

9

Collana Psychology & Education

LA FORMAZIONE DEL TUTOR DEI DOCENTI NEOASSUNTI

UNA PROSPETTIVA
ECOSISTEMICA

a cura di
Massimiliano Fiorucci
Giovanni Moretti



Roma TriE-Press
2022



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. L. MALLIA, F. LUCIDI, *Dopare il corpo, dopare la mente...*, 2016
2. N. PATRIZI, V. BIASI, *Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi*, 2017
3. M. FIORUCCI, V. BIASI (a cura di), *Forme contemporanee del disagio*, 2018
4. G. MORETTI, M. FIORUCCI (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti*, 2019
5. C. LA ROCCA, *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi, narrare, condividere, includere in epoca digitale*, 2020
6. S. NIRCHI, *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-Learning*, 2021
7. G. DOMENICI, *Didattiche e didattica universitaria*, 2022
8. M. SMERIGLIO, N. PATRIZI, *Didattica a distanza e didattica emergenziale*, 2022

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

**LA FORMAZIONE
DEL TUTOR
DEI DOCENTI
NEOASSUNTI**
UNA PROSPETTIVA
ECOSISTEMICA

a cura di
Massimiliano Fiorucci
Giovanni Moretti

9

Collana Psychology & Education



Roma TrE-Press
2022

Direzione:

Valeria Biasci, Università “Roma Tre”

Comitato scientifico:

Valeria Biasci, Università “Roma Tre”; Giuseppe Carrus, Università “Roma Tre”; Giuseppina Castellana, Università “Roma Tre”; Lucia Chiappetta Cajola, Università “Roma Tre”; Gaetano Domenici, Università “UniCamillus”; 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; Antonella Poce, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; Giovanni Maria Vecchio, Università “Roma Tre”; Bernardo Hernandez Ruiz, Professor cattedratico, Università de la Laguna, Spagna; Jaap Scheerens, Professor Emeritus, University of Twente, Olanda

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-Press*

Impaginazione e grafica: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO**.

Caratteri tipografici utilizzati:

Adam, Chalet Comprime Milan Eighty, Minion Pro (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro, Times New Roman (testo)

Edizioni: Roma TriE-Press©

Roma, dicembre 2022

ISBN: 979-12-5977-143-8

<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 TriE-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.

Indice

Prefazione di Rocco Pinneri	11
Introduzione di Massimiliano Fiorucci, Giovanni Moretti	13
Capitolo 1 Promozione della leadership educativa diffusa e sviluppo della po- stura ecosistemica del tutor dei docenti neoassunti di Giovanni Moretti	17
Capitolo 2 Il tutor dei docenti neoassunti come figura di sistema nell'ecologia dei processi formativi. Considerazioni a margine di una esperienza formativa e di ricerca di Fabio Bocci	41
Capitolo 3 La percezione delle proprie convinzioni e competenze nell'agire pro- fessionale del docente tutor di Massimo Margottini	57
Capitolo 4 La formazione del docente tutor al <i>counselling</i> per la supervisione professionale: il rilievo della simulazione dei contesti di Valeria Biasi, Nazarena Patrizi, Conny De Vincenzo	77
Capitolo 5 La formazione tra pari e il ruolo della ricerca nello sviluppo profes- sionale continuo degli insegnanti tutor di Anna Maria Ciraci	95
Capitolo 6 Costruire un contesto educativo orientato all'apprendimento. Docenti tutor, docenti neoassunti e studenti si confrontano sulle pratiche valutative di Concetta La Rocca, Edoardo Casale	111

Capitolo 7	
<i>Checklist</i> per le attività di osservazione <i>peer to peer</i> nel percorso di formazione dei docenti neoassunti: validazione dello strumento di Giovanni Moretti, Arianna Morini	135
Capitolo 8	
Lo sviluppo professionale dei docenti tutor: profilo ed esiti del percorso formativo di Arianna Morini, Bianca Briceag, Natalia Ciaprini	157

Prefazione

Lieve è l'operar se in molti è condiviso (Omero)

Già Omero, diversi secoli fa, aveva intuito che la condivisione è un elemento di notevole forza nei contesti lavorativi, capace di rendere il lavoro meno pesante ma soprattutto più appassionante e redditizio.

Nessuno può pensare di isolare il suo operato ed isolarsi in qualsiasi contesto sociale e lavorativo. Tanto più, in un ambito di lavoro quale quello scolastico, che necessita un lavoro di squadra per articolare un'azione formativa congiunta ed armonica finalizzata ad istruire, formare ed educare le giovani generazioni, e dove risulta impossibile immaginare di non raccordarsi con gli altri, dal docente allo studente, al dirigente scolastico, al personale amministrativo e, per finire, alle stesse famiglie degli alunni.

Nasce da tale motivazione l'esigenza di una forma di tutoraggio verso i docenti neoassunti, un po' come avviene in tutti i contesti lavorativi, per consentire agli stessi una reale integrazione nella comunità scolastica.

Il decreto del Ministro dell'Istruzione del 16 agosto 2022, n. 226, che integra e modifica il precedente decreto ministeriale n. 850 del 27 ottobre 2015, disciplina il percorso di formazione e prova del personale docente ed educativo, nonché le modalità di svolgimento del test finale, le procedure e i criteri di valutazione del personale docente in periodo di prova.

In tale decreto si conferma ancora una volta il ruolo determinante del docente tutor nel suo compito di affiancamento del docente neoassunto durante tutto il percorso di formazione e prova, con compiti di collaborazione e supervisione professionale

Il tutor è, di fatto, un docente che orienta il neoassunto, facilitandone il processo di costruzione della propria identità professionale, lo accompagna nell'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie all'insegnamento e nel perfezionamento delle stesse, monitorandone nel contempo l'intero processo formativo.

La figura del tutor accogliente assume particolare rilievo dal momento che assicura il collegamento con il lavoro didattico sul campo e si qualifica come "mentor" per gli insegnanti neoassunti, specie per coloro che si affacciano per la prima volta all'insegnamento.

Al docente tutor, però, non sono affidati solo compiti di cura e di accompagnamento, ma anche un importante ruolo valutativo, dal momento che è chiamato a curare l'istruttoria della valutazione finale del docente tutorato come componente del comitato di valutazione stesso.

Fondamentale in questo processo, recuperando il concetto di omerica con-

divisione sopra menzionato, risulta essere la fase della formazione denominata “*peer to peer*”, ovvero quella fase di osservazione reciproca che porta ad un affinamento delle capacità d’insegnamento e ad un esame introspettivo del proprio agire professionale.

Proprio la consapevolezza dell’importanza della figura del tutor ha indotto l’Ufficio scolastico regionale per il Lazio ad attivare significative forme di collaborazione con il mondo universitario ed in particolare con alcuni atenei del Lazio, tra cui l’Università Roma Tre e l’Università di Cassino e del Lazio Meridionale, certi che una contaminazione con il mondo accademico possa risultare utile sia come processo formativo, sia come raccordo e collaborazione permanente tra la scuola e le università.

La risposta dei docenti e i risultati raggiunti sembrano dare ragione e concretezza della decisione assunta da questo Ufficio, nella consapevolezza che un approccio sistemico di tal tipo possa favorire non solo una partecipazione attiva da parte dei tutor ma anche e soprattutto, una crescita globale dell’intero sistema scolastico regionale e nazionale.

Rocco Pinneri
Direttore generale U.S.R. Lazio

Introduzione

In Italia la ricerca educativa si è focalizzata principalmente sul ruolo del tutor di tirocinio presente nella formazione iniziale degli insegnanti, ma ha dedicato scarsa attenzione alla fase di *induction* a scuola e in aula e al ruolo svolto dal tutor dei docenti neoassunti.

Le richieste rivolte ai tutor dei docenti neoassunti sono nel complesso consistenti, tuttavia l'attenzione dedicata alla loro formazione è a tutt'oggi assai limitata (Fiorucci & Moretti, 2019). Nella prospettiva di migliorare i processi di insegnamento-apprendimento, occorre considerare il tutor dei docenti neoassunti come una delle figure strategiche indispensabili che possono contribuire a qualificare il percorso formativo dei neoassunti previsto dalla normativa nella fase di *induction*. I tutor sono chiamati a svolgere un ruolo di supervisione, osservazione e valutazione critica (D.M. 850/2015, L. 107/215), valorizzando quelle pratiche di *tutoring* e di *mentoring*, che gli esiti delle ricerche in ambito internazionale individuano come risorse efficaci da utilizzare nella fase di *induction* (Heilbronn, Jones, Bubb & Totterdell, 2002; Ingersoll & Strong, 2011; Kemmis *et al.*, 2014). È necessario motivare i docenti tutor a svolgere con cura il loro ruolo: valorizzandone la partecipazione attiva, fornendo ad essi gli strumenti necessari per promuovere sia a livello personale sia insieme ai neoassunti, lo sviluppo di una dimensione professionale riflessiva e cooperativa (Moretti, 2022); operando inoltre sulla base della conoscenza del contesto lavorativo di appartenenza e di quello territoriale, in modo da convergere nella direzione della costruzione di una comunità di apprendimento professionale aperta alla pratica del confronto reciproco, e alla promozione di accordi di partenariato duraturi tra Università, Scuole e Territorio.

Il conseguimento dell'obiettivo di sviluppo sostenibile Goal 4 indicato nell'Agenda 2030 volto a "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti", rappresenta un traguardo irrinunciabile per l'Italia, paese in cui la formazione continua degli insegnanti è un elemento strategico per qualificare sia i processi di insegnamento-apprendimento sia la formazione continua in servizio.

Il PNRR alloca risorse per istituire a livello nazionale tre *Digital Education Hub* (DHE) e tre *Teaching and Learning Center* (TLC). In particolare, i TLC saranno attivati nella forma di *university networks* o reti e distribuiti nelle tre macroaree regionali del Paese: Nord, Centro, Sud e Isole, in modo da rispondere alle esigenze specifiche dei territori di riferimento.

In questo senso l'Università Roma Tre, nell'ambito del TLC della macroarea regionale Centro, avrà modo di valorizzare l'esperienza di ricerca e di formazione sviluppata nel corso delle quattro edizioni di formazione rivolte ai tutor dei docenti neoassunti della Regione Lazio. In particolare, potrà dare un con-

tributo per progettare e mettere in campo ulteriori e innovative azioni di formazione dei tutor in grado di favorire una postura ecosistemica, oggetto di studio del presente volume, che ha trovato conferma e ancora più solido fondamento a seguito della edizione 2022, sviluppata nel periodo post-pandemico caratterizzato da incertezza e disorientamento.

In questa direzione, inoltre, è auspicabile che il tutor abbia la possibilità di ricondurre le attività svolte all'interno di un ecosistema intelligente e collaborativo. Tale ecosistema dovrebbe anche 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 neoassunti.

Il presente volume approfondisce e sviluppa una linea di ricerca sul tutor dei docenti neoassunti, avviata da un gruppo di docenti e di giovani ricercatori e dottorandi a partire dal 2019 (Fiorucci & Moretti) nell'ambito del Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) dell'Università degli Studi Roma Tre. Le evidenze raccolte e discusse nel volume sono l'esito di una duratura collaborazione avviata con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio e che ad oggi ha consentito di progettare, realizzare e monitorare quattro edizioni di un percorso formativo *blended* dedicato ai docenti tutor in servizio nelle scuole della Regione Lazio.

Dall'anno scolastico 2017-2018 al 2021-2022 sono state effettuate Quattro edizioni, con una interruzione nell'anno 2020-2021 a seguito della emergenza sanitaria da Covid-19 che ha messo a dura prova anche il Sistema di istruzione e di educazione in Italia.

I docenti tutor partecipanti hanno potuto accedere, dopo gli incontri in presenza o svolti in sincrono, a risorse online fruibili in modalità asincrona, e 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 da utilizzare in classe e con la possibilità di ricevere un *feedback* da parte degli esperti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. L'impegno condiviso del DSF nel progettare e coordinare il percorso formativo ha consentito a tutti i docenti e gli esperti 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.

I contributi raccolti nel presente volume hanno il merito di orientare il lettore verso una rappresentazione ecosistemica, problematica e al tempo stesso unitaria e propositiva riguardo al ruolo e alle funzioni svolte dal docente tutor dei neoassunti.

Nel primo capitolo nel riflettere sulla postura ecosistemica del tutor dei docenti neoassunti si argomenta che tale obiettivo implica la capacità di esercitare la leadership educativa diffusa e di declinarla in modo che sia democratica, situata e inclusiva (Giovanni Moretti). Il tutor come figura di sistema nell'ecologia dei processi formativi è approfondita, con alcune considerazioni a margine di una esperienza formativa e di ricerca (Fabio Bocci). Del neoassunto sono presi in considerazione diversi aspetti tra cui: la percezione delle proprie convinzioni e competenze nell'agire professionale (Massimo Margottini); la formazione del docente tutor al *counselling* per la supervisione professionale riconoscendo il rilievo della simulazione dei contesti (Valeria Biasi, Nazarena Patrizi e Conny De Vincenzo); la formazione tra pari e il ruolo della ricerca nello sviluppo professionale continuo degli insegnanti tutor (Anna Maria Ciraci); la costruzione di un contesto educativo orientato all'apprendimento e il confronto sulle pratiche tra tutor, neoassunti e studenti (Concetta La Rocca e Edoardo Casale); le attività di osservazione *peer to peer* mediante *Checklist* da utilizzare in classe e nel percorso di formazione dei docenti neoassunti (Giovanni Moretti e Arianna Morini). Le considerazioni sul profilo dei docenti tutor dei neoassunti in anno di prova (Arianna Morini, Bianca Briceag e Natalia Ciaprini) convergono nel definire una proposta complessiva che intende contribuire a chiarire il ruolo e le funzioni del tutor e a qualificarne i percorsi di formazione e sviluppo professionale.

Gli esiti della rilevazione evidenziano l'importanza di formare i tutor prendendo a riferimento una prospettiva ecosistemica, che possa consentire nel contesto scolastico l'adozione di una "postura ecosistemica": ovvero una postura aperta, sistemica e inclusiva, basata sui principi della sostenibilità e sulla rappresentazione multilivello e multiattore dei contesti scolastici e dei sistemi educativi, di istruzione e formazione.

In tale prospettiva si ritiene che l'approccio della Ricerca-Formazione possa favorire sia la partecipazione attiva dei tutor, sia consentire di indagare ulteriormente gli aspetti e le dimensioni della prospettiva ecosistemica illustrata nel presente volume.

Massimiliano Fiorucci e Giovanni Moretti

Bibliografia

- FIORUCCI, M. & MORETTI, G. (Eds.). (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma TrE-Press.
- HEILBRONN, R., JONES, C., BUBB, S. & TOTTERDELL, M. (2002). *School-based induction tutors: A challenging role*. *School Leadership & Management*, 22(4), 371-387.
- INGERSOLL, R.M. & STRONG, M. (2011). The impact of induction and mentoring pro-grams for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- MORETTI, G. (2022). *La leadership educativa situata. Conoscere il contesto e cooperare*. Roma: Anicia.
- KEMMIS, S., HEIKKINEN, H., FRANSSON, G., ASPFORS, J. & EDWARDS-GROVES, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and col-laborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.

Capitolo 1

Promozione della leadership educativa diffusa e sviluppo della postura ecosistemica del tutor dei docenti neoassunti.

Giovanni Moretti

1. Situazione emergenziale ed esercizio della leadership educativa

Il periodo emergenziale da Covid-19 e la situazione di incertezza che lo ha caratterizzato ha messo a dura prova il benessere delle persone, il sistema sanitario, le relazioni sociali, il mondo del lavoro e quello dell'istruzione e della formazione. Su scala globale per dare la misura degli effetti devastanti, prevedibili a medio e lungo termine, del periodo emergenziale sul piano della formazione sono state utilizzate espressioni forti, come “catastrofe educativa”, nuove “povertà educative”, successivamente riprese anche a livello locale (ad esempio: Nuzzaci, Minello, Di Genova & Madia, 2020). È facile ipotizzare che gli effetti della situazione emergenziale, solo in parte già noti, tenderanno a manifestarsi ancora per molto tempo sul piano cognitivo, motivazionale, relazionale ed emotivo (Moretti, 2021). Tale prospettiva richiede il potenziamento dell'intera filiera educativa, a partire dai servizi integrati zerosei, e suggerisce di predisporre un piano straordinario a supporto della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e degli educatori adottando un approccio di sviluppo professionale continuo.

Tale obiettivo comporta investimenti cospicui, in termini sia di risorse sia di idee. Le risorse vanno individuate nell'ambito del PNRR e vanno finalizzate con molta attenzione su aspetti strategici che non andrebbero circoscritti solo alla transizione digitale, ma che dovrebbero riguardare lo sviluppo e la continuità verticale dei curricula, la definizione della *governance* scolastica e di soggetti istituzionali territoriali a supporto dell'autonomia e del miglioramento scolastico, l'avvio di un processo che avvicini e integri il sistema di istruzione e quello universitario.

Le idee di cui abbiamo maggiore bisogno sono quelle che possono motivare una consapevole volontà di fare sistema, e sviluppare una capacità diffusa di tessere legami tra scuole, servizi educativi e reti territoriali, facendo in modo che i soggetti che cooperano insieme possano convergere nella direzione di costruire ecosistemi educativi aperti, vitali e solidali.

Il periodo di emergenza sanitaria da una parte ha reso ancora più visibili i difetti tradizionali del sistema di istruzione e formazione in Italia, riconducibili in particolare ai tratti del burocratismo, del formalismo e della complessiva deresponsabilizzazione che caratterizzano il sistema stesso; dall'altra parte ha

permesso di scoprire con favore la notevole capacità di resilienza dimostrata da molte Istituzioni scolastiche. La gestione della crisi sanitaria, infatti, ha fatto emergere il radicamento delle scuole nel territorio di appartenenza, come risorsa e “forza” che ha consentito di contrastare la fase emergenziale confidando nella capacità adattiva e nella vitalità dei comportamenti messi in atto dalle scuole nel rispondere alle sfide della pandemia.

Dopo un primo periodo di spaesamento e di improvvisa interruzione delle attività didattiche, con il conseguente senso di disorientamento provato dagli studenti, dalle famiglie e persino dagli insegnanti, le organizzazioni scolastiche hanno ripreso a svolgere le attività formative, potenziando le infrastrutture e le dotazioni digitali, quelle proprie e talvolta anche quelle degli alunni, offrendo in comodato d’uso alle famiglie dispositivi e computer, allo scopo di dare risposte immediate e concrete ai molti casi in cui l’ambiente domestico non poteva disporre delle risorse minime necessarie da utilizzare a supporto dello svolgimento delle attività didattiche con modalità da remoto.

Le indagini svolte in Italia hanno sì rilevato i limiti insiti nella Didattica a Distanza (DaD) e nella Didattica Digitale Integrata (DDI), aspetti peraltro già noti e ampiamente descritti dalla ricerca educativa nel periodo antecedente alla emergenza sanitaria, ma hanno anche evidenziato l’operato positivo e sistemico di chi ha esercitato ruoli e funzioni di leadership educativa nelle scuole e nei servizi educativi (Lucisano, 2020a). Nel periodo di massima incertezza e di generale disorientamento, in assenza di indicazioni e di Linee guida nazionali per affrontare la sfida emergenziale, dirigenti scolastici, staff di direzione, collaboratori, insegnanti titolari delle funzioni strumentali o di specifici incarichi di responsabilità, hanno fatto localmente sistema, e hanno ricollocato sulla scena educativa la scuola autonoma, configurandola come presidio di prossimità e come punto di riferimento per le famiglie, gli studenti e gli insegnanti.

È opportuno riflettere ancora su quanto è positivamente accaduto nel periodo emergenziale, per ricavare dall’esperienza vissuta suggerimenti che possono rivelarsi utili in futuro per riorganizzare le scuole e riprogettare le attività educative e didattiche. Nella fase di massima difficoltà nessuno poteva prevedere che le persone di scuola, invece di attendere passivamente l’emanazione delle pur desiderate e sollecitate indicazioni *top-down*, agissero in prima persona, “ri-facendo” la scuola, adottando un approccio *bottom-up*, esercitando appieno l’autonomia e rendendo visibile e operativa la scuola.

La collaborazione tra sistema di istruzione e formazione e sistema sanitario è stata eccezionale, sistematica e diretta tra operatori che hanno dovuto non solo passare e proteggere informazioni personali sensibili, ma che hanno anche dovuto negoziare soluzioni, condividere accorgimenti e riconoscere anche le fragilità dei due sistemi, quello scolastico e quello sanitario, a fronte di una situazione difficile e senza precedenti con cui confrontarsi.

Analogamente è stata eccezionale la collaborazione registrata tra scuole e famiglie, che si è manifestata in vari modi, a cominciare dalla progressiva estensione dello spazio di svolgimento delle attività didattiche, sino a stabilire un

interessante continuum tra il tradizionale spazio dell'aula e quello domestico, troppo a lungo ignorato, ma che al momento della necessità si è palesato per le sue carenze e limitazioni fisiche e funzionali (ad esempio: le tensioni tra i genitori impegnati a fare *smart working* e figli impegnati nello studio, costretti a contendersi spazi limitati, dispositivi tecnologici insufficienti e accessi a connessioni e servizi digitali mancanti o inadeguati)

L'espressione "povertà educativa" (Duffo, 2021) si è più che mai caratterizzata facendo riferimento non tanto alla presenza di fattori ostacolanti, ma alla mancanza di prerequisiti e di condizioni oggi ritenute ampiamente indispensabili per consentire a tutte le persone di ridurre le disuguaglianze e di avvalersi di una pluralità di ambienti di apprendimento e di risorse senza limiti di tempo e di spazio.

Non a caso anche a seguito del periodo emergenziale il vocabolario del discorso educativo si è arricchito, e al termine collaborazione ha aggiunto espressioni più specifiche e significative della direzione da intraprendere, quali "alleanza scuola-famiglia" e "corresponsabilità scuola-famiglia" (Moretti, Briccag & Morini, 2021; Moretti & Morini, 2021b), sino a riscoprire la forza della espressione "comunità educante".

Per questi motivi sarebbe un grave errore considerare la fase attuale, come superamento di un incidente di percorso, e pensare che tutto quanto, per intrinseca inerzia, possa ritornare come era prima.

Il punto di vista di chi scrive, tenendo conto delle molteplici evidenze di ricerca e riflettendo sugli esiti di alcune indagini condotte in prima persona nel periodo pandemico e in quello post-pandemico di lenta uscita dall'emergenza (Batini *et al.*, 2020; Nirchi, 2020; Moretti & Morini, 2021a; 2021b), è quello di potenziare nelle scuole e nei servizi educativi l'esercizio della leadership educativa diffusa (Spillane, 2006; Harris, 2014, Leithwood & Seashore Louis, 2012), che si dovrebbe connotare come situata e democratica (Moretti, 2022). In questa prospettiva, che definiamo ecosistemica (Bronfenbrenner, 1986; Ellerani, 2022), riteniamo vadano collocate e dunque riconfigurate le varie funzioni o posizioni professionali ad oggi individuate, prima tra tutte quella del tutor dei docenti neoassunti, per il suo valore strategico.

2. Sviluppo della postura ecosistemica del tutor dei docenti neoassunti

L'emergenza sanitaria ha dimostrato che non ci si salva da soli, ha inoltre testimoniato che l'azione del "fare scuola" può interrompersi e venire meno, a fronte di eventi imprevedibili che possono determinare situazioni talmente incerte che la decisione urgente di "ri-fare scuola" implica più che mai la capacità di cooperare, di condividere obiettivi, di progettare in modo flessibile e partecipato, di assumere in prima persona le responsabilità ed i rischi connessi alle decisioni prese.

La novità del messaggio di cui l'esperienza pandemica è stata suo malgrado

incubatrice, non deve passare inosservata, ma va interpretata per quello che è: una vera e propria sfida da accogliere positivamente a fronte di un sistema di istruzione e formazione ancora troppo orientato alla delega e centrato sulla pratica del decentramento delle funzioni e poco propenso a incoraggiare comportamenti professionali che siano, ai vari livelli, di macro, meso e microsistema-, proattivi, responsabili, cooperativi e aggiungiamo noi eticamente orientati.

In questo senso lo sviluppo della postura ecosistemica del tutor dei docenti neoassunti può rappresentare un'azione emblematica in quanto può valorizzare, capitalizzare e mettere a disposizione dei pari, in un'ottica collettiva - di mesosistema e di microsistema -, la riflessione basata sull'esperienza professionale maturata in prima persona dagli insegnanti nel corso degli anni nell'ambiente di lavoro.

Possiamo definire come ecosistemica quella postura del tutor che è in grado di coniugare la capacità di rispondere in modo specifico ai bisogni formativi, metodologici-didattici, organizzativi, comunicativi, normativi e di adattamento all'ambiente scolastico manifestati dal docente neoassunto, con la capacità di agire consapevolmente a livello sistemico, rappresentando l'organizzazione scolastica in forma multilivello (macro, meso e micro) e multiattore, integrando l'azione svolta dagli attori organizzativi e il loro punto di vista con i comportamenti e le prospettive seguite dagli attori sociali (Crozier & Friedberg, 1978) e territoriali di riferimento.

La distinzione tra differenti livelli del sistema rientra nella più generale tendenza volta a delineare rappresentazioni multilivello e multiattore dei sistemi educativi, di istruzione e formazione (Scheerens, 2018). Tali forme di rappresentazione "si propongono in primo luogo di descrivere in modo chiaro la complessità del sistema e dei relativi sottosistemi e in secondo luogo hanno l'obiettivo di far emergere le relazioni, positive o negative, che intercorrono tra l'ampio numero di variabili interagenti da prendere in esame" (Moretti, 2022).

Assumendo in questo contributo una prospettiva che intende valorizzare l'esercizio della leadership educativa diffusa, si ritiene interessante prendere a riferimento il CIPP model (Stufflebeam, 1971; 1981; 2001) che permette di delineare un quadro complessivo, sistemico e multilivello (articolato in macro, meso, microsistema) in grado di rappresentare le dinamiche organizzative proprie di ogni unità scolastica (Domenici & Moretti, 2011). In questo senso possiamo affermare che la conoscenza del CIPP model, consente al tutor di avere una comprensione unitaria e profonda delle dinamiche che caratterizzano l'organizzazione scolastica e può contribuire in particolare a:

- osservare le dinamiche di quello che accade (Cosa) nel contesto educativo e formativo di appartenenza, inteso come sistema complesso e aperto, e dei modi in cui si manifestano le dinamiche ad esso implicate (Come);

- capire quali siano le possibili azioni organizzative, didattiche, professionali e educative che è possibile promuovere nel proprio contesto lavorativo, che è lo stesso del docente neoassunto, facendo in modo che i processi di cambiamento e le innovazioni siano partecipate, sostenibili e realizzabili nei tempi stabiliti;
- valutare e comprendere la qualità effettiva dei processi attivati a livello di scuola e di classe o sezione da parte del docente neoassunto in relazione alle azioni messe in campo anche dagli altri attori che intervengono direttamente o indirettamente in quel determinato contesto, con particolare riferimento a coloro che assumono responsabilità specifiche o che svolgono compiti e funzioni di leadership a livello di mesosistema e di microsistema (ad esempio: Ds, collaboratori del Ds, insegnanti titolari di funzioni strumentali o di ruoli intermedi, responsabili di Dipartimenti e coordinatori di gruppi di lavoro). L'acronimo CIPP rimanda a quattro concetti – *Context, Inputs, Process, Product* – ciascuno dei quali designa quattro differenti classi di variabili:
- le variabili di contesto (*Context*), relative a: richieste sociali, normative, vincoli, aspettative, ecc.
- le variabili di risorse (*Inputs*), relative a: risorse umane, strumentali/tecnologiche, economiche, ecc.
- le variabili di processo (*Process*), relative a: processi a livello di scuola o di classe.
- le variabili di prodotto (*Product*) relative a: risultati conseguiti dalla scuola dalle classi o dai singoli alunni nel breve, nel medio e nel lungo periodo.

Di particolare interesse risulta anche il modello educativo multilivello di Scheerens (2018) caratterizzato da una tensione dinamica tra spinte al controllo provenienti dall'alto e spinte all'autonomia che partono dal basso. Il modello individua quattro livelli: il sistema, la scuola, la classe o gruppi di studenti, lo studente (Figura 1).

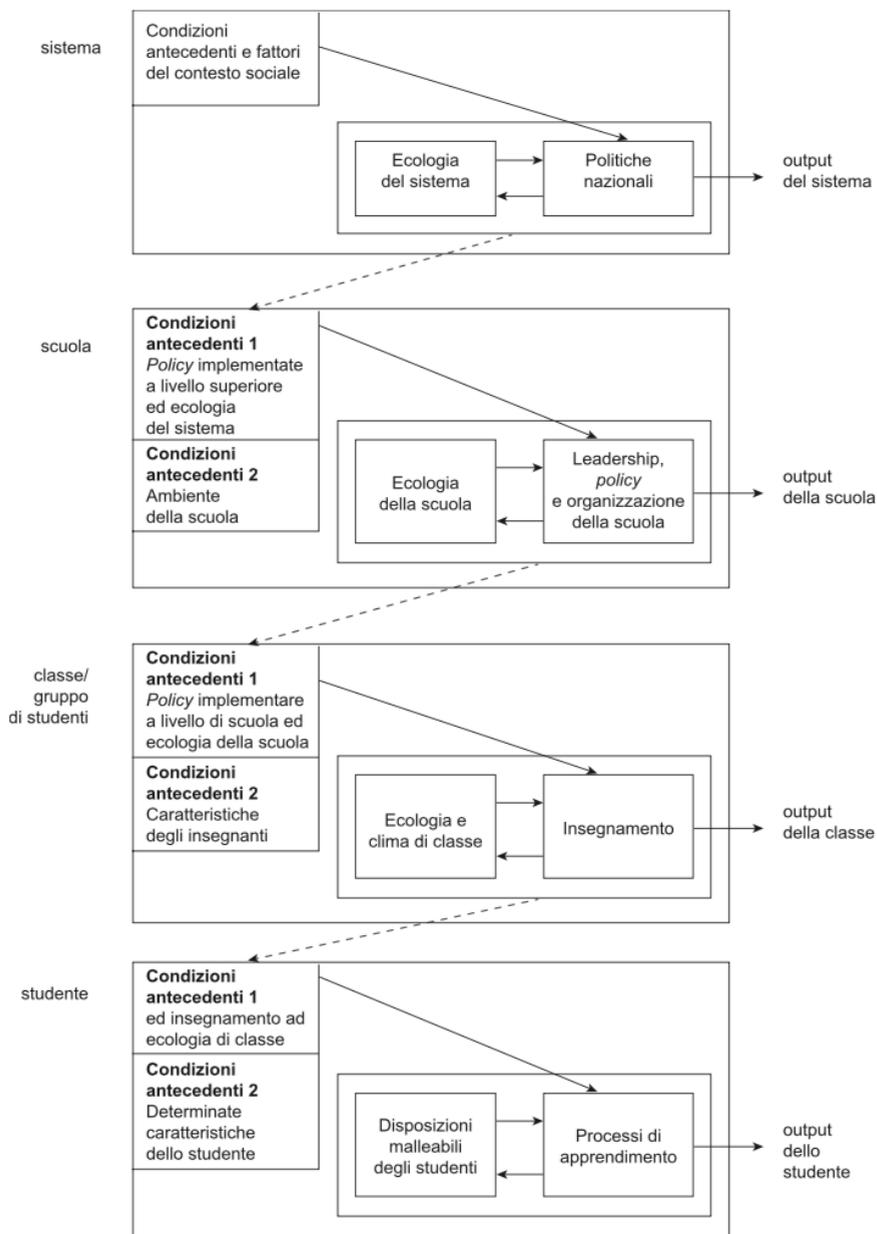


Figura 1 – Modello educativo multilivello integrato (Scheerens, 2018)

Le “freccie a linea continua” rappresentano le azioni di controllo gestite, mentre le “freccie tratteggiate” che vanno da un livello del sistema al successivo rappresentano le influenze inter-livello; i *feedback loop* (non presenti nel grafico) vanno presumibilmente dai risultati a ciascun livello al riquadro contenente l'ecologia e le policy attive a ogni livello di oggetto e da quello inferiore a quello superiore.

Il modello è multilivello e gerarchico nel senso che ogni livello superiore influenza e controlla quelli inferiori, ma al tempo stesso i livelli inferiori si mantengono relativamente autonomi ed hanno il potere di influenzare quelli superiori; inoltre i processi ai livelli inferiori possono disporre di notevole libertà, come nel caso dell'attività degli insegnanti in classe o degli educatori in sezione. Un aspetto interessante del *framework* multilivello «è quello di facilitare la comprensione dell'eventuale effetto diretto, indiretto o congiunto, di una o più variabili o componenti presi in considerazione, per ciascuno dei livelli di riferimento che intendiamo assumere (sistema, scuola, classe o gruppi di studenti, studente)» (Moretti, 2022, pp. 89-90).

Il tutor che adotta una postura ecosistemica dunque opta per un approccio di servizio e di supporto personale con i pari, che esercita in una prospettiva globale, attenta in particolare a: promuovere la sostenibilità ambientale e sociale del lavoro educativo (Organizzazione delle Nazioni Unite, 2015; Barzanò *et al.* 2019); favorire la costruzione di un clima cooperativo e democratico adeguato; formulare risposte efficaci per il contesto di lavoro e per il territorio di riferimento, oltre che per il docente neoassunto.

La postura ecosistemica del tutor dei docenti neoassunti implica dunque la capacità di esercitare la leadership educativa diffusa, e di declinarla in modo che sia democratica, situata e inclusiva.

3. Riconoscere il valore della relazione educativa e della dimensione emotiva nell'esercizio della leadership

L'esperienza emergenziale ha messo in discussione molti aspetti della organizzazione scolastica e soprattutto con l'adozione su larga scala della DaD o dalla DDI, ha costretto tutti gli attori coinvolti a ripensare improvvisamente la relazione educativa. L'assenza degli incontri svolti in presenza a scuola e successivamente la loro limitazione, ha indebolito il prerequisito da sempre ritenuto indispensabile per cercare di stabilire un rapporto di collaborazione tra alunni e un clima positivo tra alunni e insegnanti. Le mancanze e le limitazioni che ci sono state hanno inoltre modificato nel profondo e per lungo tempo il modo di comunicare e di entrare in relazione nei contesti di istruzione e formazione non solo in Italia.

Gli effetti di tale situazione eccezionale sono emersi con molta chiarezza nelle risposte che i tutor dei docenti neoassunti partecipanti alle attività di formazione hanno dato alla domanda relativa a quali fossero le aree di formazione di maggiore interesse per svolgere il ruolo di tutor. Il Grafico n. 1 in cui si met-

tono a confronto i dati rilevati nel periodo pre e post-emergenziale, evidenzia che nel 2022 l'area di interesse per la formazione che ha avuto un maggior incremento è quella "relazionale e della comunicazione" che passa dal 37,6% al 46,4 % delle scelte. A seguire troviamo l'area "metodologico-didattica", che pur mantenendo un ampio numero di scelte, registra una flessione dal 39,5% al 37,6%. L'area "psico-pedagogica" e quella "giuridica-amministrativa" riscontrano una sostanziale stabilità. La percentuale di coloro che indicano "Altro" diminuisce (da 2% a 0,5%), probabilmente conseguentemente alla problematica emergenziale, che ha polarizzato gli interessi formativi sugli aspetti comunicativi e relazioni al fine di trovare risposte immediate alla situazione di incertezza caratterizzata dal frequente collegamento da remoto o dall'esperienza di rivedersi in presenza dopo un periodo prolungato in cui si è sperimentato un distanziamento fisico e spesso anche sociale ed emotivo.

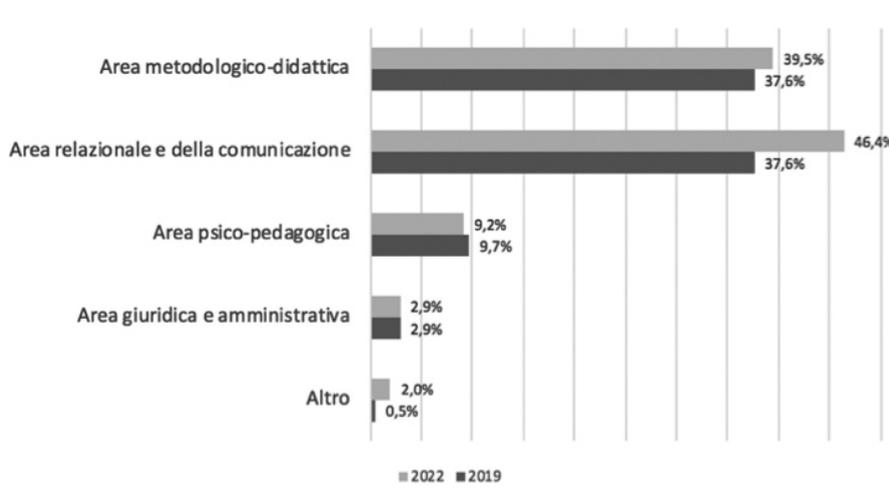


Grafico 1 – Aree in cui i docenti tutor ritengono più proficua un'azione di tutorato per i neoassunti, confronto pre e post-emergenza sanitaria (2019-2022)

Per quanto detto possiamo affermare che la postura ecosistemica dei tutor dei docenti neoassunti richiede conoscenza e capacità di analisi del contesto di appartenenza, nonché di valorizzazione della dimensione emotiva nell'esercizio della leadership, in particolare coltivando nella relazione educativa con i pari alcuni aspetti ben esplicitati da Goleman (1996; 2016): la sensibilità, l'empatia, la creatività, la flessibilità dei comportamenti umani e la capacità di motivare e coinvolgere le persone. Non è possibile adottare le stesse soluzioni per rispondere a problemi analoghi, specie quando ci si riferisce a contesti e situazioni diverse tra loro, così come accade quando prendiamo in esame scuole o contesti lavorativi differenti.

In questo senso l'esercizio della leadership educativa diffusa del tutor dei neoassunti è pienamente situato in un determinato contesto e deve tenere conto del particolare tono emotivo-relazionale che accompagna l'avvio del confronto tra un determinato tutor (con motivazioni, esperienze e sentimenti propri) e un docente neoassunto, che a sua volta è portatore di esigenze e conoscenze specifiche, con le quali il tutor deve confrontarsi esercitando una leadership democratica, connotata da rapporti paritari e rispettosi, in grado di farsi carico degli aspetti umani della relazione professionale e di quella educativa, che per sua natura implica la possibilità di accettare la presenza del dubbio, delle paure, dei ripensamenti, degli entusiasmi e della condivisione della dimensione emotiva.

La postura ecosistema del tutor non si esaurisce dunque nella relazione diadica tutor-neoassunto, piuttosto si esprime al meglio delle sue possibilità nella sua valenza sistemica, ovvero nella sua capacità di generare comportamenti professionali che siano ispirati da rappresentazioni complesse della scuola e quindi che siano consapevoli delle relazioni multilivello e multiattore che la caratterizzano. In questo senso il confronto tra tutor e Ds e quello tra tutor che operano nella medesima istituzione scolastica è fondamentale. Tratteremo questo aspetto nel paragrafo 1.6, in cui evidenzieremo alcuni elementi di criticità, in particolare quello che riguarda la scarsa abitudine al confronto tra docenti tutor.

La postura ecosistemica ed emotiva della leadership educativa diffusa coltiva un atteggiamento rispettoso nei confronti di se stessi, delle altre persone, della comunità e in generale del mondo intero (Meirieu, 2013). La visione sistemica consente al tutor di prevenire il rischio di cedere alle tradizionali logiche lineari e razionalistiche di miglioramento (ancora oggi surrettiziamente riproposte da chi preferisce un approccio aziendalistico orientato al raggiungimento della "qualità totale"). La visione globale, multilivello e multiattore, inoltre giustifica l'invito che andrebbe costantemente rivolto al neoassunto a collaborare e cooperare per affrontare a livello comunitario le situazioni di incertezza e le sfide derivanti dalle situazioni emergenziali presenti e da quelle future (Batini *et al.*, 2020; Capperucci, 2020; Domenici, 2020b; Lucisano, 2020; Nirchi, 2020; Ferri, 2021; Moretti & Morini, 2021a). Oggi in una fase in cui le tecnologie digitali sono sempre più pervasive abbiamo modo di comprendere che le emozioni al pari della tecnologia, delle idee e di altri fattori hanno plasmato le persone, i contesti e il mondo, e che a differenza delle macchine o della Intelligenza artificiale, sono le persone, a riconoscere «le emozioni nelle altre persone osservando i loro movimenti corporei o facciali, e soprattutto, i contesti in cui quei gesti e quelle espressioni vengono effettuati» (Firth-Godbehere, 2022, p. 320). Comprendere e manifestare "emozioni nel contesto" ci aiuta: ad attribuire significati al mondo che ci circonda; ad arricchire la relazione educativa; a prendere decisioni sostenibili a livello ambientale, sociale ed anche economico (fare di più e meglio, utilizzando meno risorse).

4. Attuazione del PNRR e avvio dei *Teaching and Learning Center*

Il PNRR nella missione 4, componente C1, stabilisce “il potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università”. Tra i traguardi individuati troviamo l’“Ampliamento delle competenze e il potenziamento delle infrastrutture”, con riferimento alla necessità di qualificare i processi di insegnamento e apprendimento, di riqualificare e innovare gli ambienti di apprendimento. Il PNRR alloca risorse per istituire a livello nazionale tre *Digital Education Hub* (DHE) e tre *Teaching and Learning Center* (TLC). In particolare i TLC saranno attivati nella forma di *university networks* o reti, distribuiti nelle tre macroaree regionali del Paese: Nord, Centro, Sud e Isole, in modo da rispondere alle esigenze specifiche dei territori di riferimento.

Le questioni da risolvere connesse all’avvio di tali infrastrutture sono ancora numerose tuttavia, nonostante i problemi lasciati aperti, è ampiamente diffuso il convincimento che i TLC possano rappresentare una risorsa per promuovere a livello di sistema il confronto tra ricerca e pratica educativa, avviando una collaborazione e integrazione tra scuola e università.

La Società Italia di Ricerca Didattica (SIRD) è intervenuta contribuendo al dibattito pubblico avviato sulla definizione dei compiti e delle funzioni da attribuire ai TLC. La lettura del documento “Orientamenti/Linee Guida SIRD per i TLC”, di cui qui di seguito si riporta il paragrafo 2c, inerente le funzioni, è molto interessante ai fini del nostro discorso, in quanto tra le funzioni indicate trova ampio spazio la formazione dei tutor e dei neoassunti, insieme a quella delle figure esperte e di sistema e più in generale a quella dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado e dell’università.

«Funzioni

- Favorire lo sviluppo di una cultura della didattica *student-centered*.
- Formare la docenza nei diversi profili professionali (tutor, neoassunti, coordinatori di CdS, ...) e nella costruzione di figure esperte (mentori, advisor, ...).
- Rilevare i bisogni formativi e impostare azioni adeguate.
- Progettare e verificare l’efficacia di interventi formativi.
- Sostenere e monitorare i processi di crescita professionale.
- Promuovere lo sviluppo di nuovi curricula.
- Pianificare e supportare azioni di ricerca e di sperimentazione delle innovazioni didattiche.
- Proporre, sostenere e potenziare il lavoro delle comunità professionali.
- Riconoscere e certificare le competenze pedagogiche, didattiche e valutative dei docenti al termine dei percorsi formativi» (SIRD, 2022, pp. 8-9).

I TLC tenendo conto delle funzioni che effettivamente saranno loro attribuite, potranno operare predisponendo piani di azione relativi alla propria macro-area, da sottoporre alla valutazione preventiva del MUR. In questo senso

considerato che l'Università Roma Tre, è candidata quale capofila della *university networks* responsabile dell'attivazione del *Teaching and Learning Center* della macroarea regionale Centro, ci sono buoni motivi per sperare che l'esperienza di ricerca e di formazione sviluppata nel corso di quattro edizioni di formazione rivolta ai tutor dei docenti neoassunti della Regione Lazio possa aiutare a progettare e mettere in campo ulteriori e innovative azioni di formazione dei tutor dei docenti neoassunti in grado di favorire una postura ecosistemica, che ha trovato conferma e ancora più solido fondamento a seguito della edizione 2022, sviluppata nel periodo post-pandemico.

La postura ecosistemica del tutor, ma in generale di ogni docente, è strettamente legata al riconoscimento del valore della relazione educativa, alla conoscenza approfondita del contesto in cui si opera, alla capacità di situare il proprio agire professionale nel contesto di appartenenza, avendo ben presente la complessità sistemica – multilivello e multiattore –, dell'ambiente in cui si sviluppano i processi negoziali, decisionali e di inclusione (Moretti, 2022). Lo sviluppo di una postura ecosistemica, che potenzia la relazione tra tutor e neoassunto, è un obiettivo da prendere in seria considerazione anche a seguito dei ripetuti interventi di riorganizzazione e di riprogettazione richiesti durante il periodo emergenziale e in quello post-emergenziale per dare risposte mirate e dedicate ai bisogni, non solo educativi e formativi, manifestati dalle comunità territoriali di riferimento (Domenici, 2020a, 2020b; Lucisano, 2020a, 2020b; Moretti & Morini, 2021a).

A tale riguardo è interessante notare che il Decreto legge 36/2022, art. 44, in merito alla formazione iniziale e continua dei docenti delle scuole secondarie fa esplicito riferimento all'obiettivo di sviluppare «la capacità di progettare, anche tramite attività di programmazione di gruppo e tutoraggio tra pari, percorsi didattici flessibili e adeguati alle capacità e ai talenti degli studenti da promuovere nel contesto scolastico, in sinergia con il territorio e la comunità educante, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole, l'orientamento, nonché l'acquisizione delle competenze trasversali da parte degli studenti, tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di ciascuno di essi». La normativa suggerisce di tenere conto soprattutto dei bisogni specifici e soggettivi degli studenti e favorisce l'esercizio della leadership educativa diffusa e situata (Moretti, 2022), focalizzando l'attenzione sulle persone, sui contesti e sui territori.

La direzione da seguire è quella di progettare interventi personalizzati e di organizzare la didattica in modo da restituire agli studenti *feedback* formativi (Shute, 2008) che siano di supporto ai processi di autoregolazione, allo sviluppo delle competenze personali e del senso di autoefficacia (Zimmerman, 2000; Pellerrey, 2006) e al tempo stesso di esercitare funzioni di leadership con i pari, scambiando reciprocamente *feedback* formativi basati su osservazioni affidabili, ed evidenze su cui riflettere insieme sviluppando comunità professionali di apprendimento (Earley, 2013; Bubb & Earley, 2010, 2013).

5. Descrizione del percorso formativo, quarta edizione

L'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, in accordo con l'Università di Cassino e con l'USR Lazio ha avviato dall'a.s. 2017-2018 un progetto formativo rivolto ai tutor dei docenti in anno di formazione e prova, assunti presso le istituzioni scolastiche statali del Lazio, che ha coinvolto mediante attività svolte prevalentemente in presenza e approfondimento online circa 1.000 docenti tutor. Nell'a.s. 2018-2019 è stata riproposta una seconda edizione a cui hanno partecipato 669 docenti tutor (Fiorucci & Moretti, 2019; Moretti, 2019b) e nell'a.s. 2019-2020 è stata predisposta una terza edizione, che ha coinvolto 679 docenti tutor. Come si può osservare da quanto rappresentato nella Figura 2, l'iniziativa ha subito una interruzione nell'anno 2020-2021 a seguito della emergenza sanitaria, ma nell'anno 2021-2022, le attività sono state riprogettate tenendo conto di alcuni vincoli presenti nel bando pubblico di manifestazione dell'interesse a partecipare e specificati nella Determina del 05/01/2022, della scuola polo di riferimento, Istituto Comprensivo "Via Giacomo Matteotti, 11", di Cave (RM).



Figura 2 – Edizioni del percorso di sviluppo professionale rivolto ai tutor dei docenti neoassunti della Regione Lazio

L'obiettivo principale di ciascuno dei percorsi formativi è stato quello di consolidare e sviluppare le conoscenze e le competenze professionali dei tutor che supportano i docenti neoassunti nell'anno di formazione e prova. Nell'anno scolastico 2021-2022 è stato progettato un percorso *blended*, in presenza e a distanza, volto a promuovere nei docenti tutor la capacità di svolgere funzioni di tutoraggio, *counselling* e supervisione professionale, tenendo conto delle finalità e delle caratteristiche specifiche dei contesti educativi e scolastici¹.

¹ La progettazione del corso ha tenuto conto di quanto indicato: dal DM 850/2015, artt. 9 e 12;

I tutor coinvolti nelle attività proposte dal DSF di Roma Tre sono stati 2.500 appartenenti ai seguenti ambiti territoriali:

- ambiti territoriali da 1 a 16, Roma;
- ambiti territoriali 25 e 26, Rieti;
- ambiti territoriali 27 e 28, Viterbo.

Hanno partecipato alle attività tutor di ogni ordine e grado scolastico. Il Grafico n. 2 che mette a confronto i partecipanti nel periodo pre e post-emergenza sanitaria (2019-2022), evidenzia la presenza di docenti tutor di ogni ordine e grado scolastico, e mostra che nel periodo post-pandemia si registra un aumento percentuale dei tutor impegnati nella scuola primaria (dal 31% al 41,9%) e di quelli che operano nella scuola secondaria di primo grado (da 20,4% a 28,5%); diminuisce in modo significativo la percentuale dei tutor di scuola dell'infanzia (da 16% a 4,8%), mentre la presenza dei tutor di scuola secondaria superiore di secondo grado si riduce dal 32,6% a 24,8%. Indipendentemente dalla composizione dei destinatari, l'offerta formativa è stata organizzata favorendo il confronto tra tutor nel gruppo eterogeneo, senza distinguere tra discipline insegnate e scuole di appartenenza.

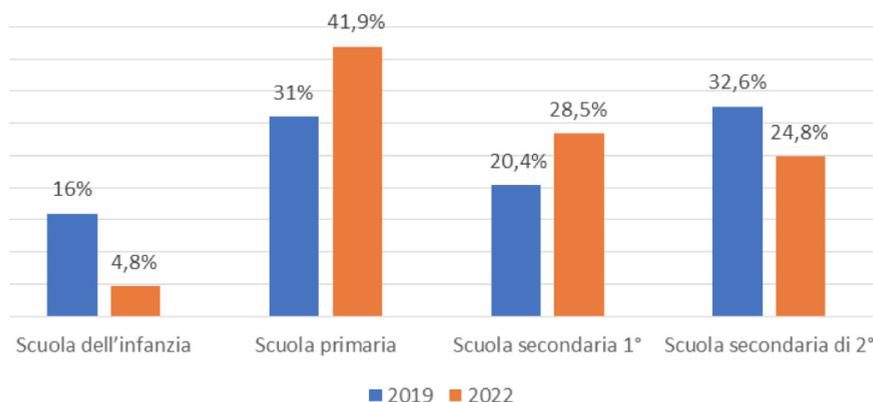


Grafico 2 – Ordine e grado di scuola di appartenenza dei docenti tutor partecipanti al percorso di formazione, confronto pre-post emergenza sanitaria (2019-2022)

Il progetto formativo di Roma Tre è stato strutturato prevedendo lo svolgimento di tre ore di attività sincrona, mediante piattaforma Microsoft Teams, e

dalla Legge 107/2015 commi da 115 a 120; dalla Nota MIUR- DGPPE prot. n. 35085 del 2/8/2018; dalle note MI prot. n. 30345 del 04/10/2021 e prot. N. 39893 del 08/10/2021; dalla nota USR Lazio prot. n. 0005067 del 15/02/2022.

lo svolgimento di sette ore di attività asincrona con accesso a risorse online per svolgere attività di studio e approfondimento, mediante la piattaforma del Dipartimento di Scienze della Formazione (<https://crisfad.uniroma3.it/docentitutor/>).

Le attività formative sincrone² hanno approfondito in particolare: la funzione e le attività del tutor dei docenti in anno di formazione; l'osservazione e l'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, *counselling* professionale, ecc.); la conoscenza di strategie e dispositivi didattici dialogici e collaborativi.

Le attività formative asincrone³ sono state svolte attraverso la piattaforma e-learning Moodle con accesso riservato ed hanno previsto l'approfondimento delle aree tematiche presentate nelle attività sincrone. Per ciascuna area tematica sono stati appositamente predisposti o messi a disposizione dei tutor: materiali di studio, di approfondimento e strumenti di rilevazione dei dati e delle informazioni, tra i quali i docenti tutor hanno potuto scegliere quello più adeguato per il proprio lavoro svolto sul campo. Gli strumenti proposti sono i seguenti:

- *Checklist* in forma di etero-osservazione e auto-valutazione utilizzate sia dai docenti tutor sia dai docenti neoassunti per l'osservazione in aula.
- Pratiche di osservazione tra pari per accompagnare l'apprendimento e lo sviluppo professionale avvalendosi di *Microteaching* o di Videoanalisi.
- *Counselling* con attività di auto-riflessione sull'esperienza professionale.
- Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni (QPCC) utile per riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze e convinzioni che caratterizzano l'agire in contesto lavorativo.
- Osservazione trifocale, effettuata nel "contesto classe", coinvolgendo il docente tutor, il docente tutee (neo-assunto) e gli alunni.

Il percorso ha previsto l'individuazione da parte dei docenti tutor di almeno uno strumento o dispositivo di cui approfondirne le caratteristiche e da utilizzare nello svolgimento delle funzioni di tutor. Per ogni strumento o dispositivo sono stati messi a disposizione: la descrizione, le indicazioni di utilizzo e alcuni materiali di approfondimento teorico. A conclusione del percorso formativo è

² Hanno fatto parte del gruppo dei docenti del Dipartimento di Scienze della Formazione che ha progettato e svolto le attività formative i Proff.: Massimiliano Fiorucci, Rettore dell'Università degli Studi Roma Tre, già Direttore DSE, Giovanni Moretti (Responsabili del Progetto), Valeria Biasci, Fabio Bocci, Anna Maria Ciraci, Concetta La Rocca, Massimo Margottini, Arianna Morini.

³ Hanno svolto attività di tutorato nell'ambiente online le Dott.sse: Arianna Morini, Bianca Briceag, Nazarena Patrizi, Conny De Vincenzo, Natalia Ciaprini e il Dott. Edoardo Casale. L'ambiente online è stato messo a disposizione dalla Fondazione Roma Tre-Education (Presidente, Prof. Massimo Margottini). Responsabile piattaforma: Ing. Marco Ciccarini.

stato chiesto di predisporre un report di sintesi delle attività svolte, in cui annotare considerazioni sull'utilizzo dello strumento o dispositivo scelto e formulare alcune riflessioni complessive.

La Figura n. 3 riporta le cinque fasi in cui si è articolato il percorso di approfondimento svolto in modalità asincrona.

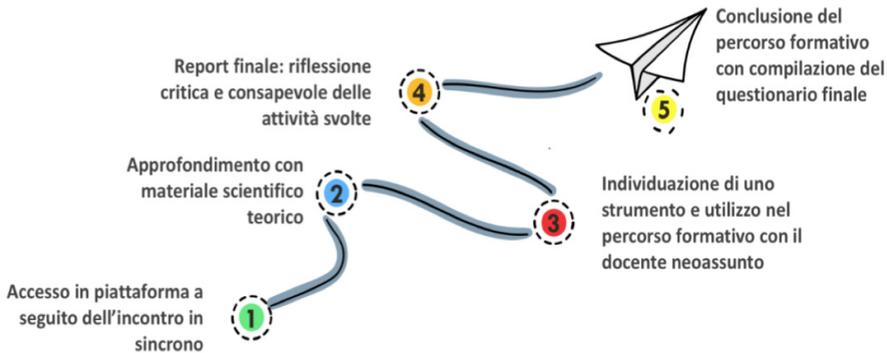


Figura 3 – Fasi del percorso di approfondimento svolto in modalità asincrona

All'ambiente di approfondimento online hanno fatto richiesta di registrazione 2.642 docenti. Per monitorare il percorso e avviare azioni di ricerca è stato chiesto ai docenti di compilare un questionario iniziale anonimo a cui hanno risposto, in maniera volontaria, 2.109 docenti, manifestando interesse e collaborazione. A conclusione del percorso è stato chiesto ai docenti tutor di compilare un questionario anonimo di rilevazione del gradimento al fine di consentire un'impostazione dei programmi di formazione dei tutor e di tutti gli insegnanti più vicina alle necessità del loro agire professionale. Sono stati raccolti 1.931 questionari.

Il Grafico n. 3 evidenzia che i tutor considerano molto utili le attività di approfondimento online svolte in modalità asincrona (tutti i valori sono superiori a 3 su un valore massimo di 4 punti). L'utilità è equamente distribuita (valori 3,3) riguardo alla capacità di rilevare dati e informazioni utili per elaborare le proprie riflessioni da restituire al Comitato di valutazione, per migliorare il proprio profilo come insegnante riflessivo, per consolidare le conoscenze acquisite nell'incontro in sincrono; un valore di poco inferiore, ma comunque sopra la media è attribuito al miglioramento del profilo personale di insegnante ricercatore (3,1).

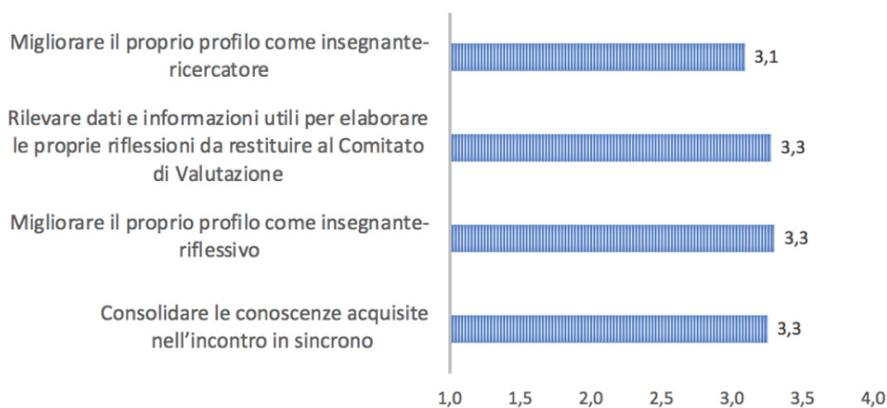


Grafico 3 – Utilità percepita delle attività di approfondimento online svolte in modalità asincrona dai tutor

Nel complesso i docenti che a fine aprile 2022 hanno concluso le attività in modalità asincrone sono stati 1.927, numero consistente considerato che sulla base delle richieste pervenute l'ambiente online è stato comunque lasciato a disposizione dei tutor partecipanti per consentire loro di concludere con tempi più distesi le attività richieste.

6. Come affrontare problemi e a chi rivolgersi

Mediante il questionario iniziale sono state proposte ai tutor due domande che prevedevano ciascuna una risposta aperta, volte a rilevare se e come i tutor si adoperavano per confrontarsi con il Ds e con gli altri docenti tutor della scuola soprattutto a fronte di casi problematici. Le domande tenevano in considerazione il fatto che una postura orientata in senso ecosistemico tiene conto del confronto con gli altri attori del sistema, in particolare con il Ds, in quanto fonte di scelta e legittimazione, oltre che di indicazioni generali, e con i tutor di scuola o di scuole limitrofe, da considerare come attori principali a cui rivolgersi per avviare un confronto sul ruolo di tutor.

Qui di seguito si riportano alcune risposte, ritenute emblematiche, date dai tutor alla domanda aperta del questionario iniziale "Nel corso di questo anno scolastico, nello svolgimento della sua attività di docente tutor, riguardo a quali problematiche in particolare ha trovato utile il confronto con il Dirigente scolastico?":

«Il dirigente scolastico in questo anno si è mostrata molto disponibile e mi aiutato a capire le responsabilità del tutor e le procedure burocratiche». (L.P.)

«Per la stesura del patto formativo, per comprendere meglio il mio ruolo e la sua importanza». (R.T.)

«Il confronto con il dirigente è sempre un momento fondamentale, pertanto ho considerato importanti ed utili gli incontri fatti. Molto utile è stato sicuramente il primo incontro dove il Ds ci ha fornito indicazioni su come operare». (S.V.)

«Ho avuto la necessità di confrontarmi e di interpellare la Ds poiché la mia tutee aveva difficoltà ad interagire con alcuni alunni molto piccoli. La problematica è stata poi risolta dalla mia tutee e in team». (L.R.)

Alla domanda sono state registrate due tipologie opposte di risposte rispettivamente “Non si sono presentate particolari problematiche” oppure “Non c’è stato alcun confronto”.

Una seconda domanda aperta del questionario iniziale chiedeva ai tutor di esplicitare se “Nel corso di questo anno scolastico, nello svolgimento della sua attività di docente tutor, riguardo a quali problematiche in particolare ha trovato utile il confronto con gli altri docenti tutor del suo istituto, se presenti?”.

Alcune risposte indicative sono le seguenti:

«Il confronto con altri docenti tutor mi ha aiutato a capire se la pratica osservativa e valutativa messa in atto è stata corretta e se il mio modo di relazionarmi con il docente neoassunto risultasse idoneo». (L.R.)

«Con la docente tutor presente nel mio stesso team ci siamo costantemente confrontate, consigliate e sostenute sugli interventi e le modalità del peer to peer». (S.T.)

«Riguardo i tempi di lavoro, le modalità di osservazione e di programmazione delle attività didattiche svolte». (A.B.)

«La condivisione dei materiali per la valutazione o la progettazione». (T.M.)

«Ritengo il confronto con i colleghi svolgenti lo stesso ruolo utile e indispensabile durante tutto il periodo dello svolgimento delle attività previste». (R.Z.)

Il questionario finale del percorso docenti-tutor proponeva inoltre ai tutor con la domanda n. 16 il seguente quesito “*Nella sua esperienza, quando ha incontrato problemi di natura educativa e/o didattica cosa ha fatto?*”. La risposta prevedeva l’utilizzo di una scala a quattro passi (Sempre, Spesso, Qualche volta, Mai). Dal Grafico n. 4 emerge che gli insegnanti tutor dichiarano in primo luogo di condividere il modo di affrontare il problema con gli altri docenti della classe (valore 3,4) o di “affrontarli basandomi sulle mie esperienze pregresse” (valore 3,2). A seguire affermano “li ho affrontati basandomi sull’intuito e sul buon senso” (2,9) e “ho valutato l’efficacia del mio lavoro per modificarlo conseguentemente” (2,9).

Interessante constatare che i comportamenti che afferiscono in qualche modo all'idea del docente tutor-ricercatore e professionista riflessivo (Schön, 1983) anche se di poco superano il valore mediano: “ho messo in discussione l'efficacia delle strategie personali di insegnamento modificando il mio agire didattico” (2,5); “ho vagliato differenti tipologie di ricerche e valutato la loro rilevanza per il caso specifico” (2,5); “ho consultato i più recenti risultati della ricerca scientifica sulla questione problematica” (2,4).



Grafico 4 – Domanda n. 16 questionario in uscita “Nella sua esperienza, quando ha incontrato problemi di natura educativa e/o didattica cosa ha fatto?” (scala: 1 mai, 2 qualche volta, 3 spesso, 4 sempre)

Nel Grafico n. 4 è interessante notare che a fronte di un problema prevale “ho consultato i genitori” (2,6), rispetto a “Ho consultato il dirigente” (2,1), aspetto che palesa l'esigenza di promuovere con più forza nei contesti educativi la leadership educativa diffusa, democratica e situata, a partire dai Ds e dalla sua capacità di essere implicato nei processi educativi e di stabilire rapporti orizzontali con gli attori organizzativi e territoriali. Trova conferma inoltre la questione della *governance*, ancora irrisolta e che motiva una percezione di scarsa influenza da parte degli organi di rappresentanza tradizionali (“Ho posto la questione agli organi collegiali”, valore 1,8. Limitato ma presente il punto di vista di chi afferma “ho pensato che non ci fosse niente da fare” (1,2).

7. Riflessioni conclusive e prospettive future di sviluppo

Possiamo individuare alcuni spunti di riflessione e indirizzi per proseguire in futuro le attività di formazione in relazione: al percorso formativo nel suo

complesso; alla attività di ricerca svolta sulla fase di *induction* e al ruolo e alla funzione del docente tutor; all'attuale fase che vede l'istituzione in Italia di tre TLC previsti dal PNRR e che per la macro area del Centro Italia individua l'Università Roma Tre come capofila della rete di Università partecipanti.

In merito allo svolgimento della quarta edizione del percorso formativo (2022) si segnala in particolare:

- l'efficacia del percorso di formazione svolto in modalità *blended*;
- l'interesse manifestato dai docenti tutor (48,6%) di volere sviluppare la proposta formativa con percorsi di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) a livello di territorio.

Con riferimento alle evidenze registrate nelle precedenti edizioni del progetto di formazione trova ulteriore conferma, l'idea di:

- coinvolgere nei percorsi di R-F in particolare docenti tutor giovani o con pochi anni di servizio (l'età sembra incidere sul modo di intendere la funzione di tutor).
- coinvolgere nella R-F in particolare scuole con Dirigenti Scolastici che attribuiscono valore alla formazione dei tutor e dei docenti neoassunti.
- continuare a costruire un ambiente collaborativo interistituzionale (Università, Uffici Scolastici Regionali e Reti di Ambito) in grado di progettare percorsi condivisi di Formazione e Ricerca (Azorín, 2020, 2021).

Riguardo alla ricerca condotta dal gruppo dei docenti e ricercatori della Università Roma Tre si evidenzia che:

- un notevole impegno nella rilevazione di dati strategici sulla figura del docente tutor e la validazione di alcuni strumenti utilizzati dai docenti e ritenuti efficaci nella relazione docente tutor e docente neoassunto;
- l'impegno del DSF nel diffondere gli esiti di ricerca nel contesto nazionale e internazionale, in particolare: contribuendo al dibattito avviato all'interno della Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (Cunfsf, 2019), riconoscendo il valore specifico delle funzioni tutoriali, attribuisce importanza strategica alla formazione dei tutor dei docenti neoassunti e suggerisce l'adozione di una strategia unitaria e omogenea di formazione; collaborando al progetto internazionale promosso dalla *University of Sibiu*, Romania e in particolare partecipando al convegno internazionale "*Mentoring in Teacher Education and Training*"⁴.

⁴ M. Fiorucci e G. Moretti sono intervenuti presentando gli esiti delle indagini svolte nel contesto della Regione Lazio, con un contributo dal titolo «*The tutor for newly hired teachers in Italy: a resource for professional development*» nell'ambito del Convegno Internazionale "*Mentoring in Teacher Education and Training*", 25-26 November 2021, University of Sibiu, Romania, svolto in modalità telematica.

Con riferimento al tutor dei docenti neoassunti si evince in particolare:

- l'utilizzo consapevole da parte dei docenti di strumenti di rilevazione dati validi e attendibili;
- il progressivo consolidamento della figura del docente-ricercatore in quanto professionista che riflette in azione e assume decisioni tenendo conto delle evidenze raccolte.

Con riferimento alle evidenze registrate nelle precedenti edizioni del progetto di formazione trova ulteriore conferma, l'opportunità di:

- sviluppare le competenze di base ritenute indispensabili per svolgere con continuità sul piano temporale il ruolo di tutor o di coordinatore dei docenti tutor.
- sviluppare la capacità di affrontare le situazioni di incertezza e le sfide emergenziali e la capacità di ri-modulare o ri-progettare le attività educative.

Nel complesso la partecipazione e il coinvolgimento nelle attività sincrone e asincrone proposte confermano l'interesse dei docenti tutor per le tematiche proposte nell'ambito del percorso formativo. La possibilità di avvalersi di risorse online con cui approfondire gli aspetti teorici e metodologici trattati nell'incontro in sincrono ha permesso di consolidare le conoscenze dei docenti tutor. La proposta di avvalersi di strumenti da introdurre nelle attività connesse alla propria funzione di tutor dei docenti neoassunti ha avuto un riscontro molto positivo. I materiali e le risorse presenti nell'ambiente Moodle sono stati lasciati a disposizione dei docenti tutor per continuare a supportarli nello svolgimento del loro ruolo e delle funzioni assegnate e per offrire la possibilità di approfondire ulteriormente alcune delle tematiche trattate con tempi distesi e flessibili. Gli esiti positivi suggeriscono di dare continuità alla iniziativa di formazione e di prevederne lo sviluppo anche con modalità di Ricerca-Formazione in accordo tra USR Lazio, Reti di Scuole e Università avvalendosi in particolare della nuova infrastruttura di sistema rappresentata dei *Teaching and Learning Center* in corso di istituzione.

Bibliografia

- ASQUINI, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- AZORÍN, C. (2020). Leading networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 105-110.
- AZORÍN, C. (2022). Collaborative networking in education: Learning across international contexts. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3).
- BANDURA, A. (1997). Collective efficacy. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy: The exercise of control*, pp. 477-525. New York: Freeman.
- BARZANÒ, G., LE FOCHE, M.A. & REGAZZINI, C. (2019). Fare rete. Didattica della sostenibilità e dell'interculturalità. In *Verso il 2030. Formare al futuro*, pp. 121-137. Milano-Torino: Pearson.
- BATINI, F., BARBISONI, G., PERA, E., TOTI, G., SPOSETTI, P., SZPUNAR, G., GABRIELLI, S., STANZIONE, I., DALLEDONNE VANDINI, C., MONTEFUSCO, C., SANTONICOLA, M., VEGLIANTE, R., MORINI, A.L., & SCIPIONE, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino (ed. or. *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, Cambridge: Harvard University Press, 1979).
- BUBB, S., & EARLEY, P. (2010). *Helping staff develop in schools*. London: Sage.
- BUBB, S., & EARLEY, P. (2013). The use of training days: Finding time for teachers' professional development. *Educational Research*, 55(3), 236-248.
- CAPPERUCCI, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 13-22.
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1978). *Attore sociale e sistema*. Milano: Etas Libri.
- DOMENICI, G., & MORETTI, G. (Eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando Editore.
- DOMENICI, G. (2020a). Lockdown e didattica emergenziale: una criticità non risolta. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (22), 11-19.
- DOMENICI, G. (2020b). Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (21), 11-24.
- DUFLO, E. (2021). *Lottare contro la povertà*. Bari-Roma: Laterza.
- ELLERANI, P. (2022). Co-Appartenenza, Co-Evoluzione e Formazione Ecosistemica. *Formazione & insegnamento*, 20(1) 10-21.

- EARLEY, P. (2013). *Exploring the school leadership landscape. Changing demands, changing realities*. London: Bloomsbury
- FIORUCCI, M., & MORETTI, G. (Eds.) (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma Tre Press.
- FIRTH-GODBEHERE, R. (2022). *Storia sentimentale del mondo. Come le emozioni hanno plasmato gli ultimi 3.000 anni*. Milano: Piemme.
- GOLEMAN, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- GOLEMAN, D. (2016). *Essere leader. Guidare gli altri grazie all'intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- HARRIS, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- LEITHWOOD, K., SEASHORE LOUIS, K. (2012). Linking leadership to student Learning. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it. *Leadership educativa e apprendimento degli studenti*. Roma: Anicia, 2022).
- LUCISANO, P. (2020a). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, 36, 3-25.
- LUCISANO, P. (2020b). La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare. *Giornale Italiano di Ricerca Didattica*, (24), 9-12.
- LUCISANO, P., STANZIONE, I., & MORINI, A.L. (2021). La scuola dopo l'emergenza: prospettive e riflessioni sulla didattica a partire dall'indagine nazionale. *Italian Journal of Educational Research*, (27), 102-114.
- MEIRIEU, P. (2013). *Pedagogia. Il dovere di resistere*. (trad. it. Foggia: Edizioni del Rosone, 2007).
- MORETTI, G. (2019). Dirigenza, leadership educativa diffusa e qualità dell'inclusione. In P. Mulè, C. De Luca & A. M. Notti (Eds.). *L'insegnante e il Dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, (pp. 448-477). Roma: Armando.
- MORETTI, G. (2019). Il tutor dei docenti neoassunti come risorsa per lo sviluppo professionale dei docenti: un percorso di formazione. In M. Fiorucci & G. Moretti (Eds.). *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 15-34). Roma: Roma Tre Press.
- MORETTI, G. (2021). Il contributo della leadership educativa diffusa nell'educazione alle emergenze. In P. Mulè & C. De Luca (Eds.). *Dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19* (pp. 37-69). Lecce: Pensamultimedia.
- MORETTI, G., & MORINI, A.L. (2021a). La didattica nell'emergenza Covid tra riorganizzazione e riprogettazione. Il punto di vista dei docenti e delle famiglie. *Italian Journal of Educational Research*, 22-33.
- MORETTI, G., & MORINI, A.L. (2021b). Didattica a distanza in situazione emergenziale e corresponsabilità tra scuola e famiglia. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo & E. Zizioli (Eds.). *Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid-19. Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione*, Vol. 2, (pp. 51-63). Roma: Roma TrE-Press.

- MORETTI, G., BRICEAG, B. & MORINI, A.L. (2021). Ripensare il rapporto scuola famiglia: un'indagine sulla Didattica a distanza in situazione emergenziale. *QTimes—Journal of Education, Technology and Social Studies*, 13(2), 405-419.
- MORETTI, G. (2022). *La leadership educativa situata. Conoscere il contesto e cooperare*. Roma: Anicia.
- NIRCHI, S., (2020). La scuola durante l'emergenza Covid-19. Primi risultati di un'indagine sulla Didattica a distanza (DaD). *QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(3), 127-139.
- NUZZACI, A., MINELLO, R., DI GENOVA, N. & MADIA, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 17(36), 76-92.
- ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale. Disponibile in: https://asvis.it/public/asvis/files/traduzione_ITA_SDGs_&_Targets.pdf
- PELLERAY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA (PNRR, 2021). Disponibile in: <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- SCHEERENS, J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: esame critico della knowledge base*. Dordrecht: Springer.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books (trad. it., Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale. Edizioni Dedalo, Bari, 1993).
- SHUTE, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- SOCIETÀ ITALIA DI RICERCA DIDATTICA – SIRD (2022). *Orientamenti/Linee Guida SIRD per i TLC*. <https://www.sird.it/wp-content/uploads/2021/07/Linee-Guida-TLC-SIRD.pdf>
- SPILLANE, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: JosseyBass, CA.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. SRIS Quarterly.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials*. New York: McGraw-Hill.
- STUFFLEBEAM, D.L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 183-209.
- ZIMMERMAN, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

Capitolo 2

Il tutor dei docenti neoassunti come figura di sistema nell'ecologia dei processi formativi. Considerazioni a margine di una esperienza formativa e di ricerca

Fabio Bocci

1. Premessa

Nel presente contributo descriviamo una esperienza di formazione che ha coinvolto un cospicuo numero di docenti nella loro funzione di Tutor degli/delle insegnanti neoassunti/e. L'esperienza formativa di cui diamo conto è stata svolta da un gruppo di studiosi/e del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre ed è stata supportata anche da una indagine esplorativa per mezzo di una rilevazione che ha accompagnato l'intero percorso.

In effetti, quello della formazione dei Tutor che guidano e indirizzano i loro colleghi durante l'anno di prova è un ambito di intervento che sta sempre di più trovando attenzione nei vari contesti del nostro Paese, grazie ad accordi tra Uffici Scolastici Regionali e Atenei che ne curano l'organizzazione e la realizzazione (Fiorucci & Moretti, 2019; Del Gobbo & Frison, 2022).

In tal senso, nel nostro saggio cercheremo anche di riflettere sul Tutor dei neoassunti quale figura di sistema in una prospettiva ecologica dei processi formativi che si svolgono a scuola.

2. Il tutor dei neoassunti come figura di sistema nell'ecologia dei processi formativi

Com'è noto l'art. 12 del D.M. 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*), prevede che il/la docente tutor dei/delle neoassunti/e assolva il compito di accogliere il/la collega nell'anno di prova nella comunità professionale, di favorirne la partecipazione ai diversi momenti della vita collegiale della scuola accompagnandolo/a mediante differenti forme di supporto, consulenza, collaborazione e ascolto. Il tutto guidato dall'intento di migliorare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento.

Il supporto e la collaborazione prevedono l'elaborazione, la sperimentazione

e la validazione di risorse didattiche e di unità di apprendimento, grazie al sistematico ricorso all'osservazione reciproca in classe. Non a caso, l'art. 9 (*Peer to peer – formazione tra pari*) del già citato D.M. 850, specifica che: «1. 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; 2. 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 del docente neo-assunto. Alle attività di osservazione sono dedicate almeno 12 ore; 3. In relazione al patto di sviluppo professionale di cui all'articolo 5, possono essere programmati, a cura del dirigente scolastico, ulteriori momenti di osservazione in classe con altri docenti».

In tal senso, anche il documento di lavoro del 2018 del MIUR intitolato *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*¹, richiama l'attenzione sulla necessità di valorizzare la figura del/della tutor accogliente, il/la quale avvalendosi di modelli di peer review e di supervisione didattica alimenta il *protagonismo riflessivo del docente neo-assunto* e promuove *la creazione di comunità professionali "reali" e "virtuali"*, favorendo il dialogo tra la dimensione individuale e quella collaborativa.

Sulla base di quanto qui succintamente richiamato e tenendo conto del profilo del/della tutor – così come delineato nella tabella 1 dell'allegato A del DM 11/11/2011, la quale fa riferimento, oltre all'anzianità di servizio, al possesso di titoli accademici e a pregresse attività di ricerca e che si completa con il possesso di adeguate competenze culturali, comprovate esperienze didattiche, attitudine a svolgere funzioni di tutoraggio, counseling, supervisione professionale – possiamo affermare che questo/a rientri pienamente nelle figure di sistema così come delineate al comma 83 dell'art. 1 della Legge 107/2015, ossia figure che coadiuvano il/la Dirigente Scolastico/a *in attività di supporto organizzativo e didattico dell'istituzione scolastica*, nell'ottica della leadership diffusa, distribuita, trasformativa, collaborativa, istruzionale, situazionale (Hersey & Blanchard, 1990; Fregola, 2003; Giunta & Ranieri, 2020; Leithwood & Seashore Louis, 2022).

Siamo infatti pienamente all'interno di una visione della promozione dello sviluppo professionale dei/delle docenti (Sibilio & Aiello, 2018) orientata/o dall'agentività (Calvert, 2016a; Biesta & Tedder 2006), dalla riflessività ricorsiva (Shon, 1993) e dalla postura di ricerca (Moretti, 2003; Bocci, 2021).

Assumendo questa visione, la figura di sistema rappresentata dal tutor dei/delle docenti neoassunti/e si colloca pienamente in una visione ecologica

¹ <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro> [ultimo accesso 07/11/22]

ed ecosistemica dei processi formativi, anche nella prospettiva dello sviluppo di una scuola inclusiva².

Adottando la prospettiva ecologica dei processi formativi e trasformativi dei quali la scuola si fa promotrice, è possibile comprendere meglio la funzione del/della tutor, il/la quale non assolve certamente una funzione di mero supporto tecnico-professionale all'/alla insegnante neoassunto/a (magari mettendogli/le a disposizione una essenziale cassetta degli attrezzi), ma ha il compito di introdurre e di accompagnare il/la collega in un percorso di professionalizzazione nel quale la relazione formazione-lavoro assume una valenza decisamente più complessa e articolata (Wittorski, 2020). Siamo, infatti, all'interno di un territorio in cui la situazione è in continuo fluire, e ciò è dovuto alla progressiva esperienza acquisita dagli attori in campo e nel/nella quale teorico e pratico, individuale e collettivo, cognitivo e affettivo non sono scissi ma hanno (come dovrebbe sempre essere) tra loro una relazione percepita come rilevante, significativa, autentica: in altri termini ecosistemica. E come ci ricorda Dario Ianes, gli ecosistemi «hanno una identità propria e si relazionano tra di loro. Ogni ecosistema ha delle caratteristiche dinamiche di cui dobbiamo tener conto e che costituiscono i suoi processi positivi o negativi, che possono portare a buon fine le nostre azioni oppure produrre distorsioni o capovolgimento del senso e della direzione di un'azione» (Ianes, 2021, p. 11).

Per tale ragione, prosegue Ianes, è opportuno indentificarne le peculiarità dell'ecosistema: «1. Un ecosistema è un sistema di persone ed "entità" varie, materiali e immateriali (regole, aspettative, norme, oggetti, sotto-gruppi, ecc.), interconnesse tra di loro attraverso relazioni di reciproca influenza. In ogni ecosistema si trovano dimensioni fatte di valori, principi, credenze, idee, conoscenze, emozioni (noosfera), di politiche (regolamenti, procedure, linee guida, disposizioni, abitudini, ecc.) e di pratiche (specifici comportamenti messi in atto, compiti più o meno eseguiti, azioni concrete, ecc.). Queste dimensioni interagiscono tra di loro: cerchiamo di conoscerle e di comprenderne le relazioni reciproche. 2. In un ecosistema ci sono molte e diverse attività di comunicazione. La pragmatica della comunicazione ci insegna che non si può non comunicare (i canali e i mezzi sono molteplici: verbale, non verbale, prossemico, simbolico, ecc.) e che ogni comunicazione ha un livello di contenuto (gli oggetti espliciti, concetti, parole, decisioni, valutazioni, ecc.) e un livello di relazione (potere, affetto, alleanza, attenzione, empatia, ecc.) Cerchiamo dunque di osservarle e di svilupparle al meglio in senso costruttivo. 3. In ogni ecosistema si attivano anelli retroattivi che legano insieme gli input in ingresso (ad esempio richieste di attività da svolgere, scadenze, ecc.), i processi attivati (ad esempio riunioni, procedure, ecc.) e gli output prodotti (ad esempio deli-

² La quale, come abbiamo avuto modo di dire in diversi contributi (es: Bocci, 2016), è tale non tanto (e non solo) perché *include* qualcuno grazie all'applicazione di una norma, ma in quanto è in grado di trasformarsi (*coevolvere*, nell'accezione cara a Andrea Canevaro) per divenire sempre più competente nella sua capacità di rispondere alle infinite eterogeneità di cui sono portatori/ici sani/e tutti/e gli attori/ici che la abitano.

berazioni, documenti, ecc.) con un feedback circolare, che retroagisce e fa «apprendere» nel bene o nel male il sistema. Cerchiamo di comprendere bene queste dinamiche mettendo in una relazione chiara e precisa i diversi elementi e valorizzando i processi di buon apprendimento organizzativo e personale. 4. Ogni ecosistema ha al suo interno diverse dimensioni spaziali (macro, meso e micro, si veda la celebre analisi di Bronfenbrenner, 1986; ad esempio il collegio dei docenti, il consiglio di classe e la coppia di colleghi in compresenza didattica) e temporali (passato-presente-futuro: ad esempio le pratiche abitudinarie di sempre, le decisioni innovative oggi e gli obiettivi di automiglioramento nel futuro) che interagiscono tra di loro e con gli attori del sistema. Cerchiamo di posizionarci consapevolmente nelle dimensioni spaziali e temporali. 5. Ogni ecosistema è in relazione con gli altri ecosistemi» (Ianes, 2021, pp. 11-12).

Dal nostro punto di vista questa rappresentazione ecosistemica dell'istituzione scolastica e, quindi, dei processi formativi che vi si attuano, si sposa perfettamente con la visione che deve sottostare e presiedere alla formazione dei docenti in servizio con particolare riferimento all'azione che svolge il tutor delle/dei docenti neoassunte/i. Una visione che ha i suoi punti di forza, come già detto, nell'agentività, nella riflessività ricorsiva e nella ricerca, come peraltro indica con chiarezza Laurie Calvert (Fig. 1) e ribadiscono Priestley, Biesta e Robinson (Fig. 2) nel mettere a punto un modello di sviluppo professionale dei/delle docenti, non a caso definito ecologico.

Il profilo che emerge da questo approccio ecologico dei processi formativi che permeano incessantemente la vita scolastica e in tutte le direzioni (insegnanti-alunni, insegnanti-insegnanti, dirigenti-insegnanti, e viceversa naturalmente) è quello di un progettista, allestitore di ambienti di insegnamento-apprendimento, caratterizzati da un agire riflessivo e agentivo in situazione (Bocci, 2019).

La prospettiva ecologica dei processi formativi e dello sviluppo professionale (orientato dall'agentività secondo il modello di Priestley, Biesta e Robinson e della riflessività) all'interno della e grazie alla quale il/la tutor dei/delle neoassunte/i assolve una funzione di sistema, infine, ci consente di riflettere sul fatto che negli individui esiste una circolarità tra gli schemi di pensiero consolidatisi nell'esperienze pregresse e ciò che è messo in pratica in un determinato momento.

System Conditions	Professional Development Lacking Teacher Agency	Professional Learning Supporting Teacher Agency
School approach to professional development	<ul style="list-style-type: none"> Planned by administrators, often delivered by external vendors; Driven by constraints of current scheduling; Doubts about whether professional development is working; One-time workshops without follow up. 	<ul style="list-style-type: none"> Teachers plan and present professional learning; Educators engage in learning communities based on mutual trust and expertise; Professional learning happens during the school day and everyone engages in cycles of learning.
Reason for teacher participation	<ul style="list-style-type: none"> Compliance: to earn credits or carry out existing policies; Compulsion or external pressure to achieve a score, satisfy someone else's objective, or to receive external rewards. 	<ul style="list-style-type: none"> Intrinsic desire to improve teaching and learning and connect with colleagues; Internal motivation to master one's craft, to be accomplished, to prepare students for the future.
Source of solutions to learning challenges	<ul style="list-style-type: none"> Assumption is that the source of expertise and solutions comes from outside the school. 	<ul style="list-style-type: none"> Look internally first for the source of expertise to solve problems.
Topics and skills addressed	<ul style="list-style-type: none"> Little input from teachers; Potpourri of topics chosen by system leaders and principals based on multiple, often competing, objectives; Decisions about what teachers need to know are made by the central office and school administrators; Topics are often unrelated to teacher and student learning. 	<ul style="list-style-type: none"> Teacher-identified learning objectives; Based on data (including observations); Focused on teachers' and students' continuous growth; Topics address specific classroom challenges; Teachers decide what they need to learn.
Role of teachers	<ul style="list-style-type: none"> Implementers, recipients of information, deliverers of content. 	<ul style="list-style-type: none"> Planners, designers, advisors, presenters, implementers, evaluators, decision makers.
Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> School leaders predetermine topics for collaboration; Teachers do not choose which team(s) they will join; Norms and protocols are set outside of the group and may or may not be accepted by group members; Groups may include non-teachers whose primary role is to supervise the group's interaction. 	<ul style="list-style-type: none"> Teachers determine topics based on student's and teachers' needs; Teachers may choose to join teams with common goals and interests; Teams determine norms and protocols; Teams are responsible for working within their established norms and protocols, though non-teachers may participate as team members without a supervisory function.
Format	<ul style="list-style-type: none"> Form of learning is not personalized; Sit and get; Teacher watches presentations, listens, takes notes, sometimes engages in small group discussion. 	<ul style="list-style-type: none"> Format based on teachers' learning needs; Grounded in adult learning research; Collaborative, constructivist exchange.
Tone of learning activities	<ul style="list-style-type: none"> Checking the boxes; passive, inauthentic interaction; Unclear purpose; Loses focus, gets off track, devolves into staff meetings or complaint sessions; Evaluative. 	<ul style="list-style-type: none"> Goal-oriented; Professional; Clear agenda and meaningful protocols; Interpretive, solutions-oriented.
District plan and priorities for professional learning	<ul style="list-style-type: none"> Driven by administrators and school board; Plan executed by central office; Focus on state and district mandates and program implementation; Excludes monitoring and feedback of effectiveness. 	<ul style="list-style-type: none"> Educators examine data and determine priorities; District team comprises at least 50% practitioners; Plan to monitor implementation and impact; Established feedback loops.

Figura 1 – Condizioni che do and do not support teacher agency (Calvert, 2016b)

Questa circolarità, se non è lasciata agire in modo tacito ma esplicitata e sottoposta ad analisi e confronto contribuisce a sostenere nel corso del tempo

lo sviluppo delle identità personale e professionale dei/delle docenti così come a rendere significativa la rete delle interazioni che sono connaturate all'azione e al mestiere magistrale.

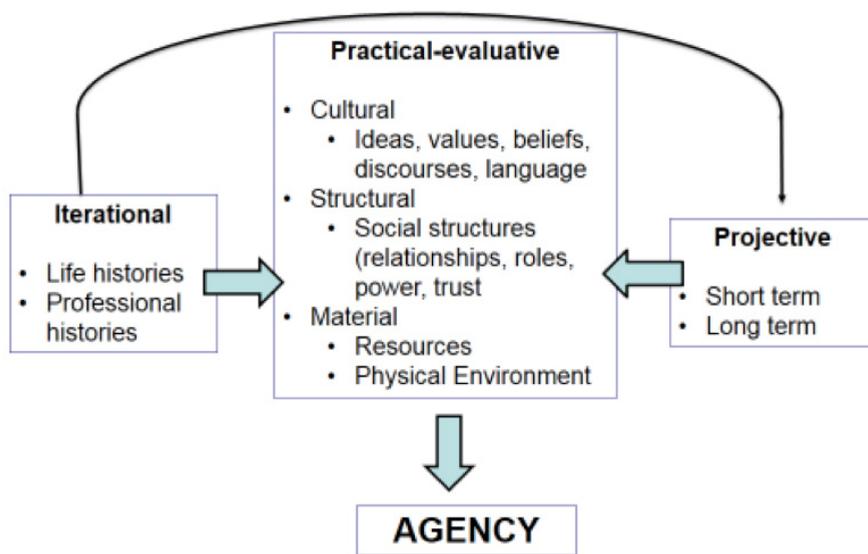


Figura 2 – An Ecological Model to Understand Teacher Agency (Priesley, Biesta & Robinson, 2015)

Ebbene, sulla base di queste premesse abbiamo ripreso quanto già indicato sul piano teorico nel nostro precedente contributo (Bocci, 2019) e applicato sul campo nell'ambito del percorso di formazione con i/le Tutor dei/delle neoassunti/e nell'anno 2022, avvalendoci dell'osservazione tra pari mediata dalla *Video-analisi*.

3. L'esperienza di formazione e ricerca a Roma Tre

Nell'ambito del percorso di formazione dei/delle Tutor dei/delle neoassunti/e svolto nella primavera del 2022 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma in modalità blended, abbiamo ripreso e sviluppato la tematica delle pratiche di osservazione tra pari, focalizzando come detto l'attenzione sulla Video-analisi, in particolare modo sul Microteaching e sulla Video-annotazione. Prima di dare conto di quanto emerso e di alcuni lavori svolti dai/dalle docenti Tutor con i loro colleghi/e in anno di prova, vogliamo qui porre l'accento sulla valenza delle pratiche formative mediate dal video e, soprattutto, dalla video-analisi.

Come hanno messo in luci molte/i studiose/i sia a livello internazionale (Allen, 1967; Cooper & Allen, 1970; Allen & Ryan, 1974; Johnson, 1976; Mottet, 1997; Llama, Kurz & Savenye, 2003; Sherin, 2004; Sherin & Han, 2004; Lin, 2005; Star & Strickland, 2008; Hosack, 2010; Masats & Dooly, 2011; Blomberg & al., 2014; Calandra & Rich, 2015; Gaudin & Chaliès, 2015; McCullagh & Doherty, 2018; Seidel, Blomberg & Renkl, 2013; Seidel & Stürmer, 2014), sia a livello nazionale (Dressel, 1974; Ballanti, 1975; Menzinger, 1976; Cerri & Gennari, 1984; Galliani, 1998; Tomassucci Fontana, 1999; Bocci & Cellamare, 2003; Nardi, 2003; Santagata, 2003; 2012; Bonaiuti, 2010; 2013; Calvani, 2011; Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2011; Santagata & Guarino, 2011; Felisatti & Tonegato, 2012; Bonaiuti, Calvani & Picci, 2012; Tacconi & Gomez, 2012; Galliani & De Rossi, 2014; Pedone & Ferrara, 2014; Calvani & al., 2014; Santagata & Stürmer, 2014; Cescato, Bove & Braga, 2015; Vivanet, 2015; Rossi & Fedeli, 2016; Bonaiuti, Santagata & Vivanet, 2017; Vegliante, Miranda & Marzano, 2018; Marzano, Vegliante & Miranda, 2018; Bocci, 2017; 2018), l'utilizzo del video in ambito educativo si configura come una preziosa e fertillissima risorsa per promuovere l'apprendimento e ciò vale anche, forse soprattutto, nei processi formativi che accolgono e supportano l'apprendimento professionale dei/delle docenti.

Si tratta di uno *strumento* di osservazione e di intervento che esplicita, nel qui ed ora del contesto d'azione, comportamenti e atteggiamenti manifesti ma, anche, le *epistemologie* spesso *nascoste* che sono alla base dell'agire educativo dei soggetti coinvolti nella videoripresa e nella successiva video-analisi. Quest'ultima, anche supportata dalla video-annotazione (di prima, come nei primordi del Microteaching, o di seconda generazione, supportata dal digitale), consente una re-visione al tempo stesso specifica (soffermando l'attenzione sui particolari) ma anche olistica (Galliani, 2014) dell'azione magistrale, permettendo così di fissarla (documentarla), riflettere sulle sue componenti, esplicitare le variabili e in nessi e attribuire loro significato (Marzano, Vegliante & Miranda, 2018). Si tratta quindi di una modalità di abitare i processi formativi che fornisce ai partecipanti (e questo è particolarmente rilevante nella formazione dei docenti) strumenti di analisi per costruire la situazione sulla quale soffermare l'attenzione ma, anche, di decostruirla per poi riconfigurarla e riorientarla sulla base dei feedback ricevuti. Questo approccio, peraltro, grazie alla sua peculiarità di essere immersivo e agito dal basso, oltre a restituire a chi vi fa ricorso la consapevolezza della *natura* di quel *setting formativo* fecondo e complesso qual è quello che si viene a determinare quando si innesca il processo di insegnamento-apprendimento, rompe la usuale (e diciamo sempre più obsoleta) dicotomia (più che dialettica) tra teoria e prassi. Infatti, come evidenziano Vegliante, Marzano & Miranda (2018) sviluppando la letteratura di riferimento, sul piano dell'esperienza vissuta la documentazione mediata dal video restituisce una descrizione esaustiva dei contenuti della scena didattica, in modo da ridurre e, aggiungiamo, mettere in dialogo, il divario fra intenzioni, aspettative, pratiche agite ed esiti. In definitiva, possiamo affermare che l'uti-

lizzo del video nei processi formativi finalizzati alla formazione dei/delle docenti combacia in modo perfetto con quella prospettiva ecosistemica a cui abbiamo fatto riferimento, documentando e restituendo una visione non verticale ma orizzontale e reticolare dell'apprendimento e dello sviluppo professionale di chi agisce l'azione magistrale e riconfigurando la concezione stessa di apprendimento per l'insegnamento. E se questo vale per la formazione iniziale, acquisisce maggiore valore per quella in servizio, dove spesso (e ciò accade tipicamente proprio nel percorso di accompagnamento dei/delle tutor ai/alle loro colleghi/e in anno di prova) talune *asimmetrie* (di età, di formazione e di esperienze acquisite sul campo, ecc...) sono meno nette e richiedono quindi una differente cura delle forme di accompagnamento e di supporto.

3.1 L'azione formativa

Dopo l'incontro introduttivo in sincrono e l'approfondimento sulla piattaforma, per completare il percorso formativo i/le tutor sono stati/e invitati/e a svolgere una attività di osservazione tra pari mediata dalla video-analisi (Microteaching e Video-annotazione). Nello specifico, per quel che concerne il Microteaching è stato indicato ai/alle tutor di coinvolgere nell'attività da sottoporre a video-analisi il/la collega nell'anno di prova ma anche, se possibile, altre/i colleghe/i e alunne/i, studenti/esse (in questo caso previa autorizzazione/liberatoria dei genitori per l'uso didattico di immagini). L'idea è stata quella di immaginare questa attività come un momento di "non scuola" (Ballanti, 1975; Bocci, 2019), ossia uno spazio che è didattico ma anche di osservazione, sperimentazione e autovalutazione. Per la messa a punto dell'azione da intraprendere si è suggerito di fare riferimento agli *Eventi didattici di Gagné* (Gagné, 1990) oppure alle indicazioni sulla *lezione efficace* di Calvani (2014).

Pe quel che concerne la Video-annotazione, è stato chiesto alle/ai Tutor di caricare delle riprese su un software dedicato (es: VideoAnt³), dando vita a un lavoro di analisi di coppia (con il/la collega dell'anno di prova) o, più auspicabilmente, di gruppo, coinvolgendo colleghe/i e, laddove possibile, allievi/e. Il video da caricare può essere una ripresa fatta in classe con la/il docente neoassunta/o (magari lo stesso utilizzato per il Microteaching) oppure di un/una collega esperto/a. Si è anche suggerito di anticipare questa attività con un training, ad esempio avvalendosi di una sequenza filmica su una situazione scolastica in cui è rappresentato un momento di lezione (Agosti, 2013; Bocci, 2017; 2018). L'utilizzo dei commenti acquisiti dal software e condivisi diviene il momento in cui si genera una comunità di pratiche utile per riflettere su quanto messo in atto (Wenger, 2006).

Infine, per la rendicontazione è stata predisposta una scheda (Fig. 3) che le/i Tutor hanno poi caricato sulla piattaforma dedicata.

³ Su VideoAmnt si veda: <https://ant.umn.edu/>

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE**

**Attività formative per i docenti tutor dei docenti in anno di formazione e prova, assunti presso
le istituzioni scolastiche statali del Lazio**
A.A./AS 2021/2022

Titolo attività: *Pratiche di osservazione tra pari per accompagnare l'apprendimento e lo sviluppo
professionale* (proponente Prof. Fabio Bocci)

SCHEDA 1

Cognome e nome docente tutor:
Cognome e nome docente neoassunta/o:

Ordine e grado scolastico:
 Scuola infanzia; Scuola Primaria; Scuola Secondaria I Grado; Scuola secondaria II Grado

**1. Fornire una essenziale descrizione dell'attività svolta (Microteaching o Videoannotazione)
(1500 - 3000 battute spazi inclusi)**

**2. Operare una riflessione e un commento sull'attività svolta se possibile riportando anche
quella del/della docente in anno di prova coinvolto/a e di colleghi/e e/o di alunni/e -
studenti/esse coinvolti/e (2000-4000 caratteri spazi inclusi)**

Riflessione e commento docente Tutor
Riflessione e commento docente in anno di prova
(eventuali) Riflessioni e commenti colleghe/i
(eventuali) Riflessioni e commenti alunni/e-studenti/esse

Figura 3 – Scheda di restituzione Video-analisi

4. I dati della rilevazione

Abbiamo accompagnato l'esperienza formativa con la raccolta di dati per mezzo di un Questionario ad ampio raggio, che ha indagato tutte le dimensioni implicate durante gli incontri plenari e le attività svolte dai docenti nei loro contesti di lavoro. Per ovvie ragioni in questa sede faremo riferimento solo ad alcuni dati, funzionali a ragionare sull'osservazione tra pari quale pratica suggerita.

I rispondenti sono stati 217, con una prevalenza di docenti che hanno dichiarato di appartenere al genere femminile (181 = 83,4%) e 36 a quello maschile (16,6%), così distribuiti per ordine e grado scolastico: 17 (7,8%) Scuola dell'infanzia; 75 (34,6%) Scuola Primaria; 64 (29,5%) Scuola Secondaria di Primo Grado; 61 (28,1%) Scuola Secondaria di Secondo Grado.

Rispetto all'utilità percepita dai frequentanti il corso per Tutor, l'argomento 2 (*Osservazione e osservazione tra pari*) ha avuto un riscontro significativo in termini di positività: *molto* = 105 (48,38%); *abbastanza* 109 (50,23%); *poco* = 3 (1,38%).

Generalmente i/le docenti tutor in formazione hanno avuto in larga maggioranza l'opportunità di condividere con il docente neoassunto lo strumento utilizzato (90,8%), in diverse occasioni anche con il coinvolgimento di colleghe/i e allievi/e. Il coinvolgimento ha riguardato il confronto e la collaborazione sia nella fase progettuale e di messa a punto degli strumenti prescelti per l'esperienza sul campo, sia durante il suo svolgimento (riflessività in azione), sia, infine, al termine dell'attività.

Entrando nel merito, 135 (62,2%) tutor hanno utilizzato il Microteaching, 34 (15,7%) la Video-annotazione e 48 (22,1%) Microteaching e Video-annotazione.

Rispetto alla utilità e alla "spendibilità" della pratica di osservazione, le risposte da parte dei partecipanti sono state decisamente positive, come si evince dalla Tabella 1 (la domanda base era: *Quanto ritiene che la pratica di osservazione tra pari sia stata utile per...*).

In modo particolare, nell'ambito del discorso che stiamo qui affrontando, sono interessanti le percentuali riscontrate nelle risposte alle dimensioni indagate *Avviare una riflessione condivisa sulla didattica* (c), *Restituire un feedback sull'attività didattica* (d), *Favorire lo sviluppo di una relazione costruttiva* (e), *Individuare punti di forza e criticità dell'azione didattica del docente neoassunto* (g), che sono poi quelle che maggiormente restituiscono l'immagine del Tutor come figura di sistema dei/nei processi formativi finalizzati a promuovere e ad accompagnare l'apprendimento e lo sviluppo professionale tra pari a scuola.

Dal punto di vista delle criticità, coloro i quali hanno partecipato e si sono cimentati/e nella pratica del Microteaching e della Video-annotazione, hanno indicato quali aspetti sui quali soffermare l'attenzione il poco tempo a disposizione, alcuni problemi tecnici riscontrati, la pandemia causata dal Covid che

non ha agevolato la sperimentazione, talune resistenze nei/nelle colleghi/e nel lasciarsi coinvolgere, la mancanza di spazi adeguati.

Dimensione/Grado di accordo	Molto d'accordo	D'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
a) Migliorare la qualità dell'osservazione in aula	53,45% (116)	44,23% (96)	1,38% (3)	0,92% (2)
b) Rilevare dati che altrimenti non sarebbero stati presi in considerazione	44,23% (96)	50,69% (110)	3,68% (8)	1,38% (3)
c) Avviare una riflessione condivisa sulla didattica	57,60% (125)	38,70% (84)	2,76% (6)	0,92% (2)
d) Restituire un feedback sull'attività didattica	54,83% (119)	41,01% (89)	2,76% (6)	1,38% (3)
e) Favorire lo sviluppo di una relazione costruttiva	55,29% (120)	41,01% (89)	2,76% (6)	0,92% (2)
f) Contribuire a migliorare le pratiche educative	52,99% (115)	42,85% (93)	3,22% (7)	0,92% (2)
g) Individuare punti di forza e criticità dell'azione didattica del docente neo-assunto	56,22% (122)	41,01% (89)	1,38% (3)	1,38% (3)

Tabella 1 – Percezione dell'utilità dell'osservazione tra pari mediata da Microteaching e Video-annotazione

A bene vedere si tratta di problemi estrinseci alle peculiarità degli strumenti e alla loro qualità in quanto dispositivi finalizzati a favorire l'osservazione tra pari e a promuovere l'apprendimento professionale dei/delle insegnanti, ma sono riconducibili a fattori di altra natura, ora tecnici, ora logistici ora derivanti da variabili imprevedibili (come quelli dovuti dal Coronavirus).

Si tratta comunque di problemi che non vanno sottovalutati (come quelli logistici e, soprattutto, culturali) perché sintomi di una difficoltà ancora presente nel nostro sistema formativo a valorizzare la formazione che presiede e indirizza l'apprendimento e lo sviluppo professionale come momento peculiare, insito e non estrinseco alla vita quotidiana di classe, *al far lezione*.

Difficoltà, questa, che induce a ribadire ulteriormente la necessità di valorizzare e di riconoscere le figure di sistema (ivi inclusa quella del Tutor dei neo-assunti) e di abbracciare una visione ecosistemica dei processi formativi, capace di restituirne la complessità. Non fosse altro perché, come rileva Loredana Perla a proposito dei/delle docenti universitari/e (ma a nostro avviso vale

per tutti/e gli/le insegnanti) la docenza, l'insegnamento, è «un processo ideativo-creativo che si esprime in un ventaglio di competenze assai articolate e si avvale di strategie personalizzate nel corso di anni di esperienza. Anche per questo occorre individuare strade plurime per supportare il miglioramento e lo sviluppo professionale dei docenti. Occorre rispettare la peculiare natura della professione docente [universitaria] che può essere promossa solo grazie a modellistiche partecipative che coinvolgano gli stessi docenti» (Perla 2020, p. 564).

Bibliografia

- AGOSTI, A. (2013). *Pratiche didattiche sullo schermo. Per un pensare riflessivo sull'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- ALLEN, D.W. (1967). *Micro-teaching, a description*. Stranford University Press.
- ALLEN, D. & RYAN, K. (1974). *Analisi dell'insegnamento (Microteaching)*. Brescia: La Scuola.
- BALLANTI, G. (1975). *Il comportamento insegnante*. Roma: Armando.
- BIESTA, G.J.J. & TEDDER, M. (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. Working paper 5*. Exeter: The Learning Lives project.
- BLOMBERG, G., SHERIN, M.G., RENKL, A., GLOGGER, I., & SEIDEL, T. (2014). Understanding Video as a Tool for Teacher Education: Investigating Instructional Strategies Integrating Video to Promote Reflection. *Instructional Science*, 42(3), 443-463.
- BOCCI, F. (2017). Pratiche di scrittura con studenti in formazione per l'insegnamento. *Quaderni di didattica della scrittura*, 28(2), 17-34.
- BOCCI, F. (2018). 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*. Napoli: EDISES.
- BOCCI, F. (2019). Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti. In M. Fiorucci & G. Moretti (a cura di). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma-Tre Press.
- BOCCI, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini.
- 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., (2013). La video annotazione per osservare e riflettere. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 12, 71-83.
- 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.
- CALANDRA, B., & RICH, P.J. (Eds.) (2015). *Digital video for teacher education: Research and practice*. NY: Routledge.
- CALVANI, A. (2011) (a cura di). *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*. Roma: Carocci.

- CALVANI, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- CALVANI, A., BONAIUTI, G. & ANDREOCCI, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Italian Journal of Educational Research*, 4(6), 29-42.
- CALVANI, A., MENICHETTI, 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. (2016a). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF.
- CALVERT, L. (2016b). The Power of Teacher Agency. *The Learning Professional*, 37(2), 51-56.
- CERRI, R. & GENNARI, M. (1984). Microteaching e formazione degli insegnanti. *Scuola e Città*, 2, 57-64.
- CESCATO S., BOVE C. & BRAGA P. (2015). Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2(15), 61-74.
- COOPER, J.M. & ALLEN, D.W. (1970). *Microteaching: History and present status*, ERIC No. ED-036-471.
- DEL GOBBO, G. & FRISON, D. (2022). Learning outcomes dei futuri insegnanti e standard professionali dei neo-assunti: una ricerca esplorativa. In M. Fiorucci & E. Zizioli (a cura di). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa Multimedia.
- DRESSEL, I. (1974). Una proposta di autoformazione psicopedagogica degli insegnanti. *Quaderni di sociologia dell'educazione*, 28, 5-157.
- 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.
- FIORUCCI, M. & MORETTI, G. (2019) (a cura di). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma-Tre Press.
- FREGOLA, C. (2003). *Riunioni efficaci a scuola*. Trento: Erickson.
- GAGNÉ, R.M. (1990). *Le condizioni dell'apprendimento*. Roma: Armando.
- GALLIANI, L. & DE ROSSI, M., (2014). *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- GALLIANI, L. (1988). *Educazione ai linguaggi audiovisivi*. Torino: SEI.
- GAUDIN, C. & CHALIÈS, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- GIUNTA, C. & RANIERI, M. (2020). Professionalità Dirigente e innovazione scolastica. *Formazione & Insegnamento*, 23(3), 376-390.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K. (1990). *La leadership Situazionale*. Milano: Sperling & Kupfer.
- HOSACK, B. (2010). VideoANT: Extending Online Video Annotation beyond Content Delivery. *TechTrends*, 54(3), 45-49.

- IANES, D. (2021). Il nuovo Piano Educativo Individualizzato in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. In D. Ianes, S. Cramerotti & F. Fofarolo, *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- JOHNSON, W.D. (1976). *Microteaching: A medium in which to study teaching*. *The High School Journal*, 51, pp. 86-92.
- LEITHWOOD, K. & SEASHORE LOUIS, K. (2022). *Leadership educative e apprendimento degli studenti*. Roma: Anicia.
- 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.
- 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*. Lecce: Pensa Multimedia.
- MASATS, D., DOOLY, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: a holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27: 1151-1162.
- 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.
- 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* (pp. 17-45). Roma: Anicia.
- 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), 25-31.
- 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. (2020). Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari. *Scuola Democratica*, 3, 561-572.
- PRIESTLEY, M., BIESTA, G.J.J., & ROBINSON, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury.
- ROSSI, P.G. & FEDELI, L. (2016). (Eds). *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.

- SANTAGATA, R. (2012). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 12(79), 58-63.
- SANTAGATA, R. & GUARINO, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM The International Journal of Mathematics Education*, 43(1), 133-145.
- SANTAGATA, R. & STÜRMER, K. (2014) Video-educazione: nuovi scenari per la formazione degli insegnanti. *Formare*, 14(2), 4-6.
- SEIDEL, T. & STÜRMER, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- SEIDEL, T., BLOMBERG, G., & RENKL, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56-65.
- SHERIN, M.G. & HAN, S.Y., (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163-183.
- SHERIN, M.G., (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (pp.1-28). Amsterdam: Elsevier.
- 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.
- STAR, J.R. & STRICKLAND, S.K., (2008). LEARNING TO OBSERVE: USING VIDEO TO IMPROVE PRESERVICE MATHEMATICS TEACHERS' ABILITY TO NOTICE. *JOURNAL OF MATHEMATICS TEACHER EDUCATION*, 11(2), 107-125.
- 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.
- WITTORSKI, R. (2020). *Professionalizzazione e sviluppo professionale*. Trento: Erickson.

Capitolo 3

La percezione delle proprie convinzioni e competenze nell'agire professionale del docente tutor

Massimo Margottini

1. Il fondamento dell'agire professionale

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

C'è da domandarsi se il trascurare questi aspetti nella formazione iniziale e continua del docente possa avere implicazioni nella loro vita professionale.

Da una ventina d'anni a questa parte il tema del disagio nella professione docente è stato oggetto di crescente attenzione da parte del mondo della ricerca oltre che della cronaca.

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

Tra le principali ragioni stressanti vi sarebbe una “pressione dall’alto” che sollecita gli insegnanti verso continui processi di cambiamento, di evoluzione ma anche di ripensamento del loro ruolo e delle pratiche professionali. Questo non implica solo nuove competenze per far fronte alle mutate esigenze di tipo professionale ma investe anche la loro comprensione e rappresentazione della scuola e dell’insegnamento e cioè mette continuamente in crisi la propria identità professionale. È anche interessante sottolineare come dalla ricerca emerga che la principale fonte di innesco di stati emozionali negativi, di sofferenza, disagio e quindi *burnout* possa essere ricondotta alla conflittualità e distanza nella rappresentazione della propria professionalità, del proprio sé professionale, diviso tra ideale e reale. Di contro, l’armonia e l’equilibrio tra identità personale, professionale e sociale promuove benessere e stabilità emotiva.

È quindi opportuno ricordare che l’identità professionale si sviluppa e si consolida come dimensione fondamentale della stessa identità personale generale, in quanto ne costituisce una componente fondamentale al fine di dare senso e prospettiva alla propria esistenza nel suo complesso. Inoltre, essa si riferisce soprattutto alla consapevolezza sviluppata circa le proprie aspirazioni, i propri obiettivi, le proprie motivazioni e valori fondamentali, le competenze lavorative effettivamente raggiunte come risultato di una costruzione progressiva attuata inizialmente sotto l’influsso degli ambienti formativi, poi, via via, sempre più sulla base delle esperienze vissute e delle reazioni sia emozionali, sia cognitive che le hanno segnate. Tale costruzione è tanto più viva, penetrante e influente, quanto più si costituisce come risultato di un progetto di vita consapevole e responsabilmente elaborato e realizzato. L’identità professionale costituisce, nel contesto lavorativo attuale, la risorsa fondamentale cui fare appello al fine di affrontare situazioni stressanti, transizioni anche dolorose, periodi di incertezza e di ricerca di nuove prospettive lavorative, essendone fonte motivazionale e dinamica per impostare e realizzare una propria carriera.

Nello specifico della identità professionale di un docente o di un formatore, è opportuno esplorare adeguatamente il processo costruttivo che, soprattutto oggi, ne costituisce la struttura. Gli studi in proposito oscillano tra un’identità determinata, nella sua configurazione fondamentale, dalle richieste provenienti dall’attuale sistema di istruzione e formazione e dalle funzioni che definiscono un ruolo di dipendente della pubblica amministrazione, il quale deve rispondere a quanto richiesto dalla normativa in vigore. L’identità professionale del docente risente inoltre di una continua tensione, in quanto anche il contesto scolastico e della formazione professionale è caratterizzato da profondi e continui cambiamenti sia a livello organizzativo, sia a livello di contenuti di insegnamento, sia come risposta alla domanda educativa e formativa proveniente dalla società, dalle famiglie e dal mondo del lavoro. Ciò tende a complicare ulteriormente la domanda di formazione dei docenti, non solo e non tanto iniziale quanto continua, poiché tali progressive tensioni influenzano la stessa progettazione, realizzazione e valutazione dell’attività didattica. Così la domanda di competenze si complica e si estende soprattutto su un piano della trasversalità.

Giustamente è stato scritto che “Il primo artefice della progettazione della propria professionalità è il docente stesso, professionista riflessivo secondo Schön (1993), consapevole del proprio ruolo, in grado di promuovere e autoregolare il proprio processo di apprendimento, sia a livello individuale, sia attraverso comunità di pratica e reti di pratica” (Bandini & altri, 2015). L’ambito di competenza legato alla capacità di progettazione (autodeterminazione) e di conduzione (autoregolazione) del proprio sviluppo professionale implica la consapevolezza di quanto ne costituisce personalmente il senso e la prospettiva che guida le scelte fondamentali da fare, le aspirazioni profonde che animano il proprio io, gli obiettivi che si intendono conseguire, le competenze già acquisite e quelle da acquisire, le motivazioni già presenti e quelle da conquistare (Pellerey, 2019). È però opportuno aggiungere, per evitare interpretazioni deterministiche, che i soggetti umani hanno certamente le potenzialità necessarie per lo sviluppo di tali funzioni cognitive superiori, ma per tale incremento hanno bisogno di ambienti socio-culturali favorevoli. E in questa direzione sono decisivi i contributi di Amartya Sen e Martha Nussbaum (2012) con il *capability approach*.

2. L’autovalutazione nello sviluppo di competenze strategiche

Particolarmente significativa, in questa direzione, è la capacità di sviluppare una riflessione critica sulle proprie esperienze sia di apprendimento, sia di lavoro. Per attivare e rendere fecondo tale processo riflessivo, occorre che il contesto formativo lo stimoli, lo guidi e lo sostenga per un congruo periodo di tempo fino a che il soggetto giunga a essere in grado di metterlo in moto e a condurlo proficuamente in modo autonomo. Anche in questo caso si evidenzia come una modalità centrale di sviluppo della propria capacità di autoregolazione è costituita da forme di dialogo interiore che si attivano di fronte alle differenti situazioni incontrate.

Attualmente sono disponibili molti strumenti di autovalutazione basati su questionari di auto-percezione, a partire da sviluppi teorici che fanno riferimento alle esigenze emergenti in ambito lavorativo.

Nel nostro lavoro di ricerca è stata progressivamente implementata una piattaforma digitale di libero accesso www.competenzestrategiche.it (Pellerey, Grządziel, Margottini, Epifani & Ottone, 2013; Margottini, 2017) che include un insieme di questionari di autovalutazione delle proprie competenze strategiche, tra cui il QPCC - Questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni, Pellerey, 2001). Il Questionario si rivolge a soggetti adulti, impegnati in contesti lavorativi di tipo relazionale, quale è tipicamente il contesto professionale di un docente, al fine di stimolare processi riflessivi sull’immagine che hanno di sé stessi e sulla qualità delle competenze e convinzioni personali che determinano il proprio agire professionale.

Per quanto riguarda il concetto di competenza cui si fa riferimento nel

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

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

Un contributo di grande rilevanza per la realizzazione del questionario deriva dalla ricerca di ambito psicologico.

Come sottolinea Michele Pellerey (2001), lo psicologo tedesco H. Heckausen (1992) è stato tra i primi a studiare il processo di autodirezione in termini di spinte motivazionali, perché fortemente collegato alla fase di determinazione degli obiettivi che si vogliono raggiungere tramite percorsi di scelta e intenzionalità dell'azione.

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

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

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

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

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

Per quanto riguarda l'insieme dei questionari disponibili sulla piattaforma competenzestrategie.it e del loro utilizzo in ambito formativo e orientativo all'interno della scuola, in particolare secondaria, si è già dato conto nel volume relativo alle precedenti edizioni di questo stesso corso di formazione (Fiorucci & Moretti, 2019).

Nel corso di formazione tenutosi nell'anno accademico 2021/22 la proposta formativa, curata da chi scrive, si è concentrata sulla conoscenza ed applicazione del QPCC.

Si tratta di uno strumento che intende indagare alcune competenze e convinzioni che possono essere considerate alla base dell'agire professionale in contesti di tipo relazionale. Gli item sono redatti nella forma di descrizione di azioni o comportamenti ricorrenti nell'ambito di una prestazione professionale cui si risponde attraverso una scala graduata su quattro livelli: mai o quasi mai, qualche volta, spesso, quasi sempre o sempre. La somministrazione del questionario avviene in digitale, tramite la piattaforma competenzestrategie.it, al termine della compilazione è restituito un profilo grafico con commento testuale che consente di riflettere sulle dimensioni di competenza indagate. Se applicato all'interno di contesti formativi la proposta è quella di dar corso a processi di natura riflessiva che possono trovare un naturale sviluppo in pratiche narrative da far convergere nella redazione di diari professionali o, come suggerito anche dalla normativa che riguarda i docenti neo assunti, nella elaborazione di un e-portfolio. Si tratta di pratiche che possono dare un contributo rilevante ai processi di costruzione della propria identità professionale (Margottini, 2019; La Rocca & Margottini, 2017).

3. La proposta formativa per i docenti tutor

Nel quadro delle attività formative rivolte ai docenti tutor dei neoassunti, delle quali si dà conto in questo volume, svolte con alcuni incontri in aula e approfondimenti in forma modulare attraverso una piattaforma e-learning, ai docenti è data la possibilità di scegliere quali tematiche approfondire e darne conto con una relazione finale.

L'approfondimento relativo alla conoscenza e applicazione del QPCC è stato strutturato, come da immagine che segue tratta dalla piattaforma e-learning del corso di formazione: in un forum di discussione per sviluppare i contenuti presentati attraverso una unità di studio dal titolo "L'agire professionale. Il QPCC: un questionario di autovalutazione"; il QPCC da compilare direttamente on line e una guida operativa per l'applicazione di tutti gli strumenti sviluppati sulla piattaforma competenzestrategiche.it.

 [Forum strumento "QPCC" - prof. Margottini](#)

 [Report finale docenti tutor _ QPCC \(prof. Margottini\)](#)

Cliccando sul link è possibile compilare il report finale del percorso di formazione dei docenti tutor.

 [Margottini - Linee guida per l'utilizzo dello strumento QPCC](#)

 [Margottini - Compila il QPCC e ottieni il profilo](#)

 [Margottini - L'agire professionale. Il QPCC: un questionario di autovalutazione](#)

Hanno approfondito la proposta formativa relativa al QPCC 233 docenti così distribuiti per fascia d'età e ordine scolastico:

Fascia età	Numero docenti
25-30 anni	1
31-40 anni	27
41-50 anni	94
51-60 anni	96
+60	15
Totale	233

Ordine e grado scolastico	Numero docenti
Scuola dell'infanzia	15
Scuola primaria	84
Scuola secondaria di primo grado	77
Scuola secondaria di secondo grado	57
Totale	233

Si tratta di una distribuzione sostanzialmente omogena a quella del totale dei partecipanti al corso di formazione.

La compilazione del QPCC consente di ottenere un feedback immediato, appena terminata la compilazione del questionario, che consiste in un profilo in forma grafica integrato da un commento testuale.

Quello che segue è un esempio di profilo.



Fig. 1

Il profilo è di facile interpretazione, ed è restituito in forma grafica, secondo una scala standardizzata a nove intervalli, stanine, che consente di valutare immediatamente il proprio posizionamento. Inoltre gli aspetti di criticità vengono evidenziati con una coloritura in giallo che consente di individuare a colpo d'occhio le dimensioni cui dedicare una particolare attenzione. Il commento testuale fornisce infine indicazioni esplicite seppure espresse in forma generica, trattandosi di una interpretazione automatizzata.

4. Descrizione delle scale del QPCC e presentazione degli esiti

Di seguito si riportano le scale del questionario con i relativi *item* e si restituiscono i risultati della compilazione del QPCC da parte dei 233 docenti

tutor e parte dei docenti da loro seguiti nell'anno di prova, in totale 432 docenti. Il 77% dei 233 docenti tutor, che hanno approfondito la tematica del QPCC, ha infatti dichiarato di aver condiviso con i colleghi neo assunti le attività proposte relative al QPCC. Gli esiti sono riportati sotto forma di distribuzione percentuale dei punteggi in scala *stanine* raggruppati in tre classi: sotto la media per punteggi pari ai valori 1,2 e 3; nella media per punteggi pari a 4,5 e 6; sopra la media per punteggi pari a 7,8 e 9. Come ampiamente detto nei paragrafi precedenti si tratta di un questionario di autovalutazione utile a promuovere processi riflessivi, pertanto i dati non saranno commentati secondo analisi di tipo diagnostico.

4.1 Scale relative alla dimensione affettivo-emozionale

– Scala A1: ansia di parlare in pubblico

La scala si riferisce all'imbarazzo e al disagio che si provano quando si deve affrontare un discorso ed esporre le proprie argomentazioni in pubblico. Questo tipo di ansia appare normale entro certi limiti, specialmente di fronte a un pubblico numeroso o interlocutori in contrasto con le proprie idee. Ciò nonostante, in queste situazioni può nascere uno stato di tensione eccessiva che, a prescindere dal proprio stato di preparazione, rischia di interferire con i risultati attesi. Quando si riscontra un livello elevato in questa scala, è opportuno progettare un percorso formativo volto a modificare i pensieri ansiogeni e abbassare il livello di tensione nervosa.

Item della scala

Quando parlo in pubblico, mi sento imbarazzato.

10. Mi sento molto a disagio durante un intervento in pubblico, anche quando sono ben preparato.

29. Quando parlo in pubblico, mi capita di sudare e tremare, anche se l'ambiente è confortevole.

52. Prima di iniziare un discorso in pubblico, mi sento molto teso.

20. Mi sento nervoso, quando parlo di fronte a persone che non conosco.

39. Cerco di evitare le situazioni in cui debbo parlare in pubblico.

Punteggio	A1 - Ansia di parlare in pubblico
Sotto la media	43%
Nella media	45%
Sopra la media	12%

– Scala A2: senso di insicurezza

La scala esprime il senso di incertezza che può derivare dalla condizione di dover prendere delle decisioni, affrontare richieste improvvise e assumere im-

portanti responsabilità. Un livello elevato di insicurezza si associa a pensieri negativi e ulteriori forme di ansia che rischiano di disturbare la propria attività professionale. Naturalmente esistono espedienti per contrastare questi stati, ma il problema maggiormente rilevato è che si tratta di caratteristiche individuali che il soggetto fatica a tenere sotto controllo.

Item della scala

2. Quando devo rispondere a una richiesta improvvisa, mi blocco e non riesco più a reagire.

21. Di fronte a una scelta difficile, mi sento eccessivamente responsabilizzato, e per questo rimango bloccato nella mia decisione.

53. Mi sento disorientato, se le opinioni espresse su un problema sono molte e contrastanti.

40. Mentre svolgo un'attività impegnativa mi viene con insistenza da pensare che posso non farcela.

30. Se devo affrontare una decisione particolarmente difficile, mi sento eccessivamente responsabilizzato, e per questo divento nervoso e intrattabile.

11. Durante lo svolgimento di un'attività importante, mi passano per la testa dubbi e incertezze sulla mia capacità di riuscir bene.

Punteggio	A2 - Senso di insicurezza
Sotto la media	33%
Nella media	54%
Sopra la media	13%

– Scala A3: senso di inadeguatezza

Questa scala si riferisce alla percezione di inadeguatezza nello svolgere alcuni compiti professionali e, in un certo qual modo, si accompagna allo stato di insicurezza trattato nella precedente scala. Un livello elevato di inadeguatezza influenza negativamente lo stato motivazionale e la disponibilità ad impegnarsi nel lavoro. In questo caso, subentrano elementi di natura cognitiva (giudizi su di sé), affettiva (emozioni negative) e motivazionale (percezione di competenza) che influenzano negativamente l'agire professionale.

Gli interventi formativi diretti a diminuire tale senso di inadeguatezza hanno il compito di incrementare la percezione di essere capaci di portare a termine i diversi compiti professionali, la percezione di fare progressi e di acquisire competenze riscontrabili a livello sociale.

Item della scala

12. Provo difficoltà nel riuscire a convincere gli altri della validità o della opportunità di una linea di azione.

31. Quando non riesco in un compito, penso che mi sia stato chiesto qualcosa di troppo difficile e complesso.

54. Mi capita di non riuscire a condurre a termine in maniera ordinata una discussione.

41. Quando trovo difficoltà ad affrontare un determinato argomento penso che non posso farci niente perché troppo impegnativo.

Punteggio	A3 - Senso di inadeguatezza
Sotto la media	10%
Nella media	57%
Sopra la media	32%

4.2 Scale relative alla dimensione volitiva

– Scala V1: autoregolazione e perseveranza nel lavoro

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

Un livello basso in questa scala può essere superato mediante programmi di controllo sistematico delle interferenze che provengono dall'ambiente circostante e dai propri stati d'animo.

Item della scala

3. Anche se un compito è noioso, continuo a svolgerlo finché non l'ho terminato.

13. Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica.

22. Quando una decisione è stata presa, non ci penso due volte per passare alla sua attuazione.

32. Organizzo il mio lavoro in base al tempo che ho a disposizione.

42. Porto a termine in tempo utile gli impegni assunti.

48. All'inizio di un compito o di una attività, verifica quali sono le cose che devo fare.

55. Mi impegno seriamente, anche quando il compito, o l'incarico, non mi interessa molto.

ESITI

Punteggio	V1 - autoregolazione e perseveranza nel lavoro
Sotto la media	10%
Nella media	31%
Sopra la media	59%

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

La scala riguarda la capacità di mettere in atto strategie cognitive e di controllo che consentono di affrontare nuove situazioni sfidanti e di contrastare le diverse forme di ansia e inibizione.

Un punteggio elevato in questa scala mostra un soggetto che, in condizioni difficili, è in grado di esercitare un controllo metacognitivo. Al contrario, punteggi bassi esprimono la necessità di migliorare la tendenza a riflettere sulle ragioni delle difficoltà riscontrate in determinate situazioni e migliorare, così, il loro modo di approcciarsi ai problemi.

Item della scala

4. Quando mi sento valutato ingiustamente, rifletto sulla situazione cercando di capire il perché.

14. Quando comunico con gli altri uso frasi brevi e chiare.

23. Se vengo criticato in pubblico, esamino con calma i motivi di tale comportamento.

33. Quando parlo in pubblico, rifletto su quello che voglio ottenere.

43. Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare la difficoltà.

56. Se gli altri mi evitano, cerco di spiegarmene le ragioni e di chiarirne i motivi.

Punteggio	V2 - fare fronte alle sfide personali (coping)
Sotto la media	9%
Nella media	45%
Sopra la media	46%

4.3 Scale relative alla dimensione cognitiva

– Scala C1: competenze elaborative

Le competenze elaborative riguardano la capacità di creare collegamenti tra nuove conoscenze e esperienze già vissute. Dunque, si sostiene l'importanza

di sollecitare l'attenzione e la motivazione verso l'utilizzo di queste strategie per comprendere e ricordare quanto appreso, andando oltre la semplice memorizzazione e ripetizione di schemi mentali e azioni.

Item della scala

5. Cerco di trovare relazioni tra quello che apprendo e quello che già conosco.

15. Cerco di stabilire collegamenti tra le diverse idee che mi vengono presentate o che incontro nella lettura.

24. Quando apprendo qualcosa di nuovo, cerco di trovare un esempio a cui si possa applicare.

34. Quando vengo a conoscenza di nuove idee o nuove proposte, cerco di immaginare qualche situazione e/o contesto professionale a cui esse si possano applicare.

44. Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni.

49. Leggendo o ascoltando, ricostruisco con la mia immaginazione situazioni, personaggi o vicende, confrontandole con quelle della mia realtà professionale.

57. Durante il lavoro o nell'analisi di testi e documenti mi vengono in mente collegamenti con altri concetti già familiari.

62. Quando apprendo qualcosa di nuovo, mi domando se ci sono casi o situazioni a cui non si possa applicare.

Punteggio	C1 - Competenze elaborative
Sotto la media	3%
Nella media	29%
Sopra la media	68%

– Scala C2: competenza comunicativa

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

Item della scala

6. Pongo delle domande per sollecitare l'attenzione e la riflessione dei miei ascoltatori.

16. Quando introduco termini nuovi o difficili, ne spiego con cura il significato.

25. Controllo se ho capito bene quello che mi viene detto o spiegato.
 35. Verifico se gli altri hanno ben compreso quanto dico loro.
 45. Quando leggo un testo impegnativo, vi segno con cura le cose più importanti.
 50. Coinvolgo gli interlocutori stimolando la loro partecipazione.
 58. Preparo la scaletta del mio discorso in tre blocchi, apertura, svolgimento, conclusioni.
 63. Quando devo presentare un documento, arrivo con il discorso preparato in maniera da sostenere adeguatamente la mia posizione.

Punteggio	C2 - competenza comunicativa
Sotto la media	4%
Nella media	26%
Sopra la media	70%

4.4. Scale relative alla dimensione motivazionale

– Scala M1: percezione di competenza

La scala considera i giudizi di autoefficacia e la percezione di avere raggiunto livelli di competenza professionale tali da garantire la buona riuscita degli impegni. Un basso livello in questa scala è generalmente associato a un alto punteggio nel fattore A3 (senso di inadeguatezza) e segnala problematiche nella sfera motivazionale relativa al proprio agire professionale. In questo caso, per il soggetto è importante recuperare fiducia nelle proprie capacità e competenze.

Item della scala

7. Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace.
 17. Se desidero approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro di riuscirci.
 26. Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nel mio lavoro.
 36. Mi sento in grado di apprendere tutto ciò che mi serve nel lavoro, presto, bene e senza troppo sforzo.
 59. Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire efficacemente anche in compiti e attività complesse e impegnative.

Punteggio	M1 - percezione di competenza
Sotto la media	7%
Nella media	41%
Sopra la media	52%

– Scala M2: orientamento all'io

La scala si riferisce alla presenza di un orientamento diretto alla ricerca di riuscita in un compito e di riconoscimento sociale delle proprie qualità. Se contenuto, questo tipo di orientamento, può stimolare la motivazione e l'impegno. Laddove questo si trasformi in una forma di esaltazione di sé e nella voglia di primeggiare sugli altri possono sorgere dei problemi relazionali che rischiano di intralciare il lavoro in special modo se di tipo collaborativo.

Item della scala

8. Vorrei essere il migliore di tutti in qualche cosa.

18. Concludo più in fretta la mia attività quando cerco di riuscire meglio degli altri.

27. Quando cerco di superare gli altri riesco meglio.

37. Mi sembra molto utile lavorare in gruppo, a condizione che sia io a fare da conduttore.

60. Mi piace riuscire meglio degli altri.

Punteggio	M2 - orientamento all'io
Sotto la media	23%
Nella media	51%
Sopra la media	26%

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

In questo caso per attribuzioni causali si intende il *locus of control* interno, ossia la tendenza ad attribuire le ragioni dei propri successi o fallimenti agli sforzi personali e a cause controllabili, ossia che dipendono da sé stessi, piuttosto che a ragioni esterne e quindi non controllabili, quali il caso o la fortuna. Un punteggio elevato in questa scala esprime la convinzione di poter ottenere risultati positivi attraverso l'impegno personale.

Item della scala

9. La capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che questa mette nell'applicarsi.

19. Quando ottengo buoni risultati nell'apprendere nuove cose, penso che ciò dipenda dall'essermi impegnato molto.

28. La capacità di riuscire dipende dall'impegno che ciascuno mette nello svolgere il proprio lavoro con puntualità e precisione.

38. Quando eseguo un lavoro piuttosto noioso, penso ai suoi aspetti meno negativi e alla soddisfazione che proverò quando lo avrò terminato.

47. Quando mi va bene un lavoro, penso di aver fatto proprio bene a dedicarmi a esso con tanto impegno.

51. Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi.

61. Riesco a essere veramente concentrato, quando cerco di raggiungere un risultato importante.

Punteggio	M3 - attribuzioni causali (locus of control interno)
Sotto la media	8%
Nella media	50%
Sopra la media	42%

5. Il gradimento espresso dai docenti

Nel report finale, compilato a conclusione del corso di formazione, è richiesto ai partecipanti di esprimere giudizi sul gradimento delle attività svolte. Dei 233 docenti che hanno approfondito la tematica relativa al QPCC, il 61,4% l'ha ritenuta *molto* utile, il 35,1% *abbastanza* utile e il 3,4% *poco* utile.

È stato inoltre richiesto loro di esprimere un giudizio sintetico sull'attività svolta. Quella che segue è una rappresentazione della frequenza delle parole che sono contenute nei loro giudizi attraverso la metodologia del *word cloud*, ossia una immagine composta dalle parole, la cui dimensione varia in base alla frequenza con cui esse ricorrono, parole contenute in tutti i giudizi espressi dai 233 docenti.



Quella che segue è invece una selezione, tra i giudizi espressi, di quelli che sono sembrati maggiormente rappresentativi.

È stato davvero costruttivo questo percorso formativo. Ho voluto approfondire la tematica legata alla comunicazione professionale. Ritengo davvero un aspetto molto importante nel mio lavoro avere la possibilità di comunicare con l'altro/gli altri gestendo consapevolmente e con tranquillità le diverse trattazioni. Il questionario QPCC è uno strumento che mi ha portato a rivedere in maniera funzionale alcuni aspetti personali legati al confronto con il pubblico. Avere la consapevolezza che con accorgimenti di controllo di sé stessi e del contenuto da condividere possa essere determinante ai fini del risultato di una comunicazione efficace e non frustrante. La riflessione offre a tutti i professionisti l'opportunità di crescere la propria autostima e la propria autoefficacia e contestualmente gestire la comunicazione il modo professionale. Rafforzare la costanza nel tempo rispetto al conseguimento degli obiettivi fissati; cercare strategie di controllo cognitivo per sostenere efficacemente la realizzazione delle azioni preventivate (ad esempio, organizzazione del tempo, monitoraggio dei risultati conseguiti); individuare e controllare le possibili interferenze derivanti dall'ambiente e dai propri stati d'animo.

Nel complesso vista la valenza metacognitiva e di autoriflessione che emerge dopo la somministrazione del questionario QPCC ho trovato molto utile l'esperienza, in quanto mi ha permesso di migliorare le mie conoscenze, il mio profilo come insegnante-riflessivo/ricercatore, così come di acquisire ulteriori informazioni e nuove conoscenze che mi saranno utili nell'elaborazione dell'istruttoria da presentare al Comitato di Valutazione.

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

La lettura del profilo del QPCC è stata utile come autoriflessione e ha fatto emergere elementi sui quali non ci si era soffermati (ad esempio la gestione dell'ansia nel parlare in pubblico-vedasi collegi, riunioni e colloqui con le famiglie)

Ritengo l'esperienza svolta molto interessante e ricca di spunti di riflessione sul mio ruolo di docente e nello specifico di docente tutor, sulle mie competenze e convinzioni a questo punto della mia esperienza lavorativa, in un contesto relazionale ed educativo importante, quale è l'ambiente scolastico.

Ho trovato lo strumento molto efficace per la sua facilità di compilazione e per la chiarezza con cui rimanda il profilo. Ritengo possa essere un ottimo strumento di autoconoscenza e possa essere utilizzato in maniera efficace anche in fase di bilancio di competenze con i colleghi neo assunti.

L'approfondimento di strumenti operativi e di metodologie di supervisione professionale volto alla «conoscenza operativa» del QPCC ha permesso al docente di toccare con mano la liceità della proposta di legge sulle competenze non solo cognitive, confermando la necessità di continui step di autoriflessione e autovalutazione critica. Le competenze in ambito professionale devono essere capaci di tradurre in termini operativi conoscenze e progettualità operando certamente nella dimensione Cognitiva ma anche in quella Affettivo-Emozionale, Volitiva e Motivazionale. Si tratta di *Lifelong Learning*; e il corso seguito grazie all'Università Roma Tre ha confermato la personale scelta professionale.

La compilazione dello strumento QPCC è stata un'esperienza molto interessante e piacevole al contempo. Una volta ottenuto il profilo ho avuto l'impressione di ricevere una consulenza orientativa che pone nella condizione di eseguire una riflessione sulla propria professionalità e poter progettare il consolidamento o un *empowerment* delle proprie competenze. Questo strumento, utilizzato adeguatamente, è certamente utile sia in contesti organizzativi (aziendale, scolastico, socio-sanitario) sia a livello individuale.

Riflettere sul proprio agire, umano e professionale, insieme alla volontà di crescere, formare e migliorarsi sono gli aspetti principali su cui investire per saper, saper fare e saper essere in qualsiasi contesto di vita, ma soprattutto nel contesto scolastico.

È stata un'esperienza molto formativa, perché il confronto fra me e la Docente nell'anno di prova ci ha arricchito reciprocamente. Infatti ci siamo confrontate sulle risposte uguali e su quelle diverse cercando di comprendere i motivi per i quali sono state fornite risposte differenti. L'interazione umana che si è creata fra noi ci ha avvicinate come Docenti, ma soprattutto come persone umane.

Penso che continuerò a diffondere il QPCC e gli altri questionari che ho scoperto, poiché la riflessione sui risultati con i miei familiari è stata molto proficua e interessante ed ha aiutato le mie figlie a rivedere alcuni comportamenti e ad ottimizzare le strategie di studio.

Bibliografia

- BANDINI, G., CALVANI, A., FALASCHI, E., MENICETTI, L., (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI, *Formazione, Lavoro, Persona*, 5(15), p. 89.
- BONETTO R. (2011), Rappresentazioni dell'identità professionale degli insegnanti in un contesto regionale italiano, *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, 6(2), 163-176.
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Press.
- FIORUCCI, M., MORETTI, G. (Eds) (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma Tre Press.
- HECKAUSEN, H. (1992). *Motivation and action*. Berlin: Springer.
- KUHL, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions (pp. 111-169). In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- LA ROCCA, C., MARGOTTINI, M. (2017). Teoria e pratica nella formazione dei docenti. Il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, (3), 57-69.
- LODOLO D'ORIA, V., PECORI GIRALDI, F., VITELLO, A., VANOLI, C., ZEPPEGNO, P., & FRIGOLO, P. (2003). Burnout e patologie psichiatriche degli insegnanti, http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/burnout_00.pdf (verificato: 15.5.2020)
- MARGOTTINI, M. (2017). *Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- MARGOTTINI, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche. In M. Fiorucci & G. Moretti (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 47-60). Roma: Roma TrE-Press.
- NUSSBAUM, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino
- PELLERAY, M., & ORIO, F. (2001). *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*. Roma: Edizioni Lavoro.
- PELLERAY, M., & ORIO, F. (2001). *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*. Roma: Edizioni Lavoro.
- PELLERAY, M., GRZĄDZIEL, D., MARGOTTINI, M., EPIFANI, F., & OTTONE E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informativo per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro. Rapporto di ricerca*. Roma: CNOS-FAP.
- PELLERAY, M. (a cura di) (2019). *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del Portfolio digitale. Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei*

docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'IeFP. Roma: CNOS-FAP.

SCHON, D.A., (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari: edizioni Dedalo.

ZIMMERMAN, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329-339.

Capitolo 4

La formazione del docente tutor al *counselling* per la supervisione professionale: il rilievo della simulazione dei contesti

Valeria Biasi, Nazarena Patrizi, Conny De Vincenzo

1. La necessità della formazione del docente tutor al Counselling professionale in ambito educativo-formativo

In base alla definizione delle caratteristiche e delle funzioni principali della pratica del *Counselling professionale* in ambito educativo-formativo, precisate dalle norme di riferimento diffuse dall'Ufficio Scolastico Regionale della Regione Lazio (a.a. 2017-2018), ricordiamo che: “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 scorgere nuove letture e diverse possibili soluzioni” (p. 17).

Viene inoltre evidenziato nell’art. 12, comma 3 del DM 850/2015 il fatto che il processo valutativo del docente neoassunto viene affidato in particolare ad un docente tutor il quale, 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.

È ben riconoscibile a questo punto il ruolo determinante che lo sviluppo delle competenze di counselling dovrà via via ricoprire nei percorsi di formazione iniziale e *in itinere*, del docente.

Tali competenze dovranno comprendere, secondo il modello proposto da Gerich e Smith (2016), alcune abilità fondamentali per i contesti di consulenza come le seguenti:

- a) *abilità comunicative*, contenenti pratiche di consulenza generale come “ascolto attivo”, “parafrasi” e capacità di “strutturare” il discorso;
- b) *capacità diagnostiche*, per la “definizione del problema” e la “ricerca di possibili cause”;
- c) *capacità di problem-solving*, per lo sviluppo e l’avvio di appropriate e personalizzate soluzioni per le eventuali difficoltà di apprendimento riscontrate;

- d) *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 identificano 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 nell’ambito della pratica di consulenza*.

Dobbiamo però convenire che esistono a tutt’oggi pochi programmi formativi volti specificamente a promuovere questa assai complessa competenza essenziale per gli insegnanti, in particolare nell’ambito della loro formazione iniziale.

Gerich, Trittel e Schmitz (2017) hanno recentemente dimostrato empiricamente come la *competenza di consulenza* dei futuri insegnanti può essere promossa con successo attraverso la formazione ed il feedback individuale orientato al processo. Essi hanno condotto uno studio quasi sperimentale confrontando tre gruppi di trattamento (gruppo di allenamento, gruppo di formazione + gruppo di feedback, gruppo di controllo), rilevando misure pre e post-test, e programmando appositi follow-up con dati di serie temporali. I risultati ottenuti hanno messo in luce come attraverso delle *simulazioni di colloqui di consulenza* – svolte nel corso della formazione iniziale o in servizio degli insegnanti – sia possibile ottenere un miglioramento della loro *competenza di counselling*.

Ciò è in linea con quanto evidenziato, già nel 2005, da Parsons e Stephenson, secondo i quali le *simulazioni di contesto* rappresentano un buon catalizzatore del miglioramento delle competenze all’interno del processo formativo dei docenti. La possibilità offerta ai docenti di confrontarsi durante le simulazioni con soggetti reali, anche con l’ausilio di videoregistrazioni, rafforza infatti le loro *capacità di ascolto* e consente loro di mettere in pratica le conoscenze teoriche per valutarne l’effettiva efficacia in contesti, seppur di simulazione, molto vicini a quelli reali.

A tale proposito anche Stones nel 2003 aveva sottolineato come sia complesso il ruolo di supervisore di un docente in quanto si mette proprio in primo piano il confronto tra pratica educativa e preparazione teorica. Egli puntualizzava inoltre che l’obiettivo del percorso di supervisione non concerne semplicemente il rinforzare l’esercizio di osservazione del docente ma consiste in modo più ampio e comprensivo nel *delineare le modalità formative maggiormente efficaci per facilitare, in ultima analisi, l’apprendimento degli allievi*.

Su questa linea si pongono anche gli studi di Gall e Acheson (2010) i quali considerano la *supervisione attuata attraverso il counselling* come un metodo di *valutazione formativa del lavoro con gli insegnanti* volta a migliorare l’istruzione: si tratta cioè di un modello formativo centrato appunto sull’insegnante e basato sul confronto collaborativo.

Ulteriori recenti indagini empiriche (Vumilia & Semali, 2016) riferiscono di docenti supervisor impegnati in molteplici attività di guida, consulenza, monitoraggio e supporto dei docenti in formazione. Questi ultimi vengono poi invitati a compilare una scheda di valutazione della loro esperienza con il docente mentore e dell'efficacia del programma di tutoraggio ricevuto rispetto anche al miglioramento dell'apprendimento registrato in classe. Dall'analisi di queste valutazioni si rileva come i docenti in formazione mostrino di aver beneficiato dell'attività di supervisione svolta dal mentore sia relativamente agli aspetti didattici, nonché a quelli relativi all'insegnamento collaborativo e al supporto ricevuto.

Dall'esame di questi studi pertinenti si ricava in sintesi come siano proprio le modalità di *apprendimento attivo* - vedi il caso delle *esperienze di simulazione di contesto* - a contribuire alla applicazione dei contenuti appresi in una pratica professionale in divenire. Tale tipo di approccio potrà dunque servire come modello per la progettazione di specifici programmi di formazione delle competenze di counselling per la supervisione professionale dei docenti.

2. Aspettative ed esigenze formative espresse dai docenti tutors in tema di Counselling professionale

Durante il corso di Formazione dei Tutor per docenti neoassunti organizzato nell'a.a. 2021/22 dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre" in collaborazione con l'USR della Regione Lazio, sono stati somministrati, ad un ampio campione iniziale pari a 2110 docenti (di cui l'88,6% femmine, in maggioranza in età dai 40 ai 60 anni ed in servizio per il 66,5% da più di 15 anni), un *Questionario conoscitivo iniziale* articolato in diverse Sezioni relative, oltre ai dati ascrittivi, alle specifiche funzioni attribuite alla figura di Tutor dei docenti neoassunti; ed un *Questionario finale*, di uscita, proposto appunto al termine delle attività formative svolte e compilato da un totale di 1.946 docenti.

Come già precisato nell'ambito del presente volume, la formazione del docente neo-assunto organizzata presso l'Università Roma Tre ha previsto un percorso centrato in particolare sulla conoscenza e l'utilizzo di varie tipologie di strumenti o procedure che qui elenchiamo rimandando agli approfondimenti forniti nei vari capitoli del presente volume. Per quanto concerne l'analisi degli strumenti messi a disposizione si va dalla somministrazione del Questionario QPCC (Pellerey & Di Iorio, 2001); all'uso del Counselling per la supervisione professionale; dalla messa in atto della procedura dell'Osservazione trifocale all'applicazione di checklist osservative; al ricorso a pratiche di osservazione tra pari (quali il Microteaching o la Videoanalisi).

Ai fini della stesura di un Report finale, è stata poi proposta la compilazione sia di una sezione generale del Questionario finale relativa alle valutazioni complessive delle attività proposte, sia di una sezione specifica dedicata allo stru-

mento prescelto dal docente in formazione come perfezionamento metodologico: sono state in questo caso registrate un totale di 2.328 risposte che qui presentiamo sinteticamente nelle linee principali.

Per quanto riguarda il ruolo e le caratteristiche della supervisione professionale condotta con la metodologia del Counselling docente tutor-docente neoassunto che qui intendiamo approfondire, si riportano di seguito alcuni interessanti risultati ottenuti dall'elaborazione di domande pertinenti facenti parte dei suddetti Questionari.

Nell'ambito del Questionario iniziale per quanto concerne lo strumento procedurale del Counselling è stata proposta la seguente domanda:

“A suo avviso come docente Tutor quali problematiche risultano oggi più urgenti da affrontare nell'ambito dell'attività di Supervisione Professionale di Counselling svolta con il docente neo-assunto?”.

Ogni docente poteva fornire più di una risposta, dunque il totale delle risposte, come è prevedibile, non corrisponde al numero dei rispondenti.

Si è calcolato invece con quale frequenza è stata riportata ogni problematica presentata.

Come anticipato abbiamo registrato un totale di 2110 rispondenti, in questo caso però 9 docenti non hanno dato alcuna risposta alla domanda.

La Tabella 1 di seguito riportata illustra le risposte fornite con le relative frequenze percentuali registrate.

	N	%
Rapporti con le famiglie	636	14%
Rapporti con i/le colleghi/e	229	4%
Rapporti con i/le dirigenti	37	0,8%
Problemi comportamentali degli allievi	937	20,6%
Questioni didattico-organizzative	728	16%
Problemi di gestione disciplinare della classe	583	12,8%
Difficoltà di apprendimento	501	11%
Difficoltà nel riuscire a motivare e interessare gli allievi	853	18,8%
Non so	34	0,7%

Tabella 1 – Frequenze assolute e relative frequenze percentuali relative alle problematiche da affrontare con il Counselling - questionario ingresso (Totale risposte 4538)

Come si evince chiaramente le problematiche segnalate con maggiore frequenza concernono in particolare i “Problemi comportamentali degli allievi”

(20,6%) e le “Difficoltà nel riuscire a motivare e interessare gli allievi” (18,8%).

A seguire vengono indicati come piuttosto diffusi i problemi connessi alle “Questioni didattico-organizzative” (16%), ai “Rapporti con le famiglie” (14%) e alla “gestione disciplinare della classe” (12,8%).

Per quanto concerne invece il Questionario finale - distribuito sempre come gli altri strumenti con garanzia dell'anonimato - sono state registrate le risposte date da 1.946 docenti, come precisato sopra.

Si riportano i risultati ottenuti per le alcune domande a nostro avviso particolarmente significative.

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Argomento 1. La funzione e le attività del tutor dei docenti in anno di formazione	/	6 3,5%	95 55,9%	69 40,6%
Argomento 2. L'osservazione e l'osservazione tra pari nel contesto scolastico	/	3 1,8%	90 52,9%	77 45,3%
Argomento 3. La formazione tra pari (peer to peer) e la riflessione sulle pratiche professionali	1 0,6%	5 2,9%	76 44,7%	88 51,8%
Argomento 4. La conoscenza di strumenti operativi e di metodologie di supervisione professionale (criteri di osservazione in classe, peer review, documentazione didattica, counselling professionale, ecc.)	/	3 1,8%	69 40,6%	98 57,6%
Argomento 5. La conoscenza di strategie e dispositivi didattici dialogici e collaborativi	1 0,6%	6 3,5%	91 53,5%	72 42,4%

Tabella 2 – Domanda: “Indichi di seguito quanto è stato utile approfondire i seguenti argomenti”.
Si riportano le frequenze assolute e le frequenze percentuali per ogni item (n=170).

Si rileva in questo caso una buona distribuzione della percezione di utilità in corrispondenza dei vari strumenti indicati e in particolare occorre sottolineare il forte interesse diffuso per quanto concerne l'argomento relativo alla conoscenza di strumenti operativi e di metodologie di supervisione professionale (criteri di osservazione in classe, peer review, documentazione didattica, counselling professionale, ecc.)

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Le conoscenze in merito alla funzione, al ruolo e alle responsabilità del docente tutor	1 0,6%	12 7,1%	96 56,5%	61 35,9%
La conoscenza di strumenti per svolgere un'osservazione efficace delle attività sviluppate dal docente neoassunto	2 1,2%	8 4,7%	89 52,4%	71 41,8%
La collaborazione in rete con altri docenti tutor per condividere le pratiche utilizzate	8 4,7%	45 26,5%	77 45,3%	40 23,5%
Conoscenze e abilità in ambito metodologico, didattico e valutativo	1 0,6%	13 7,6%	101 59,4%	55 32,4%
Conoscenza di pratiche di tutorato efficaci da poter introdurre nel proprio percorso	1 0,6%	8 4,7%	93 54,7%	68 40%
Conoscenza di strumenti e metodologie di Counselling e Supervisione Professionale	1 0,6%	6 3,5%	82 48,2%	81 47,6%
Le capacità di somministrazione di strumenti per la raccolta dei dati (griglie di osservazione, questionari, interviste, ecc.)	1 0,6%	12 7,1%	92 54,1%	65 38,2%

Tabella 3 – Domanda: “Quanto ritiene che il percorso proposto dal Dipartimento di Scienze della Formazione abbia contribuito a migliorare:...”. Si riportano le frequenze assolute e le frequenze percentuali per ogni item (n=170).

Anche in questo caso si deve sottolineare l'opinione complessivamente molto positiva sul percorso di formazione fornito dall'Università Roma Tre, nel dettaglio si rileva inoltre come un rilevante numero di formandi ritenga che esso abbia contribuito a migliorare molto proprio la conoscenza di strumenti e metodologie di Counselling e Supervisione Professionale.

Per quanto concerne le attività di approfondimento relative ai vari strumenti presentati (cfr. Tab. 4) sono state inoltre riconosciute decisamente utili e importanti quelle svolte in modalità asincrona al fine di consolidare le conoscenze acquisite, migliorare la propria competenza riflessiva e di ricerca.

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Consolidare le conoscenze acquisite nell'incontro in sincrono	1 0,6%	15 8,8%	103 60,6%	51 30%
Migliorare il proprio profilo come insegnante-riflessivo	1 0,6%	12 7,1%	86 50,6%	71 41,8%

Migliorare il proprio profilo come insegnante-ricercatore	3 1,8%	25 14,7%	92 54,1%	50 29,4%
Rilevare dati e informazioni utili per elaborare le proprie riflessioni da restituire al Comitato di Valutazione	4 2,4%	11 6,5%	97 57,1%	58 34,1%

Tabella 4 – Domanda: “Le attività di approfondimento online che ha svolto in modalità asincrona le sono state utili per:...”. Si riportano le frequenze assolute e le frequenze percentuali per ogni item (n=170).

Vi è inoltre 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.

Tra le criticità vengono invece segnalate: la burocrazia, il poco tempo a disposizione, talvolta una scarsa comunicazione, l’eventuale indisponibilità o scarsa responsabilizzazione del neoassunto, i pochi strumenti a disposizione.

Riteniamo che tali punti di debolezza vadano esplicitamente tenuti presenti in prospettiva per migliorare il processo di formazione dei docenti *in servizio*, in particolare rafforzando le occasioni di *perfezionamento delle competenze comunicative* dei tutors, garantendo loro la *conoscenza e la piena padronanza di più strumenti diversificati* e sollevandoli invece il più possibile dal sovraccarico burocratico che spesso toglie tempo alle attività educativo-formative stesse.

3. Analisi delle rappresentazioni del docente tutor e indicazioni per lo sviluppo delle competenze di Counselling per la supervisione professionale

Al fine di analizzare le specifiche rappresentazioni mentali del docente tutor sul tipo di intervento di supervisione da attuare nell’ambito del rapporto con il docente novizio, è stata proposta la effettuazione di una esercitazione dedicata basata sulla raccolta di narrazioni scritte secondo le istruzioni che si riportano qui di seguito, le quali venivano presentate al rispondente in modalità online attraverso un apposito link attivo sulla piattaforma LimeSurvey.

Il docente tutor era quindi invitato a completare la seguente richiesta:

«Prova a scrivere due storie, a fare due resoconti scritti di tue significative esperienze che hanno avuto luogo in ambito educativo-formativo.

Di queste, la prima (A) deve essere legata alle tue personali vicende

professionali come docente. L'altra storia (B), invece, deve riguardare esperienze legate all'attività dell'insegnante neo-assunto che hai avuto modo di supervisionare e/o seguire all'inizio del suo percorso professionale.

Si può trattare comunque di esperienze sia a carattere positivo, sia a carattere negativo.

Si tratta di lasciarsi andare ad una narrazione spontanea delle esperienze che ti vengono in mente, in modo naturale».

Sia per la prima narrazione richiesta (la A) sia per la seconda (la B) venivano messi a disposizione un massimo di 1600 caratteri, spazi inclusi, ciò in modo da rendere più omogenee le operazioni di raccolta di informazioni.

A livello dei risultati precisiamo che sono state prodotte un totale di 170 narrazioni (di tipo A e altrettante di tipo B) dai docenti che hanno liberamente scelto di approfondire la conoscenza di questo specifico strumento. In totale hanno partecipato all'esercitazione 157 donne e 13 uomini, con età minima pari a 30 anni e massima pari a 66 anni (età media 50 anni e 2 mesi; DS = 7,9).

Tale campione è risultato costituito da 10 docenti del Nido; 61 docenti dalla scuola primaria; 52 docenti dalla scuola secondaria di primo grado; 47 docenti dalla scuola secondaria di secondo grado.

Sono stati esclusi dalle elaborazioni quali-quantitative che qui presentiamo, una decina di docenti i quali avevano risposto più volte al questionario, probabilmente per problemi informatici di collegamento. Non sono rientrate nei conteggi inoltre le narrazioni di altri ventidue docenti, esclusi in quanto pur avendo completato entrambe le narrazioni, non hanno parlato effettivamente del rapporto con il tutee (ossia del docente seguito dal tutor) nella narrazione B eludendo così il compito: consideriamo questo già un risultato significativo da collegare alla presenza di resistenze ad affrontare argomenti delicati sulla relazione interpersonale professionale vissuta, resistenze presenti a dispetto di una iniziale disponibilità mostrata. *Tali resistenze si sono manifestate sostanzialmente in circa il 10% del campione totale.*

Rispetto quindi ai 202 docenti iniziali che avevano compilato il format è stato possibile, come dicevamo, esaminare le narrazioni complete di 170 docenti.

Si riportano di seguito i principali risultati delle analisi dei contenuti riferiti, condotte con il *metodo dei tre giudici indipendenti e in concorso tra loro*. Si precisa che a livello metodologico sono stati applicati i criteri valutativi via via stabiliti per la costruzione delle categorie di significato e che, ogni volta che sono state rinvenute discrasie tra i giudizi attribuiti, si è proceduto cercando un accordo prevalente.

Nelle Tabelle 5 e 6 vengono riportati i temi e le problematiche indicate dai docenti rispettivamente nel corso delle Narrazioni di tipo A, relative alla *personale esperienza del Tutor come docente*, e in quelle di tipo B, relative invece all'*esperienza del Tutor come supervisore del neo-assunto*.

Nel primo caso (Narrazioni A) sono stati individuati i seguenti temi prevalenti: 1) Strategie didattiche del docente; 2) Collaborazione e confronto; 3) Aspetti emotivo-motivazionali; 4) Inclusività; 5) Valorizzazione; 6) Formazione e aggiornamento del docente; 7) Motivazione professionale.

Temi	Frequenza
Strategie didattiche del docente (si sottolinea l'importanza per un docente di utilizzare metodi flessibili e creativi, di combinare e adattare le differenti strategie didattiche, di avvalersi delle TIC)	59
Collaborazione e confronto (si sottolinea l'importanza per il docente di collaborare e confrontarsi costantemente con i colleghi)	67
Aspetti emotivo-motivazionali (si evidenzia l'importanza del fatto che il docente sia empatico, che ascolti i ragazzi dando loro fiducia, per favorire il raggiungimento di obiettivi educativi e creare un ambiente accogliente per i bambini)	39
Inclusività (si sottolinea l'importanza di includere tutti gli allievi, anche e soprattutto quelli con disabilità)	21
Valorizzazione (emerge l'importanza di valorizzare le potenzialità e le caratteristiche individuali, anche e soprattutto con ragazzi con disabilità)	16
Formazione e aggiornamento del docente (si sottolinea l'importanza per il docente di una continua formazione in campo pedagogico e psicologico, di svolgere tirocini formativi, di fare esperienze)	16
Motivazione professionale (si sottolinea l'importanza per il docente di mantenere viva la motivazione iniziale che lo ha spinto ad iniziare, e che ogni giorno lo motiva)	15
Altro	10

Tabella 5 – Temi e problemi emersi dall'analisi dei resoconti scritti del Tutor riguardo a significative esperienze personali vissute come docente (Narrazioni A; n= 170).

Per chiarezza metodologica è importante precisare che ciascuna narrazione poteva essere categorizzata in più di un tema (es.: se dalla narrazione si evinceva l'importanza della didattica inclusiva e degli aspetti di condivisione e confronto,

si sono attribuite a quella narrazione entrambe le categorie). Il conteggio finale delle frequenze pertanto non corrisponde a 170, ma è in genere maggiore.

Come si evince dalla Tabella 5 nel caso delle Narrazioni di tipo A, relative cioè alla *personale esperienza del Tutor come docente*, i temi prevalenti individuati concernono la descrizione delle *strategie didattiche adottate dal docente*, il *costante ricorso a modalità di collaborazione e confronto con gli altri docenti* e la *cura degli aspetti emotivo-motivazionali attraverso l'atteggiamento empatico del docente*.

Per quanto concerne la Narrazioni B, specificamente connesse al *rapporto docente tutor-docente neo-assunto*, sono stati individuati i seguenti temi prevalenti: 1) Apprezzamento del tutee (sia a livello personale che professionale); 2) Tutoring come confronto reciproco e attenzione all'aspetto relazionale; 3) Resoconti di esperienze didattiche; 4) Disagio e difficoltà; 5) Ruolo del tutor.

Temi	Frequenza
Apprezzamento del tutee (vengono apprezzate diverse caratteristiche sia personali come la capacità di ascolto e di empatia, sia di organizzazione del lavoro e di collaborazione, o la precisione, sia l'uso di metodologie innovative messe in atto dal tutee basate sulla flessibilità nelle attività)	75
Tutoring come confronto reciproco con attenzione all'aspetto relazionale (si mette in luce l'esperienza di confronto, dialogo, condivisione e scambio reciproco tra tutor e tutee sia a livello personale che didattico)	68
Resoconti di esperienze didattiche (vengono evidenziate le esperienze didattiche messe in atto dal tutee e a cui i tutors hanno assistito: circle time, realizzazione di UDA, lavori specifici realizzati)	47
Disagio (viene fornita una descrizione del disagio e delle difficoltà emerse nella relazione di tutoring. Queste problematiche vengono attribuite all'ansia e all'imbarazzo del tutee oppure alla difficoltà del tutor ad assumere tale ruolo)	15
Ruolo del tutor (viene esplicitata la modalità di attuazione del ruolo di supervisione, ossia come i docenti vivono e attuano il ruolo di supervisione assegnato loro).	8
Altro	8

Tabella 6 – Temi e problemi emersi dall'analisi dei resoconti scritti del Tutor riguardo agli incontri di Supervisione professionale del docente neoassunto (Narrazioni B; n= 170).

Come si evince dalla Tabella 6 nel caso delle Narrazioni di tipo B, relative cioè al *rapporto docente tutor-docente neo-assunto*, i temi prevalenti individuati concernono *l'apprezzamento del tutee, il tutoring come confronto reciproco con attenzione all'aspetto relazionale seguiti dalla descrizione di esperienze didattiche condivise*.

A seguire, con una frequenza minore ma ben rappresentata, vengono segnalate *situazioni di disagio* concernenti la *gestione della relazione di tutoring*: si tratta di problematiche che vengono attribuite all'ansia e all'imbarazzo del tutee oppure alla difficoltà del tutor ad assumere il suo ruolo e che purtroppo in genere non si accompagnano all'individuazione di efficaci strategie di intervento per avviare una soluzione e un funzionale superamento delle difficoltà percepite.

I contenuti più importanti e significativi che emergono dall'analisi delle narrazioni esaminate riguardano, a nostro avviso, soprattutto le strategie di fronteggiamento e/o risoluzione adottate spontaneamente dai Tutor in situazioni di difficoltà: si tratta spesso di un uso allargato di strategie didattiche anche creative, oppure del ricorso a comportamenti naïf, spontanei ma non professionali, che vanno da uno scambio di idee con i colleghi alla messa in pratica di tecniche anti-stress personali. Interventi di questo genere non costituiscono in realtà una risposta efficace per comprendere la natura e l'origine del problema professionale incontrato, né le caratteristiche del conflitto vissuto o, tantomeno, le modalità di soluzione possibili dal punto di vista individuale e del contesto.

In particolare, nell'ambito delle narrazioni di tipo A - relative, ricordiamo, all'esperienza del tutor come docente -, sono emerse le principali categorie di riferimento riportate nella Tabella 9.

Nel complesso solo in 38 narrazioni delle 170 totali (cioè nel 22.35% dei casi) si è potuta evidenziare l'attuazione di una strategia di fronteggiamento e/o risoluzione delle difficoltà percepite.

Strategie adottate in situazioni di difficoltà	Occorrenze
Strategie didattico-disciplinari integrate e inclusive (role playing, innovazioni didattiche creative, feedback formativi, rappresentazioni artistiche, ecc.)	19
Cooperative Learning e strategie di gruppo tra allievi e con i docenti	6
Sollecitare il Tutee ad avere un rapporto di fiducia con l'allievo, mostrare empatia, adottare il suo linguaggio	6
Laboratori Esperienziali, associare la pratica alla teoria	5
Aggiornamento e sperimentazione (esperienze di formazione continua)	2

Tabella 9 – Strategie adottate in situazioni di difficoltà riportate nelle narrazioni A (n=38) e relative occorrenze

In sintesi i dati indicano come nel 22.35% dei casi il *Tutor riferisce nella sua esperienza diretta come docente* l'adozione di strategie di fronteggiamento e/o soluzione dei problemi incontrati e *in gran parte, quando le adotta, si tratta di strategie di tipo didattico* (messa in opera di didattiche disciplinari integrate, innovative, laboratoriali di lavori di gruppo, ecc.) o di tecniche volte al rafforzamento della motivazione degli allievi.

Le strategie di fronteggiamento e/o risoluzione attuate spontaneamente in situazioni di difficoltà ed emerse invece nelle narrazioni di tipo B - relative, ricordiamo, all'esperienza del tutor nel rapporto professionale con il docente neo-assunto -, sono ricondotte alle seguenti principali categorie di riferimento con le relative frequenze (cfr. Tabella 10).

Nel complesso solo in 17 narrazioni delle 170 totali (cioè nel 10% dei casi) si è potuta evidenziare la messa in atto di una vero e proprio tentativo di fronteggiamento e/o risoluzione delle difficoltà.

Strategie adottate in difficoltà	Occorrenze
Confronto e supporto tra colleghi	10
<u>Utilizzo di abilità di counselling e ascolto</u>	2
Ricorso a strategie didattiche e comunicative alternative, rimodulazione delle proprie attività in classe	3
Personalì strategie fronteggiamento generico dello stress	2

Tabella 10 – Strategie adottate in situazioni di difficoltà delle narrazioni B (n=17; 17/170 cioè il 10%) e relative occorrenze.

Come si evince dalla lettura delle suddette categorie, nell'ambito di quella piccola quota del 10% di docenti che mettono in atto qualche strategia per rispondere alle difficoltà, *la maggior parte ricorre in particolare al confronto e al supporto tra colleghi*. Rarissime risultano in questo frangente sia l'adozione di modalità didattiche e comunicative alternative, sia la messa in atto di tecniche anti-stress personali, sia – e questo è a nostro avviso il dato più allarmante – l'utilizzo di *abilità di counselling e ascolto*.

Il docente tutor, infatti, non avendo potuto beneficiare di una formazione specifica sulla procedura del Counselling per la supervisione professionale, utilizza in modo spontaneo in particolare il confidarsi con i colleghi per avere un loro feedback. Sebbene sia ben comprensibile questa reazione di tentato rispecchiamento, non possiamo ancora parlare di sviluppo di una capacità di ascolto per la rielaborazione di una risposta matura di fronte ai problemi professionali percepiti.

Occorre inoltre sottolineare come nel 90% dei casi non siano state affatto indicate strategie di soluzione o fronteggiamento delle difficoltà vissute, mentre ve ne sarebbe stata certamente necessità come mostrano, per esempio, le se-

guenti due narrazioni (di tipo B) in cui viene riportato un *disagio/difficoltà nella relazione di tutoring* e ove si nota appunto l'assenza di un ricorso a modalità di fronteggiamento o iniziale soluzione delle problematiche presentate.

Le due narrazioni seguenti mostrano in particolare l'incertezza nella conduzione della supervisione professionale legata a inefficaci o assenti strategie di comunicazione e/o alla conflittualità recondita a livello relazionale, aspetto che pare emergere in modo consistente in questi casi tra docente tutor e docente novizio.

- “Nel mio anno di prova ho dovuto gestire una delicata situazione tra la docente di sostegno della classe di cui ero coordinatrice e la famiglia dell'alunna H. Purtroppo la collega non riusciva a gestire la situazione, non capiva le esigenze della famiglia e pertanto ho cercato diverse volte di mediare tra le due posizioni. Mi sono trovata in difficoltà perché comprendevo le ragioni della famiglia ma *ero a disagio nel dare suggerimenti ad una collega*”.
- “Con la mia tutee ho praticato un'osservazione naturalistica, cercando di essere obiettiva e utilizzando una griglia ricevuta dalla scuola. Il momento della condivisione è stato quello più delicato perché nella sua presentazione ci sono stati dei momenti di criticità ma non è stato facile comunicare qualcosa che oltretutto poteva essere soggettivo. Temevo di urtare la sua sensibilità e di farla scoraggiare, quindi ho cercato di pesare le parole e ho sottolineato gli aspetti positivi ma *non ho detto tutto quello che avevo osservato. Non credo sia utile che l'osservazione nell'anno di prova sia fatta dai colleghi*”.

Come vediamo possono emergere nella relazione professionale docente tutor – docente neo-assunto, rilevanti problemi di comunicazione: il docente tutor per gestire queste evenienze deve essere messo in condizione di avere le *competenze relazionali* necessarie a chiarire la natura e le caratteristiche del conflitto che è insorto. A tal fine occorre facilitare anche nel docente novizio la presa di coscienza delle proprie difficoltà e promuoverne le capacità di *empowerment* in modo che egli possa affrontare serenamente questa parte significativa del suo percorso formativo.

In sintesi sottolineiamo come il processo formativo non possa non tener conto della qualità della relazione: questioni educativo-formative e componenti relazionali appaiono, in conclusione, interrelate e imprescindibili.

3.1 Sviluppare la capacità di ascolto per l'esercizio del counselling nella supervisione professionale

In considerazione degli esiti della ricerca di settore finora esposti si ritiene possibile promuovere lo sviluppo di competenze comunicative e relazionali e rafforzare le abilità empatiche e di ascolto attraverso l'attività di counselling

per la supervisione professionale, la quale come è noto si attua *in primis* con lo strumento del colloquio.

Durante lo svolgimento del colloquio messo in atto grazie alla procedura di counselling, infatti, insieme alle molteplici dinamiche emotive e motivazionali, si attivano importanti processi cognitivi che interessano sia il soggetto, sia il conduttore del colloquio (o counsellor) (cfr. anche Biasi, 2019). Dal punto di vista del counsellor – in questo caso il docente tutor - vi è una continua raccolta di informazioni verbali e non verbali con attenzione sia al cosiddetto “qui ed ora” sia alla eventuale ricostruzione storica, con rappresentazione mentale di eventi passati, legati ai contesti educativo-formativi attraversati. Questa operazione della *ricostruzione del passato* appare strettamente connessa a innesti, completamenti, aggiustamenti che sottolineano la presenza di una costruzione “verosimile” della realtà esperita, affiancando al concetto di spiegazione dell’accaduto il *costrutto di narrativa*.

La procedura del counselling prevede inoltre un continuo ricorso al processo della *spiegazione dei problemi professionali incontrati*, con verifica delle ipotesi in costruzione, le quali vengono via via definite e ristrutturare, in maniera creativa e condivisa, con il docente neoassunto.

Questa verifica procede anche attraverso forme di feedback basate sulle informazioni esplicite ed implicite provenienti dalla comunicazione sia verbale sia non verbale, come emerge molto frequentemente anche dalla mimica, dalla postura, dall’atteggiamento generale, ecc.

Il docente tutor in queste occasioni dovrà mostrarsi molto plastico, aperto ad una lettura scevra da pregiudizi di ogni sorta, disponibile al nuovo, ed a riconoscere eventuali elementi che possono essere importanti anche se talvolta possono anche risultare non facilmente spiegabili all’interno del modello teorico utilizzato. Occorre infatti nel corso dell’attività di supervisione, essere pronti a riorganizzare le proprie strutture teoriche per fornire una spiegazione veramente calzante alla situazione che ci si pone davanti: è sempre utile chiedersi quindi se il problema che si intende affrontare potrebbe essere spiegato altrimenti e, se necessario, occorre essere disponibili a sospendere il giudizio a vantaggio di una più accurata raccolta di dati.

Componente essenziale negli incontri di counselling appare essere certamente la *qualità dell’interpretazione*, ossia la struttura della spiegazione offerta, co-costruita e condivisa durante i colloqui di supervisione.

La *rielaborazione cognitiva* è uno dei principali effetti dell’interpretazione o attribuzione di significati (causali e non) e può comprendere anche eventuali cambiamenti nei livelli di realtà secondo i quali vengono percepiti i materiali conflittuali rielaborati.

Un altro effetto non certo secondario dell’interpretazione avanzata viene ad essere la *ristrutturazione emotiva*, accompagnata dall’eventuale avvio di fenomeni di cosiddetta “restituzione”, costituita dalla trasmissione dei contenuti rielaborati, con eventuali aspetti di riconoscenza, progressiva indipendenza e poi di distacco.

Per una buona attuazione della procedura del counselling è peraltro importante tener conto delle componenti verbali e non verbali dell'incontro. 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 le qualità espressive dell'ambiente in cui avviene lo scambio comunicativo (il cosiddetto setting), o la percezione dello scorrere del tempo, aggiungono dei significati i quali possono intervenire nei processi interpretativi dei problemi e/o dei conflitti incontrati.

La cura dell'insieme di questi fattori risulta centrale affinché si realizzi un efficace scambio comunicativo tra docente tutor e docente novizio. Una *buona comunicazione* significa in realtà *migliore sensibilità empatica* e *maggiore capacità di ascolto*: competenze basilari per costruire relazioni professionali soddisfacenti e produttive.

4. Percorsi di formazione del docente tutor al Counselling professionale: il rilievo della simulazione dei contesti

Rilevata, come mostrano i dati fin qui esaminati, la necessità di una formazione adeguata del docente Tutor all'utilizzo del Counselling professionale, avanziamo la proposta di *percorsi integrati* che prevedano, nell'ambito della disponibilità di *vari strumenti diversificati*, la realizzazione di *sedute di simulazione di incontri di counselling su problemi reali, ossia sedute di simulazione di contesti*. Tali incontri hanno la peculiarità di essere *asincroni* rispetto al lavoro in aula favorendo così momenti di riflessione e adeguato distacco funzionale all'analisi introspettiva, prevedono una *tempistica cadenzata* e debbono essere *organizzati con sistematicità* durante il periodo di accompagnamento del nuovo docente.

La *simulazione di contesti* permette per sua natura di mettere in atto procedure complesse in un ambiente in qualche modo protetto, diviene così possibile provare ipotesi, mettere alla prova sé stessi, confrontare teorie e pratiche educative: essa può costituire quindi una innovazione di rilievo se viene inserita nel percorso di formazione e accompagnamento dei docenti.

Di fronte ai molteplici problemi che investono l'istituzione scolastica diventa oggi a nostro avviso sempre più importante e centrale, per non vanificare l'intero percorso di supervisione, intervenire con lo strumento del Counselling al fine di fornire al docente in formazione adeguate strategie di fronteggiamento e/o risoluzione delle difficoltà attraversate in particolare nei primi periodi di inserimento professionale. La padronanza di questo strumento permetterà di ampliare le possibilità di rispondere alle difficoltà professionali non fermandosi semplicemente all'*adozione allargata di qualche occasionale strategia didattica o al semplice ricorso a modalità di collaborazione generica e di confronto estemporaneo con gli altri docenti*, secondo un modello di *continuità* tra la propria personale esperienza di insegnamento e la nuova funzione di supervisore. Occorrerà invece *sviluppare un processo di ridefinizione e consapevoliz-*

zazione del problema o del conflitto incontrato per individuare modalità di intervento più matura caratterizzate da maggior distacco rispetto alla riproduzione passiva della singola esperienza pregressa come docente, e maggiormente rispondenti allo specifico contesto professionale esperito.

Nell'ambito della riconosciuta necessaria e specifica formazione all'uso di un così delicato strumento di analisi dei problemi professionali in ambito educativo-formativo, si auspica la programmazione sistematica di *incontri simulati di counselling per la supervisione professionale*, centrati proprio sullo *sviluppo di abilità di comunicazione e ascolto*: ciò al fine di identificare strategie di soluzione e/o fronteggiamento delle questioni conflittuali o problematiche che possono essere incontrate nel contesto scolastico. Si intende in questo modo promuovere un'azione sistemica per la formazione dei docenti tutors come figure di sistema nell'ecologia dei processi formativi secondo quindi una prospettiva ecosistemica diretta a rafforzare, tener conto e prendersi cura in modo equilibrato dei vari fattori sia personali sia socio-ambientali implicati nei processi educativi per qualificare e ottimizzare l'attività di istruzione e formazione.

Bibliografia

- BIASI, V. (2019). *Conflitto psichico e educazione. Fenomenologia e sperimentazione*. Milano: LED.
- GALL, M.D., & ACHESON, K.A. (2010). *Clinical supervision and teacher development*. Hoboken, NJ: Wiley.
- 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., & 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>
- MIUR-DECRETO MINISTERIALE 850 DEL 27 OTTOBRE 2015 - Periodo di prova e formazione personale docente
- 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>
- PELLEREY, M., & DI IORIO, F. (2001). QPCC. Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni. Roma: Edizioni Lavoro.
- STONES, E. (1984, 2003). *Supervision in Teacher Education. A Counseling and Pedagogical Approach*. London: Taylor & Francis.
- USR LAZIO (a cura dello Staff Formazione dell'Ufficio IV per il Lazio) (2017-2018). *Essere tutor dei docenti neoassunti*. Roma.
- VUMILIA, P.L. & SEMALI, L.M. (2016). Can the Mentoring and Socialization of Pre-Service Teachers Improve Teacher Education? *Journal of International Education and Leadership*, 6 (2), 1-29.

Capitolo 5

La formazione tra pari e il ruolo della ricerca nello sviluppo professionale continuo degli insegnanti Tutor

Anna Maria Ciraci

1. Introduzione

L'istruzione costituisce la base per la realizzazione personale, l'occupabilità e la cittadinanza attiva e responsabile. Il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi è proclamato nel pilastro europeo dei diritti sociali come primo principio. E gli insegnanti sono il fulcro dell'istruzione, senza insegnanti e formatori non possono esserci né innovazione, né inclusione, né esperienze educative trasformative per i discenti (Commissione europea, 2020).

Lo sviluppo delle competenze degli insegnanti rappresenta sicuramente l'iniziativa di politica educativa che presenta la maggiore probabilità di miglioramento della qualità dell'istruzione. Ma, a fronte dei rapidi cambiamenti sociali, culturali e normativi che hanno investito la scuola in epoca recente, non basta più una preparazione professionale curvata prevalentemente su conoscenze di tipo disciplinare. Agli insegnanti oggi è richiesto di saper gestire un processo multidimensionale che necessita della combinazione di competenze disciplinari, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali, organizzative, riflessive e di ricerca.

Oggi gli insegnanti si trovano a svolgere le loro attività professionali in una situazione che potremmo definire di ricerca quasi continua ma spesso gli insegnanti, pur risolvendo i non pochi problemi che il contesto pone loro ogni giorno, non hanno, a differenza di altri campi del sapere, sempre consapevolezza del modo con cui affrontano e risolvono questi problemi. Una delle frustrazioni dell'insegnamento è proprio la totale amnesia a cui sono destinate anche le migliori esperienze dei suoi operatori (Eradas, 1991). Occorre modificare atteggiamenti e cultura degli insegnanti e allargare la consapevolezza della loro pratica mediante la riflessione su di essa al fine di aprirsi a nuove possibilità per la soluzione dei problemi (Oberg, 1987).

Di fronte alla necessità di trovare le soluzioni più adeguate ai tanti problemi che gli insegnanti incontrano quotidianamente è indispensabile non tanto la conoscenza di tutta l'enciclopedia dei saperi pedagogici quanto il possesso di tecniche di indagine empirica. Per uscire dall'incerto, dall'intuitivo, dall'approssimativo, gli insegnanti hanno bisogno di apprendere un alfabeto critico scientifico. Per l'esercizio di una professione che diviene sempre più complessa e articolata in

quanto rispecchia i molteplici problemi culturali e sociali in cui la formazione ha luogo, diventa necessario delineare un profilo dell'insegnante che ponga la ricerca come dimensione portante della funzione docente e prefigurare per lo sviluppo professionale continuo nuove modalità formative che connettano riflessività teorica con pratica in situazione e in cui la ricerca divenga stile di pensiero e strumento pedagogico per comprendere e intervenire nelle realtà educative.

2. Lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti

Lo sviluppo professionale continuo, ovvero la formazione in servizio degli insegnanti, ha acquisito negli ultimi anni una posizione centrale nel dibattito delle politiche educative internazionali ed è considerato un obbligo nella maggioranza dei paesi europei. Da tempo nella letteratura internazionale si ritiene che i programmi più efficaci per lo sviluppo professionale degli insegnanti siano quelli basati sulla dialettica *teoria/pratica*. In realtà, 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) e la frequenza di corsi e seminari è ancora la tipologia di sviluppo professionale più diffusa nei Paesi OCSE. In Italia, in particolare, l'81% degli insegnanti partecipa a questo tipo di formazione, mentre il 25% segue una formazione basata sull'apprendimento tra pari e sul *coaching*. È interessante notare che gli insegnanti dei Paesi OCSE ritengono che lo sviluppo professionale basato su approcci collaborativi sia tra i più incisivi (OECD, 2019).

Va sottolineato il fatto che le Università italiane, in particolare, non sempre sono apparse pronte a rendere i propri interventi formativi funzionali ai bisogni professionali degli insegnanti. Si ritiene che la ragione sia da attribuire, principalmente, all'eccessiva enfasi attribuita alla dimensione pedagogica rispetto a quella culturale in senso più ampio e alla scarsa attenzione data alla gestione didattica dei contenuti disciplinari. L'assetto parcellizzato dell'insegnamento delle discipline e la limitata presenza, nei *curricula*, di insegnamenti di didattica disciplinare, per certi aspetti ripropongono ancora una volta l'idea gentiliana di educazione secondo la quale il *sapere* rappresenta l'unica condizione indispensabile per *saper insegnare*, concorrendo a diffondere un'immagine debole della "didattica" sul piano teorico (Ciraci, 2014, 2019).

Oggi, quello che emerge con forte evidenza è la necessità di rivedere non solo i contenuti della formazione degli insegnanti ma anche le modalità didattiche utilizzate (Ciraci & Isidori 2017). Occorre che le metodologie formali e tradizionali di formazione come corsi, seminari e conferenze, ancora largamente utilizzate, lascino il passo ad attività maggiormente basate su forme collaborative tra pari, meno strutturate e focalizzate anche sul coinvolgimento degli studenti "sul campo". Se l'insegnante professionista deve essere un insegnante esperto in grado di riflettere sulle proprie pratiche per trovare nuove e

appropriate strategie per risolvere i problemi che quotidianamente si presentano loro durante l'ordinaria situazione lavorativa, occorre far emergere expertise, intuizioni, abilità, espressioni della fusione di teoria e pratica, che i professionisti sanno agire nelle situazioni di incertezza e unicità. Sviluppare e valorizzare queste competenze negli insegnanti, trasformandole in un *habitus professionale* indispensabile per fronteggiare la dinamicità dei saperi e dei contesti, significa, però, andare ben oltre la mera esperienza. La sola esperienza non è elemento sufficiente, è necessaria una rielaborazione e una riflessione critica su di essa. Perché la conoscenza della pratica si trasformi in pensiero e professionalità consapevole occorre arrivare all'esplicitazione del significato di un'esperienza, alla sua reinterpretazione, per trasformarla in apprendimento intenzionale (Mezirow, 1991) mediante una rielaborazione e, più precisamente, una «riflessione nel corso dell'azione» (Schon, 1983). Il passaggio da una formazione degli insegnanti di tipo erogativo-trasmissivo a una formazione che preveda una forte interazione tra i soggetti coinvolti e una *full immersion* in contesti reali comporta necessariamente: 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 per ricevere suggerimenti orientativi e, soprattutto, la capacità di saper osservare.

3. Nuove prospettive per la formazione degli insegnanti: la formazione tra pari attraverso processi di *interazione-osservazione-riflessione-progettazione-documentazione*

Da tempo nella letteratura internazionale si sostiene che i programmi più efficaci per la formazione degli insegnanti siano quelli che li coinvolgono in processi ciclici di azione e riflessione, eventualmente mediati dall'aiuto di colleghi o di esperti dai quali ricevere il *feedback* necessario per riorientare la pratica quotidiana in classe, anche se le tipologie o i modelli preferiti variano largamente da paese a paese.

3.1 Il *Lesson study*

Nel *lesson study* (Lewis *et al.*, 2012) si lavora assieme per analizzare, nello specifico, la progettazione e la presentazione di una lezione, chiamata "lezione di ricerca" (*research lesson*) al fine di ottenere un impatto sulla pratica professionale tale da migliorare sia i risultati individuali, sia quelli collettivi (Calvani *et al.*, 2013). A differenza del *microteaching* (Allen, 1967) che punta essenzialmente all'osservazione del comportamento di un insegnante in classe, il focus del *lesson study* è sulla pianificazione della lezione in gruppo che uno degli insegnanti svolge poi pubblicamente nella sua classe. Conclusa la lezione, gli osservatori esterni insieme al docente che l'ha condotta stendono un rapporto su quanto osservato. Gli insegnanti possono decidere se è il caso di rivedere in video la lezione o se ripeterla con le modifiche proposte dai membri del

gruppo. L'aspetto più interessante è dato dal fatto che l'osservazione è centrata non sulla performance del docente ma sulle reazioni degli allievi, su come interagiscono e partecipano, piuttosto che su che cosa essi abbiano imparato. Da tempo, infatti, si ritiene che per sviluppare *expertise* i programmi di formazione degli insegnanti devono concentrare l'attenzione sulla dinamica insegnante-allievo: «La massima probabilità di raggiungere alti livelli di apprendimento si ha quando sia l'insegnamento sia l'apprendimento sono resi visibili» (Hattie, 2009, p. 18). Se, dunque, le strategie proposte non consentono di raggiungere i risultati attesi, si procede alla modifica collettiva del piano della lezione. Nell'ottica giapponese non è contemplato il fatto che il docente possa aver sbagliato ma, semmai, che il gruppo di lavoro non abbia adeguatamente sviluppato la progettazione della lezione, e allora si ricomincia. In tal caso, un secondo insegnante svolgerà la lezione seguendo la nuova progettazione e gli altri andranno ancora ad osservare. Seguirà poi un altro momento per il confronto e la discussione e così via. Il lavoro su una lezione di ricerca implica generalmente da dieci a quindici ore di incontri di gruppo e si sviluppa su un periodo da tre a quattro settimane, con due insegnamenti settimanali a distanza di pochi giorni (Fernandez, 2010).

3.2 *L'Instructional Rounds*

L'Instructional Rounds (City *et al.*, 2009) è una modalità di formazione nata nella facoltà di Harvard e adattata all'educazione dal campo della medicina. Si basa sulla osservazione delle classi reali con l'obiettivo di risolvere problemi comuni e migliorare la pratica didattica. Scuole e distretti, quindi, inviano "team" ad osservare le attività di altre scuole. I team includono tutte le componenti del personale scolastico e del personale distrettuale: dirigenti, insegnanti, direttori di dipartimento, coordinatori, specialisti di curriculum, sovrintendenti, principali funzionari scolastici, dirigenti sindacali. I partecipanti svolgono il lavoro preliminare di pianificazione in gruppo, poi svolgono un'osservazione in classe presso le scuole locali e, alla fine, devono realizzare un saggio di gruppo. Gli obiettivi formativi previsti dal protocollo sono mirati soprattutto a implementare la capacità di osservazione per: comprendere l'aspetto didattico di una lezione, imparare a focalizzare l'attenzione sull'apprendimento; individuare gli elementi di una scuola o di un sistema che possano supportare il miglioramento continuo; imparare ad osservare in modo collaborativo le lezioni in aula; personalizzare la pratica dei round nel proprio contesto; sviluppare un piano d'azione per collegare i cicli di istruzione con le altre strutture di apprendimento professionale.

3.3 *Le Learning Walks*

Anche nelle *Learning walks* (*passeggiate di apprendimento*) (Fisher & Frey, 2014; Scott, 2018) ci si basa sull'osservazione delle classi reali. Si formano

gruppi di insegnanti che visitano più classi nella propria scuola, si stabilisce il focus della “passeggiata” in base agli obiettivi/bisogni dei gruppi di insegnanti e in linea con le priorità della scuola/del gruppo (ad esempio, monitorare l’efficacia di una nuova strategia didattica a livello scolastico). Le visite sono brevi e seguite da un breve rapporto da stilare immediatamente dopo l’osservazione (spesso fuori dalla classe visitata), poi vi è un resoconto finale e un feedback per condividere i risultati formalmente o informalmente, come concordato, con i partecipanti e con l’intera scuola, per riflettere sulle osservazioni in relazione alla propria pratica. Si ritiene che questa pratica possa incoraggiare gli insegnanti nell’implementazione delle pratiche efficaci osservate in altre classi e, in particolare, che possa aumentare il senso di responsabilità dell’intera scuola.

3.4 L’insegnamento come scienza di progetto

In questa prospettiva l’insegnamento, dunque, si delinea quale “scienza di progetto” perchè, come per altre scienze di progetto, ad esempio l’architettura e l’ingegneria, gli insegnanti lavorano necessariamente in una dimensione creativa a partire dalla propria esperienza (Laurillard, 2012). Le “scienze di progetto” pur facendo riferimento alle teorie definiscono una «euristica della pratica» (Laurillard, 2012), usando l’esperienza di ciò che è avvenuto in precedenza come riferimento o ispirazione per la nuova progettazione. L’insegnamento è “scienza di progetto” proprio perchè utilizza quanto il docente ha appreso nella propria pratica professionale al fine di raggiungere l’obiettivo dell’apprendimento da parte dello studente ed utilizza l’implementazione del progetto per migliorare continuamente la propria *performance*. Laurillard definisce il processo didattico come una “scienza progettuale”, necessaria per mettere in relazione teoria e pratica didattica con gli attori coinvolti nel processo: il docente e gli studenti. Nell’ambito di tale processo, insegnare richiede una “continua ricerca educativa” basata sulle esperienze pratiche di ogni singolo docente come fonte di legittimazione per una innovazione delle attività didattiche stesse (Laurillard, 2012).

La dimensione progettuale è, però, ancora carente nella professionalità docente in quanto, pur progettando e riprogettando ogni giorno, sperimentando nuovi modi di insegnare, usando la tecnologia per realizzare ambienti didattici più adeguati per i propri allievi, le “scoperte” degli insegnanti rimangono spesso relegate a contesti locali, non essendo discusse e condivise con gli altri attori del processo educativo. Attraverso, invece, un processo di documentazione e comunicazione delle proprie attività, gli insegnanti potrebbero sviluppare collettivamente la dimensione professionale necessaria per affrontare il cambiamento culturale in atto, mediante una progettualità significativa, motivata, dinamica e condivisa.

Del resto, il passaggio ad una formazione degli insegnanti basata su *interazione-osservazione-riflessione-progettazione-documentazione*, sembrerebbe un

processo già avviato in Italia con la legge 107/2015 che prevede, per la formazione in servizio dei docenti di ruolo, attività di «osservazione, studio individuale e riflessione in gruppo, documentazione e rendicontazione». Gli strumenti normativi ci sono, si tratta ora di renderli finalmente operativi nelle nostre classi (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2019).

4. L'attività di osservazione come modalità formativa privilegiata

Le modalità di formazione degli insegnanti appena esaminate si fondano tutte sul passaggio da una formazione di tipo erogativo-trasmissivo a forme che prevedono una forte interazione tra i soggetti coinvolti e una *full immersion* in contesti reali. La professionalità degli insegnanti 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).

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 neoassunti, anche se con modelli organizzativi diversi.

In particolare nel nostro Paese, a proposito dei docenti neo assunti, il 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*, nell’articolo 9 (Peer to peer-formazione tra pari) prevede che l’attività di osservazione in classe, svolta dal docente neo-assunto e dal tutor, sia finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche e alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell’azione di insegnamento. Le sequenze di osservazione, infatti, 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. Il docente tutor (articolo 12-docente tutor) 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 e la collaborazione può esplicarsi anche nella elaborazione, sperimentazione, validazione di risorse didattiche e unità di apprendimento.

Dal questionario conoscitivo somministrato ai 2110 Tutor dei docenti neo-assunti presso le istituzioni scolastiche statali del Lazio per l’anno scolastico 2021/2022, 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 inter-

vistati (96,9%) dichiara di predisporre momenti di reciproca osservazione e interpreta la sua funzione di Tutor come un'opportunità per sperimentare una formazione basata su modalità collaborative tra pari (Fig.1).

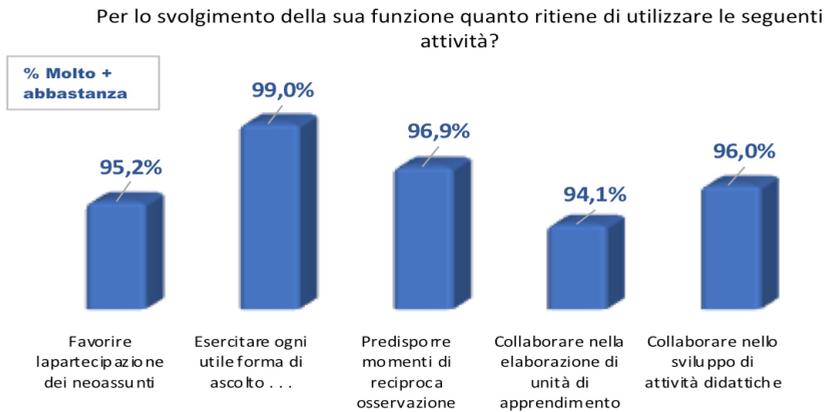


Fig. 1 – Attività utilizzate dai docenti Tutor

Emerge, però, che la fascia dei Tutor con una maggiore età anagrafica è quella dove si registra una minor attenzione verso tutte le attività collaborative considerate. Una tendenza, anche se meno marcata, ad utilizzare meno le attività collaborative si osserva anche per la fascia 30-40 anni. Nelle fasce intermedie, soprattutto nella fascia 50-60 anni viceversa si osserva il fenomeno opposto, ovvero una maggior consistenza nell'utilizzazione delle attività. Inoltre, anche riguardo all'anzianità di servizio, i Tutor con molta anzianità di servizio predispongono momenti di reciproca osservazione meno frequentemente dei coetanei nel campione, mentre i Tutor con minore anzianità di servizio collaborano più spesso nello sviluppo di attività didattiche.

4.1 I processi di osservazione. L'osservazione scientifica

È evidente, a questo punto, che bisogna dotare gli insegnanti delle competenze necessarie per poter osservare, descrivere, analizzare. In primo luogo va ricordato che l'osservazione, finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno, è uno strumento per la rilevazione di informazioni e dunque deve consistere 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). L'osservazione, infatti, è utile soprattutto quando si vogliono studiare dei fenomeni all'interno del contesto in cui avvengono. Inoltre, 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”. Osservare sistematicamente significa procedere sulla base di obiettivi ben definiti prioritariamente, a volte sapendo già quali elementi in particolare si vogliono cogliere nella realtà considerata, allo scopo di rilevare i comportamenti e le informazioni contestuali utili per comprenderli (Dilthey, 1974). Premesso che anche l’osservazione asistemica (o libera, casuale), ovvero quella in cui l’osservatore annota semplicemente ciò che accade senza utilizzare strumenti strutturati, può fornire importanti elementi di conoscenza, si ritiene tuttavia che l’osservazione “strutturata” sia da privilegiare al fine di assumere le decisioni conseguenti. Quest’ultima è tale nel momento in cui ci si avvale di strumenti strutturati di raccolta e classificazione delle informazioni, quali le *griglie di osservazione*, che riportano elenchi di comportamenti attesi; le *check list*, utili per controllare la presenza o meno di determinati comportamenti; le *scale di valutazione*, utili per definire l’intensità di determinati caratteri e comportamenti (Ciraci, 2019a). È, dunque, l’osservazione strutturata, che è in genere guidata da ipotesi insite nella struttura stessa degli strumenti di raccolta e classificazione, che mira alla qualità “scientifica” del dato, ossia alla sua comparabilità, intersoggettività e riproducibilità, mentre l’osservazione non strutturata prevede un osservatore libero sia nel momento della selezione dei fatti da osservare sia nel momento dell’interpretazione e dunque mira piuttosto alla qualità “umanistica” del dato, ossia a cogliere aspetti e sfumature della realtà non rilevabili con i criteri su cui si basano gli strumenti strutturati (Ciraci, 2019a).

5. Il ruolo della ricerca nello sviluppo professionale degli insegnanti

L’impulso all’effettivo miglioramento della qualità professionale degli insegnanti si ha soprattutto, a partire dal 1999, con il Processo di Bologna, processo di riforma a carattere europeo con cui la formazione degli insegnanti diventa una parte dell’Area europea dell’istruzione superiore. Ciò ha comportato non solo l’esigenza che la formazione degli insegnanti raggiunga livelli accademici di eccellenza in tutte le sue componenti: ricerca, insegnamento e interazione con la società, ma anche la necessità, per il sistema universitario, di allontanarsi dai tradizionali modelli accademici e muovere verso una maggiore differenziazione dell’offerta formativa in termini di categorie destinatarie, di contenuti e di metodi d’insegnamento (Commissione Europea, 2003).

Aldo Visalberghi, a proposito della formazione degli insegnanti, sosteneva che le istituzioni di preparazione degli insegnanti dovrebbero operare come centri di ricerca al livello scientifico più avanzato attraverso un rapporto di interscambio continuo, di suggestioni, di ipotesi e di collaborazione. “Solo respirando l’atmosfera di vere istituzioni scientifiche il futuro insegnante o operatore educativo può interiorizzare l’atteggiamento scientifico ed evitare i pericoli di un nuovo enciclopedismo epidermico” (Visalberghi, 1978).

Ma, dove finisce la conoscenza di senso comune e dove inizia la conoscenza scientifica della realtà?

“Ritengo che *scienza* significhi la presenza di metodi sistematici di ricerca, i quali quando siano applicati a un complesso di fatti, ci consentono una migliore comprensione, un controllo intelligente e meno confuso e abitudinario” (Dewey, 1929). La ricerca scientifica in educazione, dunque, è una riflessione sul fatto educativo condotta non con gli strumenti conoscitivi del senso comune ma con appropriato metodo scientifico, è una forma di conoscenza che mira a rispondere ai problemi della realtà mediante un sapere controllabile, basato sull’evidenza empirica, ossia su osservazioni e registrazioni di dati ed eventi. Questo significa fare un salto di qualità nella formazione degli insegnanti, portare a sviluppare «forme di ragionamento e di riflessione maggiormente controllate e finalizzate per riconoscere regolarità, registrare cambiamenti, controllare alcune sequenze operative, monitorare l’evoluzione dei processi» (Benvenuto, 2015, p.30). La scuola oggi non può più far fronte alle crescenti richieste con le suggestioni e le intuizioni, nonché illazioni, psicologiche, sociologiche, filosofiche. Ha bisogno di un patrimonio organico di conoscenze verificate (Ciraci, 2019b). Per uscire dall’incerto, dall’intuitivo, dall’approssimativo serve un sapere organico che si serva di un metodo sicuro e tipico, che segua ipotesi saggiate con una verifica autentica che ha stabilito la loro congruità a fini e situazioni. Questo sapere non è più la psicologia, la sociologia, la filosofia, è la *ricerca didattica* (Calonghi, 1993). Per promuovere una pratica didattica fondata sull’evidenza non è sufficiente che gli insegnanti abbiano a disposizione l’informazione della ricerca trasmessa dall’alto, la partita più alta si gioca nel riuscire a trasferire questi principi generali nei diversi, multiformi e complessi contesti educativi; gli studi empirici condotti in altri contesti possono anche dare utili suggerimenti sui fattori che sembrano correlarsi al successo formativo e rappresentare un utile punto di riferimento, ma gli insegnanti devono possedere, prima di tutto, la capacità di porsi domande significative sui problemi del proprio agire didattico, essere in grado di leggere criticamente i risultati delle ricerche accademiche, saper vagliare le differenti tipologie di evidenze selezionando i risultati più attendibili e valutare la rilevanza di tali risultati per la propria pratica didattica (Ciraci, 2019b).

Però, senza studi metodologici ed esperienza dei processi di ricerca è molto difficile che gli insegnanti interiorizzino un tale orientamento professionale, vale a dire che acquisiscano un atteggiamento analitico e aperto verso il loro lavoro e che siano in grado di trarre conclusioni dalle proprie esperienze e osservazioni. Occorre pertanto dotare gli insegnanti delle competenze necessarie per poter sviluppare piani di intervento controllato per la soluzione dei problemi cui si trovano di fronte. Saper osservare, descrivere, analizzare, sperimentare sono attività che non possono fondarsi solo sulle conoscenze teoriche o sull’esperienza ma richiedono l’attivazione di prassi controllate, rigorose e comunicabili, ovvero di “indagini scientifiche”.

Purtroppo, le competenze di ricerca degli insegnanti sono state, finora, l’am-

bito più trascurato sia nella formazione dei docenti che nella pratica scolastica. Un passo in questa direzione era stato fatto con il d.lgs. 13 aprile 2017, n. 59, *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107*, in base al quale l'attività dei futuri docenti doveva essere orientata anche verso la ricerca, nelle sue varie articolazioni metodologiche: i vincitori del concorso e titolari di contratto FIT, sia su posto comune che su posto di sostegno, erano tenuti a «predisporre e svolgere nel secondo e terzo anno di contratto un *progetto di ricerca-azione*, sotto la guida dei tutor universitario o accademico e coordinatore» (art. 10 e art. 11). Ma il d.lgs. n. 59/2017 è stato riscritto ad opera della legge di bilancio per il 2019 con cui il legislatore ha confermato la suddivisione del meccanismo di reclutamento in due fasi (la prima concorsuale e la seconda di formazione e prova) e il percorso FIT è stato sostituito da quello che viene chiamato *percorso annuale di formazione iniziale e prova*. Inoltre, a differenza di quanto era inizialmente previsto per il percorso FIT, la norma non si è preoccupata nemmeno di precisare quali debbano essere i contenuti del percorso di formazione e prova che il docente sarà chiamato a percorrere (Alvino, 2019).

6. Insegnanti e bisogni formativi

Come si sa, prima della attivazione di un qualsivoglia percorso formativo andrebbero individuati i *bisogni formativi* dei destinatari della formazione. In Europa, i sistemi educativi definiscono i bisogni formativi degli insegnanti in modi diversi. In alcuni paesi, il compito di determinare i bisogni degli insegnanti viene delegato alle scuole, che a volte lo svolgono con l'assistenza degli insegnanti stessi. Spesso, però, nella maggior parte dei sistemi europei sono le autorità scolastiche superiori a delineare le priorità politiche per lo sviluppo professionale degli insegnanti (OECD, 2014). Se, però, gli approcci unicamente "dal basso" che diano più voce agli insegnanti e alle loro scuole non rappresentano necessariamente la risposta migliore, potrebbero quantomeno permettere di inquadrare in modo più efficace i bisogni reali e i bisogni percepiti. Sono numerosi gli insegnanti di paesi dell'OCSE che hanno affermato di aver affrontato, durante le attività di sviluppo professionale, argomenti in relazione ai quali non avevano espresso un bisogno formativo. Al contrario, in pochi hanno riferito di aver affrontato argomenti durante le attività di sviluppo professionale per i quali avevano espresso un bisogno elevato o moderato (OECD, 2014). Questo indica la possibile esistenza di un'incongruenza tra ciò che viene offerto e ciò che gli insegnanti considerano necessario: una revisione per riallineare questi due aspetti sarebbe quindi auspicabile.

Anche per queste ragioni, si è ritenuto importante indagare i bisogni for-

mativi dei Tutor dei docenti in anno di formazione e prova assunti presso le istituzioni scolastiche statali del Lazio nell'a. s. 2021/2022, partecipanti al percorso formativo progettato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

Al questionario conoscitivo iniziale hanno risposto in totale 2.110 docenti Tutor (Figure 2-3).

Quali ritiene che siano i bisogni formativi del docente Tutor?	
D1	Approfondimento della funzione, del ruolo e delle responsabilità del docente tutor
D2	Conoscenza di strumenti per svolgere un'osservazione efficace delle attività sviluppate dal docente neoassunto
D3	Collaborazione in rete con altri docenti tutor per condividere le pratiche utilizzate
D4	Approfondimenti in ambito metodologico, didattico e valutativo
D5	Conoscenza di pratiche di tutorato efficaci da poter introdurre nel proprio percorso
D6	Conoscenza di strumenti e metodologie di Counselling e Supervisione Professionale
D7	Costruzione e somministrazione di strumenti per la raccolta dei dati (griglie di osservazione, questionari, interviste, ecc.)
D8	Conoscenza delle metodologie della ricerca educativa

Fig. 2 – Domande relative ai bisogni formativi dei docenti Tutor

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8
Molto	31,6%	39,9%	25,0%	34,6%	40,5%	37,3%	23,9%	30,4%
Abbastanza	51,0%	49,5%	49,9%	51,3%	49,3%	49,6%	51,9%	53,6%
Poco	13,9%	8,2%	20,7%	11,3%	7,5%	10,0%	19,3%	12,3%
Per niente	1,6%	0,9%	2,1%	1,0%	0,8%	0,8%	2,7%	1,4%
Nr	1,8%	1,5%	2,4%	1,8%	1,9%	2,4%	2,1%	2,3%
Tot risposte	2110							
Area (Molto + Abbastanza)	82,7%	89,3%	74,8%	85,9%	89,8%	86,9%	75,8%	84,0%

Fig. 3 – Distribuzione bisogni formativi dei docenti Tutor

Dai dati emerge che la fascia di età 40-50 anni percepisce un maggiore bisogno di formazione su “Collaborazione in rete con altri docenti Tutor per

condividere le pratiche utilizzate”. Un’altra differenza si osserva per la medesima fascia di età su “Costruzione e somministrazione di strumenti per la raccolta dei dati” anche se di ampiezza tale (1,2%) da non risultare statisticamente significativa.

Riguardo all’anzianità di servizio i docenti Tutor con oltre 15 anni di anzianità percepiscono meno l’esigenza di formazione su “Collaborazione in rete con altri docenti tutor per condividere le pratiche utilizzate”.

Il cluster maggiormente difforme è quello dei docenti Tutor della Scuola Secondaria di 2° grado con 3 differenze significative rispetto al campione complessivo di cui fanno parte. In generale questi docenti Tutor percepiscono meno il bisogno formativo (per cui si suppone si ritengano sufficientemente formati rispetto agli altri cluster) in relazione a:

- “Collaborazione in rete con altri docenti tutor per condividere le pratiche utilizzate”, con una differenza di 2,7% significativa e con un grado di confidenza del 95%.
- “Approfondimenti in ambito metodologico, didattico e valutativo” con una differenza significativa all’85% di grado di confidenza.
- “Costruzione e somministrazione di strumenti per la raccolta dei dati” con una differenza significativa al 90% di grado di confidenza.

Al contrario i docenti Tutor della Scuola primaria avvertono un maggiore bisogno di formazione e su due aspetti questa differenza risulta significativa:

- “Collaborazione in rete con altri docenti tutor per condividere le pratiche utilizzate”.
- “Costruzione e somministrazione di strumenti per la raccolta dei dati”.

Per concludere

Chiunque intenda comprendere a fondo le dinamiche del sistema educativo italiano o agire efficacemente su di esso non può ignorare le auto-descrizioni, le opinioni, le rappresentazioni e le percezioni degli insegnanti. Nessuna politica educativa, a qualsiasi livello essa si espliciti, può prescindere dal coinvolgimento degli insegnanti, a partire soprattutto dai docenti Tutor, nei processi innovativi.

Ma, nello stesso tempo, gli insegnanti devono imparare a porsi domande significative sui problemi del proprio agire didattico.

L’ideale punto di convergenza tra teoria e pratica diventa quindi un “insegnante ricercatore” capace di un atteggiamento riflessivo verso la propria pratica professionale, in grado di leggere criticamente i risultati delle ricerche, di vagliare le differenti tipologie di evidenze selezionando i risultati più attendibili, di scegliere tra alternative formalmente equivalenti, di mettere in atto la sua scelta, di controllarne i risultati e di rivederne eventualmente il significato.

In questo processo le classi reali diventano di fatto veri e propri laboratori in cui gli insegnanti possono affinare pratiche osservative e sperimentare interventi educativi, originando un circolo virtuoso e ricorsivo tra teoria e pratica (Ciraci, 2019c).

Bibliografia

- ALVINO, I. (2019). Il nuovo sistema di accesso ai ruoli della docenza della scuola secondaria. Problemi e prospettive. In L. Chiappetta Cajola & A.M. Ciraci (2019) (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze* (pp. 133-151). Roma: Aracne editrice.
- ALLEN, D.W. (1974). *Microteaching: A description*. San Francisco: 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.
- CALONGHI, L. (1993). *Nel Bosco Di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*. Napoli: TECNODID.
- CALVANI, A., BIAGIOLI, R., MALTINTI, C., MENICETTI, L. & MICHELETTA S. (2013). Formarsi nei media. Nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale. *CQIA Rivista*, 8, 1-17.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. & CIRACI, A.M. (2019). Dal profilo professionale alle modalità formative efficaci. Nuove prospettive per la formazione degli insegnanti. In: L. Chiappetta Cajola & A. M. Ciraci (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze* (pp. 153-173). Roma: Aracne editrice.
- 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*, 4(1), 220-231.
- CIRACI, A.M. (2019a). L'attività di osservazione in classe nella fase di avvio alla professione docente. In M. Fiorucci & G. Moretti (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 61-74). Roma: Roma Tre-Press.
- CIRACI, A.M. (2019b). Il ruolo della ricerca nello sviluppo professionale degli insegnanti. L'insegnante ricercatore. In: L. Chiappetta Cajola & A. M. Ciraci (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze* (pp. 35-66). Roma: Aracne editrice.
- CIRACI, A.M. (2019c). Ricerca educativa e formazione degli insegnanti. Il docente "ricercatore". In: V. Biasi & G. Domenici (a cura di), *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 199-202). Milano: Franco Angeli.
- 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, 207-234.

- CITY, E.A., ELMORE, R.F., FIARMAN, S.E. & TEITEL L. (2009). *Instructional Rounds in Education, A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- COMMISSIONE EUROPEA (2003). Comunicazione della Commissione. *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*. Bruxelles, 5 febbraio 2003 – COM (2003) 58.
- 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.
- COMMISSIONE EUROPEA (2020). Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025. Bruxelles, 30.9.2020. COM/2020/625.
- DEWEY, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Liveright.
- DILTHEY, W. (1974). *Introduzione alle scienze dello spirito*. Firenze: La Nuova Italia.
- ERDAS, F.E. (1991). *Didattica e formazione*. Roma: Armando.
- FERNANDEZ, M.L. (2010). Investigating How and What Prospective Teachers Learn Through Microteaching Lesson Study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 351–362.
- FISHER, D. & FREY, N. (2014). Using Teacher Learning Walks to Improve Instruction. *Principal Leadership*, 14(5), 58–61.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London and New York: Routledge.
- LAURILLARD, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York and London: Routledge.
- 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.
- MEZIRIOW, J., (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OBERG, A.A. (1987). Using construct Theory as a Basis for Research and Professional Development. *Journal of Curriculum Studies*, 19(1), 55–65.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD (www.oecd.org/).
- OECD (2014). *TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD (www.oecd.org/).
- OECD (2019). *TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2018 Results: Volume I. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD (<https://www.oecd.org/education/talis/>).
- SCHON, D.A. (1983). *The reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.

- SCOTT, M. (2018). *Learning Walks: Teacher Professional Development at One Nsw School*. Lismore (Australia): Southern Cross University.
- VISALBERGHI, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.

Capitolo 6

Costruire un contesto educativo orientato all'apprendimento. Docenti tutor, docenti neoassunti e studenti si confrontano sulle pratiche valutative.

Concetta La Rocca, Edoardo Casale¹

1. Premessa

Questo contributo rappresenta la prosecuzione di una delle attività proposte nelle edizioni passate dell'intervento di formazione rivolto ai tutor dei docenti neoassunti². In particolare gli autori presentano una evoluzione operativa del tema precedentemente affrontato: la costruzione, in classe, di un contesto educativo a carattere collaborativo nel quale i docenti coinvolgano gli studenti nella osservazione delle pratiche valutative messe in atto (La Rocca, 2019). Fin dalle edizioni precedenti, si è proposto ai partecipanti di assumere la classe come laboratorio nel quale il docente neoassunto, con l'affiancamento e la supervisione del docente tutor, può chiedere la partecipazione degli studenti nel processo di osservazione e valutazione delle metodologie di verifica degli apprendimenti utilizzate. Lo scopo è il miglioramento delle pratiche didattiche, dovuta alla riflessione condivisa tra gli attori del processo di insegnamento/apprendimento, sugli aspetti salienti dell'azione valutativa, come esplicitamente indicato dal legislatore: "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" (D.M. n.850 del 27/10/2015). Si è scelto di focalizzare l'osservazione sulle pratiche valutative poiché, sulla base degli studi di molti autori (Black & Wiliam, 2009; Carless, 2006, 2012; Hattie, 2008 – 2011; Lucisano, 2017; Nicol & Macfarlane-Dick, 2005), "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 giu-

¹ Il lavoro nasce da una riflessione condivisa dagli autori. In particolare si devono a Concetta La Rocca i par. 1,2,3, 3.1, 4; a Edoardo Casale il par. 3.2.

² Per un resoconto delle attività svolte negli anni precedenti si veda il volume Fiorucci M., Moretti G. (2019) *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: RomaTre Press

sto oppure se deve correggere il tiro. Insomma i dati valutativi possono offrire ben più informazioni di quelle che vengono attribuite loro tradizionalmente, ma questo ampliamento dell'estensione dell'atto valutativo può essere realizzato 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 (La Rocca, 2019, p.78).

2. Costruire contesti orientati all'apprendimento: il ruolo delle pratiche valutative

Hussain Alkharusi (2015), sulla base di ricerche effettuate (Alkharusi 2011; Brookhart, 1997; Stiggins, 2007; Dorman *et al.*, 2006), rileva che una comunicazione efficace tra l'insegnante e gli studenti, in merito alle pratiche valutative utilizzate in classe, porti alla costruzione di un ambiente scolastico positivo che incide favorevolmente sull'apprendimento degli studenti. Alkharusi (2011) sottolinea che il docente, attraverso la gestione delle attività valutative adottate, può indirizzare la percezione degli studenti nel recepire l'ambiente scolastico come orientato all'apprendimento o alla performance. L'autore specifica che, in un ambiente percepito come orientato alla performance, gli allievi ritengono che il docente ponga in primo piano i "voti", ovvero il risultato finale ottenuto da ogni singolo studente, non interessandosi ai suoi sforzi e creando un clima competitivo attraverso il confronto delle singole prestazioni. Inoltre, in questo stesso contesto, il docente non esprime con chiarezza le proprie metodologie valutative, difficilmente attribuisce "voti" alti ed utilizza prove di verifica che corrispondono a standard piuttosto che alla reale situazione di conoscenze e di apprendimento in cui si trova la classe. Viceversa, i ragazzi percepiscono le attività didattiche come orientate all'apprendimento quando il docente aiuta gli studenti ad individuare gli argomenti sui quali hanno bisogno di sostegno per migliorare le loro prestazioni, utilizza una varietà di modi per valutare la padronanza che hanno raggiunto utilizzando prove di verifica interessanti e che contengano anche riferimenti alla vita quotidiana, li indirizza nello scoprire i loro punti di forza, si preoccupa che sviluppino la responsabilità della loro formazione, li affianca nella correzione degli errori, condivide gli obiettivi di studio, i criteri di valutazione e i livelli attesi, e soprattutto restituisce feedback frequenti e puntuali sui risultati e sui processi di apprendimento. Insomma, lo studente percepisce il contesto scolastico come positivamente orientato quando si sente coinvolto nel processo di apprendimento e protagonista del proprio percorso di crescita. Questo risultato è il frutto della scelta del docente di rendersi disponibile alla relazione e alla condivisione delle pratiche didattiche e in particolare di quelle valutative.

Alkharusi (2011; 2015) ritiene che i suoi studi confermino le istanze teoriche di Ames (1992) la quale sostiene che le strutture didattiche e conoscitive

che il docente costruisce nella classe influenzano le percezioni degli studenti e la loro motivazione allo studio, quelle di Natriello e Dornbusch (1984), per i quali assegnare agli studenti un ruolo nello sviluppo dei criteri di valutazione e dei livelli da raggiungere può rafforzare il senso di controllabilità da parte degli studenti stessi sul proprio percorso di apprendimento e dunque migliorare sia la motivazione allo studio sia i risultati ottenuti. Inoltre, in base alle teorie di Ryan e altri (1985) la comunicazione delle modalità valutative adottate in classe può elevare il livello motivazionale allo studio poiché gli studenti sentono la valutazione come un processo non giudicante ma volto alla comprensione dello sforzo per il raggiungimento del risultato. Ciò può accrescere la percezione di competenza e favorire la soddisfazione nel raggiungimento di un migliore rendimento scolastico. L'autore (Alkharusi, 2015) sottolinea ancora che la condivisione dei criteri e delle modalità valutative tra l'insegnante e gli studenti è associata alla percezione di efficacia dello studente poiché lo coinvolge in processi metacognitivi e produce interesse e apprendimento autoregolato.

3. L'osservazione empirica. Proposta operativa rivolta ai tutor

Ai tutor che hanno seguito le attività di formazione, dopo una breve inquadratura di taglio teorico sui temi precedentemente esposti, 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 alla classe. Si è ritenuto che la descrizione della ricerca, nella sua procedura e nei risultati ottenuti, potesse offrire un esempio di collaborazione e di ricerca sul campo, nella quale siano coinvolti il docente tutor (nel ruolo di osservatore esterno alla classe), il docente neoassunto (docente della classe) e gli studenti. L'obiettivo è quello di costruire un contesto educativo orientato all'apprendimento nel quale, attraverso l'osservazione reciproca, venga valorizzata la disposizione alla riflessione, l'atteggiamento problematico, la costruzione di un clima collaborativo e improntato alla fiducia in particolare sulle attività di valutazione.

Dunque, si è proposto l'utilizzo dei questionari ideati e sperimentati da Alkharusi (2011; 2015) e che l'autrice ha tradotto in italiano e validato nell'ambito di ricerche sul campo (La Rocca & Capobianco, 2016). I questionari 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; nella prospettiva trifocale delineata, il Q.D. è utilizzato sia dal docente neoassunto, sia dall'osservatore esterno alla classe, funzione che nel caso specifico è rivestito dal tutor. Di seguito si riportano i questionari nella versione validata in italiano:

ID domanda	Domande questionario Studenti 4 livelli di risposta = <i>MAI, A VOLTE, QUASI SEMPRE, SEMPRE</i>
	CONTESTO ORIENTATO ALLA PERFORMANCE (in caso di riposte posizionale su Quasi sempre e Sempre)
Dom 1	In questa classe non c'è corrispondenza tra il contenuto delle lezioni, i materiali di studio, i compiti da svolgere a casa e le prove di verifica
Dom 2	In questa classe l'insegnante dà più importanza ai voti che all'apprendimento
Dom 3	In questa classe il metodo di attribuzione dei voti utilizzato dal docente non è chiaro
Dom 4	In questa classe è difficile ottenere voti alti
Dom 5	In questa classe i compiti assegnati per la valutazione non sono interessanti (prove di verifica in classe, compiti a casa, etc.)
Dom 6	In questa classe gli studenti che prendono cattivi voti sono criticati davanti a tutta la classe
Dom 7	In questa classe il docente confronta le prestazioni di ciascuno studente con quelle degli altri
Dom 8	In questa classe le prove di valutazione sono difficili per gli studenti
Dom 9	In questa classe, i risultati della valutazione non riflettono abbastanza lo sforzo che gli studenti fanno per studiare l'argomento.
	CONTESTO ORIENTATO ALL'APPRENDIMENTO (in caso di riposte posizionale su Quasi sempre e Sempre)
Dom 10	In questa classe, gli studenti ricevono un feedback continuo dall'insegnante sulle loro prestazioni
Dom 11	In questa classe, l'insegnante aiuta gli studenti a individuare gli argomenti in cui hanno bisogno di uno sforzo maggiore per migliorare le loro prestazioni.
Dom 12	In questa classe, l'insegnante utilizza una varietà di modi (ad esempio, test, relazioni, compiti a casa, attività, assegnazioni, in compiti di classe ... ecc.) per valutare la padronanza che gli studenti posseggono dei contenuti di studio
Dom 13	In questa classe gli studenti hanno la possibilità di correggere i loro errori nel lavoro e nelle prove assegnate.
Dom 14	In questa classe gli studenti possono scoprire i loro punti di forza
Dom 15	In questa classe, le prove di valutazione (ad esempio, i compiti e i test) hanno la funzione di incoraggiare il pensiero critico e la comprensione piuttosto che di memorizzare i contenuti

Dom 16	In questa classe, i compiti e le attività assegnate hanno anche riferimenti alla vita quotidiana dello studente
Dom 17	In questa classe, l'insegnante si preoccupa che gli studenti sviluppino la responsabilità di imparare
Dom 18	In questa classe, test, report e compiti a casa sono restituiti in modo da mantenere privati i punteggi dei singoli studenti

Tab. 1 – Questionario studenti (compilato dagli studenti della classe)

ID domanda	Domande questionario Tutor/Docente neoassunto (tutee) 4 livelli di risposta = <i>MAI, A VOLTE, QUASI SEMPRE, SEMPRE</i>
Dom 1	Comunico/a agli studenti i criteri che utilizzerò/a per la valutazione prima della prestazione richiesta
Dom 2	Fornisco/sce un feedback orale ad ogni studente sull'esito delle sue prestazioni
Dom 3	Fornisco/sce un feedback scritto ad ogni studente sull'esito delle sue prestazioni
Dom 4	Informo/a gli studenti degli obiettivi da raggiungere nello svolgimento del compito prima dell'esecuzione dello stesso e prima di attribuire il voto
Dom 5	Fornisco/sce agli studenti suggerimenti e strumenti per consentire loro di monitorare il proprio progresso nell'apprendimento
Dom 6	Comunico/a agli studenti il metodo che utilizzerò/a per l'attribuzione del voto prima della prestazione richiesta

Tab 2 – Questionario Docenti (due versioni: una compilato dal docente tutor, con domande in prima persona, e l'altra dal docente neoassunto con domande in terza persona).

Come è evidente, le prime nove domande del questionario per gli studenti sono formulate con un registro negativo e le successive in forma positiva: questa suddivisione permette un controllo interno del questionario poiché è possibile verificare la coerenza delle risposte (Alkharusi, 2011). Va ancora specificato che il primo blocco di domande è orientato a far emergere se nel contesto classe il docente tenga conto soprattutto della performance degli studenti e il secondo blocco ad evidenziare se il docente ponga attenzione al processo di apprendimento e di sviluppo di competenze trasversali quali la riflessione, l'assunzione di responsabilità, l'autovalutazione (Alkharusi, 2011, 2015). Il questionario per i docenti (tutor e neoassunto) è costituito da sei domande che indagano su quale sia l'atteggiamento che il docente assume nell'attuazione delle pratiche valutative

nel contesto della classe e nel rapporto con gli studenti. Evidentemente un confronto tra le risposte fornite dai ragazzi e quelle fornite dai docenti può far emergere punti di vista molto differenti su ciò che accade nella classe e questa eventuale contraddizione può essere considerata una ricchezza per la costruzione di un dialogo e di una relazione di fiducia tra coloro che sono impegnati nel processo di insegnamento/apprendimento (La Rocca, 2019).

Ai docenti tutor, nel corso delle attività formative, si è precisato che i tre questionari avrebbero dovuto essere compilati per ogni classe nella quale si intendesse effettuare l'esperienza. A differenza degli anni passati, nella formazione del 2022, i questionari sono forniti sia in versione stampabile, sia in versione digitale e i link ai moduli online sono stati indicati nello spazio riservato alla unità di studio inserita nella piattaforma online Moodle alla quale i partecipanti avevano accesso per fruire dei materiali messi a disposizione e per interagire con i docenti del corso³. La digitalizzazione dei questionari ne ha evidentemente facilitato la fruizione ed ha prodotto una compilazione numericamente considerevole: 919 gli studenti, 365 i tutor, 240 i docenti neoassunti.

Purtroppo non tutti i questionari sono stati compilati seguendo le indicazioni fornite nelle attività formative e specificate nella descrizione dell'unità di studio in piattaforma; dunque è stato necessario filtrare i dati in modo che, attraverso le informazioni identificative richieste⁴, si potessero analizzare i contesti delle singole classi nelle quali i questionari fossero stati compilati sia dal tutor, sia dal docente neoassunto, sia dagli studenti. Come è evidente dai dati riportati nei prossimi paragrafi, l'operazione ha condotto ad una notevole riduzione del numero dei partecipanti su elencati.

3.1 Analisi dei dati aggregati

Pur nella consapevolezza che il vero significato delle esperienze di osservazione condivisa sulle pratiche valutative ha valore per ciascuna delle classi in cui è effettuata, in questo lavoro si propone una lettura dei dati ottenuti nel loro insieme: in particolare, in questo paragrafo, si propone una visione complessiva degli esiti dei tre questionari compilati correttamente e nel paragrafo 3.2 si riportano i risultati ordinati per livello scolastico. I dati aggregati riguardano nell'insieme i tre livelli scolastici osservati (Primaria, Secondaria di I grado e Secondaria di II grado), e specificamente si riferiscono a 20 classi, 310 studenti, 20 tutor e 20 docenti neoassunti. Nella descrizione dei risultati, al fine

³ L'articolazione del percorso formativo e la piattaforma vengono approfonditi nei capitoli di Giovanni Moretti (capitolo 1) e di Arianna Morini, Bianca Briceag e Natalia Ciaprini (capitolo 8) del presente volume.

⁴ Nella prima parte dei tre questionari è stato richiesto di indicare il nome dell'Istituto scolastico, il livello (primaria, secondaria di I e II grado), la sezione (A, B, C, ...). Incrociando queste informazioni è stato possibile filtrare le classi in cui l'osservazione è avvenuta rispettando le indicazioni date nella formazione.

di semplificare la trattazione, si è scelto di commentare i due livelli estremi delle risposte distribuite nella scala delle opzioni date⁵, lasciando al lettore la possibilità di approfondire utilizzando le tabelle in allegato.

Una prima lettura dei dati permette di rilevare che gli studenti abbiano espresso opinioni sostanzialmente positive in merito alle modalità di gestione delle attività didattiche e valutative da parte del docente neoassunto. Infatti risulta che in quasi tutte le prime nove domande, formulate in registro negativo, nel livello più basso, “Mai”⁶, in percentuali superiori al 50%, gli studenti hanno affermato che nelle loro classi rilevano corrispondenza tra il contenuto delle lezioni, i materiali di studio, i compiti da svolgere a casa e le prove di verifica (68,71%), che l’insegnante è attento all’apprendimento piuttosto che ai voti (64,19%), che il metodo di attribuzione dei voti è chiaro (59,35%), che gli studenti non sono criticati se non ottengono voti alti (66,77%), che non si effettuano paragoni tra le prestazioni dei singoli (50,65%). La percentuale scende un po’ sotto il 50% quando si chiede agli studenti se sia facile ottenere voti alti (49,68%) e scende sensibilmente alla richiesta se le prove di verifica siano interessanti (36,45%), se siano facili (30,65%) e se i risultati della valutazione riflettano in modo adeguato gli sforzi effettuati (37,42%).

Nella seconda batteria di domande, espresse in forma positiva⁷, la percentuale che ha scelto l’opzione “sempre” si attesta intorno al 30% negli aspetti della relazione didattica di seguito indicati. Dunque gli studenti affermano che: ricevono un feedback continuo sulle loro prestazioni (31,61%); i compiti sono restituiti in modo da mantenere privati i punteggi dei singoli (35,48%); l’insegnante li aiuta ad individuare gli argomenti in cui hanno bisogno di uno sforzo maggiore per migliorare le loro prestazioni (38,39%); il docente utilizza una varietà di prove per valutare la loro padronanza (39,03%) e per aiutarli a scoprire i loro punti di forza (30,65%); i compiti e le attività assegnate hanno anche riferimenti alla loro vita quotidiana (38,71%). La percentuale sale quando si chiede agli studenti se l’insegnante si preoccupa che sviluppino la responsabilità di imparare (43,87%), e se offre loro la possibilità di correggere gli errori nel lavoro e nelle prove assegnate (46,77%). Di contro, solo il 21,94% dei ragazzi ritiene che nella loro classe le prove di valutazione abbiano la funzione di incoraggiare il pensiero critico e la comprensione piuttosto che di memorizzare i contenuti.

⁵ Si commenterà il livello più basso (“mai”) per le domande espresse in forma negativa, ovvero le 1-9 del questionario studenti e si commenterà il livello più alto (“sempre”) per le domande espresse in forma affermativa, ovvero le 10-18 del questionario studenti e tutte le domande del questionario docenti.

⁶ Si precisa ancora che il livello più basso corrisponde al “Mai”, ovvero, secondo le opinioni dei ragazzi, nella classe non avviene *mai* quello che è indicato nel descrittore che è espresso in registro negativo. Nella esposizione dei risultati, con intento semplificativo, i descrittori sono convertiti in una formulazione positiva.

⁷ In questa seconda serie di domande, dalla 10 alla 18, il registro dei descrittori è affermativo, dunque i rispondenti ne confermano il contenuto attraverso il livello scelto.

Complessivamente, sembra dunque di poter affermare che, dal punto di vista degli studenti, il contesto costruito nelle loro classi evidenzia l'attenzione del docente nel porre in primo piano l'apprendimento consapevole e responsabile dei loro alunni. Gli stessi suggeriscono, inoltre, che l'insegnante possa migliorare nella cura delle prove di verifica in modo che risultino più interessanti, più accessibili e che possano coinvolgerli maggiormente nella espressione delle proprie capacità critiche.

La dimensione sostanzialmente positiva delle classi nel loro complesso, si riscontra anche nell'analisi delle risposte dei docenti tutor e neoassunti che risultano sostanzialmente coincidenti, come si può vedere dalla tabella in allegato (ALL. 1). Infatti le percentuali risultano pressoché le stesse in merito alla restituzione del feedback ad ogni studente sull'esito delle sue prestazioni, in forma orale (Tutor:75,00% - Neoass:70,00%) e in forma scritta (T:25,00% - N:25,00%), sulla comunicazione degli obiettivi da raggiungere nello svolgimento del compito prima dell'esecuzione dello stesso e prima di attribuire il voto (T:70,00% - N:75,00%) e sulla attivazione di processi autovalutativi fornendo agli studenti suggerimenti e strumenti per consentire loro di monitorare il proprio progresso nell'apprendimento (55,00% - 50,00%). Le opinioni del tutor non collimano del tutto con quelle del neoassunto rispetto alla comunicazione, agli studenti, dei criteri che verranno utilizzati per la valutazione prima della prestazione richiesta (T:70,00% - N:60,00%) e mostrano una decisa differenza in merito alla informazione del metodo che verrà adottato per l'attribuzione del voto prima della prestazione richiesta (T:55,00% - N:75,00%). Nel primo caso sembra esserci una mancanza di consapevolezza da parte di alcuni neoassunti in merito alla propria azione del comunicare i criteri per l'attribuzione del voto; nel secondo caso si rileva una effettiva discrepanza tra quello che osserva il tutor e quello che il neoassunto ritiene di fare riguardo alla comunicazione del metodo di attribuzione dei voti che, peraltro, come si è detto, risulta chiaro solo per il 59,35% degli studenti. Dal confronto tra gli esiti derivati dalla compilazione dei tre questionari, sembra possibile dedurre che, in un contesto sostanzialmente positivo, le azioni di miglioramento debbano riguardare la maggiore esplicitazione dei metodi valutativi e la costruzione di prove di verifica più adeguate alle effettive richieste degli studenti.

Di fatto il confronto tra i dati rilevati dai tre questionari, e la loro lettura incrociata, se discussa in classe, può permettere di raggiungere il vero scopo di questa esperienza, ovvero attivare quella interazione dialogica tra i protagonisti dell'evento formativo che si è individuata come la cifra della relazione educativa e della fiducia reciproca necessaria alla sua realizzazione (La Rocca, 2019, Lucisano, 2017).

3.2 Analisi dei dati per livello scolastico

Di seguito si riportano i dati raccolti in categorie: scuola primaria; scuola secondaria di I grado e scuola secondaria di II grado. Come già detto nel pa-

ragrafo 3.1, sono stati presi in considerazione solo le classi nelle quali siano stati compilati i tre questionari; l'analisi dei dati e i relativi grafici sono stati ottenuti utilizzando Microsoft Excel. I grafici che seguono sono stati suddivisi per livello scolastico e per ogni livello sono stati riprodotti i grafici relativi ai dati raccolti dalla somministrazione di ciascun questionario, ovvero Studenti, Tutor e Neoassunti. Nella retta delle ascisse è posto il numero identificativo della domanda dei questionari, nell'asse delle ordinate le percentuali di risposta. Per una informazione più puntuale sui dati, è possibile consultare, in allegato, le tabelle da cui sono stati tratti i grafici. Nel commento ai grafici si è scelto di non riportare le percentuali poiché esse sono facilmente deducibili dalla lettura visiva degli stessi e possono essere consultati negli allegati posti in appendice (ALL.2).

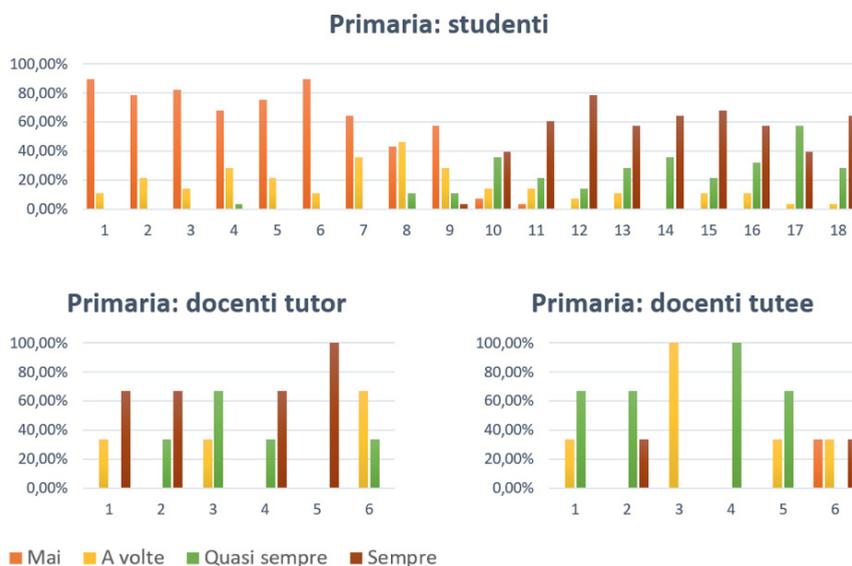


Grafico 1 – Esiti della somministrazione dei questionari nella Scuola Primaria

In base alla selezione descritta, nella categoria relativa alla scuola Primaria, sono state prese in considerazione 3 classi con un totale di 28 studenti, 3 docenti tutor e 3 docenti neoassunti (*grafico 1*). Dal questionario studenti si rilevano alcune criticità: alcuni dichiarano di trovare le prove di valutazione difficili (dom. 8); non sempre i risultati della valutazione riflettono abbastanza lo sforzo che gli studenti fanno per studiare (dom. 9); non sempre gli studenti ricevono un feedback continuo dall'insegnante sulle loro prestazioni (dom. 10); non sempre l'insegnante aiuta gli studenti ad individuare gli argomenti in cui hanno bisogno di uno sforzo maggiore per migliorare le loro prestazioni

(dom. 11). Per quanto riguarda i risultati del questionario rivolto ai docenti, il confronto tra i grafici evidenzia una certa diversità tra le risposte dei tutor e dei neoassunti. In relazione a tutte le domande del questionario si rileva che il docente tutor consideri in modo decisamente più positivo l'operato del neoassunto di quanto faccia lo stesso neoassunto in merito alla sua prestazione. La spiegazione potrebbe darsi in una scarsa consapevolezza da parte del neoassunto, o in una sopravvalutazione da parte del tutor: in ogni caso la discordanza tra le risposte dovrà impegnare i due docenti in un dialogo critico. Il confronto tra le risposte dei docenti e quelle fornite dagli studenti mostra che secondo i ragazzi, i docenti dovrebbero incrementare i feedback e rendere più accessibili e chiare le prove valutative. Anche in questo caso l'esito differente tra le risposte dovrà sfociare in un dialogo costruttivo che potrà avvenire proprio sulla base della lettura condivisa degli esiti dei questionari.

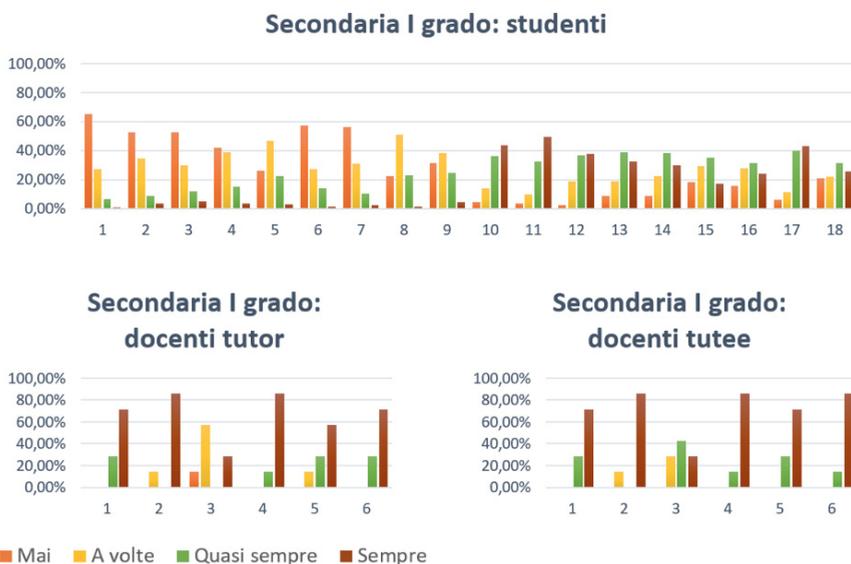


Grafico 2 – Esiti della somministrazione dei questionari nella Scuola Secondaria I Grado

Nella scuola Secondaria di I grado, 7 classi sono risultate coerenti con gli obiettivi dati e dunque sono stati analizzati i questionari compilati da 133 studenti, 7 docenti tutor e 7 docenti neoassunti (*grafico 2*). La lettura del grafico mostra le opinioni degli studenti risultano sostanzialmente positive nel primo blocco di domande e piuttosto disomogenee nel secondo blocco, nel quale, in rapporto alla maggior parte delle domande, le risposte si assestano sui diversi livelli della scala.

Nello specifico si rilevano alcune criticità: i compiti assegnati per la valuta-

zione non sono sempre interessanti (dom. 5); le prove di valutazione sono difficili per gli studenti (dom.8); i risultati della valutazione non sempre riflettono abbastanza lo sforzo che gli studenti fanno per studiare (dom. 9). In relazione alla seconda batteria di domande troviamo risultati non omogenei poiché, per diverse domande, risultano selezionate tutte le alternative di risposta in percentuali piuttosto vicine. In particolare le domande in cui si assiste a questa evidenza sono le seguenti: in classe, la valutazione ha la funzione di incoraggiare il pensiero critico e la comprensione piuttosto che di memorizzare i contenuti (dom. 15); nella classe i compiti e le attività assegnate hanno anche riferimenti alla vita quotidiana dello studente (dom. 16); nella classe, i test, i report e i compiti a casa sono restituiti in modo da mantenere privati i punteggi dei singoli studenti (dom. 18). Confrontando i questionari compilati dai docenti tutor e neoassunti, si rileva che le opinioni sono abbastanza coerenti, eccetto che nelle risposte alla domanda 3, che riguarda l'erogazione di un feedback scritto a ciascuno studente sull'esito delle sue prestazioni; infatti nelle opinioni dei tutor, in oltre la metà dei casi, compaiono le opzioni "Mai" e "A volte", mentre in quelle dei docenti neoassunti, oltre la metà risponde "Quasi sempre" e "Sempre".

Anche in questo caso è interessante osservare come le opinioni discordanti costituiscono lo stimolo dal quale partire per costruire un dialogo tra studenti, docenti esperti e docenti in formazione, in particolare in merito alla costruzione di prove di verifica che stimolino lo spirito critico, che abbiano riferimenti alla vita quotidiana e riguardo alle modalità di restituzione degli esiti.

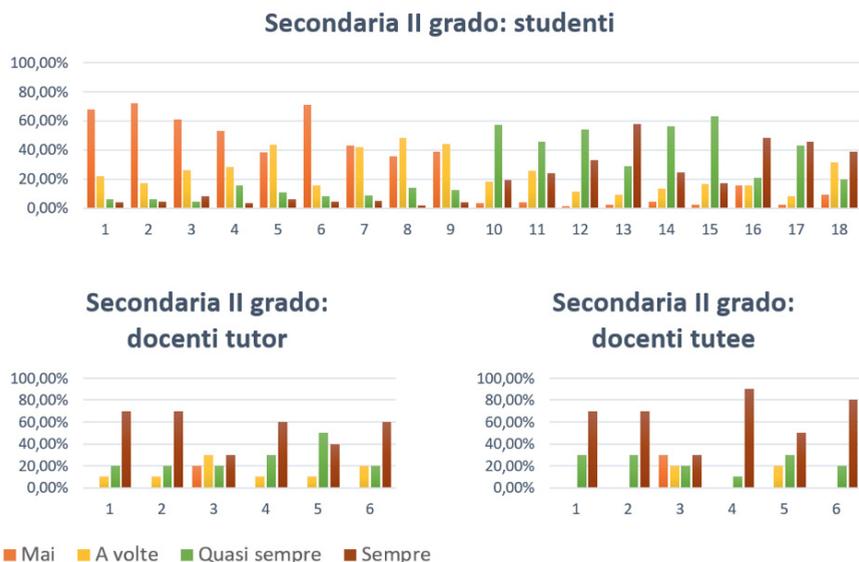


Grafico 3 – Esiti della somministrazione dei questionari nella Scuola Secondaria II Grado

Per la Scuola secondaria di II grado sono state prese in considerazione 10 classi, costituite da 149 studenti, 10 docenti tutor e 10 docenti neoassunti (*grafico 3*). Come nella scuola secondaria di I grado, anche in questo caso, nel questionario compilato dagli studenti, si osserva una posizione omogenea e positiva in rapporto al primo gruppo di domande (dalla dom. 1 alla dom. 9. In relazione alla seconda parte del questionario (dalla dom. 10 alla dom. 18) si notano alcune criticità in merito alle seguenti domande: in classe, i compiti e le attività assegnate hanno anche riferimenti alla vita quotidiana dello studente (dom. 16); in classe, i test, i report e i compiti a casa sono restituiti in modo da mantenere privati i punteggi dei singoli studenti (dom. 18).

Per quanto riguarda i questionari dei docenti, si nota una leggera disuguaglianza nelle risposte alle domande seguenti: informa gli studenti degli obiettivi da raggiungere nello svolgimento del compito prima dell'esecuzione dello stesso e prima di attribuire il voto (dom. 4); comunica agli studenti il metodo che utilizzerà per l'attribuzione del voto prima della prestazione richiesta (dom. 6).

Come nella secondaria di I grado, va sottolineato che le criticità rilevate dagli studenti riguardano in particolare la costruzione di prove di verifica che abbiano riferimenti alla vita quotidiana e le modalità di restituzione degli esiti.

L'osservazione differenziata per cicli consente di rilevare che nella scuola primaria i ragazzi esprimono opinioni sostanzialmente positive in merito all'agire didattico dei loro docenti, mentre nella secondaria, di I e II grado, gli studenti rilevano un certo numero di criticità sulle pratiche didattiche e valutative utilizzate. È possibile ipotizzare una duplice argomentazione: a. nella scuola primaria c'è una maggiore attenzione alla didattica da parte dei docenti; b. i ragazzi della scuola secondaria, anche per l'età più avanzata, sono più consapevoli di quali siano le forme di didattica utilizzate in aula e sono maggiormente in grado di visualizzare le criticità e di segnalarle. In tutti e tre i gradi, come si è visto, le opinioni del tutor e dei neoassunti non sempre coincidono. Comunque si ribadisce ancora una volta che il portato valoriale di questa esperienza è nella condivisione dei risultati ottenuti all'interno della classe, in modo che si possa sviluppare l'auspicato dialogo educativo.

4. Nota di chiusura: le opinioni dei tutor sulle attività di osservazione trifocale

Le attività di formazione sono state articolate in unità di studio presentate in modalità sincrona dai docenti/formatori; i materiali relativi a ciascuna unità, consistenti in documenti teorici, in approfondimenti esperienziali e nei relativi strumenti applicativi, sono stati implementati nella piattaforma online Moodle appositamente predisposta⁸. Al termine delle attività di formazione, i docenti

⁸ L'articolazione del percorso formativo e la piattaforma vengono approfonditi nei capitoli di Giovanni Moretti (capitolo 1) e di Arianna Morini, Bianca Briceag e Natalia Ciapriani (capitolo 8) del presente volume.

tutor, protagonisti della formazione, hanno restituito un report, compilato in formato digitale, nel quale, dopo una sezione introduttiva generale, hanno redatto la sezione specifica relativa alla unità di studio scelta per la sperimentazione degli strumenti che hanno utilizzato nell'affiancamento del docente neoassunto. L'unità di studio presentata dagli autori, che, come è noto, ha riguardato l'osservazione trifocale in merito alle pratiche valutative in classe, è stata documentata da 272 report specifici nei quali, rispondendo a domande chiuse e aperte, i tutor hanno potuto dare conto della propria esperienza nell'utilizzo dei questionari.

In particolare, su una scala di opzioni a quattro livelli (molto-abbastanza-poco-per niente) si è chiesto al docente tutor quanto ritenga che l'attività di osservazione trifocale sulle pratiche valutative sia utile per:

- a) Migliorare la qualità della progettazione didattico/valutativa
- b) Migliorare la qualità della relazione tra docenti e studenti
- c) Osservare l'intervento didattico in aula anche attraverso gli occhi degli studenti
- d) Riflettere sull'azione didattico/valutativa anche da un punto di vista educativo più generale e ideale
- e) Riflettere sull'utilizzo della valutazione in funzione formativa per la progettazione di interventi didattici trasparenti e condivisi
- f) Aumentare il grado di partecipazione e di coinvolgimento reciproco del docente e dello studente all'azione didattico/valutativa
- g) Favorire la co-costruzione di conoscenze e di comportamenti positivi dal punto di vista cognitivo
- h) Favorire la co-costruzione di conoscenze e di comportamenti positivi dal punto di vista relazionale
- i) Aumentare il senso di collaborazione e di fiducia reciproca tra docenti e studenti.

Come è ben visibile nel grafico sottostante, le opinioni espresse dai tutor sono state decisamente positive per ciascuno dei descrittori indicati.

Quanto ritiene che l'attività di osservazione trifocale (docente tutor, docente tutee, studenti) in merito all'utilizzo della valutazione in funzione formativa sia utile per:

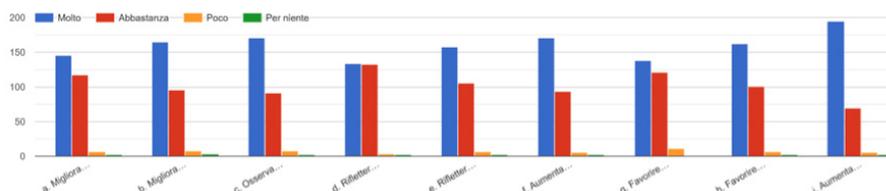


Grafico 4 – Opinioni dei docenti tutor in merito alla funzione dell'attività trifocale sulle pratiche valutative.

Ai tutor si è anche chiesto di esprimere una riflessione rispetto alla sostenibilità dello strumento. Nel merito, il 79% ha risposto che non è stato difficile utilizzarli e il 62,2% di aver somministrato i questionari in formato digitale.

Il 65% dei tutor ha dichiarato di aver condiviso i risultati dell'osservazione trifocale sia con il docente neoassunto, sia con gli studenti; tra coloro che hanno risposto di non aver coinvolto gli studenti nella restituzione degli esiti, il 35%, risultava perlopiù insegnare nella scuola primaria e infatti ha addotto generalmente come motivazione il fatto che i ragazzi erano troppo piccoli per poter comprendere in modo adeguato una attività così articolata e complessa.

A conclusione di questo contributo si può senz'altro affermare che l'attività proposta è stata accolta con effettivo interesse dai docenti tutor. La maggiore criticità rilevata riguarda, come si è già detto, il fatto che solo un terzo, circa, delle attività risultano svolte in modo corretto, ovvero facendo compilare nella stessa classe i tre questionari (docente tutor, docente neoassunto, studenti). Dagli interventi sui forum in piattaforma però si evince che in alcune classi i questionari sono stati compilati online dai docenti tutor e neoassunti e in versione cartacea dagli studenti. Questa scelta sembra essere stata determinata dalla scarsa disponibilità delle postazioni al pc a cui gli studenti potessero accedere e naturalmente le risposte ai questionari cartacei non sono risultati nel database, sebbene si fosse suggerito ai docenti di inserire in digitale le risposte apposte sul cartaceo. Si ipotizza, per il futuro, di individuare, insieme ai docenti tutor, una modalità di somministrazione dei questionari che possa restituire informazioni complete in formato digitale: al momento, comunque, ai docenti che ne facciano richiesta, si renderà disponibile il data base in formato Microsoft Excel dal quale poter estrarre le informazioni relative alla propria esperienza di osservazione, di riflessione, di condivisione, di ricerca sul campo.

ALLEGATO 1: Esiti generali dell'indagine: questionario studenti, tutor e neoassunti (tutee)

Primaria, Secondaria I grado e Secondaria II grado										N° Classi: 20 N° Studenti: 310 N° Docenti Tutor/Tutee: 20			
Domande Questionario Studenti	Risposte Studenti				Domande Tutor /Tutee	Risposte Tutor				Risposte Tutee			
	Mai	A volte	Quasi sempre	Sempre		Mai	A volte	Quasi sempre	Sempre	Mai	A volte	Quasi sempre	Sempre
Dom 1.1	213	72	18	7	Dom 2.1	0	2	4	14	0	1	7	12
Dom 1.2	199	78	21	12	Dom 2.2	0	2	3	15	0	1	5	14
Dom 1.3	184	83	23	19	Dom 2.3	3	8	4	5	3	7	5	5
Dom 1.4	154	102	44	10	Dom 2.4	0	1	5	14	0	0	5	15
Dom 1.5	113	133	46	13	Dom 2.5	0	2	7	11	0	3	7	10
Dom 1.6	207	62	31	9	Dom 2.6	0	4	5	11	1	1	3	15
Dom 1.7	157	114	27	11									
Dom 1.8	95	153	55	5									
Dom 1.9	116	125	55	13									
Dom 1.10	13	50	143	98									
Dom 1.11	12	55	117	119									

Dom 1.12	5	44	134	121	
Dom 1.13	16	42	103	145	
Dom 1.14	19	50	145	95	
Dom 1.15	28	67	147	68	
Dom 1.16	44	63	82	120	
Dom 1.17	12	28	133	136	
Dom 1.18	42	77	80	110	

ALLEGATO 2: Esiti scuola Primaria, Secondaria di I grado e di II grado:
questionario studenti, tutor e neoassunti (tutee)

Primaria										N° Classi: 3 N° Studenti: 28 N° Docenti Tutor/Tutee: 3			
Domande Questionario Studenti	Risposte Studenti				Domande Tutor /Tutee	Risposte Tutor				Risposte Tutee			
	Mai	A volte	Quasi sempre	Sem- pre		Mai	A volte	Quasi sempre	Sem- pre	Mai	A volte	Quasi sempre	Sem- pre
Dom 1.1	25	3	0	0	Dom 2.1	0	1	0	2	0	1	2	0
Dom 1.2	22	6	0	0	Dom 2.2	0	0	1	2	0	0	2	1
Dom 1.3	23	4	0	0	Dom 2.3	0	1	2	0	0	3	0	0
Dom 1.4	19	8	1	0	Dom 2.4	0	0	1	2	0	0	3	0
Dom 1.5	21	6	0	0	Dom 2.5	0	0	0	3	0	1	2	0
Dom 1.6	25	3	0	0	Dom 2.6	0	2	1	0	1	1	0	1
Dom 1.7	18	10	0	0									
Dom 1.8	12	13	3	0									
Dom 1.9	16	8	3	1									
Dom 1.10	2	4	10	11									
Dom 1.11	1	4	6	17									

Dom 1.12	0	2	4	22	
Dom 1.13	0	3	8	16	
Dom 1.14	0	0	10	18	
Dom 1.15	0	3	6	19	
Dom 1.16	0	3	9	16	
Dom 1.17	0	1	16	11	
Dom 1.18	0	1	8	18	

Secondaria di I grado										N° Classi: 7 N° Studenti: 133 N° Docenti Tutor/Tuttee: 7			
Domande Questionario Studenti	Risposte Studenti				Domande Tutor /Tuttee	Risposte Tutor				Risposte Tuttee			
	Mai	A volte	Quasi sempre	Sem- pre		Mai	A volte	Quasi sempre	Sem- pre	Mai	A volte	Quasi sempre	Sem- pre
Dom 1.1	87	36	9	1	Dom 2.1	0	0	2	5	0	0	2	5
Dom 1.2	70	46	12	5	Dom 2.2	0	1	0	6	0	1	0	6
Dom 1.3	70	40	16	7	Dom 2.3	1	4	0	2	0	2	3	2
Dom 1.4	56	52	20	5	Dom 2.4	0	0	1	6	0	0	1	6
Dom 1.5	35	62	30	4	Dom 2.5	0	1	2	4	0	0	2	5

Dom 1.6	76	36	19	2	Dom 2.6	0	0	2	5	0	0	1	6
Dom 1.7	75	41	14	3									
Dom 1.8	30	68	31	2									
Dom 1.9	42	51	33	6									
Dom 1.10	6	19	48	58									
Dom 1.11	5	13	43	66									
Dom 1.12	3	25	49	50									
Dom 1.13	12	25	52	43									
Dom 1.14	12	30	51	40									
Dom 1.15	24	39	47	23									
Dom 1.16	21	37	42	32									
Dom 1.17	8	15	53	57									
Dom 1.18	28	29	42	34									

CONSTRUIRE UN CONTESTO EDUCATIVO ORIENTATO ALL'APPRENDIMENTO

Secondaria di II grado										N° Classi: 10 N° Studenti: 149 N° Docenti Tutor/Tuttee: 7			
Domande Questionario Studenti	Risposte Studenti				Domande Tutor /Tuttee	Risposte Tutor				Risposte Tuttee			
	Mai	A volte	Quasi sempre	Sem- pre		Mai	A volte	Quasi sempre	Sem- pre	Mai	A volte	Quasi sempre	Sem- pre
Dom 1.1	101	33	9	6	Dom 2.1	0	1	2	7	0	0	3	7
Dom 1.2	107	26	9	7	Dom 2.2	0	1	2	7	0	0	3	7
Dom 1.3	91	39	7	12	Dom 2.3	2	3	2	3	3	2	2	3
Dom 1.4	79	42	23	5	Dom 2.4	0	1	3	6	0	0	1	9
Dom 1.5	57	65	16	9	Dom 2.5	0	1	5	4	0	2	3	5
Dom 1.6	106	23	12	7	Dom 2.6	0	2	2	6	0	0	2	8
Dom 1.7	64	63	13	8									
Dom 1.8	53	72	21	3									
Dom 1.9	58	66	19	6									
Dom 1.10	5	27	85	29									
Dom 1.11	6	38	68	36									
Dom 1.12	2	17	81	49									

Dom 1.13	4	14	43	86	
Dom 1.14	7	20	84	37	
Dom 1.15	4	25	94	26	
Dom 1.16	23	23	31	72	
Dom 1.17	4	12	64	68	
Dom 1.18	14	47	30	58	

Bibliografia

- ALKHARUSI H. (2011) Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction*. n.4, pp105-120.
- ALKHARUSI H. (2015) Classroom Assessment Communication, Perceived Assessment Environment, and Academic Achievement: A Path Analysis. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, n.8, pp117-126.
- AMES C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, n.84(3), pp 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- BROOKHART, S.M. (1997). A Theoretical Framework for the Role of Classroom Assessment. *Motivating Student Effort and Achievement. Applied Measurement in Education*, n.10, pp 161-180. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1002_4
- BLACK P.J., & WILLIAM D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- 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 <https://www.victoria.ac.nz/education/pdf/david-carless.pdf>
- DECRETO MINISTERIALE 850 DEL 27 OTTOBRE 2015 – “Periodo di prova e formazione personale docente” <https://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/decreti-ministeriali/decreto-ministeriale-850-del-27-ottobre-2015-periodo-di-prova-e-formazione-personale-docente.flc>
- DORMAN J.P., FISHER D.L., WALDRIP B.G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A lisrel analysis. In: Fisher D., Khine M.S. (Eds) *Contemporary approaches to research on learning environment: Worldviews*. Pp, 1-28. Australia: World Scientific Publishing. http://dx.doi.org/10.1142/9789812774651_0001
- FIORUCCI M., MORETTI G. (2019) (a cura di). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: RomaTre Press.
- 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
- 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 (2019). Ricerca, azione e fiducia in classe. Uno sguardo trifocale sulle attività valutative. In Fiorucci M., Moretti G. (2019) (a cura di). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: RomaTre Press, pp75-85
- 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
- NATRIELLO G, DORNBUSCH SM. (1984). *Teacher evaluative standards and student effort*. New York: Longman
- 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.
- RYAN R.M., CONNELL J.P., DECI E.L. (1985) A motivational analysis of self-determination and self-regulation in the classroom. In: Ames C. & Ames R. (Eds) *Research on motivation in education. The classroom milieu*. Pp 13-51 Orlando (FL): Academic
- STIGGINS R., CHAPPUIS J. (2005). Using studentinvolved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory Into Practice*, n. 44, pp 11-18. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4401_3
- STIGGINS R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, n. 64, pp 22-26.

Capitolo 7
Checklist per le attività di osservazione *peer to peer*
nel percorso di formazione dei docenti neoassunti:
validazione dello strumento

Giovanni Moretti, Arianna Morini¹

1. Introduzione

Nella fase di *induction* del docente neoassunto, il tutor è chiamato ad assumere un ruolo strategico e a svolgere importanti funzioni di accompagnamento del novizio nell'anno di formazione e prova (Bleach, 2013; Fiorucci & Moretti, 2019). La formazione del docente tutor è dunque indispensabile per qualificare ulteriormente lo svolgimento delle attività di *tutorship* e per favorire un inserimento positivo del novizio nella comunità scolastica e nel contesto territoriale di riferimento. Per supportare le attività che caratterizzano l'anno di prova è importante che i tutor dispongano sia delle necessarie conoscenze e competenze culturali, professionali e metodologico-didattiche, sia delle capacità relazionali e comunicative ritenute indispensabili per svolgere in modo efficace le funzioni di supervisione e tutoraggio (DM 850/2015), e per favorire lo sviluppo di un clima positivo di scambio e di confronto reciproco tra pari (Shortland, 2004; Kemmis *et al.*, 2014; Yiend, Weller & Kinchin, 2014).

Nell'anno di prova, uno degli obiettivi più importanti è quello di promuovere lo sviluppo professionale avvalendosi della rilevazione di dati e informazioni sulla pratica didattica, nella prospettiva di garantire l'efficacia dei propri interventi formativi. In questo senso tra le attività *peer to peer* che prevedono un confronto diretto tra docente tutor e docente tutee, è prevista la predisposizione di attività mirate di osservazione reciproca in aula (USR Lazio, 2017; Magnoler, 2018; Moretti *et al.*, 2020). Lo scopo principale dell'osservazione tra pari è quello di promuovere il comportamento riflessivo dei docenti (Schön, 1993), favorendo la condivisione, il confronto tra pari e lo scambio dei punti di vista, facendo in modo che la riflessione sia alimentata da un'ampia gamma di informazioni affidabili, contestualizzate e significative sull'azione didattica svolta (Bell, 2005; Daniels, Pirayoff & Bessant, 2013).

Ad integrazione degli strumenti suggeriti a livello locale da alcuni Uffici Scolastici Regionali, in ambito nazionale vari esperti hanno condotto ricerche di settore con l'obiettivo di mettere a punto strumenti e dispositivi per contri-

¹ Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto dei due autori; in particolare G. Moretti ha scritto i paragrafi 1, 4 e A. Morini i paragrafi 2, 2.1, 2.3 e 3. Il paragrafo 5 è stato scritto a due mani dagli autori.

buire a qualificare le attività di osservazione tra pari e predisporre le condizioni migliori per svolgere pratiche osservative con finalità formative (Cardarello, 2016; Mangione & D'Ugo, 2019; Trincherò *et al.*, 2020; Bandini *et al.*, 2021).

In questo contributo presentiamo uno strumento volto a osservare e analizzare le modalità di svolgimento delle attività didattiche e di conduzione delle lezioni da parte del docente neoassunto. Lo strumento consente anche di rilevare: la capacità di motivare gli studenti; di avvalersi di un'ampia gamma di risorse per svolgere le pratiche valutative con funzione formativa; di stabilire relazioni positive e cooperative con i colleghi². In particolare i principali interessi di ricerca sono stati quelli di: approfondire le modalità migliori per raccogliere dati e informazioni mediante la triangolazione dei punti di vista dei principali attori organizzativi; promuovere la leadership educativa diffusa degli insegnanti che responsabilizzi e valorizzi sia il docente tutor sia il docente neoassunto, sviluppando una relazione ugualitaria e non gerarchica volta alla cooperazione e centrata sull'apprendimento reciproco (Moretti, 2022). Lo strumento proposto consiste in una *Checklist* il cui utilizzo consente di orientare l'osservazione in aula, e che ha la peculiarità di essere stato progettato in due distinte e simmetriche versioni: la prima funzionale alla conduzione dell'etero-osservazione da parte docente tutor e la seconda di supporto alla attività di auto-valutazione da parte del docente neoassunto. I descrittori che compongono le *Checklist*, che possono essere analizzati sia singolarmente, sia nel loro complesso, consentono di rilevare una molteplicità di dati e informazioni utili per scambiare feedback formativi tra pari nella delicata, ma fondamentale fase di *induction* del neoassunto.

Lo strumento per le sue caratteristiche e per la flessibilità di utilizzo, rappresenta una valida risorsa per supportare nel contesto scolastico lo sviluppo di una postura ecosistemica da parte del tutor dei docenti neoassunti. L'adozione di tale postura ecosistemica è importante per praticare l'osservazione sul campo bilanciando le necessarie esigenze analitiche e descrittive, con la necessità ancora più stringente di interpretare i dati osservati in modo tale da pervenire ad un quadro dinamico e integrato degli eventi e dei comportamenti osservati. In questo senso può essere di aiuto il riferimento ad una rappresentazione multilivello e multiattore dei sistemi educativi, di istruzione e formazione (Stufflebeam, 1971; 1981; 2001; Scheerens, 2018) così come proposto nel capitolo primo del presente volume.

2. Attività di osservazione peer to peer: l'utilizzo delle *Checklist*

Nell'ambito del percorso di sviluppo professionale con i docenti tutor è stato messo a punto un dispositivo utile per qualificare le attività di osservazione *peer to peer*. Si tratta di due *Checklist* che rilevano alcune dimensioni

² Cfr. Nota MIUR 36167/2015

dell'azione didattica in forma di etero-osservazione e auto-valutazione. Le *Checklist* sono state costruite e utilizzate in una prima versione nell'ambito del percorso formativo dell'a.s. 2018/2019 (Morini, 2019; Moretti, Morini & Giuliani, 2019). I dati rilevati hanno confermato l'interesse verso un dispositivo in grado di rilevare contestualmente il punto di vista del docente tutor e di confrontarlo con quello del docente neoassunto. Gli esiti della ricerca hanno evidenziato alcune esigenze manifestate dai docenti per migliorarne l'utilizzo. Per questo motivo, nel percorso di sviluppo professionale dell'a.s. 2021/2022, le *Checklist* sono state revisionate e proposte nella versione aggiornata come strumenti da utilizzare nelle attività svolte in asincrono dai docenti tutor in collaborazione con i docenti neoassunti (a cura di Moretti, Morini & Briceag, 2022).

Le dimensioni su cui indagano le *Checklist* sono: l'organizzazione della didattica, i dispositivi utilizzati dal docente, le pratiche di valutazione, la relazione con gli studenti e quelle con i pari. Per ciascun ambito sono stati elaborati dei descrittori che esplicitano alcuni elementi chiave da tenere in considerazione nella fase di osservazione in aula. Per ogni "descrittore" si chiede di indicare con che frequenza quel determinato aspetto viene rilevato in aula. La scala utilizzata è a quattro passi da 1 a 4, dove 1 indica "mai", 2 "qualche volta", 3 "spesso", 4 "sempre". Nelle *Checklist* è presente il campo "non osservato", che è stato introdotto per annotare i casi in cui un determinato comportamento non è stato osservato nel tempo dedicato all'osservazione. In alcuni casi, in calce agli ambiti, viene chiesto di specificare con una nota in che modo uno specifico "descrittore" è stato rilevato. Questo permette da una parte di arricchire la rilevazione dai dati con elementi anche qualitativi utili per riflettere a posteriori sulle strategie didattiche utilizzate, dall'altra di disporre di ulteriori elementi da tenere in considerazione nella fase di stesura della relazione finale del docente neoassunto. Le *Checklist* sono state progettate per essere utilizzate in maniera trasversale in ogni ordine e grado scolastico e per questo sono stati predisposti molteplici descrittori per ogni ambito. Per rispondere più efficacemente alla possibilità di rilevare dati attendibili è stato introdotto il campo "non rilevabile nell'ordine e grado scolastico di riferimento" laddove il descrittore fa riferimento ad aspetti non riscontrabili nel contesto specifico in cui viene effettuata l'osservazione.

La stessa *Checklist* è stata formulata in forma di auto-valutazione in modo da essere compilata autonomamente dal docente neoassunto. Per l'attività di etero-osservazione l'indicazione è quella di compilare la *Checklist* (che convenzionalmente chiamiamo "A") a seguito dell'osservazione in aula del docente in anno di prova prevedendo più sessioni, al fine di garantire dati che siano attendibili.

Il docente neoassunto è chiamato a compilare la *Checklist* (che convenzionalmente chiamiamo "B") sulla base della propria esperienza didattica in aula, con riferimento specifico alle attività svolte durante le sessioni di osservazione con il docente tutor.

Nel percorso di sviluppo professionale è stato chiesto ai docenti tutor di restituire le proprie *Checklist* in formato digitale e di invitare il docente neoassunto ad inviare la propria in forma di auto-valutazione. Le *Checklist* sono state raccolte in maniera anonima. Per consentire di associare la *Checklist* del docente tutor con la *Checklist* del docente neoassunto è stato generato un codice identificativo da utilizzare in fase di analisi dei dati per risalire, garantendo l'anonimato, alla "coppia" tutor-tutee.

Hanno restituito le griglie compilate in totale 1.418 docenti tutor e 1.331 docenti neoassunti, in entrambi i casi per la maggioranza afferenti alla scuola primaria.

Nella Tabella n.1 si riportano le analisi descrittive dell'unità di analisi.

Grado	Docenti tutor		Docenti neoassunti	
	n.	%	n.	%
Scuola infanzia	74	5,2	69	5,2
Scuola primaria	676	47,7	641	48,2
Scuola secondaria di I grado	372	26,2	340	25,5
Scuola secondaria di II grado	296	20,9	281	21,1
Totale	1.418	100	1.331	100

Tabella 1 – Analisi descrittive dell'unità di analisi in riferimento al grado scolastico in cui i docenti prestano servizio.

L'ampiezza e la qualità dei dati rilevati hanno consentito di avviare il processo di verifica della validità e attendibilità delle *Checklist*. Nello specifico si è proceduto sottoponendo sia la *Checklist A* sia la *B* ad analisi fattoriale esplorativa (AFE³). Tale analisi ha permesso l'identificazione delle variabili latenti che racchiudono gli indicatori osservati attraverso i due strumenti. È stata poi verificata l'affidabilità e coerenza interna di ogni scala delle due soluzioni fattoriali attraverso il calcolo dell'"Alpha di Cronbach"⁴. Si è deciso quindi di proseguire conducendo un'Analisi Fattoriale Confermativa (AFC⁵) per la verifica della soluzione fattoriale verificata nella fase esplorativa.

³ Si è scelto il metodo di estrazione "Fattorizzazione dell'asse principale", richiedendo una soluzione ruotata con metodo Promax con normalizzazione di Kaiser.

⁴ Tale indicatore è generalmente compreso tra 0 e 1 e consente di valutare in modo oggettivo quanto un gruppo di item sia effettivamente raggruppabile in una stessa dimensione. Maggiore è il valore dell'alpha di Cronbach più alta è l'affidabilità all'interno della dimensione. Valori ricompresi tra 0,7 e 1 indicano un'affidabilità da buona ad ottima.

⁵ Per effettuare l'AFC si è proceduto utilizzando il metodo di "Stima della massima verosimiglianza". Per ognuno dei due strumenti, il numero di fattori è stato stabilito sulla base di quanto emerso dall'AFE. Gli indici di bontà dell'adattamento del modello che sono stati presi in analisi sono: χ^2 (Chi-Square), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) e TLI (Tucker-Lewis Index).

2.1 Verifica della validità e attendibilità della Checklist A

L'Analisi Fattoriale Esplorativa condotta sulla "Checklist A" ha fatto emergere una soluzione fattoriale a 6 fattori che spiega il 50,72% della varianza totale. Gli indici di saturazione degli item nelle singole dimensioni hanno tutti valori compresi tra 0,324 e 0,869. Rispetto alla strutturazione iniziale della Checklist dall'analisi statistica sono stati confermati i cinque fattori ipotizzati: "Relazione con gli studenti"; "Organizzazione della didattica"; "Dispositivi didattici"; "Valutazione" e "Relazione con i colleghi", ed è emerso un nuovo fattore che è stato denominato "Feedback formativi". In questo nuovo fattore si sono inclusi diversi descrittori che facevano inizialmente riferimento alla dimensione "Valutazione". Nell'ambito del processo valutativo assume quindi una funzione importante il ruolo dei feedback. I descrittori di riferimento sono ad esempio: "Nel restituire gli esiti valutativi con una funzione orientativa il docente utilizza *feedback* da restituire al gruppo", oppure "Il docente riconosce l'impegno manifestato dal bambino e restituisce *feedback* individuali che potenziano il suo coinvolgimento e la persistenza nello svolgimento dell'attività".

La soluzione fattoriale emersa ha richiesto l'eliminazione di 12 descrittori, tra quelli presenti nello strumento sviluppato in origine, poiché non hanno riportato saturazioni significative o hanno mostrato un evidente mancata comprensione e condivisione dei significati sottostanti. Le criticità riscontrate su tali item tramite metodo analitico, unitamente ad un'accurata *item analysis*, hanno stimolato delle riflessioni che hanno portato gli autori a decidere per l'eliminazione. In particolare gli item eliminati facevano spesso riferimento ad attività o strategie didattiche riferite ad uno specifico grado scolastico, come ad esempio: "mi avvalgo della compresenza di altri docenti o educatori per la risoluzione di eventuali situazioni problematiche", oppure, riferiti a descrittori appartenenti ai dispositivi didattici utilizzati dal docente, (ad esempio: la "lezione dialogata"). In questo senso, volendo garantire la possibilità di utilizzare lo strumento con continuità nei diversi gradi, è stato ritenuto opportuno eliminare descrittori troppo specifici. Un descrittore che non è risultato appartenere a nessun fattore è: "il docente si avvale delle nuove tecnologie in aula", inizialmente inserito nell'ambito dell'organizzazione della didattica. Sarebbe che i docenti tutor non attribuiscono lo stesso significato a tale descrittore che, dal punto di vista dell'analisi statistica, non ottiene un risultato sufficiente per essere mantenuto nella Checklist. Considerando il periodo post-emergenziale in cui è stata condotta la rilevazione dei dati (marzo-aprile 2022), è possibile ipotizzare che l'utilizzo delle nuove tecnologie sia stato interpretato dai docenti come trasversale ai diversi ambiti e non appartenente a uno specifico dominio. Sarà necessario uno studio più approfondito per verificare la possibilità di introdurre nuovamente questo aspetto nell'ambito dell'osservazione, specificando le modalità con cui sono introdotte le tecnologie nella didattica.

L'analisi di affidabilità condotta sui 6 fattori estratti dalla soluzione fattoriale esplorativa riporta indici dell'alpha di Cronbach tra 0,778 e 0,882 eviden-

ziando la coerenza interna di ogni singola dimensione da “molto buona” ad “ottima” (Tabella 2). È da sottolineare che è stata riscontata un’affidabilità molto alta ($\alpha = 0,869$) anche nella dimensione “Relazione tra colleghi”, nonostante sia costituita da solo tre descrittori.

ATTENDIBILITÀ	Alpha	N.item
FATTORE 1_ Relazione con gli studenti	0,882	8
FATTORE 2_ Organizzazione della didattica	0,852	12
FATTORE 3_ Dispositivi	0,819	9
FATTORE 4_ Valutazione	0,798	8
FATTORE 5_ Feedback formativi	0,778	5
FATTORE 6_ Relazione con i colleghi	0,869	3

Tabella 2 – Indice alpha di Cronbach per ciascun fattore della Checklist A

I risultati dell’Analisi Fattoriale Confermativa (AFC) condotta sulla Checklist A confermano quanto emerso nell’Analisi Esplorativa. I valori rilevati, riportati nella Tabella n. 3, sono tutti adeguati e rispettano gli indici di riferimento confermando la bontà dell’adattamento del modello ipotizzato⁶.

χ^2	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
3916.727 (df 929) (p=.00)	0,925	0,918	0,048 (0,046-0,049)	0,051

Tabella 3 – Analisi Fattoriale Confermativa Checklist A: indici di bontà dell’adattamento

La Checklist A, utilizzata per l’etero-osservazione dell’azione didattica, si configura nella sua versione definitiva costituita da 6 fattori e un totale di 45 descrittori.

2.2 Verifica della validità e attendibilità della Checklist B

Seguendo lo stesso iter di analisi statistica si è proceduto verificando la va-

⁶ Il Comparative Fit Index (CFI, Bentler, 1990) e l’Indice di Tucker e Lewis (TLI, Tucker e Lewis, 1973) mostrano valori superiori a 0,90 che indicano un buon adattamento del modello ai dati empirici. Il Root Means Square Error of Approximation (RMSEA, Steiger, 1990; Steiger & Lind, 1980) ha un valore compreso tra .05 e .08 ed indica pertanto che l’errore di approssimazione alla realtà del modello studiato è accettabile. Infine, lo SRMR (Standardized Root Mean Square Residual, Jöreskog & Sörbom, 1984) è inferiore a 0,08 e uguale a 0,05 indicando così una soluzione fattoriale molto adeguata.

lidità e attendibilità della *Checklist B*, utilizzata dal docente neoassunto nella forma di auto-valutazione.

Anche nel caso della *Checklist B* l'Analisi Fattoriale di tipo Esplorativo ha fatto emergere una soluzione fattoriale a 6 fattori che spiega in questo caso il 50,53% della varianza totale. Gli indici di saturazione degli item nelle singole dimensioni hanno valori ricompresi tra 0,310 e 0,912.

La soluzione fattoriale emersa per la *Checklist B* ha richiesto l'eliminazione di un numero maggiore di item rispetto alla *Checklist A*, corrispondete a 19. Tali descrittori non hanno riportato saturazioni significative o hanno mostrato un evidente mancata comprensione e condivisione dei significati sottostanti tra i docenti neoassunti. Prima di procedere con l'eliminazione di questi descrittori, oltre a prendere in considerazione gli esiti delle analisi statistiche, si è indagato su una possibile motivazione. Dall'approfondimento condotto è emerso che i descrittori in questione fanno riferimento ad aspetti della didattica che potrebbero essere concettualizzati diversamente tra i docenti novizi. In particolare non hanno trovato comunalità di significato diversi descrittori relativi ai dispositivi didattici tra cui ad esempio: "attività di simulazione", "attività di *brainstorming*", "attività di *problem solving*". Anche nella dimensione della valutazione è stato necessario eliminare alcuni descrittori tra cui: "utilizzo prove oggettive" e "utilizzo prove semistrutturate". È possibile ipotizzare che tra i docenti neoimmessi in ruolo non ci sia ancora coerenza nell'attribuzione del significato a queste tipologie di dispositivi didattici o di strumenti per la valutazione e per questo motivo dall'analisi statistica non sono state rilevate saturazioni significative che permettono di mantenere i descrittori in una delle dimensioni della *Checklist B*.

Nella Tabella n. 4 sono riportati l'indice di affidabilità di ogni fattore (Alpha) e il numero di item che compone ogni fattore.

ATTENDIBILITA'	Alpha	N.item
FATTORE 1_Relazione con gli studenti	.866	8
FATTORE 2_Organizzazione della didattica	.822	10
FATTORE 3_Relazione con i colleghi	.839	3
FATTORE 4_Valutazione	.775	7
FATTORE 5_Dispositivi didattici	.727	6
FATTORE 6_Feedback formativi	.746	4

Tabella 4 – Indice alpha di Cronbach per ciascun fattore della Checklist B

Anche per la *Checklist B* si è proceduto con l'Analisi Fattoriale Confermativa (AFC). Dai risultati emersi è stato confermato il modello con 6 fattori. Nella

Tabella n. 5 sono riportati i valori rilevati con l'AFC che risultano essere tutti adeguati rispettando le soglie di riferimento⁷.

χ^2	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
2949.104(DF 650)	0,918	0,917	0,052	0,05
(p=.00)			(0,052-0,054)	

Tabella 5 – Analisi Fattoriale Confermativa Checklist B: indici di bontà dell'adattamento

La *Checklist B*, nella sua struttura definitiva risulta essere composta dalle stesse 6 dimensioni della *Checklist A*, con un numero di descrittori inferiore, corrispondente a 38 in totale. La *Checklist B* dei neoassunti, da utilizzare in forma di auto-valutazione, nonostante sia costituita da meno descrittori, ha comunque riportato dei valori che dal punto di vista statistico consentono di confermarne la validità e l'attendibilità dello strumento nel rilevare fattori strategici dell'azione didattica.

3. Analisi degli esiti delle Checklist

Una volta confermata la validità di contenuto e costruito e l'attendibilità delle due *Checklist* (A e B), sono state calcolate le medie⁸ dei punteggi per ciascuna dimensione identificata tramite l'analisi fattoriale. I risultati evidenziano punteggi medi molto simili nelle dimensioni corrispondenti in etero e auto-valutazione. I punteggi dei docenti osservatori nei confronti dei docenti neoassunti sono lievemente più positivi rispetto alle autovalutazioni in tutte le dimensioni tranne che per "Relazione con i colleghi" e "Feedback formativi" (Tabella n.6). Questa tendenza era stata rilevata anche in una precedente ricerca esplorativa (Morini, 2019) in cui era emerso che i valori delle medie in etero-osservazione fossero più alti rispetto a quelli registrati nell'auto-valutazione.

Dimensioni	Checklist A		Checklist B	
	Media	Dev. st.	Media	Dev. st.
Organizzazione della didattica	3,54	0,36	3,51	0,36

⁷ Il CFI (Bentler, 1990) e il TLI (Tucker & Lewis, 1973) mostrano valori superiori a 0,90 che indicano un buon adattamento del modello ai dati empirici. Il RMSEA (Steiger, 1990; Steiger & Lind, 1980) ha un valore compreso tra .05 e .08 e lo SRMR (Jöreskog & Sörbom, 1984) è inferiore a 0,08 indicando così una soluzione fattoriale adeguata.

⁸ La scala di riferimento è una scala di frequenza a quattro passi: 1=mai, 2=qualche volta, 3=spesso, 4=sempre.

Dispositivi didattici	2,54	0,52	2,42	0,56
Relazione con gli studenti	3,72	0,36	3,67	0,35
Relazione con i colleghi	3,87	0,34	3,90	0,27
Valutazione	2,87	0,57	2,69	0,61
Feedback formativi	3,43	0,52	3,48	0,51

Tabella 6 – Medie delle dimensioni della Checklist A e della Checklist B

In merito ai valori medi rilevati in ogni fattore delle *Checklist* è interessante notare come le dimensioni in cui le medie risultano più alte sono quelle della sfera relazionale: in assoluto la “Relazione con i colleghi” (media 3,9 per i neoassunti e 3,87 per i tutor) e la “Relazione con gli studenti” (media 3,72 per i tutor e 3,67 per i neoassunti). Sono questi i fattori in cui si riscontrano le frequenze più elevate. Le medie più basse sono invece state rilevate nel fattore “Dispositivi didattici” utilizzati da docente neoassunto (media 2,54 per i tutor e 2,42 per i neoassunti) e “Valutazione” (media 2,87 per i tutor e 2,69 per i neoassunti) anche in questo caso i dati si allineano a quanto emerso nella ricerca del 2019, anche se condotta con unità di analisi molto più ristretta.

Interessante notare che il nuovo fattore “Feedback formativi” abbia invece fatto registrare degli esiti positivi, con medie più alte (media 3,43 per i tutor e 3,48 per i neoassunti). Se l’utilizzo di specifici dispositivi che possono contribuire a qualificare la didattica sembra essere carente e viene rilevato in maniera uniforme dai due punti di vista, così come l’utilizzo di strumenti a supporto della pratica valutativa, sembra essere più diffusa una cultura della restituzione di feedback formativi.

Il numero elevato di *Checklist* restituite dai tutor e dai neoassunti ha consentito di approfondire ulteriormente gli esiti facendo una distinzione tra ordini e gradi scolastici. L’obiettivo è stato quello di analizzare le differenze tra medie nei sei fattori delle *Checklist* e di verificarne la significatività statistica (Tabella n. 7). Le analisi delle differenze tra medie sia per le etero-osservazioni effettuate dai docenti osservatori sia per l’auto-valutazione svolta dai docenti neo-assunti mostrano delle differenze significative per ordine e grado scolastico nelle dimensioni: “Relazioni con gli studenti”, “Organizzazione della didattica”, “Dispositivi utilizzati” e “Feedback formativi” ($p=0,00$). Non sono state riscontrate differenze significative nelle dimensioni “Valutazione” ($p=0,11$ per i docenti tutor e $p=0,07$ per i docenti neoassunti) e “Relazione con i colleghi” ($p=0,81$ per i docenti tutor e $p=0,07$ per i docenti neoassunti).

Dimensioni	Docenti tutor		Docenti neoassunti	
	F	Sign.	F	Sign.
Relazione con gli studenti	4,685	0,00	7,425	0,00
Organizzazione della didattica	8,322	0,00	11,958	0,00
Dispositivi utilizzati	13,578	0,00	44,717	0,00
Valutazione	2,041	0,11	2,307	0,07
Feedback formativi	5,554	0,00	6,413	0,00
Relazione con i colleghi	0,319	0,81	2,386	0,07

Tabella 7 – Esiti dell’analisi della varianza (ANOVA) nelle dimensioni della Checklist A dei docenti tutor e della Checklist B dei docenti neoassunti

Nei grafici 1, 2, 3 e 4 vengono riportate graficamente le distinzioni⁹: con le colonne più scure vengono rappresentate le medie dei docenti tutor, con quelle più chiare le medie dei docenti neoassunti. Si osserva che le medie in etero-osservazione sono sempre più alte a confronto con l’auto-valutazione in tutti gli ordini e gradi scolastici. In tutte e quattro le dimensioni le medie più alte sono riscontrate nella scuola primaria e nella scuola dell’infanzia.

Nella dimensione “Relazione con gli studenti” (Grafico n. 1) si è indagato sulla capacità del docente di interagire positivamente con gli studenti, gestendo situazioni difficili, intervenendo nei casi di eventuali comportamenti oppositivi, promuovendo le condizioni per allestire un ambiente inclusivo. Viene anche rilevata l’attenzione all’utilizzo di appropriate strategie di comunicazione con gli studenti e alla rilevazione degli stati emotivi per poter intervenire tempestivamente nella risoluzione di possibili situazioni problematiche. Nonostante le medie siano relativamente alte in tutti gli ordini e gradi scolastici (comprese tra il 3,57 e il 3,71 su 4), è stata riscontrata una differenza tra medie significativa tra la scuola secondaria di secondo grado e il primo ciclo di istruzione. Le motivazioni potrebbero riguardare due aspetti: l’organizzazione dei tempi e in particolare le modalità di interazione. Il tempo che i docenti dedicano agli studenti in aula è assai diverso tra la scuola dell’infanzia e primaria, in cui l’insegnante è prevalente dispone di tempi più distesi, rispetto a quanto accade negli altri ordini dove i docenti hanno minore disponibilità di tempo da dedicare agli alunni di una stessa classe, e che per questo si alternano frequentemente. Il secondo aspetto, probabilmente quello più rilevante, è connesso al tipo di relazione che si sviluppa con studenti appartenenti a differenti fasce di età: nel primo ciclo di

⁹ Quanto riportato graficamente nella figura è stato verificato statisticamente con l’ANOVA e con i test post hoc che permettono di fare delle analisi per sottogruppi, in questo caso la distinzione è per ordini e gradi scolastici. L’ANOVA conferma che esistono delle differenze tra le medie per ordine e grado nelle dimensioni riportate nella fig. 1.

istruzione l'insegnante rappresenta un punto di riferimento costante per i bambini, mentre nella scuola secondaria di primo e di secondo grado si instaurano con più facilità dinamiche relazionali insegnante-studente che possono riflettere in vario modo le difficoltà caratteristiche dell'adolescenza, peraltro accentuate a seguito del periodo emergenziale d Covid-19.

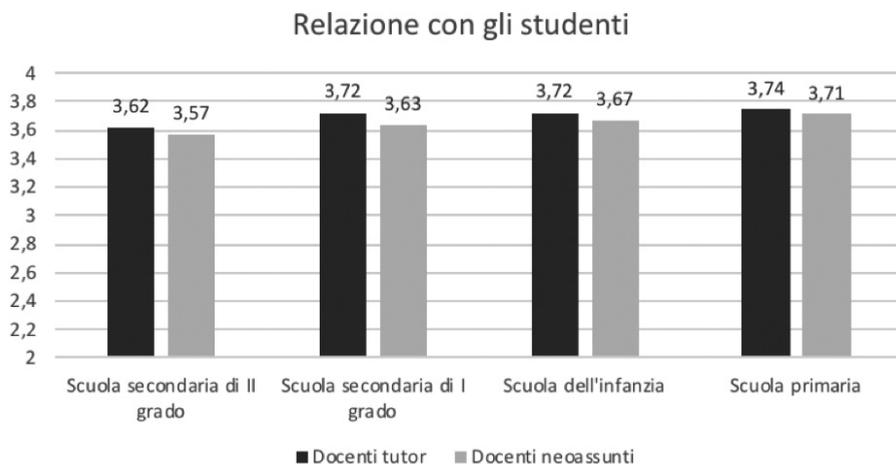


Grafico 1 – Dimensione “Relazione con gli studenti” in cui sono state rilevate delle differenze tra medie statisticamente significative: confronto tra docenti tutor e docenti neoassunti in riferimento ai diversi ordini e gradi scolastici

Anche nella dimensione “Organizzazione della didattica” (Grafico n.2) le medie sono abbastanza alte in tutti gli ordini e gradi (comprese tra 3,41 e 3,63), tuttavia si rileva una distinzione significativa tra la scuola primaria e dell'infanzia, rispetto alla secondaria di primo grado e alla secondaria di secondo grado. In questo fattore il focus sono le strategie didattiche messe in atto dai docenti per qualificare il processo di insegnamento-apprendimento, ad esempio favorendo lo sviluppo della responsabilità, dell'autonomia e del pensiero critico degli studenti, proponendo attività che facciano riferimento all'attualità e/o agli interessi degli studenti, valorizzando il confronto e lo scambio tra pari, utilizzando risorse e materiali aggiuntivi rispetto ai libri di testo scolastici. È nella scuola di ordine inferiore che si rileva con più frequenza la presenza di tali aspetti sia dai tutor che hanno osservato l'agire didattico del neoassunto sia dai neoassunti stessi riflettendo sul proprio operato. Si tratta di metodologie che, dall'analisi dei dati, sembrano trovare meno spazio di applicazione negli ordini di scuola superiori. Si potrebbe ipotizzare che siano soggette alla materia o più in generale agli ambiti disciplinari e per questo motivo non vengano osservate con la stessa frequenza nell'azione didattica di docenti di scuola secondaria.

Organizzazione della didattica

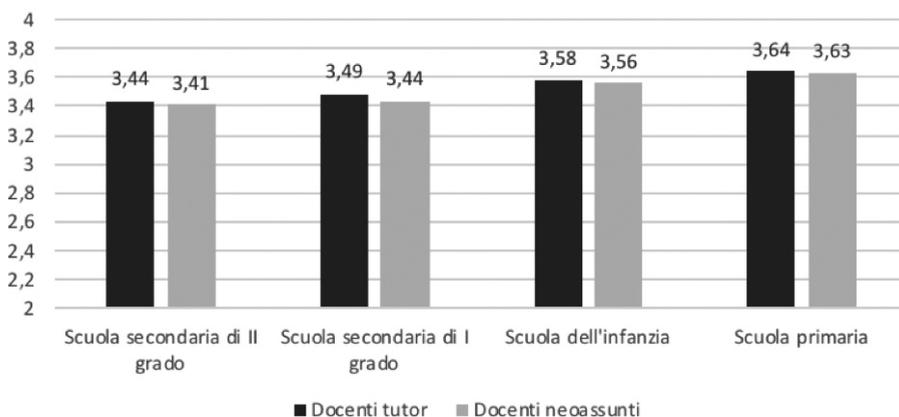


Grafico 2 – Dimensione “Organizzazione della didattica” in cui sono state rilevate delle differenze tra medie statisticamente significative: confronto tra docenti tutor e docenti neoassunti in riferimento ai diversi ordini e gradi scolastici

La dimensione “Dispositivi didattici” (Grafico n.3) è quella in cui sono state rilevate le medie più basse sia dai docenti tutor (medie comprese tra 2,4 e 2,9) sia dai docenti neoassunti (medie comprese tra 2,1 e 2,7). La frequenza con cui vengono adottati determinati dispositivi è minore nella scuola secondaria sia di secondo che di primo grado rispetto alla primaria e alla scuola dell’infanzia. I dispositivi che sono stati introdotti nella *Checklist* sono stati individuati nella letteratura di riferimento tra quelli più efficaci per contribuire a migliorare gli esiti di apprendimento, come ad esempio: attività di piccolo gruppo, attività di tutoring tra pari, attività laboratoriali, *brainstorming*, attività di *problem solving* (Hattie, 2016). Si è cercato di inserire tutti dispositivi che, declinati nelle diverse fasce di età, potessero essere rilevati nei diversi ordini e gradi scolastici. Dall’analisi dei risultati sembrerebbe che il maggior uso venga fatto negli ordini e gradi più bassi. Tuttavia è possibile ritenere che tali dispositivi non vengano utilizzati sistematicamente nella didattica e che pertanto in riferimento a delle sessioni specifiche di insegnamento in cui è stata effettuata l’osservazione non siano stati rilevati come frequenti. In questo senso potrebbe essere interessante approfondire i dati attraverso una triangolazione dei punti di vista, possibilmente coinvolgendo gli studenti, oppure rilevando i dati con una scala di riferimento temporale più ampia. Un’altra motivazione potrebbe essere connessa alle restrizioni dovute dalla necessità di contrastare la pandemia. Alcuni dei dispositivi infatti potrebbero essere stati scarsamente utilizzati per evitare il contatto ravvicinato tra gli studenti, si pensi ad esempio alle attività di piccolo gruppo o al tutoring tra pari. Uno studio longitudinale potrebbe consentire di verificare tale ipotesi. Se dovesse confermarsi lo scarso trend nel-

l'utilizzo di dispositivi didattici che concorrono a qualificare il processo di insegnamento-apprendimento, si potrebbe riflettere sull'utilità di progettare dei percorsi di sviluppo professionale finalizzati a condividere con i novizi l'efficacia di tali dispositivi.

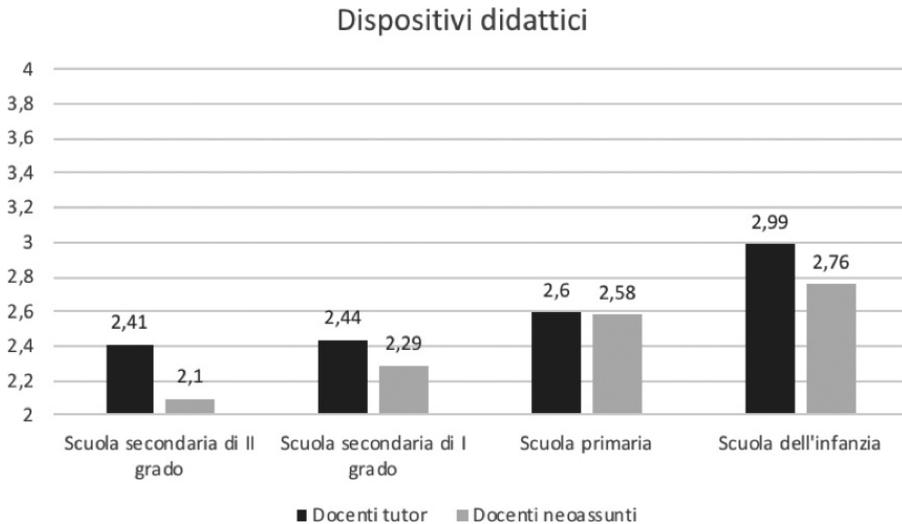


Grafico 3 – Dimensione “Dispositivi didattici” in cui sono state rilevate delle differenze tra medie statisticamente significative: confronto tra docenti tutor e docenti neoassunti in riferimento ai diversi ordini e gradi scolastici

Nella nuova dimensione definita “Feedback formativi” (Grafico n. 4) viene rilevata la modalità con cui il docente restituisce le valutazioni con funzione formativa e orientativa. Ad esempio si osserva se il docente neoassunto utilizza prevalentemente feedback collettivi, rivolti a tutto il gruppo classe, oppure individuali al singolo studente. Se nel restituire gli esiti in relazione a determinate attività svolte fornisce informazioni aggiuntive che consentono allo studente di riflettere e comprendere in profondità come migliorare in futuro e se sa riconoscere l'impegno manifestato dagli studenti e se restituisce anche in itinere dei feedback individuali che possono contribuire a potenziare il coinvolgimento e la persistenza nello svolgimento delle attività. In questo fattore sono state rilevate medie simili e abbastanza alte sia a confronto tra etero-valutazione e auto-osservazione sia analizzando le differenze tra ordini e gradi scolastici (comprese tra 3,31 e 3,51). L'unica differenza statisticamente significativa distingue la scuola secondaria di secondo grado dalle altre. Considerata l'importanza anche con studenti più grandi di ricevere feedback articolati e individualizzati che possano concorrere a sviluppare la capacità di autoregolazione dell'apprendimento, sarebbe interessante comprendere se i docenti si av-

valgono di altre forme di restituzione degli esiti o se si limitano a dare un giudizio ad esempio espresso con un voto o un punteggio.

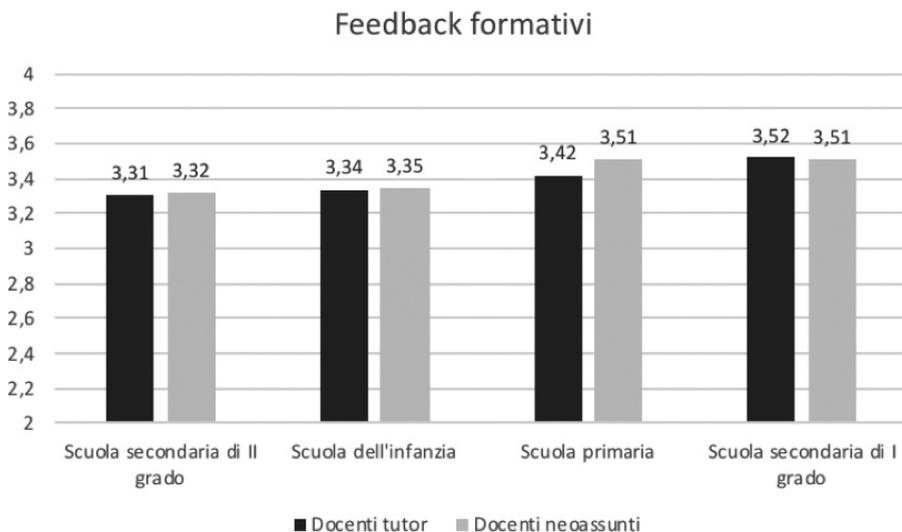


Grafico 4 – Dimensione “Feedback formativi” in cui sono state rilevate delle differenze tra medie statisticamente significative: confronto tra docenti tutor e docenti neoassunti in riferimento ai diversi ordini e gradi scolastici

L’analisi delle medie ha permesso di definire un quadro di sintesi delle rilevazioni effettuate dai docenti tutor e delle riflessioni dei docenti neoassunti. La possibilità di utilizzare lo stesso strumento con continuità verticale ha consentito di formulare delle ipotesi utili per approfondire le differenze che caratterizzano ogni ordine e grado.

Le *Checklist*, oltre alla scala di frequenza, prevedono dei campi aperti in cui si chiede di argomentare quanto osservato o percepito in merito al proprio operato. L’analisi qualitativa delle risposte sarà utile per approfondire quanto emerso dal punto di vista quantitativo e per far emergere ulteriori punti di forza dei docenti neoassunti o difficoltà su cui riflettere per progettare attività specifiche di formazione.

4. Il punto di vista dei docenti tutor sull’utilizzo delle *Checklist*

Completata l’attività di utilizzo in classe delle *Checklist*, i docenti tutor che hanno partecipato al percorso di sviluppo professionale sono stati invitati a predisporre un Report finale di sintesi sulla esperienza formativa svolta. I tutor

che hanno elaborato e restituito nei tempi previsti il Report finale sono risultati 1.423. In prevalenza si tratta di docenti impegnati nella scuola primaria (47,8%), che hanno un'età compresa in prevalenza tra i 51 e i 60 anni (44,3%), e che per il 91% sono di genere femminile.

Ai docenti tutor che hanno portato a termine le attività è stato chiesto di esprimere il proprio punto di vista con il duplice obiettivo di: comprendere in che modo sono state introdotte nel contesto lavorativo di appartenenza le *Checklist* al fine di arricchire il percorso formativo di accompagnamento del docente neoassunto e di supportare lo svolgimento dell'anno di formazione e prova; verificare la effettiva sostenibilità dello strumento, in modo da capire se la *Checklist* risponde alla esigenza dei docenti di avvalersi di strumenti rigorosi e affidabili, ma di agevole utilizzo in classe, il cui impiego non richieda necessariamente l'adozione di procedure complesse o di protocolli rigidi a cui attenersi.

La sostenibilità dello strumento è invece facilitata dalla sua condivisione tra pari, soluzione questa scelta dal 97% dei rispondenti, che ha dichiarato di avere preso in esame le caratteristiche dello strumento e discusso le sue modalità di utilizzo in accordo con il neoassunto; tale confronto nella maggioranza dei casi è stato effettuato prima di iniziare l'attività di osservazione in aula, soluzione che ha consentito al tutor e al neoassunto di maturare la consapevolezza del fatto che le attività di osservazione *peer to peer* vadano svolte in un clima di fiducia e con la volontà di apprendere reciprocamente l'uno dall'altro. Non a caso l'indagine ha messo in evidenza che l'utilizzo delle *Checklist A e B* è stato molto utile, in particolare per: avviare una riflessione condivisa sulle attività didattiche; sviluppare una relazione costruttiva tra tutor e neoassunto; migliorare nel suo complesso la qualità dell'osservazione svolta in aula.

In merito alla fase di osservazione condotta in classe è stato chiesto ai tutor se l'utilizzo della *Checklist* fosse risultato o meno difficile; poco più della metà dei rispondenti (52,4%) ha affermato che l'utilizzo dello strumento è risultato "per niente" oppure "poco" difficile (nel 36,5% dei casi). Attraverso la formulazione di alcune domande dedicate si è cercato di rilevare il punto di vista dei docenti tutor per comprendere il tipo di utilizzo dello strumento (Grafico n. 5).

Dalla domanda volta ad indagare se gli ambiti considerati dalla *Checklist* fossero o meno adeguati per descrivere le attività didattiche osservate in aula, emerge che il 36,7% dei tutor ritiene che fossero "molto" e il 59% "abbastanza" adeguate. Su questo aspetto è importante ricordare che le *Checklist* sono state costruite appositamente per essere utilizzate dai docenti di tutti gli ordini e gradi scolastici, senza alcuna distinzione, optando per un uso trasversale ritenuto maggiormente in grado di favorire un confronto aperto sulle pratiche professionali. Un eventuale limite connesso a tale scelta potrebbe consistere nel fatto che alcuni descrittori che compongono lo strumento possano essere immediatamente interpretati come rappresentativi di aspetti comuni dell'agire didattico quotidiano, a differenza di altri descrittori che potrebbero invece essere percepiti come aspetti caratterizzanti un determinato grado scolastico.

Una domanda è stata posta ai tutor per accertare se la formulazione dei descrittori che compongono la *Checklist* sia risultata chiara. Nelle risposte l'unità di analisi si divide a metà, da una parte ci sono coloro che considerano i descrittori "molto" comprensibili, dall'altra quelli che considerano i descrittori "abbastanza" comprensibili. Con l'intenzione di approfondire con dati qualitativi alcuni aspetti rilevati tramite la *Checklist* sono state introdotte nello strumento alcune sezioni che prevedevano, oltre all'attribuzione di un valore di frequenza (attribuito con una scala a quattro passi da 1=mai a 4=sempre), l'argomentazione con dei campi di risposta aperti. Si è cercato quindi di indagare se la richiesta di documentare quanto osservato anche attraverso una breve descrizione implica un impegno ulteriore, sia in fase di etero-osservazione sia in auto-valutazione, avesse o meno contribuito a qualificare l'attività osservativa. La maggioranza dei tutor (62%) ha risposto "abbastanza", e nel complesso i tutor ritengono che tali informazioni siano strategiche per basare su evidenze affidabili il confronto e la discussione tra pari.

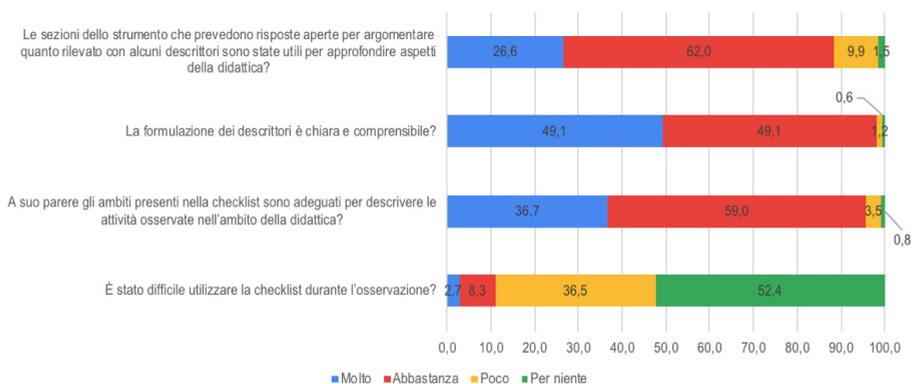


Grafico 5 – Il punto di vista dei docenti tutor sull'uso delle Checklist: dati espressi in percentuale

Rispetto alla fase di restituzione degli esiti dell'osservazione al docente neo-assunto e al confronto tra quanto rilevato dal tutor e quanto percepito dal *tutee*, è stato chiesto di descrivere le modalità con cui è stata progettata e condotta tale attività. Per il 73,3% dei tutor restituire *feedback* al novizio su quanto osservato non è risultato un compito difficile, mentre per il 22% è stato considerato "un po'" difficile e per il restante 4,7% "abbastanza" o "molto" difficile. Dall'analisi delle risposte è emerso che nell'attività di confronto avviata dopo l'osservazione piuttosto che analizzare una singola o specifica dimensione, nel 56,9% dei casi si è preferito discutere in modo unitario di tutti gli ambiti presi in esame dalle *Checklist*. Interessante rilevare che solo il 4,4% dei rispondenti afferma di aver focalizzato la propria attenzione sui "Dispositivi didattici" utilizzati dal neoassunto.

Nella analisi dei Report finali dei tutor sono state prese in considerazione alcune testimonianze personali ritenute maggiormente rappresentative, da cui risulta che lo strumento *Checklist* è stato notevolmente apprezzato, in quanto ha consentito di attivare e supportare tra tutor e neoassunto un confronto consapevole e costruttivo: “è stato utilizzato sia dal docente tutor che dal neoassunto condividendone i punti di osservazione ed ha favorito approfondite riflessioni sullo svolgimento delle attività didattiche” (R. T.), o come riporta un altro tutor “dopo la compilazione e l’inoltro delle griglie, abbiamo fatto un incontro dove abbiamo confrontato le risposte per valutare in modo critico e costruttivo le varie competenze” (F.G.).

Altrettanto positiva è risultata e l’attitudine dei docenti tutor nello svolgere il ruolo assegnato, non tanto in qualità di docenti senior chiamati a svolgere funzioni di *tutorship* nei confronti dei neoassunti, quanto come docenti attenti a cogliere una opportunità formativa tra pari, ritenendo tale esperienza in grado di migliorare le proprie capacità professionali: “osservandone insieme i diversi aspetti analizzati nelle *Checklist*: questa fase di condivisione ha favorito diversi momenti di riflessione, traendo così nuovi spunti per migliorare la didattica, sia da parte della docente neoimmessa sia dalla mia parte di docente tutor” (L.G.).

Infine è stato chiesto ai tutor di indicare eventuali ulteriori descrittori o dimensioni che dal loro punto di vista avrebbero aggiunto alle *Checklist* con l’obiettivo di rilevare informazioni utili sull’azione didattica. La maggioranza dei rispondenti ha palesato di non ritenere necessaria l’aggiunta di ulteriori descrittori o dimensioni rispetto a quelli già presenti negli strumenti, ritenendo la scelta effettuata adeguata ed esaustiva: “i descrittori sono stati esaurienti ed efficaci, nonché utili all’arricchimento della professionalità docente” (R. L.). Inoltre è stata apprezzata la unitarietà della proposta, che di per sé non ha voluto circoscrivere il proprio campo di osservazione focalizzando l’attenzione su pochi elementi riferiti alla pratica didattica, ma che lo ha intenzionalmente esteso comprendendo anche la dimensione relazionale, con riguardo ai rapporti instaurati sia tra studenti, sia tra docenti: “ritengo che la *Checklist* proposta sia molto esaustiva e non necessiti dell’aggiunta di altri descrittori. Investe infatti gli aspetti più importanti della pratica didattica, non solo per quel che concerne l’aspetto delle metodologie, degli strumenti, della valutazione, ma anche, cosa per certi versi ancora più importante, della relazione con gli studenti e tra pari. Sono convinta del resto che ogni azione didattica non possa prescindere da una buona relazione” (T.B.).

Tra le proposte integrative sono emersi in particolare due aspetti interessanti che potrebbero in futuro ampliare la composizione delle *Checklist*.

Il primo aspetto riguarda l’ambiente di apprendimento: “descrittori relativi all’allestimento/sistemazione/organizzazione dell’ambiente della sezione” (V. B.) o ancora “strutturazione dell’ambiente (disposizione dei banchi, strumenti didattici di libero uso, cartelloni o carte geografiche, organizzazione di angoli specifici) e uso di laboratori” (T.S.). Questi elementi potrebbero essere rilevati con dei campi aperti descrittivi utili per comprendere meglio il contesto in cui si svolge

l'azione didattica. Le risorse a disposizione o l'allestimento degli spazi non possono essere attribuiti direttamente al neoassunto, quindi sarebbe opportuno contestualizzare tali informazioni come dati di sfondo utili per osservare come il novizio interagisce in tale ambiente.

Il secondo aspetto suggerisce di estendere il campo di osservazione della dimensione relazionale sino a comprendere i rapporti con le famiglie degli studenti (ad esempio: “*si potrebbe inserire un approfondimento sulle relazioni con le famiglie*”, D.Z.). Indubbiamente la eventuale decisione di allargare il campo di osservazione alle famiglie contribuirebbe da una parte a incentivare la corresponsabilità tra scuola e famiglia, e dall'altra a supportare la riflessione sul modo in cui oggi sia possibile svolgere positivamente le funzioni genitoriali collaborando attivamente con la scuola. Sebbene la relazione scuola-famiglia si caratterizzi in modo differente a seconda dell'ordine e grado scolastico di riferimento, è possibile prevedere uno spazio specifico in cui annotare o riportare gli eventuali punti di forza e di criticità riscontrati. I descrittori di tale dimensione potrebbero far riferimento ad alcuni elementi osservabili direttamente in classe, ad esempio: le modalità d'uso del registro elettronico come risorsa per comunicare con le famiglie; l'osservazione delle riunioni con i genitori oppure dei colloqui. Per la scuola dell'infanzia si potrebbe far riferimento anche all'osservazione della fase di accoglienza il mattino o di quella di ricongiungimento che si svolge a conclusione della giornata scolastica.

5. Considerazioni conclusive e prospettive future

Gli esiti delle rilevazioni e delle analisi effettuate nel complesso confermano la validità dello strumento proposto come risorsa strumentale e metodologica per supportare nel contesto scolastico lo sviluppo della postura ecosistemica del tutor dei docenti neossunti. L'utilizzo della *Checklist* nelle due versioni è pienamente coerente con una prospettiva ecosistemica e con una rappresentazione multilivello e multiattore dei sistemi educativi, di istruzione e formazione (Stufflebeam, 1971; 1981; 2001; Scheerens, 2018; Moretti, 2022) proposta nel capitolo primo del presente volume.

Nello specifico, in merito alla validazione dello strumento, è stato evidenziato che l'analisi fattoriale esplorativa e quella confermativa hanno consentito di validare la *Checklist* nelle due versioni A e B. La validazione della *Checklist* sia in forma di etero-osservazione, sia in forma di auto-valutazione, consente di avere due strumenti che rilevano dati che possono essere messi a confronto, qualificando notevolmente le attività *peer to peer*.

Tale esito positivo è da prendere in seria considerazione, in quanto al momento non sono disponibili nel contesto italiano molti strumenti di osservazione della didattica che siano validati o adatti alla osservazione del neoassunto nella fase di *induction*.

Esiti più specifici della nostra indagine hanno evidenziato che la dimensione

“dispositivi didattici” potrebbe essere riformulata, introducendo una breve descrizione del dispositivo, per evitare che, nel modo in cui è stato formulato possa non essere compreso soprattutto dai neoassunti che paiono incontrare maggiori difficoltà a condividere tra loro i significati sottesi ai termini e alle espressioni utilizzate tramite i descrittori per definire gli oggetti da osservare. Il descrittore relativo all’uso delle nuove tecnologie è stato eliminato perché dall’analisi fattoriale non risultava valido da introdurre in altre dimensioni. Al riguardo una prospettiva futura di ricerca potrebbe prevedere la costruzione di nuovi descrittori per esplorare questo aspetto della didattica anche a seguito del periodo emergenziale in cui i docenti hanno approfondito alcune competenze relative all’introduzione delle nuove tecnologie nella didattica.

Tra le proposte di integrazione emergono due possibili dimensioni: l’analisi dell’ambiente o contesto in cui si svolge l’azione didattica e la relazione con le famiglie. Tali dimensioni proposte potranno essere prese in considerazione per un possibile ampliamento delle *Checklist*, se possibile in maniera trasversale per ogni ordine e grado scolastico, tenendo sempre conto delle specificità dei contesti scolastici.

Dall’analisi dei valori medi registrati mediante l’uso contestuale delle due versioni della *Checklist* da parte dei tutor e dei neoassunti che hanno aderito alle attività proposte, emerge che le medie risultano più basse nei fattori “Dispositivi didattici” e “Valutazione”, dato in linea con quanto rilevato nell’indagine esplorativa del 2019 (Morini). Le evidenze raccolte suggeriscono di progettare percorsi di formazione in servizio dei neoimmessi in ruolo finalizzati a sviluppare maggiore consapevolezza delle strategie didattiche efficaci per migliorare gli apprendimenti e acquisire maggiore capacità di utilizzare e adattare al contesto i dispositivi didattici e gli strumenti di valutazione scelti.

Bibliografia

- BANDINI, G., BIAGIOLI, R., RANIERI, M., ROZZI, F., & SALVINI, L. (2021). Insegnanti alla prova. Una ricerca sugli strumenti di osservazione e il profilo professionale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 19(1), 622-643.
- BELL, M. (2005). *Peer observation partnerships in higher education*. NSW, Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc.
- BLEACH, K. (2013). *Induction and mentoring of newly qualified teachers: A new deal for teachers*. David Fulton Publishers.
- CARDARELLO, R. (2016). L'osservazione in classe. In AA. VV. *Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-2016. Guida informativa per insegnanti neo-assunti* (pp. 51-55). Napoli: Tecnodid.
- D'UGO, R. (2019). L'osservazione peer to peer. Strumenti per monitorare, strumenti per riflettere, in L. Perla & M. Berta (Eds.). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, (pp. 218-229). Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- FIORUCCI, M. & MORETTI, G. (Eds). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma Tre-press.
- HATTIE, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- 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.
- MANGIONE, G.R., & ROSA, A. (2017). Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L'uso del video per l'analisi della pratica del docente in classe. *Form@re*, 17(1), 120-143.
- MAGNOLER, P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.
- MORETTI, G., MORINI, A.L., & GIULIANI, A. (2020). Osservazione tra pari e innalzamento della qualità dei processi formativi: la funzione strategica dei tutor dei docenti neoassunti. In *Atti del Convegno Internazionale SIRD, tomo 1 - Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione* (pp. 99-107). Lecce: Pensa Multimedia.
- MORETTI, G. (2022). *La leadership educativa situata. Conoscere il contesto e cooperare*. Roma: Anicia.
- MORINI, A. (2019). L'osservazione del docente tutor e l'autovalutazione del

- docente neoassunto: strategie per qualificare le attività di tutorship, in M. Fiorucci & G. Moretti, (Eds). *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp.121-136), Roma: Roma Tre-press.
- SCHEERENS, J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: esame critico della knowledge base*. Springer.
- SCHÖN, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- SHORTLAND, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of further and higher education*, 28(2), 219-228.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *SRIS Quarterly*.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials*. McGraw-Hill Book Co., PO Box 400, Hightstown, NJ 08520.
- STUFFLEBEAM, D.L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22 (2), 183-209.
- TRINCHERO, R., CALVANI, A., MARZANO, A., & VIVANET, G. (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa | Italian Journal of Educational Research*, 13(25), 22-34.
- USR LAZIO, STAFF FORMAZIONE (Ed.) (2017). *Essere tutor dei docenti neoassunti*, estratto da:
https://www.usrlazio.it/_file/documenti/2017/01/USRLazio_Testo_Docenti_Neoassunti_AnnoFormazioneProva.pdf
- YIEND, J., WELLER, S. & KINCHIN, I. (2014). Peer observation of teaching: the interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 465-484.

Capitolo 8

Lo sviluppo professionale dei docenti tutor: profilo ed esiti del percorso formativo

Arianna Morini, Bianca Briceag, Natalia Ciaprini¹

1. Introduzione

L'immissione in ruolo rappresenta una fase importante nella vita professionale di ogni docente. La formazione in ingresso dei docenti neoassunti è da diversi anni obbligatoria e ha come obiettivo principale garantire un inserimento efficace degli insegnanti nel contesto scolastico. In questa prima fase i cosiddetti “neoassunti in ruolo” sono generalmente affiancati da docenti che svolgono la funzione di tutor che ne favoriscono l'orientamento nella comunità scolastica (Ingersoll & Strong, 2011; Bleach, 2013; Kemmis *et al.*, 2014). Il docente tutor dovrebbe essere consapevole della propria professionalità per favorire la partecipazione attiva del neoassunto e contribuire a migliorare le pratiche di insegnamento (Balconi, 2017; Bandini *et al.*, 2021; Moretti *et al.*, 2021).

Nel contesto nazionale, la formazione dei docenti neoassunti in anno di prova è stata rimodulata dalla Legge 107/2015. In modo specifico l'attività di tutoraggio tra docenti come percorso formativo è stata esplicitata con il Decreto Ministeriale 850/2015 e ogni anno il Ministero dell'Istruzione fornisce le indicazioni per avviare il percorso di accompagnamento del neoassunto. La nuova impostazione dell'anno di prova prevede una maggiore partecipazione dei neoassunti nei diversi momenti dell'organizzazione scolastica, guidandoli in ogni attività che devono svolgere. I neoassunti si dovrebbero confrontare con i propri tutor nella stesura del bilancio iniziale e finale delle competenze, nella scelta dei laboratori di approfondimento e nella stesura dell'unità didattica da proporre in classe. In questo senso nel percorso formativo l'invito è a valorizzare le esperienze, le abilità e le competenze del docente neoassunto, motivandolo a riconoscere la propria identità e a riflettere sulle situazioni che hanno contribuito al proprio sviluppo professionale (Mangione, Pettenati & Rosa, 2016; Magnoler, 2017) e alla costruzione della scuola dell'autonomia (Domenici, La Rocca, Margottini & Moretti, 2016; Domenici, 2017).

La figura del docente tutor è strategica per lo sviluppo professionale del docente neoassunto (Heilbronn *et al.*, 2002; Hobson *et al.*, 2009; Moretti, Morini & Giuliani, 2019; Balconi *et al.*, 2020), ha il compito di accompagnare il do-

¹ Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, in particolare A. Morini ha scritto § 4 e 5, B. Briceag ha scritto § 1 e 3 e N. Ciaprini ha scritto § 2 e 2.1.

cente in tutte le fasi del percorso formativo durante l'anno di prova, dall'accoglienza, alla supervisione delle attività formative in itinere fino alla presentazione in sede di Comitato di valutazione del lavoro svolto. Per questo motivo è fondamentale che il tutor sia individuato dal Dirigente scolastico tra coloro che hanno "adeguate competenze culturali, comprovate esperienze didattiche, attitudine a svolgere funzioni di tutoraggio, counselling, supervisione professionale" (DM 850/2015 art. 12, comma 3). È opportuno che il docente tutor conosca e sappia utilizzare gli strumenti e le risorse utili per sviluppare un clima positivo e collaborativo in cui poter lavorare ed essere aperti all'ascolto dei colleghi per ricevere supporto sul piano personale e professionale.

Il presente contributo approfondisce il profilo dei docenti tutor del Lazio e il percorso di sviluppo professionale svolto dal Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) dell'Università degli Studi di Roma Tre in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) per il Lazio e in accordo con l'Università di Cassino nell'anno scolastico 2021/2022. Il percorso formativo, giunto alla sua quarta edizione, è stato avviato per la prima volta nell'a.s. 2017/2018 con l'obiettivo di innalzare la qualità delle competenze di tutoraggio, counselling e supervisione professionale dei docenti tutor dei docenti neoassunti.

La prima edizione ha coinvolto oltre 1.000 insegnanti di ogni ordine e grado scolastico con attività formative che hanno avuto luogo prevalentemente in presenza con interventi a cura dei docenti del DSF. I partecipanti hanno avuto la possibilità di approfondire ulteriormente gli argomenti proposti avvalendosi di risorse messe a disposizione su una piattaforma Moodle appositamente implementata.

Alla seconda edizione, che si è svolta nell'a.s. 2018/2019, hanno partecipato circa 670 docenti tutor con attività in presenza e a distanza. In questo contesto è stata avviata una prima ricerca per approfondire il periodo di inserimento dei docenti neoassunti e la figura strategica del docente tutor (Fiorucci & Moretti, 2019). Nel percorso di formazione sono stati proposti e utilizzati diversi strumenti di rilevazione dati. Il questionario in ingresso ha permesso al Gruppo di ricerca di delineare il profilo professionale dei tutor e approfondire le relazioni tra tutor e neoassunto. Sono stati introdotti e utilizzati in classe, durante le attività di compresenza, alcuni strumenti di osservazione tra tutor e neoassunto. La restituzione di tali strumenti utilizzati ha consentito al Gruppo di ricerca di analizzare nello specifico le dinamiche professionali tra tutor e neoassunto.

Nella riprogettazione del percorso formativo particolare attenzione è stata data alla necessità di qualificare le attività proposte sulla base delle evidenze emerse dalla ricerca condotta nell'annualità precedente. Per rispondere ai bisogni formativi dei docenti tutor sono stati integrati progressivamente attività e strumenti che sono stati presentati e discussi con i docenti tutor. Per l'anno 2019/2020, al quale hanno partecipato 679 docenti tutor in presenza e online, le attività a distanza hanno previsto la suddivisione tematica in 5 moduli di

approfondimento degli argomenti introdotti in presenza. L'emergenza sanitaria ha richiesto la rimodulazione del percorso a distanza. Nello specifico, tenendo in considerazione la Didattica a Distanza arrivata in ogni ordine di scuola, sono stati integrati e aggiornati gli strumenti per poter praticare l'attività di osservazione a distanza tra tutor e neoassunto.

Nel presente contributo l'obiettivo è di condividere le modalità con cui il percorso di formazione è stato riprogettato in maniera flessibile nell'a.s. 2021/2022 (quarta edizione) per rispondere alle restrizioni imposte dalla situazione emergenziale, di approfondire il profilo del docente tutor e restituire gli esiti del percorso di sviluppo professionale.

2. Il percorso di sviluppo professionale dei docenti tutor

Il percorso formativo, organizzato dal DSF dell'Università degli Studi di Roma Tre in collaborazione con l'URS per il Lazio e in accordo con l'Università di Cassino nell'anno scolastico 2021/2022, dal titolo «Attività formative per i docenti tutor dei docenti in anno di formazione e prova, assunti presso le istituzioni scolastiche statali del Lazio», ha coinvolto otto docenti del Dipartimento² e cinque tutor didattici³ che hanno orientato e dato supporto ai docenti tutor nello sviluppo delle attività. Il percorso è stato svolto in modalità *blended* con oltre 2.500 docenti di ogni ordine e grado scolastico dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado in servizio nel Lazio nelle province di Roma, Rieti e Viterbo.

L'articolazione del percorso di formazione ha previsto una parte di attività in sincrono, attraverso l'applicazione Microsoft Teams⁴, e una parte di attività in asincrono, sviluppata su una piattaforma Moodle⁵. L'attività in sincrono ha riguardato un incontro della durata di tre ore con i docenti del DSF e i responsabili dell'USR per il Lazio. Considerato il grande numero di partecipanti, si è deciso di ripetere l'incontro in sincrono per tre volte, in modo tale da permettere a tutti i docenti di partecipare e interagire evitando possibili difficoltà tecniche. Per incoraggiare la partecipazione attiva dei docenti tutor, il Gruppo di ricerca e formazione ha ritenuto opportuno di non avvalersi della registrazione dell'incontro. È stata prevista la possibilità di interagire tra docenti tutor

² Massimiliano Fiorucci, Rettore dell'Università degli Studi Roma Tre, già Direttore del DSF; Giovanni Moretti, Valeria Biasci, Fabio Bocci, Anna Maria Ciraci, Concetta La Rocca, Massimo Margottini e Arianna Morini.

³ Bianca Briceag, Edoardo Casale, Natalia Ciaprini, Conny De Vincenzo, Nazarena Patrizi.

⁴ La Piattaforma Teams è un'applicazione di Microsoft per la comunicazione e la collaborazione di cui l'Università Roma Tre si avvale in modalità ufficiale per l'organizzazione delle attività in teleconferenza con i propri studenti e corsisti.

⁵ La piattaforma Moodle è stata implementata dalla Fondazione Roma Tre-Education di cui è Presidente il Prof. Massimo Margottini. La gestione tecnica della piattaforma è stata curata dall'Ing. Marco Ciccarini.

e Gruppo di ricerca attraverso la chat della piattaforma Microsoft Teams, grazie all'intervento di moderazione dei tutor didattici.

Gli interventi che si sono susseguiti durante l'incontro in modalità sincrona hanno fornito ai docenti-tutor input teorici e metodologici fondamentali per svolgere le attività di approfondimento in modalità asincrona. L'articolazione del percorso formativo sulla piattaforma e-learning ha previsto la condivisione di materiali di approfondimento tematico, l'introduzione di strumenti di rilevazione dati e dispositivi da introdurre nello svolgimento delle funzioni di Tutor dei docenti neoassunti. In modo particolare le attività in asincrono hanno riguardato l'approfondimento di 5 macro-argomenti:

- La funzione e le attività del tutor dei docenti in anno di formazione;
- L'osservazione e l'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, counselling professionale, etc.);
- La conoscenza di strategie e dispositivi didattici dialogici e collaborativi.

Nella quarta edizione del percorso di sviluppo professionale dei docenti tutor dei neoassunti in anno di prova si è indagato sul profilo e sul ruolo strategico che ricoprono tali figure di *middle management*, introducendo strumenti di rilevazione dati e dispositivi che verranno descritti di seguito.

2.1 Strumenti di rilevazione dati e dispositivi utilizzati nel percorso formativo

Nella prospettiva di approfondire il profilo del docente neoassunto e il ruolo strategico che ricopre nella scuola dell'autonomia, nell'ambito del percorso formativo sono stati somministrati due questionari semistrutturati, uno in ingresso e uno in uscita.

Il questionario conoscitivo, utilizzato per indagare sui bisogni formativi specifici dei docenti tutor, sulle modalità di gestione dell'incarico, sui punti di forza e di criticità di tale ruolo all'interno della scuola e sulle modalità di collaborazione e cooperazione con i colleghi neoassunti, è suddiviso in quattro sezioni, con l'aggiunta di una sezione dedicata ai docenti della scuola dell'infanzia. Nella prima sezione si rilevano i dati ascrittivi: viene richiesto ai docenti di indicare, seppur in modo anonimo, le informazioni socio-anagrafiche e professionali; nella seconda sezione si pongono alcune domande in merito al ruolo del docente tutor e si chiede loro di indicare, tramite risposte aperte, tre punti di forza e tre criticità che hanno constatato nel loro percorso. Nella terza sezione si indaga sulle competenze di ricerca degli insegnanti, mentre nella quarta sulla professionalità del docente nell'affrontare situazioni difficili e problematiche.

Il questionario è stato somministrato in modalità anonima per rilevare in modo più possibilmente accurato i dati necessari a comprendere il profilo dei partecipanti al percorso formativo. La compilazione è avvenuta tramite Google Moduli prima di partecipare all'incontro formativo in sincrono. Questo ha permesso di rilevare anche le aspettative dei docenti sul percorso e il loro punto di vista prima di avviare la formazione. Al questionario conoscitivo iniziale hanno risposto in totale 2.110 docenti, l'elaborazione e l'analisi dei dati rilevati viene presentata nel paragrafo 8.3.

Il questionario finale è stato costruito per rilevare informazioni sui Tutor dei docenti neoassunti a conclusione del percorso formativo. L'interesse in questo caso è stato quello di rilevare da una parte la percezione di efficacia di quanto svolto e dall'altra di monitorare il percorso, anche al fine di consentire un'impostazione dei programmi di formazione dei Tutor e di tutti gli insegnanti più vicino alle necessità del loro agire professionale. Il questionario è composto da cinque sezioni: la prima sezione rileva i dati ascrittivi, la seconda sezione registra l'interesse dei docenti tutor a partecipare a un percorso di Ricerca-Formazione con i docenti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, la terza analizza le competenze dei docenti in relazione alle loro competenze di ricerca, la quarta rileva l'esperienza professionale dei docenti al fine di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione e l'ultima, la quinta sezione, rileva la Valutazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Sono stati raccolti in totale 1.946 questionari in uscita.

Nel percorso di formazione, oltre al questionario iniziale e finale, sono stati introdotti e messi a disposizione dei docenti tutor diversi strumenti da poter utilizzare in modo collaborativo con i colleghi neoassunti. I dispositivi sono stati presentati ai docenti tutor nell'ambito delle attività formative svolte in sincrono e sono stati condivisi nella piattaforma online con approfondimenti e indicazioni specifiche per favorirne un utilizzo consapevole.

I docenti, nell'attività in asincrono hanno potuto scegliere autonomamente e in maniera flessibile, sulla base delle proprie esigenze e dei bisogni formativi del docente neoassunto, uno specifico dispositivo. Con l'obiettivo di offrire un quadro di insieme delle attività svolte in asincrono dai docenti tutor, si riporta di seguito una breve sintesi delle attività proposte in relazione a ogni dispositivo/strumento⁶.

⁶ Per un approfondimento sugli esiti delle rilevazioni si rimanda ai saggi del presente volume e, nello specifico: Pratiche di osservazione tra pari – Microteaching o Videoanalisi (capitolo 2 di Fabio Bocci); QPCC – Questionario di Percezione delle proprie Convinzioni e Competenze (capitolo 3 di Massimo Margottini), Counselling per la supervisione professionale e Scala sull'auto-efficacia dei docenti (capitolo 4 di Valeria Biasi, Nazarena Patrizi e Conny de Vincenzo), Osservazione trifocale: questionario docente tutor, docente tutee e studenti (capitolo 6 di Concetta La Rocca e Edoardo Casale), Checklist in forma di etero-osservazione e auto-valutazione dell'azione didattica (capitolo 7 di Giovanni Moretti e Arianna Morini).

Pratiche di osservazione tra pari (Microteaching o Videoanalisi)

L'attività è consistita nello sviluppo di una pratica di Microteaching⁷ o di Videoanalisi come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti (Bocci, 2019). Il Microteaching nasce come pratica formativa per gli insegnanti e come strumento per la ricerca pedagogica. Lo scopo è di fornire ai docenti elementi per l'analisi delle proprie pratiche didattiche, in modo da avere "la possibilità di acquisire le tecniche e le abilità indispensabili per lo svolgimento migliore possibile della professione" (Allen & Ryan, 1974, p. 29). Per l'analisi delle pratiche si utilizza la sequenza didattica videoregistrata, che viene osservata e analizzata da un gruppo di docenti in formazione con il supporto del supervisore formatore; il protagonista della performance e gli altri osservatori individuano i punti di forza e i limiti dell'intervento didattico per fornire indicazioni di miglioramento. La Videoanalisi è un oggetto di studio che risponde a numerosi problemi conoscitivi posti dalla complessità dei fenomeni didattici da indagare e propone strumenti e tecnologie che hanno un potenziale di descrizione, riproduzione e comprensione dei fenomeni molto alto. L'analisi video di un compito autentico costituisce un dispositivo di "supporto" per realizzare la valutazione dell'agire competente dello studente: un prototipo in grado di supportare la focalizzazione delle azioni che strutturano la competenza da valutare, per identificarne dimensioni, indicatori e livelli.

QPCC – Questionario di Percezione delle proprie Convinzioni e Competenze

Il Questionario di Percezione delle proprie Convinzioni e Competenze è uno strumento di autovalutazione delle proprie competenze strategiche, costruito nel 2001 in Italia da Michele Pellerey (Pellerey & Orio, 2001). Lo strumento si rivolge a soggetti adulti, impegnati in contesti lavorativi di tipo relazionale, al fine di promuovere processi riflessivi sull'immagine di sé e sulla qualità delle competenze e convinzioni personali che possono essere poste alla base della capacità di autoregolare il proprio comportamento. Richiama, quindi, una serie di abilità, atteggiamenti, convinzioni e competenze che possono essere definite come "strategiche".

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

⁷ Il Microteaching è una attività di formazione che prevede l'osservazione attraverso le registrazioni delle lezioni e il confronto tra un docente esperto e un collega novizio durante la visualizzazione delle riprese. Il concetto è maggiormente approfondito nel capitolo 2 di Fabio Bocci.

Counselling per la supervisione professionale – Scala sull’auto-efficacia dei docenti

L’esercitazione sullo strumento del Counselling⁸ ha previsto la stesura di due brevi resoconti sull’esperienza professionale. All’esercitazione è seguito un confronto collegiale online in sincrono. Oltre alla stesura dei resoconti, è stato chiesto ai docenti di compilare, insieme al docente tutee, la Scala sull’Auto-efficacia dei Docenti che indaga sul profilo dei docenti, sulla capacità, da parte del docente, di ottenere l’impegno degli studenti, sulla possibilità di scegliere strategie di insegnamento adeguate e di gestire la classe in modo funzionale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Biasi *et al.*, 2014). I dati raccolti, in forma anonima, sono stati analizzati solo in forma statistica, ai fini della discussione e della condivisione delle tematiche emerse. Ciò allo scopo formativo di promuovere la conoscenza delle procedure e delle caratteristiche peculiari dello strumento del Counselling per la supervisione professionale.

Osservazione trifocale: questionario docente tutor, docente tutee e studenti

La proposta di una osservazione trifocale, effettuata nel “contesto classe”, coinvolge il docente tutor, il docente tutee (neo-assunto) e gli alunni. Il docente tutee svolge la sua lezione, o le sue lezioni in merito ad uno specifico tema. Al termine dell’azione didattica gli osservatori compilano tre questionari:

- Questionario docente tutor – per l’osservazione dell’azione didattica del docente tutee;
- Questionario docente tutee – per l’auto-osservazione, da parte del docente tutee, della propria azione didattica;
- Questionario studenti – per l’osservazione dell’azione didattica del docente tutee dal punto di vista degli studenti.

I risultati dei questionari permettono di riflettere sull’azione didattica e di rivederla in base agli esiti rilevati incrociando i tre differenti punti di vista. Lo scopo è di osservare l’agire didattico per creare un clima di condivisione e fiducia e di co-costruire una attività didattico-educativa coinvolgendo gli attori che partecipano al processo formativo (La Rocca, 2021).

Checklist in forma di etero-osservazione e auto-valutazione dell’azione didattica

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’autovalutazione sulle proprie pratiche da parte del docente neoassunto. 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 due checklist specifiche da pro-

⁸ Il Counselling è ritenuto un’attività orientata a favorire il dialogo tra tutor e neoassunto in un clima di ascolto che favorisce un percorso di riflessione sui punti di forza e di criticità del collega in anno di prova. Il concetto è maggiormente approfondito nel capitolo 4 di Valeria Biasi, Nazarena Patrizi e Conny de Vincenzo.

porre nell'ambito del percorso di formazione costruite con l'obiettivo di rilevare dati su alcuni ambiti strategici relativi alla didattica, valorizzando l'osservazione tra pari, l'autovalutazione e triangolando i punti di vista (Morini, 2019; Morretti *et al.*, 2020). La Checklist A, in forma di etero-osservazione, viene utilizzata dal docente tutor per osservare l'agire didattico del docente neoassunto, prevedendo più sessioni al fine di rilevare dati attendibili. La Checklist B, in forma di auto-valutazione, viene utilizzata dal docente tutor sulla base della propria percezione in riferimento alle ore in cui il docente tutor ha svolto l'attività di osservazione in aula. L'obiettivo è quello di avere delle informazioni da condividere circa le pratiche osservate dal tutor e quelle percepite dal neoassunto, per migliorare la qualità della relazione tutor-neoassunto e sviluppare la consapevolezza di entrambi.

Al termine delle attività svolte in asincrono è stato chiesto ai docenti di compilare un report finale utile per rendicontare l'attività svolta. Il report finale, predisposto per ogni strumento, è stato suddiviso in 3 sezioni; le prime due sezioni, uguali in tutti i report, riguardano i dati ascrittivi e gli argomenti comuni, mentre la terza sezione, specifica per ogni report, è stata strutturata per richiedere ai docenti una riflessione sullo strumento o dispositivo utilizzato e una autovalutazione dell'attività svolta.

3. Il profilo del tutor dei docenti neoassunti: analisi dei dati rilevati con il questionario conoscitivo iniziale

Attraverso l'analisi dei dati rilevati attraverso il questionario conoscitivo iniziale è stato possibile definire il profilo dei tutor dei docenti neoassunti del Lazio che hanno partecipato al percorso di sviluppo professionale del DSF dell'Università degli Studi Roma Tre.

Nella prima sezione del questionario sono state poste delle domande per rilevare informazioni socio-anagrafiche. Alla domanda relativa all'età dei docenti è emerso che la maggior parte (il 43,4%) ha tra 50 e 60 anni, seguiti da un'alta percentuale di docenti tra 40 e 50 anni (il 35,0%). Solo una piccola fascia di docenti supera i 60 anni (il 13,7%), mentre sono pochissimi i docenti tutor con un'età inferiore ai 40 anni (il 7,7% hanno tra 30 e 40 anni e lo 0,1% sotto i 30 anni).

Nella regione Lazio i docenti tutor sono prevalentemente di genere femminile (88,6%) contro l'11,4% di docenti maschi. In merito alla distribuzione territoriale della sede in cui prestano servizio, la maggior parte dei docenti che hanno partecipato al percorso formativo insegnano nella provincia di Roma (il 55,8%). Il 36,6% svolge il loro lavoro nella Capitale, mentre gli altri 4,1% nella provincia di Viterbo e 3,5% nella provincia di Rieti. I docenti tutor appartenenti alle province di Frosinone e Latina hanno seguito la formazione, come da accordi tra Università degli Studi Roma Tre, Università di Cassino e USR Lazio presso la sede di Cassino.

Nell'anno scolastico 2021/2022 i docenti tutor in servizio nella scuola primaria sono il 41,9%, seguiti dai docenti della scuola secondaria di primo grado (28,5%), di secondo grado (24,8%) e dai colleghi dell'infanzia (4,8%). Il notevole divario tra i tutor della scuola primaria e degli altri ordini di scuola si potrebbe ricollegare da una parte al numero delle immissioni in ruolo effettuato dall'USR e dall'altra parte a una maggiore necessità di seguire il percorso formativo da coloro che svolgevano per la prima volta tale ruolo. Su 2.110 tutor delle province di Roma, Viterbo e Rieti più della metà (1.248 pari al 59,8%) hanno dichiarato di svolgere questo ruolo per la prima volta. Gli altri docenti sono tutor da circa 2-3 anni (24,7%) o da 4-5 anni (3,9%). Il percorso formativo svolto dal DSF è stato proposto come opportunità facoltativa. Gli insegnanti che svolgono da diversi anni il ruolo di tutor e si sono formati nelle edizioni precedenti o con altri percorsi formativi molto probabilmente hanno ritenuto adeguata la propria formazione senza percepire la necessità di partecipare al percorso.

Dal punto di vista del titolo di studio, la maggior parte dei docenti sono laureati, nello specifico il 51% ha la laurea specialistica, magistrale o a ciclo unico, mentre il 7% ha la laurea triennale. Tra gli insegnanti in servizio ancora una discreta fascia è in possesso solo del diploma di scuola superiore (22%). Nell'anno scolastico 2021/2022 il 54,4% dei docenti non svolgono altri impegni di *middle management* all'interno delle proprie scuole, molto probabilmente per una scelta del Dirigente Scolastico volta ad evitare il sovraccarico lavorativo degli insegnanti. La stessa tendenza nella regione Lazio con le stesse motivazioni era emersa anche nell'a.s. 2019/2020 (Fiorucci & Moretti, 2019; Moretti *et al.*, 2021). Il restante 45,6% degli insegnanti svolge il ruolo di tutor e hanno altri incarichi che riguardano prevalentemente le funzioni strumentali, come ad esempio "inclusione", "valutazione e autovalutazione d'istituto" oppure "orientamento".

In relazione ai bisogni formativi del docente tutor, nel Grafico 1 sono presentate le risposte fornite all'inizio del percorso di formazione. Dall'analisi è emerso che il maggiore accordo viene riscontrato nell'area relativa alle "conoscenze delle pratiche di tutorato efficaci da poter introdurre nel proprio percorso professionale" ("molto" 40,5% e "abbastanza" 49,3%) seguito molto da vicino dai bisogni relativi alla "conoscenza di strumenti per svolgere un'osservazione efficace delle attività sviluppate dal docente neoassunto" ("molto" 39,9% e "abbastanza" 49,5%). Dalle risposte dei docenti è stata confermata come leggermente minore la necessità di "collaborazione in rete con altri docenti tutor per condividere le pratiche utilizzate insieme ai colleghi neoassunti" ("molto" 25,0% e "abbastanza" 49,9%) a differenza degli altri bisogni che si collocano in cima alle esigenze maggiormente espresse dai docenti.

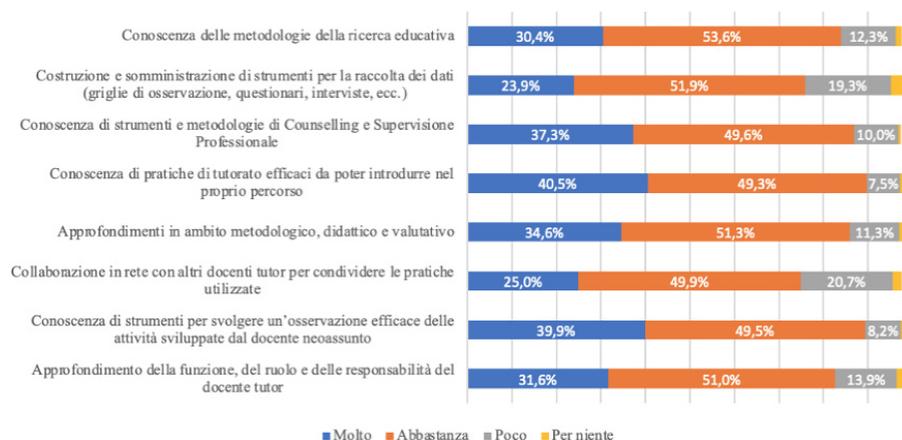


Grafico 1 – I bisogni formativi espressi dai docenti tutor nell'a.s. 2021/2022 (in %).

La necessità di maggiori approfondimenti in ambito metodologico, didattico e valutativo rimane anche per l'a.s. 2021/2022 tra i bisogni formativi di cui i docenti tutor ritengono la necessità di consolidare. Tuttavia, a differenza di quanto rilevato prima del periodo emergenziale nell'anno 2019 (Fiorucci & Moretti, 2019; Moretti *et al.*, 2021), si tratta di un bisogno che passa dal primo al secondo posto. Nel periodo che ha preceduto l'emergenza sanitaria i docenti tutor incontravano spesso in presenza i propri colleghi neoassunti e si confrontavano con essi anche durante i diversi momenti di attività a scuola (ad esempio: prima e dopo le riunioni, le lezioni, le attività extra curricolari). L'opportunità di confrontarsi con i neoassunti anche al di fuori degli incontri formali contribuiva a rafforzare la relazione e la comunicazione tra loro. L'interruzione della didattica e delle riunioni collegiali in presenza ha inciso sulla possibilità di incontrare frequentemente il collega neoassunto e di conseguenza sembra essere aumentato il bisogno di rafforzare l'area della relazione e della comunicazione. Nel periodo pre-pandemia i docenti tutor che segnalavano la necessità di un maggior confronto a livello relazionale e comunicativa era pari al 37,6%, mentre successivamente al periodo emergenziale questa percentuale è aumentata fino al 46,9%⁹.

La figura del docente tutor considerata strategica dalla letteratura per lo sviluppo professionale docente neoassunto (Magnoler, 2017; Balconi *et al.*, 2020; Moretti *et al.*, 2021) è confermata anche dagli insegnanti della regione Lazio. I tutor hanno dichiarato di dedicare in media circa 1-2 ore alla settimana al confronto con i colleghi neoassunti in merito alle attività da sviluppare collegialmente (il 49,6%). I tutor che, per diversi motivi, non riescono a confron-

⁹ Cfr. Capitolo 1 di Giovanni Moretti.

tarsi settimanalmente con i colleghi si impegnano almeno a garantire 1-2 ore al mese di attività collegiale (il 42,3%). Sono pochi i docenti tutor che si relazionano ogni tanto con il neoassunto a loro affidato (il 2,7%), mentre un discreto 5,4% ha dichiarato di confrontarsi con il collega “ogni volta che è necessario” senza quantificare in ore il tempo dedicato alle attività collegiali.

I dati rilevati con il questionario finale rivolto ai principali esiti del percorso formativo saranno illustrati nel paragrafo successivo.

4. Lo sviluppo professionale dei tutor: principali esiti del percorso formativo

A conclusione del percorso formativo è stato chiesto ai docenti tutor di restituire un questionario attraverso cui riflettere sull’esperienza di sviluppo professionale ed esprimere il proprio punto di vista sulla efficacia delle attività svolte.

La prima domanda del questionario chiedeva di indicare in quale ambito la partecipazione al percorso avesse maggiormente contribuito a modificare i propri comportamenti professionali. La maggioranza risponde di aver percepito un impatto soprattutto nell’area relazionale e della comunicazione (49,6%), a seguire nell’area metodologico-didattica (35,6%). Meno rilevanti sono risultate le aree giuridico-amministrativa (scelta dal 5,4%) e quella psico-pedagogica (9,4%). Questo dato può essere considerato allineato con quanto rilevato in entrata e conferma di aver risposto a un bisogno formativo specifico. Infatti alla domanda in cui si chiedeva loro di riportare le aree in cui ritenevano più proficua un’azione di tutorato per i neoassunti, la maggioranza ha fatto riferimento all’area relazionale e della comunicazione. Tale informazione è risultata particolarmente interessante soprattutto posta a confronto con quanto rilevato prima del periodo di emergenza sanitaria: se nel 2019 l’attenzione dei tutor era risultata essere rivolta prevalentemente verso questioni inerenti all’ambito metodologico-didattico, a seguito della pandemia, nel 2022, i docenti percepiscono come l’esigenza principale sia cambiata, spostandosi verso la necessità di migliorare gli aspetti relazionali e comunicativi.

I dati rilevati sono stati analizzati anche rispetto all’anzianità di servizio per verificare se ci fossero differenze statisticamente significative: è stato utilizzato il test del Chi quadro¹⁰ per verificare l’ipotesi di dipendenza tra la risposta alla domanda e l’anzianità di servizio del tutor. L’esito del test è 2,4%, ossia una probabilità di indipendenza inferiore alla soglia del 5%, che fa presumere un fattore di dipendenza. I profili di risposta sono effettivamente diversi per fasce di anzianità di servizio, anche se è necessario evidenziare che queste presentano una classe molto consistente (>15 anni) ed una classe molto esigua (< 5 anni). Nella Tab. n.1 vengono riportati in grassetto i valori di maggior interesse, ossia

¹⁰ Il test del Chi quadro è un metodo di verifica delle ipotesi che consiste nel verificare se le frequenze osservate in una o più categorie corrispondono alle frequenze attese.

quelli che presentano differenze significative con la distribuzione generale delle risposte (l'intera unità di analisi).

In particolare, l'area giuridico amministrativa viene considerata quella in cui il percorso ha contribuito maggiormente a modificare il proprio comportamento professionale per i docenti che hanno oltre 15 anni di anzianità rispetto a chi ha meno anni di servizio.

Un'altra differenza statisticamente significativa è stata rilevata con i docenti che hanno tra gli 11 e i 15 anni di servizio rispetto al resto del gruppo. Per loro l'area in cui la formazione ha avuto un impatto maggiore è quella metodologico-didattica, mentre per questa categoria il percorso di formazione risulta aver inciso meno nell'area relazionale e della comunicazione.

	Unità di analisi tot.	Anzianità di servizio			
		Meno di 5 anni	Da 5 a 10 anni	Da 11 a 15 anni	Oltre 15 anni
Area giuridica e amministrativa	5,4%	0	2,1%	3,8%	6,5%
Area metodologico-didattica	35,6%	43,8%	38,8%	39,0%	34%
Area psico-pedagogica	9,4%	0	9,7%	11%	9%
Area relazionale e della comunicazione	49,6%	56,3%	49,4%	46,2%	50,5%
Totale risposte	1.913	16	237	346	1.314

Tabella 1 – Aree in cui i docenti tutor hanno percepito che la partecipazione al percorso abbia contribuito a modificare i propri comportamenti professionali: suddivisione e confronto per anzianità di servizio.

Il percorso di sviluppo professionale proposto dal Dipartimento di Scienze della Formazione nell'a.s. 2021/2022 è stato progettato tenendo in considerazione gli esiti dei percorsi precedentemente sviluppati a partire dall'a.s. 2017/2018. Il monitoraggio sistematico che è stato condotto negli anni ha permesso di rispondere con maggiore efficacia alle esigenze formative dei tutor, anche dal punto di vista delle modalità di erogazione della formazione e della tempistica.

Dalle ricerche precedentemente svolte (Moretti, Morini & Giuliani, 2019) tra i bisogni formativi espressi dai docenti tutor era emersa la necessità di conoscere strumenti per svolgere un'osservazione efficace delle attività sviluppate dal docente neoassunto e di approfondire pratiche di tutorato efficaci da poter introdurre nel proprio percorso.

A seguito del periodo di emergenza sanitaria, considerato lo sviluppo delle competenze digitali da parte dei docenti che hanno dovuto sapersi avvalere delle tecnologie per garantire prima la Didattica a Distanza (DaD) e poi la Didattica Digitale Integrata (DDI), si è ritenuto di progettare il percorso in modalità *blended*, coinvolgendo i docenti tutor con attività a distanza svolte sia in modalità sincrona sia asincrona. Questa impostazione ha risposto alle misure restrittive per la diffusione del contagio da Covid-19, permettendo ad oltre 2.500 docenti di partecipare alla formazione. È possibile ipotizzare che le competenze consolidate dai docenti durante la pandemia nell'utilizzo delle piattaforme digitali di comunicazione e di formazione a distanza abbiano favorito la partecipazione attiva e consapevole a tutte le fasi e le attività proposte.

Con una domanda del questionario si è inteso indagare quale modalità fosse risultata maggiormente efficace. Nel complesso vengono considerate positivamente entrambe le attività dal 66% dei rispondenti mentre il 18,4% ha percepito come migliori quelle in sincrono e il 15,6% quelle in asincrono. Con l'obiettivo di verificare la presenza di possibili differenze in relazione agli anni di servizio, all'età dei rispondenti e all'ordine e grado scolastico, sono state condotte le rispettive analisi che hanno restituito un valore significativo in particolare rispetto alla scuola in cui i docenti tutor prestano servizio: il valore del test Chi Quadro è di 0,00002%¹¹.

Le differenze di profili di risposta tra le quattro categorie dei docenti e l'unità di analisi nel suo complesso sono quasi tutte statisticamente significative (valori riportati in grassetto nella Tab. 2).

Tutte le categorie ritengono a maggioranza che entrambe le attività siano efficaci, ma con prevalenze diverse: i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado si attestano intorno al 60%, mentre i docenti degli ordini inferiori (infanzia e primaria) arrivano ad un valore medio che corrisponde circa al 75%. Un'altra evidenza riguarda le attività in asincrono, che sono risultate essere più efficaci per i docenti della scuola secondaria a confronto con infanzia e primaria.

¹¹ Il valore soglia è il 5%.

	Unità di analisi tot.	Ordine e grado di scuola in cui presta servizio			
		Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di primo grado	Scuola secondaria di secondo grado
Entrambe le attività	66%	79,2%	71,5%	58,9%	61,3%
Attività in sincrono	18,4%	13,9%	16,9%	21,6%	18,3%
Attività in asincrono	15,6%	6,9%	11,6%	19,5%	20,4%
Totale risposte	1.909	101	828	533	447

Tabella 2 – Percezione di efficacia delle modalità con cui sono state proposte le attività a distanza: suddivisione e confronto per ordine e grado scolastico

Nelle attività in sincrono i tutor hanno partecipato a un incontro con docenti del Dipartimento che hanno affrontato alcune tematiche centrali per lo svolgimento della funzione di tutor. Nelle edizioni precedenti questa attività era stata svolta in presenza, con le stesse finalità. La trasposizione a distanza non sembra aver costituito un limite. Per sostenere il numero elevato di partecipanti, nella progettazione del percorso è stata dedicata particolare attenzione a individuare delle strategie per poter garantire ai docenti una partecipazione attiva: è stato stabilito di ripetere lo stesso incontro per tre volte, in modo da distribuire i docenti in maniera omogenea, e di evitare la registrazione dell'incontro, per favorire la motivazione e l'attenzione. Inoltre è stata prevista la possibilità di interagire avvalendosi della chat, in cui i docenti potevano formulare domande di chiarimento. I tutor didattici hanno moderato il rilevamento delle questioni permettendo ai relatori di rispondere in simultanea laddove possibile o di rimandare al forum della piattaforma per questioni che necessitavano di maggiori approfondimenti.

La novità principale è consistita nella proposta di sviluppo del percorso con attività in asincrono su una piattaforma Moodle. Tali attività sono state orientate ad approfondire quanto condiviso nell'incontro in sincrono anche attraverso una ricaduta pratica: l'utilizzo di uno strumento da introdurre nel percorso formativo con il docente neoassunto per qualificare le attività di osservazione e confronto sulla didattica. È stato chiesto ai docenti tutor di riportare la loro percezione di utilità rispetto ad alcune dimensioni. Le medie, presentate nel Graf. n. 2, sono tutte relativamente alte, tuttavia la media più bassa si riscontra nell'area di sviluppo del proprio profilo come insegnante-ricercatore (media 3,1 su 4). È come se i docenti tutor, seppur riconoscono di

aver consolidato con le attività svolte a distanza alcune conoscenze acquisite nell'incontro in sincrono (3,3), di aver approfondito le modalità migliori per rilevare dati e informazioni utili anche al fine di elaborare le proprie riflessioni da restituire al Comitato di Valutazione (media 3,3) e di aver migliorato il proprio profilo come insegnante-riflessivo (media 3,3), facciano più fatica ad assumere la prospettiva dell'insegnante-ricercatore (Moretti, 2003; Domenici & Biasi, 2019).

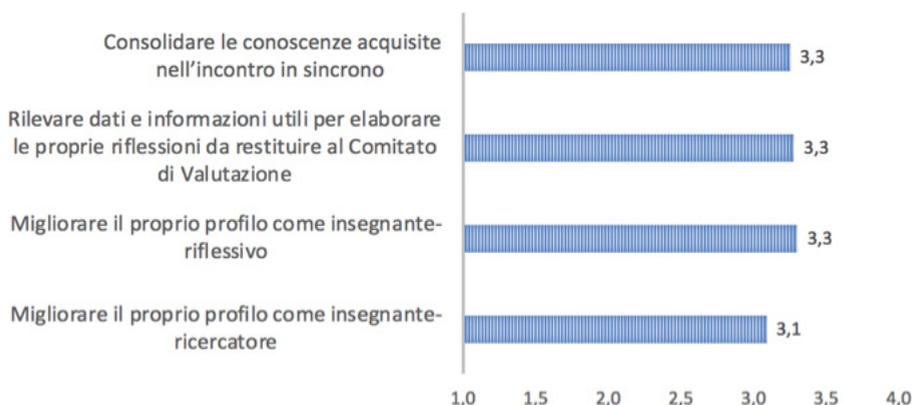
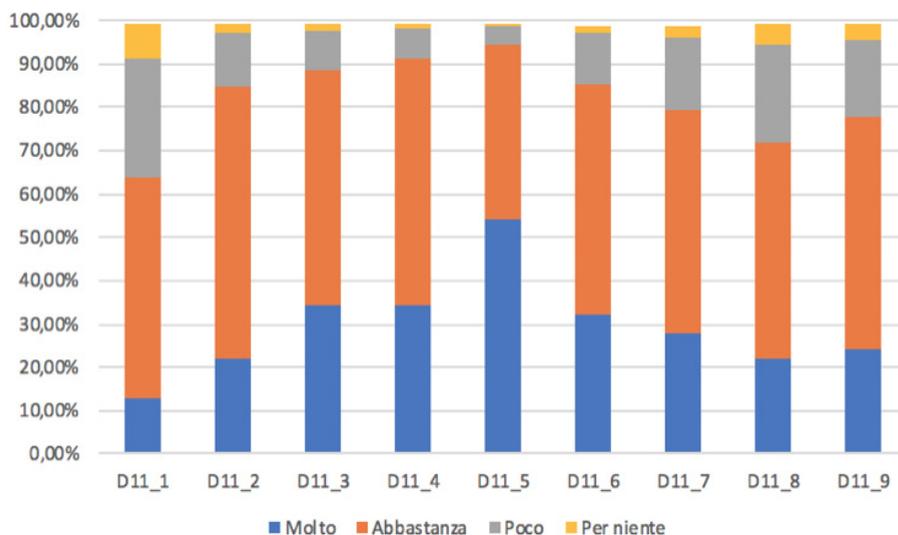


Grafico 2 – Percezione dei docenti tutor rispetto all'utilità degli strumenti di rilevazione dati per qualificare il percorso formativo con il docente neoassunto: medie su una scala da 1 (per niente) a 4 (molto)

Con lo scopo di conoscere ulteriormente il vissuto dei docenti tutor e riflettere sulla relazione tra tutor e tutee e su come questa possa essersi sviluppata anche grazie al contributo offerto dal percorso formativo, è stato chiesto ai docenti di riportare quanto ritenessero che la frequenza al percorso formativo li abbia indotti a riflettere sul fatto che durante l'attività di tutoring¹², l'osservazione e il confronto con il docente neoassunto, sia stato possibile approfondire, implementare, sviluppare alcuni aspetti importanti dell'agire didattico e professionale. Nel Graf. n. 3 vengono rappresentati gli esiti di risposta a questa domanda.

¹² L'attività di tutoring consiste nell'avvio di forme di apprendimento tra pari in cui si favoriscono le pratiche collaborative e di formazione reciproca tra tutor e tutee.



Legenda:

Numero domanda	Domanda	Percentuale di risposta: somma di "molto" e "abbastanza"
D11_1	Approfondire le sue conoscenze disciplinari	63,7%
D11_2	Implementare le sue conoscenze di strategie e metodologie didattico/educative	84,8%
D11_3	Sviluppare una maggiore disposizione al lavoro in team	88,4%
D11_4	Riflettere con maggiore frequenza sulle attività didattico/educative effettuate	91,0%
D11_5	Apprezzare la positività dello scambio dialogico	94,4%
D11_6	Progettare con più creatività le attività didattico/educative	85,2%
D11_7	Acquisire una maggiore consapevolezza del suo ruolo di docente	79,3%
D11_8	Acquisire maggiore sicurezza nell'esercizio della professione	71,7%
D11_9	Acquisire una maggiore capacità di coinvolgere gli studenti nell'atto didattico/educativo	77,5%

Grafico 3 – Quanto la partecipazione al percorso formativo ha contribuito a far riflettere i docenti tutor sul fatto che l'attività di tutoring possa favorire l'approfondimento di alcuni aspetti dell'agire didattico e professionale.

Come è possibile rilevare facendo riferimento alla somma delle risposte date indicando la frequenza “molto” e “abbastanza”, nel 94,4% dei casi i docenti tutor riportano la possibilità di apprezzare la positività dello scambio dialogico. In questo senso i docenti tutor riconoscono il valore della funzione da loro assunta per instaurare una relazione di fiducia, predisponendo un clima di confronto reciproco. A seguire viene sottolineata l'importanza di poter sviluppare una maggiore disposizione al lavoro in team (88,8%). I tutor manifestano così la loro disponibilità ad avviare pratiche *peer to peer*, evitando logiche gerarchiche o valutative, e promuovendo una dinamica in cui tutte le figure si sentano ugualmente coinvolte, attive e responsabili. Interessante anche il dato che riferisce di come le attività di *tutorship* possano essere considerate una risorsa anche per “progettare con più creatività le attività didattico/educative” (85,2%). I docenti tutor si avvalgono della circostanza per poter apprendere dai neoassunti modalità innovative per qualificare la didattica avviando quindi un circolo virtuoso di scambio di strategie. Sicuramente questo dato riflette una delle maggiori carenze avvertite dai docenti durante il periodo di emergenza sanitaria: i limiti imposti dalle restrizioni che hanno influito sulla possibilità di confrontarsi in presenza con i colleghi.

Nella logica dell'apprendimento permanente, per dare continuità al percorso formativo avviato e per contribuire a consolidare il profilo del docente-riflessivo e del docente-ricercatore, con una sezione specifica del questionario finale si è voluto esplorare l'eventuale motivazione ad avviare un percorso di Ricerca-Formazione (Magnoler, 2012; Asquini, 2018). Manifestano il proprio interesse quasi la metà dei rispondenti, ossia il 48,7%. Il dato - su oltre 1.900 docenti - testimonia che la funzione di docente tutor non viene vissuta come un mero adempimento quanto piuttosto come un'occasione di crescita professionale. Il profilo dei docenti che hanno espresso il proprio interesse a proseguire può essere così sintetizzato: si tratta di docenti che per la maggioranza (43%) rientra nella classe di età compresa tra i 50 e 60 anni e che hanno oltre 15 anni di servizio (il 64%). Possono quindi essere considerati docenti senior, che per questo motivo probabilmente sono stati individuati dal Dirigente Scolastico per svolgere il ruolo di tutor; sono più loro, rispetto ai colleghi più giovani o con meno anni di servizio, a voler cogliere l'opportunità di approfondire quanto avviato con il percorso di sviluppo professionale svolto. Per quanto riguarda l'ordine e grado scolastico sono prevalentemente insegnanti della scuola primaria (43%) a seguire, in percentuale simile, della secondaria di primo grado (26%) e secondo (23%). Solo una piccola percentuale appartiene alla scuola dell'infanzia.

Gli argomenti su cui sarebbero interessati a svolgere un percorso di R-F sono: strumenti operativi e di metodologie di supervisione professionale, tra cui come predisporre un'osservazione in classe, svolgere una *peer review* e condurre attività di documentazione didattica (30%) e come avvalersi di strategie e dispositivi didattici dialogici e collaborativi (28%).

I dati rilevati nella fase conclusiva del percorso di formazione hanno per-

messo di inquadrare ulteriormente il profilo del docente tutor, di riflettere sull'efficacia del percorso di formazione sviluppato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e di avere i primi elementi utili per progettare, in prospettiva futura, un percorso di sviluppo professionale che possa valorizzare l'attività di ricerca anche nel periodo di inserimento dei docenti neoassunti.

5. Considerazioni conclusive

I dati rilevati nell'ambito del percorso formativo costituiscono una risorsa per poter contribuire alla ricerca educativa sulla fase di formazione e prova del docente neo immesso in ruolo, in cui la funzione del docente tutor è particolarmente importante.

Avere a disposizione informazioni che definiscono il profilo del docente tutor da una parte permette di riconoscere e valorizzare tale figura, dall'altra di individuare i principali bisogni formativi per poter progettare, con maggiore consapevolezza, i percorsi di sviluppo professionale. Le attività di ricerca e monitoraggio avviate dal gruppo dei docenti del DSF, dell'Università degli Studi Roma Tre, e sviluppate con continuità in maniera longitudinale a partire dall'a.a. 2017/2018, restituiscono sia alla comunità scientifica sia agli attori coinvolti nel processo, tra cui le scuole, i dirigenti scolastici e gli uffici scolastici regionali, elementi utili per qualificare le attività di *tutorship* tra pari nella fase di *induction*.

L'ampiezza dei dati evidenzia la disponibilità dei docenti tutor a collaborare per poter migliorare la qualità dei processi formativi e il riconoscimento che viene dato loro al valore della ricerca. I questionari somministrati in ingresso e in uscita infatti erano anonimi, e la loro compilazione non è stata definitiva come obbligatoria ai fini della partecipazione al percorso.

In merito ai dati rilevati mediante il questionario conoscitivo iniziale, è stato interessante poter operare un confronto con quanto emerso dalla ricerca precedentemente condotta, prima della situazione emergenziale (Fiorucci & Moretti, 2019). Alcuni risultati confermano delle caratteristiche del profilo che rimangono stabili: il genere, quasi per la totalità femminile, l'età dei docenti tutor, per la maggior parte compresa nella fascia tra i 50 e i 60 anni, l'anzianità di servizio, prevalentemente oltre i 15 anni di esperienza e il numero di docenti neoassunti che sono stati affidati loro, orientativamente uno. Rimane sostanzialmente invariata anche la percentuale di docenti che ricopre altri ruoli di *middle management* all'interno della scuola (intorno al 45%). Rispetto all'ordine di scuola nel 2019 era stata rilevata maggiore omogeneità tra la scuola primaria e la scuola secondaria di secondo grado (in entrambi i casi la percentuale era circa del 31,5%) mentre nel 2022 la prevalenza è di tutor di scuola primaria (41,9%). Questo dato potrebbe riflettere l'andamento regionale dell'immissione in ruolo dei docenti.

Rispetto ai bisogni formativi è stato interessante rilevare un sostanziale cambiamento. In particolare, è risultato che, nella prima rilevazione, tra i principali bisogni formativi emergeva l'area metodologica e didattica, mentre a seguito del periodo di pandemia - che ha fortemente limitato nel contesto scolastico lo scambio e il confronto - è l'area relazionale e comunicativa quella in cui i tutor percepiscono la necessità di intervenire maggiormente nella formazione dei neoassunti. Questo aspetto trova riscontro anche nei dati rilevati con il questionario finale a conclusione del percorso: i docenti tutor dichiarano di aver percepito le attività formative e di tutorato utili soprattutto per poter apprezzare la positività dello scambio dialogico e sviluppare una maggiore disposizione al lavoro in team.

In merito all'efficacia del percorso formativo, l'analisi dei dati ha permesso di prendere in considerazione il punto di vista dei docenti tutor che valutano positivamente il percorso nella modalità *blended* e, in media, di aver riconosciuto come valide entrambe le proposte di attività, sia quelle svolte in modalità sincrona sia asincrona. L'attenzione che è stata posta in fase di progettazione del percorso nel predisporre consegne formative che valorizzassero, anche a distanza, l'esperienza dei docenti tutor e promuovessero l'introduzione di strumenti e dispositivi che potessero contribuire a migliorare il processo di formazione del docente neoassunto, è stata riconosciuta e apprezzata dai tutor. In questo senso la manifestazione di quasi la metà dei partecipanti a voler proseguire con un percorso di Ricerca-Formazione (R-F) conferma l'esito positivo di quanto svolto ed è indice di interesse a mantenere una interazione attiva con l'Università. Il percorso di R-F, a partire dalle esigenze formative emergenti, dovrebbe prevedere tra gli obiettivi il consolidamento delle competenze dei docenti nell'utilizzo consapevole di strumenti di rilevazione dati validi e attendibili. Al fine di favorire la costruzione di un clima dialogico volto alla cooperazione è infatti importante avviare il confronto avvalendosi di dati e informazioni condivise. Tali attività possono essere strategiche per qualificare le attività di formazione *peer to peer* e per promuovere lo sviluppo non solo del docente-riflessivo ma anche del docente-ricercatore.

Bibliografia

- ALLEN, D. & RYAN, K. (1974). *Analisi dell'insegnamento (Microteaching)*. Brescia: La Scuola.
- ASQUINI, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- BALCONI, B. (2017). Beginning teachers: difficoltà e bisogni formativi. In P. Magnoler, A. M. Notti & L. Perla (eds.) *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 105-129). Lecce: Pensa Multimedia.
- BALCONI, B., NIGRIS, E., REGGIANI, A., & VANNINI, I. (2020). Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 215-239.
- BANDINI, G., BIAGIOLI, R., RANIERI, M., ROZZI, F., & SALVINI, L. (2021). Insegnanti alla prova. Una ricerca sugli strumenti di osservazione e il profilo professionale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 622-643.
- 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.
- BLEACH, K. (2013). *Induction and mentoring of newly qualified teachers: A new deal for teachers*. David Fulton Publishers.
- BOCCI, F. (2019). Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti. In M. Fiorucci & G. Moretti, (Eds.) *Il tutor dei docenti neoassunti*, Roma: Roma Tre-Press.
- DOMENICI, G. (Ed.). (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Volume primo: Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e per l'inclusione, cura e contributi di G. Domenici, C. Coggi, G. Zanniello*. Roma: Armando editore.
- DOMENICI, G., & BIASI, V. (Eds.). (2019). *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*. FrancoAngeli.
- DOMENICI, G., LA ROCCA, C., MARGOTTINI, M., & MORETTI, G. (2016). Orientación, evaluación, TIC, modularidad. Directrices teóricas para un modelo didáctico integrado orientado al éxito formativo. In AA.VV., *Memorias, 10º Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2016"*, (pp. 2180-2189) Cuba.
- FIORUCCI M. & MORETTI, G. (Eds.) *Il tutor dei docenti neoassunti*, Roma: Roma Tre-Press.
- HEILBRONN, R., JONES, C., BUBB, S., & TOTTERDELL, M. (2002). School-

- based induction tutors - a challenging role. *School Leadership and Management*, 22(4), 371–388.
- HOBSON, A.J., ASHBY, P., MALDEREZ, A., & TOMLINSON, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- INGERSOLL, R.M., & STRONG, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- KEMMIS, S., HEIKKINEN, H.L., FRANSSON, G., ASPFORS, J., & EDWARDS-GROVES, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164.
- LA ROCCA, C. (2021). Costruire la fiducia in classe attraverso la promozione di pratiche valutative formative e condivise. In A. Broccoli, & M. Attinà (Eds.), *Inattualità pedagogiche. Ripensare l'educazione nella riflessione pedagogica contemporanea* (pp. 75-85). Franco Angeli.
- MAGNOLER, P. (2012). *Ricerca e Formazione: la professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa multimedia.
- MAGNOLER, P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.
- 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.
- MARGOTTINI, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED Edizioni.
- 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* (pp. 17-45), Roma: Anicia.
- MORETTI, G., MORINI, A. & GIULIANI, A. (2019). Il profilo dei docenti tutor dei neoassunti in anno di prova. In Fiorucci M. e Moretti, G. (a cura di). *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 165-180), Roma: Roma Tre-press.
- MORETTI, G., MORINI, A.L., & GIULIANI, A. (2020). Osservazione tra pari e innalzamento della qualità dei processi formativi: la funzione strategica dei tutor dei docenti neoassunti. In *Atti del Convegno Internazionale SIRD, tomo 1 - Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione* (pp. 99-107). Lecce: Pensa Multimedia.
- MORETTI, G., MORINI, A.L., GIULIANI, A., BRICEAG, B. & GARGANO, A. (2021). Peer to peer training and tutor for newly hired teachers in the italian school context: a professional development path at Roma Tre University. In *Proceedings of INTED2021 Conferenze*, (pp. 3480-3488).
- MORINI, A. (2019). L'osservazione del docente tutor e l'autovalutazione del docente neoassunto: strategie per qualificare le attività di tutorship, in Fiorucci M. & Moretti, G. (Eds). *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp.121-136), Roma: Roma Tre-press.

- PELLEREY, M. & ORIO, F. (2001). *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*, Roma: Edizioni Lavoro.
- TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

La situazione emergenziale e l'incertezza che caratterizza sempre di più i contesti scolastici suggeriscono alle scuole e agli insegnanti l'adozione di una prospettiva ecosistemica. Il volume approfondisce il ruolo e le funzioni del tutor dei docenti neoassunti a partire dalle riflessioni avviate nell'ambito di un percorso pluriennale di Formazione svolto dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio. Particolare attenzione viene dedicata alla leadership educativa diffusa, alla funzione strategica dei percorsi di sviluppo professionale continuo e agli strumenti che possono essere introdotti nell'ambito del percorso formativo dei novizi per qualificare le attività *peer to peer*, promuovere la cultura del dato e sviluppare le capacità riflessive dei docenti. Le considerazioni sulle iniziative di Formazione svolte e sugli esiti della indagine conoscitiva convergono nel corroborare la proposta di adottare una prospettiva ecosistemica nella Formazione dei tutor dei docenti neoassunti.

MASSIMILIANO FIORUCCI

Rettore dell'Università degli Studi Roma Tre, già Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale. È il Coordinatore scientifico del Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo (CREIFOS) e Direttore dei Master in "Educazione interculturale". È stato, inoltre, Presidente della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) e Vice Presidente della Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (CUNSF). I suoi interessi di ricerca sono connessi principalmente alla pedagogia interculturale, alla mediazione interculturale e alla letteratura migrante nonché alla pedagogia sociale, pedagogia generale, educazione degli adulti, analisi dei bisogni culturali, qualità dell'istruzione e Formazione nelle organizzazioni.

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", "Leadership educativa e organizzazione didattica" e "Didattica della lettura". È direttore del Master universitario di II livello in "Leadership e Management in Educazione". Le principali linee di ricerca riguardano: i processi di insegnamento-apprendimento, la progettazione didattica-educativa e la valutazione degli apprendimenti con riferimento alle competenze di lettura; l'esercizio della leadership educativa e lo sviluppo del sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6.