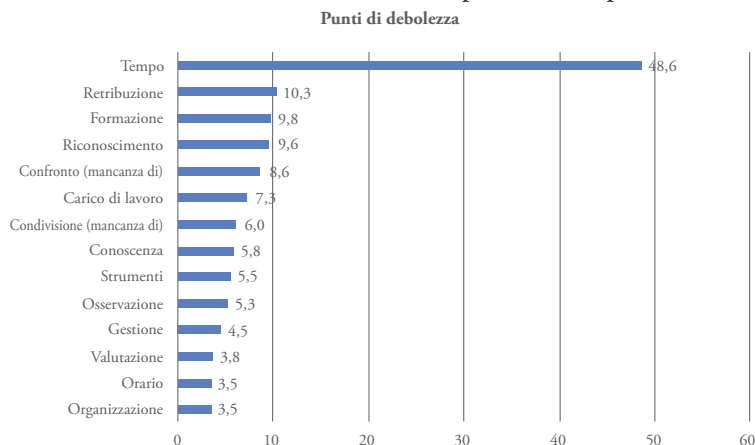
Un altro aspetto di cui si trovano riferimenti nelle parole chiave individuate e condivise dai tutor, riguarda la dimensione sociale dell'esperienza. L'essere un punto di riferimento per il neoassunto in un contesto nuovo dà modo ai tutor di promuovere la partecipazione attiva del docente nelle attività e nelle iniziative

scolastiche e di favorire l'inserimento in un clima amichevole. In questo senso la pratica di *tutorship* viene considerata un'opportunità per conoscere nuovi colleghi, per praticare l'accoglienza e per sviluppare capacità relazionali. Poter essere un "connettore" durante la fase di inserimento del docente neoassunto nella comunità scolastica, è una responsabilità che motiva e incoraggia il tutor nel mettere in atto non solo le conoscenze e le competenze maturate negli anni ma anche le capacità personali e relazionali. In merito a queste ultime i docenti tutor propongono diversi concetti che rimandano alla capacità di mediazione, di ascolto, di presa in carico delle esigenze. Dall'analisi dei dati emerge come il tutor percepisca, tra i punti di forza della sua funzione, anche la dimensione di "counselor", in cui esercitare la propria capacità empatica e la flessibilità nell'accogliere nuove pratiche didattiche. Questa analisi trova riscontro anche con le riflessioni emerse nel paragrafo precedente in cui è stato evidenziato come siano prevalentemente i docenti tutor con più anni di servizio (più di 15 anni) a leggere il loro ruolo come una opportunità per rispondere alla "Esigenza di formazione degli insegnanti con modalità collaborative tra pari".

Valorizzare le competenze del neoassunto e favorire l'accrescimento della sua motivazione e del senso di autoefficacia, è uno dei compiti del docente tutor che può essere sostenuto anche attraverso la restituzione di feedback formativi. Mediante la formulazione di feedback infatti è possibile condividere con il *tutee* suggerimenti e consigli costruttivi per contribuire a migliorare il proprio agire professionale ed affrontare eventuali difficoltà.

Rispetto alle criticità dall'analisi dei dati emergono elementi importanti da prendere in considerazione per contribuire a qualificare sia il periodo di prova e di formazione dei docenti neoassunti sia l'esperienza dei docenti tutor.

Nel Grafico n. 2 vengono riportate, in ordine di frequenza, le parole chiave che definiscono il punto di vista degli intervistati (59,3% che rappresenta il gruppo che ha risposto ad entrambe le domande e chi ha risposto solo ai punti di debolezza).



Graf. 2: Criticità dell'essere docente tutor: parole chiave ricorrenti

Il fattore *tempo* è nel complesso considerato il limite più significativo nell'esperienza di tutorato nell'anno di prova. Viene rilevato come la scarsità di tempo da dedicare alle attività di tutorato rendono il percorso frammentato e spesso volto a espletare quella che rischia di essere considerata una pratica burocratica. Il sovraccarico di lavoro e l'incompatibilità di orari diventano variabili che pesano sull'esperienza e che impediscono di progettare come si desidererebbe un percorso di qualità. Sulla base delle risposte elaborate dai docenti, il tempo percepito come maggiormente carente è quello dedicato al *confronto*, alla riflessione e alla *condivisione* di pratiche didattiche. In questo senso sarebbe opportuno avviare una riflessione sull'importanza di favorire e promuovere nel contesto scolastico la flessibilità organizzativa che, dall'analisi delle risposte fornite, sembra essere ancora poco praticata.

Rispetto alla funzione *peer to peer* del tutorato, i docenti tutor rilevano una difficoltà nel mettere in atto concretamente questo tipo di relazione. Nello specifico manifestano come le fasi dedicate all'*osservazione* rischiano di non essere vissute come formative ma solo come valutative. Questa forma di resistenza deriva anche da una scarsa conoscenza di strategie e strumenti efficaci che è stata rilevata dall'analisi delle domande del questionario approfondite nel paragrafo precedente. Da una parte emerge come i docenti tutor sentono di non avere a disposizione competenze e strumenti efficaci per gestire al meglio l'osservazione in aula, dall'altra la scarsità di tempo a disposizione sembra essere uno dei vincoli maggiori per praticare un'osservazione di qualità. I docenti rilevano inoltre come sia complesso *restituire un feedback* al *tutee* che sia percepito e accolto come costruttivo e orientato al miglioramento delle pratiche didattiche.

Un altro elemento che emerge dall'analisi dei dati riguarda la mancanza di *riconoscimento* e di supporto che i docenti tutor percepiscono a livello meso e macro. Da quanto riportato dai docenti, il ruolo viene considerato marginale e sono poche le figure scolastiche coinvolte in questo processo. Si auspicherebbe un maggior interessamento da parte dei colleghi, ad esempio chi collabora più da vicino con il docente neoassunto per favorire un confronto e uno scambio a seguito delle osservazioni sulle pratiche didattiche o da parte delle figure intermedie che potrebbero svolgere una funzione di *trait d'union* con il sistema scuola, contribuendo a valorizzare maggiormente il ruolo del docente tutor.

Manca inoltre, secondo i tutor, una dimensione di rete con le altre scuole e con gli altri docenti che ricoprono lo stesso incarico. Rispetto al livello macro, i docenti tutor lamentano una formazione incompleta che non risponde efficacemente alle loro esigenze concrete.

La mancanza di un riconoscimento formale, sia *professionale* che *economico*, incide negativamente sulla figura del docente tutor, che avverte tale assenza come rappresentativa dello scarso investimento e interesse che le istituzioni riservano a tale ruolo.

Gli aspetti formali e *burocratici* da espletare sono considerati eccessivi e vengono vissuti come adempimenti a cui dedicare risorse ed energie che vengono

sottratte alle dimensioni più formative e interessanti del percorso.

Emerge anche una difficoltà più generale nel riconoscere il valore culturale della pratica di tutorato. In alcuni casi si evidenzia come possa esserci una certa *“prevenzione da parte del docente neoassunto”* che può tradursi in *“scarso dialogo”* e *“difficoltà di interazione”*. Quando la relazione tra le due figure non viene vissuta positivamente, il rischio per il tutor diventa quello di *“essere percepito come controllore”* o di *“essere percepito come “intruso” giudicante”*. La funzione formativa del tutor, che si configura come accompagnamento, affiancamento e supporto, diventa più difficile nel momento in cui il docente neoassunto manifesta *“timore nel confronto”* e *“imbarazzo”*.

L'analisi delle parole chiave ha consentito di approfondire le dimensioni percepite dai docenti come maggiormente significative e rappresentative della loro esperienza di tutorship. I docenti riconoscono l'importanza del ruolo che è stato loro attribuito, mediante il quale è possibile avviare pratiche di confronto e condivisione per qualificare la proposta didattica. Per favorire il successo del percorso risulta però necessario riflettere ulteriormente su quelli che sono emersi come nodi problematici che rischiano di ostacolare la piena realizzazione dell'anno di prova.

11.4 *Prospettive di sviluppo per la formazione dei docenti tutor*

L'analisi dei dati rilevati mediante il questionario somministrato ai docenti che hanno partecipato al percorso di formazione del Dipartimento di Scienze della Formazione della Università Roma Tre, in accordo con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, ha permesso di costruire un profilo complessivo che descrive in modo coerente la figura del docente tutor della Regione Lazio.

La disponibilità dimostrata da parte dei docenti nel rispondere alle domande poste nel questionario, testimonia l'interesse dei partecipanti a restituire alle istituzioni informazioni utili per poter avere una visione attendibile dell'andamento del processo formativo del docente neoassunto introdotto con la Legge 107/2015.

I dati raccolti costituiscono un'importante fonte per favorire una riflessione che valorizzi il punto di vista di chi ha maturato negli anni un'ampia esperienza professionale e conosce approfonditamente le dinamiche che caratterizzano la scuola a livello di micro e meso sistema.

L'analisi dei dati e le riflessioni proposte nell'intero volume, e in questo saggio in particolare, possono essere considerate strategiche per fare un bilancio dell'esperienza, triangolando quanto emerso nell'ambito di questo percorso con i dati ufficiali raccolti in maniera longitudinale.

Tra le raccomandazioni per la riprogettazione delle attività rivolte ai docenti tutor, in prospettiva, dovrebbe essere posta maggiore attenzione ai tempi con cui viene proposta la formazione. I docenti rilevano infatti la necessità di avviare i percorsi all'inizio dell'anno scolastico per poter disporre di strumenti e

strategie utili da implementare nell'ambito del tutorato al fine di rendere l'azione formativa maggiormente efficace. Si rileva anche l'importanza di monitorare le attività svolte dai tutor al fine di restituire un feedback sulle azioni sviluppate con il neoassunto. Questo può favorire un incremento in termini di consapevolezza e di senso di autoefficacia, elementi chiave per qualificare e valorizzare le pratiche di tutorato. La dimensione di rete, con le scuole e con gli altri tutor dei docenti neoassunti, è un ulteriore aspetto che andrebbe potenziato per promuovere forme di collaborazione e di condivisione che possano valorizzare le buone pratiche e sostenere un maggiore riconoscimento della figura del docente tutor.

Nel complesso il profilo degli insegnanti tutor, soprattutto per alcune evidenze emerse dalla rilevazione svolta, suggerisce di riprogettare la nuova proposta di percorsi formativi in una prospettiva articolata e modulare a più livelli.

Da una parte, è possibile prevedere un primo livello di formazione, attraverso cui riproporre, sia pure con le opportune integrazioni e revisioni, alla luce degli esiti dei percorsi precedenti, il percorso di formazione blended, che integra incontro in presenza e accesso online a materiali e strumenti. Tale proposta consentirebbe di rispondere con continuità di approccio alle esigenze formative di un ampio numero di docenti tutor che operano ogni anno nei vari Ambiti territoriali della Regione Lazio. A questo primo livello si può prevedere un coinvolgimento differenziato sia dei nuovi docenti tutor sia dei docenti tutor che hanno già partecipato alle precedenti esperienze di formazione. Ad esempio per questi ultimi potrebbe essere utile accedere ai materiali online, per approfondire alcune sezioni tematiche o per avvalersi di specifici strumenti disponibili nell'ambiente online e presentati negli incontri in presenza nei loro aspetti teorici e metodologici.

Dall'altra parte, è possibile individuare un secondo e approfondito livello di formazione, che potrebbe prevedere la realizzazione di un percorso partecipato di Ricerca-Formazione (Magnoler, 2012; Moretti, 2014; Asquini, 2018). Tale livello dovrebbe coinvolgere un numero ristretto di docenti tutor che in modo esplicito si dichiarino interessati a partecipare ad un percorso di formazione e sviluppo professionale che valorizza la ricerca, la rilevazione e l'utilizzo di evidenze come risorse per aumentare la consapevolezza professionale e le capacità decisionali.

La ricerca svolta in merito al profilo dei neoassunti consiglia di prestare molta attenzione alla variabile età, poiché tale fattore, più di altri, sembra incidere sul modo di intendere e svolgere le funzioni di tutorato. Per questo si potrebbero coinvolgere nel gruppo della Ricerca-Formazione in particolare docenti tutor giovani o che hanno pochi anni di servizio.

In una prospettiva sensibile alla costruzione di infrastrutture ed ecosistemi con funzioni di supporto allo sviluppo professionale dei docenti si potrebbe proporre ad un Ambito territoriale specifico di svolgere attività di formazione per i tutor neoassunti coinvolgendo anche eventuali tutor provenienti dalla stessa istituzione scolastica. Sarebbe inoltre auspicabile che i tutor coinvolti

nella Ricerca-Formazione provengano da scuole i cui Dirigenti Scolastici manifestino un interesse per la funzione del tutor dei docenti neoassunti, nell'ottica di contribuire a costruire un ambiente collaborativo interistituzionale di riferimento (Università,USR per il Lazio e Reti di Ambito). Il percorso di formazione, tra l'altro, potrebbe contribuire a sviluppare quelle competenze di base ritenute indispensabili per svolgere con continuità sul piano temporale, nel rispetto del criterio della rotazione per chi intenda svolgere la funzione di tutor in una prospettiva temporale delimitata, il ruolo di referente o coordinatore dei docenti tutor impegnati nella stessa Istituzione scolastica di appartenenza o nella Rete di ambito territoriale.

Riferimenti Bibliografici

- ASQUINI, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli, Milano.
- BOSCO, A. (2003). *Come si costruisce un questionario*. Carocci, Roma.
- CARDARELLO R. (2016). L'osservazione in classe. In *Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-2016. Guida informativa per insegnanti neo-assunti* (pp. 51-55). Napoli: Tecnodid.
- CORBETTA, P., GASPERONI, G., & PISATI, M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- DANIELS, E., PIRAYOFF, R., & BESSANT, S. (2013). Using peer observation and collaboration to improve teaching practices. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 268-274.
- DAUTRIAT, H. (1995). *Il questionario. Guida per la preparazione e l'impiego nelle ricerche sociali di psicologia sociale e di mercato*. Milano: FrancoAngeli.
- DOMENICI, G. (2009). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- DONNELLY, R. (2007). Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-129.
- HILL, H., & GROSSMAN, P. (2013). Learning from teacher observations: Challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard educational review*, 83(2), 371-384.
- LASAGABASTER, D. & SIERRA, J.M. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers, *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 449-463.
- MAGNOLER, P. (2012). *Ricerca e Formazione: la professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa multimedia.
- MORETTI, G. (2014). Ricerca-Azione. In D. Lipari & S. Pastore (a cura di). *Nuove parole per la formazione* (pp. 203-210). Roma: Palinseso.
- MANGIONE, G.R., PETTENATI, M.C., & ROSA, A. (2016). Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali. *Form@ re*, 16(2), 47-64.
- MIUR (2015). *Decreto Ministeriale 850 del 27 ottobre 2015. Periodo di prova e formazione personale docente*. In http://neoassunti.indire.it/2019/files/2019/DM_850_27_10_2015.pdf
- NOVAK, J.D. (1991). Clarify with concept maps. *The Science Teacher*, 58(7), 45-49.
- SEMERARO, R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research*, (7), 97-106.
- TRINCHERO, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- ZAMMUNER, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: il Mulino.

Il periodo di inserimento dei docenti neoassunti, definito nel contesto internazionale *induction*, rappresenta un momento strategico per la formazione in servizio e lo sviluppo professionale. Il ruolo del docente tutor è, infatti, cruciale per accompagnare il novizio nell'inserimento nella comunità scolastica in una dimensione riflessiva e collaborativa di confronto e apprendimento reciproco. Il volume si sviluppa a partire dagli esiti di un percorso di formazione e di una indagine conoscitiva svolti dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio. Gli ambiti tematici approfonditi dagli autori riflettono sulla formazione tra pari e sulle pratiche professionali, sulle competenze di autovalutazione e strategiche, sulle attività di osservazione in classe, tra pari, e con riferimento al microteaching, sulle modalità con cui restituire un feedback valutativo con uno sguardo trifocale, sul counselling per la supervisione professionale docente tutor - docente neoassunto, sugli strumenti per la rilevazione delle pratiche valutative di middle management e sul ruolo del tutor dei docenti neoassunti di scuola dell'infanzia nella prospettiva dello sviluppo del Sistema integrato 0-6 anni. Il volume si propone di valorizzare il ruolo e le funzioni del tutor dei neoassunti per contribuire a qualificare i percorsi di formazione e di sviluppo professionale di tutti i docenti.

MASSIMILIANO FIORUCCI

Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale. Nello stesso Dipartimento è anche Coordinatore scientifico del CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo) (www.creifos.org) e Direttore dei Master in "Educazione interculturale". Fa parte del Consiglio Direttivo della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) ed è Vicepresidente della CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione). I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sulla pedagogia interculturale con particolare attenzione al tema della mediazione interculturale anche con riferimento alla letteratura migrante. Si occupa, inoltre, di pedagogia sociale, pedagogia generale, educazione degli adulti e analisi dei bisogni formativi.

GIOVANNI MORETTI

Professore Ordinario presso l'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, è titolare degli insegnamenti "Organizzazione didattica e processi valutativi" e "Didattica della lettura". Fa parte del Consiglio Direttivo della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), è Direttore del Master universitario di secondo livello in "Leadership e Management in Educazione". Conduce ricerche sui processi di insegnamento-apprendimento in presenza e a distanza; sulla progettazione didattico-educativa e sulla valutazione degli apprendimenti con riferimento alle competenze di lettura; sull'esercizio della leadership educativa in ambito scolastico.