

INDIRE / 17

PROGETTI / 9

A Giancarlo Cerini

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Viale di Villa Massimo, 47
00161 Roma
telefono 06 42 81 84 17

Siamo su:
www.carocci.it
www.facebook.com/caroccieditore
www.instagram.com/caroccieditore

L'anno di formazione e prova degli insegnanti dal 2015 ad oggi

Cronistoria di una ballata popolare

A cura di Maria Chiara Pettenati

Carocci  editore

Volume sottoposto a doppio referaggio cieco

Volume finanziato con i fondi del Ministero dell’Istruzione
Ufficio VI – Direzione generale per il personale scolastico
CUP progetto Neoassunti 2020-21: B55F21001970001



1^a edizione, dicembre 2022
© copyright 2022 by Carocci editore S.p.A., Roma

Impaginazione e servizi editoriali:
Pagina soc. coop., Bari

Finito di stampare nel dicembre 2022
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-290-1804-8

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Prefazione 11
di *Giuseppe Pierro*

Introduzione 13
di *Maria Chiara Pettenati*

Parte prima Modelli di *induction* in Italia e in Europa

1.	Avvio alla professione docente: uno sguardo comparato ai programmi formali di <i>induction</i> in Europa di <i>Simona Baggiani</i>	21
1.1.	Introduzione: contesto politico e fonte generale	21
1.2.	Organizzazione dell' <i>induction</i>	23
1.3.	Partecipazione ai programmi di <i>induction</i>	25
1.4.	Elementi obbligatori dei programmi di <i>induction</i>	27
1.5.	Valutazione al termine dell' <i>induction</i>	29
	Riferimenti bibliografici	30
2.	L'anno di formazione e prova in Italia: caratteristiche del modello e della governance di <i>Davide D'Amico e Maria Chiara Pettenati</i>	32
2.1.	Un impianto complesso con obiettivi ambiziosi	32
2.2.	L'architettura di una governance efficace	34
2.3.	Il modello italiano: posizionamento ed elementi distintivi	38
2.4.	Conclusioni	41
	Riferimenti bibliografici	42

Parte seconda
Risultati ed evidenze di ricerca dal 2015 al 2021

3.	Fasi e dispositivi del modello neoassunti al settimo anno della sua applicazione: evidenze dai monitoraggi annuali di <i>Maria Chiara Pettenati, Anna Tancredi, Sara Martinelli, Micol Chiarantini e Gianmarco Bei</i>	45
3.1.	Introduzione	45
3.2.	Nota metodologica 3.2.1. Analisi quantitativa / 3.2.2. Analisi qualitativa	46
3.3.	Profilo anagrafico della popolazione oggetto del monitoraggio	50
3.4.	Curriculum formativo 3.4.1. Quadro di riferimento / 3.4.2. Descrizione del Curriculum formativo / 3.4.3. Struttura del Curriculum formativo / 3.4.4. Finalità dell'analisi quali-quantitativa e caratteristiche metodologiche / 3.4.5. Efficacia percepita e impatto del dispositivo Curriculum formativo: analisi quantitativa dal questionario di monitoraggio / 3.4.6. Conclusioni	54
3.5.	Bilancio iniziale delle competenze 3.5.1. Quadro di riferimento / 3.5.2. Descrizione del Bilancio iniziale / 3.5.3. Struttura del Bilancio iniziale / 3.5.4. Trasformazioni del dispositivo avvenute negli anni / 3.5.5. Finalità dell'analisi quali-quantitativa e caratteristiche metodologiche / 3.5.6. Efficacia percepita e impatto del dispositivo Bilancio iniziale delle competenze: analisi quantitativa dal questionario di monitoraggio / 3.5.7. Scelta delle aree-ambiti-indicatori del Bilancio iniziale delle competenze: analisi quantitativa / 3.5.8. Quali competenze mancano al Bilancio iniziale?, di <i>Angelo Chiarle</i> / 3.5.9. Conclusioni	61
3.6.	Laboratori e visite 3.6.1. Quadro di riferimento / 3.6.2. Descrizione del dispositivo Laboratori e visite / 3.6.3. Trasformazioni del dispositivo avvenute negli anni / 3.6.4. La documentazione dei laboratori e delle visite nel portfolio digitale / 3.6.5. Finalità dell'analisi quali-quantitativa e caratteristiche metodologiche / 3.6.6. Significatività dell'esperienza dei laboratori: analisi quantitativa dal questionario di monitoraggio / 3.6.7. Priorità tematiche oggetto dei laboratori / 3.6.8. Ricadute dei Laboratori formativi nella professionalità / 3.6.9. Conclusioni	106
3.7.	Attività didattica 3.7.1. Quadro di riferimento / 3.7.2. Descrizione del dispositivo Attività didattica / 3.7.3. Trasformazioni del dispositivo avvenute negli anni / 3.7.4. Finalità dell'analisi quali-quantitativa e caratteristiche metodologiche / 3.7.5. Efficacia percepita e impatto del dispositivo / 3.7.6. Collegamento tra Laboratori formativi e Attività didattica / 3.7.7. Conclusioni	132
3.8.	Bilancio finale delle competenze e Bisogni formativi futuri 3.8.1. Quadro di riferimento / 3.8.2. Descrizione del Bilancio finale e Bisogni formativi futuri / 3.8.3. Trasformazioni del Bilancio finale e Bisogni formativi futuri / 3.8.4. Finalità dell'analisi quali-quantitativa e caratteristiche metodologiche / 3.8.5. Efficacia del dispositivo Bilancio finale delle competenze / 3.8.6. Competenze approfondite in relazione alle attività formative / 3.8.7. Evoluzione dei Bisogni formativi espressi dai docenti / 3.8.8. Bisogni formativi futuri dei docenti per il triennio 2016-17, 2017-18 e 2018-19 /	144

INDICE

3.8.9. Bisogni formativi futuri dei docenti per l'anno 2019-20 / 3.8.10. Bisogni formativi futuri dei docenti per l'anno 2020-21 / 3.8.11. Motivazioni dei docenti nella selezione dei Bisogni formativi per il futuro	
3.9. L'ambiente online	180
3.9.1. Utilizzo della piattaforma / 3.9.2. L'esperienza del portfolio / 3.9.3. Conclusione: sintesi di alcune evidenze dall'analisi longitudinale dei monitoraggi e dall'esperienza di governance	
Riferimenti bibliografici	192
4. Il peer to peer: lo sviluppo professionale attraverso la relazione docente-tutor	195
di <i>Maria Chiara Pettenati, Anna Tancredi e Sara Martinelli</i>	
4.1. Introduzione	195
4.2. Descrizione della fase peer to peer	196
4.3. Il ruolo del tutor nel modello formativo	197
4.4. Finalità dell'analisi quali-quantitativa e caratteristiche metodologiche	198
4.5. Modalità e contenuti della fase peer to peer	200
4.6. Ricadute e punti di forza dell'esperienza peer to peer	202
4.7. I punti di forza che emergono dall'analisi qualitativa	205
4.8. Tratti caratteristici della figura del tutor, formazione ricevuta e bisogni formativi	207
4.9. Bisogni formativi espressi dai tutor	209
4.10. Conclusioni	212
Riferimenti bibliografici	214

Parte terza Governance territoriale, tecnologica e comunicativa

5. Esperienze regionali di governance e innovazione della formazione neoassunti	217
5.1. Introduzione, di <i>Sara Martinelli</i>	217
5.2. Governance regionale	220
5.2.1. Emilia-Romagna: risorse e strategie per la formazione dei docenti neoassunti, di <i>Chiara Brescianini e Roberta Musolesi</i> / 5.2.2. Lombardia: il ruolo del dirigente scolastico, tra compito educativo e garanzia giuridica, di <i>Renato Rovetta e Novella Caterina</i> / 5.2.3. Lazio: modello di governance della formazione regionale, di <i>Angelo Lacovara</i> / 5.2.4. Marche: l' <i>induction</i> nello sviluppo professionale del docente nel dialogo tra scuola e università, di <i>Alessandra Di Emidio e Rita Scocchera</i> / 5.2.5. Piemonte: modelli consolidati e nuove prospettive a servizio delle scuole e dei tutor, di <i>Carla Fiore e Giulia Pace</i> / 5.2.6. Veneto: il modello regionale per una governance condivisa e distribuita, di <i>Barbara Bevilacqua, Angela Riggio e Filippo Sturaro</i>	

5.3. Interventi specifici a sostegno del modello	247
5.3.1. Campania: il profilo del “conductor”, docente accogliente nelle visite didattiche, di <i>Anna Maria Di Nocera</i> / 5.3.2. Liguria: opportunità trasformative e risorse dal modello ne-oassunti in pandemia, di <i>Graziella Arazzi</i> / 5.3.3. Lombardia: lezioni apprese dal contesto e prospettive dalla governance regionale, di <i>Jessica Sala e Claudia Verminetti</i> / 5.3.4. Puglia: incontri finali con modalità World Cafè, di <i>Francesco Forlano e Giuseppe Vito Clarizio</i> / 5.3.5. Sicilia: formazione tutor e modello di visiting, supporto alla formazione dentro e fuori l’aula, di <i>Giorgio Cavadi</i> / 5.3.6. Umbria: l’esperienza dell’anno di formazione dal 2015 al 2021, di <i>Anna Pistoletti</i>	
Riferimenti bibliografici	271
6. Venti anni di esperienza negli ambienti di formazione. Evoluzioni e prospettive	274
di <i>Beatrice Miotti</i>	
6.1. INDIRE promotore di innovazione: ambienti di apprendimento online	274
6.1.1. Le origini dell’e-learning e i modelli proposti / 6.1.2. Le origini del modello di formazione sviluppato da INDIRE e le prime formazioni per docenti nell’anno di prova	
6.2. Come si sono evoluti il modello formativo e la tecnologia per l’ambiente per docenti nell’anno di prova	281
6.3. La nuova formazione Neoassunti: la prima edizione 2015	283
6.3.1. La fase di registrazione e login / 6.3.2. La piattaforma di composizione del portfolio / 6.3.3. La piattaforma dal punto di vista tecnologico	
6.4. La formazione degli anni successivi fino ad oggi	289
6.5. Conclusioni	290
Riferimenti bibliografici	291
7. Comunicare e assistere: governance comunicativa di un servizio con molti destinatari	293
di <i>Luca Rosetti, Fabiana Bertazzi, Enrico Cavarischia e Alessandra Re</i>	
7.1. Il contesto di riferimento	293
7.2. Sito web e canali social	294
7.3. Help Desk	295
I canali web di INDIRE	299
Parte quarta	
Futuri possibili	
8. Dalla formazione in ingresso verso quella continua	303
di <i>Maria Chiara Pettenati, Luisa Palomba e Anna Tancredi</i>	
8.1. Introduzione	303

INDICE

8.2. Metodologia di indagine	304
8.3. Quali bisogni formativi esprimono gli insegnanti?	305
8.4. Analisi quantitativa: i bisogni formativi nell'anno dell'emergenza pandemica	307
8.5. Analisi qualitativa: formazione, identità professionale e bisogni formativi	308
8.6. Analisi qualitativa: le caratteristiche di una “buona formazione” in servizio	312
8.7. Analisi qualitativa: ostacoli e difficoltà nell’accesso alla formazione continua	314
8.8. Conclusioni	316
Riferimenti bibliografici	317
 9. eTwinning nella formazione in ingresso: esperienze regionali e prospettive nazionali di <i>Elena Bettini, Giulia Felice e Alexandra Tosi</i>	318
9.1. Introduzione	318
9.2. Le esperienze regionali verso la formalizzazione della prassi	322
9.3. Definizione di una proposta di modello di formazione per i docenti neoassunti	326
9.3.1. Caratteristiche del modello tratte dall’osservazione delle prassi regionali / 9.3.2. Suggerimenti per sviluppi futuri del modello / 9.3.3. Possibili contenuti della formazione neoassunti	
9.4. Conclusioni	333
Riferimenti bibliografici	335

Prefazione

di Giuseppe Pierro*

A partire dall’emanazione della legge 13 luglio 2015, n. 107, con il D.M. 27 ottobre 2015, n. 850, il periodo di formazione e prova per i docenti neoimmessi e in passaggio di ruolo ha assunto una connotazione profondamente innovativa. Dalla definizione dell’importanza dell’obbligatorietà della formazione iniziale in servizio è scaturita l’esigenza di definire gli obiettivi, le finalità, le attività formative, gli standard professionali, i criteri per la valutazione finale del docente neoimpresso.

Nel corso di questi sette anni a partire dal 2015, si è radicata viepiù la consapevolezza che la formazione del personale fin dal suo ingresso in ruolo costituisca l’aspetto nevralgico dell’azione intrapresa dal ministero dell’Istruzione, che anche per il corrente anno scolastico ha confermato le attività in presenza e in ambiente online, queste ultime svolte sulla piattaforma ideata e gestita da INDIRE (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa), ente pubblico vigilato dallo stesso ministero.

In un rapporto di stretta collaborazione, il ministero e INDIRE nel corso di un setteennio hanno operato per una messa a punto di azioni programmatiche di input e output da implementare nel percorso formativo iniziale, e sono state “parlanti” le azioni di monitoraggio annuali condotte da INDIRE nella misura in cui hanno restituito informazioni fondamentali sull’efficacia della strada intrapresa e reindirizzato contestualmente le attività in termini di adeguatezza e vicinanza ai bisogni del personale in formazione.

Dall’esame dell’esperienza della formazione e prova del docente neoassunto, con uno sguardo aperto rivolto alla comparazione dei programmi formali di *induction* realizzati in ambito europeo, questo libro ha il pregio di tracciare il bilancio finale di questo lungo periodo, ponendo in evidenza l’efficacia del modello formativo italiano, analizzato in termini di raggiungimento dei risultati attesi in rapporto agli obiettivi prefissati.

A partire dall’anno scolastico 2015-16, il modello formativo adottato per i docenti neoassunti nel periodo di formazione e prova ha introdotto diversi elementi innovativi, consentendo di creare e sviluppare un efficace collegamento fra teoria e pratica professionale.

* Direttore dell’Ufficio scolastico regionale per la Sicilia, già dirigente Ufficio VI – Direzione generale per il personale scolastico, ministero dell’Istruzione (g.pierro@istruzione.it).

In tal modo, recuperando e talora valorizzando anche le pregresse esperienze formative e professionali del docente attraverso il Bilancio iniziale delle competenze, il percorso di formazione prende l'avvio con il Patto formativo che egli stipula con il dirigente scolastico in quanto rappresentante dell'intera comunità educante.

Si è voluto che il docente neoassunto, durante lo svolgimento del percorso iniziale, non operasse in una dimensione esclusivamente individuale, ma fosse affiancato costantemente da un docente di comprovata esperienza nel ruolo di tutor, allo scopo di attivare un'interazione di arricchimento umano e professionale attraverso il peer to peer, ossia l'osservazione reciproca nelle classi, foriera di un proficuo passaggio anche di buone pratiche.

In tale contesto, un ruolo strategico di particolare importanza e innovazione è svolto dal dirigente scolastico che accoglie, osserva e supporta il docente neoassunto, conducendolo alla fase finale di valutazione dell'anno di formazione e di prova.

Sulla strada dell'innovazione una pietra miliare è stata l'azione di INDIRE che, con la messa a disposizione della piattaforma digitale dedicata, ha messo in grado ogni docente di documentare, attraverso il portfolio, le proprie competenze, esperienze formative, didattiche e di peer review, nonché di tracciare nei Bilanci iniziale e finale le competenze di partenza e quelle acquisite, avendo come obiettivo quello di delineare in modo consapevole i miglioramenti raggiunti e le aree e/o gli aspetti che gli restano da potenziare.

Questo volume quindi si pone come scopo l'analisi dei risultati conseguiti nell'arco dei sette anni di validità del nuovo modello formativo, riuscendo perfettamente nell'intento di fornire un quadro chiaro ed esaustivo dell'efficacia delle azioni realizzate.

I risultati positivi che emergono in modo chiaro e ampio dal lavoro di monitoraggio svolto da INDIRE al termine di ogni anno scolastico sono documentati scientificamente, in particolare nel CAP. 3 che, con i grafici di cui è arricchito, ne consente una leggibilità chiara e immediata.

Tutto il processo è il risultato dell'ampia sinergia tra il ministero dell'Istruzione, gli Uffici scolastici regionali e INDIRE nella programmazione e nel costante miglioramento delle attività formative anche con riguardo alle diverse realtà territoriali e alle specifiche esigenze individuali.

Sic rebus stantibus, rivolgo un vivo ringraziamento a INDIRE per il prezioso contributo fornito nel supporto dato all'implementazione e rendicontazione del nuovo percorso formativo del docente, e in particolare alla curatrice del volume Maria Chiara Pettenati, dal 2014 dirigente di ricerca presso INDIRE, che ha consentito il raccordo tra i diversi piani di analisi della ricerca. Ringrazio altresì tutti coloro che hanno fornito il prezioso contributo per zoomare sui diversi aspetti di questo studio di valenza al contempo globale e specialistica, che costituisce un valido strumento conoscitivo non soltanto per quanti operano come "addetti ai lavori" nel dinamico mondo della scuola.

Introduzione

di *Maria Chiara Pettenati**

Primissimo pomeriggio, nell'atrio di una scuola. Gli alunni, con la loro spumeggiante esuberanza e vitalità, sono appena usciti dopo una intensa mattinata di scuola.

[N, un neoassunto, incontra T, la sua Tutor]

N: Ciao, T, puoi concedermi dieci minuti?

T: Certo, N! Sembri un po' preoccupato. C'è qualcosa che non va?

N: Hai letto il decreto appena uscito sull'anno di formazione?

T: L'850, quello che era stato annunciato dal comma 118 della legge 107? Sì, anche tu immagino.

N. Perbacco, se l'ho letto! Devo dire che il decreto affronta varie questioni e definisce una serie di procedure che non mi sono del tutto chiare. Proprio quest'anno dovevano esserci queste novità? Non era sufficiente il mio carico d'ansia, egualmente distribuito fra una scuola nella quale non avevo mai messo piede nei miei dieci anni di precariato, la difficile classe che mi è stata assegnata e, come se non bastasse, il figlio piccolo a casa? Che cosa dovrò aspettarmi? Sarò all'altezza? Ce la farò?

T: Cerca di stare tranquillo, N, vieni, siediti qui accanto a me e raccontami nel dettaglio ciò che ti turba. Vediamo se riesco a rasserenarti...

N: Ma hai davvero un po' di tempo? Perché le questioni che vorrei chiarirmi sono tante...

T: Sì, sì. Non so se avrò tutte le risposte, ma ci sono e ti ascolto.

N: Allora comincio dalla prima domanda. La faccenda del Bilancio iniziale delle competenze. Di che cosa si tratta, secondo te?

Così iniziava il primo dei sei brillanti *Dialoghi immaginari*ⁱ ideati da Lorella Zauli nel 2016, all'inizio della grande avventura trasformativa del D.M. 27 ottobre 2015, n. 850, il provvedimento attuativo della legge 13 luglio 2015, n. 107 con il quale si riformava il periodo di prova che accompagnava quell'anno l'immissione in ruolo di molte decine di migliaia di docenti.

Sono passati sette anni da allora (otto, se consideriamo il 2014-15, anno in cui si è applicato il modello di formazione in via sperimentale) e un insegnante su tre fra coloro che oggi sono in servizio a tempo indeterminato nella scuola del nostro paese è stato accompagnato da questo modello nel suo primo anno di servizio. È tempo di fare il punto.

* Dirigente di ricerca INDIRE (mc.pettenati@indire.it).

i. L. Zauli, *Neoassunti. Dialoghi immaginari*, Giunti Scuola, Firenze 2016 (<https://papermine.com/pub/3744954/#cover>; l'ultimo accesso alle pagine internet indicate nel volume risale a settembre 2022).

Come si posiziona il modello di accompagnamento dei docenti neoassunti in Italia rispetto agli altri paesi europei? Quali evidenze possiamo ricavare sul modello in generale, sulle sue fasi e sui suoi dispositivi leggendo in modo longitudinale su più anni gli esiti dei monitoraggi nazionali e regionali? Quali valori, risorse, strumenti e conoscenze possono essere portate oltre la formazione in ingresso verso la formazione continua?

Sono questi gli interrogativi che hanno motivato la scrittura del presente volume che, senza pretesa di esaurirne le risposte e aprendo certamente altri quesiti, grazie ai numerosi contributi che raccoglie, ha il merito di fornire alcuni risultati e molte piste di lavoro.

L'avvio alla professione docente, ovvero l'introduzione alla professione – *induction* come chiamata a livello internazionale – costituisce generalmente il primo confronto con la vita scolastica reale: il momento cerniera che definisce il passaggio tra la formazione iniziale, che prepara a diventare insegnanti, e la lunga esperienza di docente in servizio. La preparazione degli insegnanti in tutte e tre queste fasi è riconosciuta essere di fondamentale importanza in molti documenti programmatici nazionali ed internazionali. In particolare, la Priorità 3 della recente *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-30)* mette al centro dell'istruzione e della formazione «i docenti, i formatori, il personale pedagogico e della scuola, così come i leader nel settore dell'istruzione e della formazione». Inoltre, ribadisce che, «per sostenere l'innovazione, l'inclusione, la qualità e i risultati nell'istruzione e nella formazione, gli educatori [debbano] essere altamente competenti e motivati, il che richiede una serie di opportunità di apprendimento professionale e sostegno lungo tutto l'arco della loro carriera».

La fase di accompagnamento al primo anno di servizio è una pratica comune in Europa e in molti paesi del mondo. In Europa è spesso impostata come un periodo obbligatorio della durata di un anno (anche se vi sono paesi che prevedono tempi diversi) ed è articolata in una serie di attività che possono comprendere la partecipazione a corsi o seminari, il mentoring, l'affiancamento e la codocenza con insegnanti esperti e finanche la riduzione del carico di insegnamento per favorire un tempo più disteso per la formazione. Normalmente al termine del periodo di introduzione alla professione è previsto un momento di valutazione che spesso ha lo scopo di confermare l'assunzione del docente.

La ricerca educativa nel campo della formazione degli insegnanti ha messo in luce l'impatto positivo dei programmi di *induction* sull'impegno dei docenti nella professione, sulla didattica e sugli apprendimenti degli studenti², ma anche sulla stessa concezione che i nuovi insegnanti si formano rispetto all'insegnamento, mettendo in evidenza quanto l'*induction* sia da considerarsi parte di un continuum nella for-

2. R. M. Ingersoll, M. Strong, *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research*, in "Review of Educational Research", 81, 2, 2011, pp. 201-33.

mazione dei docenti e non come fase a sé stante³. Inoltre, tra gli attributi comuni di programmi di formazione in ingresso considerati efficaci a livello internazionale, vi è l'accompagnamento e l'apprendimento tra pari con figure di insegnanti esperti con cui collaborare, riflettere e maturare una crescita professionale graduale e progressiva nel contesto della comunità educante.

Se un periodo di formazione in ingresso considerato efficace «è come una reazione chimica che necessita di determinati ingredienti per avvenire», certamente l'elemento chiave è «il tempo per la riflessione»⁴.

È proprio la riflessione sulla professionalità agita in un contesto operativo che è al centro del programma di *induction* nel modello italiano dal 2015-16 ad oggi e che trova sostanza in strumenti di documentazione, riflessione e narrazione sulla storia professionale (da dove vengo come insegnante), sull'azione didattica (dove sono e come agisco ora) e sullo sviluppo futuro (come voglio diventare nella mia professione futura), insieme all'accompagnamento di un docente esperto che assume la figura del tutor per affiancare e accompagnare l'inserimento nella nuova comunità sia sul piano della didattica che su quello della partecipazione alla comunità scolastica.

D'altra parte, il modello italiano soddisfa anche in larga misura le condizioni operative per una governance efficace e di sistema dei programmi nazionali di *induction* così come prefigurato nel documento di lavoro⁵ del 2010 della Commissione europea *Developing Coherent and System-Wide Induction Programmes for Beginning Teachers – A Handbook for Policymakers*: supporto economico, ruoli e responsabilità definiti per i diversi stakeholder coinvolti, cooperazione tra le diverse parti del sistema, promozione di una cultura diffusa nella comunità educante che dia valore al supporto formativo per i nuovi docenti, un'attenzione alla qualità delle varie fasi formative a partire dall'appropriata selezione e formazione dei tutor, alla formazione degli stessi dirigenti scolastici e agli aspetti di monitoraggio e valutazione di tutta l'azione di sistema.

Il volume è organizzato in quattro parti.

Nella *Parte prima* vengono trattati i modelli di *induction* sia in Europa che in Italia. In particolare, nel CAP. 1 sono analizzate in chiave comparativa le caratteristiche dell'approccio italiano rispetto a quelle degli altri paesi europei; ma anche la storia, le caratteristiche e la governance multilivello del modello italiano, attraverso il contributo del CAP. 2.

La *Parte seconda* riguarda il monitoraggio nazionale dal 2015-16 al 2020-21; costituisce la parte centrale del volume, articolata in due capitoli. Nel CAP. 3 viene presentata una lettura longitudinale tratta dai monitoraggi nazionali condotti annualmente da INDIRE insieme al ministero dell'Istruzione. La lettura su più anni è guidata dalla

³ J. Wang, S. J. Odell, S. A. Schwille, *Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature*, in "Journal of Teacher Education", 59, 2, 2008, pp. 132-52.

⁴ E. R. Howe, *Exemplary Teacher Induction: An International Review*, in "Educational Philosophy and Theory", 38, 3, 2006, pp. 287-97.

⁵ [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=SEC\(2010\)538&lang=it](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=SEC(2010)538&lang=it).

posizione di domande di ricerca per ciascun dispositivo o fase formativa analizzata, cui si fornisce risposta attraverso un'analisi quali-quantitativa a partire dai dataset raccolti nelle varie annualità. Nel CAP. 4 la lettura trasversale su più anni del monitoraggio riguarda la fase del peer to peer; quest'ultima è posta in evidenza con un capitolo a sé stante data la centralità e l'importanza di questa fase all'interno del modello di formazione.

La *Parte terza* si concentra sulla governance regionale, sull'ambiente online e sulla sua governance sia tecnica che comunicativa. In particolare, nel CAP. 5 le esperienze regionali di governance e di innovazione nella formazione dei docenti neoassunti sono esplicitate nella loro varietà attraverso dodici contributi di referenti degli Uffici scolastici regionali, nel CAP. 6 vengono ripercorsi venti anni di esperienza di INDIRE nell'ambito degli ambienti di formazione online, nel CAP. 7 vengono illustrate le caratteristiche della governance comunicativa istituzionale di un servizio che ogni anno conta un grande numero di utenti.

Infine, nella *Parte quarta* si esplicitano le caratteristiche e le opportunità che dalla formazione in ingresso costituiscono valide premesse per una formazione continua di qualità, attraverso il lavoro documentato nel CAP. 8. In ultimo, nel CAP. 9 sono messe in primo piano le esperienze regionali di eTwinning nella formazione neoassunti e le promettenti prospettive nazionali, quali elementi propositivi utili insieme a innovare e approfondire un modello di formazione che ha superato la prova del tempo.

La “tenuta” del modello e delle sue parti non è, quindi, in discussione in questo volume. Lo stesso modello del D.M. 850/2015 è stato ribadito non più di un anno fa col D.M. 27 ottobre 2021, n. 310 e ancora più di recente col D.M. 16 agosto 2022, n. 226 che ne ha evidenziato il valore e ha rilanciato sullo stesso tracciato.

*Cronaca di un successo annunciato*⁶, dunque? Forse. Ma c'è altro, specie se guardiamo ai confini del prima e dopo di questa fase formativa.

La recentissima legge 29 giugno 2022, n. 79 interviene in maniera decisa anche sulla scuola riformando il sistema di reclutamento e di formazione degli insegnanti: nuovi percorsi di abilitazione e accesso ai concorsi, costituzione della scuola di alta formazione dell'istruzione e sistema di formazione continua incentivata. Innovazioni che intervengono su diversi fronti “intorno” – prima e dopo – al periodo di formazione e prova, che non viene modificato se non per quanto riguarda la precisazione di nuove modalità di svolgimento del test finale e dei criteri per la valutazione di tale periodo (D.M. 226/2022, artt. 13 e 14).

Grazie al rafforzamento della fase di formazione iniziale introdotta con la legge 79/2022 – che prevede l'acquisizione di non meno di 60 crediti formativi universitari in conoscenze teorico-pratiche professionalizzanti per gli aspiranti docenti della secondaria – potremo contare su di essa come un elemento della catena del valore che

6. G. Cerini, *Nuovo anno di formazione. Cronaca di un successo annunciato*, in M. C. Pettenati (a cura di), *Visiting e formazione docente*, Tecnodid, Napoli 2019 (“Notizie della scuola – Voci della scuola”, 12-13, 15 marzo), pp. 11-9.

genererà un impatto positivo e migliorerà ulteriormente l’efficacia formativa del periodo di formazione e prova andando a stimolare i nuovi insegnanti in un continuum di professionalizzazione in azione guidata dalla riflessione, che diventerà denominatore comune della preparazione degli insegnanti.

Non solo, ma i capitoli di questo volume concorrono a sottolineare e prefigurano come la postura formativa di “crescere attraverso la riflessività” che è al cuore del modello di formazione in ingresso possa diventare facilmente ed efficacemente il paradigma di riferimento anche per questa terza, ultima e lunga fase di sviluppo professionale degli insegnanti.

In questo giocherà un ruolo chiave l’intraprendenza del legislatore nell’articolare il nuovo sistema di formazione continua incentivata, ma è certamente da qui che il nostro paese dovrà passare se vuole procedere spedito verso il perseguimento del goal 4 dell’Agenda 2030: «Assicurare un’istruzione di qualità equa ed inclusiva e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti».

Ringraziamenti

Un’impresa pluriennale così grande come quella fotografata in questo volume non può compiersi senza il contributo essenziale di molte persone, a partire dalla cabina di regia del ministero dell’Istruzione che, col coordinamento dell’Ufficio VI, ha coltivato e sostenuto negli anni la volontà di approfondire insieme a INDIRE la comprensione del Piano nazionale per l’anno di formazione e prova.

Oltre a coloro che hanno partecipato alla scrittura di questo lavoro, desidero poi ricordare per ringraziarli in particolare alcuni colleghi e colleghe.

Le mie colleghe di INDIRE Jose Mangione e Alessia Rosa, che, insieme a Patrizia Magnoller, Lorella Giannandrea e Piergiuseppe Rossi, hanno fatto parte della “squadra della prima ora” quando, insieme al gruppo di coordinamento del ministero dell’Istruzione guidato da Davide D’Amico e Giancarlo Cerini, quest’attività si è avviata in via sperimentale nel 2014-15 per consolidarsi col D.M. 850/2015. Il loro contributo di ricerca educativa e di sperimentazione regionale che i colleghi dell’università avevano già portato avanti per anni hanno posto le basi di quest’innovazione nazionale.

I colleghi e le colleghi tecnologi e collaboratori tecnici di INDIRE, che hanno dedicato il loro lavoro a realizzare, perfezionare e manutenere tutte le parti del sistema online che accompagna l’anno di formazione e prova dei docenti neoassunti dal 2015: Antonio Ronca, Alessandro Ferrini, Beatrice Miotti, Marco Buonarroti, Francesco Mugnai, Marco Morandi, Jessica Niewint, Lorenzo Calistri, Luca Bassani, Valentina Della Gala e Samuele Borri. I colleghi e le colleghi dell’Area formazione di INDIRE, che nel tempo hanno contribuito con contenuti formativi per i docenti neoassunti, e la Struttura 10 “Modelli e metodologie per l’analisi e la lettura dei principali fenomeni del sistema scolastico”, in particolare Maria Teresa Sagri, che ha contribuito al monitoraggio del progetto.

I colleghi e le colleghi della comunicazione, che hanno coordinato l’help desk online e la

comunicazione istituzionale legati a quest'azione: Luca Rosetti, Fabiana Bertazzi, Costanza Braccesi, Antonella Sagazio, Alessandra Re, Enrico Cavarischia, Maria Coladomenico, Benedetta Curti ed Elisa Fiorentini.

Le colleghi degli uffici finanziario e legale, che hanno curato i tanti e articolati processi amministrativi che fanno funzionare la grande macchina di un'azione nazionale così complessa: Francesca Fontani, Valentina Cucci, Francesca Sbordoni, Elisa Vannini e Francesca Calamini.

I colleghi e le colleghi di SOLCO s.r.l., che, col contributo esperto di Luisa Palomba, dal 2016-17 hanno svolto con passione e professionalità le attività di elaborazione e analisi dei dati che sono alla base di molti dei lavori documentati in questo volume.

Gli amici e le amiche degli Uffici scolastici regionali di tutte le regioni italiane. Molti di loro hanno scritto un contributo in questo volume, molti altri hanno lavorato e continuano a lavorare per sostenere la governance distribuita di questo complesso Piano nazionale.

È più di un ringraziamento, è una profonda e duratura gratitudine che dedico alle colleghi e ai colleghi del gruppo di coordinamento e di ricerca del progetto Neoassunti: Anna Tancredi, che mi ha affiancato nella gestione del progetto mettendo in campo, senza risparmiarsi, tutte le sue grandi risorse ed esperienze nella formazione e nella ricerca; Sara Martinelli, che ha dedicato grande cura alla progettazione e all'esplicitazione dei significati delle attività formative e mi ha supportato con saggezza nel gestire tutti i procedimenti e le relazioni di cui questo progetto si avvale; Micol Chiarantini e Gianmarco Bei, che con professionalità e determinazione hanno governato il raccordo tra le attività formative e le attività tecnologiche, comunicative e di estrazione ed elaborazione dati. Anna, Sara, Micol e Gianmarco sono i membri del gruppo di lavoro e di ricerca con i quali ho condiviso la progettazione armoniosa e il miglioramento costante e progressivo delle attività di accompagnamento online che compongono questo modello formativo e la realizzazione dello studio longitudinale che costituisce la parte centrale di questo volume.

Manca, purtroppo, tra gli autori di questo volume Giancarlo Cerini, scomparso nell'aprile del 2021. Giancarlo è stato l'anima dell'innovazione trasformativa alla base del modello dell'anno di formazione e prova di cui rendiamo conto con questo lavoro. Scriverlo è stato molto difficile, senza di lui. Essere riusciti a farlo è anche merito degli scritti e delle memorie che ci ha lasciato, da cui ancora oggi traiamo ispirazione.

Se la riforma dell'anno di formazione e prova è diventata una *ballata popolare*⁷ che ha coinvolto tutto il paese, certamente a Giancarlo va il merito di aver aperto le danze.

7. https://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/ballata_popolare.htm.

Parte prima
Modelli di *induction* in Italia e in Europa

Avvio alla professione docente: uno sguardo comparato ai programmi formali di *induction* in Europa

di Simona Baggiani*

I.I

Introduzione: contesto politico e fonte generale

Tutti i principali documenti politici programmatici, a livello europeo e nazionale, sottolineano da sempre il fondamentale ruolo degli insegnanti come forza motrice dei rispettivi sistemi educativi e la necessità, pertanto, di offrire loro una formazione e un sostegno adeguati in tutte le fasi del loro sviluppo professionale. La pandemia da COVID-19 non ha fatto altro che rendere ancora più evidente la centralità di questo ruolo e l'urgenza di mettere in atto politiche per migliorare e valorizzare la professione docente e per formare insegnanti motivati e competenti.

Com'è noto, lo sviluppo professionale degli insegnanti rappresenta un processo che inizia con la formazione iniziale e termina alla fine della loro carriera. Solitamente tale processo è diviso in determinate fasi. La prima fase riguarda appunto la formazione iniziale, definita più spesso in ambito internazionale con l'acronimo ITE (*Initial Teacher Education*). La seconda fase coincide con l'avvio alla professione docente e si tratta, dunque, del primo confronto con la vita scolastica reale. Nei documenti programmatici a livello UE e nelle indagini internazionali, che utilizzano ormai diffusamente l'inglese, tale fase è denominata *induction*, termine che può essere tradotto nella nostra lingua con fase di avvio o di introduzione alla professione. La terza fase è quella, infine, dello sviluppo professionale continuo, il cosiddetto CPD (*Continuing Professional Development*), che interessa tutti gli insegnanti in servizio che hanno quindi superato la fase iniziale.

Tutti gli insegnanti passano necessariamente attraverso queste fasi e la qualità del loro sviluppo professionale dipende in larga misura dalle misure di sostegno offerte loro in ciascuna fase. Negli ultimi anni è stata prestata grande attenzione alla qualità dei programmi di formazione degli insegnanti e alle condizioni per aumentare l'efficacia dello sviluppo professionale continuo. Minore attenzione è stata prestata, invece, alla progettazione di programmi efficaci di introduzione alla professione a sostegno

* Collaboratrice tecnica INDIRE, analista dell'Unità italiana di Eurydice, Agenzia Erasmus+/INDIRE (s.baggiani@indire.it).

degli insegnanti nel passaggio dalla formazione iniziale alla vita lavorativa nelle scuole. Tale questione desta particolare preoccupazione in un contesto generalizzato, a livello europeo, di carenza di vocazioni e competenze nel settore dell'insegnamento e anche di abbandono della professione da parte di giovani insegnanti. Pertanto, anche questa fase di passaggio è un momento cruciale su cui porre una specifica attenzione politica sia per migliorare la qualità dell'insegnamento che per ridurre l'abbandono della professione e la conseguente carenza di insegnanti, che affligge diversi sistemi educativi europei.

Nella guida per i responsabili politici della Commissione europea del 2010 sullo sviluppo di programmi efficaci di *induction*¹ erano già presenti queste riflessioni.

Successivamente la Comunicazione della Commissione europea su sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento² ribadiva l'importanza di fornire un sostegno specifico agli insegnanti durante la fase iniziale della loro carriera. Nel 2020, poi, le Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro hanno nuovamente sottolineato il bisogno fondamentale di fornire ai nuovi insegnanti «orientamenti e tutoraggio aggiuntivi al fine di facilitare l'avvio della loro carriera e aiutarli a far fronte alle specifiche esigenze che si trovano ad affrontare»³, bisogno ripreso e rafforzato ulteriormente anche nella recente Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-30)⁴.

Partendo da tale indispensabile premessa sul contesto politico europeo, in questa sede tratteremo i principali aspetti dell'*induction* in chiave comparata europea, basandoci sull'analisi tratta dal rapporto della rete Eurydice⁵, *Teachers in Europe: Careers,*

1. Commissione europea, *Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC, 2010, 538 definitivo.

2. Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni su sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto, COM, 2017, 165 definitivo.

3. Conclusioni del Consiglio del 26 maggio 2020 sui docenti e i formatori europei del futuro, G.U. C 193 del 9 giugno 2020, p. 11.

4. Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-30), G.U. C 66/1 del 26 febbraio 2021 (si veda in particolare la Priorità strategica 3: rafforzare le competenze e la motivazione nelle professioni nel settore dell'istruzione).

5. La rete Eurydice è un organismo della Commissione europea che fornisce informazioni sull'organizzazione dei sistemi di istruzione e sulle politiche educative europee. La rete ha sede centrale a Bruxelles ed è composta da 40 unità nazionali che si trovano in 37 paesi europei, partecipanti al programma Erasmus+. Istituita nel 1980, dal 1995, Eurydice è stata parte del programma Socrates, dal 2007 del Programma per l'apprendimento permanente (*Lifelong Learning Programme, LLP*) e dal 2014 è parte integrante di Erasmus+ (Azione chiave 3: Sostegno per la riforma delle politiche), e continua ad esserlo nella nuova fase del programma Erasmus+ 2021-27. L'Unità italiana di Eurydice è nata anch'essa nel 1980 e dal 1985 ha sede e opera presso INDIRE, in particolare fa parte dell'Agenzia nazionale Erasmus+ (cfr. sito Internet: <https://eurydice.indire.it/>).

Development and Well-being, che offre al lettore evidenze, sia sulle politiche che sulle pratiche, in alcune aree chiave che riguardano la professione docente. Il rapporto, infatti, mette insieme i dati Eurydice 2019-20 basati sulla normativa nazionale con i dati sulle pratiche e le percezioni degli insegnanti tratti dall’indagine internazionale TALIS 2018 dell’OCSE⁶.

In particolare, prenderemo in esame status, durata e organizzazione dei programmi formali di *induction* nei sistemi educativi europei, analizzando, nel contempo, i dati TALIS 2019 sulla partecipazione degli insegnanti di scuola secondaria inferiore a tali programmi ed esaminando, infine, organizzazione e obiettivi della valutazione degli insegnanti al termine di questa fase.

La fase di avvio alla professione per i nuovi insegnanti, ossia l’*induction*, è intesa nel rapporto Eurydice e, di conseguenza, in questa trattazione, come una fase strutturata di sostegno fornito ai nuovi o futuri insegnanti che dura almeno diversi mesi e che normalmente si svolge all’inizio del primo contratto come insegnanti a scuola. Durante questa fase, i nuovi o futuri insegnanti svolgono interamente o parzialmente i compiti che spettano agli insegnanti con esperienza, e sono remunerati per il loro lavoro⁷.

I.2 Organizzazione dell’*induction*

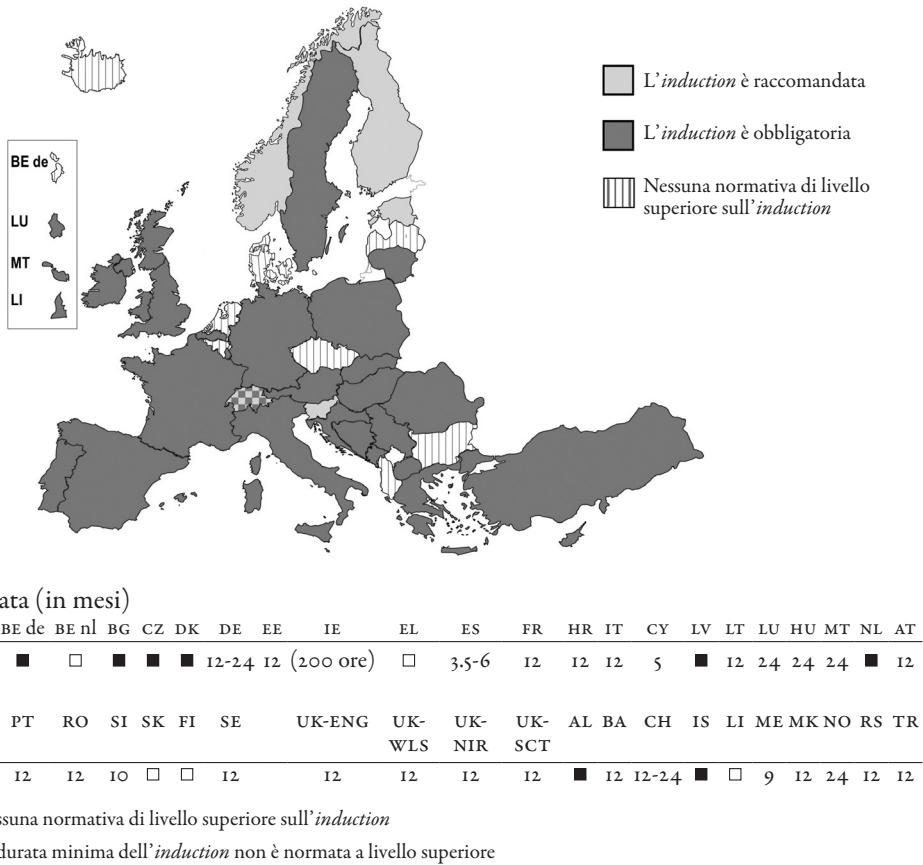
Una fase di sostegno all’inizio della carriera docente è una pratica piuttosto comune in Europa. Infatti, come mostra la FIG. I.1, l’*induction* è obbligatoria nella maggior parte dei sistemi educativi, mentre solo in pochi è semplicemente raccomandata. Questa fase dura mediamente un anno, anche se in alcuni paesi non va oltre i sei mesi e in altri arriva addirittura fino a due anni.

In alcuni sistemi educativi, la durata dell’*induction* non viene stabilita nei documenti ufficiali o nella normativa anche se talvolta vengono date indicazioni a livello centrale o superiore sul periodo entro cui la fase iniziale di avvio alla professione deve essere completata, come per esempio nel caso del Belgio fiammingo e della Slovacchia in cui l’*induction* deve essere completata entro i primi due anni di carriera, mentre in Irlanda deve essere svolta entro tre anni dall’inizio della prima nomina in una scuola. In Finlandia, invece, la decisione sulla durata dell’*induction* è lasciata all’autonomia della scuola.

6. Il rapporto copre tutti e 27 gli Stati membri dell’UE, nonché Regno Unito, Albania, Bosnia ed Erzegovina, Svizzera, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Nord, Norvegia, Serbia e Turchia. È disponibile in formato elettronico al seguente indirizzo Internet: <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/teachers-in-europe-careers-development-and-well-being/>.

7. Il tirocinio durante il programma formale di formazione iniziale degli insegnanti non è considerato *induction*, anche se talora retribuito. Per la definizione completa di *Induction*, si veda la sezione “Glossary” del summenzionato rapporto Eurydice (p. 160).

FIGURA 1.1

Status e durata dell'*induction* per gli insegnanti di scuola secondaria inferiore, 2019-20

Nota: in Svizzera i programmi per l'*induction* sono regolamentati a livello cantonale. Nella maggior parte dei Cantoni i programmi sono obbligatori, in altri sono facoltativi.

Fonte: Eurydice.

L'*induction* può essere organizzata in diversi modi. Nella maggior parte dei sistemi educativi, si svolge all'inizio del primo contratto come insegnante e può coincidere con il periodo di prova, come nel caso del sistema italiano. Pertanto, in questi casi, gli insegnanti che iniziano la fase di avvio sono già docenti abilitati, mentre per altri l'*induction* è un ulteriore passo verso lo status di insegnante a pieno titolo.

In tre paesi UE, Francia, Germania e Cipro, l'*induction* coincide, infatti, con la fase finale della formazione iniziale degli insegnanti.

In Germania, il servizio preparatorio a scuola (*Vorbereitungsdienst*) è considerato una fase di formazione pratica e di avvio alla professione docente. Fa parte della formazione iniziale degli insegnanti e tutti i laureati – che hanno passato un primo

esame di Stato o hanno ottenuto una qualifica di istruzione terziaria di secondo livello nella formazione iniziale, a seconda del *Land* – devono svolgere questo servizio preparatorio per superare il secondo esame di Stato, condizione necessaria per ottenere l’abilitazione all’insegnamento ed essere assunti a tempo indeterminato.

In Francia e a Cipro, dove la formazione degli insegnanti è organizzata attraverso un percorso consecutivo, ossia un percorso che prevede il conseguimento di una laurea triennale disciplinare seguito da una specializzazione biennale per l’insegnamento, l’*induction* è integrata nella seconda fase della formazione iniziale, dedicata appunto alla formazione professionale.

In Francia, infatti, gli studenti che vogliono diventare insegnanti, dopo il conseguimento di una *licence* (corrispondente a una nostra laurea triennale) accedono a un *Master* di specializzazione per l’insegnamento (*Master métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation* – MEEF) nel corso del quale si svolgono i concorsi di reclutamento per insegnanti⁸. Gli studenti sostengono, infatti, un concorso alla fine del quarto anno di formazione iniziale (ovvero al termine del primo anno di specializzazione: *Master 1*). Durante il secondo anno del programma di specializzazione (*Master 2*), i candidati scelti seguono un programma di *induction* insieme a corsi accademici. Durante questa fase, vengono retribuiti come insegnanti tirocinanti/dipendenti pubblici per l’attività di insegnamento. Coloro che non superano l’esame alla fine del *Master 1* possono continuare con il programma del *Master 2* e seguire, durante questo secondo anno, un tirocinio pratico (8-12 settimane) invece di un programma di *induction*, senza tuttavia percepire alcuna remunerazione per le attività di insegnamento. Possono sostenere il concorso alla fine del quinto anno e, in caso di successo, seguire un programma di *induction*.

Infine, anche a Cipro, durante l’ultimo semestre della formazione pedagogica di un anno, gli studenti che intendono diventare insegnanti seguono un programma di *induction* nelle scuole. Hanno gli stessi doveri e responsabilità degli insegnanti e partecipano a tutte le attività scolastiche. Non vi è alcuna riduzione dell’orario di lavoro. Durante le ore pomeridiane, gli studenti futuri insegnanti continuano a seguire i corsi accademici all’università.

I.3

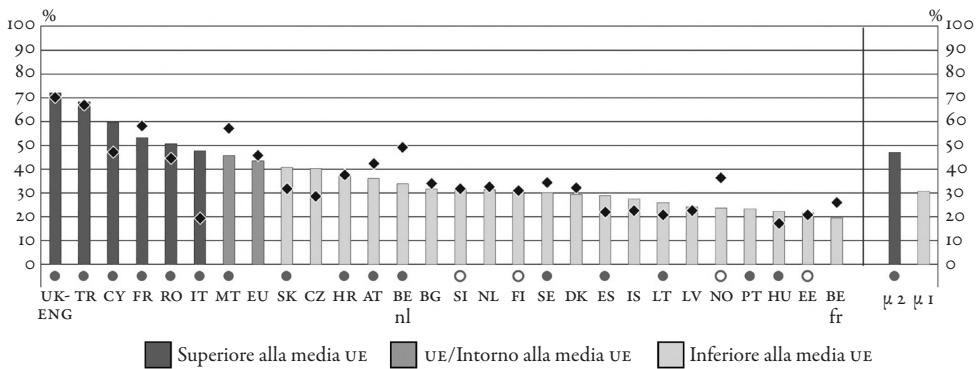
Partecipazione ai programmi di *induction*

Secondo i dati dell’indagine TALIS 2018, il 43,6% degli insegnanti dell’UE ha dichiarato di aver partecipato a una fase di avvio formale o informale durante il primo impiego. Come si può vedere dalla FIG. I.2, in alcuni sistemi educativi, tra cui anche il nostro, la percentuale è superiore alla media UE, fino ad arrivare, in Inghilterra, al 72%.

8. In Francia, a partire dall’attuazione del MEEF nel 2013-14, la componente professionale della formazione iniziale degli insegnanti è stata costantemente rafforzata.

FIGURA I.2

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che hanno partecipato a programmi formali o informali di *induction*, 2018



	%	EU	BE	fr	BE	nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	HU			
Tutti gli insegnanti		43,6	19,6	33,9	31,8	40,4	29,3	21,7	29,0	53,3	37,6	47,7	59,6	24,1	25,9	22,3					
Insegnanti che hanno meno di 35 anni		45,7	26,1	49,1	33,9	28,7	32,2	20,8	22,0	58,1	37,7	19,5	47,3	22,7	20,9	17,2					
Tutti gli insegnanti	%	45,6	31,3	36,2	23,4	50,8	31,7	40,6	31,0	30,1	72,0	27,5	23,8	68,3	47,2	30,6					
Insegnanti che hanno meno di 35 anni	%	57,2	32,7	42,3	n.d.	44,6	31,8	31,8	30,9	34,5	70,2	22,7	36,4	66,9							

Nota esplicativa

L'intensità del colore delle colonne nell'istogramma della figura e l'uso del corsivo nella tabella indicano differenze statisticamente rilevanti rispetto ai valori UE. UE include i paesi/regioni dell'Unione Europea che hanno partecipato all'indagine TALIS nel 2018. Include anche l'Inghilterra.

μ_1 =media per i paesi dove la fase di avvio alla professione è raccomandata o non c'è una normativa sulla fase di avvio,
 μ_2 =media per i paesi dove la fase di avvio alla professione è obbligatoria.

Fonte: Eurydice, sulla base dei dati TALIS 2018.

Per quanto riguarda, invece, la percentuale di insegnanti di età inferiore ai 35 anni che hanno risposto al questionario TALIS di aver svolto una fase di *induction* formale o informale si può osservare una significativa differenza positiva a livello di media UE. La differenza più alta tra i paesi si osserva in Belgio (comunità fiamminga), a Malta e in Norvegia. In altri paesi, tra cui anche l'Italia e la Spagna, la percentuale dei giovani insegnanti che hanno partecipato all'*induction* rispetto alla totalità della popolazione docente è, invece, significativamente più bassa.

La differenza è particolarmente marcata in Italia, dove appena un giovane insegnante su cinque (il 19,5%) ha riferito di aver partecipato ad attività di *induction*, men-

tre quasi la metà del totale della popolazione docente (il 47,7%) ha dichiarato di avervi partecipato. In Italia, come in Spagna, il principale ostacolo alla partecipazione alla fase di *induction* di insegnanti di età inferiore ai 35 anni sembra essere lo status di precarietà contrattuale, ossia il contratto a tempo determinato con il quale spesso sono impiegati gli insegnanti più giovani. Le attività di *induction* in questi paesi sono, infatti, disponibili solo per insegnanti impiegati a tempo indeterminato (Italia) o comunque con uno status lavorativo equivalente a una posizione permanente (Spagna), mentre la maggior parte dei giovani insegnanti lavora con un contratto a tempo determinato (70,3% in Spagna e 78% in Italia)⁹.

L'analisi statistica delle risposte degli insegnanti al questionario TALIS 2018 indica che l'esistenza di una normativa a livello superiore che stabilisce l'obbligatorietà dell'*induction* contribuisce alla partecipazione degli insegnanti a questa fase. Nei paesi, infatti, dove è obbligatoria, il 47,2% degli insegnanti di scuola secondaria inferiore vi ha partecipato. Al contrario, nei paesi dove è solo raccomandata o non regolamentata, la percentuale scende significativamente al 30,7%.

Nel complesso, tuttavia, i risultati TALIS 2018 mostrano che, nonostante la normativa in vigore ne stabilisca quasi ovunque l'obbligo, la partecipazione degli insegnanti all'*induction* rimane piuttosto bassa. Da un lato, questa scarsa percentuale può essere spiegata dal fatto che, in alcuni sistemi educativi, l'impatto delle recenti riforme, che hanno introdotto questa fase strutturata, non è ancora rilevabile statisticamente. Dall'altro lato, può essere dovuta al fatto che l'*induction* in alcuni paesi è disponibile solo per alcune categorie di insegnanti (come, ad esempio, in Spagna e in Italia). Rimane comunque da chiedersi anche quali altri ostacoli possano impedire l'attuazione di queste disposizioni normative come, ad esempio, la mancanza di un adeguato sostegno economico.

I.4

Elementi obbligatori dei programmi di *induction*

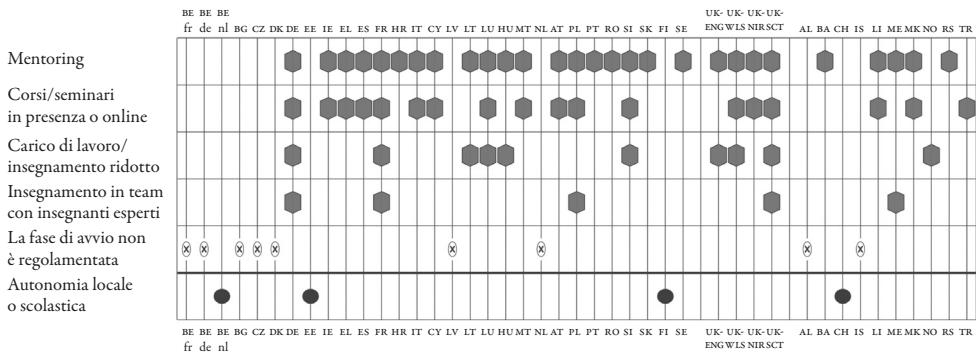
Sebbene l'*induction* obbligatoria per i nuovi insegnanti sia ampiamente regolamentata in Europa, questa fase può essere pianificata in modi diversi e prevedere diverse attività. Alcuni di questi aspetti sono stabiliti nei documenti ufficiali emanati dalle autorità di livello superiore, mentre altri sono lasciati alla discrezione delle autorità locali o delle scuole. Nella FIG. I.3, sono indicati alcuni degli elementi più comuni previsti, come il mentoring e le attività di sviluppo professionale (corsi e seminari), l'insegnamento in *team* e il carico ridotto di lavoro/insegnamento durante l'*induction*.

Come si può notare dalla FIG. I.3, in quasi tutti i sistemi educativi, è obbligatorio fornire un sostegno di mentoring a tutti i neoinsegnanti durante la loro fase di *induction*. Il mentoring è considerato infatti il fondamento dell'avvio alla professione. Di norma, il mentore assegnato è un insegnante esperto, a volte appositamente

9. Fonte: Eurydice, sulla base dei dati TALIS 2018.

FIGURA I.3

Aspetti obbligatori previsti nell'*induction* degli insegnanti di scuola secondaria inferiore, 2019-20



Note specifiche per paese

Germania: le informazioni fornite nella figura si riferiscono al servizio preparatorio (*Vorbereitungsdienst*) (cfr. PAR. 1.2). Germania, Francia e Cipro: gli insegnanti in formazione frequentano corsi e seminari presso gli istituti che offrono la formazione iniziale degli insegnanti.

Spagna: i tipi di sostegno inclusi nel programma di *induction* possono differire tra le diverse comunità autonome.

Francia: le informazioni presentate nella figura si riferiscono solo agli studenti che stanno frequentando il percorso di formazione iniziale degli insegnanti e che hanno superato il concorso al primo tentativo (cfr. PAR. 1.2).

Fonte: Eurydice.

formato per questo ruolo. L'interazione tra gli insegnanti in formazione e i rispettivi mentori può andare dal semplice orientamento a un intenso monitoraggio e sostegno quotidiano. La stretta collaborazione può includere la preparazione insieme delle lezioni, le osservazioni congiunte in classe e il regolare feedback e coaching. I mentori di solito partecipano alla valutazione degli insegnanti in formazione alla fine della fase di avvio, se prevista (si veda il PAR. 1.5).

Il secondo aspetto più comune dell'*induction* sono i corsi e i seminari che possono svolgersi in presenza, all'interno o all'esterno dell'edificio scolastico, oppure online. A volte, la normativa disciplina anche il numero minimo di ore per questa tipologia di attività. È il caso, ad esempio, della Spagna (tra le 100 ore nelle Canarie e le 16 ore nella Comunità Foral di Navarra), dell'Italia (38 ore) e di Malta (40 ore).

All'inizio della carriera di insegnante, un carico di lavoro/insegnamento ridotto può facilitare una transizione graduale alla vita professionale. Secondo i risultati di TALIS 2018, un carico di insegnamento ridotto durante l'*induction*, così come l'insegnamento in team con insegnanti esperti, sono positivamente correlati all'autostima dell'insegnante e alla soddisfazione sul lavoro. Inoltre, è molto probabile che le lunghe ore di lavoro aumentino i livelli di stress, facendo sì che all'inizio della carriera molti insegnanti trovino particolarmente difficile l'ambiente scolastico reale¹⁰.

¹⁰. Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato econo-

Tuttavia, nonostante il carico di lavoro ridotto risulti essere un sostegno particolarmente utile durante questa fase, i neoinsegnanti ne hanno diritto solo in un terzo dei sistemi educativi. Per altro, le regole riguardanti la riduzione del carico di lavoro di lavoro/insegnamento durante l'*induction* variano molto da un paese all'altro. Una riduzione del 50% si applica, per esempio in Francia, Lituania e Ungheria, mentre in Scozia e in Norvegia il carico di lavoro totale si riduce rispettivamente del 10% e del 6%. Infine, anche se l'insegnamento in team è stato riconosciuto come una delle forme di collaborazione tra pari più efficaci¹¹, solo i documenti ufficiali di Germania, Francia, Polonia, Scozia e Montenegro lo menzionano tra le disposizioni da includere nella fase di avvio alla professione.

1.5 Valutazione al termine dell'*induction*

La valutazione dei nuovi insegnanti alla fine del periodo di *induction* è un approccio ampiamente diffuso in tutta Europa. Come si può notare dalla FIG. 1.4, nella maggior parte dei sistemi educativi europei, dove l'*induction* è obbligatoria o raccomandata, i nuovi insegnanti vengono formalmente valutati al termine del programma.

In generale, la valutazione finale ha l'obiettivo di garantire che i nuovi insegnanti abbiano acquisito tutte le competenze pratiche necessarie per lavorare in modo autonomo e una sufficiente esperienza nell'ambiente di lavoro. Quando l'*induction* porta al conseguimento di una qualifica abilitante all'insegnamento, oppure avviene durante il periodo di prova, la valutazione finale è generalmente di tipo sommativo.

La valutazione al termine dell'*induction* può essere effettuata con diversi obiettivi, come viene mostrato nella FIG. 1.4.

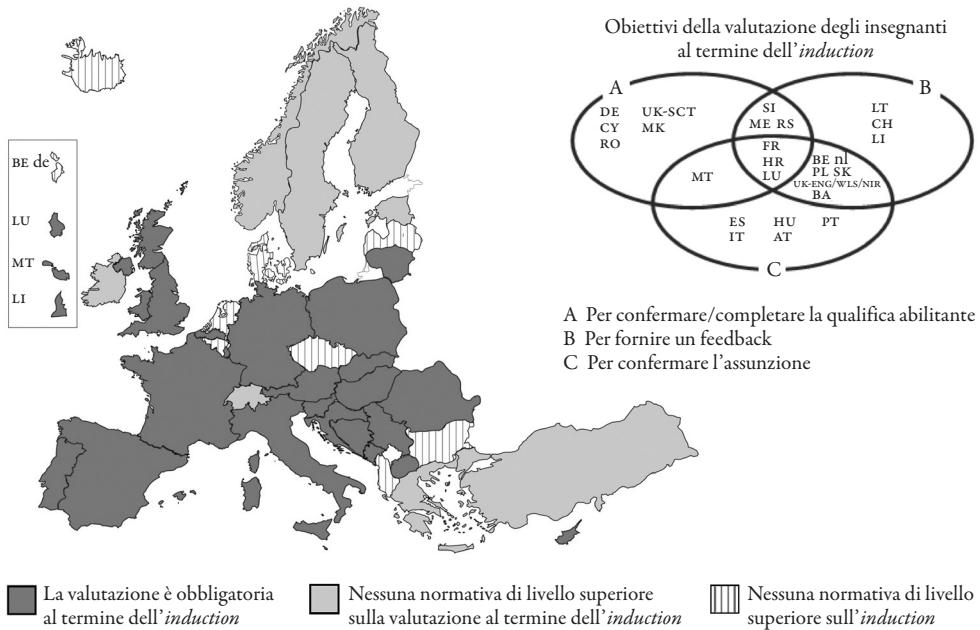
L'analisi rivela che in più della metà dei sistemi educativi, la valutazione alla fine della fase di avvio alla professione è necessaria per confermare l'assunzione, come nel caso degli insegnanti neoassunti italiani. In questi sistemi educativi, l'*induction* fa parte del periodo di prova.

In quasi la metà dei sistemi educativi, la valutazione finale di questa fase formativa ha l'obiettivo di completare o confermare la qualifica abilitante per l'insegnamento. In Germania, Francia e Cipro, dove l'*induction* avviene durante la formazione iniziale degli insegnanti, i risultati contribuiscono alla valutazione finale della formazione iniziale. In Croazia, Romania, Slovenia, Montenegro, Macedonia del Nord e Serbia, la valutazione coincide con un esame professionale di Stato. In Lussemburgo, Malta e Scozia, il superamento con successo della fase di *induction* contribuisce rispettivamente alla certificazione finale, alla registrazione e all'accreditamento come insegnante abilitato.

mico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto. SWD (2017) 165 definitivo. COM (2017) 248 definitivo.

11. *Ibid.*

FIGURA I.4

Valutazione al termine dell'*induction* di insegnanti di scuola secondaria inferiore, 2019-20

Fonte: Eurydice.

Infine, in un altro gruppo di sistemi educativi, dove è richiesta la valutazione al termine della fase di avvio alla professione, gli insegnanti ricevono un feedback e delle raccomandazioni basate sulle valutazioni continue e finali.

Riferimenti bibliografici

- COMMISSIONE EUROPEA (2010), *Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC (2010) 538 definitivo.
- ID. (2019), *Education and Training Monitor 2019*, vol. 1, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- ID. (2020a), *Supporting Teacher Careers and School Leaders: A Policy Guide*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- ID. (2020b), *Sostenere la carriera degli insegnanti e delle figure di coordinamento. Orientamenti programmatici*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2015), *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*, Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.

- ID. (2018), *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno*, Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- ID. (2021), *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- OCSE (2019a), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- ID. (2019b), *TALIS 2018 Technical Report*, OECD Publishing, Paris.
- ID. (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

L'anno di formazione e prova in Italia: caratteristiche del modello e della governance

di *Davide D'Amico** e *Maria Chiara Pettenati*

2.1

Un impianto complesso con obiettivi ambiziosi

L'approccio italiano all'anno di formazione e prova si distingue per la sua notevole innovazione culturale, ma anche per l'importante complessità organizzativa che sottende l'intento di armonizzare percorsi, processi e strumenti all'interno di un unico "sistema di formazione" che punta alla continuità di una traiettoria di sviluppo che accompagna il docente in tutte le sue fasi di sviluppo professionale (D'Amico, 2017).

Questo modello è oggi al suo settimo anno dall'introduzione: sono quasi 300.000 gli insegnanti neoassunti o passati in ruolo che hanno seguito il programma proposto da questo modello: decine di migliaia i docenti che hanno svolto il ruolo di tutor accogliente; migliaia i dirigenti scolastici italiani coinvolti; 318 le scuole polo per la formazione negli ambiti territoriali; migliaia i formatori esperti che hanno tenuto i Laboratori formativi territoriali organizzati dalle scuole polo; 18 gli staff degli Uffici scolastici regionali che hanno coordinato sul territorio col supporto degli Uffici di ambito territoriale; circa 50 i ricercatori, collaboratori personale tecnico di INDIRE che hanno affiancato il ministero nella sistematizzazione del piano e nell'implementazione e cura dell'ambiente online per la formazione. Si realizza così la popolosa rete di relazioni e di reti tra tutti gli stakeholder di questo modello di formazione, coinvolti in quanto portatori dell'interesse primario che è quello sviluppo del capitale culturale, sociale e umano che rappresenta l'insieme dei fattori fondamentali necessari per sostenere e accelerare la crescita del nostro paese in uno scenario che sappiamo essere caratterizzato da profonde trasformazioni locali e globali.

L'impianto della formazione – profondamente revisionato in Italia a partire dall'anno scolastico 2015-16 a seguito del D.M. 27 ottobre 2015, n. 850 – e il suo perfezionamento compiuto progressivamente nell'arco delle passate edizioni, evidenzia la messa a punto di una metodologia formativa e dei relativi strumenti, sia concettuali che tecnologici, a supporto della riflessione sulla pratica professionale docente, che costituisce il cuore del modello di formazione. In particolare, l'innovazione norma-

* Direttore generale per i sistemi informativi e la statistica, ministero dell'Istruzione (davide.damico4@istruzione.it).

tiva ha portato alla realizzazione di un periodo “unico”, in quanto a partire dall’anno scolastico 2015-16 i due momenti, prima distinti, tra servizio effettivamente prestato e periodo di formazione, assumono pari importanza e rilevanza ai fini del superamento del periodo di formazione e prova e concorrono, nel loro insieme, a determinare la conferma in ruolo a tempo indeterminato (Brescianini, 2022, p. 42).

Sul piano metodologico, il modello è caratterizzato dal principio dell’alternanza (Rossi *et al.*, 2016) perché alterna immersione e distanziamento guidato dalla pratica professionale quotidiana in classe e poggia sull’assunto che i docenti in formazione possano essere accompagnati in un percorso di collegamento tra teoria e pratica, dove le competenze di analisi critica ed interpretazione del proprio operato costituiscono gli elementi chiave della professionalità dell’insegnante. L’acquisizione, il riconoscimento e il rafforzamento di tali competenze risulta particolarmente importante nella realtà del nostro paese in cui i docenti che sostengono l’anno di prova spesso hanno una vasta esperienza di insegnamento acquisita in lunghi periodi di esercizio della professione prima dell’ingresso in servizio, esperienze che meritano di essere ripercorse e valorizzate durante l’entrata in ruolo.

Favorire quindi – così come si è scelto nel modello italiano – percorsi di alternanza, consente una graduale acquisizione di un approccio di indagine critica sulla pratica e sul proprio processo di sviluppo identitario che può ulteriormente progredire in un atteggiamento che è naturalmente destinato a proseguire ben oltre l’anno di prova e continua evolvendosi nella formazione in servizio, oggi obbligatoria, permanente e strutturale (legge 13 luglio 2015, n. 107).

Tra le caratteristiche del modello italiano per l’anno di formazione e prova si ritrovano alcuni elementi di efficacia richiamati già dalla letteratura nazionale e internazionale (Mangione *et al.*, 2016): l’esistenza di un Patto formativo sottoscritto dal docente in formazione con la comunità educante in cui si inserisce; un ruolo incisivo per il dirigente scolastico che accoglie, osserva e infine presiede il Comitato di valutazione per la conferma in ruolo del docente; la partecipazione a Laboratori formativi in presenza organizzati attraverso poli formativi su temi corrispondenti ad aree di priorità del paese ma anche del territorio; il ruolo del tutor accogliente nell’accompagnamento e nell’osservazione reciproca in classe (*peer to peer*); l’uso di un portfolio formativo online centralizzato in modo nazionale e progettato e implementato da INDIRE, in cui si dà spazio anche alla riflessione sul profilo professionale del docente attraverso il Curriculum formativo, la progettazione, riflessione e documentazione di attività didattiche concrete e a momenti di autovalutazione rispetto al profilo di competenze ideale del docente attraverso l’uso di un Bilancio di competenze in ingresso, uno finale e uno di prospettiva. A tali capisaldi si aggiungono anche elementi di innovazione che vengono proposti, perfezionati e/o consolidati nelle varie edizioni a fini sperimentali, quali l’attività della visita nelle scuole innovative, introdotta per la prima volta nell’anno 2017-18 (C.M. 2 agosto 2017, n. 33989) e riproposta nelle edizioni successive. Questo approccio alla continua innovazione del modello, non occasionale, testimonia molto bene come il processo di formazione dell’anno di prova sia in cammino e resti

aperto ad elementi nuovi che spostando dalla zona di comfort che la routine potrebbe generare, creano vivacità, collegamenti e nuove idee.

2.2

L'architettura di una governance efficace

La formazione iniziale del docente ha un impatto significativo nella costruzione di un'identità di ruolo e sull'impegno che metterà nel suo agire professionale (Weiss, 1999).

In Italia il percorso di formazione e prova accompagna da oltre vent'anni l'entrata in ruolo del personale docente. L'impianto originario, definito con il D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297¹ è stato profondamente revisionato a partire dall'anno scolastico 2014-15 con la nota del ministero dell'Istruzione 27 febbraio 2015, n. 6768.

I tratti distintivi del nuovo impianto rivoluzionano l'approccio implementato fino al 2013-14 legato alla partecipazione a numerosi incontri frontali organizzati dalle singole scuole e accentratò sull'erogazione online di contenuti didattici propedeutici alla stesura di un elaborato finale (Cerini, 2015), che doveva essere discusso con il Comitato per la valutazione del servizio ai fini della conferma in ruolo. Il nuovo modello valorizza la professione del docente attraverso una formazione sul campo centrata su un progetto formativo che mette in relazione il docente come professionista e i bisogni della scuola, all'interno di un sistema di formazione fortemente interconnesso con lo sviluppo professionale continuo (legge 107/2015, commi 124° e 125°). In sintesi, si tratta di accogliere il docente neoassunto nel nuovo contesto professionale, di invitarlo a compiere un'autoanalisi sul proprio profilo, di impegnarlo in momenti laboratoriali di formazione, di organizzare osservazioni reciproche – neoassunto e tutor – in classe, di documentare tutto il percorso svolto elaborando un portfolio-dossier realizzato anche in formato digitale da discutere poi con il Comitato di valutazione ai fini della conferma in ruolo².

Nel manuale *Condizioni per programmi efficaci di induction* pubblicato nel 2010, la Commissione europea aveva fornito ai decisori politici una serie di principi guida utili per l'attuazione di modelli di formazione efficaci da adottare per accompagnare

1. Art. 440. Anno di formazione: «Durante l'anno di formazione il ministero della pubblica istruzione assicura, promuovendo opportune intese a carattere nazionale con gli istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi e le università, e tramite i provveditorati agli studi, la realizzazione di specifiche iniziative di formazione». Legge 107/2015, comma 117°: «Il personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova è sottoposto a valutazione da parte del dirigente scolastico, sentito il comitato per la valutazione istituito ai sensi dell'articolo 11 del testo unico di cui al D.Lgs n. 297/1994, come sostituito dal comma 129 del presente articolo, sulla base dell'istruttoria di un docente al quale sono affidate dal dirigente scolastico le funzioni di tutor».

2. In stretta coerenza con la riforma approvata attraverso la legge 107/2015 (commi 115° e 120°) (Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, 2016) poi consolidato nel D.M. 850/2015 e nella successiva circolare operativa (C.M. 5 novembre 2015, n. 36167).

gli insegnanti nella transizione verso la professione. Il manuale descrive cinque condizioni di governance riconosciute in letteratura come fondamentali ai fini del successo formativo:

1. il sostegno finanziario alla formazione;
2. la chiarezza dei ruoli e delle responsabilità delle parti interessate;
3. la cooperazione tra i diversi elementi del sistema;
4. la promozione di una cultura che si concentra sull'apprendimento;
5. la gestione della qualità.

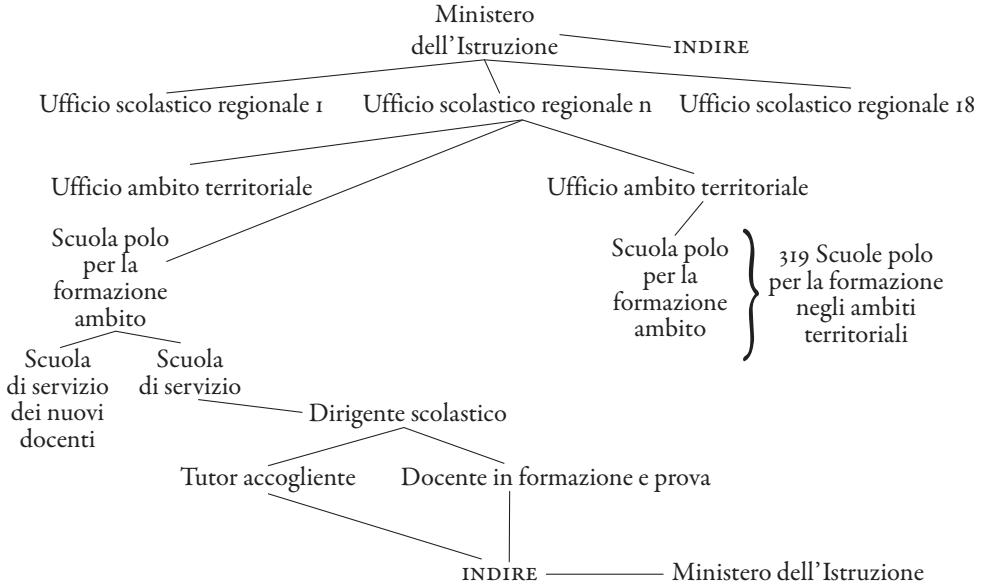
Vediamo come l'Italia ha recepito ciascuna di tali condizioni (D'Amico *et al.*, 2018).

Condizione 1: sostegno finanziario Il ministero approva annualmente un budget da assegnare alla formazione per l'anno di prova. Tale budget è definito in proporzione al numero di insegnanti ogni anno inclusi nel percorso. Una parte dei fondi, nella misura di 47 € per ogni insegnante in formazione, è attribuita alla scuola polo per la formazione nell'ambito territoriale che cura l'organizzazione dei Laboratori formativi territoriali e può supportare azioni regionali a livello di sistema (per esempio incontri iniziali e finali, formazione dei tutor accoglienti ecc.); un'altra parte del finanziamento è dedicata all'implementazione e alla manutenzione dell'ambiente online centralizzato e al monitoraggio dell'azione formativa in capo ad INDIRE. Annualmente le assegnazioni finanziarie a livello regionale sono effettuate sulla base del numero dei docenti neoassunti in servizio. Rispetto agli elementi citati nel manuale della Commissione europea è interessante sottolineare che – a fronte dell'importante investimento economico annuale stanziato dal ministero per il piano di formazione e diversamente da alcuni altri paesi – non sono state prese misure fino ad oggi per la riduzione del carico di lavoro degli insegnanti in formazione e prova, a parità di compenso. Inoltre, per un docente in servizio lo svolgimento della funzione di tutor accogliente rientra tra i criteri di merito per gli incentivi economici (bonus) che le scuole possono adottare (legge 107/2015, paragrafo 126), sebbene non siano state implementate neanche per questa figura misure specifiche di riduzione del carico di lavoro.

Condizione 2: ruoli e responsabilità degli stakeholder Il modello implementa una governance a rete, che si fonda e si esprime attraverso relazioni sistematiche e collaborative sempre più consolidate tra gli stakeholder del sistema. La Direzione generale per il personale scolastico (DGPER) del ministero dell'Istruzione definisce le linee guida generali per l'attivazione del piano di formazione e coordina l'intero Piano nazionale; stanzia le risorse necessarie per la sua attuazione; definisce gli standard di qualità per il percorso e raccoglie e condivide i risultati generali del monitoraggio. INDIRE insieme al ministero progetta, implementa e gestisce l'ambiente online, consentendo agli insegnanti di lavorare al proprio dossier formativo digitale – il portfolio – e di compilare questionari di monitoraggio. Gli Uffici scolastici regionali del ministero attraverso l'identificazione di uno staff regionale e avvalendosi talvolta anche di ambienti online

FIGURA 2.1

Gli stakeholder del programma italiano per l'anno di formazione e prova (D.M. 850/2015, C.M. 2 agosto 2017, n. 35085)



regionali dedicati, coordinano le iniziative di formazione a livello regionale insieme allo staff degli Uffici di ambito territoriale: incontri iniziali e finali, attività di visita in scuole innovative, formazione tutor ecc. Gli staff regionali insieme alle scuole polo per la formazione raccolgono i bisogni formativi dei docenti, selezionano gli esperti sul territorio con opportuni bandi, e gestiscono i Laboratori formativi territoriali; il modello di formazione, le relative fasi ed i contenuti tematici, tra cui quelli dei Laboratori formativi, sono regolati dal D.M. 850/2015 e dal seguente D.M. 27 ottobre 2021, n. 310 che individua temi prioritari. Per ciò che concerne ulteriori temi da affrontare la scelta è lasciata alla decisione degli Uffici scolastici regionali, agli Uffici provinciali e alle scuole polo alla luce anche dell'analisi dei bisogni o di priorità tematiche emergenti che possono essere evidenziate. Le scuole polo rendicontano le attività svolte alla DGPER del ministero dell'Istruzione.

Insieme alla DGPER del ministero, INDIRE organizza e gestisce incontri periodici con gli altri stakeholder (referenti degli USR, UAT, scuole polo) per pianificazione, allineamento e monitoraggio.

I ruoli di questi soggetti istituzionali sono integrati dal lavoro di importanza cruciale dei dirigenti scolastici e del loro staff amministrativo, e dei tutor accoglienti degli insegnanti nelle effettive scuole di servizio. Oltre alle iniziative regionali, INDIRE dedica a questo soggetto anche uno spazio formativo e informativo nell'ambiente pubblico del sito relativo all'anno di formazione così da contribuire a facilitare le esigenze

della struttura attuativa periferica a supporto del piano (per esempio raccolta e analisi dei fabbisogni formativi, gestione del rapporto tra docente e tutor, organizzazione delle Commissioni di valutazione ecc.) (FIG. 2.1).

Condizione 3: cooperazione tra le diverse parti del sistema La consapevolezza dei ruoli e la chiarezza delle funzioni di ogni stakeholder sono andate aumentando con il susseguirsi delle annualità di implementazione e in relazione all'avvio del Piano nazionale di formazione per insegnanti in servizio 2016-19. A tal riguardo, emerge sempre più chiaramente l'importanza della leadership educativa del dirigente scolastico, che stipula un Patto formativo con gli insegnanti in ingresso presso la sua scuola, con un potenziale intrinseco di avviare un'alleanza che può andare ben oltre l'anno di prova. D'altra parte, i poli di formazione locali, alcuni dei quali hanno operato dal 2014-15 nell'anno di formazione, sono naturalmente portatori di expertise in qualità di centri di formazione territoriale con un potenziale di continuità tra formazione in ingresso e formazione in servizio. Di più, le esperienze di supervisione professionale tra colleghi oramai sperimentate nel peer to peer dell'anno di prova da oltre un terzo dei docenti italiani (quasi 300.000 nuovi insegnanti delle passate edizioni formative e decine di migliaia di docenti che hanno svolto il ruolo di tutor accoglienti), hanno rivelato la ricchezza umana, relazionale e professionale che questa pratica racchiude.

Condizione 4: una cultura focalizzata sull'apprendimento Possiamo ben affermare che questo setteennio ha sfruttato l'autonomia, incoraggiando la collaborazione e l'alleanza volte a promuovere la consapevolezza di tutte le parti interessate rispetto al loro ruolo e a contribuire all'efficacia del piano generale dell'anno di formazione e prova. Ciò è accaduto per i singoli insegnanti che hanno sperimentato una nuova forma di collaborazione professionale coi loro tutor; per i dirigenti scolastici delle scuole di servizio dei nuovi docenti, ai quali è stato richiesto di interagire con l'insegnante per esprimere le proprie osservazioni in classe e sottoscrivere un Patto formativo; per i referenti delle scuole polo per la formazione che hanno lavorato di concerto con gli uffici ministeriali del territorio; per gli uffici locali, con il loro ruolo chiave di impalcatura a sostegno della penetrazione dell'approccio culturale per il progresso delle scuole. I qualitativi (interviste e focus group) così come quelli quantitativi (questionari capillari a tutti i docenti) condotti annualmente consentono di apprezzare la progressiva sedimentazione della cultura dell'apprendimento adulto permanente che questo intendeva promuovere e sostenere.

Condizione 5: gestione della qualità È questa una funzione strategica della governance dell'interno modello, caratterizzata da processi che garantiscono la tenuta del sistema. La selezione e la formazione dei tutor accoglienti è stata sicuramente la questione più affrontata da tutte le parti interessate nella formazione negli ultimi anni, così come la selezione e la formazione di esperti per i laboratori di formazione sul territorio nazionale. Anche gli aspetti di gestione online a livello regionale e l'identificazione e la

condivisione di buone pratiche locali a livello nazionale utili come possibili modelli di riferimento (per esempio format dei laboratori di formazione, bandi di selezione degli esperti, strumenti di osservazione per il peer to peer ecc.) sono certamente elementi fondamentali per la qualità dell'intero piano che evolvono continuamente con le annualità di applicazione.

2.3

Il modello italiano: posizionamento ed elementi distintivi

Il modello sinteticamente proposto (FIG. 2.2), progettato dalla Direzione generale del personale scolastico (DGPER) del ministero dell'Istruzione, è stato sperimentato nell'anno 2014-15 e messo a sistema con alcuni perfezionamenti nel 2015-16. Il percorso è strutturato all'interno di 50 ore di attività³ da realizzarsi tra novembre e giugno così suddivise (D.M. 310/2021 e D.M. 850/2015):

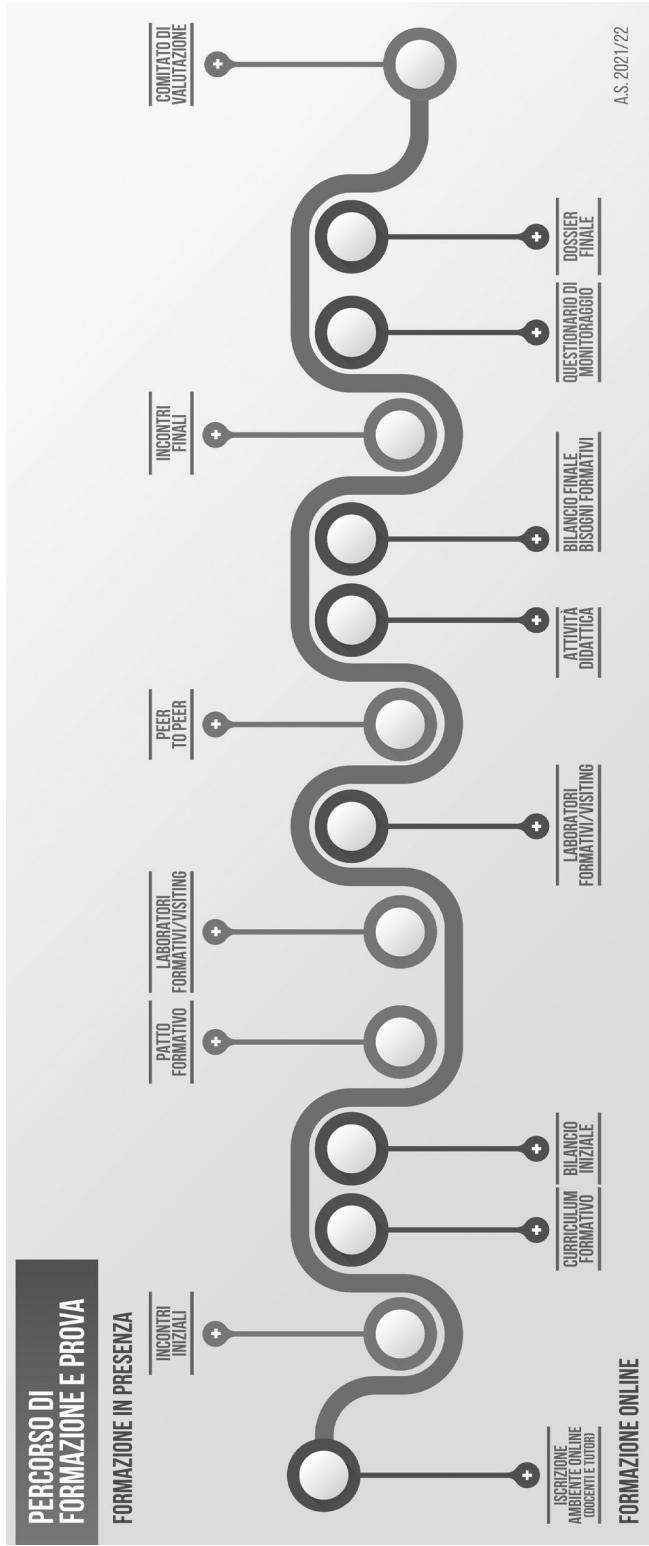
1. incontri propedeutici e di restituzione finale dell'intero percorso (6 ore);
2. almeno quattro Laboratori formativi di tre ore ciascuno, con attività per piccoli;
3. gruppi (12 ore);
4. momenti di supervisione professionale (attraverso un approccio peer to peer) finalizzati alla definizione di un Patto formativo e reciproca osservazione in classe (12 ore);
5. formazione online finalizzata alla costruzione di un portfolio formativo digitale comprendente tre momenti di autovalutazione delle competenze professionali, un Curriculum formativo, la progettazione, la documentazione, la riflessione su un'Attività didattica, un questionario di monitoraggio delle varie fasi del percorso, autoformazione e interazione sociale (20 ore).

I soggetti direttamente coinvolti a vario titolo in questo percorso sono: i dirigenti scolastici delle scuole in cui il docente sta effettuando l'anno di prova, i tutor accoglienti, le scuole polo (che si occupano di organizzare gli incontri iniziali e finali, e i Laboratori formativi), gli Uffici scolastici regionali e territoriali, i Comitati di valutazione e INDIRE.

Nel corso del setteennio, pur nella stabilità del modello formativo, sono state introdotte variazioni annuali adottate dal ministero dell'Istruzione nelle circolari di avvio di ciascun anno di prova. Questa "innovazione continua" ha l'obiettivo di migliorare la qualità del modello formativo, sulla base dei feedback raccolti oltre a stimolare novità nella progettazione territoriale, avendo cura di dare anche spazio ad attività di sperimentazione che dall'amministrazione centrale possano diffon-

3. Cinquanta ore è la durata stimata e forfettaria del percorso formativo. Fatta eccezione per le attività in presenza, la cui frequenza è registrata, le attività peer to peer possono occupare un tempo più ampio (è il caso di quanto rilevato mediamente nei monitoraggi); inoltre le 20 ore online non sono tracciate a livello di ambiente online.

FIGURA 2.2
L'articolazione ideale del percorso in anno di prova



Fonte: infografica riportata nell'ambiente online a supporto della formazione Neoassunti a.s. 2021-22.

TABELLA 2.1

Temi dei laboratori. Prospetto delle variazioni annuali nelle priorità tematiche dei laboratori ed elementi di innovazione

Circolari ministeriali annuali di avvio dell'anno di prova	Priorità tematiche	Elementi di innovazione
C.M. 5 novembre 2015, n. 36167	Aree trasversali D.M. 850/15.	
C.M. 4 ottobre 2016, n. 28515	Aree trasversali D.M. 850/15.	
C.M. 2 agosto 2017, n. 33989	Aree trasversali D.M. 850/15. Prevede che almeno uno dei Laboratori formativi debba essere dedicato ai temi dell'Agenda 2030, dell'educazione allo sviluppo sostenibile e della cittadinanza globale.	Sperimentazione di visite a scuole innovative (2.000 docenti). Prevedere attività di formazione per i docenti tutor a cura degli USR utilizzando quota-parte dei finanziamenti destinati ad attività regionali.
C.M. 2 agosto 2018, n. 35085	Aree trasversali D.M. 850/15 con attenzione specifica alle didattiche innovative, l'uso delle nuove tecnologie, l'educazione alla sostenibilità, le forme di inclusione e di integrazione.	Conferma sperimentazione di visite a scuole innovative (3.000 docenti).
C.M. 4 settembre 2019, n. 39533	Aree trasversali D.M. 850/15 con attenzione specifica ai temi dell'educazione alla sostenibilità (per la sua valenza trasversale).	Conferma sperimentazione di visite a scuole innovative (3.000 docenti).
C.M. 21 settembre 2020, n. 28730	Temi prioritari: – gestione delle istituzioni scolastiche in fase di emergenza; – competenze relative alle metodologie e alle tecnologie della didattica digitale e della programmazione informatica (coding); – nuovo curriculum di Educazione civica; – valutazione finale degli apprendimenti degli alunni; – lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti.	Messa a disposizione di nuovi percorsi formativi, finalizzati ad integrare la DDI in alcune discipline nell'ambiente online INDIRE.

dersi ed amplificarsi sul territorio. Queste variazioni hanno riguardato vari aspetti della formazione.

In primo luogo, alle aree trasversali individuate dal D.M. 850/2015, che rimangono stabilmente quale quadro di riferimento di base, si sono aggiunte ogni anno nuove tematiche da svolgere nei Laboratori formativi, quali priorità strategiche individuate a livello nazionale. Ne rappresentiamo una sintesi nella TAB. 2.1.

Oltre ai temi dei laboratori, nel corso delle diverse edizioni di formazione sono state proposte attività sperimentali volte a mantenere un elevato livello di coinvolgimento e motivazione nei docenti. Tra queste, l'attività di visita a scuole innovative è quella che ha riscosso senza dubbio il maggior interesse e apprezzamento da parte degli insegnanti. Introdotta con la C.M. 33989/2017, per un numero limitato di neoassunti su tutto il territorio nazionale (2.000 docenti) è stata confermata poi per gli anni successivi elevando anche le quote di partecipazione (3.000 docenti), ad eccezione del 2020 a causa delle restrizioni derivanti dall'emergenza sanitaria.

A partire dall'annualità 2017-18, a riprova del ruolo centrale svolto dal tutor accogliente nella buona riuscita nello svolgimento dell'anno di prova, il ministero ha sollecitato apposite attività di formazione dedicate a questa figura, la cui organizzazione è stata affidata agli USR utilizzando quota-parte dei finanziamenti destinati ad attività regionali.

Altre novità hanno riguardato focus specifici in risposta alle esigenze delle mutate condizioni di insegnamento e apprendimento, quali ad esempio la didattica digitale integrata cui sono stati dedicati contenuti appositi nell'ambiente online a supporto della formazione predisposto da INDIRE attraverso video in autoformazione finalizzati ad integrare la DDI in alcune discipline.

2.4 Conclusioni

Il modello di formazione neoassunti ha rappresentato e continua a rappresentare un'azione davvero strategica per il ministero dell'Istruzione. Ma non solo. È evidente come questa azione, consolidata ormai da diversi anni, abbia un impatto non solo sul sistema istruzione ma anche su tutto il paese. Investire nel capitale professionale e culturale della scuola, rappresenta infatti un fattore fondamentale nel continuo miglioramento delle metodologie didattiche, delle conoscenze e delle competenze trasversali dei nostri insegnanti con l'obiettivo di avere ricadute certe sulla crescita dei nostri ragazzi, preparandoli ai lavori del futuro, in un contesto di società che è in continua evoluzione e sempre più globale. La formazione dei docenti neoassunti è un sistema complesso in cui la governance multilivello si intreccia con un'attuazione per fasi che è volutamente eterogenea, per modellarsi nei territori sentendone i relativi bisogni e facendo emergere progettazione e contaminazione territoriale, che arricchisce non solo il docente nella comunità scolastica in cui dovrà lavorare, ma anche lo sviluppo di capacità amministrativa di tutti gli altri soggetti coinvolti (dirigenti scolastici, personale amministrativo degli USR, degli UAT ecc.). L'auspicio è che continui ad essere anche un momento di innovazione continua in cui si rafforzi la collaborazione e lo scambio di esperienze tra scuole e che si utilizzino sempre più dati ed informazioni strutturate sugli output delle diverse fasi formative (incontri, laboratori, peer to peer, formazione online ecc.) a supporto di decisioni che consentano un miglioramento continuo della qualità.

Riferimenti bibliografici

- BRESCIANINI C. (2022), *Il periodo di formazione e prova*, in Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna (a cura di), *Essere docenti in Emilia-Romagna 2021/22. Guida informativa per docenti in periodo di formazione e prova*, Tecnodid, Bologna.
- CERINI G. (2015), *Anno di formazione: step by step. Le novità del percorso di prova e formazione riservato ai docenti assunti nell'a.s. 2015-2016*, in "Notizie della scuola.it", <https://www.notiziedellascuola.it/istruzione-e-formazione/news/anno-di-formazione-step-by-step-1>.
- ID. (2018), *Riaprire l'agenda della professionalità*, in "Scuola 7", 100, 27 luglio, <https://www.scuola7.it/2018/100/riaprire-lagenda-della-professionalita/>.
- COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2015), *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*, Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- ID. (2018), *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno*, Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- D'AMICO D. (2017), *Un ecosistema digitale per la formazione*, in "Rivista dell'Istruzione", 2, pp. 54-9.
- D'AMICO D. et al. (2018), *Governing a State-wide Induction Program: Characteristics and Success Conditions of the Italian Model*, in "Journal of e-Learning and Knowledge Society", 14, 2, pp. 15-37, <https://www.learntechlib.org/p/184462/>.
- EUROPEAN COMMISSION (2010), *Developing Coherent and System-Wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policy Makers*, European Commission Staff Working Document SEC, 538 final, [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=SEC\(2010\)538&lang=en](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=SEC(2010)538&lang=en).
- MANGIONE G. R. et al. (2016), *Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali*, in "Form@re", 16, 2, pp. 47-64.
- ROSSI P. G. et al. (2016), *Towards a Continuum for Teachers Professional Development: Meaningful Experiences in ite*, Induction and CPD, Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development.
- UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA (a cura di) (2016), *Essere docenti in Emilia-Romagna 2015/16. Guida informativa per docenti in periodo di formazione e prova*, Tecnodid, Bologna.
- WEISS E. M. (1999), *Perceived Workplace Conditions and First-Year Teachers' Morale, Career Choice Commitment and Planned Retention: A Secondary Analysis*, in "Teaching and Teacher Education", 15, 8, pp. 861-79.

Parte seconda

Risultati ed evidenze di ricerca dal 2015 al 2021

Fasi e dispositivi del modello neoassunti al settimo anno della sua applicazione: evidenze dai monitoraggi annuali

di *Maria Chiara Pettenati, Anna Tancredi, Sara Martinelli,
Micol Chiarantini e Gianmarco Bei**

3.1 Introduzione

Il modello formativo dell'anno di formazione e prova così come normato dal D.M. 27 ottobre 2015, n. 850 e come precisato e avviato annualmente dalle circolari ministeriali, è stato descritto dettagliatamente nel CAP. 2 dal punto di vista delle caratteristiche innovative e dell'approccio di governance. Dal punto di vista del modello di formazione, esso è strutturato in 50 ore di attività¹ che i docenti neoassunti svolgono tipicamente tra settembre e giugno (cfr. TAB. 3.1).

I primi tre punti si traducono in una sequenza di attività che hanno luogo in presenza, messe in atto in parte sul territorio dalle scuole polo (incontri iniziali e finali, Laboratori formativi), in parte nella scuola di servizio e in relazione al dirigente scolastico (redazione del Patto formativo), e in parte nella classe del docente (osservazione reciproca col tutor, attività didattiche da documentare, osservazione del dirigente scolastico).

L'attività online di documentazione fa da raccordo alle attività condotte in presenza e si traduce nella creazione del portfolio formativo digitale che confluisce nel dossier finale, che dà evidenza a tutta l'esperienza formativa per essere presentato e discusso col Comitato di valutazione al termine dell'anno di formazione e prova.

Le caratteristiche dell'impianto generale del modello formativo per i neoassunti e i perfezionamenti compiuti nell'arco delle sette edizioni, sono tali perché ritenute in grado di mettere a sistema una metodologia e i relativi strumenti, sia concettuali sia tecnologici, a supporto di una più efficace circolarità ricorsiva tra riflessione e pratica professionale del docente.

* Anna Tancredi, consulente INDIRE esperta di formazione (a.tancredi@indire.it); Sara Martinelli, collaboratrice INDIRE (s.martinelli@indire.it); Micol Chiarantini, collaboratrice tecnica INDIRE (m.chiarantini@indire.it); Gianmarco Bei, collaboratore tecnico INDIRE (g.bei@indire.it).

1. Cinquanta ore è la durata stimata e forfettaria del percorso formativo. Fatta eccezione per le attività in presenza, la cui frequenza è registrata, le attività peer to peer possono occupare un tempo più ampio (è il caso di quanto rilevato mediamente nel monitoraggio 2014-15); inoltre le 20 ore online non sono tracciate a livello di ambiente online.

TABELLA 3.1

Articolazione oraria del percorso formativo in anno di prova

Attività/fase	Durata (ore)
Un incontro propedeutico e uno di restituzione finale dell'intero percorso di 3 ore ciascuno	6
Laboratori formativi	12
Peer to peer (coprogettazione e reciproca osservazione col tutor accogliente)	12
Documentazione online ovvero costruzione di un portfolio formativo digitale comprendente: attività di autovalutazione delle proprie competenze professionali (Bilancio di competenze iniziale e finale e Bisogni formativi futuri), attività di riflessione e scrittura delle proprie esperienze formative e professionali (il Curriculum formativo), progettazione, documentazione, riflessione attività didattiche da svolgere in classe (Attività didattica), attività di documentazione dei Laboratori formativi e/o dell'attività di visiting e compilazione dei questionari di monitoraggio sulle varie fasi del percorso di formazione	20
<i>Totali</i>	<i>50</i>

Tutto il modello si basa infatti sull'assunto secondo cui, essendo le competenze di analisi critica ed interpretazione del proprio operato elementi chiave della professionalità docente ed essendo tali competenze favorite, sia in fase di sviluppo che successivamente, da percorsi di immersione e distanziamento, la formazione degli insegnanti nell'avviamento al ruolo deve accompagnare all'acquisizione di una postura di indagine critica sulla pratica e sul proprio processo di sviluppo di identità professionale (Rossi *et al.*, 2015; Mangione *et al.*, 2016b). L'acquisizione di questa postura risulta particolarmente importante nella realtà italiana in cui i docenti che sostengono l'anno di prova hanno spesso una vasta esperienza pregressa di precariato, caratterizzata da un ampio e diversificato numero di esperienze e di routine professionali che meritano di essere analizzate e valorizzate durante l'entrata in ruolo.

3.2

Nota metodologica

A partire dall'introduzione del D.M. 850/2015, l'ambiente su cui i docenti hanno svolto le attività online e documentato la formazione dell'anno di prova è stato realizzato da INDIRE su incarico del ministero dell'Istruzione ed è stato reso disponibile, ovvero aperto ai docenti, nel periodo ottobre-luglio per gli utenti che annualmente svolgono l'anno di prova. All'interno di tale ambiente gli utenti-docenti hanno svolto attività in accordo col modello di formazione sopra descritto, redigendo testi liberi e compilando formulari e questionari.

Fa parte dei compiti di INDIRE svolgere un monitoraggio annuale della formazione. Il fine di tale attività è rilevare i dati a disposizione e fornirne una lettura sia descrittiva² che in accordo con specifiche domande di ricerca (Mangione *et al.*, 2016a; 2016c). I questionari di monitoraggio annuali sono finalizzati dunque a conoscere l’opinione dei docenti coinvolti nell’anno di prova sui diversi aspetti della formazione svolta, al fine di valutarne l’efficacia complessiva. Rappresentano pertanto uno strumento rilevante per indagare l’efficacia dell’azione formativa e approfondire, basandosi sui dati relativi alla percezione dei docenti, la tenuta del modello di governance e l’efficacia delle singole fasi e dei dispositivi utilizzati nella formazione.

A partire da una breve descrizione del profilo anagrafico della popolazione coinvolta nella formazione dall’introduzione del D.M. 850/2015, il presente capitolo fornisce una restituzione longitudinale, relativa a più anni di osservazione, attraverso l’analisi dei risultati relativi all’uso del portfolio formativo e dei suoi dispositivi:

- Curriculum formativo;
- Bilancio iniziale delle competenze;
- Laboratori formativi;
- Documentazione dell’Attività didattica;
- Bilancio finale delle competenze e Bisogni formativi futuri;
- Ambiente online e uso del portfolio.

Ciascun dispositivo è analizzato secondo la seguente struttura di analisi:

- descrizione del dispositivo e/o della fase formativa analizzata;
- eventuali trasformazioni del dispositivo o dell’attività avvenute negli anni;
- formulazione delle domande di ricerca;
- esplicitazione degli esiti dell’analisi quali-quantitativa condotta per dare risposta alle domande di ricerca;
- sintesi conclusiva delle evidenze dall’analisi longitudinale del dispositivo.

È importante precisare che le analisi longitudinali non sempre sono condotte sulle stesse annualità o comunque su tutte le annualità monitorate dal momento che la raccolta ed elaborazione di dati quali-quantitativi è stata orientata annualmente da diversi focus di indagine.

Di fronte alla complessità di un’azione di sistema di carattere pluriennale dovuta all’innovazione normativa ma anche alla ricchezza di azioni formative e di accompagnamento e alla pluralità dei soggetti coinvolti nella sua governance, è importante sottolineare che i processi studiati in questo capitolo si basano sui dati raccolti attraverso la piattaforma online di INDIRE, l’ambiente nel quale i docenti neoassunti hanno in parte vissuto e comunque documentato le loro attività formative. Per ciascuna domanda di ricerca, il tentativo è quello di superare la dicotomia tra analisi qualitativa e quantitativa (Trinchero, 2004; 2012), per consentire a questa di individuare ed esplorare una sintesi tra le esigenze della misura oggettiva delle variabili di interesse, tipiche della

2. Cfr. <https://neoassunti.indire.it/2022/dati-della-formazione/>.

dimensione quantitativa, e quelle dell'esplorazione fine di un contesto da concettualizzare e conoscere ma difficile da categorizzare a priori, tipico dell'analisi qualitativa.

3.2.1. ANALISI QUANTITATIVA

Attraverso l'ambiente online sono stati raccolti dati strutturati relativi ai soggetti coinvolti nella formazione e alle attività online da loro svolte. In particolare, sono stati utilizzati i seguenti dataset per le relative finalità di indagine (cfr. TAB. 3.2).

TABELLA 3.2
Dataset dell'analisi quantitativa

Dataset utilizzato	Finalità e tipologia di analisi
Anagrafica anonimizzata dei docenti iscritti annualmente al percorso di formazione e prova.	Analisi demografica (numerosità, genere, età, ordine di scuola).
<i>Fonte:</i> DataBase INDIRE Oracle 2015-21. Popolazione coinvolta: tutti i docenti in formazione e prova dall'a.s. 2015-16 all'a.s. 2020-21 che hanno compilato il questionario finale di monitoraggio (213.913 docenti).	
Questionari annuali di monitoraggio.	Analisi di frequenza delle risposte dei docenti in relazione alle diverse domande di ricerca sui vari dispositivi.
<i>Fonte:</i> DataBase INDIRE Limesurvey 2015-21. Popolazione coinvolta: tutti i docenti in formazione e prova dall'a.s. 2015-16 all'a.s. 2020-21 (213.913 docenti)	
Documentazione dei Laboratori formativi.	Analisi di frequenza dei temi dei laboratori seguiti dai docenti.
<i>Fonte:</i> DataBase INDIRE Oracle 2015-21. Popolazione coinvolta: tutta la popolazione dei docenti in formazione nelle 4 annualità, 2017-18, 2018-19, 2019-20 e 2020-21 che hanno documentato i Laboratori formativi per un totale di 99.864 docenti.	
Bilancio iniziale delle competenze.	Analisi di frequenza dei dati relativi alle aree/ambiti di competenza scelti dai docenti.
<i>Fonte:</i> DataBase INDIRE Limesurvey 2015-21. Soggetti coinvolti: tutti i docenti in formazione che hanno compilato il Bilancio iniziale delle competenze nelle tre annualità 2016-17, 2017-18, 2018-19 (79.557 in totale) e 56.565 docenti per l'anno 2015-16.	
Bilancio finale delle competenze e Bisogni formativi futuri.	Analisi di frequenza dei dati relativi alle aree/ambiti di competenza scelti dai docenti.
<i>Fonte:</i> DataBase INDIRE Limesurvey 2015-21. Soggetti coinvolti: tutti i docenti in formazione nelle cinque annualità 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20 e 2020-21 per un totale di 129.193 docenti sulle cinque annualità considerate.	

Le fasi operative per effettuare l'analisi quantitativa sono state:

- scarico dei dataset importazione dei dati in un unico database relazionale;
- controlli di qualità e coerenza;
- elaborazione dei dati e rappresentazione grafica.

L'elaborazione dei dati e la loro rappresentazione grafica hanno prodotto:

- la costruzione longitudinale delle distribuzioni di frequenza;
- le distribuzioni in percentuale in modo da rendere i dati dei diversi questionari confrontabili e interpretabili;
- la costruzione delle rappresentazioni grafiche per rendere i dati illustrabili e facilmente leggibili.

3.2.2. ANALISI QUALITATIVA

Come anticipato, la ricerca oggetto di questo capitolo si è concentrata anche sulla dimensione qualitativa: sono state effettuate analisi di diverse sezioni testuali del portfolio formativo nell'ottica di rispondere alle diverse domande di ricerca dettagliate nelle sottosezioni, in relazione ai vari dispositivi e/o fasi della formazione.

In particolare, sono state esaminate le risposte date dai docenti come descritto nella TAB. 3.3.

TABELLA 3.3
Dataset dell'analisi qualitativa

Dataset utilizzato	Finalità e tipologia di analisi
<p>Testi liberi redatti dai docenti in risposta a diverse domande guida nei dispositivi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laboratori formativi. <p>Fonte: DataBase INDIRE Oracle 2015-21.</p> <p>Popolazione coinvolta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - campione di 100 docenti stratificato per area geografica per l'anno 2017-18, individuato tra i docenti che hanno seguito il laboratorio di “Educazione allo sviluppo sostenibile e Agenda 2030”; - campione di 100 docenti stratificato per area geografica per l'anno 2019-20, individuato tra i docenti che hanno seguito il laboratorio di “Nuove tecnologie e loro impatto sulla didattica”; - campione di 100 docenti stratificato per livello di scuola e zona geografica per l'anno 2020-21, individuato tra i docenti che hanno documentato i primi tre ambiti tematici maggiormente seguiti: “Metodologie e tecnologie digitali”, “Curriculo di Educazione civica”, “Gestione della classe”. 	<p>Analisi testuale dei testi liberi formulati dai docenti in risposta alle domande:</p> <p><i>Il laboratorio cui hai partecipato ti ha fornito elementi (metodi, strategie, strumenti o contenuti) che intendi sperimentare o hai già sperimentato con i tuoi studenti? Quali?</i></p>

(segue)

TABELLA 3.3 (*segue*)

Dataset utilizzato	Finalità e tipologia di analisi
<p>Testi liberi redatti dai docenti in risposta a diverse domande guida nei dispositivi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bilancio finale delle competenze e Bisogni formativi futuri. <p>Fonte: DataBase INDIRE Oracle 2015-21.</p> <p>Popolazione coinvolta:</p> <ul style="list-style-type: none"> – campione di docenti stratificato per zona geografica e regione in cui insegnano, a partire dalla popolazione di 100 docenti per anno, relativamente all'anno 2018-19; – campione di docenti stratificato per livello di scuola, zona geografica e regione a partire dalla popolazione di 100 docenti per anno, per gli anni 2019-20 e 2020-21. 	<p>Analisi testuale dei testi liberi formulati dai docenti in risposta alle domande:</p> <p><i>Quali competenze (abilità, conoscenze, attitudini) hai scelto di approfondire o hai approfondito in questo anno di formazione? Ritieni siano migliorate? Sotto quali aspetti? E grazie a quali attività?</i></p>

Le analisi testuali che sono state effettuate su questi Dataset hanno consentito di ottenere informazioni integrabili nei classici scenari generati dalle analisi quantitative descritte nel PAR. 3.2.1. È importante rilevare che l'analisi testuale è stata condotta esaminando la struttura interna dei testi inseriti dai docenti, individuandone gli elementi significativi, interi paragrafi o frasi, operando una analisi tematica del contenuto ai fini del controllo delle ipotesi formulate.

È stata dunque rilevata la presenza o assenza degli attributi come base per i processi di inferenza, riconducendoli a categorie concettuali per individuare i temi presenti nel testo. Le categorie di analisi sono state costruite a posteriori ricercandole nel testo analizzato per individuare i concetti utili alle domande di ricerca. La lettura attenta del corpus consente di rilevare tutti i temi presenti, che costituiscono unità di analisi di natura linguistica, dotate di particolare rilevanza semantica. Per ciascuna domanda di ricerca viene utilizzato uno schema di codifica sulla base di una griglia di categorie o di aree tematiche. Ciò lascia spazio al momento interpretativo, e pertanto si tratta di una inferenza condotta a partire dalle dichiarazioni dei docenti nella quale un notevole peso è dato dall'interpretazione del lettore. Per aumentare la trasparenza sono stati inseriti esempi dei testi analizzati.

3.3 Profilo anagrafico della popolazione oggetto del monitoraggio

Negli anni che intercorrono dagli aa.ss. 2014-15 e 2015-16 che hanno costituito il momento di introduzione del nuovo modello formativo³ fino all'edizione della Forma-

3. Il modello formativo consolidato col D.M. 850/2015 e quindi effettivamente operativo dall'a.s. 2015-16 era di fatto stato sperimentato già nell'a.s. precedente (Circolare MIUR prot. n. 6768 del 27

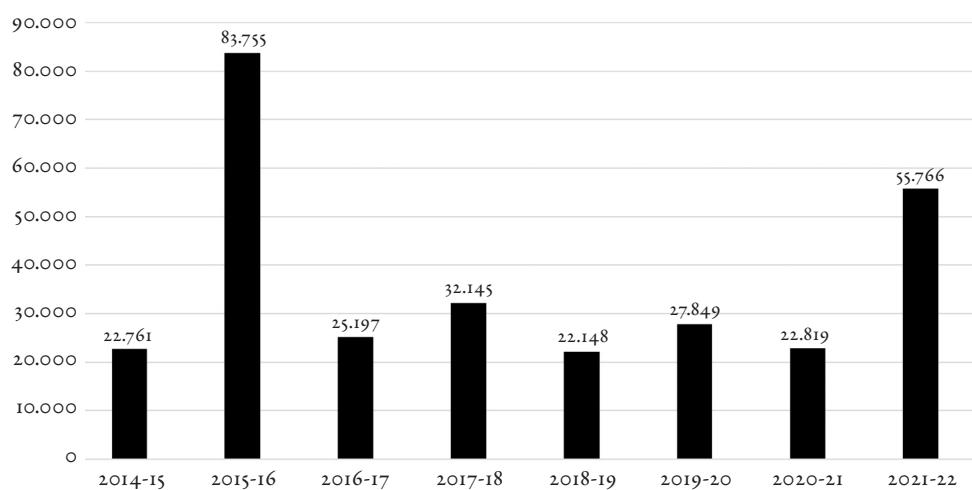
TABELLA 3.4

Docenti neoassunti che hanno svolto l'anno di prova con il modello definito dal D.M. 850/2015

a.s.	N. docenti neoassunti
2014-15	22.761
2015-16	83.755
2016-17	25.197
2017-18	32.145
2018-19	22.148
2019-20	27.849
2020-21	22.819
2021-22	55.766
<i>Totale</i>	<i>292.440</i>

FIGURA 3.1

Docenti neoassunti negli anni scolastici compresi tra il 2014 e il 2021

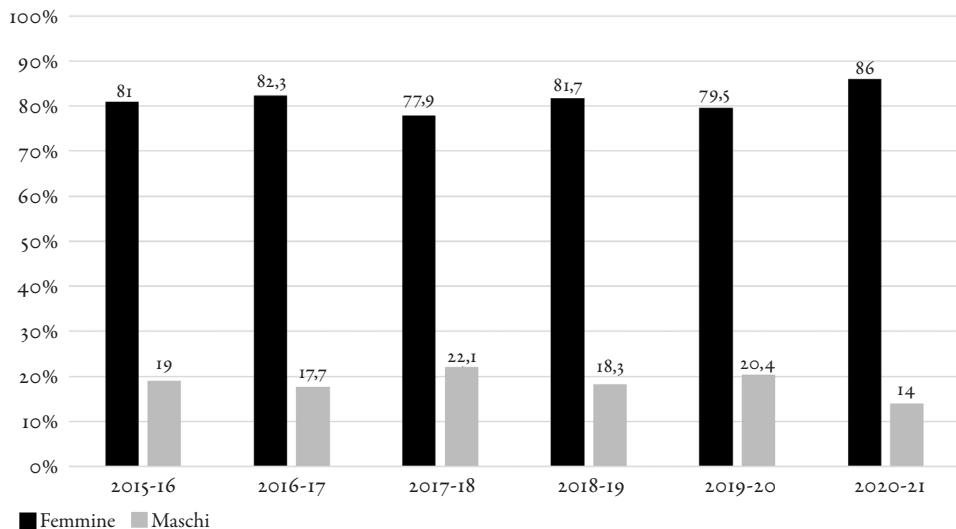


zione neoassunti 2021-22, sono stati formati 292.440 docenti. Come rappresentato nella TAB. 3.4 e nella FIG. 3.1 vi è stata una forte numerosità di docenti in ingresso nell'a.s. 2015-16 in conseguenza delle riforme sul reclutamento introdotte con la legge 13 luglio 2015, n. 107 (“La buona scuola”) e nell'a.s. 2021-22 per le politiche attuate dal ministero, mentre si osserva che nelle altre edizioni vi è stato un numero più uniforme di insegnanti impegnati nella formazione in ingresso.

febbraio 2015). Tale annualità è tuttavia esclusa dalle analisi longitudinali elaborate in questo capitolo che prendono avvio col D.M. 850/2015.

FIGURA 3.2

Docenti neoassunti distribuiti per genere negli anni scolastici compresi tra il 2015 e il 2021



Osservando la distribuzione dei docenti per genere è una costante la larga prevalenza femminile tra i docenti neoassunti in tutte le annualità, pur presentando variazioni percentuali nei diversi anni scolastici (FIG. 3.2).

Se guardiamo all'età, nel corso dei sei anni, si rileva una maggioranza dei docenti compresi tra i 35 e i 44 anni che si attestano su una media del 44%. In seconda battuta, risultano numerosi i docenti con età compresa tra i 45 e i 54 anni, con particolare incidenza di questo gruppo negli anni 2015-16, 2019-20, 2020-21; risultano più variabili i valori relativi alle fasce di età 25-34 e 55-64. Si contraddistingue l'anno 2017-18 per la percentuale più elevata (pari al 26,7%), rispetto alle altre annualità dei docenti più giovani di età compresa tra i 25 e i 34 anni (FIG. 3.3).

Data la distribuzione di età dei docenti e ipotizzando una quota pari al 10% di docenti formati con questo modello che nel frattempo sono andati in pensione, e prendendo come riferimento il numero totale di docenti in servizio a tempo indeterminato censito dal ministero dell'Istruzione per l'a.s. 2020-21⁴, è possibile stimare che un docente su tre dei docenti attualmente in servizio nel nostro paese, sia entrato in ruolo col modello di formazione del D.M. 850/2015.

La ripartizione dei docenti neoassunti per ordine di scuola, elaborata per dall'a.s. 2016-17 all'a.s. 2020-21, fa emergere una distribuzione prevalente sul I ciclo (tenuto conto dei dati relativi all'Istituto comprensivo per gli anni in cui è stato rilevato) e una crescita negli anni della partecipazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia (FIG. 3.4).

4. Portale unico dei dati della scuola: <https://dati.istruzione.it/espse/index.html?area=anagScu>.

FIGURA 3.3

Docenti neoassunti distribuiti per età negli anni scolastici compresi tra il 2015 e il 2021

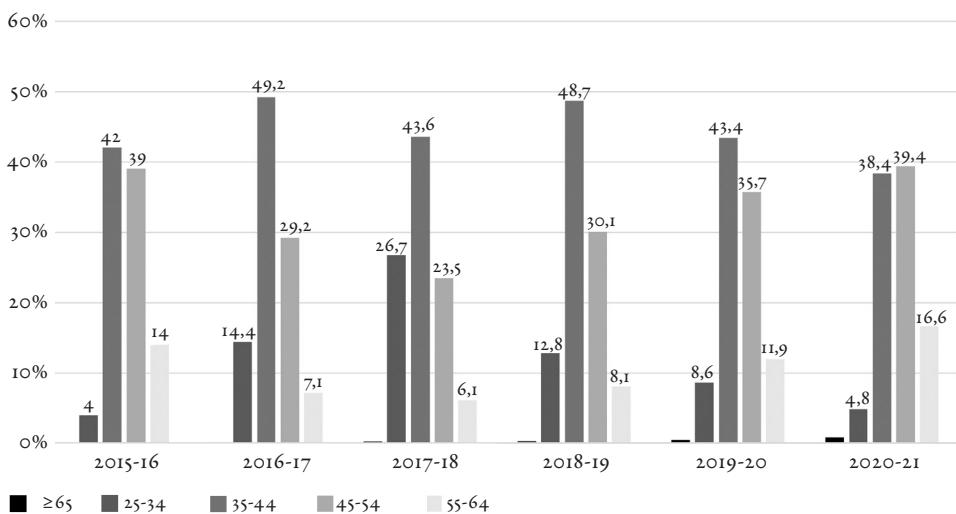
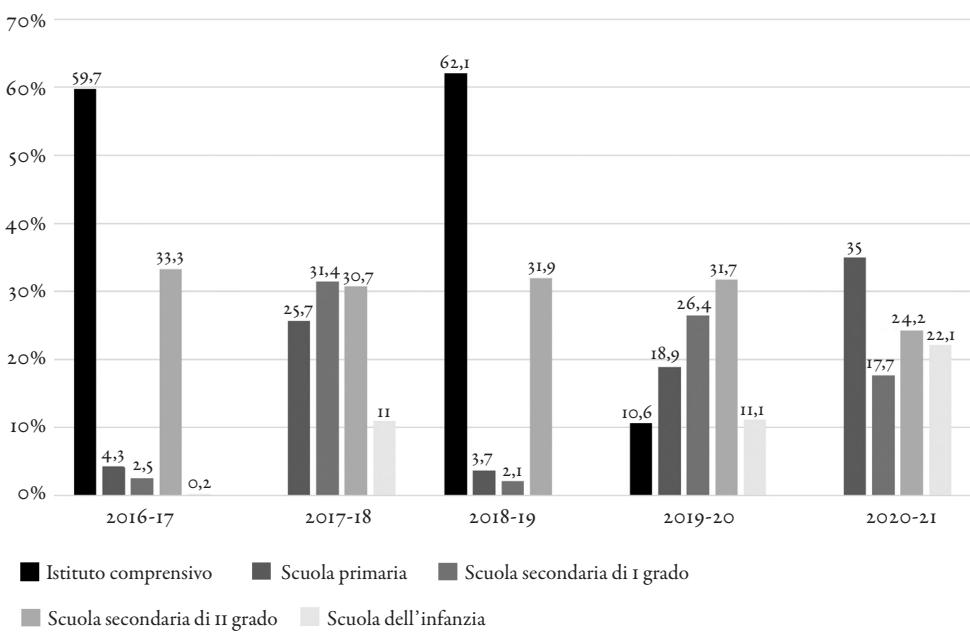


FIGURA 3.4

Distribuzione dei docenti neoassunti per ordine di scuola negli anni 2016-21



3.4 Curriculum formativo

3.4.1. QUADRO DI RIFERIMENTO

Tra i presupposti che hanno guidato lo sviluppo dell'azione formativa rivolta ai docenti neoassunti è sempre stato presente il tema della costruzione dell'identità professionale del docente.

Riprendendo le riflessioni di Pellerey (2018, p. 47), «l'identità professionale può essere considerata come costituita da un insieme di competenze, abilità, atteggiamenti, stati affettivi e motivazionali, comportamenti, che fanno riferimento a un ambito lavorativo nel suo complesso, più che a una ben precisa figura professionale e/o a un ben definito ruolo lavorativo». L'identità professionale, quindi, è al centro di significati e visioni personali e contribuisce in modo significativo alla costruzione della autorappresentazione, del concetto di sé e al consolidamento della propria autostima. Influenza anche il modo in cui viene esercitato il lavoro, andando ad incidere su differenti leve che concorrono a definire la professionalità individuale, per esempio la passione, la persistenza, lo sforzo profuso ecc.

Oltre l'aspetto personale, l'identità professionale poggia sul senso di appartenenza a un determinato gruppo sociale e al valore che ad esso viene assegnato dalla società e dai gruppi sociali di riferimento. La scuola e la professione insegnante hanno avuto alterne vicende, per citare alcune concezioni diffuse: da lavoro altamente considerato a occupazione di “ripiego” per conciliare vita familiare e professionale, e quindi tipicamente femminile, o per integrare un’attività professionale con remunerazioni incerte, da missione e vocazione a professione scientificamente fondata. Tali concezioni hanno avuto e hanno influenza sull’elaborazione del sé professionale e sull’inserimento nella comunità di lavoro, alla ricerca di un equilibrio tra l’immagine individuale e lo specchio sociale, l’identità desiderata e quella attribuita.

I numerosi cambiamenti che hanno investito a partire del secolo scorso il mondo del lavoro e, per gli aspetti correlati, il contesto sociale hanno indebolito la relazione che legava identità e occupazione, ma anche percorso formativo e lavoro. Oggi sempre più i percorsi diventano frammentari ed eterogenei, le vie che conducono alla realizzazione personale e professionale sono oblique e piene di svolte e cambi di direzione. Diventa allora cogente in alcuni momenti della vita lavorativa e particolarmente nei momenti di transizione soffermarsi per rintracciare nel proprio cammino quegli eventi topici che hanno condizionato le scelte.

Gli insegnanti, dunque, sono interessati da questo costrutto, anche perché l'identità professionale è una dimensione rilevante nella costruzione del ruolo docente (Alsup, 2006); raggiungere una soddisfacente e consapevole identità professionale è a fondamento dell'esercizio della professione stessa.

Per aiutare il percorso di consapevolezza dell'identità professionale dei docenti neoassunti, fin dal primo anno di applicazione del modello, viene proposta l'individua-

zione di esperienze salienti e fondative nel proprio percorso, in modo da attivare una riflessione sulla propria storia e produrre una narrazione guidata da stimoli. La riflessione critica può creare nuove comprensioni rendendo consapevoli i presupposti sociali, politici, professionali, economici ed etici che determinano o supportano la propria azione in un contesto specifico. Pertanto, la riflessione critica fonde l'apprendimento attraverso l'esperienza con l'apprendimento teorico e tecnico per formare nuove costruzioni di conoscenza e nuovi comportamenti e intuizioni (Rigg, Trehan, 2008). La comprensione più profonda di sé come insegnanti conduce ad un'autotrasformazione che rappresenta una forma di empowerment professionale (Zembylas, 2003).

La narrazione richiesta, poi, contribuisce al lavoro di costruzione identitaria (Watson, 2006), mediante la selezione e l'adattamento degli eventi e dei dettagli associati al fine di renderli significativi anche per gli altri.

L'identità professionale di un docente si costruisce, infatti, attraverso un lungo percorso che vede l'avvicendarsi di molte esperienze svolte sia in contesti formali che in contesti informali. La ricerca in ambito educativo ha dimostrato, ad esempio, che l'agire di un docente è largamente dipendente dalle esperienze di formazione che lo hanno "segnato" nel corso della sua vita di studente e in generale di soggetto che impara. Inoltre, sappiamo che un certo numero di docenti che partecipa alla formazione dell'anno di prova non si trova alla sua prima esperienza di insegnamento, ma ha già avuto modo di maturare un proprio percorso professionale all'interno della scuola.

Ripercorrere allora la propria storia per individuare le esperienze ritenute più significative può contribuire a ricostruire la propria identità di docente e ad identificare i punti di transizione, le svolte, che conducono al presente e lo motivano.

3.4.2. DESCRIZIONE DEL CURRICULUM FORMATIVO

Per le ragioni sopra illustrate, tra gli elementi che vanno a comporre il portfolio digitale dei docenti neoassunti così come è descritto nel D.M. 850/2015 figura «uno spazio per la descrizione del proprio curriculum professionale» (art. 11).

Secondo la successione ideale delle attività il Curriculum formativo dovrebbe essere compilato come prima attività del percorso in anno di prova con lo scopo di ripercorrere la propria vita professionale e tradurre le esperienze più significative in competenze acquisite. Si tratta di un'attività utile alla redazione del Bilancio iniziale, dove invece si propone un elenco di competenze sulla base del quale procedere ad un'autovalutazione di quelle possedute e di quelle da potenziare.

I docenti sono invitati a riportare all'interno del Curriculum formativo non solo le esperienze formali (laurea, master, dottorati ecc.), ma anche esperienze informali (come, ad esempio, esperienze di volontariato o personali, incontri con colleghi ecc.) individuando quelle che hanno maggiormente contribuito al loro modo di essere docente e che hanno avuto maggiore impatto sul loro modo di svolgere la professione.

Non si tratta, dunque, di un tradizionale curriculum vitae e il suo scopo non è di riportare tutti i titoli e le esperienze professionali vissute, ma solo alcune tra quelle

ritenute più significative per la costruzione della propria identità professionale. La significatività delle esperienze può consistere nel fatto di aver consentito l'accesso alla professione o che per mezzo di esse è stato possibile maturare competenze utili nella pratica professionale (Rossi *et al.*, 2016).

3.4.3. STRUTTURA DEL CURRICULUM FORMATIVO

Nell'ambiente online i docenti individuano da un minimo di 1 a un massimo di 3 esperienze riportando, per ciascuna di esse, alcune informazioni:

- ambito dell'esperienza;
- anno di inizio;
- durata;
- breve descrizione.

Per supportare la scelta delle esperienze più significative il docente è invitato a farsi guidare dalle seguenti domande-stimolo: *Quali sono state le esperienze più significative del tuo percorso verso la professione docente? Descrivi le esperienze che ti hanno consentito l'accesso alla professione oppure esperienze che hanno contribuito a sviluppare competenze utili nella tua pratica professionale*⁵.

Infine, è richiesta la compilazione di un testo libero per esplicitare le competenze acquisite e stimolare una riflessione che risponda alla domanda: *Quali conoscenze/competenze hai acquisito nel corso dell'esperienza indicata e che ruolo hanno nello svolgimento della tua professione?*

3.4.4. FINALITÀ DELL'ANALISI QUALI-QUANTITATIVA E CARATTERISTICHE METODOLOGICHE

Il questionario di monitoraggio relativo al Curriculum formativo ha subito nel settennio poche variazioni; in particolare, si è eliminata la domanda relativa alla correlazione al Patto formativo, perché percepita dai rispondenti come poco connessa; anche la domanda relativa al senso attribuito al percorso professionale è stata poi soppressa perché parzialmente sovrapposta alla precedente (TAB. 3.5).

Di conseguenza, a partire dalle considerazioni sopra riportate in merito al Curriculum formativo, ci si è domandati:

- a) se il dispositivo risponde efficacemente all'obiettivo di cogliere e scoprire il valore di specifiche esperienze o eventi formativi nella costruzione della professionalità del docente;
- b) se il dispositivo risponde efficacemente all'obiettivo di ripercorrere e ripensare il percorso professionale del docente, offrendo la possibilità di acquisire e/o rafforzare la consapevolezza in relazione alle sue direttive;
- c) se il dispositivo è risultato utile a orientare la redazione del Bilancio iniziale.

5. Le domande hanno subito delle riformulazioni nel corso degli anni finalizzate a migliorarne la comprensione senza però alterarne il significato.

TABELLA 3.5**Prospetto delle domande relative al Curriculum formativo**

L'elaborazione del Curriculum formativo ti ha permesso di:	Annualità
Cogliere/scoprire il valore di specifiche esperienze o eventi formativi nella costruzione della tua professionalità.	tutti gli anni scolastici
Ripercorrere/ripensare il tuo percorso professionale e acquisire/rafforzare la consapevolezza in relazione alle sue diretrici.	tutti gli anni scolastici
Riorganizzare le esperienze formative pregresse dando un nuovo senso al tuo percorso professionale.	aa.ss. dal 2015-16 al 2017-18
Orientare la redazione del Patto formativo.	a.s. 2018-19
Orientare la redazione del Bilancio iniziale.	aa.ss. dal 2018-19 al 2020-21

TABELLA 3.6**Domande di ricerca e metodologia**

Domanda di ricerca	Metodologia e dataset
a) Il Curriculum formativo è utile per cogliere/scoprire il valore di specifiche esperienze o eventi formativi nella costruzione della tua professionalità?	Analisi di frequenza dei dati relativi alla percezione di efficacia ed impatto dei dispositivi, raccolti con questionari di monitoraggio. Dataset: questionario annuale di monitoraggio. Soggetti coinvolti: tutta la popolazione dei docenti in formazione in tutte le annualità, 2015-16, 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20 e 2020-21 per un totale di 213.913 docenti.
b) Il Curriculum formativo è utile per ripercorrere/riprendere il tuo percorso professionale e acquisire/rafforzare la consapevolezza in relazione alle sue diretrici?	Analisi di frequenza dei dati relativi alla percezione di efficacia ed impatto dei dispositivi, raccolti con questionari di monitoraggio. Dataset: questionario annuale di monitoraggio. Soggetti coinvolti: tutta la popolazione dei docenti in formazione in tutte le annualità, 2015-16, 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20 e 2020-21 per un totale di 213.913 docenti.
c) Il dispositivo è risultato utile a orientare la redazione del Bilancio iniziale?	Analisi di frequenza dei dati relativi alla percezione di efficacia ed impatto dei dispositivi, raccolti con questionari di monitoraggio. Dataset: questionario annuale di monitoraggio. Soggetti coinvolti: tutta la popolazione dei docenti in formazione nelle annualità: 2018-19 (22.148), 2019-20 (27.849) e 2020-21 (22.819) per un totale di 72.816 docenti.

L'efficacia dello strumento, quindi, è valutata su tre dimensioni per ognuna delle quali sono messi in evidenza gli anni scolastici di rilevazione delle opinioni sui dispositivi messi a disposizione.

In particolare, in relazione alle domande di ricerca si è adottata la logica che riconnette la domanda di ricerca con gli item presi in considerazione riportati nella TAB. 3.6.

3.4.5. EFFICACIA PERCEPITA E IMPATTO DEL DISPOSITIVO CURRICULUM FORMATIVO: ANALISI QUANTITATIVA DAL QUESTIONARIO DI MONITORAGGIO

Le rilevazioni confermano che si tratta di un dispositivo efficace e apprezzato dagli insegnanti.

Le tre dimensioni sono indagate mediante la manifestazione di accordo, utilizzando una scala Likert a quattro valori (per niente, poco, abbastanza, molto), con una espressione univoca. Tutte le alternative hanno avuto un riscontro positivo e pertanto i grafici successivi evidenziano le percentuali di risposta alle alternative “molto” e “abbastanza”.

Dai risultati emerge che il Curriculum formativo è ritenuto “molto” o “abbastanza” utile per “cogliere/scoprire il valore di specifiche esperienze o eventi formativi nella costruzione della tua professionalità” con una variazione della somma percentuale che dal 62,9% dell’annualità 2015-16 arriva al 97,1% rilevato nell’a.s. 2020-21 (FIG. 3.5). È anche da notare che la distribuzione tra le due alternative “abbastanza” e “molto” è piuttosto paritetica, ad esclusione del primo anno che mostra una preponderanza della risposta “molto”.

FIGURA 3.5

Curriculum formativo ed esperienze professionali

Il Curriculum formativo ti ha permesso di cogliere/scoprire il valore
di specifiche esperienze o eventi formativi nella costruzione della tua professionalità

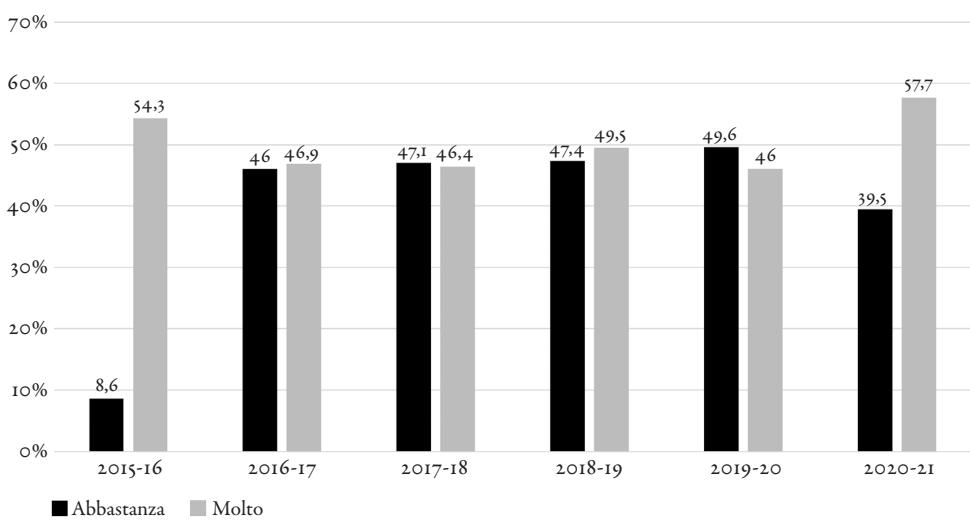
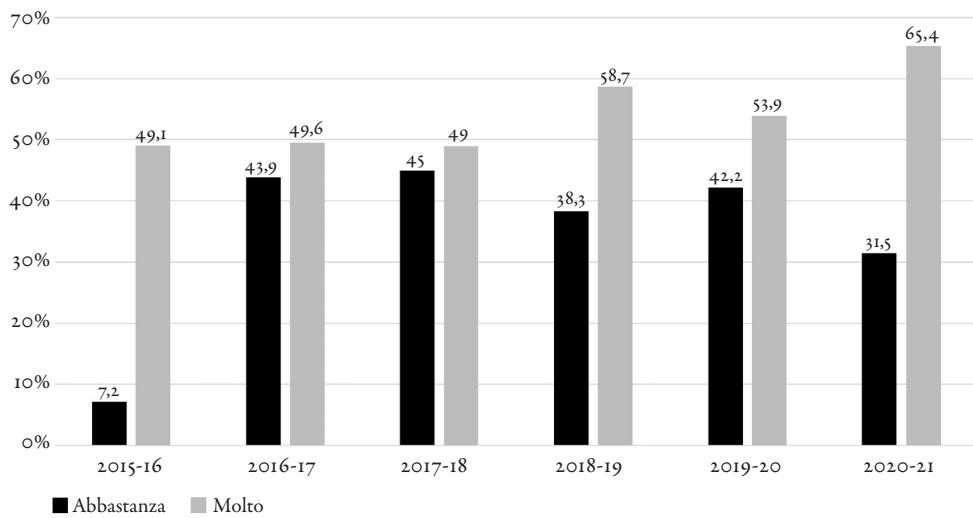


FIGURA 3.6

Curriculum formativo e riflessione sul percorso professionale

Il Curriculum formativo ti ha permesso di ripercorrere/ripensare il tuo percorso professionale
e acquisire/rafforzare la consapevolezza in relazione alle sue direttive



Pure la seconda dimensione indagata, “Il Curriculum formativo ti ha permesso di ripercorrere/ripensare il tuo percorso professionale e acquisire/rafforzare la consapevolezza in relazione alle sue direttive”, appare piuttosto stabile (FIG. 3.6); anche in questo caso il valore più basso si rileva nell’a.s. 2015-16 con un totale delle scelte “abbastanza” e “molto” pari al 56,3% e percentuali che superano il 93% nelle annualità successive con un picco del 97% nell’a.s. 2018-19 e valori poco al di sotto nelle annualità 2019-20 e 2020-21.

Anche quest’ultima dimensione che riconnette il Curriculum formativo al Bilancio di competenze iniziale presenta un risultato positivo, se pur in modo meno accentuato rispetto alle altre presentate e con una costante preponderanza di “abbastanza” rispetto a “molto”; le percentuali totali muovono dall’83% dell’a.s. 2019-20 fino all’89,4% per l’annualità 2020-21 (FIG. 3.7).

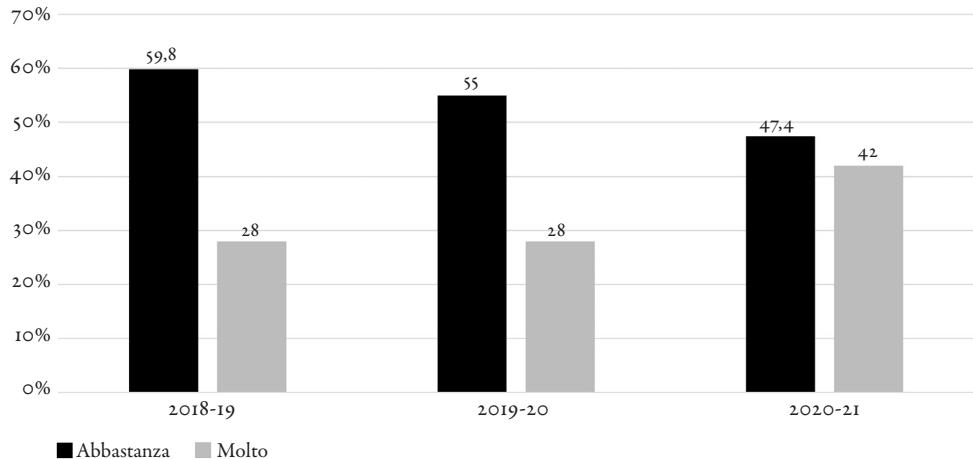
Oltre agli elementi esposti, per l’annualità 2015-16 è stata condotta un’analisi qualitativa, basata su focus group e interviste, e una *content analysis* per identificare metodologie di analisi in grado di restituire il quadro d’insieme delle macro categorie relative alle esperienze professionalizzanti pregresse dei docenti in formazione.

L’analisi, per l’approfondimento della quale si rinvia alla lettura del contributo di Mangione, Della Gala e Pettenati (2017) è stata condotta sulle produzioni di circa 56.500 docenti, per un totale di circa 173.000 esperienze inserite nei CF e i risultati, opportunamente contestualizzati, forniscono elementi conoscitivi di sicuro interesse

FIGURA 3.7

Curriculum formativo e redazione del Bilancio iniziale

Il Curriculum formativo ti ha permesso di orientare la redazione del Bilancio iniziale



e hanno consentito di orientare la formazione iniziale e in servizio dei docenti nelle annualità successive.

Una delle considerazioni che emerge da questa analisi è l'evidente congruenza tra le espressioni usate nelle descrizioni del Bilancio iniziale delle competenze e nella descrizione che illustra il Curriculum. «I risultati ottenuti ci consentono di tratteggiare un'identità docente che si dispone a riconoscere e valorizzare gli aspetti peculiari positivi del proprio essere docente ed è consapevole della propria specifica professionalità e delle capacità e caratteristiche sviluppate grazie a specifiche esperienze pregresse, pur diverse» (ivi, p. 495).

3.4.6. CONCLUSIONI

Il risultato sembra confermare i presupposti teorici sinteticamente riportati ad introduzione del paragrafo relativamente all'importanza della riflessione critica quale elemento a supporto della costruzione e del rafforzamento dell'identità professionale.

I docenti neoassunti trovano nel dispositivo un adeguato supporto nell'identificazione di episodi significativi per la costruzione della propria identità professionale e di ripensamento della traiettoria seguita; la redazione del Curriculum formativo, per come inteso nella piattaforma neoassunti, stimola dunque il processo di acquisizione di consapevolezza e riconnette gli eventi alla propria storia professionale.

Appare più debole invece l'adeguatezza del dispositivo nel supportare l'aspetto più operativo connesso alla redazione del Bilancio di competenze, ovvero il Curricu-

lum non viene completamente apprezzato per tracciare la mappa del proprio profilo professionale. Una possibile spiegazione può essere ricondotta al numero esiguo di esperienze formative che si chiede di presentare, che certamente non possono essere esaustive di una professionalità così complessa.

D'altra parte, è necessario rilevare che il passaggio dalla consapevolezza interiore all'azione presuppone un'ulteriore attività: utilizzare l'informazione acquisita per individuare i propri punti di forza e debolezza per poi costruire una decisione in merito al proprio percorso. È un passaggio complesso, come rilevano moltissime ricerche inerenti all'assunzione di decisioni e ai processi psicologici che sottostanno, e molto incerto, che richiede di essere sostenuto con strumenti specifici. La presa di decisione è condizionata da processi mentali a volte non completamente consapevoli, condizionati da Bias ed Euristiche attivate in modo inconsapevole e basate su una lettura incompleta del contesto⁶.

3.5 Bilancio iniziale delle competenze

3.5.1. QUADRO DI RIFERIMENTO

Il Bilancio di competenze è un percorso utilizzato a livello europeo per supportare il soggetto nell'esplicitazione delle proprie competenze. In particolare, una fase del Bilancio prevede che sia il soggetto a individuare quali pratiche realizzate possano rendere visibile la sua capacità di mobilitare le risorse personali e di contesto per affrontare problemi inediti. Il Bilancio di competenze consente all'insegnante di autovalutarsi rispetto ad un profilo di competenze (standard) della professione docente.

Il Bilancio delle competenze è orientato a favorire nell'individuo una migliore conoscenza delle competenze acquisite e a far prendere in carico la propria evoluzione professionale. Nell'attivare questo processo di consapevolezza relativamente alla propria esperienza e alle competenze maturate, il soggetto-attore viene seguito da un esperto (nel caso dei neoassunti è il tutor accogliente). La redazione del Bilancio di competenze costituisce un significativo processo di riflessione da vivere nel momento in cui si entra in una professione e rappresenta una risorsa per l'organizzazione in quanto consente di fare una sintesi delle competenze professionali esistenti al proprio interno e quindi di valorizzare maggiormente le risorse e le potenzialità di ciascuno, anche ai fini di una progressione/cambiamento di carriera.

La rivisitazione del proprio sviluppo professionale deve essere confrontata con le pratiche reali lavorative e con le competenze previste per espletare il lavoro scelto. Il risultato finale è dato dalla stesura, da parte del soggetto-attore, di una sintesi conte-

6. Per un'ottima disanima si rinvia a Kahneman (2012).

nente il risultato delle proprie analisi e l'individuazione di un piano d'azione, quanto più dettagliato possibile, che metta in evidenza i prossimi obiettivi da conseguire e le tappe per raggiungerli.

Per contestualizzare questo dispositivo nel caso della formazione dei docenti ne-oassunti si è optato per la ridefinizione di un Bilancio delle competenze che avesse come scopo, oltre a quelli precedentemente enunciati, anche quello di consentire un nuovo investimento motivazionale per ovviare alla de-professionalizzazione vissuta nella scuola (Magnoler *et al.* 2017), coinvolgendo anche i loro tutor accoglienti.

Data la mancanza, a livello nazionale, di un profilo di competenze definito che fornisca un chiaro riferimento per la formazione, e quindi anche per l'autoregolazione progettuale, si è reso necessario “costruire” l'artefatto con il quale ragionare per realizzare le attività proposte ai neoimmessi in ruolo. Si è dunque appositamente realizzato un *metissage* tra i profili di competenze dell'insegnante nel mondo francofono (*Référentiel* francese, MEQ in Québec) e anglofono (*Teachers Standards* UK, INTASC), per fornire un quadro orientativo utile all'analisi che ciascun neoassunto avrebbe dovuto effettuare per esplicitare il proprio expertise, molto spesso non reso comunicabile e condivisibile. Insieme alle competenze caratterizzanti il profilo, sono state poste alcune domande con l'unico scopo di aiutare la focalizzazione su aspetti specifici (comportamenti, risultati e problemi) (Magnoler *et al.*, 2017). Il profilo adottato si articola in tre aree: l'attività di insegnamento, l'attività istituzionale, la cura del sé professionale.

Per supportare ancor più la costruzione di un senso condiviso e la relazione tra le diverse descrizioni delle competenze, si è deciso di definire tre aree di competenza, così da riprendere anche la formulazione nazionale dei traguardi da raggiungere nella formazione degli insegnanti inserita nel D.M. 10 settembre 2010, n. 249. Nel Bilancio delle competenze si ritrovano quindi l'Area didattica, l'Area organizzativa e l'Area relativa alla cura della formazione continua. Pur se quest'ultima potrebbe essere considerata come requisito necessario o trasversale alle prime due, l'averla resa autonoma ha lo scopo di renderla oggetto di attenzione specifica utile alla costruzione professionale. Ciascuna delle tre aree è suddivisa in famiglie di competenze (3 o 4 per area) che permettono di tratteggiare in modo più esplicito le azioni del docente. Ogni famiglia di competenze è abbinata a una serie di domande-guida formulate per aiutare il docente a ripensare la personale esperienza lavorativa.

Il neoassunto, dopo aver preso visione delle competenze che caratterizzano il profilo professionale, analizza i descrittori relativi a ogni competenza, consulta le domande stimolo ed effettua un processo autovalutativo anche sulla base di quanto inserito nel Curriculum formativo, giungendo all'individuazione di competenze sviluppate. In un breve testo, per ciascuna delle tre aree, sintetizza il risultato della propria autovalutazione. L'obiettivo隐含的 è di avviare il docente a una pratica riflessiva continua, riconoscendo gli eventi che aiutano la sua professionalizzazione.

In realtà con questo tipo di Bilancio di competenze si realizza solo una delle fasi che nel mondo francofono vengono previste per completare il Bilancio, quella che

maggiormente coinvolge il soggetto nel processo riflessivo e autovalutativo, quindi funzionale a dare una “nuova forma” al proprio sapere professionale.

Il percorso di Bilancio è essenzialmente autovalutativo, ma viene accompagnato dal “supporto di un consulente”, ovvero da un “altro” che aiuta il soggetto attraverso domande, osservazioni, dubbi condivisi. Il “consulente” non valuta né certifica le competenze, ma aiuta la persona a ricostruirle, identificarle, esplicitarle, valorizzarle, documentarle, ripensarle. Nel caso dei neoassunti questo ruolo è esercitato dal tutor accogliente che può supportare a rivedere le esperienze passate, mettere a fuoco interessi e motivazioni, nonché assistere il docente per difficoltà e incertezze.

La realizzazione del Bilancio di competenze è sicuramente impegnativa, richiede un tempo disteso e un saper fare riferimento a situazioni, ad evidenze che possano essere mostrate anche ad altri, per supportare la sintesi elaborata al termine dell’analisi.

3.5.2. DESCRIZIONE DEL BILANCIO INIZIALE

L’art. 5 (*Bilancio delle competenze, analisi dei bisogni formativi e obiettivi della formazione*) del D.M. 850/2015 così definisce le funzionalità del Bilancio di competenze:

1. Ai fini della personalizzazione delle attività di formazione, anche alla luce delle attività didattiche svolte, il docente neoassunto traccia un primo Bilancio di competenze, in forma di autovalutazione strutturata, con la collaborazione del docente tutor.
2. Il Bilancio di competenze, predisposto entro il secondo mese dalla presa di servizio, consente di compiere una analisi critica delle competenze possedute, di delineare i punti da potenziare e di elaborare un progetto di formazione in servizio coerente con la diagnosi compiuta.

Il Bilancio iniziale per i docenti in anno di prova ha dunque una doppia valenza: da una parte informare su quali siano le competenze che la ricerca in ambito educativo a livello nazionale e internazionale ritiene proprie della professionalità del docente; dall’altra favorire la riflessione su queste competenze al fine di individuare i propri punti di forza o, al contrario, di debolezza, in un processo di autovalutazione in cui il docente dovrebbe auspicabilmente essere sostenuto dal tutor e che dovrebbe condurlo alla definizione delle attività formative dell’anno di prova. Le domande guida che accompagnano ogni descrittore di competenza hanno la funzione di chiarirne il significato.

La redazione del Bilancio iniziale rappresenta la premessa sulla base della quale elaborare, con il supporto del tutor e del dirigente scolastico, il Patto formativo. In quest’ultimo il docente deve indicare le azioni formative che s’intendono intraprendere durante l’anno di prova e i corrispondenti obiettivi formativi. Curriculum formativo, Bilancio iniziale delle competenze e Patto formativo definiscono così la traiettoria formativa del docente durante l’anno di prova e costituiscono utili indicazioni anche per il tutor affinché, in particolare durante la fase peer to peer, supporti il docente a comprendere meglio il proprio stile di insegnamento, a valorizzare i propri punti di forza e/o a potenziare quelli di debolezza.

Un'elaborazione accurata del Bilancio consente al docente di:

- autovalutare le proprie competenze;
- individuare elementi sui quali far convergere l'attenzione del tutor;
- predisporre una documentazione didattica chiara e coerente con i propri bisogni (dal Patto formativo ai Bisogni futuri);
- conoscere le dimensioni della professionalità docente emerse dalla ricerca internazionale;
- agevolare la preparazione della fase istruttoria curata dal tutor di fronte al Comitato di valutazione (art. 13, D.M. 850/2015).

3.5.3. STRUTTURA DEL BILANCIO INIZIALE

Il Bilancio è strutturato in 3 aree: ogni area è a sua volta articolata in 3 ambiti, per un totale di 9 ambiti (riquadro 3.1). Aree e ambiti costituiscono “le dimensioni generative” delle competenze che il docente interpreta ed esprime nell'esercizio quotidiano della propria professione. Ogni ambito raccoglie infatti un numero variabile di competenze (o descrittori di competenza). La definizione di ciascuna competenza è stata dedotta dalla letteratura nazionale ed internazionale in ambito educativo e adattata al contesto italiano dagli esperti nominati dal ministero dell'Istruzione, anche alla luce del quadro normativo vigente (D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297; CCNL 2006-09; legge 107/2015; D.M. 850/2015).

Nell'ambiente online predisposto da INDIRE per ciascun ambito il docente ne-oassunto è tenuto a selezionare fino a un massimo di tre descrittori di competenza e di elaborare un testo che motivi le ragioni della scelta e il livello di padronanza percepito.

I descrittori delle competenze sono pensati unitariamente, tuttavia, per alcune domande specifiche, sono state introdotte lievi differenziazioni calibrate sui diversi ordini di scuola e per il sostegno. I descrittori di competenza sono accompagnati da domande guida intese a chiarire il contesto, il significato e l'articolazione della competenza corrispondente, oltre a costituire una potenziale traccia per il testo libero da comporre alla fine di ogni ambito.

I criteri per l'individuazione dei descrittori di competenze sono i seguenti:

1. competenze non possedute che, però, si ritengono importanti e si vorrebbero acquisire;
2. competenze note, ma che di cui si vorrebbero approfondire alcuni aspetti;
3. competenze che si ritiene di possedere a un livello adeguato o nelle quali ci si percepisce come esperti.

AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (didattica)

- Organizzare situazioni di apprendimento
- Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo
- Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento

AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE ALLA VITA DELLA PROPRIA SCUOLA (organizzazione)

- Lavorare in gruppo tra docenti
- Partecipare alla gestione della scuola
- Informare e coinvolgere i genitori

AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE (professionalità)

- Affrontare i doveri e i problemi etici della professione
- Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative
- Curare la propria formazione continua

Riquadro 3.1

Elenco degli indicatori per area e ambito di competenza

I. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (didattica)	
<i>a) Organizzare situazioni di apprendimento</i>	
Selezionare fino a 3 competenze	
Competenze	Domande guida
1. Individuare con chiarezza le competenze che gli allievi devono sviluppare	<i>Ritieni di essere in grado di individuare con facilità contenuti e relativi obiettivi di apprendimento adeguati alla tua classe? Se hai difficoltà e incertezze, quali ne sono le cause?</i>
2. Rendere operativi gli obiettivi di apprendimento individuati, in modo da verificarne il conseguimento	<i>Ritieni di saper ricostruire chiaramente la relazione tra contenuti e obiettivi di apprendimento?</i>
3. (PRIMARIA, SECONDARIE) Conoscere in maniera adeguata i concetti chiave della disciplina	<i>Ritieni di padroneggiare sufficientemente i concetti chiave della tua disciplina in maniera tale da porli in relazione coerente con un percorso formativo adeguato al singolo allievo e/o alla classe nel suo complesso?</i>
4. Progettare le attività didattiche e le attività e gli strumenti di valutazione tenendo conto delle conoscenze pregresse degli studenti	<i>Ritieni che le conoscenze pregresse dei tuoi alunni influenzino il modo in cui progetti le attività e valuti l'apprendimento? Se sì, come le rilevi?</i>
5. (INFANZIA) Collegare i campi di esperienza alle attività didattiche	<i>Riesci a connettere i campi di esperienza con obiettivi e traguardi in una visione complessiva delle competenze da sviluppare?</i>
6. (SOSTEGNO) Elaborare piani educativi inclusivi (PEI, PEP, PDP) per gli studenti che ne hanno necessità, in modo da essere coerenti con il percorso	<i>Ritieni di riuscire a collaborare proficuamente con i tuoi colleghi, al fine di elaborare un piano personalizzato che favorisca l'inclusione degli alunni che ne hanno uno specifico bisogno?</i>

(segue)

RIQUADRO 3.1 (*segue*)

Competenze	Domande guida
7. Progettare le attività della classe, affinché queste tengano conto delle necessità degli allievi con bisogni speciali in modo da favorirne l'integrazione	<i>Ritieni di essere in grado di coprogettare percorsi educativi adeguati ad allievi con particolari problematiche? Riesci a individuare agevolmente gli obiettivi specifici su cui lavorare per favorire la progressione di allievi con particolari problematiche?</i>
8. Verificare l'impatto dell'intervento didattico in modo da coglierne le azioni più incisive	<i>Ritieni di riuscire a individuare, all'interno di un'attività, che cosa è stato particolarmente funzionale nel favorire l'apprendimento?</i>
9. Utilizzare le tecnologie e le opportunità offerte dalle tecnologie e dai linguaggi digitali per migliorare i processi di apprendimento	<i>Ritieni di avere un adeguato bagaglio di conoscenze e strategie per supportare gli allievi nell'uso delle tecnologie digitali per favorire l'apprendimento? Ritieni di saper guidare gli allievi ad un uso delle tecnologie che crei un reale valore aggiunto alla didattica? Se sì, di quale valore aggiunto si tratta?</i>
10. Progettare attività in cui lo studente sia al centro del processo di apprendimento e di costruzione delle conoscenze	<i>Ritieni di riuscire a proporre attività nelle quali gli allievi sono protagonisti di processi volti a costruire conoscenze e/o risolvere problemi? Se no, perché? Quali sono le difficoltà che incontri?</i>
11. Prefigurare i possibili ostacoli all'apprendimento e predisporre adeguate strategie di intervento	<i>Durante la fase di progettazione di un'attività ritieni di prevedere quali potranno essere gli ostacoli all'apprendimento che incontreranno gli allievi. Se sì, sai individuare le ragioni di tali ostacoli dopo aver analizzato una lezione già realizzata?</i>
Descrivere, eventualmente utilizzando le domande guida, le ragioni della/e scelta/e della/e competenza/e selezionata/e. Si consiglia di prendere in esame fino ad un massimo di 3 competenze per ogni ambito (max 3.000 caratteri spazi inclusi).	

RIQUADRO 3.1 (*segue*)

I. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (didattica)	
<i>b) Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo</i>	
Competenze	Domande guida
12. Considerare gli obiettivi di apprendimento coerentemente con uno sviluppo verticale del curricolo	<i>Ritieni di avere chiarezza in merito all'organizzazione del curricolo verticale? Se no, quali sono i problemi che ti poni, i dubbi che hai?</i>
13. Rendere gli studenti consapevoli dei loro progressi rispetto agli obiettivi di apprendimento	<i>Ritieni di possedere adeguati strumenti per osservare come gli allievi apprendono? Riesci a fornire un riscontro agli studenti che consenta loro di fare il punto sulle loro conoscenze e competenze e individuare che cosa, eventualmente, modificare (valutazione formativa)?</i>
14. Progettare attività di valutazione formativa utilizzando una pluralità di strumenti e tecniche	<i>Ritieni di possedere un'adeguata conoscenza delle tecniche e degli strumenti per proporre una valutazione che potenzi in ogni allievo la capacità di progettare e monitorare il proprio apprendimento? Ritieni di conoscere differenti strumenti e tecniche per favorire l'autovalutazione, la valutazione tra pari, la co-valutazione con il docente?</i>
15. Progettare attività per la verifica delle competenze trasversali (<i>soft skills</i>)	<i>Ritieni di saper progettare attività per la verifica delle soft skills (problem solving, pensiero strategico, autonomia ecc.) anche attraverso la predisposizione di "compiti di realtà"?</i>
Descrivere, eventualmente utilizzando le domande guida, le ragioni della/e scelta/e della/e competenza/e selezionata/e. Si consiglia di prendere in esame un massimo di 3 competenze per ogni ambito (max 3.000 caratteri spazi inclusi).	

(*segue*)

RIQUADRO 3.1 (*segue*)

I. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (didattica)	
<i>c) Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento</i>	
Competenze	Domande guida
16. Costruire un ambiente di apprendimento capace di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli studenti	<i>Ritieni di essere in grado di attivare situazioni didattiche che coinvolgano gli studenti in attività che stimolino partecipazione, curiosità, motivazione e impegno (ad es. attività definite di problem solving)?</i>
17. Sviluppare la cooperazione fra studenti e forme di mutuo insegnamento	<i>Ritieni di essere in grado di progettare e gestire situazioni nelle quali gli studenti siano impegnati nel costruire conoscenza attraverso processi collaborativi e cooperativi, anche tramite forme di mutuo insegnamento?</i>
18. Progettare attività per “imparare ad imparare”	<i>Ritieni di saper elaborare adeguati supporti e processi che potenzino negli allievi autonomia, autoregolazione ed elaborazione di strategie di studio personali?</i>
19. Costruire e condividere con la classe regole chiare	<i>Ritieni di saper gestire la discussione con e tra gli allievi per stabilire regole condivise o per prendere decisioni relative al funzionamento scolastico? Ritieni di gestire efficacemente con il gruppo classe il rispetto di quanto deciso in modo condiviso?</i>
20. (INFANZIA) Curare l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica	<i>Ritieni di saper progettare la sequenza delle attività della giornata in modo tale che i bambini possano ottimizzare le loro potenzialità in rapporto anche ai loro bisogni fisici, emotivi, di conoscenza, di sperimentazione e movimento?</i>
Descrivere, eventualmente utilizzando le domande guida, le ragioni della/e scelta/e della/e competenza/e selezionata/e. Si consiglia di prendere in esame un massimo di 3 competenze per ogni ambito (max 3.000 caratteri spazi inclusi).	

RIQUADRO 3.1 (*segue*)

2. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE ALLA VITA DELLA PROPRIA SCUOLA (organizzazione)	
<i>d) Lavorare in gruppo tra docenti</i>	
Competenze	Domande guida
2.1. Elaborare e negoziare un progetto educativo di gruppo, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica	<i>Ritieni di saper partecipare produttivamente all'elaborazione di progetti di gruppo che tengano conto delle posizioni individuali per giungere a soluzioni collettivamente accettate?</i>
2.2. Partecipare a gruppi di lavoro tra docenti, condurre riunioni, fare sintesi	<i>Ritieni di aver sviluppato adeguate competenze per animare dei gruppi di lavoro o per condurre delle riunioni?</i>
2.3. Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare in collaborazione con i colleghi	<i>Ritieni di essere in grado di individuare gli elementi di innovazione dei quali avrebbe bisogno il tuo contesto scolastico? Se sì, come riesci a individuarli?</i>
2.4. Innescare ed avvalersi di attività di valutazione e apprendimento tra pari (<i>peer-review</i> e <i>peer-learning</i>)	<i>Ritieni di essere disponibile al confronto sulle tue pratiche professionali? O solo su alcuni aspetti di esse? Ritieni di essere in grado di individuare domande o problemi sui quali costruire, insieme ai colleghi, attività di ricerca volte a modificare le pratiche professionali?</i>
2.5. (SOSTEGNO) Focalizzare l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, consiglio di classe ecc.) sui temi dell'inclusione	<i>Ritieni di aver chiaro il concetto di inclusione e le sue implicazioni in termini di progettazione collegiale? Ritieni di aver sperimentato strategie interessanti per confrontarti a livello collegiale sul tema dell'inclusione?</i>
Descrivere, eventualmente utilizzando le domande guida, le ragioni della/e scelta/e della/e competenza/e selezionata/e. Si consiglia di prendere in esame un massimo di 3 competenze per ogni ambito (max 3.000 caratteri spazi inclusi).	

(*segue*)

RIQUADRO 3.1 (*segue*)

2. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE ALLA VITA DELLA PROPRIA SCUOLA (organizzazione)	
<i>e) Partecipare alla gestione della scuola</i>	
Selezionare fino a 3 competenze	
Competenze	Domande guida
26. Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, enti, associazioni di genitori ecc.)	<i>Ritieni di saper partecipare fattivamente e produttivamente alla gestione delle relazioni indicate?</i>
27. (SOSTEGNO) Curare i rapporti con le équipe multidisciplinari ed i servizi speciali-stici	<i>Ritieni di saper gestire i rapporti con le équipe e i servizi territoriali al fine di costruire sinergie positive utili agli allievi e alle loro famiglie?</i>
28. Organizzare e far evolvere, all'interno della scuola, la partecipazione degli allievi	<i>Ritieni di saper proporre, valorizzare e gestire situazioni di confronto tra allievi, affinché emergano proposte utili a migliorare l'organizzazione della scuola?</i>
29. Partecipare ai processi di autovalutazione della scuola, con particolare riferimento al RAV	<i>Ritieni di avere adeguate conoscenze sul processo di autovalutazione della scuola e sulla funzione che esso può assolvere ai fini del miglioramento?</i>
30. Impegnarsi negli interventi di miglioramento dell'organizzazione della scuola	<i>Ritieni di avere adeguate conoscenze sul funzionamento dell'organizzazione della scuola? Ritieni di poter contribuire al miglioramento dell'organizzazione della scuola su aspetti precedentemente definiti dal rav o da te rilevati?</i>
Descrivere, eventualmente utilizzando le domande guida, le ragioni della/e scelta/e della/e competenza/e selezionata/e. Si consiglia di prendere in esame un massimo di 3 competenze per ogni ambito (max 3.000 caratteri spazi inclusi).	

RIQUADRO 3.1 (*segue*)

2. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE ALLA VITA DELLA PROPRIA SCUOLA (organizzazione)	
<i>f) Informare e coinvolgere i genitori</i>	
Selezionare fino a 3 competenze	
Competenze	Domande guida
31. Coinvolgere i genitori nella vita della scuola	<i>Ritieni di saper attuare strategie per un efficace coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola?</i>
32. Organizzare riunioni d'informazione e dibattito sui problemi educativi	<i>Ritieni di aver chiari i "saperi" che caratterizzano "il futuro cittadino" o le problematiche educative più frequenti nel panorama sociale odierno? Ritieni di saper gestire un gruppo di genitori su questi temi?</i>
33. Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti	<i>Ritieni di saper di comunicare chiaramente ai genitori il tuo progetto educativo-didattico, le strategie di intervento poste in atto o ipotizzate per affrontare i problemi, e i criteri che fondono le tue modalità di valutazione in itinere e finali?</i>
34. (INFANZIA) Assicurare un rapporto personalizzato e accogliente dei genitori	<i>Ritieni di saper mettere in atto un continuativo rapporto con le famiglie in modo tale da costruire un clima collaborativo per elaborare i progetti educativi dei bambini?</i>
Descrivere, eventualmente utilizzando le domande guida, le ragioni della/e scelta/e della/e competenza/e selezionata/e. Si consiglia di prendere in esame un massimo di 3 competenze per ogni ambito (max 3.000 caratteri spazi inclusi).	

(*segue*)

RIQUADRO 3.1 (*segue*)

3. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE (professionalità)	
<i>g) Affrontare i doveri e i problemi etici della professione</i>	
Competenze	Domande guida
35. Rispettare regole, ruoli e impegni assunti all'interno del proprio contesto professionale	<i>Ritieni di espletare con regolarità ed efficacia gli impegni assunti all'interno della tua scuola?</i>
36. Ispirare la propria azione a principi di lealtà, collaborazione, reciproca fiducia tra le diverse componenti	<i>Ritieni di porre alla base delle tue scelte professionali i principi di lealtà, collaborazione, reciproca fiducia?</i> <i>Ritieni di porre questi principi anche a fondamento del rapporto con gli studenti?</i>
37. Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa	<i>Posto che il rispetto dell'altro è un valore culturalmente condiviso, ritieni di saper elaborare strategie ed interventi affinché si realizzzi la comprensione e il rispetto di questo valore all'interno della comunità scolastica?</i>
38. Rispettare la privacy delle informazioni acquisite nella propria pratica professionale	<i>Ritieni che i vincoli derivanti dal rispetto della privacy possano creare difficoltà nel tuo lavoro?</i>
Descrivere, eventualmente utilizzando le domande guida, le ragioni della/e scelta/e della/e competenza/e selezionata/e. Si consiglia di prendere in esame un massimo di 3 competenze per ogni ambito (max 3.000 caratteri spazi inclusi).	

RIQUADRO 3.1 (*segue*)

3. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE (professionalità)	
<i>b) Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative</i>	
Competenze	Domande guida
39. Utilizzare efficacemente le tecnologie digitali per migliorare la propria professionalità	<i>Ritieni di saper utilizzare efficacemente le potenzialità fornite dalle attuali tecnologie digitali (strumenti, applicazioni, ambienti) per curare la tua formazione continua?</i>
40. Utilizzare le tecnologie digitali per costruire reti e scambi con altri colleghi anche nell'ottica di una formazione continua	<i>Ritieni di saper sfruttare le potenzialità dei dispositivi tecnologici e di internet per costruire scambi efficaci e produttivi con altri colleghi e/o con esperti?</i>
41. Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici e dei linguaggi digitali	<i>Ritieni di avere un adeguato bagaglio di conoscenze e di saper attuare strategie per supportare gli allievi nell'uso delle tecnologie digitali a fini didattici?</i>
Descrivere, eventualmente utilizzando le domande guida, le ragioni della/e scelta/e della/e competenza/e selezionata/e. Si consiglia di prendere in esame un massimo di 3 competenze per ogni ambito (max 3.000 caratteri spazi inclusi).	

(*segue*)

RIQUADRO 3.1 (*segue*)

3. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE (professionalità)	
<i>i) Curare la propria formazione continua</i>	
Selezionare fino a 3 competenze	
Competenze	Domande guida
42. Documentare la propria pratica didattica	<i>Ritieni di saper documentare in modo efficace la tua pratica didattica per presentarla ai diversi destinatari (ds, colleghi, genitori ecc.)?</i>
43. Utilizzare le proprie esperienze per riprogettare l'azione didattica	<i>Ritieni di saper riflettere sulla tua pratica per trarre precise informazioni o indicazioni per riprogettare nuove situazioni didattiche?</i>
44. Aggiornare il proprio Bilancio delle competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale	<i>Ritieni di saper orientare il tuo sviluppo professionale in rapporto agli obiettivi emersi dall'analisi del tuo percorso formativo/esprienziale e dai bisogni della scuola nella quale operi?</i>
45. Partecipare a programmi di formazione personale con colleghi, gruppi, comunità di pratiche	<i>Ritieni di saper scegliere le situazioni formative che possono apportare un reale contributo a te e alla tua capacità di lavorare con i colleghi?</i>
46. Essere coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa	<i>Ritieni di avere adeguate competenze per fare ricerca sulla tua pratica didattica individualmente e/o collettivamente?</i>
47. Utilizzare i risultati della ricerca per innovare le proprie pratiche didattiche	<i>Ritieni di essere adeguatamente informato/a sui risultati della ricerca in relazione ai problemi che risultano oggi pregnanti per un docente? Ritieni di riuscire a ricavare dalla ricerca gli elementi utili a innovare la tua pratica didattica?</i>
48. Essere capaci di utilizzare le opportunità offerte dai progetti europei per sviluppare il proprio percorso di formazione	<i>Credi di essere sufficientemente informata/o sulle opportunità formative offerte nell'ambito dei programmi europei? Hai partecipato ad esperienze di questo tipo?</i>
Descrivere, eventualmente utilizzando le domande guida, le ragioni della/e scelta/e della/e competenza/e selezionata/e. Si consiglia di prendere in esame un massimo di 3 competenze per ogni ambito (max 3.000 caratteri spazi inclusi).	

3.5.4. TRASFORMAZIONI DEL DISPOSITIVO AVVENUTE NEGLI ANNI

Il Bilancio iniziale delle competenze costituisce la colonna portante del portfolio, lo strumento maggiormente apprezzato dai docenti che nel corso degli anni hanno testimoniato costantemente la sua efficacia e validità agli esiti dei questionari di monitoraggio condotti da INDIRE. Questo dispositivo «è stato infatti vissuto come un momento di autovalutazione e di messa a fuoco di alcuni elementi di raccordo tra competenze e scelte educative utile anche a indirizzare la redazione del Patto formativo e la scelta delle esperienze promosse dai Laboratori formativi» (Di Stasio *et al.*, 2021, p. 145). Per tale ragione non si è mai reso necessario modificare o aggiornare la sua struttura originaria.

Non solo, il modello di Bilancio di competenze previsto per l'anno di prova ha informato anche i gruppi di lavoro costituiti dal ministero (D.D.G. 21 settembre 2017, prot. n. 941) per accompagnare e arricchire la riflessione sullo sviluppo della professionalità docente che ha dato esito al documento di lavoro *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018). All'interno di questa riflessione il Bilancio di competenze è orientato alla valorizzazione qualitativa della biografia professionale di ciascun docente e risulta utile perché «rimette al centro le persone», riconsegnando a ciascuna di esse la possibilità e la responsabilità della propria progettazione professionale ed esistenziale (ivi, p. 5). Tale strumento potrebbe quindi costituire un dispositivo efficace per tutti gli insegnanti durante l'intero arco della loro carriera: il docente potrebbe implementare il Bilancio di competenze e provvedere al suo aggiornamento in qualsiasi momento in un'ottica di aggiornamento e formazione continua per valorizzare non solo gli elementi visibili della sua professione, ma anche tutti quegli aspetti invisibili, che pure determinano in modo significativo il proprio modo di insegnare e contribuire alla comunità scolastica.

3.5.5. FINALITÀ DELL'ANALISI QUALI-QUANTITATIVA E CARATTERISTICHE METODOLOGICHE

Nei paragrafi a seguire documentiamo i risultati dell'analisi quali-quantitativa longitudinale condotta nei vari anni che sono oggetto di osservazione nel presente capitolo.

A partire dalle ipotesi fondative già espresse (cfr. PAR. 3.5.3), le domande di ricerca che guidano l'analisi quali-quantitativa a seguire sono:

- a) il dispositivo Bilancio delle competenze è efficace nel raggiungimento degli obiettivi esplicitati nel PAR. 3.5.2?
- b) L'andamento delle preferenze rimane simile negli anni oppure varia in modo significativo nel tempo e in relazione al profilo dei docenti?
- c) Quali competenze mancano nel Bilancio iniziale e sarebbero invece importanti per sostenere il rinnovamento della professionalità docente richiesto dalle grandi trasformazioni ed emergenze?

TABELLA 3.7
Domande di ricerca e metodologia

Domanda di ricerca	Metodologia e dataset
a) Il dispositivo Bilancio delle competenze è efficace nel raggiungimento degli obiettivi esplicitati nel PAR. 3.5.2?	Analisi statistica dei dati relativi alla percezione di efficienza ed impatto dei dispositivi, raccolti con in questionari di monitoraggio. Dataset: questionario annuale di monitoraggio. Soggetti coinvolti: tutta la popolazione dei docenti in formazione nelle sei annualità 2015-16, 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20 e 2020-21 per un totale di 213.913 docenti.
b) L'andamento delle preferenze degli indicatori di competenza rimane simile negli anni oppure varia in modo significativo nel tempo e in relazione al profilo dei docenti?	Analisi statistica dei dati relativi alle aree-ambiti-indicatori scelti nel Bilancio iniziale delle competenze. Dataset: Bilancio iniziale delle competenze. Soggetti coinvolti: tutti i docenti che hanno compilato il Bilancio delle competenze nelle tre annualità 2016-17, 2017-18, 2018-19 (79.557 in totale) e 56.565 docenti per l'anno 2015-16 (pari a oltre il 70% dei docenti formati in quella annualità).
c) Quali competenze mancano nel Bilancio iniziale e sarebbero invece importanti per sostenere il rinnovamento della professionalità docente richiesto dalle grandi trasformazioni ed emergenze?	Analisi testuale dei testi liberi formulati dai docenti in risposta alla domanda: <i>Alla luce delle grandi trasformazioni ed emergenze (sociali, ambientali, economiche, sanitarie, digitali ecc.) con cui ci confrontiamo e che impongono continuamente un rinnovamento della professionalità docente, secondo te, quali competenze mancano in questo Bilancio iniziale?</i> Dataset: 1 questionario di fine incontro. Soggetti coinvolti: 86 docenti partecipanti all'incontro propedeutico iniziale del percorso Neoassunti 2020-21, Ambito territoriale n. 6 Torino.

Le evidenze utili a fornire risposte a tali domande sono costruite sulla base di analisi quali-qualitative condotte sui questionari di monitoraggio e i Bilanci iniziali delle competenze e in particolare:

- i questionari di monitoraggio somministrati a tutti i docenti in formazione e compilati obbligatoriamente al termine del percorso
- i Bilanci iniziali delle Competenze redatti da tutti i docenti in formazione all'inizio del percorso.

In particolare, in relazione alle domande di ricerca si è adottata la metodologia riportata nella TAB. 3.7.

3.5.6. EFFICACIA PERCEPITA E IMPATTO DEL DISPOSITIVO BILANCIO INIZIALE DELLE COMPETENZE: ANALISI QUANTITATIVA DAL QUESTIONARIO DI MONITORAGGIO

Includendo l'annualità 2021-22, sono quasi 300.000 gli insegnanti che ad oggi hanno utilizzato il dispositivo Bilancio delle competenze.

La stabilità del dispositivo negli anni, così come delle dimensioni di efficacia indagate dal questionario, permette una comparabilità longitudinale lungo varie annualità tra quelle considerate. In particolare, diamo a seguire una restituzione dell'analisi condotta rispetto a due chiavi di lettura:

1. l'efficacia percepita del dispositivo rispetto alle sue ricadute sulla professionalità in senso ampio;
2. la relazione percepita tra il dispositivo Bilancio delle competenze e altre tappe del modello formativo che fanno parte del percorso.

Il Bilancio delle competenze e le ricadute sulla professionalità dell'insegnante

Le ricadute del Bilancio delle competenze sono state indagate attraverso domande del questionario di monitoraggio con risposta su scala Likert a quattro livelli (per niente, poco, abbastanza, molto).

Per la domanda: *Il Bilancio delle competenze ti ha aiutato a comprendere in modo più approfondito le diverse dimensioni delle competenze professionali del docente?*, l'analisi longitudinale porta alla luce una tendenza di crescita nella percezione di utilità del

FIGURA 3.8

Bilancio delle competenze e approfondimento delle competenze professionali

*Il Bilancio delle competenze ti ha aiutato a comprendere in modo più approfondito
le diverse dimensioni delle competenze professionali del docente*

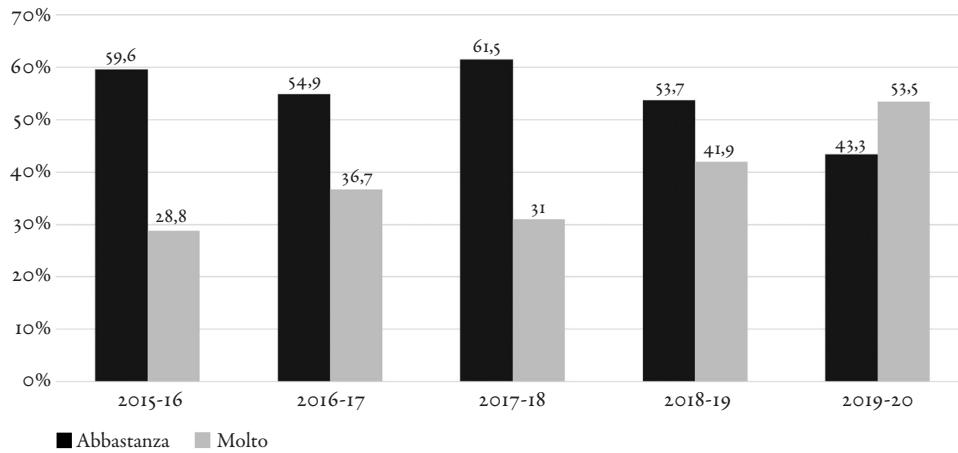
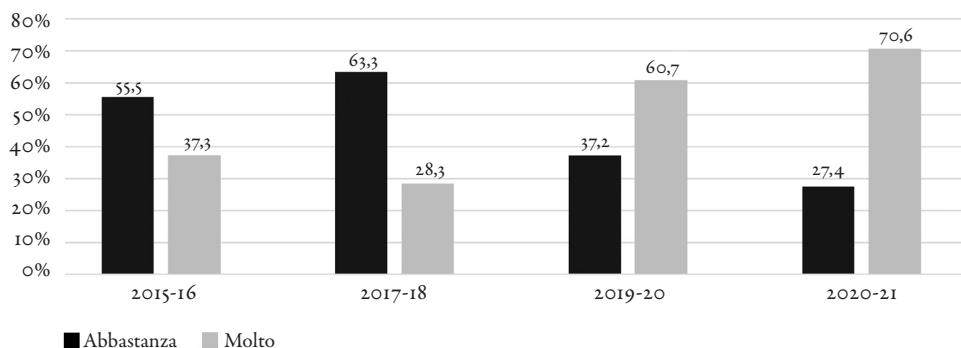
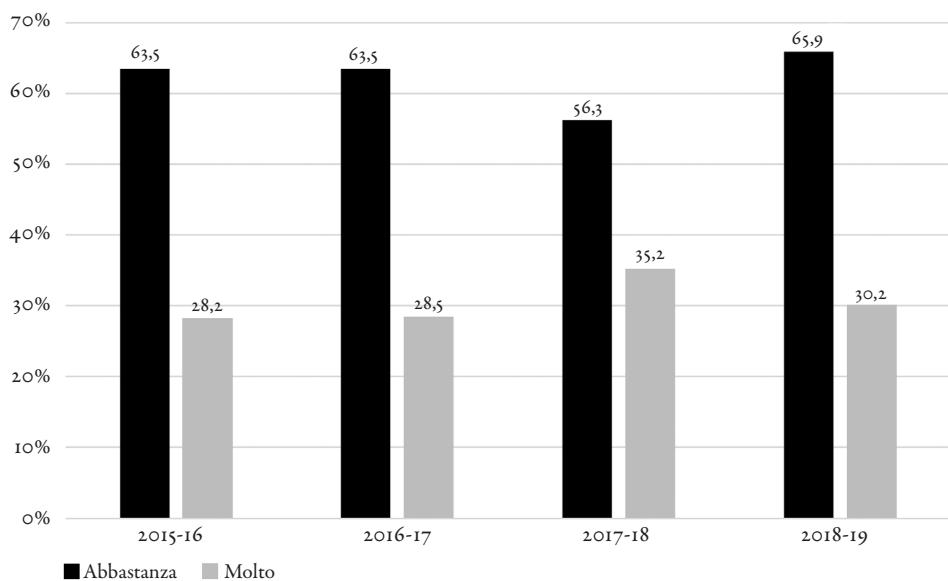


FIGURA 3.9**Bilancio delle competenze e formazione ulteriore**

Il Bilancio delle competenze ti ha aiutato a trovare aspetti di competenze sui quali progettare la tua formazione futura

**FIGURA 3.10****Bilancio delle competenze e routine, abilità, attitudini**

Il Bilancio delle competenze ti ha aiutato a scoprire che le tue routine, abilità e attitudini sono ascrivibili a una o più competenze elencate nel Bilancio



Bilancio riguardo alle sue ricadute sulla comprensione più approfondita delle diverse dimensioni delle competenze professionali del docente: raddoppia quasi tra il 2015-16 e il 2020-21 la percentuale di docenti che attribuisce la risposta "molto" sulla scala Likert a quattro valori (FIG. 3.8).

In maniera analoga quasi raddoppia la percentuale di docenti che tra il 2015-16 e il 2020-21 attribuisce il valore “molto” alla domanda che indaga se il Bilancio di competenze “ha aiutato a trovare aspetti sui quali progettare la formazione futura” (FIG. 3.9).

Inoltre, l'affermazione “Il Bilancio di competenze ti ha aiutato a scoprire che le tue routine, abilità e attitudini sono ascrivibili ad una o più delle competenze elencate nel Bilancio” riscontra una valutazione sostanzialmente stabile negli anni che si attesta intorno al 30% di frequenza per la risposta “molto”, ma che esaurisce la quasi totalità degli insegnanti se si va ad includere la frequenza di scelta della risposta “abbastanza” (FIG. 3.10).

Il Bilancio delle competenze in relazione ad altre tappe del percorso di formazione

Nelle ultime tre annualità considerate da questo rapporto (2018-19, 2019-20, 2020-21), sono state incluse nel questionario di monitoraggio alcune domande volte ad esplorare la relazione del Bilancio con alcune tappe “vicine” dal punto di vista del modello, nel percorso di formazione. Le risposte alle domande evidenziano sistematicamente una tendenza crescente nella percezione di collegamento tra questi due momenti nel percorso formativo, come evidenziato dalle frequenze di scelta “abbastanza” e “molto” nelle domande illustrate nelle FIGG. 3.11 e 3.12.

FIGURA 3.11
Bilancio delle competenze e Patto formativo

Il Bilancio delle competenze ti ha aiutato a redigere il Patto formativo

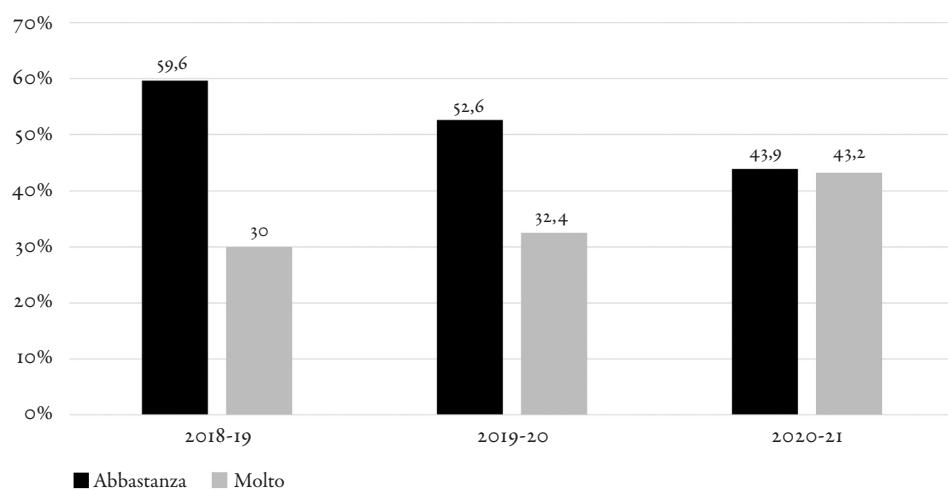
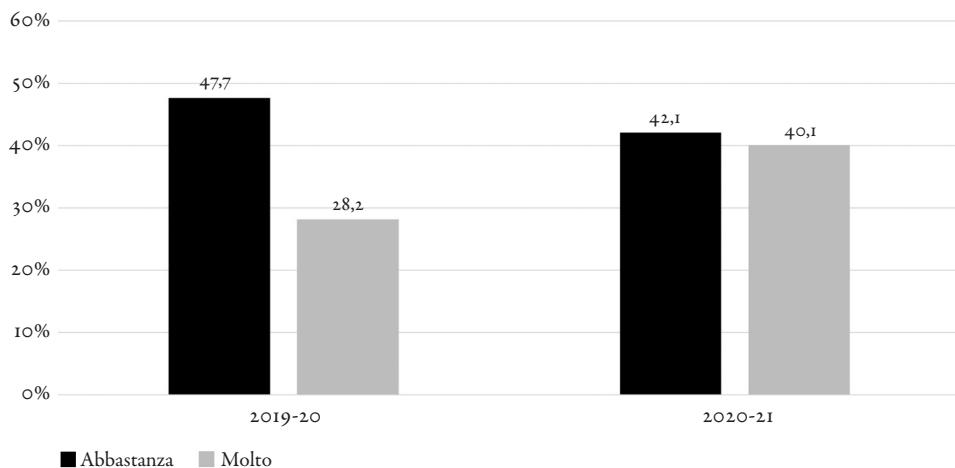


FIGURA 3.12
Bilancio delle competenze e Laboratori formativi

Il Bilancio delle competenze ti ha aiutato a scegliere quali Laboratori formativi seguire



3.5.7. SCELTA DELLE AREE-AMBITI-INDICATORI DEL BILANCIO INIZIALE DELLE COMPETENZE: ANALISI QUANTITATIVA

Per le quattro annualità che vanno dal 2015-16 al 2018-19 sono stati analizzati dal punto di vista quantitativo i descrittori di competenza scelti dai docenti dei vari profili (potenziamento, sostegno, infanzia e primaria, secondaria) nell'uso del dispositivo Bilancio di competenze per ciascuna delle tre aree – didattica, organizzazione e professionalità – e dei relativi ambiti in cui sono articolate.

I numeri di docenti coinvolti in questa analisi quantitativa sono esplicitati nella FIG. 3.13 che illustra anche il contingente di docenti, appartenenti alle tre categorie di profilo, facenti parte dell'organico di potenziamento, istituito con la legge 107/2015 e pertanto non presente ancora nel contingente dei docenti neoassunti per l'a.s. 2015-16.

È utile ed interessante analizzare da una prospettiva longitudinale alcune tra le scelte dei descrittori di competenze area per area e in relazione al profilo dei docenti.

Il Bilancio delle competenze è articolato in 48 indicatori di competenza raggruppati in 9 ambiti, 3 per ciascuna area, secondo la mappatura numerica illustrata nella TAB. 3.8.

FIGURA 3.13

Numero dei docenti neoassunti distribuiti per ordine e tipologia di scuola

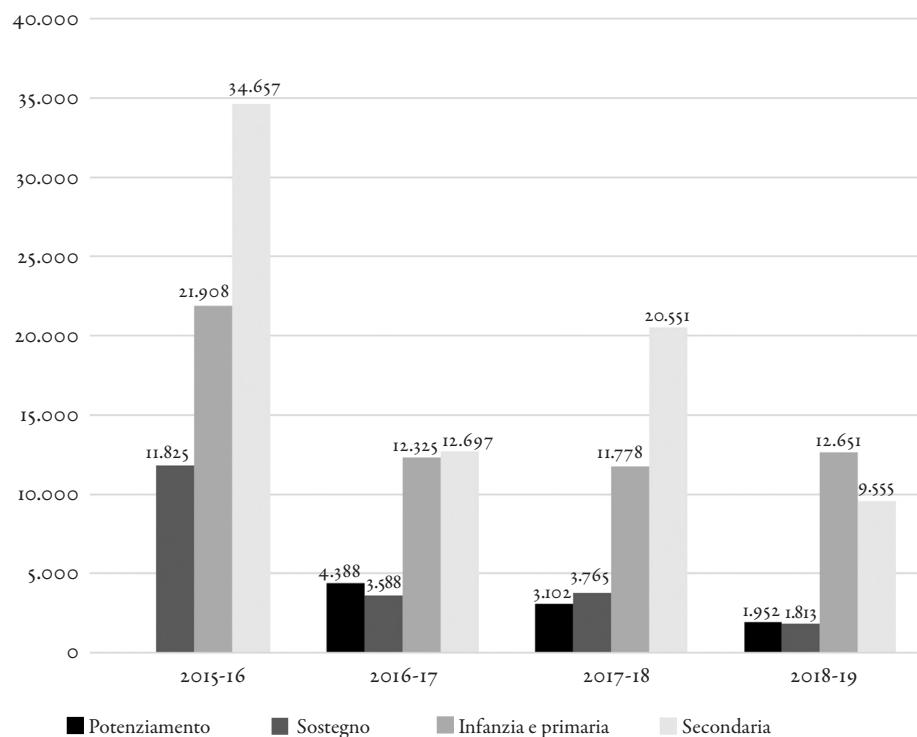


TABELLA 3.8

Articolazione del Bilancio iniziale delle competenze

Aree	Ambiti	N. di indicatori
<i>Area delle competenze relative all'insegnamento (didattica)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Organizzare situazioni di apprendimento – Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo – Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento 	11 4 5
<i>Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della propria scuola (organizzazione)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Lavorare in gruppo tra docenti – Partecipare alla gestione della scuola – Informare e coinvolgere i genitori 	5 5 4
<i>Area delle competenze relative alla propria formazione (professionalità)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Affrontare i doveri e i problemi etici della professione – Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative – Curare la propria formazione continua 	4 3 7

Area delle competenze relative all'insegnamento (didattica)

L'Area didattica è quella a maggiore numerosità di indicatori. Al fine di riportare un'analisi longitudinale significativa ed efficace, si rappresentano e commentano solo le scelte di indicatori che risultano significative, sia in positivo che in negativo, per frequenza di scelta per tutti o alcuni dei profili dei docenti.

Organizzare situazioni di apprendimento

“Individuare con chiarezza le competenze che gli allievi devono sviluppare” interessa stabilmente tutti i docenti in tutte le annualità nella misura media del 20%, ma riceve attenzione doppia dai docenti dell’organico di potenziamento. Analogi andamenti, con un livello di attenzione spostato verso la media del 10% riceve l’indicatore “Rendere operativi gli obiettivi di apprendimento individuati, traducendoli in evidenze concrete che permettano di verificarne il conseguimento”, indicatore scelto sempre in misura almeno doppia per i docenti del potenziamento. Con un diverso andamento nell’anno 2015-16 dove i docenti di sostegno scelgono questo indicatore in modo importante, la situazione si presenta analoga alla precedente anche per l’indicatore “Conoscere in maniera adeguata i concetti chiave della disciplina in modo da sostenere le proprie scelte didattiche” e per l’indicatore “Progettare le attività didattiche e le attività e gli strumenti di valutazione tenendo conto delle conoscenze pregresse degli studenti” (FIG. 3.14).

È invece oggetto di attenzione continuativa l’indicatore “Elaborare piani educativi inclusivi (PEI, PEP, PDP) per gli allievi che lo necessitano”, che viene scelto dall’80-90% dei docenti di sostegno per tre annualità su quattro. Fa eccezione il 2017-18 in cui tale scelta è del 30% circa per gli insegnanti di sostegno e risulta maggiormente distribuita tra tutti i quattro profili di docente.

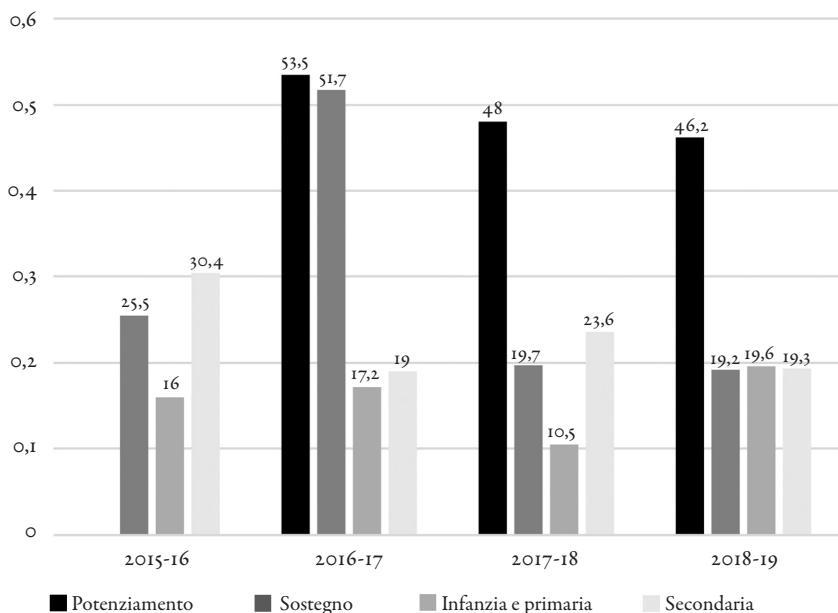
“Progettare le attività della classe affinché queste tengano conto delle necessità degli allievi con bisogni speciali in modo da favorirne l’integrazione” è un indicatore presente nel Bilancio delle competenze per tre delle quattro annualità: negli anni 2016-17 e 2018-19 tale indicatore è scelto in maniera confrontabile: in misura maggiore (oltre il 30%) dall’organico di potenziamento, vicino al 30% per i docenti di sostegno, tra il 10 e il 20% per infanzia primaria e secondaria. Nuovamente costituisce un’anomalia l’anno 2017-18 in cui tale indicatore riscontra un interesse minore del 10% da parte di tutti i docenti.

Stessa anomalia ma con polarità inversa si riscontra per l’indicatore “Verificare l’impatto dell’intervento didattico in modo da coglierne le azioni più incisive”. Viene scelto nella media dal 5% dei docenti di tutti i profili in tutte le annualità, ad eccezione del 2017-18 dove invece suscita l’interesse del 45% dei docenti di potenziamento, di circa il 25-30% dei docenti di sostegno e della secondaria e del 10% di quelli della primaria.

È più omogenea la situazione relativa alla scelta dell’indicatore “Utilizzare le tec-

FIGURA 3.14

Scelta dell'indicatore “Individuare con chiarezza le competenze che gli allievi devono sviluppare”



nologie e le opportunità offerte dalle tecnologie e dai linguaggi digitali per migliorare i processi di apprendimento”. La frequenza di scelta rimane più marcata per i docenti di potenziamento (circa il 45% nel 2016-17 e nel 2018-19 e il 25% nel 2017-18), a seguire per i docenti di sostegno (25-30% tranne nel 2017-18 dove scende al 10%) e per gli altri profili che comunque lo scelgono nella misura del 10-20% rispettivamente per infanzia e primaria e secondaria (FIG. 3.15).

“Progettare attività per le quali lo studente sia al centro dei processi di apprendimento e di costruzione delle conoscenze” riceve l’attenzione prevalente dell’organico di sostegno (oltre il 20%) e in misura minore dei docenti di sostegno e della secondaria (intorno al 10%) e ancora minore (5-10%) dei docenti di infanzia e primaria.

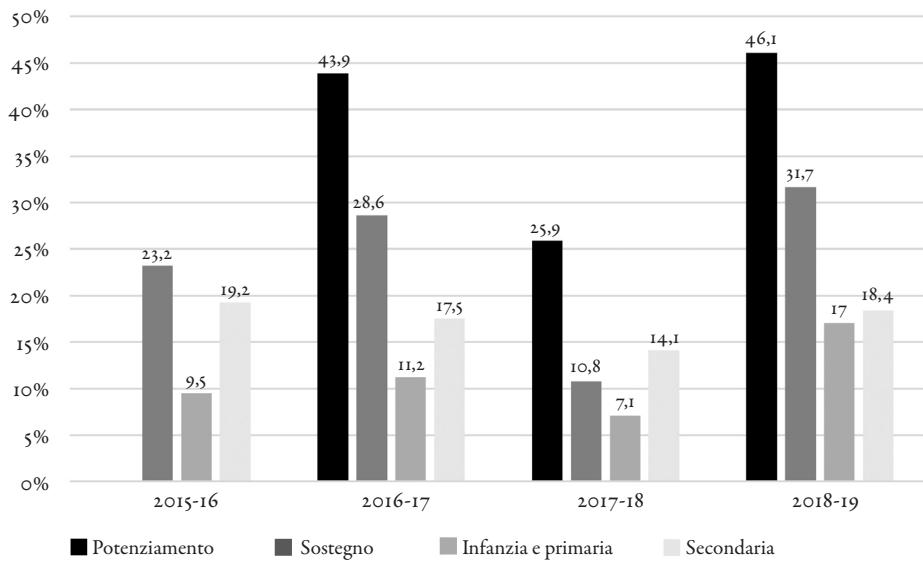
Ultimo indicatore di questo ambito è “Prefigurare i possibili ostacoli di apprendimento e predisporre adeguate strategie di intervento” che riceve un interesse limitato tra il 3 e il 9% circa da parte di tutti i profili se non per il 14% circa per il solo organico di potenziamento limitato all’annualità 2017-18.

In sintesi, possiamo dire che le caratteristiche di scelta delle dimensioni di questo primo ambito dell’Area didattica sono riassumibili come segue:

- l’anno 2017-18 è spesso anomalo, ovvero manifesta tendenze inverse rispetto agli altri anni. La differenza tra questo e gli altri a.s. è verosimilmente da collegare alla

FIGURA 3.15

Scelta dell'indicatore “Utilizzare le tecnologie e le opportunità offerte dalle tecnologie e dai linguaggi digitali per migliorare il processo di apprendimento”



percentuale molto maggiore di docenti della secondaria entrati in ruolo e quindi in formazione per quell'anno;

- l'organico di potenziamento dedica un'attenzione distintiva a numerosi indicatori di questo ambito, e in particolare (oltre al 50%) agli indicatori “Individuare con chiarezza le competenze che gli allievi devono sviluppare” e (intorno al 45%) a “Utilizzare le tecnologie e le opportunità offerte dalle tecnologie e dai linguaggi digitali per migliorare i processi di apprendimento”;
- i docenti di sostegno invece concentrano la loro attenzione su “Elaborare piani educativi inclusivi” e su “Progettare le attività della classe affinché queste tengano conto delle necessità degli allievi con bisogni speciali”;
- ad eccezione fatta del primo indicatore dell'ambito e di quello per le tecnologie che sono selezionati da infanzia primaria e secondaria con frequenze che vanno dal 10 al 30%, tutti gli altri indicatori scelti da questi gruppi di docenti non superano quasi mai la frequenza del 10%.

Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo

A questo secondo ambito dell'Area didattica, afferiscono quattro indicatori.

L'indicatore “Considerare gli obiettivi di apprendimento coerentemente con uno sviluppo verticale del curricolo” è scelto dai docenti di sostegno e di potenziamento in

FIGURA 3.16

Scelta dell'indicatore “Rendere gli studenti consapevoli dei loro progressi rispetto agli obiettivi di apprendimento”

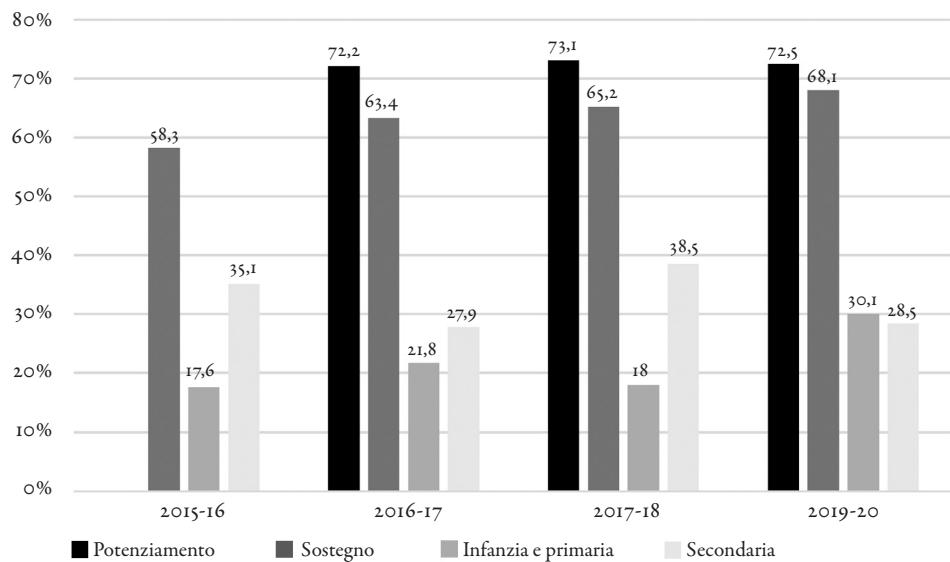
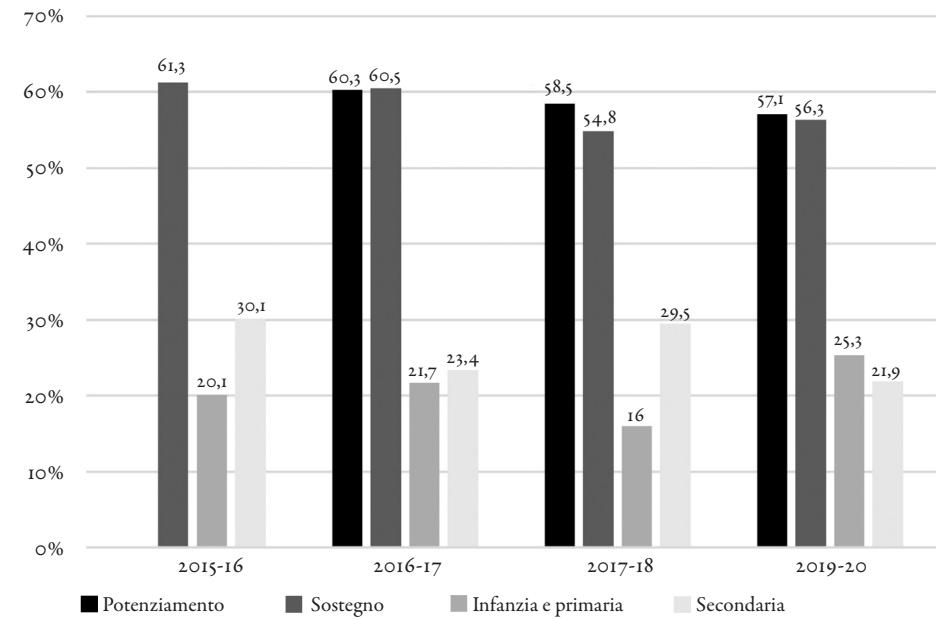


FIGURA 3.17

Scelta dell'indicatore “Progettare attività di valutazione formativa utilizzando una pluralità di strumenti e tecniche”



una misura di circa il 20%, mentre incontra l'attenzione dei docenti infanzia-primaria e secondaria con frequenze comprese tra il 6-15%.

È molto più selezionato l'indicatore “Rendere gli studenti consapevoli dei loro progressi rispetto agli obiettivi di apprendimento” sia da docenti di sostegno e potenziamento (58-63%) ma anche dagli altri due gruppi di docenti (17-30% per infanzia-primaria) e (28-38% per la secondaria) (FIG. 3.16).

Analogo profilo di scelta si ha per l'indicatore “Progettare attività di valutazione formativa utilizzando una pluralità di strumenti e tecniche” che interessa potenziamento e sostegno dal 54 al 61%, infanzia-primaria dal 16 al 25% e secondaria dal 21 al 30% (FIG. 3.17).

L'ultimo indicatore di questo ambito “Progettare attività per la verifica delle competenze trasversali (*soft skills*)” interessa sempre maggiormente i docenti di sostegno e potenziamento (24-30% per tre su quattro annualità, con l'eccezione della prima che si attesta intorno al 9% per i docenti di sostegno), in misura minore i docenti infanzia-primaria (dal 3 al 13%) e un po' maggiore i docenti della secondaria (dal 6 al 18%).

In sintesi, le caratteristiche di scelta delle dimensioni di questo secondo ambito dell'Area didattica sono:

- una maggiore attenzione alle competenze di questo ambito da parte dei docenti di sostegno e potenziamento per tutti gli indicatori;
- un interesse di tutti i docenti, anche se in misura maggiore sempre per i docenti di sostegno e potenziamento che arrivano al 60-70% della frequenza di scelta, per i due indicatori “Rendere gli studenti consapevoli dei loro progressi rispetto agli obiettivi di apprendimento” (1 docente su 3 della secondaria e 1 su 5 dell'infanzia-primaria) e “Progettare attività di valutazione formativa utilizzando una pluralità di strumenti e tecniche” (1 docente su 5 dell'infanzia-primaria e 1 su 4 della secondaria);
- si riscontra un interesse moderato e sempre in misura maggiore di circa il doppio per i docenti di sostegno e potenziamento (circa 1 su 4), ma sostanzialmente crescente lungo le quattro annualità per l'indicatore “Progettare attività per la verifica delle competenze trasversali”;
- si riscontra un interesse basso e sostanzialmente stabile per l'indicatore “Considerare gli obiettivi di apprendimento coerentemente con uno sviluppo verticale del curricolo” (1 docente su 5 per sostegno e potenziamento, 1 docente su 10 per infanzia-primaria e secondaria).

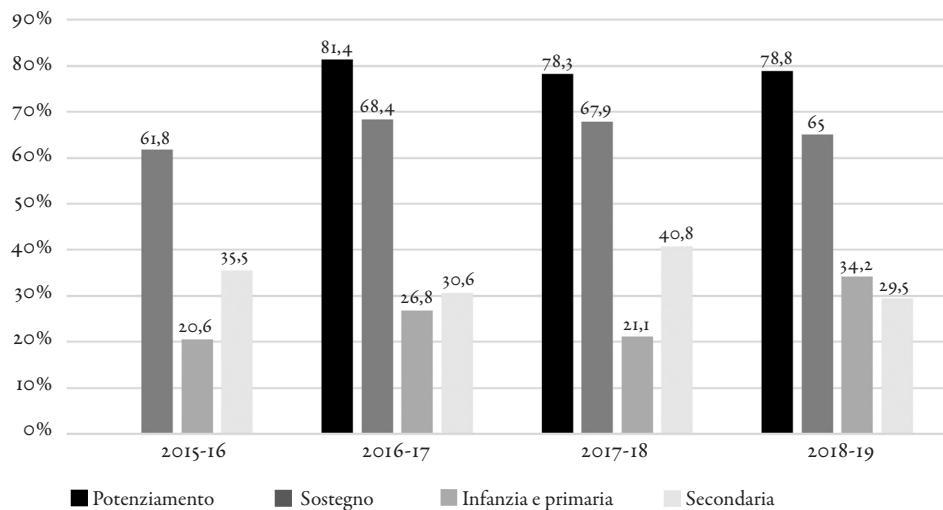
Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento

Al terzo ambito dell'Area didattica, afferiscono cinque indicatori.

È alta per tutti i profili di docenti la scelta dell'indicatore “Costruire un ambiente di apprendimento capace di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli studenti” che riceve un interesse sostanzialmente stabile nel tempo intorno all'80% per i docenti di potenziamento, tra il 61 e il 68% per i docenti di sostegno, tra

FIGURA 3.18

Scelta dell'indicatore “Costruire un ambiente di apprendimento capace di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli studenti”



il 20 e il 34% per i docenti di infanzia-primaria e tra il 30 e il 40% per i docenti della secondaria (FIG. 3.18).

Un profilo di scelta analogo si ottiene anche per l'indicatore “Sviluppare la cooperazione fra studenti e forme di mutuo insegnamento”.

L'indicatore “Progettare attività per imparare ad imparare” riceve l'attenzione più ampia dai docenti di potenziamento (22-27%) e sostegno (14-21%). Incontra meno invece la scelta dei docenti della secondaria (8-15%) con un andamento di frequenza di scelta crescente nei primi tre anni e una flessione sull'ultima annualità considerata, e ancora meno dei docenti infanzia-primaria (2-8%).

L'indicatore “Costruire e condividere con la classe regole chiare” incontra l'attenzione del 35-37% dei docenti di potenziamento, e in misura minore per i docenti infanzia-primaria (6-15%) e secondaria (12-19%).

Il quinto indicatore di questa sezione era rivolto ai soli docenti di infanzia (e i relativi contingenti di sostegno e potenziamento) e riguardava la competenza “Curare l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita, pratica”. Esso ha incontrato un'attenzione sostanzialmente crescente nel tempo da parte dei docenti infanzia partendo da un 4% circa del 2015-16 e arrivando ad un 15% circa del 2018-19, e da parte dei docenti di sostegno partendo da un 6% del 15-16 ad un 20% del 2018-19.

In sintesi, le caratteristiche di scelta delle dimensioni di questo terzo ambito dell'Area didattica sono:

- una maggiore attenzione alle competenze di questo ambito da parte dei docenti di sostegno e potenziamento rispetto ai docenti di infanzia-primaria e secondaria;
- un interesse molto alto da parte dei docenti di potenziamento e sostegno e comunque significativo da parte dei docenti di altri profili per l'indicatore “Costruire un ambiente di apprendimento capace di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli studenti” ma anche per l'indicatore “Sviluppare la cooperazione tra studenti e forme di mutuo insegnamento”.

*Area delle competenze relative alla partecipazione
alla vita della propria scuola (organizzazione)*

Questa area è articolata in tre ambiti declinati in un totale di 14 indicatori.

Lavorare in gruppo tra docenti

Questo primo ambito è articolato in 5 indicatori.

Il primo indicatore “Elaborare e negoziare un progetto educativo di gruppo, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica” è molto scelto dai docenti di potenziamento (52-62%), abbastanza scelto dai docenti di sostegno (29-35%), scelto nella misura del 17-31% dai docenti infanzia e primaria con attenzione crescente nel corso degli anni anche se con una flessione nel 17-18, e nella misura del 18-27% dai docenti della secondaria con un andamento sostanzialmente decrescente nel corso degli anni (FIG. 3.19).

Analogo profilo anche se con delle percentuali di scelta leggermente minori per il potenziamento, riceve l'indicatore “Partecipare a gruppi di lavoro tra docenti, condurre riunioni e fare sintesi”.

“Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare in collaborazione tra colleghi” ha nuovamente l'attenzione prevalente da parte dei docenti di potenziamento (23-30%), un'attenzione bassa e stabile intorno al 11-13% da parte dei docenti di sostegno, scarsa da parte dei docenti di infanzia e primaria (6-9%) e comunque bassa (10-15%) da parte dei docenti della scuola secondaria.

L'indicatore “Innescare ed avvalersi di attività di valutazione e apprendimento tra pari” è scelto dai docenti di potenziamento per il 36-41%, dai docenti di sostegno per il 15-17%, dai docenti della primaria per l'8-14%, dai docenti della secondaria per il 15-22% con un andamento abbastanza stabile negli anni ad eccezione del picco del 2017-18.

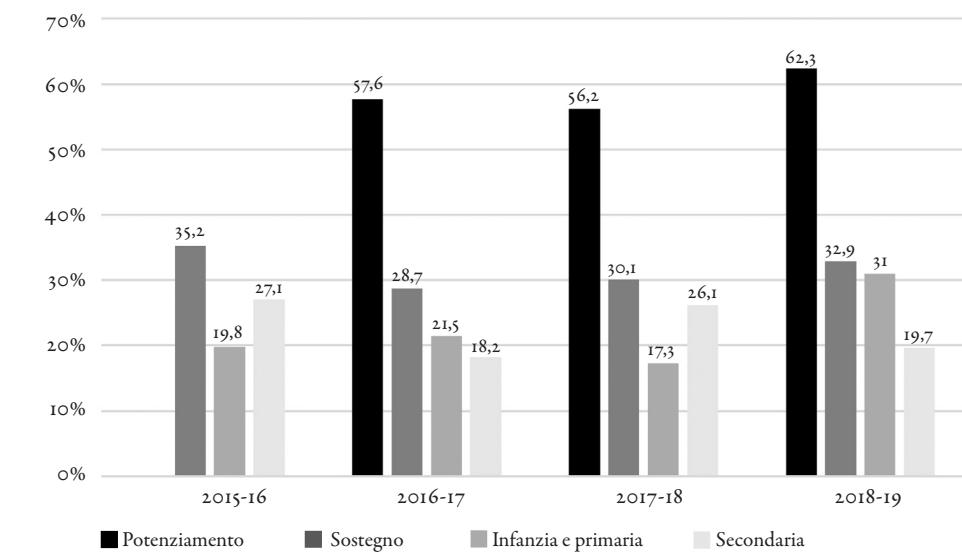
Molto intensa e costantemente crescente nel tempo (79-90%), la scelta dell'indicatore rivolto ai soli docenti di sostegno “Focalizzare l'attenzione dell'intero gruppo docente sui temi dell'inclusione”.

In sintesi, le caratteristiche di scelta delle dimensioni di questo primo ambito dell'Area organizzativa sono:

- una maggiore attenzione alle competenze di questo ambito da parte dei docenti di

FIGURA 3.19

Scelta dell'indicatore “Elaborare e negoziare un progetto educativo di gruppo, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica”



sostegno e potenziamento rispetto ai docenti di infanzia-primaria e secondaria, specialmente per gli indicatori “Elaborare e negoziare un progetto educativo di gruppo, costruendo prospettive condivise su problemi della comunità scolastica e partecipare a gruppi di lavoro tra docenti, condurre riunioni, fare sintesi”;

- la grande attenzione dei docenti di sostegno all’indicatore “Focalizzare l’attenzione dell’intero gruppo docente sui temi dell’inclusione”;
- una scarsa attenzione dei docenti di sostegno, infanzia-primaria e secondaria verso l’indicatore “Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare coi colleghi e innescare ed avvalersi di attività di valutazione e apprendimento tra pari”.

Partecipare alla gestione della scuola

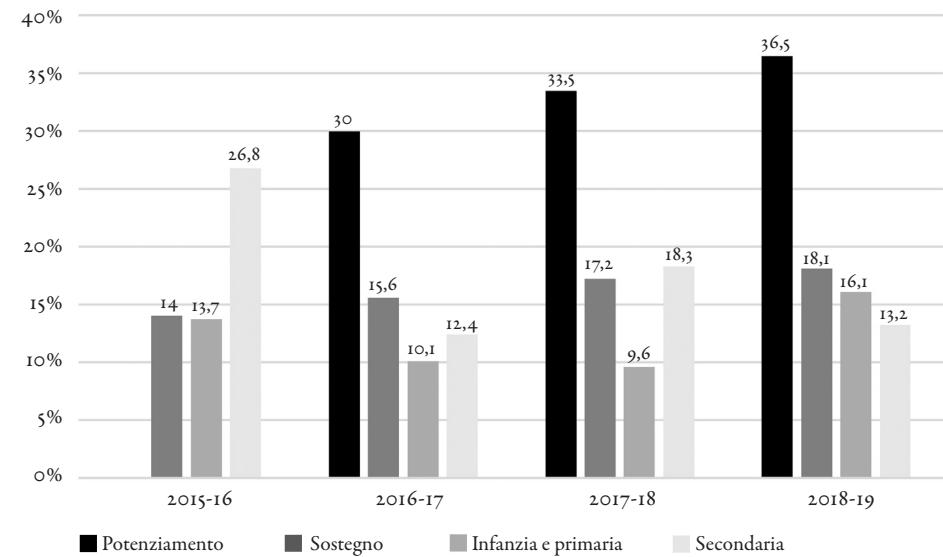
Anche il secondo ambito dell’Area organizzativa contiene 5 indicatori.

“Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori” è nuovamente un indicatore scelto stabilmente sia dai docenti del potenziamento (56-58%), sia pur in misura minore dai docenti di sostegno (25-28%). Varia nel tempo in misura complessivamente crescente l’attenzione da parte dei docenti infanzia e primaria (18-29%) e con andamento alterno tra i vari anni per i docenti della secondaria (19-27%)

È molto scelto e con un trend crescente (87-93%) l’indicatore “Curare i rapporti con le equipe multidisciplinari ed i servizi specialistici”.

FIGURA 3.20

Scelta dell'indicatore “Partecipare ai processi di autovalutazione della scuola, con particolare riferimento al RAV”



“Organizzare e far evolvere all’interno della scuola”, la partecipazione degli allievi riceve il 32-37% di scelta da parte dei docenti di potenziamento, il 9-12% dai docenti di sostegno, il 5-10% dai docenti della primaria e il 14-20% dai docenti della secondaria.

L’indicatore “Partecipare ai processi di autovalutazione della scuola, con particolare riferimento al RAV”, riceve interesse crescente nel tempo da parte dei docenti di potenziamento 30-36%, e da parte dei docenti di sostegno (14-18%), decrescente per i primi tre anni e poi nuovamente crescente da parte degli insegnanti di infanzia-primaria (10-16%) e complessivamente decrescente nel tempo (26-12%) da parte dei docenti della secondaria (FIG. 3.20).

Ha un andamento analogo l’indicatore “Impegnarsi negli interventi di miglioramento dell’organizzazione della scuola”: scelto dal 42-43% dei docenti di potenziamento, in misura decrescente dai docenti di sostegno 24-18%, per il 10-17% dai docenti infanzia-primaria e per il 16-22% per i docenti della secondaria.

In sintesi, le caratteristiche di scelta delle dimensioni di questo secondo ambito dell’Area organizzativa evidenziano:

- una maggiore attenzione alle competenze di questo ambito da parte dei docenti di sostegno e potenziamento rispetto ai docenti di infanzia-primaria e secondaria specie per l’indicatore “Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori”;
- una moderata propensione dei docenti di sostegno, infanzia-primaria e secondaria

alle competenze di “Partecipazione ai processi di autovalutazione e miglioramento della scuola”.

Informare e coinvolgere i genitori

Il terzo ambito dell’Area organizzativa conta 4 indicatori.

L’indicatore “Coinvolgere i genitori nella vita della scuola” riscontra alto interesse sia per i docenti del potenziamento (70-74%) che per quelli di sostegno (55% nel 2015-16 e 70-73% nei tre anni successivi). Una frequenza di scelta con tendenza crescente negli anni (22-36%) per questo indicatore avviene da parte dei docenti della primaria, e con tendenza opposta (37-26%) per i docenti della secondaria. Stesse caratteristiche delle frequenze di scelta di questo indicatore si ritrovano per l’indicatore “Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti” (FIG. 3.21).

L’indicatore “Organizzare riunioni d’informazione e di dibattito sui problemi educativi” riceve un interesse relativamente basso e stabile da parte dei docenti di potenziamento (20-22%), un interesse basso da parte dei docenti infanzia-primaria (4-7%) e dei docenti della secondaria (8-12%).

L’indicatore “Assicurare un rapporto personalizzato e accogliente verso i singoli genitori”, riservato ai soli docenti dell’infanzia, nel 2015-17 riceve l’attenzione del 71% dei docenti del sostegno-infanzia; negli anni successivi presenta una marcata flessione, anche se cresce nel triennio successivo partendo dal 15% delle scelte per arrivare al 23% circa. Lo stesso indicatore riscontra frequenze di scelta basse da parte dei docenti dell’infanzia (3-15% con un crescendo nei quattro anni osservati).

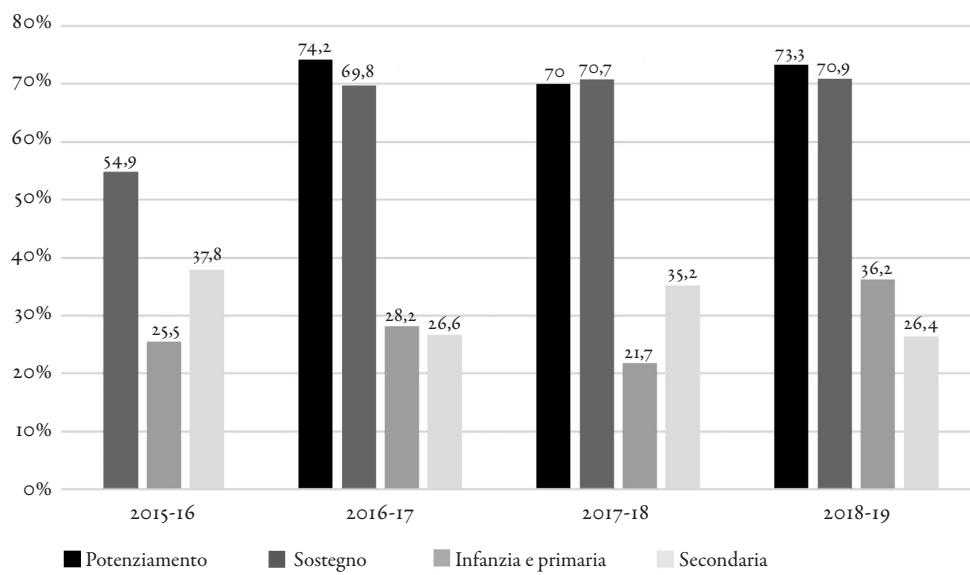
Era riservato ai soli docenti dell’infanzia l’indicatore “Assicurare un rapporto personalizzato e accogliente verso i singoli genitori” che nel 2015-17 riceve l’attenzione del 71% dei docenti del sostegno-infanzia per quell’anno. Nel triennio successivo riceve l’interesse dei docenti di sostegno, che lo scelgono a partire da una base del 15% nel 2016-17 per arrivare al 23% circa nel 2018-19.

In sintesi, le caratteristiche di scelta delle dimensioni di questo terzo ambito dell’Area organizzativa evidenziano:

- una maggiore attenzione alle competenze di questo ambito da parte dei docenti di sostegno e potenziamento rispetto ai docenti di infanzia-primaria e secondaria, specie per l’indicatore “Coinvolgere i genitori nella vita della scuola”;
- un’attenzione significativa dei docenti di infanzia-primaria e secondaria con una prevalenza di questi ultimi, rivolta sia all’indicatore “Coinvolgere i genitori nella vita della scuola” che all’indicatore “Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti”;
- un forte sbilanciamento delle frequenze di scelta dei docenti di sostegno-infanzia del 2015-16 verso l’indicatore “Assicurare un rapporto personalizzato e accogliente verso singoli genitori” rispetto alle scelte operate dalle stesse categorie di docenti negli anni successivi.

FIGURA 3.21

Scelta dell'indicatore “Coinvolgere i genitori nella vita della scuola”



Area delle competenze relative alla propria professione (professionalità)

In questa area di competenze sono raggruppati tre ambiti e un totale di 14 indicatori.

Affrontare i doveri e i problemi etici della professione

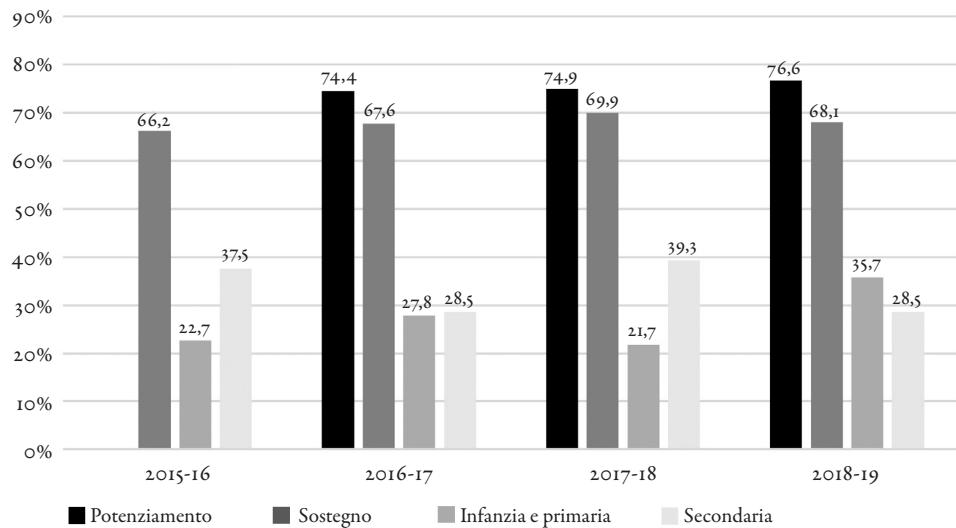
Questo ambito conta 4 indicatori di competenza.

Con un profilo di frequenza e di andamento confrontabile negli anni e rispetto ai profili dei docenti, i due indicatori “Rispettare regole, ruoli e impegni assunti all'interno del proprio contesto professionale” e “Inspirare la propria azione a principi di lealtà, collaborazione, reciproca fiducia tra le diverse componenti”. Entrambi sono maggiormente selezionati dai docenti di potenziamento e sostegno rispettivamente tra il 74-76% e 70-73% e dai docenti di sostegno (stabilmente da circa il 67% per il primo indicatore e dal 59-67% in maniera crescente nel tempo per il secondo indicatore). Infanzia-primaria invece si attestano intorno al 22-36% e 19-34% con il valore più alto per l'annualità 2018-19. Infine, i docenti della secondaria si muovono tra il 28-40% e il 27-38% con il valore più alto per l'annualità 2017-18 (FIG. 3.22).

La competenza relativa a “Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa” va ad incontrare il maggiore interesse di docenti di potenziamento e sostegno (intorno al 50%), tra il 20-30% delle preferenze dei docenti della secondaria e tra il 10-20% di quelli di infanzia e primaria.

FIGURA 3.22

Scelta dell'indicatore “Rispettare regole, ruoli e impegni assunti all'interno del proprio contesto”



Infine, “Rispettare la privacy delle informazioni acquisite nella propria pratica professionale” va a sollecitare l’attenzione prevalente dei docenti di sostegno (26-23% in maniera decrescente negli anni), del 15-17% dei docenti di potenziamento, del 5-9% dei docenti infanzia-primaria e del 7-9% di quelli della secondaria.

In sintesi, le caratteristiche di scelta delle dimensioni del primo ambito dell’Area professionalità evidenziano:

- una maggiore attenzione alle competenze di questo ambito da parte dei docenti di sostegno e potenziamento rispetto ai docenti di infanzia-primaria e secondaria specie per gli indicatori “Rispettare regole, ruoli e impegni assunti all’interno del proprio contesto professionale” e “Ispirare la propria azione a principi di lealtà, collaborazione, reciproca fiducia tra le diverse componenti”;
- l’indicatore “Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa” coinvolge oltre la metà e quasi la metà rispettivamente dei docenti di potenziamento e di sostegno e rimane comunque evidente nella scelta di quasi un terzo dei docenti della secondaria, anche se con variazioni alterne negli anni osservati.

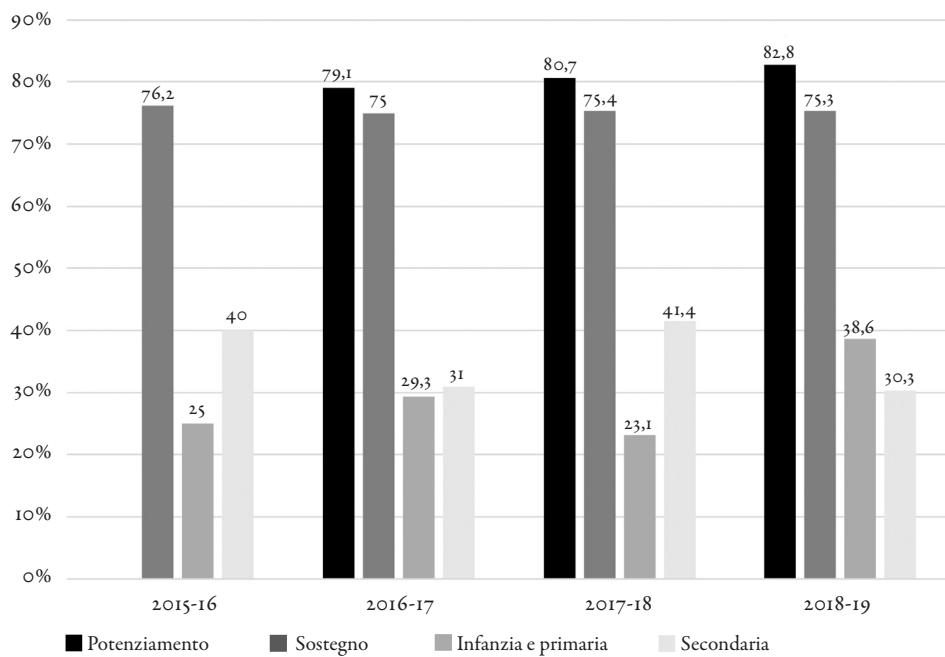
Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative

A questo ambito sono dedicati 3 indicatori.

L’indicatore “Utilizzare efficacemente le tecnologie digitali per migliorare la propria professionalità” incontra un alto interesse sia dei docenti di potenziamento

FIGURA 3.23

Scelta dell'indicatore “Utilizzare efficacemente le tecnologie digitali per migliorare la propria professionalità”



(79-82%), sia dei docenti di sostegno (75-76%). Anche per i docenti della secondaria è comunque significativa la frequenza di scelta che interessa il 30-40% delle persone mentre per i docenti infanzia-primaria scende a 23-39% (FIG. 3.23).

“Utilizzare le tecnologie digitali per costruire reti di scambi con altri colleghi anche nell’ottica della formazione continua” è un indicatore di competenza sentito dai docenti di sostegno nella misura del 43-49%, dai docenti del potenziamento nella misura del 40-43%, dai docenti della secondaria per il 17-25% e dai docenti della primaria per il 12-18%.

Infine, “Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici e dei linguaggi digitali” interessa il 60%-66% dei docenti di potenziamento e sostegno, il 25-31% dei docenti della secondaria e il 16-27% dei docenti di infanzia-primaria.

In sintesi, le caratteristiche di scelta delle dimensioni del secondo ambito dell’Area professionalità evidenziano:

- una maggiore attenzione alle competenze di questo ambito da parte dei docenti di sostegno e potenziamento rispetto ai docenti di infanzia-primaria e secondaria specie per l’indicatore “Utilizzare efficacemente le tecnologie digitali per migliorare la propria professionalità” ed “Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici e dei linguaggi digitali”;

- “Utilizzare le tecnologie digitali per costruire reti e scambi con altri colleghi anche nell’ottica di una formazione continua” è una competenza che interessa in maniera non prevalente ma comunque importante, sia i docenti di sostegno e potenziamento che i docenti della secondaria anche se con una tendenza globalmente decrescente nel tempo.

Curare la propria formazione continua

L’ultimo ambito dell’Area professionalità contiene 7 indicatori.

Risultano confrontabili i profili di scelta dei due indicatori “Documentare la propria pratica didattica” e “Aggiornare il proprio bilancio delle competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale”; essi ricevono infatti l’attenzione dei docenti di sostegno nella misura del 35-36% per il primo indicatore e del 29-35% per il secondo; dei docenti del potenziamento per il 34% per il primo indicatore e il 35-28% per il secondo con un andamento decrescente nei tre anni osservati; per i docenti della secondaria per il 17-12% per il primo indicatore e 18-11% per il secondo e per i docenti della primaria per il 13-19% con andamento crescente nel tempo per il primo indicatore e 12-15% per il secondo sempre con andamento complessivamente crescente.

L’indicatore “Utilizzare le proprie esperienze per riprogettare l’azione didattica” riceve un’attenzione del 36-45% per i docenti di potenziamento, del 22-36% per i docenti di sostegno con un andamento crescente nel tempo, del 13-25% per i docenti della secondaria e del 8-18% con un andamento crescente nel tempo per i docenti della scuola primaria.

“Partecipare a programmi di formazione personale con colleghi, gruppi, comunità di pratiche” interessa il 54-56% dei docenti di sostegno, il 49-52% dei docenti di potenziamento, il 18-26% dei docenti della secondaria con andamento alterno nel tempo e il 14-26% dei docenti della primaria con andamento complessivamente crescente (FIG. 3.24).

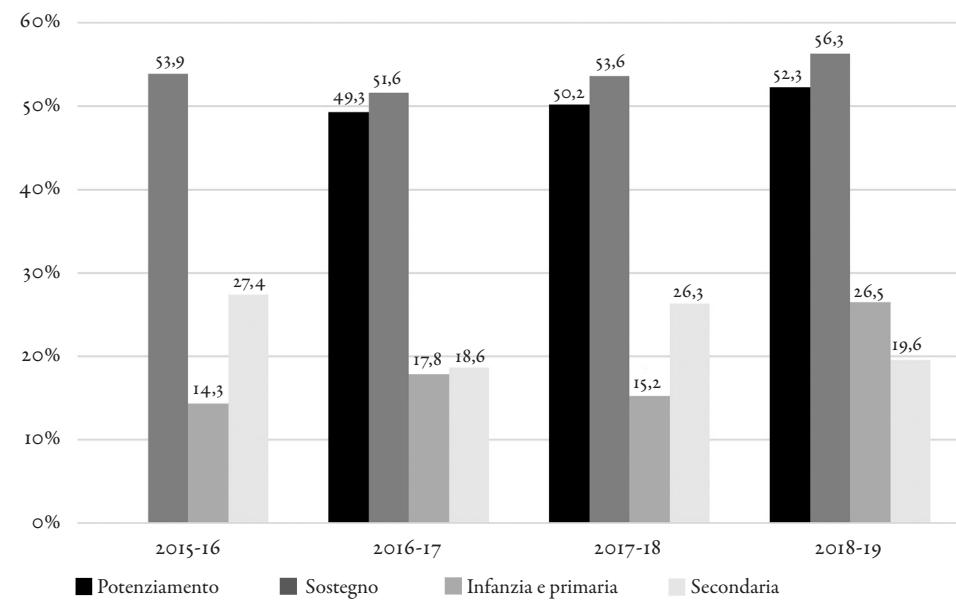
Ottiene una limitata attenzione da parte di tutti i profili dei docenti l’indicatore “Essere coinvolto in attività di ricerca didattica anche in forma collaborativa”: 17-14% per il sostegno con trend decrescente, 13-15% per il potenziamento, 10-6% per la secondaria, 4-5% per la primaria. Il profilo e le frequenze di scelta di questo indicatore sono comparabili con l’indicatore “Essere capaci di utilizzare le opportunità offerte dai progetti europei per sviluppare il proprio percorso di formazione” con la differenza di una ancora minore attenzione per questo indicatore da parte dei docenti del sostegno che lo scelgono per il 9-11%.

Infine, l’indicatore “Utilizzare i risultati della ricerca per innovare le proprie pratiche didattiche” va a stimolare limitatamente tutti i docenti: il 20-14% dei docenti di sostegno con trend decrescente nel tempo, il 17-14% dei docenti di potenziamento con trend decrescente, il 14-6% dei docenti della secondaria con trend sempre decrescente e il 5-3% dei docenti della primaria.

In sintesi, le caratteristiche di scelta delle dimensioni del terzo e ultimo ambito dell’Area professionalità evidenziano:

FIGURA 3.2.4

Scelta dell'indicatore “Partecipare a programmi di formazione personale con colleghi, gruppi, comunità di pratiche”



- una maggiore attenzione quantificabile intorno al doppio della frequenza di scelta alle competenze di questo ambito da parte dei docenti di sostegno e potenziamento rispetto ai docenti di infanzia-primaria e secondaria;
- una scarsa attenzione da parte di tutti i docenti per l’indicatore “Essere coinvolto in attività di ricerca didattica anche in forma collaborativa e essere capaci di utilizzare le opportunità offerte dai progetti europei per sviluppare il proprio percorso di formazione”;
- l’indicatore di competenza che maggiormente interella i docenti in questo ambito è “Partecipare a programmi di formazione personale con colleghi, gruppi, comunità di pratiche”.

3.5.8. QUALI COMPETENZE MANCANO AL BILANCIO INIZIALE?⁷

Nell’organizzare l’incontro propedeutico iniziale del percorso formativo dell’anno di prova dei docenti neoassunti per l’anno scolastico 2021-22 il team dei docenti dell’Am-

⁷. Questo paragrafo è stato scritto da Angelo Chiarle, docente distaccato presso USR Piemonte, Ufficio v, e presso il Centro servizi didattici della città metropolitana di Torino (angelo.chiarle@cittametropolitana.torino.it).

bito PIE-TO⁸ si è trovato di fronte una sfida un po' diversa dal solito. La novità non era certo il fatto che, ancora una volta, l'incontro si sarebbe dovuto svolgere a distanza in videoconferenza, ma piuttosto il numero raddoppiato dei docenti neoassunti da gestire. Abbiamo voluto rimanere fedeli all'impostazione sempre seguita per gli incontri in plenaria iniziale e finale, cioè dedicare una delle tre ore previste al confronto per gruppi, per rafforzare il livello di interattività di questi importanti momenti del percorso dell'anno di prova.

Dal punto di vista tecnico la possibilità di utilizzare le sessioni interattive della piattaforma ospitante indubbiamente facilita molto la suddivisione in gruppi di lavoro, che risulta molto meno *time consuming* rispetto agli incontri in presenza. Il problema si poneva a sessioni interattive terminate. Era chiaro che sarebbe stato impossibile garantire ai portavoce di circa trenta gruppi un tempo adeguato a restituire in plenaria l'esito del confronto tra le circa dieci persone che componevano ciascun gruppo.

A questo problema se ne aggiungeva un secondo: la rilevazione dei bisogni formativi finalizzata alla successiva organizzazione dei Laboratori formativi. Negli anni passati la limitatezza del finanziamento assegnato consentiva "margini di manovra" molto ristretti, ed era possibile affrontare solo poche delle priorità formative indicate dal ministero. Nell'a.s. 2021-22, invece, insieme con il numero dei docenti neoassunti è raddoppiata la disponibilità finanziaria. Di conseguenza, diventava possibile ipotizzare un numero doppio di laboratori e di tematiche da affrontare.

In assenza di un *framework* di standard professionali ufficializzato in sede di normativa, come quello la cui elaborazione era stata avviata dal gruppo coordinato da Giancarlo Cerini (MIUR, 2018, pp. 8-28), lanciare a oltre duecento docenti la domanda aspecifica: *Su cosa pensate di aver bisogno di essere formati?* sarebbe risultato inconcludente. È venuta quindi in mente l'idea di partire dal Bilancio di competenze com'è attualmente impostato sulla piattaforma INDIRE⁹. Tramite un normale modulo Google è stato chiesto ai docenti neoassunti di indicare, tra le quasi cinquanta *capabilities* elencate nelle nove famiglie di competenze in cui si articolano le tre macro aree di competenza (didattica, organizzazione, professionalità), quali sentissero più rilevanti per il proprio sviluppo personale.

La compilazione del modulo era un compito da svolgere durante il lavoro per gruppi. Nella successiva fase in plenaria è stato possibile condividere immediatamente l'esito del sondaggio con tutti, evitando così gli interventi dei portavoce dei vari gruppi, ma comunque offrendo un minimo di restituzione significativa.

In sintesi, dalle scelte dei 246 rispondenti è innanzitutto emersa la conferma di molte tematiche già affrontate nei Laboratori formativi attivati negli scorsi anni, quali la progettazione attorno ai nuclei fondanti delle discipline, la co-costruzione di piani

8. Scuola polo è il Liceo scientifico, scientifico tecnologico, linguistico, delle scienze umane ed economico-sociale "Darwin" di Rivoli (TO).

9. Cfr. <https://neoassunti.indire.it/2022/news-e-approfondimenti/il-bilancio-di-competenze/>.

didattici personalizzati per gli studenti BES o DSA, la gestione dei rapporti scuola-famiglia, motivare gli studenti ad apprendere, l'utilizzo delle tecnologie digitali per la didattica in classe e la formazione continua.

L'attuale Bilancio di competenze è stato elaborato prima del sopraggiungere delle ultime novità della normativa, in particolare l'introduzione del nuovo insegnamento dell'Educazione civica¹⁰, la riforma della valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria¹¹ e, in ultimo, la proposta di legge sulle competenze non cognitive¹². È naturale, quindi, che alcune *capabilities* non figurino ancora, per quanto il ministero ogni anno aggiorni le priorità formative che le scuole polo devono tenere presenti organizzando i Laboratori formativi.

In realtà, nel bilancio attuale è già presente una *capability* che adesso, alla luce delle nuove normative, si comprende meglio quanto sia essenziale. Si tratta della sottocompetenza "Progettare attività per la verifica delle competenze trasversali (*soft skills*)"¹³, chiarita in modo esemplare dall'associata *guiding question*: "Ritieni di saper progettare attività per la verifica delle *soft skills* (*problem solving*, pensiero strategico, autonomia ecc.) anche attraverso la predisposizione di 'compiti di realtà'?".

L'opportunità di utilizzare i compiti di realtà è stata evidenziata molto chiaramente sia dalle dirigenti del ministero Lucrezia Stellacci e Flaminia Giorda nel corso delle conferenze di servizio tenute nel luglio 2020 sull'Educazione civica¹⁴ (Chiarle, 2022), sia dal team coordinato da Elisabetta Nigris che ha gestito tutta la formazione del ministero per docenti e dirigenti sulla nuova valutazione della scuola primaria dall'11 gennaio al 19 novembre 2021¹⁵.

Da alcuni anni l'argomento dei compiti di realtà, in effetti, è divenuto un *common place* piuttosto inflazionato nella pletora di corsi di formazione sulla didattica per competenze, a prezzo però di una *misconception* non di poco conto che l'attuale formulazione elaborata da INDIRE ha il grande merito di mettere in risalto molto nitidamente. In effetti, se progettati ad arte (Chiarle, 2013, pp. 235-7), i compiti di prestazione autentica ("di realtà") sono principalmente una straordinaria "miniera" non tanto per valutare/certificare le competenze¹⁶, ma piuttosto di evidenze per rilevare, misurare ed eventualmente valutare davvero *non cognitive/soft skills* degli studenti (Chiarle, 2015, pp. 225-9). Questo, naturalmente, in aggiunta al fatto che, come am-

10. Cfr. legge 20 agosto 2019, n. 92 e D.M. 22 giugno 2020, n. 35.

11. Cfr. O.M. 4 dicembre 2020, n. 172.

12. Cfr. proposta di legge A.C. 2372-A recante «Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico» approvata dalla Camera dei deputati l'11 gennaio 2022. Per una sintesi dell'*iter* parlamentare del disegno di legge, cfr. <https://www.camera.it/legi8/126?tab=&leg=1&idDocumento=2372&csede=&tipos=>.

13. Essa è inserita nella seconda famiglia di competenze *Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo*.

14. Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=EgLt9EySXvg&t=2347s>.

15. Cfr. https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/att_form.html.

16. In letteratura (Comoglio, Pellerey, Castoldi, Varisco) è stato ampiamente discusso il fatto che tale finalità sarebbe da perseguire piuttosto tramite il portfolio dello studente.

piamente dimostrato dalla ricerca, i compiti autentici sono uno strumento prezioso per portare gli studenti ai livelli più elevati della tassonomia di Bloom¹⁷ (Anderson, Krathwohl, 2001), ovvero ai livelli DOK 3 e 4 di profondità della conoscenza (Webb, 1997; Chiarle, 2022)¹⁸.

In virtù di queste considerazioni, è da ritenersi un dato sicuramente incoraggiante, nella prospettiva della legge in gestazione, il fatto che il 44% dei rispondenti al sondaggio abbia indicato di ritenere significativa per sé questa particolare sotto-competenza relativa alle competenze trasversali.

Su suggerimento di Maria Chiara Pettenati, al fine di trovare *bottom-up* nuove idee per “ribilanciare” l’attuale Bilancio di competenze – anche nella prospettiva del recente *rilancio* del dibattito sull’opportunità dell’introduzione del *Teacher portfolio* in prospettiva *lifelong*¹⁹ (Di Stasio *et al.*, 2021) –, alla fine del sondaggio è stata aggiunta la seguente domanda aperta facoltativa: *Alla luce delle grandi trasformazioni ed emergenze (sociali, ambientali, economiche, sanitarie, digitali ecc.) con cui ci confrontiamo e che impongono continuamente un rinnovamento della professionalità docente, secondo te, quali competenze mancano in questo bilancio iniziale?*

La domanda ha ottenuto un 35% di risposte, piccola evidenza del fatto che molti docenti, se stimolati, sanno pensare la propria formazione in modo proattivo. Il dato acquista un significato di una certa importanza se viene collocato nella prospettiva di uno sviluppo recente della ricerca. Accanto ai tre classici “pilastri” del sapere, saper fare e saper essere (Delors, 1997, pp. 79-90), Bouchamma, Giguère e April (2019) riflettono sulla necessità di arricchire il ben noto *framework* europeo con una quarta dimensione delle competenze professionali, il *know how to become*, il sapere come (e cosa) diventare, ovvero l’impegno individuale e collegiale all’interno di un processo di sviluppo professionale continuo (FIG. 3.25).

La competenza è un complesso *saper-come-agire* in un contesto professionale concreto. Concerne la capacità di mobilitare un gruppo di forme di conoscenza interdipendenti, vale a dire *sapere-cosa* (conoscenza), *sapere come fare* (abilità), *sapere come essere* (attitudini) e *sapere come diventare* (sviluppo professionale) per garantire azioni competenti. Emerge da un’intenzione (voler agire) e dalle risorse disponibili (essere in grado di agire). L’*azione competente* si riferisce al compimento di un’attività o di un’operazione, all’assolvimento di un dovere o al raggiungimento di un obiettivo in base alle aspettative stabilite e ai risultati previsti (Bouchamma, Giguère, April, 2019, figg. 1.1-1.2).

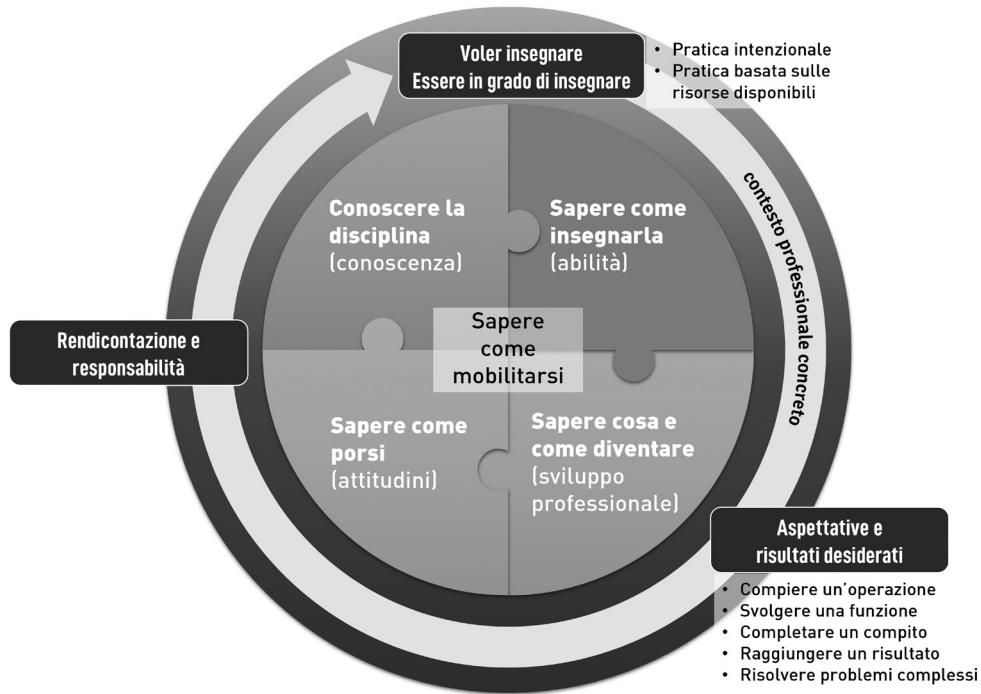
17. I livelli cognitivi del valutare e del creare.

18. Il livello DOK 3 coinvolge il pensiero strategico (progettare, fare ragionamenti complessi); al livello DOK 4, invece, viene mobilitata la capacità di pensare in maniera estesa (*problem solving*) (Chiarle, 2022, fig. 4).

19. L’argomento è stato discusso il 18 marzo 2021 nel corso del seminario *Il Teacher portfolio per la professionalità docente*, svoltosi nell’ambito della fiera Didacta Italia 2021, cfr. <https://www.indire.it/2021/03/12/a-fiera-didacta-un-seminario-sul-portfolio-digitale-per-lo-sviluppo-della-professionalita-docente/>.

FIGURA 3.25

Le quattro dimensioni della competenza professionale dell'insegnante



Fonte: liberamente adattato da Bouchamma, Giguère, April (2019).

In sintesi, non è più sufficiente un *selfie*²⁰ che in qualche modo “fotografi” l'*hic et nunc* della professionalità di un docente. Conta altrettanto e forse più stimolare l'intenzionalità, l'agentività proattiva di un docente nei confronti del proprio percorso di formazione in servizio nel momento della sua immissione in ruolo ponendogli la *provocative question*: “Che insegnante desideri/sogni di diventare?”. Già Philippe Perrenoud (2002, p. 175) invitava ad accoppiare al Bilancio di competenze un «progetto di formazione».

Ciò premesso, la principale mancanza nell'attuale Bilancio delle competenze che è stata evidenziata dagli 86 insegnanti che hanno risposto alla domanda aperta conclusiva è stata l'assenza di un *focus* più specifico sulle «competenze umano-relazionali (empatia, intelligenza emotiva...)», intese come «competenze trasversali tra le discipline». C'è stato chi ha sottolineato la necessità di una «alfabetizzazione sulle nuove fragilità degli adolescenti», perché i docenti si sentono in buona sostanza imprepa-

²⁰. Per quanto esso possa essere magistralmente strutturato per esempio come DigiCompEdu, cfr. http://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf.

rati di fronte alla sfida della «gestione del disagio emotivo degli studenti», che sta emergendo in maniera sempre più evidente «visto il momento storico che stiamo vivendo».

«Solide competenze relazionali» appaiono come requisito essenziale per «affrontare il disagio emotivo che sta emergendo tra molti studenti», nella consapevolezza che le «capacità di dialogo» con essi sono indubbiamente importanti, ma non sufficienti. Per un insegnante la *soft skill* dell'empatia viene, quindi, a giocare un ruolo sempre più decisivo per «comprenderne e condividerne il linguaggio, comprendere e condividere le difficoltà» dei propri studenti. Oltre ad essa, però, ne occorrono altre: «elasticità per affrontare le situazioni, positività, capacità di dialogo, apertura alle visioni diverse».

Con acuta consapevolezza, inoltre, un docente osserva come parlare di competenze socio-emotive significhi arrivare a toccare dimensioni molto profonde della professionalità docente, e cioè la «formazione della sua coscienza di individuo che agisce in un mondo complesso, e la sua capacità di confronto con enti, istituzioni e professionalità direttamente e indirettamente coinvolte nel dialogo educativo».

Queste voci che provengono da un piccolo gruppo di docenti neoassunti piemontesi dimostrano, in effetti, come davvero, come sostiene Andrea Maccarini (2021, p. 60), le *social-emotional skills* corrispondono a un bisogno educativo profondo. Ma questo è vero non solamente degli studenti: lo è ancor di più per i docenti, chiamati a esercitare «un mestiere dell’umano, in cui la parte dei valori, delle credenze, delle relazioni, dell'affettività, dunque della soggettività, è immensa» (Perrenoud, 2002, p. 107).

Possiamo concludere affermando che finora, nel progettare la formazione iniziale dei docenti, forse l'attenzione è stata polarizzata solo dalla componente “tecnica” del “mestiere”. Dal piccolo gruppo docenti neoassunti dell’ambito PIE-TOO6 viene chiara l’indicazione di compensare questo sbilanciamento, dando il giusto rilievo anche alla componente dell’“umano”. Questo si potrà fare solamente se la *mission* educativa della scuola verrà rifocalizzata sulle *character skills* individuando in esse «l’obiettivo fondamentale dell’intero percorso educativo» (Agasisti, Ribolzi, Vittadini, 2021, p. 118). A condizione, però, di non pensare solo alle competenze socio-emotive degli studenti, ma di cominciare invece da quelle dei docenti. In effetti, il capitolo della crescita socio-emotiva non può mai dirsi concluso per nessuno.

3.5.9. CONCLUSIONI

L’analisi condotta consente di formulare delle risposte alle domande di ricerca che l’hanno guidata.

La prima domanda indagava l’efficacia del dispositivo Bilancio delle competenze riguardo al raggiungimento di alcuni obiettivi ad esso attribuiti e in particolare: consentire al docente di: 1. autovalutare le proprie competenze; 2. predisporre una documentazione didattica chiara e coerente con i propri bisogni (dal Patto formativo ai Bisogni futuri); 3. conoscere le dimensioni della professionalità docente emerse dalla ricerca internazionale.

L'analisi quantitativa condotta su alcune delle domande del questionario di monitoraggio riguardanti questo dispositivo consente di evidenziare che:

1. il Bilancio delle competenze è percepito come abbastanza-molto efficace dalla quasi totalità dei docenti (oltre il 90%) ai fini della messa a fuoco delle proprie pratiche ed abilità che trovano corrispondenza nel profilo di competenze descritto dagli indicatori del Bilancio;
2. si registra nel tempo una percezione positiva e crescente di relazione significativa tra il Bilancio delle competenze e altri momenti formativi dell'anno di prova e in particolare col Patto formativo e con la scelta dei Laboratori formativi. Nel complesso tale evidenza si riscontra per l'85-90% dei docenti;
3. è in costante crescita nel tempo la percezione di un deciso impatto positivo del Bilancio delle competenze sulla capacità dei docenti di comprendere in modo più approfondito le dimensioni della professionalità docente. Le frequenze di scelta della risposta "molto" raddoppiano quasi dal 2015-16 e arrivano al 53,5% nel 2020-21.

La larga maggioranza, ma soprattutto la tendenza quasi costantemente crescente negli anni, di docenti che percepiscono molto significativo sulla propria professionalità il Bilancio delle competenze, consente di attestare la centralità di questo dispositivo all'interno del modello di formazione dell'anno di prova. Tale risultato raccoglie manifestamente i frutti di un'operazione di innovazione culturale che, adeguatamente sostenuta dalla governance della formazione dell'anno di prova, contribuisce a tracciare l'identità professionale di ogni insegnante in fasi cruciali di transizione come l'ingresso in servizio e getta certamente le basi per una valorizzazione duratura di tale postura professionale in favore di una cultura della formazione continua.

La seconda domanda di ricerca voleva investigare l'andamento delle preferenze degli indicatori di competenza scelte dai docenti nel tempo e in relazione al loro profilo. L'analisi condotta consente di formulare alcune riflessioni che vanno distinte rispetto alle tre aree di competenza. Tuttavia, occorre ricordare che tale analisi, riferita alla frequenza di scelta dei vari indicatori di competenza del Bilancio, non è "polarizzata", ovvero la scelta non è riferibile né alla mancanza né alla padronanza delle specifiche competenze. Il dispositivo, infatti, si rivolge ai docenti in maniera deliberatamente neutrale e li invita ad «utilizzare le domande guida e a selezionare fino a un massimo di tre descrittori di competenza e di elaborare un testo di massimo 3.000 battute spazi inclusi, per motivare le ragioni della tua scelta e il livello di competenza percepito». L'eventuale livello di competenza percepita si ritroverebbe pertanto nei testi liberi formulati dai docenti, ma questo costituisce un dataset non incluso nell'analisi oggetto della trattazione di questo capitolo.

Una prima evidenza riscontrabile in generale riguarda i docenti di potenziamento e di sostegno che dedicano maggiore attenzione a tutti gli indicatori di competenza di tutte le aree e ambiti del Bilancio. La differenza nella frequenza di scelta dei vari indicatori è quasi del doppio.

Nell'Area didattica, il primo ambito di competenze (organizzare situazioni di apprendimento) si distingue per un andamento difforme nelle frequenze di scelte

da parte dei docenti del 2017-18. Tale anomalia potrebbe essere attribuita alla maggiore percentuale (quasi il doppio) di docenti della scuola secondaria in formazione quell'anno rispetto agli altri anni. In generale gli indicatori, pur i più numerosi del Bilancio di competenze nonché centrali per la professionalità docente, ricevono limitata frequenza di scelta specialmente da parte dei docenti della scuola infanzia-primaria. Tale evidenza potrebbe essere legata al fatto che per i docenti di questo ordine la formazione iniziale è in generale molto robusta su questi ambiti e pertanto potrebbe essere più facilmente data per acquisita da questa tipologia di docente. Gli indicatori di questo ambito ricevono tuttavia limitata attenzione anche da parte dei docenti della secondaria. Probabilmente anche su questo è percepibile l'impatto del profilo caratteristico dei docenti neoassunti e con passaggio in ruolo che molto frequentemente non sono nuovi alla professione dell'insegnamento ma arrivano a questo traguardo dopo anni di precariato nelle scuole. Gli unici indicatori di questo ambito che ricevono maggiore attenzione sono "Individuare con chiarezza le competenze che gli allievi devono sviluppare" e "Utilizzare le tecnologie e le opportunità offerte dalle tecnologie e dai linguaggi digitali per migliorare i processi di apprendimento". Anche questo interesse è confermativo rispetto all'attenzione che i docenti riservano alla padronanza di queste competenze e che vengono riscontrate anche in altri momenti del percorso di formazione.

Nell'Area didattica sono gli altri due ambiti, "Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo" e "Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento", che incontrano il maggiore interesse dei docenti. In particolare sono molto selezionati da tutti i docenti gli indicatori che riguardano i processi didattici utili a favorire la centralità e l'attivismo degli studenti (rendere gli studenti consapevoli dei loro progressi rispetto agli obiettivi di apprendimento, progettare attività di valutazione formativa utilizzando una pluralità di strumenti e tecniche, sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli studenti e sviluppare la cooperazione e insegnamento tra pari tra studenti).

È rimarchevole il fatto che indicatori che vanno a cogliere competenze trasversali e/o *soft skills* e imparare ad imparare degli studenti sono in qualche modo poco considerate dai docenti curricolari anche se la frequenza di scelta ha una tendenza ad aumentare nel corso degli anni osservati. Nonostante i docenti possano quindi essere di fatto non-novizi all'insegnamento, l'inclusione intenzionale di questa competenza nella professione docente può essere considerata una capacità di ordine superiore probabilmente percepita come allenabile ed esercitabile da docenti che già padroneggiano le relazioni educative nelle quali operano.

Verosimilmente per motivi analoghi, è degno di nota anche il fatto che per gli insegnanti neoassunti negli anni osservati, è basso e sostanzialmente stabile l'interesse per l'indicatore "Considerare gli obiettivi di apprendimento coerentemente con uno sviluppo verticale del curricolo".

Se per l'Area didattica, i docenti di potenziamento e di sostegno manifestavano scelte molto vicine, nell'Area organizzativa, i docenti di potenziamento si distinguono

per una frequenza di scelta doppia rispetto agli altri, specialmente negli ambiti “Lavorare in gruppo e partecipare alla gestione della scuola” a rafforzamento di un bisogno di raccordare la loro funzione. In generale però tutti i docenti, anche se quasi sempre in misura minore i docenti di infanzia-primaria che probabilmente già vivono questo tipo di pratica nella loro professionalità, sono attenti ai temi dell’elaborazione di un progetto educativo di gruppo che parta dalla comunità, all’essere attivamente partecipi di attività collaborative e al gestire relazioni con i vari interlocutori con cui la scuola viene in contatto, tra cui i genitori nei confronti dei quali è abbastanza sentita da tutti i docenti la competenza di coinvolgimento e di adeguata comunicazione.

È interessante osservare che competenze di innovazione e sperimentazione che fanno parte di questo ambito, come sperimentare collaborativamente didattiche innovative o innescare attività di apprendimento tra docenti, sono in proporzione meno scelte da tutti i docenti, probabilmente perché percepite come capacità di ordine superiore rispetto all’ingresso in un nuovo contesto scolastico come è quello dell’anno di formazione e prova.

Due indicatori di competenza di questa area erano dedicati a raccogliere le preferenze dei docenti sulla partecipazione ai processi di autovalutazione e miglioramento della scuola. Sono questi degli ambiti che ricevono una moderata attenzione da parte dei docenti, addirittura con un entusiasmo decrescente nel tempo per quanto riguarda i processi di autovalutazione in riferimento al RAV, istituito con il D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80 e poi modificato dalla legge 107/2015, ma è altresì vero quanto già affermato sopra: ovvero che i docenti neoassunti si inseriscono in un contesto organizzativo a loro nuovo e quindi con la necessità di apprendere processi e inserirsi in relazione con il gruppo di colleghi e con gli altri attori al fine di attivare un atteggiamento contributivo e integrarsi nell’organizzazione.

L’Area professionalità coinvolge significativamente i docenti sui temi del rispetto delle regole, ruoli e impegni assunti all’interno del proprio contesto professionale con lealtà, collaborazione, reciproca fiducia, quasi a definire un perimetro valoriale entro cui il docente neoassunto va ad impostare il proprio ingresso nella nuova comunità educante di cui fa parte. È però l’ambito legato alle tecnologie digitali quello che riscontra maggiore interesse da parte di tutti i docenti in questa area, specie se declinato in senso ampio come capacità di usare le tecnologie efficacemente per migliorare la propria professionalità, sia in un’ottica di collaborazione con gli altri docenti che in relazione alle potenzialità sulla didattica. Su questi aspetti rimane comunque più limitata l’attenzione dei docenti di infanzia-primaria, evidentemente meno sollecitati da queste competenze.

L’ultimo ambito di questa area riguardava la cura per la propria formazione continua. Una prima evidenza da sottolineare è in relazione agli indicatori che stimolavano i docenti ad una meta-riflessione su dispositivi in uso nel loro percorso di formazione e prova tra cui appunto l’uso dello stesso Bilancio delle competenze ai fini dell’elaborazione di un progetto di sviluppo professionale e la documentazione dell’Attività didattica anche ai fini della riprogettazione dell’azione didattica. Il fatto che gli indi-

catori associati a queste competenze siano stati relativamente poco scelti dai docenti, non è un dato in contraddizione con l'espressione positiva di relazione e di impatto anche durevole che invece si è riscontrata su questi temi attraverso il questionario di monitoraggio, ma probabilmente riconducibile al fatto che si trattava di competenze per loro già in qualche modo in esercizio nel percorso di formazione.

In questo ambito l'interesse prevalente di tutti i docenti si rivolge alla partecipazione a situazioni formative sia individuale che con i colleghi, mentre competenze di orientamento verso la ricerca-formazione quali l'uso delle fonti di ricerca educativa e il coinvolgimento in attività di ricerca didattica, sono molto meno selezionate da tutti i docenti durante l'elaborazione del Bilancio iniziale, probabilmente proprio perché considerate capacità di professionalità più esperte.

Nel contribuire efficacemente a disegnare e quindi ad illustrare un profilo se non completo almeno molto ricco di competenze del docente della scuola, in estrema sintesi il Bilancio delle competenze viene usato dai docenti in anno di formazione e prova per focalizzare la loro attenzione su dimensioni di competenza che hanno stretta ricaduta con la pratica didattica, siano esse relative alla stessa Area didattica ma anche a quelle professionale o organizzativa, dando corpo ad un quadro professionale che va oltre l'aula. Il Bilancio viene usato come strumento che accompagna la transizione del professionista docente che si inserisce un nuovo contesto educante, pertanto attirano meno il nuovo docente in questa fase competenze che attengono al contributo professionale a livello dell'organizzazione così come competenze di uso di risultati o di generazione di evidenze di ricerca educativa.

Gli standard presenti nel Bilancio delle competenze devono infatti necessariamente articolare la flessibilità dovuta a momenti diversi e a finalità diverse e quindi adattarsi a un uso che può essere prevalentemente di autovalutazione (“dove mi trovo”) e/o prodeutico a scelte formative (“cosa voglio migliorare”) e/o utile a collocare il proprio ruolo anche in profili extra-aula (“in quali ambiti posso valorizzare la mia professionalità”).

La terza domanda di ricerca aveva come oggetto l'individuazione di possibili competenze attualmente mancanti nel Bilancio iniziale e sarebbero invece importanti per sostenere il rinnovamento della professionalità docente richiesto dalle grandi trasformazioni ed emergenze. Dal piccolo gruppo docenti neoassunti grazie al quale è stato svolto questo approfondimento, emerge l'indicazione di compensare quello che può essere considerato come uno “sbilanciamento” delle componenti di competenza più tecniche della professione docente presenti nel Bilancio, dando il giusto rilievo anche alla componente dell’“umano” e quindi introducendo un’attenzione maggiore a quelle competenze *trasversali e soft* che consentono ai docenti di sentirsi meglio equipaggiati per far fronte alla complessità in cui essi stessi e i loro studenti, sono immersi.

Sulla scorta degli esiti positivi degli anni di sperimentazione qui documentati e alla luce delle suggestioni di rinnovamento e arricchimento delle competenze ivi comprese, l'utilizzo del dispositivo Bilancio delle competenze non può che essere destinato a consolidare il proprio ruolo nella formazione docente, non solo per quanto riguarda i docenti neoimmessi in ruolo, ma auspicabilmente anche per la formazione continua

dei docenti in servizio, da inserire nella parte fondante del portfolio formativo professionale, così come prefigurato nel documento di lavoro *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018).

Tale proposta sarà ripresa nel PAR. 3.9.3 e nel CAP. 8.

3.6 Laboratori e visite

3.6.1. QUADRO DI RIFERIMENTO

Tra i dispositivi formativi basati su alternanza tra teoria e pratica professionale, nel percorso di formazione dell’anno di prova vi sono anche i Laboratori formativi, intesi come momenti di “formazione d’aula”, ovvero totalmente in presenza tra il 2015 e il 2019 oppure in sincrono in ambiente online, a partire dal marzo 2020 in conseguenza dell’accelerazione digitale imposta dalla pandemia. I laboratori sono progettati ed organizzati a livello territoriale, frutti dai docenti organizzati in classi e successivamente documentati da ciascun docente in un’apposita sezione del portfolio digitale, che vanno a confluire nel dossier finale discusso in sede di Comitato di valutazione.

I Laboratori formativi forniscono approfondimenti teorici spesso di natura trasversale e favoriscono gli insegnanti nel rileggere l’esperienza d’aula alla luce delle teorie educative. Questa tappa del percorso dell’anno di prova è organizzata dalle scuole polo per la formazione di ambito, che possono a loro volta delegare ad altre scuole del territorio, che hanno un’esperienza consolidata nel percorso di formazione neoassunti o sono particolarmente esperte nella formazione su determinate tematiche.

Per la loro durata limitata e per le caratteristiche specifiche che li contraddistinguono, questi eventi formativi sono stati definiti in più occasioni da Giancarlo Cerini, laboratori “bonsai”, ovvero una versione miniaturizzata di un evento da caratterizzare fortemente come stimolo culturale, come occasione di professionalizzazione della formazione dei docenti, applicando un forte raccordo tra teoria e pratica (Mangione, 2017). Il segreto del successo di questi laboratori consiste in una progettazione accurata dell’intervento formativo tanto che ciò che si apprende dal punto di vista teorico sia effettivamente mobilitabile in contesto reale, nell’atto concreto dell’insegnamento, e che l’esperienza pratica diventi essa stessa risorsa di formazione per il docente, invitando alla riflessione, all’esplicitazione delle proprie pratiche, alla riorganizzazione della propria azione. Un altro fattore di successo consiste nella designazione di esperti con preferenza verso i formatori provenienti dal mondo della scuola «e comunque con competenze di tipo operativo e professionalizzante» (art. 8 D.M. 850/2015); questo contribuisce infatti a connotare l’esperienza di formazione dei docenti neoassunti per una forte impronta alla ricerca-azione e alla possibilità di tradurre in pratica quanto appreso.

Il D.M. 850/2015, che ha istituito i Laboratori formativi, li ha definiti come «attività progettate a livello territoriale tenendo conto del Bilancio di competenze [...] e sulla base della conseguente rilevazione dei bisogni formativi»; inoltre, ha disposto che «ogni docente neoassunto in conseguenza del patto per lo sviluppo professionale [...], segu[a] obbligatoriamente Laboratori formativi per complessive 12 ore di attività» (art. 8 D.M. 850/2015).

In tal modo i Laboratori formativi risultano essere “per costruzione” collegati con altre due tappe fondamentali del percorso formativo: il Bilancio di competenze (autovalutazione delle competenze professionali) e il Patto formativo (formalizzazione di un’alleanza orientata al progresso professionale tra il dirigente scolastico e il docente accolto nella nuova comunità educante).

Il collegamento tra i Laboratori formativi, Patto formativo e Bilancio di competenze, esprime il suo potenziale di impatto perché – se perseguito concretamente – lega il punto di partenza del nuovo docente (Bilancio iniziale delle competenze) al disegno di miglioramento della scuola in cui va ad inserirsi (Patto formativo), andando così ad evidenziare quei Bisogni formativi che possono trovare soddisfazione (o punto di partenza) negli stessi Laboratori formativi.

I laboratori rappresentano, dunque, il punto di raccordo tra i tre livelli micro, mezzo e macro: i bisogni individuali espressi dai docenti attraverso il Bilancio iniziale delle competenze e rilevati dagli Uffici territoriali mediante una rilevazione dei Bisogni formativi (micro); le esigenze proprie della scuola integrate nel PTOF, nonché le esigenze specifiche del territorio (meso); si inseriscono in una cornice più ampia costituita dalle priorità nazionali indicate dal ministero a livello di paese (macro).

3.6.2. DESCRIZIONE DEL DISPOSITIVO LABORATORI E VISITE

La durata dei laboratori è stimata per un totale di 12 ore complessive di attività articolate, di norma, in 4 incontri in presenza della durata di 3 ore ciascuno. I docenti neoassunti sono tenuti a partecipare a 4 Laboratori formativi.

Pur lasciando ai contesti territoriali la facoltà di inserire aree tematiche diverse legate a bisogni specifici o diverse tipologie di insegnamento, al momento della loro introduzione, i Laboratori formativi sono stati indirizzati intorno ad 8 aree tematiche di tipo trasversale (D.M. 850/2015, art. 8, comma 4°):

1. Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica;
2. Gestione della classe e problematiche relazionali;
3. Valutazione didattica e valutazione di sistema (autovalutazione e miglioramento);
4. Bisogni educativi speciali (BES);
5. Contrasto alla dispersione scolastica;
6. Inclusione sociale e dinamiche interculturali;
7. Orientamento e alternanza scuola-lavoro;
8. Buone pratiche di didattiche disciplinari.

Inoltre, priorità tematiche e specifiche indicazioni sono comunicate attraverso le

TABELLA 3.9

Prospetto delle circolari ministeriali di avvio alla formazione neoassunti. Articolo “Laboratori formativi”

Circolari ministeriali	Priorità tematiche
C.M. 5 novembre 2015, n. 36167	Aree trasversali D.M. 850/2015: BES, Nuove tecnologie e didattica, Gestione della classe e problematiche relazionali, SNV, Inclusione e aspetti interculturali, Buone pratiche e didattiche disciplinari, Orientamento e alternanza scuola-lavoro, Confronto alla dispersione scolastica.
C.M. 4 ottobre 2016, n. 28515	Aree trasversali D.M. 850/2015: BES, Nuove tecnologie e didattica, Gestione della classe e problematiche relazionali, SNV, Inclusione e aspetti interculturali, Buone pratiche e didattiche disciplinari, Orientamento e alternanza scuola-lavoro, Confronto alla dispersione scolastica.
C.M. 2 agosto 2017, n. 33989	Rimangono le aree trasversali del D.M. 850/2015 e in aggiunta l'obbligo che uno dei Laboratori formativi (sui 4 previsti per i neoassunti) sia dedicato ai temi dell'Agenda 2030, dell'Educazione allo sviluppo sostenibile e della Cittadinanza globale. Materiali didattici e video lezioni (durata totale di 10 ore – formazione online) prodotte da esperti del settore, sugli obiettivi dell'Agenda 2030 sull'Educazione allo sviluppo sostenibile all'interno della piattaforma INDIRE.
C.M. 2 agosto 2018, n. 35085	Aree trasversali del D.M. 850/2015, con priorità per i temi: Didattiche innovative, Uso delle nuove tecnologie, Educazione alla sostenibilità, Forme di inclusione e di integrazione.
C.M. 4 settembre 2019, n. 39533	Aree trasversali del D.M. 850/2015, con priorità per i temi dell'Educazione alla sostenibilità.
C.M. 21 settembre 2020, n. 28730	Aree trasversali del D.M. 850/2015 e in aggiunta vengono individuate priorità specifiche: Gestione delle istituzioni scolastiche in fase di emergenza, Metodologie e alle tecnologie della didattica digitale, Curricolo di Educazione civica, Valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, Sviluppo delle competenze digitali degli studenti.

circolari di avvio alla formazione emanate dal ministero annualmente, andando a definire l'orientamento di indirizzo a livello nazionale.

Per questo, i nuclei tematici oggetto dei laboratori organizzati dalle scuole di ambito e le preferenze espresse dai docenti hanno riflesso i cambiamenti e le trasformazioni avvenute negli anni all'interno del nostro sistema di istruzione, sia a livello normativo sia a livello di un orientamento culturale più ampio.

Nella TAB. 3.9 si nota ad esempio l'introduzione del tema dell'Agenda 2030 e dello

sviluppo sostenibile nell'a.s. 2017-18, reso obbligatorio almeno per un laboratorio, poi confermato quale tema fortemente consigliato negli anni successivi anche in funzione del suo carattere trasversale. Con la circolare di avvio del 21 settembre 2020 è stato inserito il tema della "Gestione delle istituzioni scolastiche in fase di emergenza" a seguito dell'impatto della pandemia nel mondo della scuola e il tema dell'"Educazione civica" in conseguenza dell'introduzione di questo insegnamento per ogni ordine di scuola con la legge 92/2019, il tema della "Valutazione finale degli apprendimenti per la scuola primaria", in conseguenza dell'O.M. 172/2020. Si confermano invece come temi stabili lo sviluppo delle competenze digitali, l'uso delle nuove tecnologie e l'inclusione (TAB. 3.9).

3.6.3. TRASFORMAZIONI DEL DISPOSITIVO AVVENUTE NEGLI ANNI

L'evoluzione di questa fase del percorso formativo si è riflessa in questi anni sotto più aspetti: nella variabilità delle tematiche oggetto dei laboratori, nella parziale rivisitazione della loro struttura, nella proposta sperimentale di un'attività complementare (le visite a scuole innovative), fino a una trasposizione delle attività laboratoriali interamente a distanza all'insorgere della pandemia da COVID-19.

Variazione oraria: tre-sei-nove-dodici ore

La durata dei laboratori nel corso degli anni è stata oggetto di meccanismi di perfezionamento che hanno consentito di andare incontro all'esigenza di un evento formativo più "labororiale" e meno frontale. Nelle prime tre annualità l'organizzazione ha seguito l'indicazione del comma 3° dell'art. 8 (D.M. 850/2015) che prevedeva "di norma" quattro incontri in presenza della durata di tre ore ciascuno. In seguito agli esiti dei monitoraggi condotti sui tre anni, a partire dall'anno di formazione 2018-19 è stata data la possibilità di gestire flessibilmente a cura dei territori le 12 ore complessive per la realizzazione di laboratori, che potevano essere da tre, sei, nove o dodici ore. È questo un importante elemento di perfezionamento del modello destinato a compensare i limiti dell'applicazione di un principio di laboratorialità all'interno di un solo incontro della durata di tre ore.

Flessibilità di modulazione: in presenza, a distanza, mista

Alla flessibilità dell'articolazione oraria, a partire dall'anno 2019-20, è stata prevista anche la possibilità di svolgere i laboratori differentemente: in presenza, a distanza o in modalità mista. La rimodulazione a distanza dei laboratori, che in questi ultimi due anni di formazione è stata una necessità dovuta alle restrizioni conseguenti all'emergenza sanitaria, ha tuttavia consentito anche la sperimentazione di strategie didattiche innovative. Tra le esperienze riportate dai monitoraggi: Laboratori formativi a distanza con parti sincrone e asincrone per facilitare le metodologie cooperative; percorsi o

micro-moduli dedicati a temi specifici; sperimentazione della DAD con metodologie specifiche quali ad esempio il modello AGES (*Attention, Generations, Emotions, Spaced*). Inoltre, la conduzione a distanza dei laboratori ha permesso ai docenti neoassunti di vivere un’esperienza di formazione immediatamente spendibile nella propria pratica di insegnamento in direzione di una maggiore innovazione. Non a caso le tematiche dei laboratori che hanno riscosso una maggiore attenzione da parte dei docenti negli anni 2019-20 e 2020-21 riguardano proprio le competenze digitali e l’inclusione²¹.

Attività sperimentale: le visite a scuole innovative

A partire dal 2017 (C.M. 33989/2017) è stata istituita un’attività complementare o sostitutiva dei Laboratori formativi: le visite a scuole innovative. Si tratta di una sperimentazione dedicata a un numero ridotto di docenti neoassunti (2.000 nel primo anno di introduzione, 3.000 a partire dal 2018-19) distribuiti su tutto il territorio nazionale, i quali, su base volontaria, possono svolgere «visite a scuole accoglienti che si caratterizzano per una consolidata propensione all’innovazione organizzativa e didattica, capaci di suscitare motivazioni, interesse, desiderio di impegnarsi in azioni di ricerca e di miglioramento» (art. 3, punto c, C.M. 33989/2017). Questa attività può avere la durata massima di due giornate di “full immersion” nelle scuole accoglienti ed è considerata sostitutiva del monte-ore dedicato ai Laboratori formativi, per una durata massima di 6 ore nell’arco di ogni giornata.

L’esperienza di visita, pensata per consentire un rinnovamento costante del modello formativo, è stata molto apprezzata in tutte le edizioni e ha sempre avuto un largo seguito al punto che, in alcune regioni, è stata ampliata la possibilità di accesso ad altri docenti oltre il numero previsto dalle indicazioni nazionali.

I soggetti principali coinvolti nella visita in scuole innovative sono quattro: gli Uffici scolastici regionali, i docenti che si recano in visita, le scuole che accolgono i docenti visitatori, le scuole di servizio presso cui i docenti svolgono l’anno di formazione e prova. Per la buona riuscita della visita, all’interno di queste istituzioni, sono coinvolti soggetti specifici, quali:

Per le scuole visitate:

- il dirigente scolastico;
- il docente conduttore;
- lo staff accogliente;
- il collegio docenti.

Per le scuole di servizio:

- il dirigente scolastico;
- il tutor accogliente;
- il collegio docenti.

²¹. Per un approfondimento sulla sperimentazione delle visite a scuole innovative si invita a consultare il CAP. 5 dedicato alle esperienze regionali. Inoltre cfr. Pettenati (2019).

TABELLA 3.10

Le tre fasi delle visite a scuole innovative

Fase	Quando	Azioni
Prima fase	<i>Prima</i> dello svolgimento della visita	Definizione delle linee guida; identificazione delle scuole; identificazione dei docenti; associazione docenti-scuole; preparazione della/alla visita
Seconda fase	<i>Durante</i> lo svolgimento della visita	Accompagnamento; osservazione; documentazione; dialogo in itinere; riflessione finale
Terza fase	<i>Dopo</i> la conclusione della visita	documentazione; attestazione; disseminazione; rendicontazione; evoluzione professionale.

La visita ruota attorno a tre momenti principali che costituiscono il *prima*, il *durante* e il *dopo* dell’attività (TAB. 3.10).

Gli strumenti per le visite

Ciascuna fase della visita prevede strumenti messi a punto per sostenere al massimo la buona riuscita e la significatività di questa esperienza. Così, la fase di preparazione è guidata dalle *Linee guida per la visita* fornite dagli Uffici scolastici regionali a seguito della nota di avvio DGPER-MI.

Lo svolgimento della visita può essere accompagnato da schede e griglie di osservazione collegate alla natura dell’innovazione osservata, con l’obiettivo di aiutare il docente a focalizzare l’attenzione sulle diverse possibili strategie messe in atto: didattiche, relazionali, organizzative, setting d’aula/ambiente.

A valle della visita è prevista obbligatoriamente la documentazione all’interno del portfolio digitale sulla piattaforma INDIRE e, eventualmente, la possibilità di documentare l’esperienza vissuta secondo i requisiti definiti dal modello USR, in modo da disporre anche di materiali utili per condividere l’esperienza con altri colleghi in anno di formazione e prova e/o con la propria comunità scolastica.

Al termine dell’attività è prevista inoltre un’attestazione per i tre principali soggetti coinvolti:

- il docente visitatore cui si attesta lo svolgimento della visita ai fini dell’obbligo formativo;
- il docente-conduttore della scuola ospitante cui si attesta lo svolgimento dell’attività di accoglienza come iniziativa di formazione;
- la scuola ospitante cui si riconosce l’accoglienza della/e visita/e in quanto scuola innovativa.

Nel seguito di questo capitolo non sarà ulteriormente approfondito il dispositivo formativo del visiting che dal punto di vista metodologico è stato trattato specificamente in Pettenati (2019). Esempi di applicazioni del modello di visiting vengono invece presentati nel CAP. 5 a cura dei referenti regionali per la formazione.

3.6.4. LA DOCUMENTAZIONE DEI LABORATORI E DELLE VISITE NEL PORTFOLIO DIGITALE

La sezione Laboratori e visite a scuole innovative è stata introdotta nel portfolio digitale a partire dall'anno scolastico 2017-18 al fine di fornire uno strumento con cui descrivere e archiviare il materiale relativo alle esperienze formative previste a livello territoriale e in ottemperanza al D.M. 850/2015, art. 8 che «prevede l'elaborazione di documentazione e attività di ricerca, validata dal docente coordinatore di laboratorio. Tale documentazione è inserita dal docente neoassunto nel portfolio professionale».

Nell'ambiente online il docente indica quali temi sono stati oggetto del laboratorio e redige un breve testo di riflessione sull'esperienza per descrivere quali elementi ha potuto già sperimentare in classe oppure vorrebbe sperimentare in futuro. Il docente è tenuto a documentare almeno un laboratorio, ma può documentarne fino a 4 scegliendo tra quelli che ritiene più significativi.

Per supportare la riflessione del docente sono state introdotte le seguenti domande-guida:

- *Quale dei seguenti temi ha riguardato il laboratorio seguito?* [domanda a risposta multipla a partire dalla lista dei temi dei laboratori come indicato nella normativa];
- *Il laboratorio cui hai partecipato ti ha fornito elementi (metodi, strategie, strumenti o contenuti) che intendi sperimentare o hai già sperimentato con i tuoi studenti? Quali?* [domanda con risposta a testo libero].

Per documentare la visita a una scuola innovativa, si richiede al docente di redigere un breve testo che stimoli una riflessione volta a cogliere gli elementi più significativi dell'esperienza ai fini del proprio sviluppo professionale con il supporto delle seguenti domande-guida:

- *indica la scuola presso cui hai fatto il visiting e/o la rete di innovazione di cui la scuola fa parte (nome della scuola, luogo, codice meccanografico);*
- *attribuisci un titolo alla visita o indica quello fornito dall'usr o dalla scuola visitata;*
- *in che cosa è consistita la visita?*
- *cosa hai ritenuto di particolare interesse? Perché?*

3.6.5. FINALITÀ DELL'ANALISI QUALI-QUANTITATIVA E CARATTERISTICHE METODOLOGICHE

A partire dalle considerazioni sopra riportate in merito all'esperienza dei Laboratori formativi, ci si è domandati:

- a) se l'esperienza formativa dei laboratori è risultata significativa per lo sviluppo delle competenze dei docenti nei vari anni;
- b) quali priorità tematiche sono state maggiormente adottate per l'offerta formativa dei laboratori nei vari anni;
- c) l'impatto dei laboratori in termini di ricadute pratiche sperimentabili e/o utilizzabili in aula.

TABELLA 3.II

Domande di ricerca e metodologia

Domanda di ricerca	Metodologia e dataset
a) L'esperienza formativa dei laboratori è risultata significativa per lo sviluppo delle competenze dei docenti nei vari anni?	Analisi di frequenza dei dati relativi alla percezione di efficacia ed impatto dei dispositivi, raccolti attraverso il questionario di monitoraggio. Dataset: questionario annuale di monitoraggio. Soggetti coinvolti: tutta la popolazione dei docenti in formazione nelle 3 annualità 2018-19, 2019-20 e 2020-21 per un totale di 72.816 docenti.
b) Quali priorità tematiche sono state maggiormente scelte nell'offerta formativa dei laboratori nei vari anni?	Analisi di frequenza dei temi dei laboratori seguiti dai docenti. Dataset: scelte dei temi dei laboratori documentati nel portfolio online nella sezione Laboratori e visite. Soggetti coinvolti: tutta la popolazione dei docenti in formazione nelle 4 annualità, 2017-18, 2018-19, 2019-20 e 2020-21 per un totale di 99.864 docenti.
c) Che impatto hanno avuto i Laboratori formativi in termini di ricadute pratiche sperimentabili e/o utilizzabili in aula?	Analisi testuale dei testi liberi formulati dai docenti in risposta alla domanda-guida: <i>Il laboratorio cui hai partecipato ti ha fornito elementi (metodi, strategie, strumenti o contenuti) che intendi sperimentare o hai già sperimentato con i tuoi studenti? Quali?</i> Dataset: documentazione dei Laboratori formativi nel portfolio. Soggetti coinvolti: – campione di 100 docenti stratificato per area geografica per l'anno 2017-18, scelti tra i docenti che hanno seguito il laboratorio di “Educazione allo sviluppo sostenibile e Agenda 2030”; – campione di 100 docenti stratificato per area geografica per l'anno 2019-20, scelti tra i docenti che hanno seguito il laboratorio di “Nuove tecnologie e loro impatto sulla didattica”; – campione di 100 docenti stratificato per livello di scuola e zona geografica per l'anno 2020-21, scelti tra i docenti che hanno documentato i primi tre ambiti tematici maggiormente seguiti: “Metodologie e tecnologie digitali”, “Curriculo di Educazione civica”, “Gestione della classe”.

In particolare, in relazione alle domande di ricerca si è adottata la logica che riconnette la domanda di ricerca con gli item presi in considerazione, come descritto nella TAB. 3.II.

3.6.6. SIGNIFICATIVITÀ DELL'ESPERIENZA DEI LABORATORI: ANALISI QUANTITATIVA DAL QUESTIONARIO DI MONITORAGGIO

I risultati quantitativi ottenuti attraverso il questionario di monitoraggio in questo caso evidenziano una crescita nella percezione di significatività nel giudizio dei docenti. Tale evidenza è collegata alla risposta dei docenti alla domanda: *Come giudichi l'esperienza formativa dei laboratori che hai frequentato rispetto allo sviluppo o perfezionamento delle competenze?*, contenuta nel questionario di monitoraggio negli anni scolastici 2018-19, 2019-20 e 2020-21. La domanda prevedeva risposte su scala Likert a 5 valori: "per nulla significativa", "poco significativa", "significativa", "molto significativa", "decisamente significativa, un modello da replicare". La percentuale complessiva dei docenti che percepiscono una significatività positiva ("molto" e "decisamente") cresce infatti complessivamente del 28% nel terzo anno di osservazione (2020-21) rispetto al primo (2018-19). L'apprezzamento di questo dato deve anche tenere in considerazione il fatto che durante l'a.s. 2020-21 la quasi totalità dei Laboratori formativi (95,6%) si è tenuta online, consolidando il modello adottato nella prima fase dell'emergenza pandemica. È infatti proba-

FIGURA 3.26

Giudizio complessivo sui Laboratori formativi

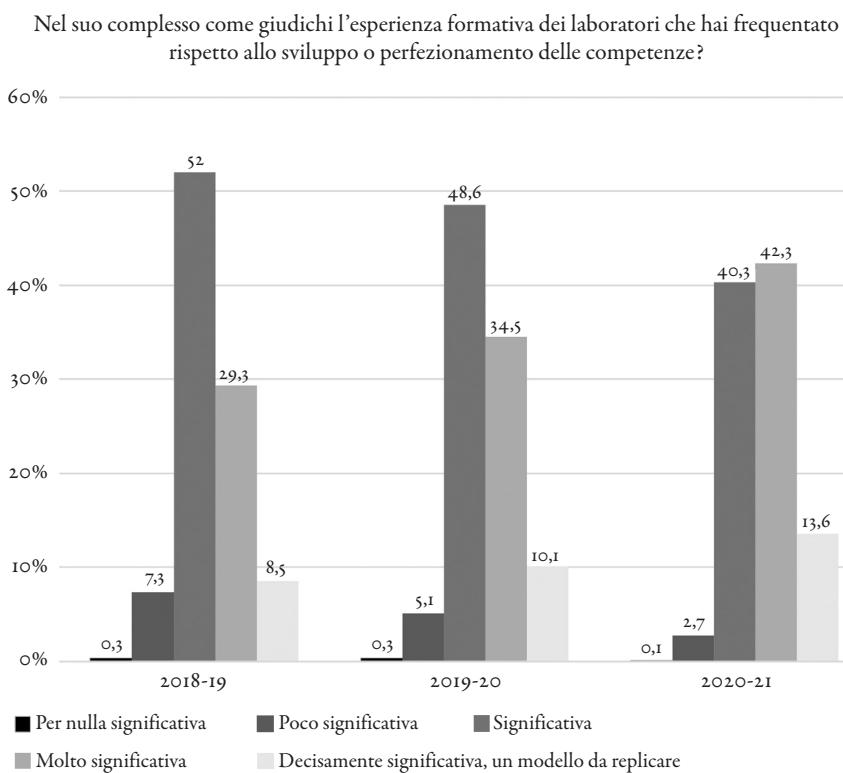
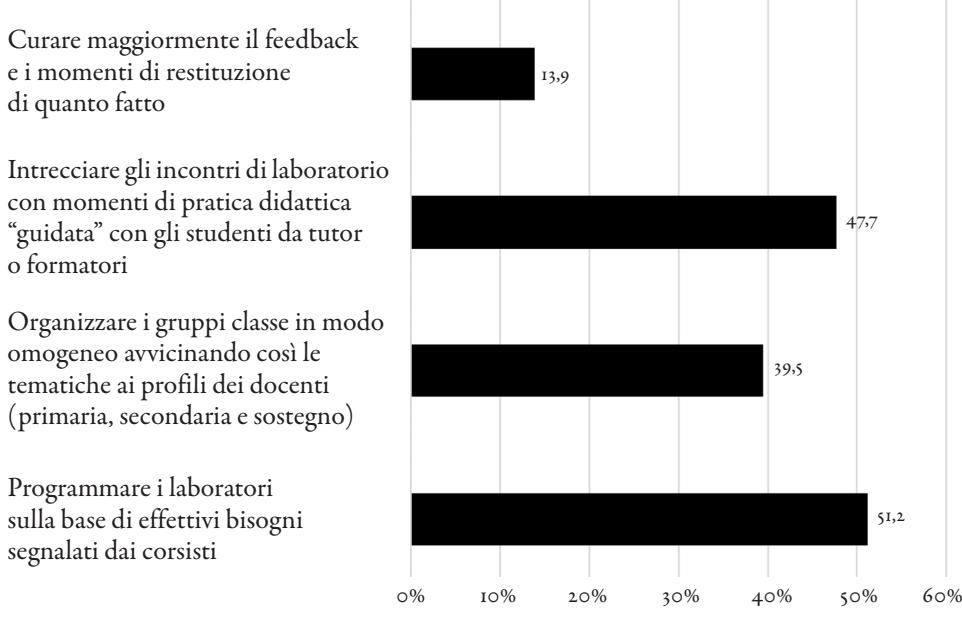


FIGURA 3.27

Aspetti da migliorare per l'efficacia dei laboratori (a.s. 2018-19)

Quali aspetti dovrebbero essere migliorati, prioritariamente, per rendere più efficaci i laboratori di formazione? A tuo avviso sarebbe necessario (a.s. 2018-19)



bile che la trasposizione online di queste occasioni formative abbia consentito, nella percezione dei docenti, di massimizzarne l'efficacia in termini di costi-benefici (FIG. 3.26).

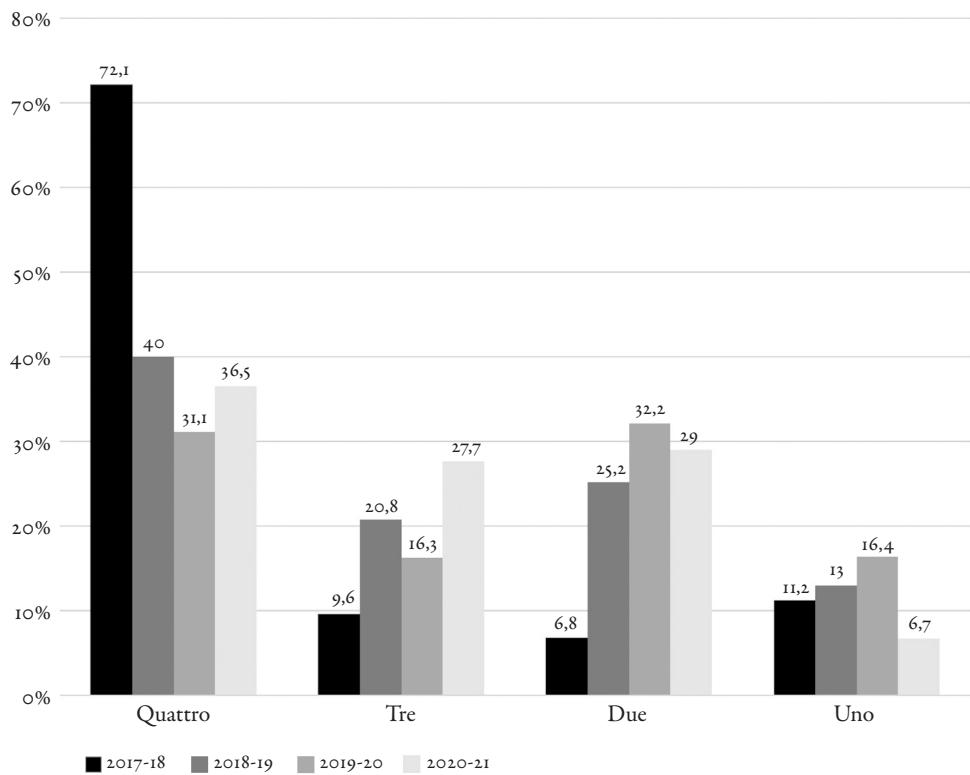
È verosimile che l'adozione di un format di laboratorio interamente online abbia contribuito ad andare incontro alle esigenze dei docenti ad esempio riducendo i tempi relativi agli spostamenti, migliorando l'efficacia degli interventi, ampliando l'offerta formativa e quindi rispondendo maggiormente ai bisogni, ma anche organizzando gruppi omogenei per profilo di docente e – come è avvenuto in molti casi – avvalendosi del digitale per favorire la condivisione e la simulazione di pratiche in azione. Sono queste, infatti, alcune traiettorie di miglioramento indicate dal contingente dei docenti neoassunti 2018-19, come reso evidente nella FIG. 3.27.

3.6.7. PRIORITÀ TEMATICHE OGGETTO DEI LABORATORI

Le priorità tematiche che sono state oggetto dei laboratori nei vari anni sono strettamente collegate al numero di laboratori seguiti da ciascun docente. Se, come ricordato (PAR. 3.6.1), il D.M. 850/2015 istituiva un monte ore complessivo pari a 12 ore da suddividersi in quattro laboratori, nel corso degli anni il formato si è flessibilmente aperto verso un uso diversificato dello stesso monte ore permettendo l'istituzione di labora-

FIGURA 3.28

Numero di laboratori seguiti per partecipante



tori di sei, nove o addirittura, dodici ore. Come osservabile dalla FIG. 3.28, decresce nel corso dei quattro anni la percentuale di docenti che fruisce di quattro laboratori e cresce parallelamente quella dei docenti che fruiscono di due o tre laboratori con una prevalenza che si attesta verso la soluzione del doppio laboratorio, ciascuno della durata di sei ore, nel 2019-20, e una sostanziale equivalenza di adozione del formato a due (ciascuno da sei ore) e tre (uno da sei ore e due da tre ore) laboratori nel 2020-21.

Dal momento che l'organizzazione dei laboratori è di competenza delle scuole polo e quindi segue una governance regionale, è interessante guardare questo dato, suddiviso per regione, al fine di osservare l'orientamento delle diverse regioni in merito all'adozione di questa flessibilità di personalizzazione del modello. I dati regionali ci consentono di osservare come l'opzione di un solo laboratorio – pur essendo stata sperimentata da varie regioni negli anni e specialmente nel 2019-20 durante la prima annualità di pandemia – non si sia consolidata in nessuna regione con l'eccezione di Veneto, Molise e Calabria che nell'anno 2020-21 la adottano per il 10% dei loro docenti in formazione. Il format che prevede la suddivisione delle 12 ore in due laboratori da

TABELLA 3.12

Mappatura degli ambiti tematici adottati nell’analisi longitudinale e mappatura delle corrispondenze

Ambiti tematici adottati nell’analisi longitudinale applicata al quadriennio	Mappatura delle corrispondenze
Bisogni educativi speciali	Coincidente
Competenze digitali degli studenti	Nuovo tema 2020-21
Contrasto alla dispersione scolastica	Coincidente
Curricolo di Educazione civica	Affine a “Educazione allo sviluppo sostenibile” del 2017-18 e 2018-19
Didattiche delle discipline	Affine a “Buone pratiche di didattica disciplinare”
Gestione della classe e problematiche relazionali	Coincidente
Gestione delle istituzioni scolastiche in fase di emergenza	Nuovo tema 2020-21
Inclusione sociale e dinamiche interculturali	Coincidente
Metodologie e tecnologie per la didattica digitale	Affine a “Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica” del D.M. 850/2015
Percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento	Affine a “Orientamento e alternanza scuola-lavoro”
Valutazione finale degli apprendimenti	Affine a “Valutazione didattica e valutazione di sistema”
Altro	Coincidente

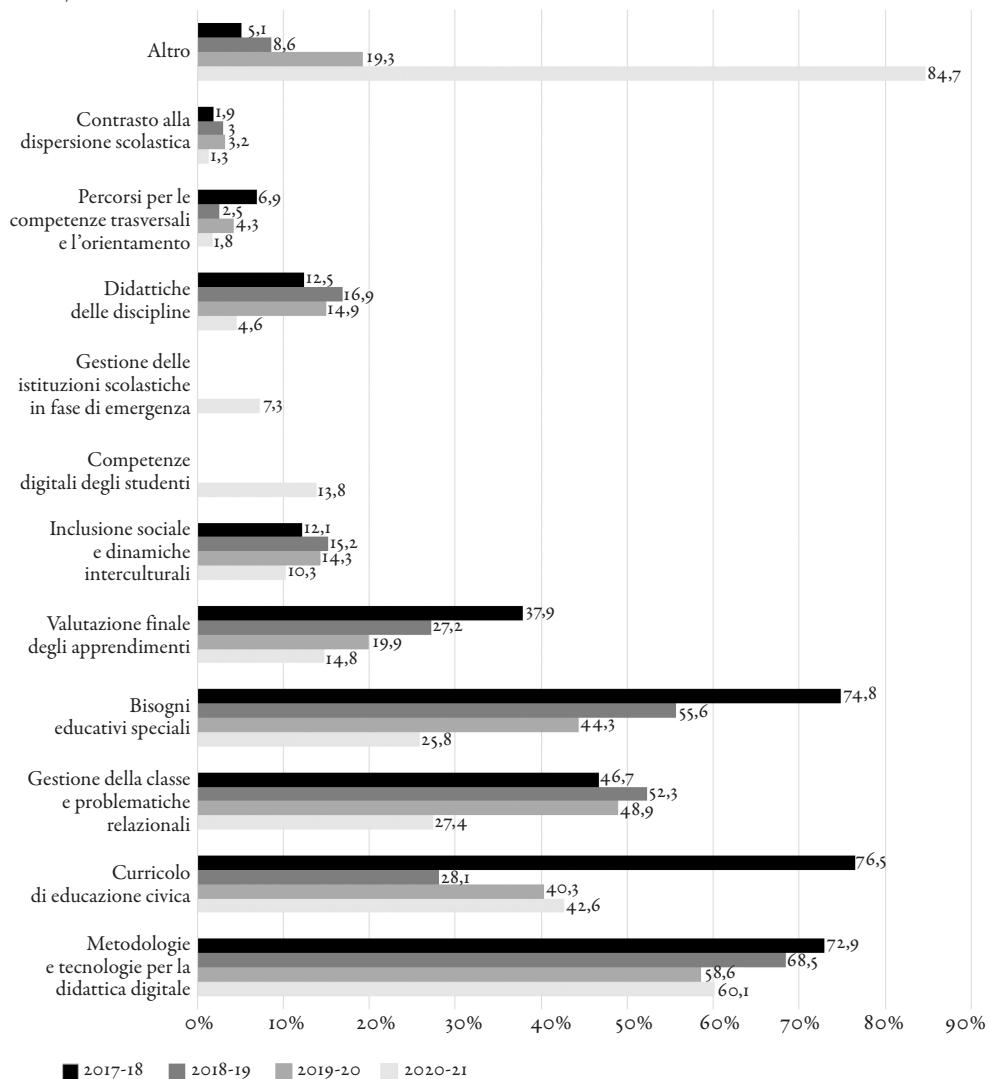
6 ore si diffonde invece in via prevalente nella regione Calabria, dove lo sperimentano sempre più docenti arrivando all’85% nel 2020-21, ma anche in Sicilia, che arriva a coinvolgere il 54% dei suoi docenti. A seguire anche Abruzzo, Marche e Puglia utilizzano questo formato per oltre il 40% dei loro docenti. Il format dei tre laboratori è invece decisamente prevalente in Sardegna, dove arrivano a farne esperienza il 91% dei docenti nel 2020-21, ma anche in Veneto dove si attesta intorno al 50% e in Lombardia col 43% per quello stesso anno scolastico.

Infine, il formato relativo ai quattro laboratori rimane prevalente in Emilia-Romagna, con l’88% del 2020-21 senza significativa variazione negli anni, in Friuli Venezia Giulia (74%), Molise (71%), Umbria e Piemonte (70%).

Per analizzare in chiave longitudinale sui quattro anni le scelte tematiche dei laboratori tenuto conto delle priorità annuali individuate dalle circolari occorre premettere che si è proceduto a realizzare una sorta di matrice di corrispondenza per ricondurre i vari accenti tematici agli ambiti sui quali si è poi impostata l’analisi longitudinale basata sui raggruppamenti tematici descritti nella TAB. 3.12. Tale mappatura ha consentito di evidenziare temi che nei vari anni sono stati riportati come priorità in modo coincidente oppure attraverso l’introduzione di temi affini (che nell’analisi abbiamo

FIGURA 3.29

Ambiti tematici dei Laboratori formativi seguiti dai docenti negli anni scolastici compresi tra il 2017 e il 2021



trattato congiuntamente), o attraverso l'introduzione di nuovi temi. Il risultato della mappatura è riportato nella TAB. 3.12.

L'analisi longitudinale della frequenza ai laboratori riferiti agli ambiti tematici sopra descritti ci permette di osservare che il laboratorio maggiormente frequentato negli anni è quello relativo ai temi del digitale, “Metodologie e tecnologie per la didattica digitale”, che, ricevendo comunque un largo interesse anche prima dell'esperienza

della didattica a distanza, ha mantenuto il primato nel corso dell’ultimo biennio arrivando a coinvolgere tra il 60 e il 70% circa dei docenti che annualmente hanno svolto l’anno di formazione e prova.

Secondo tema maggiormente scelto è quello relativo al “Curricolo di Educazione civica”, che, nella sua accezione che abbiamo considerato affine a “Educazione allo sviluppo sostenibile” del 2017-18, aveva visti coinvolti il 76% dei docenti. L’interesse per tale laboratorio rimane per circa il 40% degli insegnanti nel corso dell’ultimo biennio, ovvero dall’introduzione della legge 92/2019 in poi.

Ha invece una buona tenuta nel primo triennio il tema della “Gestione della classe e problematiche relazionali”, che interessa circa il 50% dei docenti mentre decresce, perlomeno in apparenza, nel 2021 coinvolgendo solo il 27%.

Decresce nel tempo la frequenza ai laboratori sul tema “Bisogni educativi speciali”, che parte dal 75% circa dei docenti del 2017-18 e arriva al 25% del 2020-21.

Sulla apparente decrescita di interesse relativa a quelli che comunque rimangono i primi quattro temi maggiormente seguiti dai docenti nella fase formativa dei laboratori, occorre inserire la precisazione relativa alla scelta del tema: “altro”, che verifichiamo aver coinvolto l’85% dei docenti del 2020-21, in maniera anomala rispetto agli anni precedenti. Da un’analisi condotta sui testi liberi relativi ai temi indicati con “altro”, realizzata su un campione di 100 docenti rappresentativo per ordine di scuola, si rileva tuttavia che gli ambiti tematici descritti dai docenti sono in realtà spesso riconducibili a quelli della tassonomia adottata per l’analisi e in particolare: 34 testi su 100 si riferiscono ad ambiti che possono essere ricondotti al tema delle “Metodologie e tecnologie per la didattica digitale”, 20 su 100 al tema del “Curricolo di Educazione civica” e 12 a quello delle “Competenze digitali degli studenti”, nuovo tema introdotto nell’a.s. 2020-21. Tra i temi effettivamente non direttamente mappabili ne figurano 24 su 100. L’analisi condotta sul campione suggerisce che in realtà il dato sia coerente con quanto rilevato nelle annualità precedenti, evidenziando che il tema delle “Metodologie e tecnologie per la didattica digitale”, con il tema speculare delle “Competenze digitali degli studenti” e insieme al “Curricolo di Educazione civica”, rimangano i temi che maggiormente coinvolgono i docenti che attingono con l’obiettivo di rendere più efficace la loro pratica quotidiana in relazione a bisogni contestuali, siano essi legati all’emergenza della pandemia (digitale) o alla novità normativa (Educazione civica) (FIG. 3.29).

3.6.8. RICADUTE DEI LABORATORI FORMATIVI NELLA PROFESSIONALITÀ

Per fornire risposta a questa domanda abbiamo analizzato i testi formulati dai docenti in risposta al quesito: *Il laboratorio cui hai partecipato ti ha fornito elementi (metodi, strategie, strumenti o contenuti) che intendi sperimentare o hai già sperimentato con i tuoi studenti? Quali?*

I dataset su cui abbiamo realizzato l’analisi qualitativa corrispondono a tre gruppi di 100 testi ciascuno riferiti alla popolazione dei docenti, stratificata per area geografica e livello di scuola rispettivamente per gli anni:

- 2017-18, scelti tra i docenti che hanno documentato il laboratorio di “Educazione allo sviluppo sostenibile e Agenda 2030”;
- 2019-20, scelti tra i docenti che hanno documentato il laboratorio “Nuove tecnologie e loro impatto sulla didattica”;
- 2020-21, scelti tra i docenti che hanno documentato i primi tre laboratori maggiormente frequentati: “Metodologie e tecnologie digitali”, “Curriculo di Educazione civica”, “Gestione della classe”.

Nuove tecnologie e loro impatto sulla didattica a.s. 2019-20

Il periodo dei Laboratori formativi per l’anno di formazione e prova, che si svolge tipicamente ogni anno tra gennaio e aprile, ha coinciso nel 2019-20 con il primo periodo di confinamento e il ricorso estensivo alla didattica a distanza per tutti gli ordini scolastici. L’analisi dei testi che i docenti hanno redatto a commento della loro esperienza di formazione nel laboratorio di Nuove tecnologie per la didattica digitale risente fortemente del periodo di emergenza e fa emergere il carattere di sostegno e di immediata operazionalizzazione che i docenti hanno apprezzato in questi laboratori, specialmente riguardo agli strumenti e agli ambienti digitali.

Il laboratorio si è tenuto online su Webex Meet a causa del coronavirus. La relatrice è stata molto brava. Ci ha parlato delle nuove tecnologie e delle nuove app. Ci ha elencato tantissime applicazioni, per creare mappe, per creare linee del tempo, per costruire video e modificarli, per inserire musica, per aprire un sito web. L’incontro è stato illuminante, molte applicazioni le conoscevo e le utilizzavo già ma molte altre mi sono state utilissime per affrontare la didattica a distanza con i miei alunni.

Il laboratorio frequentato in video conferenza mi ha dato la possibilità di conoscere e sperimentare nuovi strumenti tecnologici quali per esempio Mentimeter per fare attività di brain storming e creare una word cloud, Edpuzzle per tagliare i video e renderli disponibili e fruibili in un formato più agevole, Genially per creare immagini interattive e presentazioni originali, Tour Builder per costruire tour virtuali e infine Google Sites, che dà la possibilità di presentare agli alunni gli argomenti prescelti inserendo diversi contenuti multimediali o creare un contenitore per conservare e immagazzinare risorse utili.

Questo laboratorio, seppur di breve durata, mi ha consentito di approcciarmi e sperimentare questi nuovi strumenti in modo semplice. Tra i materiali del corso erano disponibili vari tutorial che spiegavano in modo pratico le funzionalità e le possibilità d’uso dei vari strumenti. Quindi sono stata guidata passo dopo passo nella conoscenza di queste nuove app, molto pratiche e funzionali. Il formatore del corso è stato prodigo di consigli e suggerimenti e non ho trovato quindi difficoltà nel realizzare degli oggetti digitali. Ho già utilizzato quasi tutti questi nuovi strumenti digitali, che mi hanno permesso di interagire con le classi a distanza in un modo inconsueto, presentando contenuti disciplinari in una veste nuova, più accattivante. La didattica a distanza richiede strumenti innovativi e non può limitarsi a metodi e strategie tradizionali. È quanto mai necessario tenere vivo l’interesse e l’attenzione degli alunni, la cui soglia si è ulteriormente ridotta nella dad. Ho trovato davvero utile frequentare questo labora-

torio non solo perché ho imparato a usare nuove app e nuovi strumenti digitali, ma soprattutto perché tali strumenti sono semplici, versatili, immediatamente fruibili e didatticamente validi.

Su un piano ancora superiore a quello dell'ampliamento della padronanza di strumenti, il laboratorio vissuto nel momento dell'esperienza della DAD è stato anche occasione di riflessione sulla necessità di riorientare approcci e metodi didattici sia in senso generale che più specifico, ad esempio in relazione alla valutazione degli studenti.

Si sono così verificate le fal当地 del sistema; di fatto, istituzioni e docenti non erano pronti e, gli unici che hanno accolto con favore la didattica a distanza, per chi ha potuto, sono stati gli allievi, solerti a iscriversi sulle piattaforme messe a loro disposizione e a collegarsi tramite il Web per continuare a seguire le lezioni. Questa circostanza fa riflettere su come le modalità didattiche necessitino di adeguarsi ai tempi e alle esigenze degli alunni, cercando un linguaggio e degli strumenti a loro più vicini e congeniali.

Si è riflettuto relativamente all'aspetto valutativo della didattica a distanza: nelle condizioni in cui gli studenti si trovano ad agire, la valutazione sommativa non può avere la stessa valenza che ricopre nella didattica in presenza; è quindi opportuno considerare gli studenti secondo altri criteri, quelli previsti dalla valutazione formativa, quali l'interesse, la partecipazione, la puntualità nella consegna degli elaborati, e i contributi mostrati sulla piattaforma. Sono convinta che tale riflessione mi abbia reso maggiormente attenta e sensibile in questa direzione.

In alcuni casi il laboratorio ha rappresentato l'occasione per riflettere sul divario digitale di cui insegnanti e studenti stavano facendo esperienza diretta, ma anche per cogliere e sperimentare le potenzialità inclusive del digitale.

I due docenti formatori ci hanno invitato ad un confronto sulle criticità emerse dalla pratica della didattica a distanza, e hanno espresso la convinzione, che condiviso pienamente, che la DAD non possa sostituire né l'insegnamento in presenza, né il rapporto educativo che si instaura nel contesto scolastico. Essa offre il significativo vantaggio di sostenere gli studenti a casa didatticamente ed affettivamente, ma purtroppo non riesce a raggiungere tutti i ragazzi (soprattutto i più svantaggiati; a mio parere una delle maggiori criticità), e richiede un confronto e un monitoraggio continui.

La LIM offre una vasta gamma di contenuti multimediali a cui poter accedere celermente e nello stesso tempo ti permette anche di usare la lavagna luminosa per fare mappe concettuali e schemi. Tutto ciò è stato molto utile anche per i diversamente abili e svantaggiati, in quanto riuscivo a semplificare l'attività didattica molto più velocemente e anche a fornire diverse forme di materiali, anche quello digitale appunto. Inoltre, abbiamo lavorato sulla creazione dei moduli Gmail per poter costruire sistemi di verifiche da inserire direttamente in piattaforme online che possono anche essere utili per la condivisione tra colleghi e colleghi.

Metodologie e tecnologie della didattica digitale a.s. 2020-21

Le risposte relative all'ambito tematico incentrato sulla didattica digitale nel 2020-21 fanno riferimento a quanto i docenti hanno appreso e a quanto, e in che modo, sono

riusciti a trasferire le nuove competenze nella didattica ordinaria o hanno intenzione di farlo in un prossimo futuro.

Dall'analisi dei testi si evince un livello molto alto di soddisfazione per aver partecipato al laboratorio, sicuramente perché è stato in qualche modo rispondente all'esigenza concreta e immediata di far fronte alle problematiche poste dalla prosecuzione dello stato di emergenza e dal diffuso ricorso alla didattica digitale integrata (DDI) che ha caratterizzato questo anno scolastico, sia in funzione del superamento della meccanica trasposizione online della lezione frontale sia per colmare le limitazioni dovute alla distanza in alcuni ambiti disciplinari, sia per sostenere l'allestimento degli ambienti di apprendimento online.

Il laboratorio, che ha riguardato la didattica digitale integrata, mi ha permesso di migliorare gli aspetti didattici legati allo svolgimento di lezioni in didattica a distanza: è importante trasformare la lezione frontale in didattica digitale, facendo intervenire gli alunni; motivarli su ciò che sta avvenendo, spiegare di cosa si parlerà, facendo intervenire direttamente gli alunni e stimolarli all'attenzione.

Col subentrare della DDI sin dai primi giorni di scuola a causa del proseguire della pandemia, quel campo di gioco si è trasformato in tutto e per tutto in sola teoria. Ecco che questo laboratorio ha aggiunto alle mie già acquisite competenze un nuovo modo di insegnare l'attività fisica e il concetto di squadra.

Il laboratorio sulle risorse digitali è stato molto interessante poiché sono riuscita ad approfondire meglio l'uso di alcuni strumenti, sperimentati durante questo anno scolastico a causa dell'emergenza sanitaria dovuta al COVID-19, che ci ha portati all'utilizzo della DAD sincrona e asincrona. Ad esempio, ho imparato come organizzare e gestire sia la classe virtuale "Classroom" che la condivisione dei documenti da "Google Drive" in "G Suite". È stato possibile così mostrare agli alunni il metodo di utilizzo di documenti e presentazioni condivise, sperimentando anche l'organizzazione di gruppi di lavoro. Gli allievi hanno trovato molto interessante la possibilità di lavorare in condivisione a distanza. Inoltre, ho imparato ad utilizzare queste risorse anche per poter realizzare delle lezioni con la metodologia della "Flipped Classroom", grazie alla semplicità con cui si possono allegare file, foto e video anche da "YouTube".

Molti docenti sottolineano di aver colto la valenza logico-paradigmatica della didattica digitale, in particolare in relazione alle metodologie del pensiero computazionale e del coding.

Il laboratorio cui ho partecipato è stato particolarmente interessante. Sono state trattate diverse metodologie per la didattica digitale, ma quella che ho trovato più interessante è stata quella relativa al coding. Credo possa essere molto utile per motivare gli alunni all'apprendimento, in quanto può essere sviluppata attraverso una metodologia ludico-cooperativa, quindi sotto forma di gioco e dividendo gli alunni in piccoli gruppi.

Il laboratorio sulle "Metodologie e tecnologie per la didattica digitale" è stato molto formativo, in quanto mi ha fornito tecniche e modalità per avvicinare gli alunni al pensiero computazionale con pratiche di coding semplificato. [...] Prossimamente ho intenzione di proporre ai miei

alunni di quattro e cinque anni, attività di coding unplugged per consolidare alcune abilità di base, come l’orientamento nello spazio, la lateralità, la creatività, il pensiero logico deduttivo.

In alcuni casi è stata valorizzata la trasversalità del digitale, utilizzandola, ad esempio, nell’insegnamento dell’Educazione civica; in altri casi, i docenti hanno lavorato con colleghi di altre classi e di altre discipline, avvalendosi di un approccio multidisciplinare e multilivello.

Il laboratorio di “Metodologie e tecnologie per la didattica digitale” è stato molto interessante, il tema sviluppato riguarda il coding. Il progetto è stato realizzato in collaborazione con altri 3 colleghi del plesso nel quale inseguo. L’attività si realizza in un percorso interdisciplinare in quattro classi di scuola primaria (prima, seconda, terza e quinta) per ampliare ed approfondire la conoscenza delle seguenti discipline: arte, tecnologia, matematica e inglese. L’obiettivo principale del progetto è quello di sviluppare il pensiero computazionale, essenziale affinché le nuove generazioni siano in grado di affrontare la società e le tecnologie, non come utenti passivi, ma attivi; sviluppare capacità di *problem solving* in ogni aspetto della vita.

Per quanto riguarda la progettazione dell’elaborato inerente a questa problematica, abbiamo pensato ad un lavoro di Educazione civica che avesse come finalità l’interdisciplinarietà e l’uso delle tecnologie. Ci siamo concentrati sulla sostenibilità ed abbiamo provato a sviluppare alcuni obiettivi che fossero in linea con l’Agenda 2030.

Alcuni docenti sottolineano infine come i laboratori abbiano fornito metodi e strumenti concreti immediatamente praticabili nella quotidianità dell’insegnamento ed efficaci dal punto di vista del coinvolgimento degli studenti.

Il laboratorio a cui ho partecipato mi ha dato modo di approfondire le conoscenze digitali, mi ha fornito metodi e strumenti nuovi da utilizzare all’interno della classe. Ho sperimentato con i bambini strategie molto accattivanti tali da attirare la loro attenzione, suscitare curiosità e stimolare le loro capacità creative. Ho creato un’unità didattica di Scienze sulle piante, partendo dall’osservazione diretta nel giardino della scuola.

Oltre a mettermi a conoscenza della legislazione in materia di nuove tecnologie, il cui uso nella scuola è, non semplicemente consigliato, ma obbligatorio, il laboratorio ha infatti ampliato le mie conoscenze sull’uso pratico degli strumenti informatici per la didattica. Ho scoperto come “narrare” un argomento con un’applicazione web, rigorosamente free, utilizzando contenuti reperiti in rete e non. Ho imparato a realizzare giochi didattici oppure a fruire di giochi realizzati da altri e a mettere a disposizione i miei. Queste nuove conoscenze sono state già messe in pratica nelle mie classi, che entusiasticamente hanno partecipato alle attività progettate.

Educazione allo sviluppo sostenibile e Agenda 2030 a.s. 2017-18

Per la prima volta nel 2017-18, con C.M. 33989/2017, il laboratorio di Educazione allo sviluppo sostenibile e Agenda 2030 viene reso obbligatorio per tutti i docenti in

formazione quell'anno in conseguenza del protocollo di Intesa²² ministero dell'Istruzione e Asvis (Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile). Pur avendo due accenti differenti, questo laboratorio e quello relativo al "Curricolo di Educazione civica" sono accomunati da due aspetti:

1. il laboratorio sul "Curricolo di Educazione civica" contiene il tema della sostenibilità e dell'Agenda 2030 in uno dei tre nuclei fondanti;
2. entrambi trattano temi estremamente vasti e di grande complessità, che vanno ad abbracciare dimensioni sociali, economiche, ambientali ed istituzionali dei saperi e dei comportamenti e sono difficilmente trattabili se non con un approccio inter e multidisciplinare e per i quali è comunque difficile individuare esperti adeguatamente formati.

È proprio questa complessità e questo continuo richiamo all'interdisciplinarità che emerge dai testi redatti dai docenti.

Su questi presupposti (teorici), affascinanti e suggestivi ma al contempo complessi e di delicata attuazione, suddivisi in gruppi, abbiamo elaborato delle unità didattiche atte a veicolare contenuti multidisciplinari con metodologie coerenti con l'approccio. Il compito si è rivelato complicato ma avvincente e i contributi elaborati dai singoli gruppi sono stati davvero sorprendenti e ricchi di suggestioni ed implicazioni pluridisciplinari.

Il laboratorio si è svolto mediante un'attività di cooperative learning, durante la quale abbiamo creato una unità di apprendimento interdisciplinare, che ci ha visti impegnati nel correlare le varie discipline al fine di ottenere una trattazione organica su uno dei temi centrali dello sviluppo sostenibile.

Il laboratorio frequentato, anche per le modalità con le quali è stato condotto (didattica laboratoriale e confronto tra docenti di diverse discipline), ha dimostrato l'attualità e la trasversalità della tematica.

Il laboratorio ha stimolato la riflessione sull'importanza di una progettazione didattica che, nelle modalità, nei contenuti e nell'organizzazione dei percorsi educativi, evidenzi i collegamenti trasversali con i temi dello sviluppo sostenibile. È nelle aule scolastiche che, attraverso la pianificazione e la progettazione di unità didattiche interdisciplinari e attraverso l'attività laboratoriale, si possono attuare buone pratiche.

In alcune testimonianze è proprio la vastità dell'ambito tematico unita alla durata limitata dei laboratori, vincolata alle tre ore nell'a.s. in esame, che ha portato i docenti a sottolineare la scarsa trasferibilità dell'esperienza nella propria realtà lavorativa.

Molti spunti da un punto di vista teorico che sicuramente sono stati fonte di arricchimento professionale, pochi invece quelli pratici e metodologici che potevano essere, dal mio punto di vista, maggiormente e più concretamente delineati nella pratica educativa del docente.

22. 6 dicembre 2016, n. 3397, https://asvis.it/public/asvis/files/PROTOCOLLO_ASVIS_16_novembre_2016-rev.pdf.

In alcuni casi i contenuti affrontati nei laboratori sono significativi perché i formatori sono stati capaci di calare i principi e i criteri dello sviluppo sostenibile in concreti percorsi formativi per bambini e ragazzi, dimostrando che, più del discorso teorico o l'esortazione a comportamenti politicamente corretti, risultano didatticamente più efficaci gli esempi connessi al vissuto quotidiano.

Ricadute concrete in classe sono state evidenziate in relazione al tema sia della sostenibilità ambientale che a quello della sostenibilità sociale.

Abbiamo utilizzato la scheda sintetica di progettazione, messa a disposizione dalla formatrice, per progettare un'Attività didattica sulla base del goal 2 (sconfiggere la fame). Abbiamo deciso di strutturare l'attività in continuità verticale fra infanzia e primaria pensando di far utilizzare ai bambini la farina di castagne, realizzando il "castagnaccio" (alimento semplice, nutriente, della tradizione locale) per sensibilizzarli su temi come: la valorizzazione di ingredienti semplici, la convivialità, il rapporto tra cibo e tradizioni.

Si è rivelato un laboratorio molto interessante perché permette di realizzare oggetti tangibili attraverso la padronanza di conoscenze possedute e di averli sempre a disposizione della classe. Ho trovato vantaggioso questo tipo di approccio anche per il fatto che si riutilizzano i materiali, donando ad essi nuova vita. È utile anche prendere spunto da ciò e far riflettere i bambini su questa tematica molto importante.

Questo laboratorio mi ha fatto riflettere sui problemi di disparità di genere molto forti che in questi ultimi tempi affliggono l'Italia e mi ha stimolato ad affrontare con i ragazzi di terza questi temi, fino a realizzare con loro un lavoro sulla condizione della donna in Italia e nel mondo. Il lavoro si concluderà con la fine dell'anno scolastico ed i ragazzi, alla luce dei temi affrontati, realizzeranno un opuscolo volto a sensibilizzare l'opinione pubblica sui temi del rispetto di genere, della libertà della persona, dell'amore.

Come per il caso dell'Educazione civica, una delle maggiori sfide di questi laboratori anche per il tema dell'educazione allo sviluppo sostenibile, è la "trasversalità", ovvero la comprensione della responsabilità degli apporti delle singole discipline a beneficio di questo insegnamento. Sono infatti più rare le testimonianze dei docenti che rendono manifesto questo passaggio.

Affrontare questi temi mi ha dato degli spunti interessanti per proporre delle attività capaci di coniugare l'applicazione degli strumenti matematici alla discussione di problematiche sulla sostenibilità osservabili nel quotidiano degli studenti. In particolare, nozioni, procedure e logica matematica devono essere per gli studenti degli strumenti di supporto per esaminare le informazioni, per valutarne il significato, per formulare delle ipotesi o delle previsioni, per effettuare delle scelte tra soluzioni differenti.

Il laboratorio ha influito sulla mia competenza professionale fornendomi spunti di riflessione su attività improntate all'ecosostenibilità e sull'utilizzo consapevole delle risorse a nostra disposizione. In particolare, nell'educazione fisica.

Fino a questo momento, assocavo l'idea dello sviluppo sostenibile a discipline esclusivamente scientifiche, come le scienze naturali. Partecipare a questo laboratorio, grazie anche

alla ricchezza dei materiali forniti tra cui il testo di Agenda 2030, ha ampliato la mia visione sull'argomento: i temi trattati, in modo chiaro ed esaustivo, hanno messo in evidenza come i contenuti di ogni disciplina scolastica possano perfettamente rientrare nei goal e nei target previsti, consentendo di sviluppare percorsi motivanti, che portino allo sviluppo di competenze negli alunni.

Di nuovo, come per il laboratorio sul “Curricolo di Educazione civica”, i docenti evidenziano anche la ricaduta professionalizzante di questi laboratori dal punto di vista metodologico.

Queste attività erano ispirate alla didattica per competenze e al *problem solving*, ed è stata a mio avviso appunto la parte metodologica ed il suo approccio all'apprendimento il punto di forza del laboratorio.

Con i colleghi ci siamo confrontati sulle possibili attività da proporre ai ragazzi, sulle diverse modalità di realizzazione di percorsi sui temi dell'Agenda, evidenziando la positività della trasversalità dei temi. Una pedagogia trasformazionale e competenze trasversali alla base della formazione dei nuovi cittadini della sostenibilità, per affrontare le sfide globali con un'istruzione di ampio respiro.

Educazione civica a.s. 2020-21

La partecipazione al laboratorio sull'Educazione civica è ritenuta un'esperienza importante da tutti i docenti. Il tema viene declinato e valorizzato su diversi piani.

Innanzitutto, soprattutto nella scuola dell'infanzia, sembra che il laboratorio abbia adottato un approccio prevalentemente teorico, con focalizzazione sul valore della cura di una cultura del rispetto e delle regole per una buona convivenza.

Durante questo anno scolastico in classe ho sviluppato alcune tematiche: il rispetto delle regole, di sé e degli altri (regole di comportamento nei diversi momenti della giornata scolastica, regole anti-covid), la scoperta della diversità come risorsa (la giornata dei calzini spaiati), il rispetto dell'ambiente, della natura e degli esseri viventi (la giornata dell'acqua).

Il secondo laboratorio formativo frequentato ha avuto come argomento principale il “Curricolo di Educazione civica” diventato legge 92/2019. Il relatore ci ha illustrato l'importanza dell'insegnamento dell'Educazione civica sin dalla scuola dell'infanzia. Attraverso la mediazione del gioco, delle attività educative, didattiche e di routine, i bambini potranno essere guidati ad esplorare l'ambiente naturale e quello umano in cui vivono e maturare curiosità, interesse e rispetto per tutte le forme di vita, per il bene comune e per le giuste regole.

Durante questo anno scolastico, in collaborazione con il mio team, ho proposto tematiche che gettano le basi per far acquisire il senso di responsabilità, attenti ai propri bisogni e a quelli degli altri, al benessere del pianeta e per far sviluppare atteggiamenti di condivisione, creando legami collaborativi e amicali che si manifestano, in un primo momento, attraverso delle piccole gentilezze.

Il laboratorio è stato anche recepito con una valenza di cornice, richiamando l'attenzione dei docenti all'uso di strumenti fondamentali di indirizzo nella scuola del primo ciclo come le indicazioni nazionali del 2012 e i nuovi scenari del 2018.

Il laboratorio “Nuovo curricolo di Educazione civica” curato dal prof. [...], al quale ho assistito in modalità online, ha risposto in maniera significativa al mio bisogno di competenze metodologiche per la progettazione e la realizzazione di azioni formative sul tema stesso. Il mio interesse in tal senso è stato stimolato dalle indicazioni nazionali del 2012, che ci aiutano a lavorare per perseguire l'intento di far crescere, nella società italiana, la consapevolezza dell'importanza di mettere il bambino nelle condizioni di apprendere ed avere la consapevolezza del sé e dell'altro, attraverso proposte didattiche per lo sviluppo dell'autonomia, dell'identità, della cittadinanza e delle competenze.

Contributi specifici, anche a valenza pratica, sono stati messi in evidenza dai docenti in relazione ai tre nuclei tematici da cui è composto l'insegnamento di Educazione civica.

Il laboratorio diventa occasione di lavoro in classe sul tema della sostenibilità, intesa perlopiù, anche se non esclusivamente, in chiave ambientale.

All'interno del mio gruppo sono stati scelti gli obiettivi previsti dal Curricolo ed è stato sviluppato un progetto che avesse come tematica di riferimento l'ambiente e la mobilità sostenibile. È stato davvero un lavoro interessante perché, essendo un gruppo di insegnanti di scuola primaria, abbiamo creato un progetto adatto alla fascia d'età e quindi realmente spendibile.

Con i miei alunni, anche se in DDI, ho affrontato la problematica dell'inquinamento atmosferico dato che nei giorni precedenti alla chiusura della scuola, in scienze stavamo studiando “l'aria”. Partendo da un video cartone animato sull'effetto serra sono nate da loro tante proposte e idee che quotidianamente ognuno di noi può mettere in pratica. Come sempre i bambini hanno una creatività e una immaginazione superiore alla nostra e hanno deciso di scrivere le “loro regole” su nuvolette che, al rientro, abbiamo appeso. Sicuramente questo è un piccolissimo passo, ma per me significativo perché mi aiuterà negli anni futuri a prestare più attenzione all'educazione allo sviluppo sostenibile, poiché il 2030 non è poi così distante.

Alcuni docenti scelgono di concentrare la loro attenzione sul tema della cittadinanza digitale, nella sua declinazione di media education.

Io quest'anno intendo approfondire l'argomento sulla “Cittadinanza digitale”. Anche se i giovani sono nativi digitali vanno messi in guardia da tutte le insidie presenti nel Web, e prima di poter aiutare loro è necessario che noi per primi dobbiamo essere coscienti dei danni che possiamo subire da una fruizione non responsabile. Più la tecnologia va avanti, più è necessario capire quale è il limite proprio e quello degli altri. I ragazzi in particolare sono vittime delle fake news, hanno come modelli gli influencer che condizionano il loro modo di vivere.

Il laboratorio è anche occasione per innescare attività ed esperienze di cittadinanza democratica in relazione al nucleo fondante della Costituzione.

Abbiamo realizzato un PowerPoint intitolato *75 anni di Repubblica*, per presentare: obiettivi, contenuti, finalità, fasi del lavoro e descrizione dell'attività stessa. Abbiamo ipotizzato un "referendum", un glossario, un'immaginaria lettera scritta al Presidente della Repubblica, un'indagine telematica dell'indice di gradimento degli alunni, un video a cartoni animati e video storico, mappe concettuali per spiegare i cenni storici e alcuni concetti fondamentali della nostra Costituzione.

Il laboratorio però non ha mancato di fornire anche spunti praticabili relativamente a metodologie attive adatte al coinvolgimento degli studenti e per favorire in loro competenze di cittadinanza.

Ho trovato il laboratorio molto utile e prezioso perché mi ha arricchito didatticamente dal punto di vista delle metodologie, delle strategie, dei contenuti e degli strumenti grazie ai tanti spunti avuti sia dalla docente che dai compagni di gruppo. Trovo, infatti, che il lavoro di gruppo, che ha portato quattro persone che non si conoscevano ed arrivavano da contesti ed esperienze personali e lavorative diverse, abbia dato quel quid di motivazione, curiosità ed interesse in più che aiuta a migliorare ed arricchire la propria didattica. Ho avuto modo di proporre alcune metodologie, che conoscevo ma che finora non avevo mai applicato, come il learning by doing, la flipped classroom e il role playing, strumenti e contenuti.

Il laboratorio mi ha permesso, attraverso il confronto con le altre colleghi, di approfondire questa materia; di valutare che metodi come il cooperative learning possono sviluppare sentimenti positivi e di crescita personale; che i bambini attraverso lo brain storming sviluppano idee che possono sorprenderci e che a volte, anche se non lo crediamo, hanno un senso civico molto sviluppato.

Più rare, ma significative, le occasioni in cui i docenti riferiscono che attraverso il laboratorio hanno potuto progettare e sperimentare unità di apprendimento che collegano insieme due o più tra le dimensioni dell'insegnamento, la cittadinanza democratica, la cittadinanza digitale, la sostenibilità ambientale e l'Agenda 2030, anche favorendo l'esperienza di interdisciplinarità e collaborazione tra docenti.

Con il D.M. 35/2020, dopo aver fornito agli studenti spunti di riflessione nell'ambito delle problematiche relative all'adattamento ai cambiamenti climatici e al dissesto idrogeologico, come prevede il curricolo di Educazione civica di istituto, ho selezionato alcune fonti letterarie tratte dalle *Bucoliche* di Virgilio, dalle opere di Orazio (*Satire*, *Epodi* e *Odi*) e dalle *Elegie* di Tibullo, autori latini affrontati nel corso dell'anno scolastico, sulla tematica del *locus amoenus* e del rapporto idilliaco che i latini avevano con la natura.

Il mio gruppo di lavoro e io abbiamo pensato a un *Womest Arena*, maratona delle idee, realizzato dalle studentesse delle scuole superiori di secondo grado del territorio. Le studentesse, divise in squadre, hanno progettato la Sulmona del futuro: una città completamente rinnovata ed ecosostenibile, secondo i goal dell'Agenda 2030, approfondendo specificamente i goal 4, 7 e 11. Il prodotto finale è stato la produzione di un video. Questo progetto, oltre a sensibilizzare i discenti riguardo questo tema, ha permesso all'alunno di sviluppare le competenze digitali, comunicative, progettuali e di *problem solving*, ha fomentato la capacità di lavorare in gruppo e principalmente ha fatto maturare un forte senso di cittadinanza attiva.

Trovo questa possibilità molto interessante, nel corso delle ore di laboratorio ciascun partecipante ha predisposto un proprio elaborato, alcuni hanno avuto la possibilità di esporlo, dimostrando che i temi possono essere i più vari e che esistono molte possibilità di sviluppare percorsi che coinvolgano gran parte delle discipline scolastiche. Credo tuttavia che questa modalità non sia sempre realizzabile, in quanto dipende dalla volontà e dalla capacità di coordinamento di tutti o quasi i docenti.

Gestione della classe a.s. 2020-21

L'ambito tematico relativo alla “Gestione della classe” viene declinato dai docenti sotto diversi aspetti: dal contrasto a situazioni problematiche, quali l’eterogeneità degli allievi, il bullismo, la presenza di casi problematici, alle modalità di comunicazione, connesse all’approccio didattico inclusivo e motivante.

I testi non sempre contengono molti riferimenti alla possibilità di trasferire in aula quanto appreso: si tratta piuttosto di un’elenco degli argomenti trattati dai tutor o dagli esperti di cui si apprezza molto la valenza formativa.

Questo laboratorio è stato molto teorico, in quanto ha fornito pochi strumenti pratici per affrontare le situazioni più critiche che si presentano a scuola sia con i bambini, sia con gli adulti. Nel gruppo di lavoro abbiamo svolto un elaborato inerente a quello che ci è stato proposto.

Ci ha fornito spunti di riflessione sull’importanza del ruolo dell’insegnante nel costruire l’identità di ciascun allievo. Risulta importante che il docente metta in atto tutte le strategie per promuovere l’interesse e la partecipazione dell’allievo nei confronti dell’attività di classe in un ambiente sereno e produttivo come anche nei rapporti interpersonali.

L’intervento della professoressa parte da un’analisi dei rapporti interpersonali che si realizzano e che vanno a caratterizzare le relazioni all’interno del contesto scolastico, affrontando poi la questione della necessaria costruzione identitaria di un gruppo classe coeso e collaborativo. L’attività che ho proposto, dopo averla ideata, ho deciso di metterla in pratica all’interno della classe in cui lavoro. Al termine di quest’attività, sono giunta a delle conclusioni positive sull’effettivo raggiungimento degli obiettivi predisposti inizialmente. Infatti, l’alunno ha ben risposto a tutte le attività proposte e ha diminuito i comportamenti problema e il disagio iniziale, integrandosi maggiormente all’interno del gruppo classe e sentendosene parte integrante.

È come se i docenti, al termine dell’esperienza, si sentissero rafforzati rispetto a quanto già ipotizzavano circa il modo ottimale di gestire la classe o che, comunque, ritenessero di aver ricevuto input positivi e importanti rispetto alla tematica trattata.

Nessun bambino nasce bullo o vittima ma tutti vengono al mondo con una spiccata energia vitale che possiamo chiamare sana aggressività. In origine l’aggressività è un istinto innato, connesso al movimento, al bisogno di esplorare l’ambiente e alla tendenza a fare tutte le esperienze possibili. Premesso tutto questo, per sperimentare le nozioni che ho imparato nel mio laboratorio con la professoressa [...], mi sono prefissata degli obiettivi formativi da sviluppare nella mia sezione come: rispettare le regole condivise e collaborare con gli altri per un

fine comune, partecipare a scambi comunicativi con i coetanei e i docenti (conversazione, discussione-confronto) attraverso messaggi semplici, chiari e pertinenti, formulati in un registro il più possibile adeguato alla situazione, diventare cittadini responsabili e capaci di scelte consapevoli.

Il laboratorio a cui ho partecipato ci ha illustrato una modalità di progettazione di cui non avevo sentito parlare: *Universal Design for Learning* (UDL). Indica una modalità di progettazione e di gestione della pratica educativa volta a incontrare le diverse modalità di apprendimento e le diverse condizioni che possono presentarsi nei diversi contesti. Questa metodologia richiama il principio di progettare un curriculo cercando di prevedere tutte le differenze degli alunni. Ho svolto quest'attività con i miei studenti e il risultato è stato un ottimo risultato: partecipazione, coinvolgimento e assimilazione dei contenuti da parte di tutti gli alunni.

3.6.9. CONCLUSIONI

Il dispositivo formativo dei laboratori nell'anno di formazione e prova è andato progressivamente migliorando la sua significatività nella percezione dei docenti che ne hanno fatto esperienza nel corso degli anni. Tale progresso è andato di pari passo con due cambiamenti che hanno avuto impatto positivo su tale percezione: l'introduzione della flessibilità oraria per i laboratori entro il monte ore totale previsto di 12 ore e la trasposizione online dei laboratori, resa obbligatoria dalla pandemia dal 2019-20, che in generale non solo non ha fatto perdere di efficacia all'intervento, ma ne ha spesso aumentato la significatività tanto da lasciare prevedere che se ne possa fare un uso estensivo anche al superamento del periodo di emergenza sanitaria. Pur con una variabilità importante tra le varie regioni, la sperimentazione della flessibilità oraria ha portato le scuole polo a distribuire le 12 ore totali previste prevalentemente in due o tre laboratori. Meno frequente è il ricorso ad un solo laboratorio, mentre rimane ancora diffusa la pratica di organizzare quattro laboratori da tre ore ciascuno.

L'efficacia dei laboratori percepita dai docenti è comunque sempre fortemente legata a due fattori: i bisogni sia contestuali che soggettivi percepiti e sperimentati dai docenti e la possibilità di mettere in pratica e sperimentare quanto appreso.

Dal punto di vista delle priorità tematiche, quattro sono i nuclei tematici intorno a cui si concentrano le esperienze laboratoriali dei docenti: "Metodologie e tecnologie per la didattica digitale", "Bisogni educativi speciali", "Gestione della classe e problematiche relazionali", "Curricolo di Educazione civica". Oltre ad essere temi strategici per la qualità dell'istruzione, questi quattro temi maggiormente scelti dai docenti rispondono al requisito principale sulla base del quale si attiva l'interesse di chi decide di seguire questi laboratori, ovvero un bisogno di formazione ai fini di una spendibilità concreta e immediata nella classe. Tuttavia le radici di questo bisogno hanno origini diverse nel caso di questi quattro temi: la formazione sui temi del digitale, pur avendo risposto in questi due anni alle esigenze dell'emergenza pandemica, risponde all'esigenza percepita dai docenti di innovare metodologie e strumenti per

attivare maggiormente gli studenti e rendere più efficace la loro azione didattica; la formazione sui temi dei “Bisogni educativi speciali”, così come quella relativa alla “Gestione della classe”, risponde invece certamente ad un vissuto quotidiano che richiede agli insegnanti di ricercare e sperimentare soluzioni efficaci per l’inclusione e per padroneggiare gli strumenti utili per la tenuta di un clima di classe che abiliti i processi di apprendimento. Infine, l’interesse per il tema del “Curricolo di Educazione civica” muove dal bisogno concreto di far fronte ad un’innovazione normativa, ovvero la reintroduzione dell’insegnamento di Educazione civica, che coinvolge le scuole di ogni ordine e grado su temi di grande complessità e interdisciplinarietà. All’interno di queste scelte formative, riscontriamo quindi le direttrici di scelta che coniugano bisogni legati alle necessità poste dal contesto (innovazione e digitalizzazione), bisogni percepiti soggettivamente (inclusione e gestione della classe), bisogni legati ad un’azione *top-down* di politica educativa.

Se l’ambito formativo dell’innovazione metodologica e digitale viene percepito come bisogno e occasione di rinnovamento, esso assume carattere di sostegno quasi tutoriale per far fronte al periodo della DAD, pur contribuendo anche a far percepire ancora di più la necessità di un’innovazione sistematica e strutturale di approcci e metodi. Col progredire della padronanza degli strumenti e dei metodi digitali “di base”, durante l’anno della DDI il supporto del laboratorio formativo spinge gli insegnanti a fare un ulteriore passo di impostazione andando a ricercare, anche per il tramite del digitale, il superamento di una didattica tradizionale a beneficio di una maggiormente attiva e coinvolgente per gli studenti.

Pur fornendo contributi culturali di rilievo, risulta più difficile da trasferire in pratica il contenuto dei Laboratori formativi sulla Gestione della classe. È verosimile che, trattandosi di contenuti che vanno sperimentati in contesti specifici e che si fondono su dinamiche relazionali tra persone anziché su processi (di collaborazione, di apprendimento ecc.), e pur essendo temi fortemente percepiti dai docenti in termini di bisogni formativi, non risultino operazionalizzabili nel breve accompagnamento formativo garantito dal laboratorio.

I temi relativi all’Educazione civica così come all’Educazione allo sviluppo sostenibile manifestano il pregio di esporre i docenti ai temi complessi che riguardano le persone e il pianeta: società, ambiente, economia, istituzioni, democrazia ecc., e come tali sono ben accolti specialmente in termini di contributi culturali. La difficoltà di trasferibilità in pratica della formazione su questi temi è proprio legata alla loro complessità e interdisciplinarietà che mal si coniuga con la breve durata dei laboratori ma, laddove si rivela efficace, stimola la maggiore consapevolezza della necessità di progettare per competenze e contribuisce all’innovazione metodologica e didattica. Per questo ambito tematico, inoltre, una delle maggiori sfide è la “trasversalità”, ovvero la comprensione della responsabilità degli apporti delle singole discipline a beneficio di questi insegnamenti. Laddove questa sfida viene superata anche grazie a formatori qualificati, questi laboratori diventano occasione per progettare e sperimentare con approcci interdisciplinari e collaborativi tra docenti.

3.7 Attività didattica

3.7.1. QUADRO DI RIFERIMENTO

L'Attività didattica è il cuore e l'essenza della professione insegnante; è il lavoro che viene svolto nell'aula con gli studenti ed è, o dovrebbe essere, il frutto di una scelta intenzionale e non di uno slancio, di una intuizione. Ciò comporta che l'Attività didattica discenda da un progetto complesso, in grado di tener conto dei molteplici aspetti capaci di caratterizzare il quadro della formazione:

1. innanzitutto, occorre disporre di una conoscenza del contesto in cui la proposta didattica si colloca;
2. è necessario analizzare i bisogni formativi attuali o emergenti (Quaglino, Carrozzi, 2002);
3. è necessaria una conoscenza degli studenti, sia potenziali o effettivi, in termini di motivazioni, esigenze, condizioni, conoscenze e competenze adeguate ad affrontare l'attività;
4. vanno analizzati i contenuti, evidenziandone le reti concettuali, in modo da stabilire una sequenzialità nella loro organizzazione ed una gradualità dell'apprendimento;
5. le informazioni ottenute dalle procedure elencate saranno utilizzate per stabilire traguardi finali ed obiettivi didattici (Mager, Di Paolo, 1990);
6. in funzione degli obiettivi, è possibile procedere alla verifica delle risorse didattiche esistenti o all'acquisizione di nuove;
7. dall'accuratezza con la quale sono definiti gli obiettivi dipende la qualità della verifica e monitoraggio e della valutazione (Gattullo, 1988);
8. dall'accuratezza del monitoraggio dipende la possibilità di effettuare interventi didattici individualizzati e correggere/integrare l'azione dell'insegnante;
9. la valutazione fornisce anche indicazioni sulla qualità del processo e delle risorse didattiche utilizzate (Quaglino, Carrozzi, 2002).

Si tratta di un processo ricorsivo le cui fasi sono spesso più nella testa e nel cuore dell'insegnante che nella predisposizione dei suoi interventi didattici, mentre «le azioni di progettazione, documentazione e riflessione dell'Attività didattica consentono al docente di aumentare la propria consapevolezza dell'agire educativo quotidiano» (Di Stasio *et al.*, 2021, p. 146); ma consentono anche di costruire nel tempo e possibilmente in collaborazione con i colleghi una “biblioteca” di attività didattiche sperimentate e aggiornate. Documentare la progettazione, la realizzazione e la valutazione delle attività didattiche risponde dunque alla finalità di sollecitare i docenti neoimmessi ad adottare tale dispositivo fino a farlo diventare uno strumento costante del proprio lavoro.

In questo processo è necessario prevedere anche momenti di riflessione che contribuiscono a dare significato all'esperienza e a reindirizzare la propria azione in relazione al migliore insegnamento per gli studenti (Mortari, 2003; 2009).

Secondo Mezirow (2009), la riflessione critica implica esaminare i propri presupposti dati per scontati e considerare come modellano, e forse distorcono, il modo in cui si vede e si dà un senso al mondo. Gli adulti che riescono ad assumere questa posizione hanno maggiori probabilità di impegnarsi in ciò che Mezirow chiama “apprendimento trasformativo”. Questa azione ha particolare rilevanza nell’apprendimento degli adulti che si caratterizza, tra l’altro, per essere autodiretto. Schön (in Schön, Striano, 2013) ritiene opportuno che la riflessione sia innescata anche durante l’azione, in modo che possano emergere ambiguità e problemi che potranno essere così affrontati, in modo da attivare la circolarità tra teoria e prassi. Questi, insieme ad altri elementi fondativi già riportati in Di Stasio *et al.* (2021), hanno suggerito la validità di inserire nel questionario annuale di monitoraggio esplicite domande relative alla riflessione sull’attività. Un primo ragionamento viene richiesto in relazione alla progettazione dell’Attività didattica (La riflessione sulla progettazione dell’Attività didattica, ti ha permesso di...), ma anche *ex post* come “La riflessione complessiva sull’Attività didattica prescelta ti ha permesso di ripensare a....”.

3.7.2. DESCRIZIONE DEL DISPOSITIVO ATTIVITÀ DIDATTICA

Nel D.M. 850/2015 tra le funzioni del portfolio viene indicata l’azione di «documentare la progettazione, la realizzazione e la valutazione delle attività didattiche» (art. 10, lett. b). Per questo, il portfolio digitale contiene una sezione dedicata alla documentazione di attività didattiche svolte durante l’anno di prova. Nelle annualità che vanno dall’a.s. 2015-16 all’a.s. 2018-19, ai fini del completamento del portfolio, era richiesta la documentazione di due attività didattiche con analoga struttura. Pur non essendoci vincoli prescrittivi in tal senso, l’idea alla base della doppia attività di documentazione rispondeva a un disegno formativo secondo il quale la prima era da svolgersi all’inizio del percorso, mentre la seconda da svolgersi nella seconda metà dell’anno. I docenti erano dunque invitati a operare, nella prima parte dell’anno di prova, una riflessione su un’attività svolta in autonomia e, in un secondo momento, a documentare un’attività progettata con la collaborazione del tutor accogliente e oggetto di osservazione durante la fase del peer to peer.

La struttura di ciascuna Attività didattica era articolata in tre momenti.

1. Progettazione:
 - descrizione;
 - riflessione progettuale.
2. Documentazione:
 - materiale didattico;
 - componi la pagina di presentazione dell’attività.
3. Riflessione:
 - riflessione complessiva sull’attività.

Per quanto attiene alla fase 1 di Progettazione, al docente veniva chiesto di programmare un’Attività didattica senza vincoli di modello di riferimento (“descrizione”)

e il documento di progettazione nell’ambiente online (“riflessione progettuale”); nella stessa pagina il docente poteva scegliere, da una lista di descrittori (metadati) divisi in categorie, quelli che meglio descrivevano l’attività progettata.

Per la fase 2 di Documentazione, al docente veniva chiesto di allegare una documentazione (anche multimediale) dell’azione didattica svolta in aula (“materiale didattico”) in termini di: materiali usati per la lezione; documentazione prodotta dagli studenti; audio, foto o video documentazione dell’azione mentre si svolgeva; commenti e altri frammenti di testimonianze a corredo. La funzione “componi la pagina di presentazione dell’attività” aveva invece il compito di aiutare a realizzare una narrazione dell’Attività didattica progettata e svolta dall’insegnante in aula, attraverso una disposizione consapevole del materiale e da presentare al Comitato di valutazione come parte della documentazione dell’anno di prova.

Infine, nella fase 3 di Riflessione, al docente venivano poste una serie di domande guida per aiutarlo a ripercorrere la progettazione e l’azione didattica svolta, così da stimolare la riflessione e la meta-cognizione sul proprio sviluppo professionale (“riflessione complessiva sull’attività”) da riportare nella composizione di un testo libero.

3.7.3. TRASFORMAZIONI DEL DISPOSITIVO AVVENUTE NEGLI ANNI

La sezione del portfolio dedicata alla documentazione delle attività didattiche ha subito negli anni alcune trasformazioni, sia in risposta agli esiti dei questionari di monitoraggio condotti annualmente da INDIRE sulla formazione online, sia in ottemperanza alle norme che hanno disciplinato la privacy²³ e la gestione dati in modo sempre più specifico e articolato, rendendo più stringente la necessità di tutelare nel miglior modo la privacy degli studenti, sia, infine, in relazione alla difficoltà in considerazione dei numeri di utenti coinvolti di effettuare puntuali verifiche sulla correttezza anche formale del materiale caricato.

I cambiamenti più significativi apportati alle attività sono stati essenzialmente tre:

- la riduzione della documentazione da due a una sola Attività didattica;
- la semplificazione della struttura dell’attività stessa;
- l’eliminazione della funzione: “componi la pagina di presentazione dell’attività”.

A partire dall’anno 2018-19 è stata quindi proposta la documentazione di una sola attività che l’insegnante intendeva svolgere o che aveva svolto con i propri studenti. Tale semplificazione è stata impostata per incontrare un bisogno di alleggerimento del carico di lavoro dei docenti in anno di prova, già impegnati a pieno regime nella vita della loro scuola.

Il docente neoassunto era invitato (senza obbligo prescrittivo) a far coincidere questa attività con quella progettata in collaborazione con il tutor, in modo da collaborare sia nella fase di progettazione dell’attività che nel suo svolgimento. A partire

²³. In particolare, il Regolamento (UE) 27 aprile 2016, n. 679 e decreti attuativi connessi e D.Lgs. 10 agosto 2018, n. 101 e successive modificazioni.

dall'anno 2020-21 si suggeriva altresì che l'attività scelta avesse per oggetto quanto appreso in uno dei Laboratori formativi cui il neoassunto aveva partecipato; tali indicazioni erano funzionali a instaurare un raccordo e una connessione più stretta tra le azioni formative svolte in presenza e la documentazione nell'ambiente online.

In conseguenza della riduzione a una sola Attività didattica è stata in parte ripensata anche la struttura della documentazione stessa, secondo il prospetto che segue:

1. Progettazione:
 - scheda di progettazione dell'Attività didattica.
2. Documentazione:
 - materiale didattico.
3. Riflessione e Narrazione:
 - riflessione sull'Attività didattica.

Per consentire l'emergere dei punti di attenzione più significativi dell'attività è stata predisposta una “scheda di progettazione” strutturata e completa, che fosse in grado di documentare tutti gli aspetti rilevanti dell’azione didattica sperimentata dal docente. La scheda prevedeva la descrizione accurata di tutte le fasi dell’attività: argomenti, obiettivi, fasi di lavoro, metodi e strumenti per la valutazione, eventuale collegamento con i laboratori svolti in presenza e/o con le visite a scuole innovative, individuazione delle competenze, indicazioni delle discipline, uso degli strumenti digitali.

Negli anni 2019-2020 e 2020-21 la scheda di Progettazione è stata ulteriormente arricchita in risposta alle mutate condizioni di insegnamento causate dalla didattica a distanza conseguente all'emergenza pandemica. Sono stati dunque implementati altri focus di osservazione come le modalità di realizzazione dell'Attività didattica (in presenza, a distanza, in modalità mista), la valutazione impiegata e le strategie adottate nella fase di osservazione con il tutor. Anche la sottosezione della Documentazione (“materiale didattico”) è stata semplificata negli anni eliminando la possibilità del caricamento dei materiali direttamente in piattaforma.

La funzione di questo momento di riflessione consiste dunque nel fornire supporto al docente per la scelta del materiale digitale significativo per documentare l'Attività didattica da presentare al Comitato di valutazione. Inoltre, è stata eliminata la funzione di composizione della pagina di presentazione lasciando una maggiore autonomia ai docenti, i quali, agli esiti del monitoraggio, giudicavano eccessivamente strutturata la sezione di documentazione.

La parte dedicata alla Riflessione ha sempre previsto, invece, un basso grado di strutturazione e il solo accompagnamento di domande-stimolo al fine di guidare una narrazione in cui il docente ripercorresse i tre passaggi principali di progettazione, documentazione e riflessione, mettendo in rilievo se e come l'esperienza avesse permesso di migliorare la propria professionalità. La riflessione, in questo contesto, consente di unire teoria e pratica richiamando le proprie conoscenze (sia di contenuto che di metodo) e le esperienze pregresse per riuscire ad affrontare una determinata situazione e ideare una soluzione coerente con il problema, così da apportare un miglioramento dell'azione educativa oppure un'acquisizione conoscitiva.

TABELLA 3.13

Le trasformazioni della sezione Attività didattica nel portfolio digitale

Attività didattica anni 2016-17 e 2017-18	Attività didattica anno 2018-19	Attività didattica anno 2019-20	Attività didattica anno 2020- 21
<p>Due Attività didattiche strutturate in modo analogo</p> <p>1. Progettazione: – descrizione; – riflessione progettuale.</p> <p>2. Documentazione: – materiale didattico; – componi la pagina di presentazione dell'attività.</p> <p>3. Riflessione: – riflessione complessiva sull'attività.</p>	<p>Attività didattica</p> <p>1. Progettazione: – scheda di progettazione dell'Attività didattica.</p> <p>2. Documentazione: – materiale didattico (con possibilità di caricare file, video).</p> <p>3. Riflessione e Narrazione: – riflessione sull'Attività didattica;</p> <p>– componi la pagina di presentazione.</p>	<p>Attività didattica</p> <p>1. Progettazione: – scheda di progettazione dell'Attività didattica.</p> <p>2. Documentazione: – materiale didattico (senza possibilità di caricare file).</p> <p>3. Riflessione: – riflessione sull'Attività didattica.</p>	<p>Attività didattica</p> <p>1. Progettazione: – scheda di progettazione dell'Attività didattica.</p> <p>2. Riflessione: – riflessione sull'Attività didattica.</p>

Nella TAB. 3.13, vengono sintetizzate le caratteristiche per la descrizione delle attività didattiche nelle diverse annualità.

3.7.4. FINALITÀ DELL'ANALISI QUALI-QUANTITATIVA E CARATTERISTICHE METODOLOGICHE

A partire dalle considerazioni sopra riportate in merito all'Attività didattica e alla riflessione sulla stessa che ancorano le scelte, ci si è domandati:

1. se il dispositivo risponde efficacemente all'obiettivo di documentare la progettazione, la realizzazione e la valutazione delle attività didattiche;
2. se la riflessione, in fase progettuale e/o a seguito dell'attuazione, ha supportato adeguatamente la consapevolezza e la crescita del docente in formazione;
3. quanto sono variate le opinioni per i diversi contingenti.

Nel corso degli anni, quindi, nel questionario online per rilevare le opinioni sui dispositivi messi a disposizione è stato chiesto agli utenti di esprimere un giudizio anche rispetto alla rilevazione delle attività didattiche. Questa sezione, come evidenziato sopra, ha subito numerose modifiche e di conseguenza le domande relative sono state modificate sia nel contenuto che nel formato. Pertanto, qui vengono messe in evidenza soltanto alcuni degli item che possono meglio contribuire ad arricchire l'analisi. In particolare, in relazione alle domande di ricerca si è adotta la logica che riconnette la domanda di ricerca con gli item presi in considerazione riportata nella TAB. 3.14.

TABELLA 3.14

Domande di ricerca e metodologia

Domanda di ricerca	Metodologia e dataset
a) Il dispositivo Attività didattica è efficace nel raggiungimento dell’obiettivo 1?	Analisi di frequenza dei dati relativi alla percezione di efficacia ed impatto dei dispositivi, raccolti con in questionari di monitoraggio. Dataset: questionario annuale di monitoraggio. Soggetti coinvolti: tutta la popolazione dei docenti in formazione nelle 3 annualità, 2018-19, 2019-20 e 2020-21 per un totale di 72.816 docenti.
b) La riflessione, in fase progettuale e/o a seguito dell’attuazione, ha supportato adeguatamente la consapevolezza e la crescita del docente neoimmesso?	Analisi di frequenza dei dati relativi alla percezione di efficacia delle funzioni: 1. riflessione progettuale; 2. riflessione complessiva. Dataset: questionario annuale di monitoraggio.
c) Per quali aspetti in particolare?	Soggetti coinvolti: 1. riflessione progettuale, tutti i docenti in formazione nelle annualità 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20 pari a 107.339; 2. riflessione complessiva, tutti i docenti in formazione nelle annualità 2016-17, 2017-18, pari a 57.342.
d) Quanto sono variate le opinioni per i diversi contingenti?	Differenze nelle frequenze tra le diverse annualità, al netto delle variazioni nel questionario.

3.7.5. EFFICACIA PERCEPITA E IMPATTO DEL DISPOSITIVO

I risultati quantitativi ottenuti attraverso il questionario di monitoraggio in questo caso evidenziano una crescita nella percezione di utilità dell’attività riguardo a “Individuare elementi non presi in considerazione nella progettazione iniziale” (66-67% nei primi due anni e 94,5% nel terzo anno) e nel “Riconoscere i principali fattori che influenzano la progettazione” (che parte dal quasi 92% del primo anno e cresce stabilmente di circa 1 punto percentuale in ognuno dei due anni successivi).

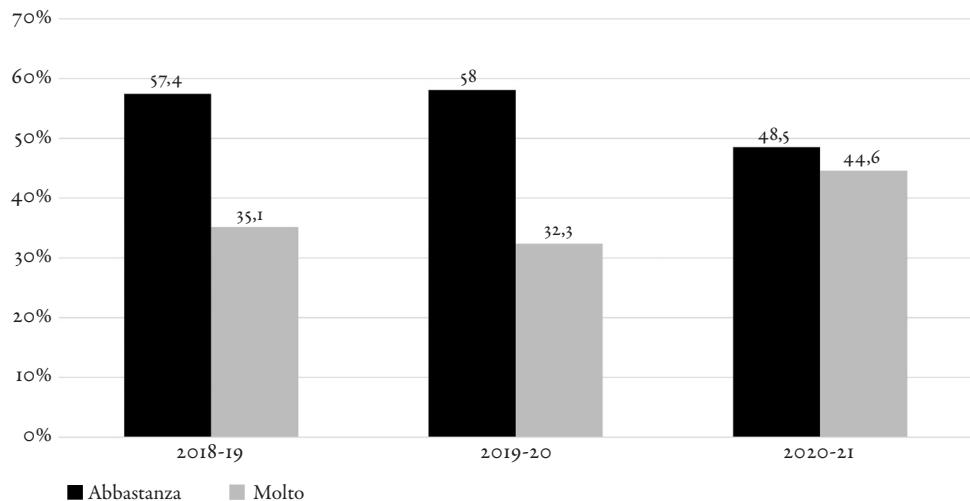
Negli anni scolastici 2018-19, 2019-20 e 2020-21 era contemplata una domanda esplicita in merito alla scheda di progettazione dell’Attività didattica che prevedeva risposte su scala Likert a 4 valori (“per nulla”, “poco”, “abbastanza”, “molto”) per due variabili: la guida efficace fornita dal dispositivo e il supporto alla comprensione degli elementi fondanti la progettazione di un’Attività didattica.

I docenti segnalano particolare apprezzamento (abbastanza e molto) per la guida efficace, con valori complessivi compresi tra il 90% e il 93%, e per la completezza

FIGURA 3.30

Utilità della scheda di progettazione

La scheda di progettazione ti ha guidato efficacemente nella progettazione didattica



degli elementi progettuali presentati con valori inclusi tra il 91,72% e il 93,73% (FIG. 3.30).

Affrontando il tema della riflessione sulla progettazione stimolata dal dispositivo, ancorché rilevata in sole tre annualità scolastiche (2015-16, 2016-17, 2017-18) vengono specificate le linee di pensiero attivate dal dispositivo su tre dimensioni: la comprensione dei trend e delle fonti utilizzate, il riconoscimento dei fattori di influenza e l'individuazione di eventuali elementi trascurati (FIGG. 3.31-3.33). È interessante evidenziare l'altissima percentuale di risposte positive, oltre il 90% per tutti e tre gli stimoli, con un solo valore più basso, 66%, registrato nell'a.s. 2016-17 per l'affermazione “individuare elementi non presi in considerazione durante la progettazione” (FIG. 3.33).

La riflessione complessiva sull'Attività didattica, indagata negli aa.ss. 2016-17 e 2017-18 chiedendo di selezionare le espressioni pertinenti, ha avuto impatto soprattutto rispetto alla migliore comprensione degli obiettivi raggiunti e delle attività di maggior successo e poi le modifiche tra progettazione e attuazione (FIG. 3.34). È da notare la crescita, anche di molti punti percentuali, delle risposte affermative tra le due annualità, attribuibile forse a un aumento di consapevolezza e al cambiamento culturale intervenuto nel tempo.

Inoltre, si evidenzia che negli anni 2019-20 e 2020-21 le funzioni più utili che i docenti neoassunti individuano nella sezione dell'Attività didattica dedicata alla riflessione sono: “Mettere a fuoco le scelte più efficaci” (metodi, strumenti, contenuti) e “Valutare il raggiungimento degli obiettivi” (FIG. 3.35).

FIGURA 3.31

Utilità della riflessione sulla progettazione 1

La riflessione sulla progettazione ti ha aiutato a comprendere la traiettoria
e le fonti utilizzate durante la progettazione

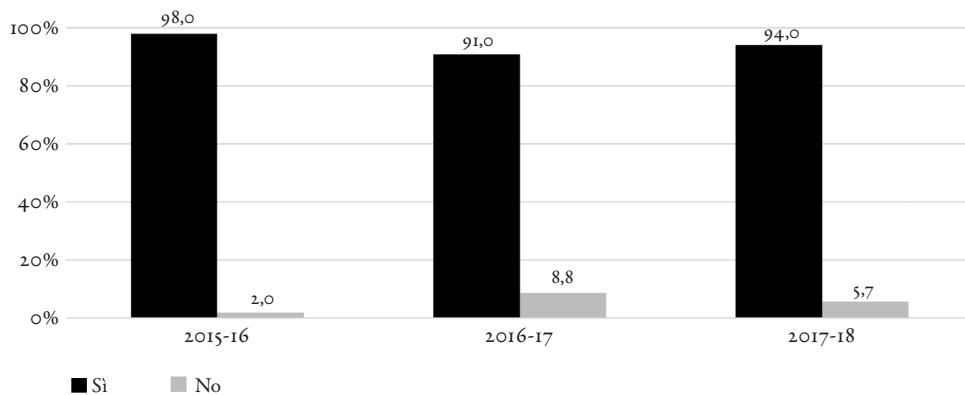
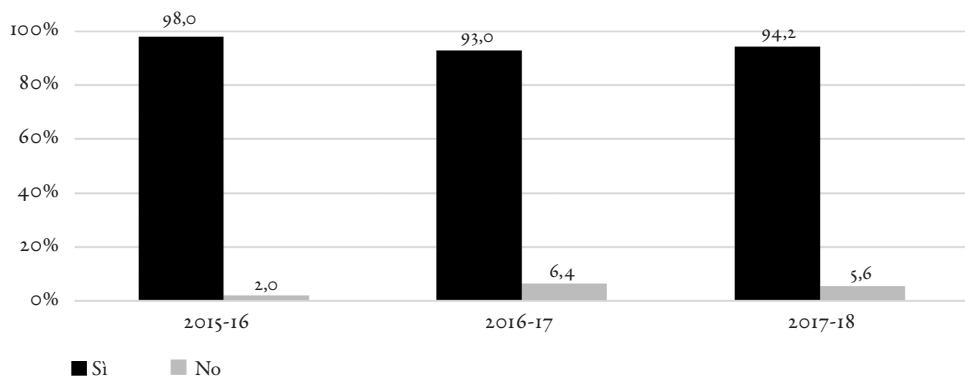


FIGURA 3.32

Utilità della riflessione sulla progettazione 2

La riflessione sulla progettazione ti è servita a riconoscere i principali fattori
che hanno influenzato l'attività di progettazione



Può essere utile anche dare uno sguardo ad alcune risposte che, pur non beneficiando di una visione longitudinale, grazie alla numerosità dei docenti coinvolti, possono contribuire a fornirci indicazioni interessanti.

Nell'a.s. 2015-16 i docenti neoassunti hanno apprezzato l'aspetto di metodo correlato alla rilevazione dell'Attività didattica, in quanto modo di lavorare oltre l'anno di prova. Questa ha costituito un ponte con l'osservazione peer to peer con il tutor e l'occasione per instaurare un rapporto collaborativo con i colleghi. Per contro, si rile-

FIGURA 3.33

Utilità della riflessione sulla progettazione 3

La riflessione sulla progettazione ti è servita a individuare elementi non presi in considerazione durante la progettazione

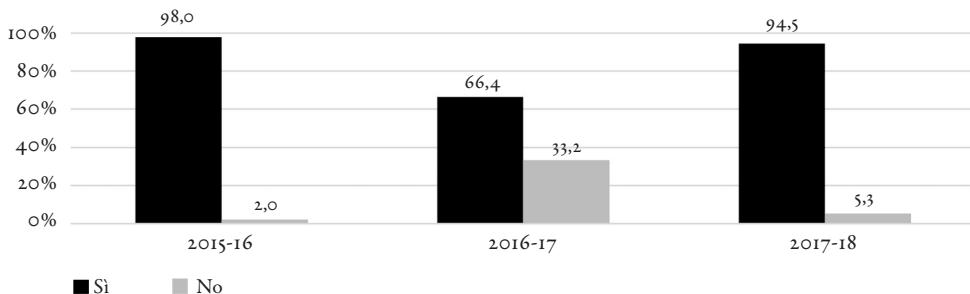
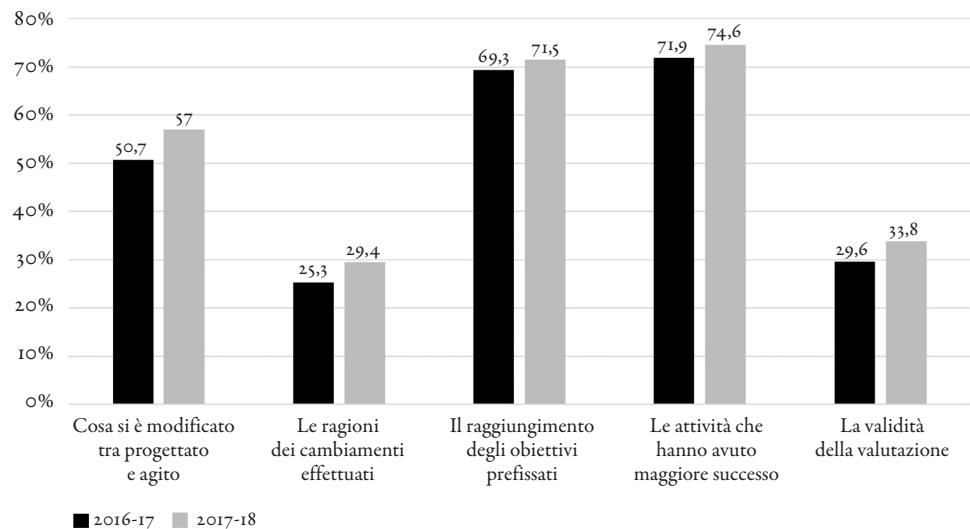


FIGURA 3.34

Impatto della riflessione complessiva sull'Attività didattica

La riflessione complessiva sull'Attività didattica ti ha aiutato a capire



vava la rigidità del modello proposto poco rispondente al lavoro reale e forse oneroso per il docente.

Questo trova un riscontro anche nel 2020-21, nel corso del quale si è chiesto l'argomento principale del primo incontro col tutor. Per 22.213 docenti su 22.819 il focus è stato l'Attività didattica, progettazione o revisione (FIG. 3.36) così come il tutor ha collaborato con il docente nella progettazione dell'Attività didattica documentata nel portfolio (75% dei rispondenti).

FIGURA 3.35
Utilità della riflessione finale

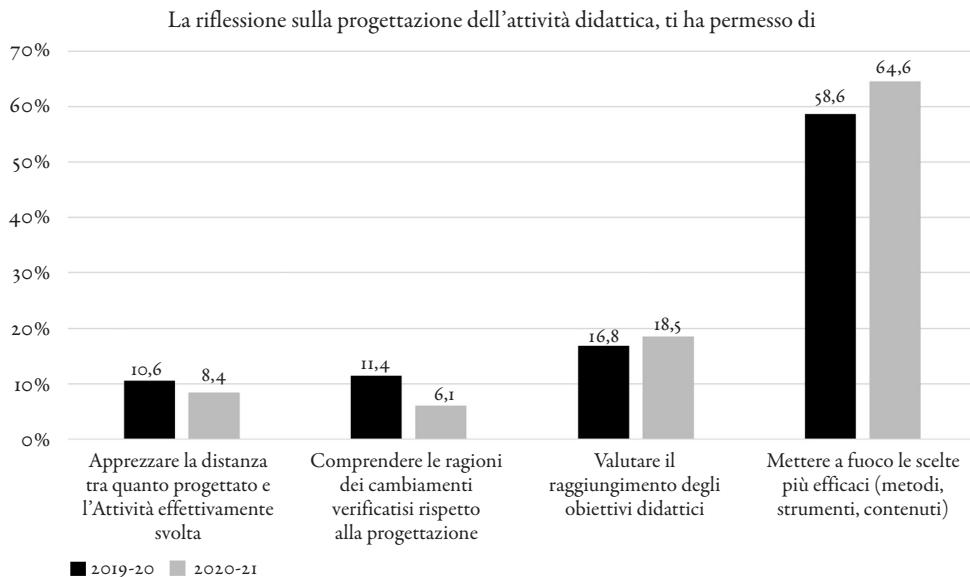
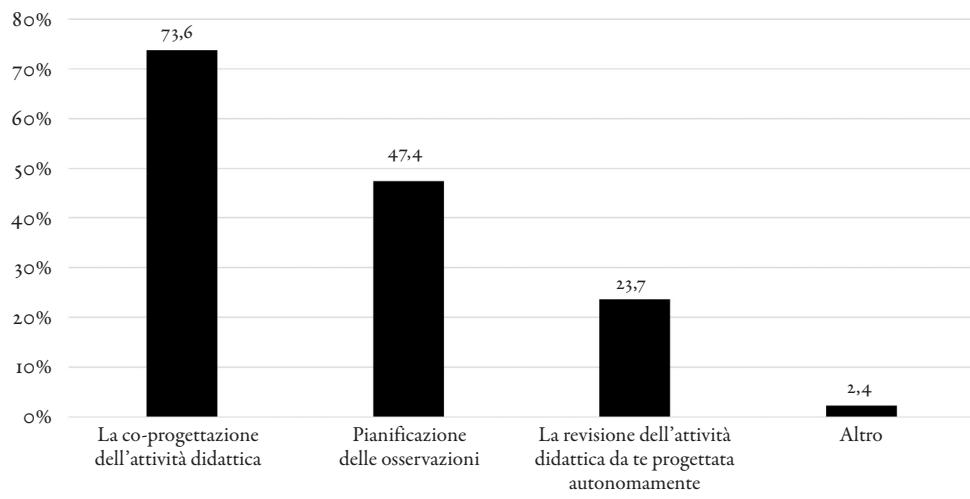


FIGURA 3.36
Contenuto dell'incontro preliminare con il tutor – Questionario 2021

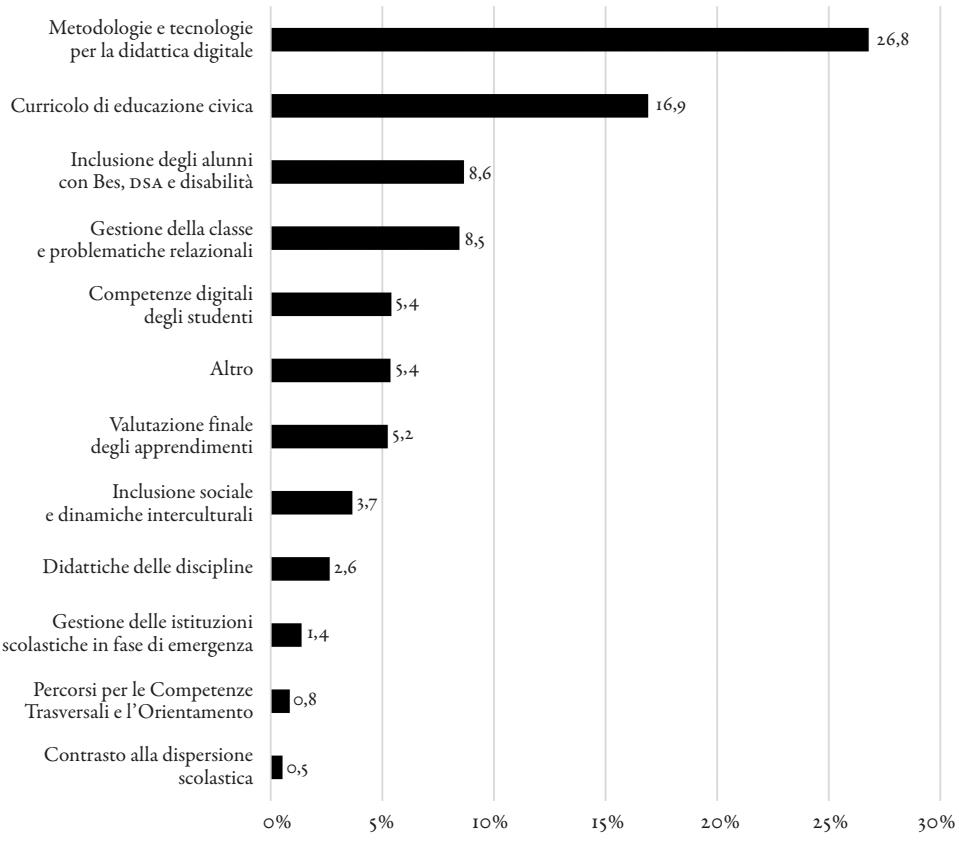


3.7.6. COLLEGAMENTO TRA LABORATORI FORMATIVI E ATTIVITÀ DIDATTICA

Dall'analisi sulle metodologie più utilizzate nelle attività didattiche documentate nell'anno 2016-17 prevalgono le attività collaborative (28,8%), le attività laboratoriali (19,7%) e la lezione frontale (11%). Anche per l'a.s. 2017-18 si conferma la

FIGURA 3.37

Il laboratorio più utile per l'Attività didattica (base dati: 22.819 docenti)



prevalenza dell'apprendimento cooperativo, più accentuato nella seconda Attività didattica. Segue la lezione frontale e il metodo della discussione in classe, che si colloca al terzo posto tra le strategie adottate dai docenti, con una frequenza maggiore nell'insegnamento dell'italiano (65,1%). Il ricorso alle esercitazioni, allo sviluppo di un progetto e alla risoluzione di problemi è più frequente nell'insegnamento della matematica (51%, attività 1 e 49%, attività 2), mentre la strategia dello sviluppo di un progetto è più utilizzata in italiano (39,8%, attività 1 e 43,3, attività 2) e inglese (39,6%, attività 1 e 45,8%, attività 2). La metodologia del *problem solving* è comprensibilmente adottata con maggiore frequenza nell'insegnamento della matematica (56,2%, attività 1 e 58,5%, attività 2). È interessante osservare come nell'Attività didattica 2, che prevedeva preferibilmente la collaborazione con il tutor, cresca l'adozione di metodologie più attive, quali il cooperative learning (italiano e inglese), lo sviluppo di un progetto e la risoluzione di problemi (tutte le discipline).

I suggerimenti per la compilazione della sezione includono l'articolazione dell'attività e la modalità di attuazione, con peculiare attenzione alle fasi di lavoro, tempi, materiali/strumenti/risorse, setting d'aula ecc. Inoltre, in funzione di particolari tendenze annuali, viene chiesto di specificare anche aspetti speciali, non ultimo per l'anno scolastico 2020-21 se l'attività è stata svolta in aula, in DDI o in DAD. Nell'a.s. 2016-17, l'attenzione è posta sull'uso delle nuove tecnologie in classe, che vengono impiegate dal 48,8% dei docenti e, con riferimento alle discipline di base, si rileva più frequentemente il ricorso a metodologie ICT nell'insegnamento dell'inglese (74,7%), seguito dall'italiano (54,4%) e dalla matematica (46,6%).

Un elemento importante preso in considerazione nell'a.s. 2020-21 è dato dall'impatto che la formazione, costituita dalla partecipazione ai laboratori, ha sull'Attività didattica. La FIG. 3.37 riporta i dati delle preferenze, espresse dai docenti, relativamente ai laboratori ritenuti più utili per l'Attività didattica. Prevalgono "Metodologie e tecnologie per la didattica digitale" (26,79%) e "Curricolo di Educazione civica" (16,91%) che trovano diretta spiegazione negli eventi che hanno caratterizzato il periodo; infatti, da un lato, la legge 92/2019 ha introdotto dall'anno scolastico 2020-21 l'insegnamento scolastico trasversale dell'Educazione civica nel primo e secondo ciclo d'istruzione, dall'altro, le tecnologie, che già godevano di particolare attenzione, sotto la spinta della crisi pandemica vengono ritenute particolarmente utili per strutturare le attività didattiche.

3.7.7. CONCLUSIONI

L'Attività didattica è stata evidenziata come il cuore dell'espressione professionale dei docenti e, come tale, ha richiesto numerose riflessioni tese a individuare uno strumento in grado di catturare questa essenza e sostenere un processo di sviluppo dell'insegnante. La "limitata efficacia" del dispositivo, specialmente della scheda di progettazione e riflessione sulla progettazione, così come la complessità e limitata usabilità della "Composizione della pagina di presentazione" sono in qualche modo alla base delle numerose variazioni che ci sono state in questo dispositivo nei vari anni, alla ricerca di una rappresentazione efficace in grado di guidare il processo.

D'altra parte, le ricerche educative richiamate sinteticamente nel PAR. 3.7.1 e le risposte altamente positive date dai vari contingenti sostengono la valenza di dispositivi per lo sviluppo professionale dei docenti che rinforzano la riflessività anche e specialmente nel cuore dell'azione didattica.

Si tratta allora di immaginare uno strumento in grado di coniugare semplicità ed efficacia, consapevoli che la riflessività è sostenuta da domande aperte, ampie, magari anche scomode, che consentono o forzano il docente a condividere la sua idea e a raccontarla (*ex ante*) e a ripensarsi nella sua azione e quindi a narrarla per valorizzarla (*ex post*). Con il duplice effetto di produrre consapevolezza per il singolo e creare risorse condivise per la comunità.

Se su un piano concettuale è chiaro che questo dispositivo deve supportare la

progettazione, documentazione e riflessione, le sfide di questo dispositivo sul piano tecnico e di efficacia richiedono:

- di ripensare le finalità e gli obiettivi, ovvero la “funzione” attribuita all’attività di didattica, quale fulcro per l’apprezzamento del progresso professionale, strumento di condivisione e comunicazione con la comunità (dirigenti, colleghi, famiglie ecc.);
- sulla base di questo, l’Attività didattica dell’anno di prova deve essere strettamente legata, o forse obbligatoriamente connessa, al peer to peer e quindi al coprogettare o condividere la propria progettazione, osservare e quindi raccogliere la documentazione, ripensare e quindi riflettere su come è andata, raccontare per preparare la narrazione in vista del Comitato di valutazione ma anche come attestazione del proprio percorso di crescita;
- trasformare l’adempimento in un *modus operandi* che connoti l’intera vita professionale del docente quale strumento fondante del proprio agire, ma anche fonte principale di condivisione e presentazione della propria esperienza.

In questo modo si ridurrebbe l’aspetto tecnico e macchinoso a favore di una relazione professionale dialogica e si aiuterebbe l’attivazione di processi virtuosi che impattano sia sul lifelong learning del docente sia sulla qualità dell’insegnamento.

3.8

Bilancio finale delle competenze e Bisogni formativi futuri

3.8.1. QUADRO DI RIFERIMENTO

Il portfolio che il docente neoassunto va a comporre nell’ambiente online predisposto da INDIRE prevede due sezioni che costituiscono le tappe conclusive del percorso di formazione: il Bilancio finale delle competenze e i Bisogni formativi futuri. Il Bilancio finale è orientato a far recuperare le situazioni nelle quali il docente ritiene di aver agito in modo efficace confrontando con quanto espresso all’inizio dell’anno di prova nel Bilancio iniziale. Le scelte dei docenti nell’attività sui Bisogni formativi futuri rivestono invece particolare importanza per mettere a fuoco un proprio piano di sviluppo professionale in una prospettiva di formazione continua.

La scelta di proporre attività finalizzate a valorizzare quanto appreso come evoluzione delle proprie competenze trova risonanza in approcci teorici e operativi connessi all’acquisizione di competenze professionali. A tal proposito nota Minello (2011, p. 21): «Professionalità è il processo intrapreso per sviluppare le competenze che fanno di un mestiere una professione: l’organizzazione delle conoscenze professionali, l’efficacia individuale e l’efficienza, la condivisione di competenze tra i membri del gruppo e la codificazione della conoscenza pratica. La professionalità è il processo intrapreso per ottenere il riconoscimento sociale e legale dello stato di coloro che praticano una determinata professione».

Soprattutto, la competenza – intesa come la caratteristica intrinseca di un indivi-

duo causalmente collegata ad una performance eccellente in una mansione – deve essere collocata in una prospettiva di sviluppo continuo e di valorizzazione dell’attività, in un processo che integra persona e lavoro (Perulli, 2013).

Il focus però è quasi sempre sulla necessità di formazione continua e sul processo “istituzionale” di accesso, e quindi modalità, tempi, offerta ecc. Minore attenzione è dedicata all’individuazione di ciò che determina la scelta in termini di contenuti, modalità erogative, struttura formativa ecc. Nel processo di scelta si intrecciano obiettivi ed interessi personali, scelte “emotive” (“Mi piace il titolo”, “Lo ha frequentato la collega”, “Conosco il formatore o l’ente” ecc.), sollecitazioni della scuola, indirizzi ministeriali.

Si tratta allora di offrire un dispositivo in grado di supportare una scelta motivata quanto meno rispetto ai bisogni individuali. L’analisi dei bisogni (Quaglino, Carrozzi, 2002) è la fase in cui vengono identificate le necessità formative di un utente o di un gruppo di utenti in riferimento al contesto socioculturale, al mercato del lavoro, alle esigenze specifiche ecc. L’analisi dei bisogni è il momento di esplorazione della domanda e delle necessità; può essere vista come un’attività di ricerca che il docente neoassunto conduce in autonomia e che può essere condizionata dalla percezione del proprio ruolo professionale, dal contenuto dell’attività (e quindi l’attenzione è posta per esempio su aspetti disciplinari), da eventi critici che evidenziano gap di abilità o conoscenze, dalle attese della scuola, dei colleghi ecc.

Se il bisogno è legato ad una condizione attuale, al presente, parlare di bisogni futuri significa immaginarsi in una condizione che, per quanto probabile, al momento non si è ancora realizzata. Ciò mette in moto più processi psicologici, connessi alla propria identità professionale, agli obiettivi che ci si è dati, alle prospettive di lavoro, alle basi su cui far maturare il senso di autoefficacia professionale.

Dall’altro lato, pensare ai bisogni futuri può aprire verso considerazioni più ampie relative allo specifico contesto scolastico (connesse ad esempio agli obiettivi strategici del PTOF o di miglioramento del Piano di miglioramento), ma anche al contesto sociale o ai trend economici e lavorativi in cui gli attuali studenti dovranno agire.

Il dispositivo sui bisogni futuri, dunque, si propone quale attivatore del processo cognitivo che dovrebbe correlare il Bilancio iniziale delle competenze, le riflessioni sulle attività svolte e sul Bilancio finale e la proiezione dei propri bisogni formativi nel futuro al fine di rinnovare e revisionare le proprie competenze, valorizzando sempre più la propria professionalità.

3.8.2. DESCRIZIONE DEL BILANCIO FINALE E BISOGNI FORMATIVI FUTURI

All’interno del modello di formazione neoassunti il Bilancio finale ha la funzione di stimolare la riflessione sulla trasformazione delle proprie competenze professionali maturate durante l’anno di prova, tenendo in considerazione quanto indicato nel Bilancio iniziale.

La capacità di autovalutare i punti di forza e di debolezza della propria professionalità, e di progettare un proprio piano di sviluppo professionale, anche servendosi del Bilancio iniziale, rappresenta un'importante risorsa per orientare il docente verso la scelta di azioni formative coerenti con i propri bisogni in una prospettiva di formazione continua.

Il dispositivo associato a questa attività prevede domande stimolo atte a guidare la composizione di un testo libero da parte del docente e, come il Bilancio iniziale, non ha un carattere valutativo, ma è pensato per supportare un processo di autovalutazione al termine del percorso di formazione e prova.

Nell'ambiente online il docente neoassunto, facendo riferimento al Bilancio iniziale delle competenze e utilizzando lo spunto delle domande-guida, è invitato a:

- redigere un breve testo di riflessione sulle competenze sviluppate durante l'anno di formazione e prova: *Quali competenze (abilità, conoscenze, attitudini) hai scelto di approfondire o hai approfondito in questo anno di formazione? Ritieni siano migliorate? Sotto quali aspetti? E grazie a quali attività?*
- indicare in quali aree e ambiti tematici proposti avverte la necessità di proseguire la formazione una volta in servizio;
- motivare le proprie scelte usando un campo di testo libero, supportato dalla domanda guida: *Evidenzia la motivazione delle scelte facendo riferimento sia a quelle di carattere più personale che a quelle sostenute dalle "richieste della scuola" in relazione al ptof e/o al ruolo che svolgi dentro la scuola stessa.*

3.8.3. TRASFORMAZIONI DEL BILANCIO FINALE E BISOGNI FORMATIVI FUTURI

Nel quadriennio che va dall'a.s. 2015-16 all'a.s. 2018-19 nell'ambiente online a supporto della formazione neoassunti predisposto da INDIRE, l'attività relativa al Bilancio finale delle competenze e quella relativa ai Bisogni formativi futuri erano costituite da due dispositivi distinti.

Il Bilancio finale era strutturato in modo speculare al Bilancio iniziale di cui riproponeva gli ambiti e gli indicatori con l'obiettivo di sostenere il docente nell'autovalutazione delle competenze acquisite e/o rafforzate durante l'anno di prova. Analogamente al Bilancio iniziale, anche quello finale non aveva carattere valutativo ma era pensato per supportare un processo di autovalutazione. Per il suo completamento, era sufficiente spuntare le famiglie di competenze e le relative domande stimolo, a partire dalle quali costruire un breve testo per giustificare la scelta che motivava il percorso di miglioramento della propria professionalità sugli aspetti selezionati.

Il dispositivo sui Bisogni formativi futuri invece era incentrato sulla scelta degli ambiti di competenza sui quali i docenti avvertivano l'utilità di rafforzare la propria professionalità al termine dell'anno di prova. L'obiettivo di questo strumento era molteplice: supportare il docente nell'analisi dei propri bisogni formativi, motivarlo a percepire il proprio sviluppo professionale non solamente in relazione a bisogni e interessi individuali ma anche in relazione alle richieste di miglioramento della scuola

e del suo contesto, infine stimolare nel docente, anche se indirettamente, l’attivazione di azioni coerenti con i bisogni espressi.

A seguito degli esiti dei monitoraggi condotti annualmente, è emerso che Bilancio iniziale e Bisogni formativi futuri articolati in due attività venivano percepiti come eccessivamente onerosi in termini di carico di lavoro all’interno del percorso di formazione, anche perché venivano svolti soltanto a pochi mesi di distanza l’uno dall’altro.

Per questo, a partire dall’anno 2019-20, la sezione del portfolio dedicata al Bilancio finale è stata ripensata in una forma più snella per cui al docente, facendo riferimento a quanto compilato nel proprio Bilancio iniziale, viene chiesto di redigere un testo libero con il sostegno delle domande guida: *Quali competenze (abilità, conoscenze, attitudini) hai scelto di approfondire o hai approfondito in questo anno di formazione? Ritieni siano migliorate? Sotto quali aspetti? E grazie a quali attività?* In questo modo il fulcro dell’attività proposta consiste in una rielaborazione riflessiva che, partendo dal punto di osservazione iniziale (il Bilancio iniziale) aiuta il ripensamento e la rivalutazione del percorso formativo svolto durante l’anno.

Lo strumento dei Bisogni formativi futuri ha subito nelle varie edizioni diverse revisioni e aggiornamenti, al fine di favorire nei docenti neoassunti la conoscenza delle priorità formative definite negli anni a livello ministeriale.

Nel primo anno di attuazione del modello del D.M. 850/2015 in piattaforma gli insegnanti erano chiamati a esprimere i propri bisogni formativi nelle stesse aree e ambiti di competenza dei Bilanci di competenze (TAB. 3.15).

Con l’annualità 2016-17, il dispositivo si è avvicinato alle tematiche del “Piano per la formazione dei docenti 2016-2019”²⁴ varato dal ministero col D.M. 19 ottobre 2016, n. 797. In tale Piano il ministero metteva in evidenza le aree di competenza, le priorità e gli ambiti tematici entro i quali attivare le azioni formative tramite le diverse modalità a sua disposizione (scuole polo, gare nazionali, progettazione delle reti di scuole ecc.) e, al contempo, forniva le linee guida per la redazione dei progetti formativi delle singole istituzioni scolastiche. All’interno del Piano venivano individuate tre aree di competenza:

1. area delle “Competenze di sistema”, finalizzate al conseguimento della piena realizzazione dell’autonomia organizzativa e didattica delle scuole;
2. area delle “Competenze per il xxI secolo” che individuano le priorità per lo sviluppo delle competenze necessarie alla promozione dell’innovazione didattica e organizzativa;
3. area delle “Competenze per una scuola inclusiva” per lo sviluppo delle competenze necessarie per la creazione di una scuola effettivamente inclusiva in relazione alla diversità e al disagio giovanile, che possa rivestire il ruolo di centro di promozione di pratiche di cittadinanza attiva, anche con il coinvolgimento di altri attori del territorio.

24. https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf.

TABELLA 3.15

Prospetto aree di competenza e relativi ambiti individuati dai docenti neoassunti nel 2015-16

Area di competenza	Ambito
<i>1. Area delle competenze relative all'insegnamento (didattica)</i>	Organizzare situazioni di apprendimento Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento
<i>2. Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della propria scuola (organizzazione)</i>	Lavorare in gruppo tra docenti Partecipare alla gestione della scuola Informare e coinvolgere i genitori
<i>3. Area delle competenze relative alla propria formazione (professionalità)</i>	Affrontare i doveri e i problemi etici della professione Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative Curare la propria formazione continua

Le aree suddette erano categorizzate al loro interno in ambiti di competenza connessi alla professionalità dei docenti e riconducibili a 9 gruppi tematici (D.M. 797/2016, cfr. Priorità 4).

Come mostrato nella TAB. 3.16, ai fini del dispositivo Bisogni formativi futuri, per ogni ambito sono stati individuati specifici indicatori tratti dal Piano nazionale di formazione 2016-19 in grado di descrivere e connotare le competenze relative all'ambito di riferimento. Il questionario sui Bisogni formativi compilato online dai docenti al termine del percorso di formazione e prova è stato ripensato secondo la medesima struttura, così da far emergere su quali ambiti/temi del PNF si concentrasse il fabbisogno formativo espresso dai docenti, fornendo conoscenza utile ai fini della pianificazione della formazione in servizio.

L'anno 2019-20 si è caratterizzato per la conclusione del Piano nazionale di formazione triennale (2016-19), portando alla rimodulazione del Bilancio finale nella direzione di un modello più snello e agile. È stato dunque ripensato questo segmento del portfolio concependo Bilancio finale e Bisogni formativi futuri come un'unica attività composta da due sezioni:

- il Bilancio finale: per stimolare la riflessione sulla trasformazione delle proprie competenze professionali maturate durante l'anno di prova, tenendo in considerazione quanto indicato nel Bilancio iniziale;
- i Bisogni formativi: per supportare il posizionamento rispetto ai bisogni formativi al termine dell'anno di formazione e prova con riferimento alle priorità definite dal Piano nazionale.

In questa rimodulazione dello strumento, è stata ripensata anche la struttura dei Bisogni formativi ricondotta a livello macro, ovvero di ambito, invece che dettagliata in indicatori.

A partire dall'anno 2020-21, invece, i Bisogni formativi futuri sono stati riconnessi alle priorità tematiche dei Laboratori formativi individuate dal D.M. 850/2015. Questi temi si sono poi arricchiti in coerenza con le priorità di indirizzo indicate nella circolare di avvio alla formazione di quell'anno (C.M. 28730/2020) (TAB. 3.17).

TABELLA 3.16

Ambiti e indicatori individuati dai docenti neoassunti nel triennio 2016-19

Ambiti	Tematiche
Autonomia didattica e organizzativa	(1) Progettare nell'ambito dell'autonomia (2) Didattica modulare (3) Gestione della classe (4) Progettazione partecipata degli ambienti di apprendimento (5) Lavorare in gruppo; team teaching; peer review e tutoraggio (6) Lavorare in reti e ambiti (7) Progettazione europea (8) Middle management (9) Progettazione del piano dell'offerta formativa
Valutazione e miglioramento	(1) Valutazione didattica: valutazione formativa e sommativa, compiti di realtà e valutazione autentica, valutazione certificazione delle competenze, dossier e portfolio (2) Valutazione professionale: profilo professionale, standard professionali, capacità di autoanalisi, Bilancio di competenze, documentazione dei crediti, documentazione didattica, peer review, agency professionale (3) Valutazione della scuola: autovalutazione, monitoraggio, processi di miglioramento e piani di miglioramento, utilizzo e gestione dei dati, rendicontazione sociale e bilancio sociale
Didattica per competenze e innovazione metodologica	(1) Didattiche attive: project-based learning, cooperative learning, peer teaching e peer tutoring, mentoring, learning by doing, flipped classroom. (2) Rapporto tra saperi disciplinari e didattica per competenze (3) Rafforzamento delle competenze di base (4) Compiti di realtà (5) Imparare ad imparare (6) Compiti di realtà e apprendimento efficace (7) Metodologie: project-based learning, cooperative learning, peer teaching e peer tutoring, mentoring, learning by doing, flipped classroom, didattica attiva (8) Ambienti di apprendimento formali e informali

(segue)

TABELLA 3.16 (*segue*)

Ambiti	Tematiche
Lingue straniere	<ul style="list-style-type: none"> (1) Competenze linguistico-comunicative (2) Curricoli verticali per le lingue straniere (3) Metodologia CLIL (4) Competenze metodologiche per l'insegnamento delle lingue straniere (5) Verifica e valutazione dell'apprendimento linguistico in relazione al Quadro comune europeo di riferimento (6) Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento delle lingue straniere (7) Plurilinguismo, rapporto tra lingue, competenze interculturali, dialogo interculturale e cittadinanza globale (8) Internazionalizzazione dei curricoli (9) Mobilità transnazionale (stage, job shadowing, visite di studio, scambi e permanenze all'estero)
Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> (1) Cultura digitale e cultura dell'innovazione (2) Ambienti per la didattica digitale integrata e per la collaborazione (3) Scenari e processi didattici per l'integrazione degli ambienti digitali per la didattica e l'uso di dispositivi individuali a scuola (Bring Your Own Device, BYOD) (4) Risorse educative aperte (Open Educational Resources, OER), archivi digitali online (5) Tecniche di costruzione di contenuti digitali per la didattica (6) ICT per l'inclusione (7) Educazione ai media (8) Collaborazione e comunicazione in rete (9) Cittadinanza digitale (10) Ricerca, selezione, organizzazione di informazioni (11) Pensiero computazionale (12) Creatività digitale (making) e robotica educativa (13) Documentazione digitale e biblioteche scolastiche (14) Uso professionale dei social media
Scuola e lavoro	<ul style="list-style-type: none"> (1) Educazione finanziaria (2) Learning by doing (3) Impresa formativa simulata (4) Salute e sicurezza nei luoghi di lavoro (5) Competenze per la gestione dell'alternanza scuola-lavoro (6) Imprenditorialità (7) Orientamento

TABELLA 3.16 (*segue*)

Ambiti	Tematiche
Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale	(1) Cittadinanza globale (2) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (3) Identità culturale (4) Interlingua e ambiente plurilingue (5) Italiano L2 (6) Mediazione linguistica e culturale (7) Educazione alla cittadinanza europea (8) Lingue “del patrimonio” e lingue veicolari (9) Educazione ambientale (10) Educazione alimentare (11) Cura dei beni comuni (12) Pari opportunità (13) Dialogo interculturale e interreligioso (14) Comprensione del fenomeno migratorio (15) Educazione alla pace (16) Cittadinanza scientifica
Inclusione e disabilità	(1) La scuola inclusiva, classi inclusive (2) Progettazione individualizzata e personalizzata: modelli e metodologie (3) Valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze degli alunni con disabilità (4) Autovalutazione, valutazione e miglioramento dell’inclusione nell’istituto (5) Piano dell’inclusione: strategie e strumenti (6) La corresponsabilità educativa (7) Leadership educativa per l’inclusione (8) Tecnologie digitali per l’inclusione (9) Didattiche collaborative, differenziazione didattica, misure compensative e dispensative (10) Ruolo delle figure specialistiche e degli altri soggetti del territorio appartenenti alla “comunità educante”
Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile	(1) L’educazione al rispetto dell’altro (2) Il riconoscimento dei valori della diversità come risorsa e non come fonte di disuguaglianza (3) Lotta alle discriminazioni (4) Potenziamento delle competenze di base e delle “life skills”

(*segue*)

TABELLA 3.16 (*segue*)

Ambiti	Tematiche
Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile	(5) Didattiche collaborative, differenziazione didattica, misure compensative e dispensative (6) Intelligenza emotiva ed educazione alle emozioni (7) Ruolo delle figure specialistiche e degli altri soggetti del territorio appartenenti alla “comunità educante”

TABELLA 3.17

Confronto tra ambiti tematici dei Bisogni formativi futuri negli anni 2019-20 e 2020-21

Ambiti Bisogni formativi futuri anno 2019-20 (corrispondenti ai nove ambiti del PNF 2016-19)	Ambiti Bisogni formativi futuri anno 2020-21 (corrispondenti alle Aree trasversali del D.M. 850 integrate dalle priorità individuate dalla C.M. 28730/2020)
1. Autonomia didattica e organizzativa 2. Valutazione e miglioramento 3. Didattica per competenze e innovazione metodologica 4. Competenze linguistiche 5. Competenze digitali 6. Competenze relative allo sviluppo di progetti di alternanza scuola-lavoro 7. Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale 8. Inclusione e disabilità 9. Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile	1. Inclusione degli alunni con BES, DSA e disabilità 2. Inclusione sociale e dinamiche interculturali 3. Didattiche delle discipline 4. Curricolo di Educazione civica 5. Metodologie e tecnologie per la didattica digitale 6. Competenze digitali degli studenti 7. Gestione delle istituzioni scolastiche in fase di emergenza 8. Valutazione finale degli apprendimenti 9. Gestione della classe e problematiche relazionali 10. Contrasto alla dispersione scolastica 11. Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento

3.8.4. FINALITÀ DELL'ANALISI QUALI-QUANTITATIVA E CARATTERISTICHE METODOLOGICHE

Nei paragrafi a seguire documentiamo i risultati dell'analisi quali-quantitativa longitudinale condotta nei vari anni che sono oggetto di osservazione nel presente report.

Come sottolineato nel PAR. 3.8.1, l'ipotesi fondativa dell'introduzione del dispositivo “Bilancio finale delle competenze e Bisogni formativi futuri” nella formazione dei docenti neoassunti è che lo svolgimento di tale attività favorisca lo svolgimento delle seguenti funzioni:

- i. supportare il docente nell'autovalutazione delle competenze acquisite e/o rafforzate durante l'anno di prova grazie alle varie attività proposte dal modello di formazione;

TABELLA 3.18

Domande di ricerca e metodologia

Domanda di ricerca	Metodologia e dataset
a) Il dispositivo Bilancio finale delle competenze si è rivelato efficace nello stimolare la riflessione sulla trasformazione delle competenze professionali dei docenti maturate durante l'anno di prova?	Analisi statistica dei dati relativi alla percezione di efficacia ed impatto dei dispositivi, raccolti in questionari di monitoraggio. Dataset: questionario annuale di monitoraggio. Soggetti coinvolti: tutta la popolazione dei docenti in formazione nelle tre annualità 2016-17, 2017-18, 2018-19 per un totale di 79.317 docenti.
b) Quali competenze i docenti ritengono di avere approfondito nel corso delle attività dell'anno di prova e grazie a quali attività?	Analisi testuale dei testi liberi formulati dai docenti in risposta alle domande: <i>Quali competenze (abilità, conoscenze, attitudini) hai scelto di approfondire o hai approfondito in questo anno di formazione? Ritieni siano migliorate? Sotto quali aspetti? E grazie a quali attività?</i> Dataset: Bilancio finale e Bisogni formativi futuri. Soggetti coinvolti: 1. campione di docenti stratificato per zona geografica e regione in cui insegnano i docenti, a partire dalla popolazione di 100 docenti per anno, relativamente all'anno 2018-19; 2. campione di docenti stratificato per livello di scuola, zona geografica e regione a partire dalla popolazione di 100 docenti per anno, per gli anni 2019-20 e 2020-21.
c) L'andamento delle preferenze degli indicatori di competenza per lo sviluppo futuro rimane simile negli anni oppure varia in modo significativo nel tempo e/o in relazione al profilo dei docenti?	Analisi di frequenza dei dati relativi alle aree/ambiti di competenza scelti dai docenti nella sezione "Bisogni formativi futuri". Dataset: Bisogni formativi futuri. Soggetti coinvolti: tutti i docenti in formazione nelle cinque annualità 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20 e 2020-21 per un totale di 129.193 docenti sulle cinque annualità considerate.
d) Quali motivazioni spingono i docenti nella selezione dei Bisogni formativi per il futuro al termine dell'anno di prova?	Analisi testuale dei testi liberi formulati dai docenti in risposta alla domanda-guida: <i>Evidenzia la motivazione delle scelte facendo riferimento sia a quelle di carattere più personale che a quelle sostenute dalle 'richieste della scuola' in relazione al ptof e/o al ruolo che svolgi dentro la scuola stessa.</i> Dataset: Bisogni formativi futuri. Soggetti coinvolti: campione di docenti stratificato per livello di scuola, zona geografica e regione per gli anni 2019-20 e 2020-21 per un totale di 200 risposte aperte.

2. supportare il docente nell’analisi dei propri bisogni formativi al termine del percorso di formazione e in una prospettiva di formazione continua.

I dispositivi, pur con le variazioni nel tempo di cui abbiamo dato conto, erano poi costruiti con domande stimolo che – analogamente a tutti i dispositivi del modello di formazione – sono incentrati sul paradigma della riflessività sulla propria pratica e professionalità, andando a stimolare il docente intorno ad alcune domande chiave:

1. (Bilancio finale) *Quali competenze (abilità, conoscenze, attitudini) hai scelto di approfondire o hai approfondito in questo anno di formazione? Ritieni siano migliorate? Sotto quali aspetti? E grazie a quali attività?*

2. (Bisogni formativi futuri) *Sulla base delle aree tematiche indicate come utili al rafforzamento della tua professionalità in un’ottica di formazione continua, evidenzia la motivazione delle scelte facendo riferimento sia a quelle di carattere più personale che a quelle sostenute dalle “richieste della scuola” in relazione al ptof e/o al ruolo che svolgi dentro la scuola stessa.*

Le domande di ricerca che guidano l’analisi quali-quantitativa a seguire sono state:

- a) *Il dispositivo Bilancio finale delle competenze si è rivelato efficace nello stimolare la riflessione sulla trasformazione delle competenze professionali dei docenti maturate durante l’anno di prova?*
- b) *Quali competenze i docenti ritengono di avere approfondito nel corso delle attività dell’anno di prova e grazie a quali attività?*
- c) *L’andamento delle preferenze degli indicatori di competenza per lo sviluppo futuro rimane simile negli anni oppure varia in modo significativo nel tempo e/o in relazione al profilo dei docenti?*
- d) *Quali motivazioni spingono i docenti nella selezione dei Bisogni formativi per il futuro al termine dell’anno di prova?*

I dati per rispondere a tali domande sono costituiti dalle osservazioni quali-qualitative ricavate attraverso i questionari di monitoraggio e la compilazione del Bilancio finale e Bisogni formativi futuri:

- le domande del questionario di monitoraggio riferite alle attività sul Bilancio finale somministrati a tutti i docenti in formazione compilati obbligatoriamente al termine del percorso e relativi alle annualità 2016-17 e 2017-18;
- i Bilanci finali e Bisogni formativi futuri redatti da tutti i docenti in formazione nelle sei annualità: 2015-16, 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20 e 2020-21.

In particolare, in relazione alle domande di ricerca si è adottata la seguente metodologia, cfr. TAB. 3.18.

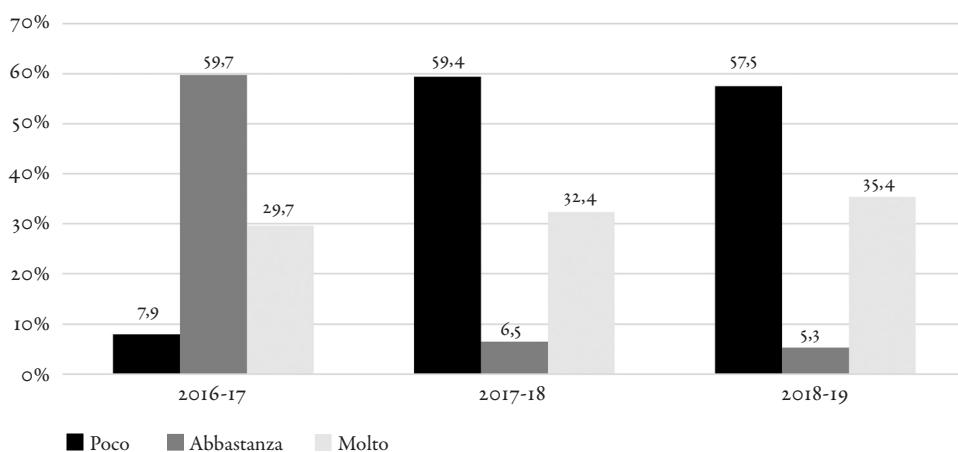
3.8.5. EFFICACIA DEL DISPOSITIVO BILANCIO FINALE DELLE COMPETENZE

Il Bilancio finale delle competenze è stato oggetto di analisi nel questionario di monitoraggio solo per le annualità 2016-17, 2017-18 e 2018-19. In relazione alla domanda di ricerca, in tali annualità è stato chiesto ai docenti in che misura *Il Bilancio finale delle competenze è servito a verificare se, grazie al percorso formativo svolto, vi sono state rica-*

FIGURA 3,38

Bilancio finale delle competenze e ricadute sulla professionalità

Il Bilancio finale delle competenze è servito a verificare se, grazie al percorso formativo svolto, vi sono state ricadute sulla tua professionalità



dute sulla professionalità? dando loro la possibilità di esprimere il loro accordo attraverso una scala Likert a quattro livelli: per niente, poco, abbastanza, molto (FIG. 3,38).

L’analisi di frequenza per le tre annualità in esame mostra un andamento disomogeneo: durante il primo anno di rilevazione circa il 90% dei docenti era concorde nel ritenere che tale affermazione fosse vera nella misura di “abbastanza” e “molto”, mentre nelle due annualità successive, più della metà dei docenti si è espressa scegliendo l’opzione “poco”. Il consolidamento di questa percezione di scarsa utilità ha motivato la scelta di semplificazione dell’attività sul Bilancio finale delle competenze, adottata dall’annualità successiva.

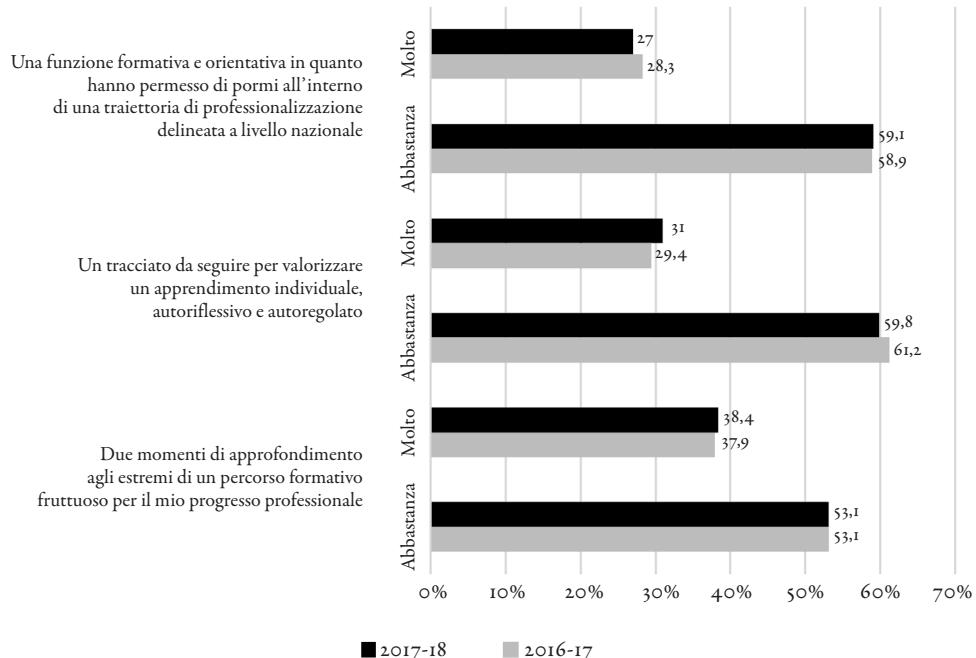
Guardando insieme le due attività Bilancio iniziale e finale delle competenze, e considerando le due annualità 2016-17 e 2017-18 durante le quali il questionario ha indagato la percezione di efficacia da parte dei docenti, si registra invece un apprezzamento molto omogeneo delle risposte “abbastanza” e “molto” alle domande poste (FIG. 3,39).

Rispetto alla domanda di ricerca sul dispositivo Bilancio finale delle competenze, ovvero se esso si sia rivelato efficace nello stimolare la riflessione sulla trasformazione delle competenze professionali dei docenti maturate durante l’anno di prova, possiamo concludere che – seppure negli anni un docente su tre abbia valorizzato questo dispositivo come efficace sia in relazione al percorso formativo sia in relazione alla sua funzione di chiusura percorso rispetto al Bilancio iniziale – per i restanti due terzi dei docenti, l’attività è stata percepita come poco efficace. Se tale considerazione è servita, come detto, a motivare la semplificazione di questa fase del percorso di formazione, si ritiene che – pur rimanendo valide le premesse teoriche che ne giustificavano l’inseri-

FIGURA 3.39

Utilità del Bilancio iniziale e del Bilancio finale delle competenze

Il Bilancio iniziale e il Bilancio finale hanno rappresentato



mento – lo scarso periodo di tempo che intercorre tra l'inizio del percorso (e quindi dal Bilancio iniziale) e la sua fine, non consente di apprezzarne i benefici in termini di supporto all'analisi dello sviluppo professionale compiuto grazie all'anno di prova.

3.8.6. COMPETENZE APPROFONDITE IN RELAZIONE ALLE ATTIVITÀ FORMATIVE

La seconda domanda di ricerca per questo dispositivo esplora quali competenze i docenti ritengono di avere approfondito nel corso delle attività dell'anno di prova e grazie a quali attività. Per dare risposta a tale domanda si è proceduto con un'analisi di tipo qualitativo svolta sui testi liberi presenti nel questionario "Bilancio finale e Bisogni formativi futuri" in risposta alla domanda: *Quali competenze (abilità, conoscenze, attitudini) hai scelto di approfondire o hai approfondito in questo anno di formazione? Ritieni siano migliorate? Sotto quali aspetti? E grazie a quali attività?* A tal fine si è reso necessario estrarre un campione significativo, articolato per livello di scuola, zona geografica e regione in cui insegnano i docenti per l'anno 2020-21 e articolato per la sola zona geografica per gli anni 2018-19 e 2019-20, per un totale di 300 risposte aperte.

Nonostante le tre annualità analizzate differiscano profondamente per le condizioni di contesto in cui i nuovi insegnanti si sono trovati ad operare – il 2018-19 è stato un anno “ordinario”, il 2019-20 è stato l’anno dell’inizio della pandemia e dell’esperienza massiva di didattica a distanza (DAD) e il 2020-21 ha visto una larga diffusione della didattica digitale integrata (DDI) a causa del perdurare della pandemia – alcuni elementi rimangono a comune anche ad una lettura longitudinale dei testi redatti dai docenti. In particolare, si riscontrano le evidenze di seguito sintetizzate:

- è generale l’apprezzamento del percorso realizzato in termini di significatività e utilità di quanto appreso e di collegamento con le competenze da mettere in azione nella professionalità quotidiana;
- tra le attività formative dell’anno di prova, i docenti delle tre annualità osservano come il Bilancio delle competenze si sia rivelato utile e significativo sia come momento di rispecchiamento della professionalità sia come strumento di orientamento per mettere a fuoco gli ambiti di competenza su cui concentrarsi;
- il supporto del tutor e l’attività peer to peer sono le attività molto spesso indicate dai docenti come altamente professionalizzanti, con ricadute trasferibili nel quotidiano;
- i Laboratori formativi sono citati molto frequentemente come punti di partenza per l’apprendimento e/o la sperimentazione di contenuti e approcci innovativi, ma anche come occasioni strutturate per accompagnare i docenti a comprendere e mettere in pratica cambiamenti legati alle innovazioni normative (es. insegnamento di Educazione civica, nuova valutazione della scuola primaria, educazione alla sostenibilità e transizione ecologica, PCTO, gestione delle istituzioni scolastiche in fase di emergenza ecc.) oltre che come approfondimento e allargamento di orizzonti culturali e di contesto;
- importante il rapporto con i genitori, anche se reso difficile dalle restrizioni imposte dalla pandemia;
- la relazione e la collaborazione con i colleghi è molto spesso menzionata come attività molto significativa e professionalizzante specie in relazione alle tecniche, alle strategie di gestione della classe e alle metodologie didattiche innovative, e risulta inoltre risolutiva in situazioni di complessità, come quelle dovute all’esperienza della DAD e DDI durante la pandemia;
- molto spesso i docenti mettono in rilievo quanto sia stato rilevante il loro sviluppo professionale grazie al contesto e all’esercizio quotidiano dell’esperienza di insegnamento;
- innovazione didattica, didattica digitale, gestione della classe, inclusione e BES, rimangono gli ambiti di competenza maggiormente citati in tutte le annualità, pur con le opportune differenze legate ai contesti caratterizzanti i diversi anni scolastici e non necessariamente collegati a dispositivi formativi o a specifiche fasi della formazione dell’anno di prova.

La lettura dei testi tratti dal Bilancio finale dei docenti nelle varie annualità, consente anche di mettere in luce alcune peculiarità rispetto ai vari ordini di scuola. Ol-

tre ai temi già citati – i docenti della scuola dell’infanzia, sottolineano in particolare l’importanza del rapporto con i genitori, ostacolato dalle restrizioni imposte dalla pandemia, che i docenti citano frequentemente come emergenza che ha reso difficile il percorso. Nei docenti della scuola primaria è più frequente, rispetto ai contenuti delle risposte dei docenti della scuola dell’infanzia, il riferimento al confronto con i fabbisogni indicati nel Bilancio iniziale, da cui deriva la coerenza con le scelte e le occasioni di apprendimento realizzate nel percorso formativo; alle competenze relative alla gestione della classe, che vengono indicate più spesso come il frutto dell’esperienza quotidiana e della collaborazione con i colleghi piuttosto che come risultato di una fase del percorso formativo; alla citazione di altre occasioni formative extra-percorso, fruite dai docenti durante l’anno di formazione e prova.

Le risposte dei docenti della secondaria di primo grado alla domanda concernente le competenze acquisite nel percorso formativo si caratterizzano per una maggiore genericità rispetto a quelle dei docenti di infanzia e primaria, data dagli scarsi riferimenti alle fasi del percorso. Sia i docenti della primaria che quelli della secondaria di primo grado inseriscono, nell’inclusione dei soggetti in difficoltà, anche bambini e ragazzi non italofoni, mentre tale indicazione è poco presente o del tutto assente nella scuola dell’infanzia e nella secondaria di secondo grado.

I docenti della secondaria di secondo grado mettono invece in luce soprattutto le ricadute della formazione nella pratica quotidiana: l’approccio didattico inclusivo e partecipativo che colloca l’alunno al centro del processo di insegnamento-apprendimento, la valutazione formativa, l’apprendimento cooperativo, le metodologie innovative. Non sempre si specifica in maniera dettagliata quali siano state le fonti e le occasioni formative che hanno condotto a nuove consapevolezze, ma è possibile desumere che i laboratori, l’osservazione peer to peer e il supporto del tutor siano stati determinanti. Accanto al percorso formativo per l’assunzione in ruolo, i docenti hanno partecipato a iniziative promosse dalla propria scuola o selezionate autonomamente online, specialmente a partire dall’anno 2019-20.

A seguire si riportano alcuni testi dei docenti raccolti nel corso delle tre annualità e che sostengono le evidenze sopra riassunte.

Tutto il percorso formativo dell’anno di prova è un’esperienza formativa significativa

Ho un trascorso di 15 anni di precariato e ho sempre pensato che la formazione in itinere e i corsi di aggiornamento siano di fondamentale importanza. L’anno di formazione che ho affrontato ha messo in gioco tutte le mie competenze. I corsi a cui ho partecipato hanno rafforzato le mie conoscenze e abilità e ho potuto approfondire argomenti come la valutazione, la gestione della classe, l’uso delle nuove tecnologie e l’inclusione di culture altre.

Durante la didattica a distanza, mi sono ritrovata a registrare ogni passo e procedura del mio operato, ho “custodito” il lavoro degli alunni, che si sono lasciati coinvolgere e hanno partecipato con entusiasmo. Questo percorso mi ha reso consapevole di cosa voglia dire documentare le proprie attività didattiche e riflettere su ciò che si è fatto, per poter “reinvestire” il risultato in esperienze più efficaci.

L'anno di prova ha rappresentato, anche sul piano dell'aggiornamento professionale, una tappa significativa nell'evoluzione del personale percorso formativo. Se da una parte, infatti, la composita attività di formazione promossa dal ministero ha, istituzionalmente, previsto per i docenti neoassunti e con passaggio di ruolo la partecipazione a una serie di laboratori, ispirati ad aree tematiche di più "stringente" attualità, dall'altra, personalmente, ho ritenuto opportuno consolidare, in piena autonomia, competenze e conoscenze specifiche più strettamente correlate alla mia professionalità di docente di discipline letterarie.

Il Bilancio delle competenze è uno strumento di analisi della propria professionalità

La compilazione del "Bilancio di competenze" si è rivelato strumento di analisi dei punti di forza e di debolezza che hanno caratterizzato la mia professionalità docente e ha rappresentato un momento di crescita professionale, umana e relazionale e non un mero adempimento burocratico.

Rispetto al Bilancio iniziale compilato precedentemente, durante quest'anno scolastico mi sono concentrato, un po' per scelta, un po' per necessità, su alcune delle competenze che avevo segnalato come punti deboli del mio bagaglio professionale: progettare le attività della classe, affinché queste tengano conto delle necessità degli allievi con bisogni speciali in modo da favorirne l'integrazione; partecipare a gruppi di riunione tra docenti, condurre riunioni, fare sintesi; utilizzare efficacemente le tecnologie digitali per migliorare la propria professionalità.

Quello su cui mi sento di dover lavorare e migliorare è l'autonomia didattica e organizzativa; quest'anno ho progettato e gestito un laboratorio e nella didattica a distanza ho riformulato la programmazione di inizio anno per adattarla a questo nuovo modo di fare scuola.

In riferimento a quello che era stato il mio Bilancio iniziale delle competenze ho avuto modo di riflettere sulla mia attività di insegnante di sostegno. Credo che tale figura sia importante per far sì che si attuino processi relazionali e culturali nella strutturazione di una società inclusiva. Nel Bilancio iniziale ho sottolineato quanto sia importante la collaborazione con la famiglia e come insieme ad essa si possa progettare un percorso che si avvalga di tutte le informazioni che servono per un lavoro efficace. Il rapporto di continuità viene arricchito dalla collaborazione con i professionisti che ruotano intorno al bambino e che insieme alla famiglia e al team docenti lavorano per un progetto di crescita comune.

La stesura del Bilancio iniziale mi ha permesso di analizzare e di confermare i miei punti di forza, come la capacità di lavorare in team per una progettazione comune, il modo di rapportarmi con alunni e genitori e la padronanza dei contenuti disciplinari e dell'utilizzo delle TIC, ma allo stesso tempo mi ha permesso di rafforzare la capacità di progettare attività per la verifica delle competenze trasversali e di documentare in modo più efficace la mia pratica didattica.

L'attività peer to peer e il confronto col tutor sostengono il miglioramento delle competenze dell'Area didattica e organizzativa

In questo anno ho avuto modo di approfondire la capacità di organizzare situazioni di apprendimento lavorando sempre a stretto contatto con la mia tutor, infatti abbiamo programmato insieme molta parte del lavoro. Inizialmente avevo difficoltà nel determinare con certezza quali fossero gli obiettivi atti a sviluppare le competenze attese per gli alunni, data la mia poca esperienza con la classe. Confrontandomi spesso con [la mia tutor], somministrando prove

di verifica oggettive, utilizzando rubriche di valutazione e tabelle di osservazione, ho potuto calibrare meglio il mio agire didattico.

Molto significativa è stata l'attività peer to peer, dal confronto con la mia docente tutor ho potuto migliorare la competenza già in essere nel calibrare gli obiettivi di apprendimento, nella scelta del setting d'aula e degli strumenti di valutazione più appropriati.

Ciò che maggiormente mi ha giovato in questo percorso di ricerca/azione è stata la continua riflessione sulle esperienze professionali svolta insieme alla tutor, che mi ha permesso di avere un feedback complessivo sul mio stile di insegnamento: la ricorsività tra immersione nelle pratiche e distanziamento riflessivo ha agito sull'efficacia didattica di ogni intervento. Inoltre, osservare un'insegnante esperta, usufruire di un supporto tra pari come risorsa di continua mediazione ha contribuito ad orientarmi verso una relazione consapevole e costruttiva da stabilire con tutta la comunità-scuola.

Ho avuto modo di confrontarmi su vari aspetti relativi alla professione del docente con l'aiuto e il supporto delle mie colleghi e tutor ho avuto modo di migliorare le mie capacità relative alla programmazione delle attività, alla ricerca di supporti per i miei alunni idonei alle loro personali esigenze e di riuscire a sviluppare una capacità di osservazione e valutazione migliore. Questi erano tra i miei obiettivi principali.

Durante questo anno di formazione grazie alla fase del peer to peer ho approfondito la competenza "Innescare ed avvalersi di attività di valutazione e apprendimento tra pari (peer-review e peer-learning)" che fa parte dell'ambito "Lavorare in gruppo tra docenti" e dell'Area organizzativa. In particolare, tale fase ha previsto la stretta collaborazione con la tutor sotto diversi aspetti. Quello maggiormente condiviso con la stessa è stato l'aspetto della valutazione: in modo particolare, la condivisione, la messa in pratica e il perfezionamento della griglia di valutazione ed autovalutazione della produzione orale, relativa al biennio del nostro istituto, ma adattabile e perfezionabile anche per il triennio. Credo che il confronto con la tutor abbia sicuramente contribuito alla mia crescita professionale in quanto, attraverso questa esperienza, ho potuto sperimentare.

Durante la mia attività formativa e di esperienza sul campo, il supporto della mia docente tutor è stato fondamentale e costruttivo e l'attività di peer to peer svolta ha permesso sempre un confronto utile e produttivo, sia nella fase di progettazione didattica che durante l'intervento all'interno didattico nella mia classe, sia durante la fase di osservazione all'interno della sua classe. Un aspetto che ho saputo valorizzare è stato il rapporto e il confronto con i colleghi docenti della classe nella quale ho prestato servizio, che è stato molto positivo e basato sulla collaborazione reciproca, permettendo di seguire in modo proficuo il percorso della classe durante l'anno scolastico; questo ha, infatti, contribuito a rendere positivo l'ambiente di apprendimento stimolando la curiosità e la partecipazione degli alunni.

I Laboratori formativi sono stimolanti ma anche concretamente applicabili

È stato molto utile il corso frequentato quest'anno dal titolo: "Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica" (laboratorio dedicato ai neoassunti) che mi ha permesso di acquisire nuove informazioni per svolgere una didattica centrata sull'apprendimento attivo e inclusivo, di formare una rete di collaborazione con colleghi al fine di scambiare info e opinioni e di cooperare per eventuali progetti.

Il laboratorio sui BES mi ha permesso di approfondire il processo di apprendimento degli alunni in difficoltà e di attivare pratiche didattiche maggiormente inclusive, volte ad ottenere il successo formativo.

È stato molto utile il laboratorio formativo sul pensiero computazionale, dedicato ai neoassunti. La partecipazione a tale laboratorio mi ha permesso di ordinare tutte le informazioni che avevo letto nei vari social network e capire meglio il percorso da intraprendere, per portare il coding nell'azione didattica e portare il pensiero computazionale a livello interdisciplinare.

A causa dell'esigenza di lavorare con la didattica a distanza e grazie anche a spunti forniti con i laboratori frequentati ho avuto modo di approfondire la conoscenza di piattaforme per la didattica, in particolar modo Gsuite di Google per la creazione di classroom dedicate, di condivisioni di materiale e di compiti, la realizzazione di tests con moduli di Google e anche la possibilità di condividere presentazioni delle lezioni con gli studenti in modalità sincrona e asincrona.

La DAD mi ha aiutata nello sviluppo di un approccio pratico e nell'uso concreto delle risorse digitali. Di grande stimolo è stato il laboratorio formativo “Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica”.

Quest'anno ho lavorato molto sulla didattica inclusiva, ho avuto una sezione con bambini in situazione di svantaggio socio-culturali, provenienti da altri paesi, che non conoscono la lingua e diversi casi di BES. I due laboratori di formazione svolti online sono stati un aiuto indispensabile: la “Gestione della classe e le problematiche relazionali”, l’“Inclusione sociale e dinamiche interculturali”; come suggerito ho lavorato applicando una didattica inclusiva, dove il team docenti e gli alunni sono la risorsa più preziosa per attivare processi educativi e didattici efficaci.

I Laboratori formativi a cui ho partecipato hanno permesso di confrontarmi con gli altri docenti e dato possibilità di crescita professionale. È stata la partecipazione al laboratorio sulle buone pratiche disciplinari a permettermi di definire l'attività conclusiva legata all'insegnamento della Musica e dell'Educazione fisica. Nella pratica didattica ho cercato di creare un ambiente accattivante e situazioni di apprendimento in cui tutti gli alunni, si sentissero partecipi del processo educativo. Al fine di incentivare un positivo clima di classe, ho utilizzato la Metodologia dell'espressione.

I Laboratori formativi supportano l'introduzione di innovazioni normative

La valutazione nella scuola primaria ha subito un cambiamento totale, ora ha un carattere più formativo, che tiene conto di tutte le condizioni dell'alunno dal punto di partenza ai progressi in itinere fino ad arrivare all'evidenza dei punti di forza e delle criticità. Ho trovato congeniali gli incontri di articolazione dove abbiamo lavorato su diverse proposte, costruendo la scheda di valutazione con nuclei fondanti e obiettivi di apprendimento. L'esperienza di quest'anno mi ha fatto crescere come persona e come insegnante, in quanto ho imparato a progettare percorsi formativi e valutare tenendo conto delle diverse capacità di ogni singolo alunno.

Durante l'anno di formazione ho avuto modo di approfondire conoscenze circa lo sviluppo sostenibile e la transizione ecologica, grazie alla partecipazione ad uno dei 4 Laboratori formativi erogati dalla scuola polo e ad un corso specifico organizzato dalla scuola dove presto servizio in collaborazione con l'Università Federico II.

Questo anno di formazione mi è servito in particolar modo per approfondire le competenze di Educazione civica e le abilità legate al digitale. L'Educazione civica è entrata a far parte del nostro quotidiano in quanto inserita a tutti gli effetti tra le discipline oggetto di insegnamento. L'approfondimento delle linee guida per l'insegnamento della stessa, l'aver seguito laboratori che la toccassero, direttamente o trasversalmente, essere parte di un istituto che ha dato ampio respiro al confronto tra colleghi per formalizzare questa novità didattica adattandola alle esigenze di una realtà così articolata, mi hanno permesso di conoscere più da vicino argomenti che negli anni scorsi affrontavo marginalmente all'interno di un percorso didattico focalizzato sui contenuti delle specifiche discipline di insegnamento.

Nel corso dell'anno scolastico ho approfondito la tematica riguardante la nuova valutazione nella scuola primaria. Essendo la valutazione parte integrante della professionalità docente e strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze dell'allunno, ho cercato di comprendere in modo approfondito la nuova modalità di valutazione. Seguendo gli incontri con le dottoresse [...], mi è stato chiaro che è necessario partire dall'osservazione. Lo strumento adeguato per poter raccogliere dati utili è la rubrica. Dopo un primo momento di difficoltà che ho condiviso con la mia tutor, abbiamo cercato insieme di costruire delle rubriche. Il lavoro di condivisione e confronto, mi è stato molto utile per capire meglio che realizzare una rubrica è un'attività che necessita di concretezza.

*Il contesto scolastico e la collaborazione con i colleghi
arricchiscono l'esperienza formativa*

In quest'anno scolastico ho iniziato una nuova esperienza lavorativa all'interno del CPIA (Centro provinciale per l'istruzione degli adulti) e, operando all'interno di un contesto del tutto nuovo per me, ho compreso la necessità di potenziare la mia formazione per quanto concerne l'aspetto dell'"Inclusione sociale e dinamiche interculturali".

Nel corso dell'anno scolastico, partecipando alle attività collegiali, ho compreso l'importanza della programmazione, che prevede un confronto settimanale con gli insegnanti delle medesime discipline; ciò è fondamentale perché ogni docente apporta un contributo alle diverse attività. La sinergia tra insegnanti è, a mio avviso, molto importante, poiché, dalla professionalità e dall'esperienza di ciascuno, nascono progetti che rendono la realtà scolastica migliore.

Durante gli incontri di formazione organizzati dall'USR, ho avuto la possibilità di confrontarmi con insegnanti del CPIA, conoscendo una realtà formativa spesso sottovalutata o considerata "meno importante" ma che invece racchiude un'enorme potenzialità, soprattutto nel nostro paese, se consideriamo la vita come un processo formativo continuo senza barriere d'età o etniche. In questo percorso laboratoriale ho conosciuto strumenti didattici nuovi come la FAD, (utilissima anche per la DAD) ho capito il valore del recupero degli alunni sfiduciati dalla scuola con la "S" maiuscola, ed ho apprezzato e talvolta "invidiato" la maniera in cui i docenti del CPIA riuscivano ad applicare il "noi" in tutte le loro scelte, un gruppo improntato su un sapere unico "calato" su una varietà di studenti.

Un ulteriore aspetto che ho approfondito è stato il confronto con i colleghi di altre discipline. Il contesto scolastico, vivace, creativo e dinamico della mia scuola ha favorito il reciproco scambio e la mia personale crescita professionale.

È stato impegnativo costruire una didattica a distanza, che non fosse anche distante. Ha richiesto di ripensare alla gestione dei tempi, degli strumenti, delle metodologie, degli stessi contenuti, delle verifiche, delle valutazioni. La prima fase è stata davvero un periodo intenso di confronto, di ricerca di soluzioni. Solo grazie allo spirito di collaborazione di tutta la comunità scolastica è stato possibile superare tali difficoltà e proseguire in modo più fluido e sereno. È emersa l'importanza di essere ancor più vicini al mondo familiare ed emotionale degli alunni, facendosi carico di tutte le situazioni di disagio, di disparità che le famiglie e gli studenti hanno vissuto e che questa nuova modalità operativa ha portato alla luce. La DAD si è rivelata essere un supporto educativo utile, ma al tempo stesso ha rafforzato la convinzione che la presenza fisica è un'insostituibile dimensione propria dell'educare e che i vissuti emotivi influenzano i traguardi di apprendimento.

Questo lungo anno di formazione mi ha consentito di approfondire vari aspetti dell'insegnamento. Oltre ai laboratori seguiti, uno relativo agli alunni BES e l'altro sui criteri di valutazione, posso affermare che l'esperienza sul "campo" è sempre la strada più diretta e concreta per accrescere le proprie conoscenze. È attraverso di essa, infatti, che affiniamo e mettiamo a punto le nostre abilità e le nostre attitudini.

Durante questo anno di prova, che per me è stato anche il primissimo anno di insegnamento, ho cercato di approfondire e mettere in pratica tutto quello che avevo studiato nel mio percorso formativo precedente. Mi è stato affidato l'insegnamento di Geografia, Scienze ed Educazione fisica in tre classi prime. Ho dovuto cominciare tutto dal principio, dalla programmazione e progettazione delle varie attività ed ho sperimentato che è proprio come dicono: quando sei in classe davanti agli studenti è tutto diverso, si impara insegnando. La difficoltà più grande che ho affrontato è la gestione della classe, non bastava progettare attività didattiche interessanti e stimolanti, ma riuscire a trovare strategie per creare un produttivo ambiente di apprendimento. Ho imparato che con la sola disciplina si mantiene l'ordine, ma non si gestisce la classe.

Sinergie formative contribuiscono a potenziare l'anno di prova

Interessante è stata anche la frequentazione del corso Mat-Ita, che nasce per potenziare le competenze linguistiche degli studenti necessarie per affrontare lo studio universitario.

Un'esperienza molto formativa in quest'anno di prova è stato partecipare al PON "My Garden", che mi ha arricchita e formata ulteriormente e mi ha permesso di acquisire nuove strategie didattiche.

La difficoltà iniziale che ho incontrato durante la DAD, nell'approcciarmi alle nuove tecnologie, per consentire la continuazione del lavoro a casa, ha reso necessario un immediato approfondimento e consolidamento delle stesse, attraverso una serie di webinar sincroni o asincroni, che hanno così migliorato le mie competenze digitali.

In questo periodo ho cercato di approfondire la conoscenza di maestri come Franco Lorenzoni e pedagogisti come Francesco Tonucci, seguendo gli incontri che hanno tenuto sul Web, in particolare con il progetto INDIRE delle Piccole scuole, oltre a seguire le attività dell'associazione Bambini e delle Scuole del mare e del bosco, per una scuola outdoor. Tutti questi interlocutori ci parlano di una scuola che va oltre le mura dell'edificio, che si apre al territorio e alle famiglie, ma non solo, anche la possibilità di costruire una rete di relazioni didattiche, di opportunità di lavoro con altri al fine di costruire una comunità educante.

Ho cercato di adottare il più possibile un apprendimento di tipo cooperativo e una metodologia laboratoriale, progettando situazioni di apprendimento che favorissero sia l'autonomia nello studio personale che un tipo di lavoro dove il contributo di ciascuno risultasse fondamentale per la riuscita di tutti. Da questa esperienza professionale ho migliorato, grazie alla collaborazione con la mia tutor e le altre colleghi, le mie abilità nella progettazione di attività, svolgendo le quali gli alunni potessero essere i reali protagonisti nella costruzione delle loro conoscenze, mai trascurando la componente motivazionale ed emotiva. Invece, le perplessità che si sono presentate al termine del primo quadri mestre, in merito alle nuove modalità valutative, sono state in parte superate grazie a un laboratorio formativo e ad alcuni Webinar organizzati dal ministero a livello nazionale.

Con il corso Rete MAB Italia-Reti nazionali per la diffusione delle metodologie didattiche innovative, nell'ambito del Piano nazionale per la Scuola digitale, ho imparato ad utilizzare le abilità che gli studenti hanno nell'uso di strumenti quotidiani come il telefono cellulare per fini di carattere sociale, ambientale, di sviluppo e tutela del territorio come hanno fatto nel progetto rete MAB.

3.8.7. EVOLUZIONE DEI BISOGNI FORMATIVI ESPRESSSI DAI DOCENTI

La terza domanda di ricerca trova risposta grazie ad un'analisi di frequenza svolta sulla sezione “Bisogni formativi futuri” del questionario compilato obbligatoriamente dai docenti a conclusione del percorso di formazione e prova. La domanda intende investigare se l’analisi dell’andamento delle preferenze degli indicatori di competenza per lo sviluppo futuro rimane simile negli anni oppure varia in modo significativo nel tempo e/o in relazione al profilo dei docenti.

A fronte della struttura del dispositivo Bisogni formativi futuri come descritto nei paragrafi precedenti, i docenti erano invitati a selezionare uno o più tra i nove ambiti di competenza previsti dal Piano nazionale di formazione 2016-19 e riepilogati nella TAB. 3.19.

TABELLA 3.19
Ambiti tematici del Bilancio finale delle competenze

Aree di competenza	Ambiti di competenza
Competenze di sistema	Autonomia didattica e organizzativa Valutazione e miglioramento Didattica per competenze e innovazione metodologica
Competenze per il xxI secolo	Alternanza scuola-lavoro/PCTO/competenze per il lavoro Lingue straniere Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento
Competenze per una scuola inclusiva	Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale Inclusione e disabilità Coesione sociale e prevenzione del disagio

È importante precisare che non vi è una diretta comparabilità longitudinale rispetto a tutte le cinque annualità osservate per questo dispositivo, dal momento che questo è cambiato nel tempo. Tuttavia, è possibile confrontare le scelte dei docenti per il triennio 2016-17, 2017-18 e 2018-19 dato che il dispositivo è rimasto stabile in quel periodo, ovvero era articolato in ambiti e indicatori come illustrato nella TAB. 3.19. Tra gli indicatori afferenti ai vari ambiti, è possibile osservare che vi è una sostanziale stabilità nelle frequenze di scelta lungo i tre anni. Andando a scegliere per ciascun ambito di competenza quello o quegli indicatori che maggiormente hanno suscitato l'interesse dei docenti, a seguire si restituisce una descrizione dell'andamento temporale e per ordine di scuola.

Ambito “Autonomia didattica e organizzativa”

In questo ambito sono gli indicatori “Gestione della classe” e “Lavorare in gruppo; team teaching; peer review e tutoraggio” che ricevono la maggiore attenzione come bisogno formativo per il futuro. Per il primo indicatore si riscontra una frequenza in stabile crescita lungo il triennio da parte dei docenti di tutti gli ordini di scuola, con l'interesse maggiore scelto da parte dei docenti di infanzia e primaria. Analogamente per il secondo indicatore il profilo della frequenza di scelta è stabile o in leggera crescita nel tempo, con l'unica eccezione dei docenti di potenziamento per l'anno 2018-19 per i quali si riscontra una diminuzione dell'interesse su questo tema (FIGG. 3.40 e 3.41).

FIGURA 3.40
Scelta dell'indicatore “Gestione della classe” (ambito “Autonomia didattica ed organizzativa”)

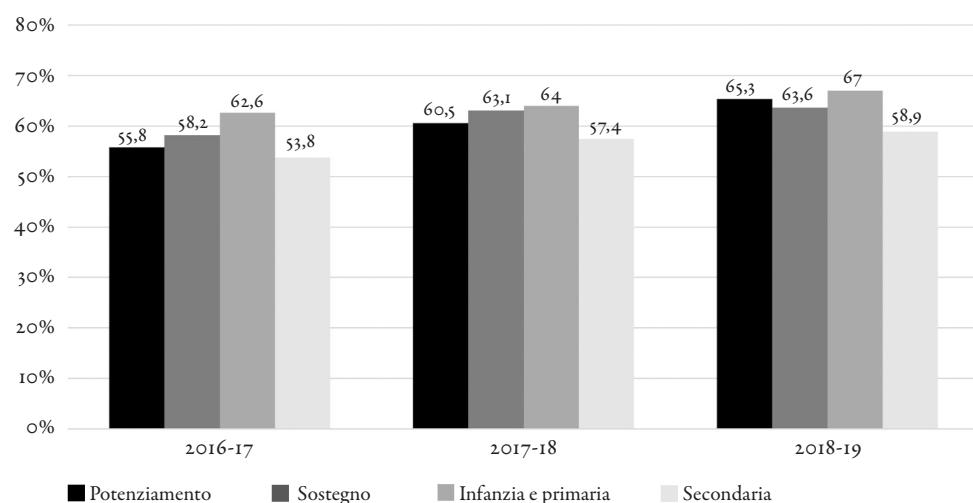


FIGURA 3.41

Scelta dell'indicatore “Lavorare in gruppo” (ambito “Autonomia didattica ed organizzativa”)

80%

70%

60%

50%

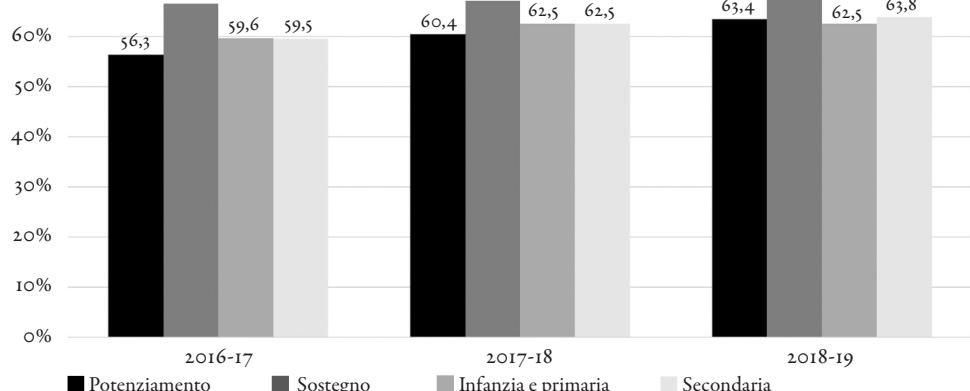
40%

30%

20%

10%

0%



Ambito “Valutazione e miglioramento”

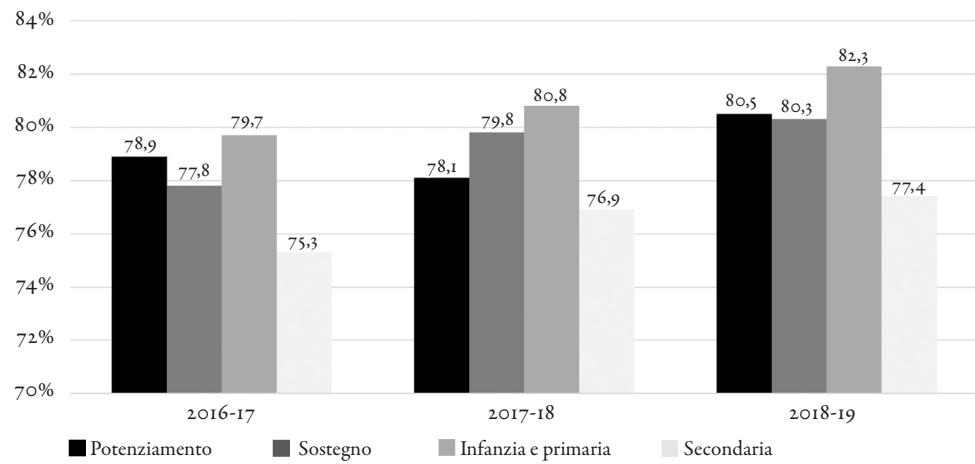
Tra i tre indicatori di questo ambito, quello relativo alla Valutazione didattica è quello che rimane stabilmente molto alto e in crescita nel tempo nell’interesse dei docenti di ogni ordine, con particolare attenzione dei docenti di infanzia e primaria. È interessante osservare come anche gli altri due indicatori afferenti a questo ambito, ovvero Valutazione professionale e Valutazione della scuola rimangano stabili nel tempo con un interesse poco sopra al 30% da parte dei docenti di ogni ordine scolastico su tutte e tre le annualità (FIG. 3.42).

Ambito “Didattica per competenze e innovazione metodologica”

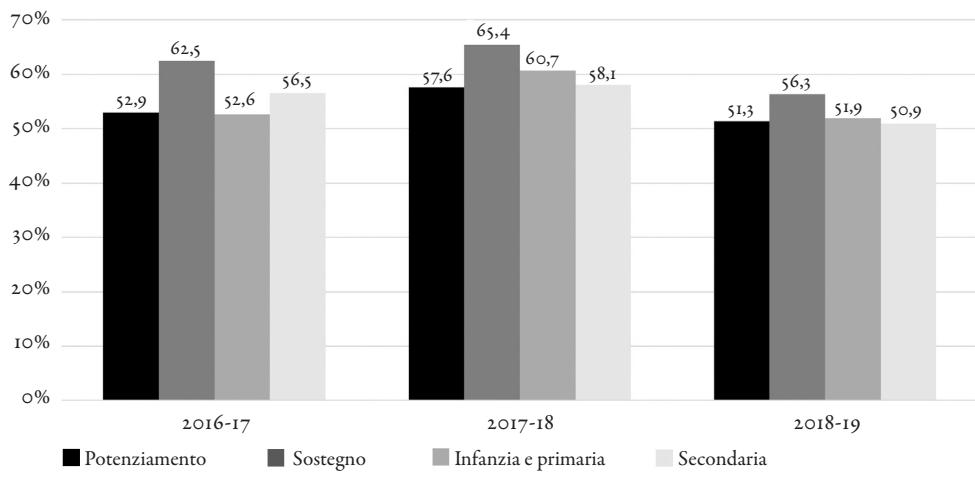
All’interno di questo ambito sono sempre i quattro indicatori Metodologie, Didattiche attive, Compiti di realtà e Imparare ad imparare che ricevono il maggiore interesse da parte di tutti i docenti nelle tre annualità. Guardando in particolare l’indicatore “Metodologie”, vediamo che riceve l’interesse di oltre il 50% di tutti i docenti negli anni. L’apparente calo nella frequenza di scelta nel 2018-19 è in realtà compensato dall’equivalente aumento della scelta dell’indicatore Didattiche attive per quello stesso anno (FIG. 3.43).

FIGURA 3.42

Scelta dell'indicatore “Valutazione didattica: valutazione formativa e sommativa, compiti di realtà e valutazione autentica, valutazione certificazione delle competenze, dossier e portfolio” (ambito “Valutazione e miglioramento”)

**FIGURA 3.43**

Scelta dell'indicatore “Metodologie: project-based learning, cooperative learning, peer teaching e peer tutoring, mentoring, learning by doing, flipped classroom, didattica attiva” (ambito “Didattica per competenze e innovazione metodologica”)



Ambito “Scuola e lavoro”

In quest'ultimo ambito relativo alle Competenze per il XXI secolo l'indicatore selezionato dai docenti è soprattutto quello del “Learning by doing”, che ottiene un interesse

crescente intorno al 50-60% da parte di tutti i docenti nel triennio, eccezion fatta per i docenti di potenziamento, infanzia e primaria nel 2016-17.

Preferenze superiori a un terzo dei rispondenti si registrano anche per gli indicatori “Competenze e processo di gestione dell’alternanza scuola-lavoro” e “Orientamento”.

Ambito “Lingue straniere”

All’interno di questo ambito di Competenze per il XXI secolo, rimangono stabili intorno al 50% le scelte dei docenti in relazione al bisogno di formarsi in futuro alle competenze linguistico-comunicative in lingue straniere. È interessante osservare che le competenze finalizzate all’Internazionalizzazione dei curricoli rimangono invece stabilmente intorno al 10% della frequenza di scelta da parte di tutti i docenti, col maggiore interesse (intorno al 14% per tutti e tre gli anni) per i docenti della scuola secondaria. Per questo gruppo di docenti, inoltre, si attesta intorno al 35% la scelta formativa relativa alla Mobilità transnazionale (stage, job shadowing, visite di studio, scambi e permanenze all'estero). Per i docenti di altri ordini scolastici questo indicatore è scelto da circa il 20% dei docenti con l’eccezione dei docenti di infanzia e primaria, per cui tale scelta è intorno al 10%.

Ambito “Competenze digitali e nuovi ambienti di apprendimento”

All’interno di questo ambito, sempre afferente alle Competenze per il XXI secolo, sono i due indicatori ICT per l’inclusione e Cultura digitale e dell’innovazione che ricevono negli anni l’interesse maggiore. Per quanto attiene al primo dei due indicatori, come è naturale, la scelta prevalente avviene da parte dei docenti di sostegno (dal 71% al 79% sul triennio), ma è rilevante e in costante crescita nel tempo l’interesse di scelta da parte dei docenti di altri ordini (FIG. 3.44).

Ha un andamento più uniforme nel tempo e tra i vari ordini, ma comunque rilevante dal punto di vista statistico, l’indicatore “Cultura digitale e dell’innovazione” (FIG. 3.45).

Ambito “Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale”

Questo ambito è il primo dei tre relativi all’area di Competenze per una scuola inclusiva. Al suo interno sono valorizzati numerosi indicatori di competenza che attraranno un’attenzione crescente nel tempo da parte dei docenti, in particolare per quanto riguarda gli indicatori riconducibili alla cittadinanza attiva e globale e all’identità culturale, all’educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile, all’educazione alimentare e all’educazione alla pace. Tra i tre indicatori maggiormente scelti vi sono, nell’ordine, l’Educazione ambientale, il cui bisogno formativo espresso dai docenti cresce notevolmente sul triennio, specialmente per i docenti di infanzia-primaria. Sono comunque

FIGURA 3.44

Scelta dell'indicatore “ICT per l'inclusione” (ambito “Competenze digitali e nuovi ambienti di apprendimento”)

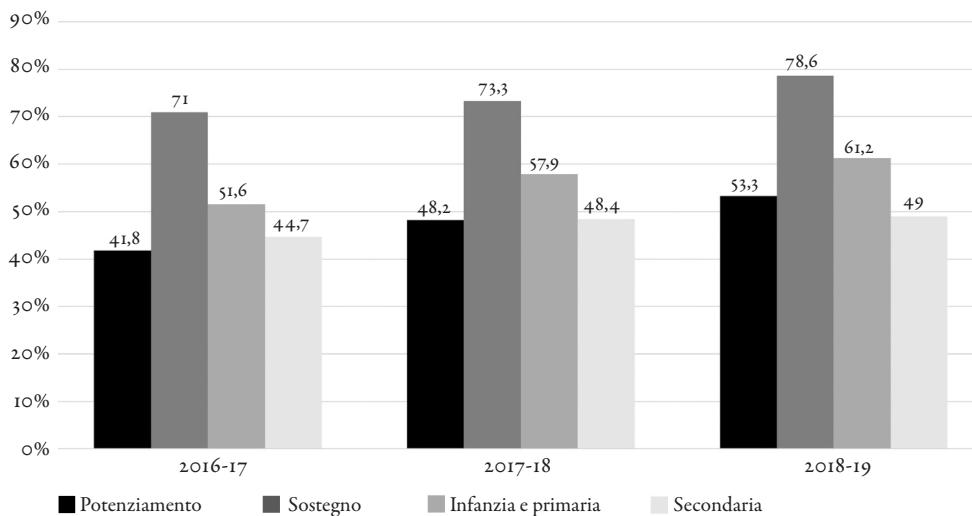
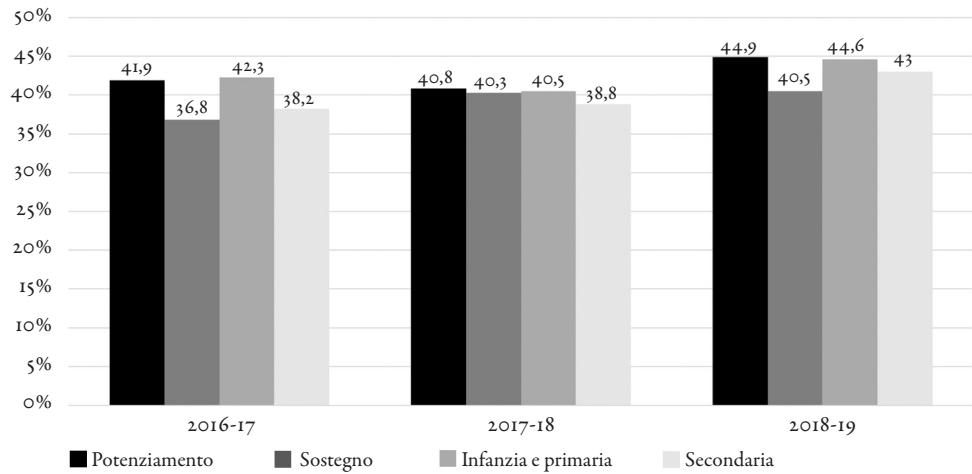


FIGURA 3.45

Scelta dell'indicatore “Cultura digitale e dell'innovazione” (ambito “Competenze digitali e nuovi ambienti di apprendimento”)



sentiti in misura significativa (dal 33% al 47%) anche i temi relativi alla “Cittadinanza globale” e all’“Educazione alla pace”.

Pur non riscontrando un interesse comparabile con gli altri indicatori di questo ambito, perlomeno per la prima annualità esaminata, è interessante osservare come

FIGURA 3.46

Scelta degli indicatori “Cittadinanza globale”, “Educazione ambientale”, “Educazione alla pace” (ambito “Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale”)

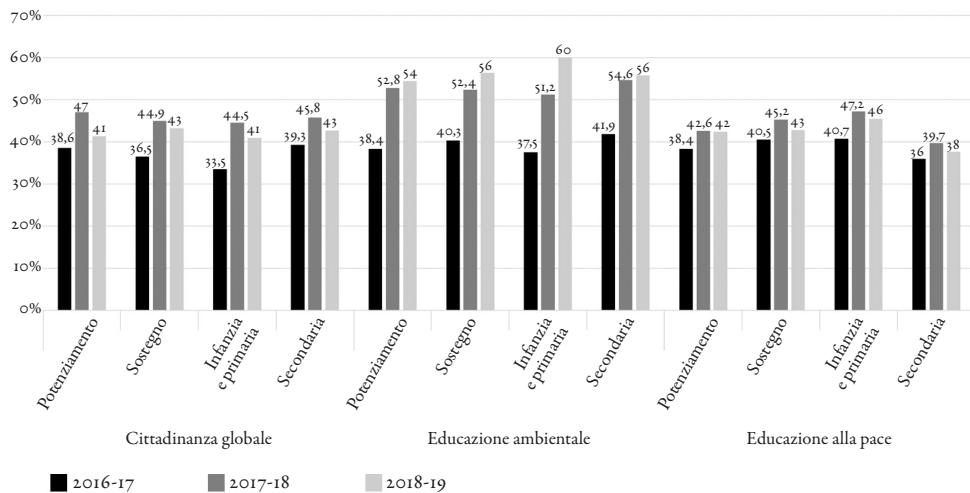
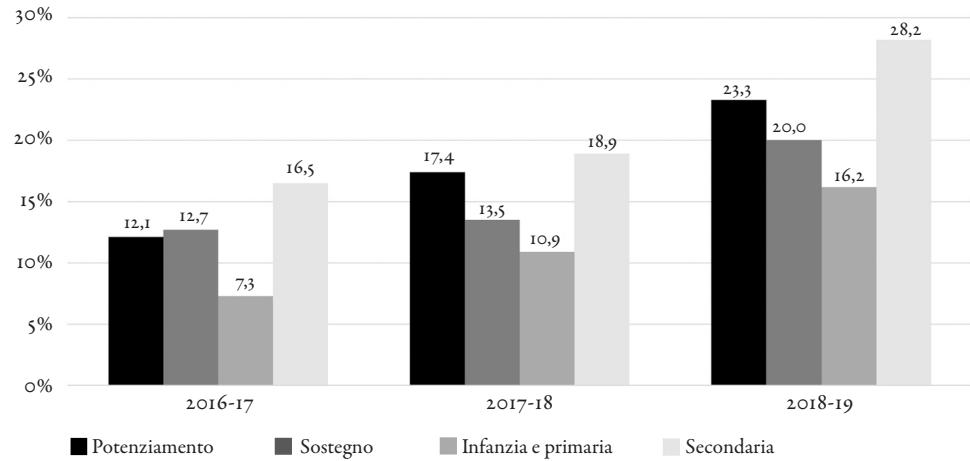


FIGURA 3.47

Indicatore “Comprensione del fenomeno migratorio” (ambito “Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale”)



il bisogno di formazione in relazione alla dimensione “Comprensione del fenomeno migratorio”, sia aumentato sensibilmente nel tempo (di circa 10 punti percentuali per tutti gli ordini di scuola) e risultati particolarmente sentito dai docenti della scuola secondaria (FIGG. 3.46 e 3.47).

FIGURA 3.48

Scelta dell'indicatore “Tecnologie per l'inclusione” (ambito “Inclusione e disabilità”)

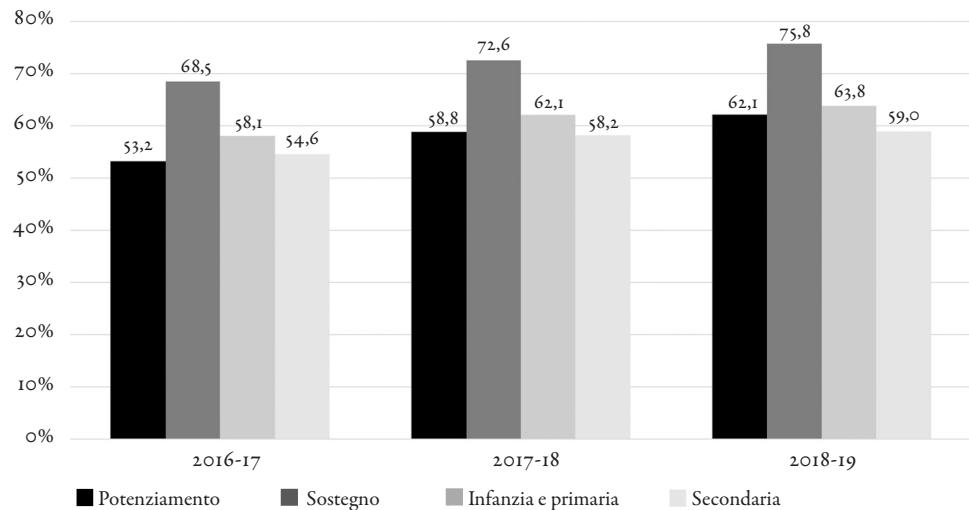
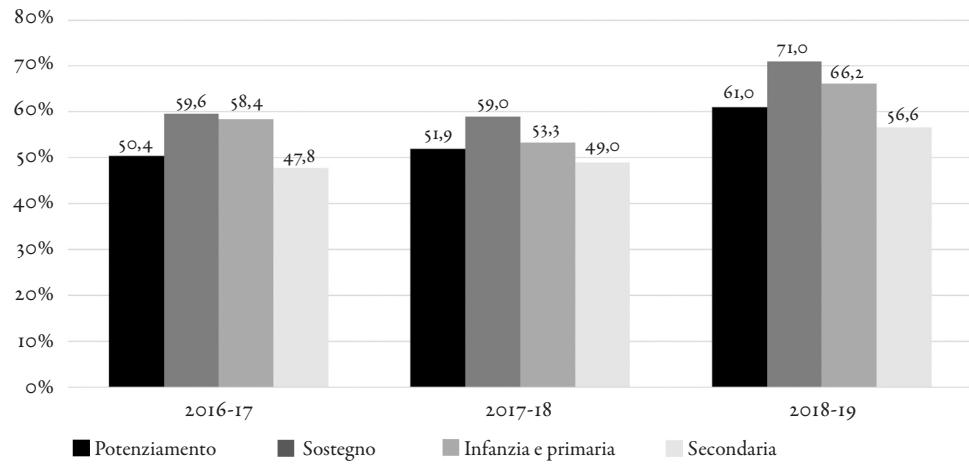


FIGURA 3.49

Scelta dell'indicatore “Scuola inclusiva e classi inclusive” (ambito “Inclusione e disabilità”)

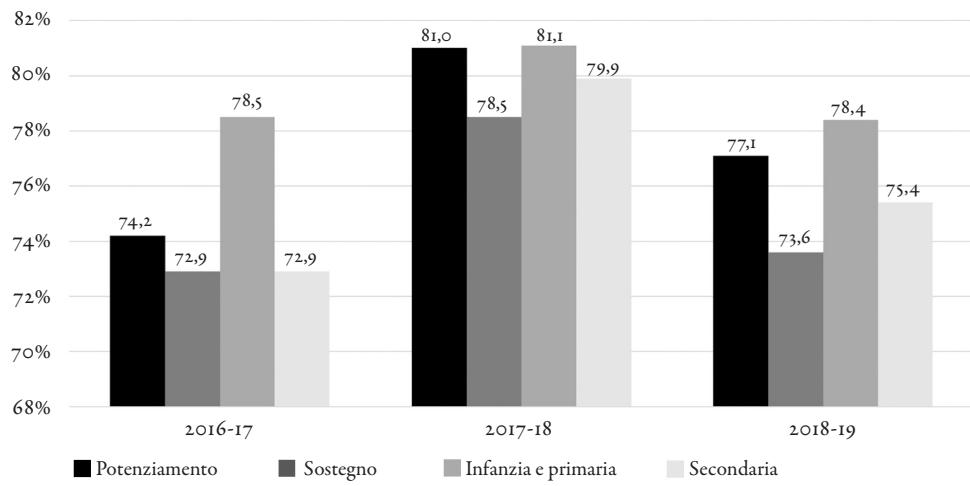


Ambito “Inclusione e disabilità”

Tecnologie digitali per l'inclusione e la scuola inclusiva, sono i due temi su cui i docenti esprimono un maggiore bisogno formativo per il loro futuro. Tra questi il primo è, come naturale, maggiormente sentito dai docenti di sostegno nella misura di oltre il 70%, ma cresce comunque stabilmente ogni anno per tutti i docenti (FIGG. 3.48 e 3.49).

FIGURA 3,50

Scelta dell'indicatore “Educazione al rispetto dell'altro” (ambito “Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile”)



Ha un profilo di frequenza simile anche il bisogno formativo “Scuola inclusiva e classi inclusive”, che rimane maggiormente sentito dai docenti di sostegno seguiti dai docenti di infanzia e primaria.

Ambito “Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile”

L'ultimo ambito relativo alle Competenze per una scuola inclusiva riceve interesse molto elevato da parte dei docenti, relativamente al tema “Educazione al rispetto dell'altro”, scelto da tutti i profili nella misura di oltre il 70% e particolarmente sentito dai docenti di tutti gli ordini nell'a.s. 2017-18 (FIG. 3,50).

Altri indicatori di questo ambito che ricevono comunque un alto interesse sono:

- il riconoscimento dei valori della diversità scelto dal 60%-70% dei docenti di tutti gli ordini in tutte e tre le annualità esaminate;
- l'intelligenza emotiva e l'educazione alle emozioni, scelto dal 55-70% dei docenti per l'unico anno di rilevazione per questo indicatore, ovvero il 2018-19;
- la lotta alle discriminazioni, scelto da tutti i docenti con frequenza 35-50%.

3.8.8. BISOGNI FORMATIVI FUTURI DEI DOCENTI PER IL TRIENNIO 2016-17, 2017-18 E 2018-19

In sintesi, nel triennio osservato, la cui popolazione di riferimento conta la totalità dei docenti in formazione in quegli anni, ovvero 78.569 docenti, gli ambiti tematici in cui

TABELLA 3.20

Sintesi aree e ambiti di competenza dei Bisogni formativi futuri per il triennio 2016-19

Aree di competenza	Ambiti di competenza	Ambiti tematici e intervallo di frequenza dei bisogni formativi espressi
Competenze di sistema	Autonomia didattica e organizzativa Valutazione e miglioramento Didattica per competenze e innovazione metodologica	Gestione della classe (56-67%) Lavorare in gruppo (56-68%) Valutazione didattica (75-82%) Metodologie (51-65%)
Competenze per il XXI secolo	Alternanza scuola-lavoro Lingue straniere Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento	Learning by doing (50-60%) Lingue (50%) ICT per inclusione (42-79%) Cultura digitale e dell'innovazione (37-45%)
Competenze per una scuola inclusiva	Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale Inclusione e disabilità Coesione sociale e prevenzione del disagio	Cittadinanza globale (33-46%) Educazione ambientale (37-60%) Educazione alla pace (36-47%) Tecnologie per l'inclusione (53-76%) Scuola inclusiva e classi inclusive (49-71%) Educazione al rispetto dell'altro (73-81%) Riconoscimento dei valori della diversità (60-70%)

circa i due terzi dei docenti di ogni ordine e grado esprimono i loro bisogni formativi per il futuro sono:

- la valutazione didattica;
- l'educazione al rispetto dell'altro.

Gli ambiti tematici cui oltre la metà dei docenti dedica interesse sono:

- il riconoscimento dei valori della diversità;
- la gestione della classe;
- il lavoro di gruppo tra docenti;
- le metodologie per una didattica attiva.

Interessano i due terzi dei docenti di sostegno e poco meno della metà dei docenti degli altri ordini i temi:

- ICT per l'inclusione;
- scuola inclusiva e classi inclusive.

È omogeneo invece l'interesse di circa la metà dei docenti sulle competenze linguistiche nelle lingue straniere così come interessano oltre un terzo dei docenti con un andamento crescente nel tempo per tutti i temi:

- cittadinanza globale;
- educazione alla pace;
- cultura digitale e dell'innovazione.

L’ambito tematico in cui il bisogno formativo cresce maggiormente nel triennio è relativo al tema dell’Educazione ambientale.

Facendo riferimento al riepilogo come rappresentato nella TAB. 3.20 possiamo anche osservare che sono le Competenze di sistema quelle che maggiormente definiscono i bisogni formativi dei docenti, seguite dalle Competenze per una scuola inclusiva. Evidentemente le Competenze per il XXI secolo sono percepite come importanti e strumentali all’esercizio delle altre, ritenute prioritarie.

3.8.9. BISOGNI FORMATIVI FUTURI DEI DOCENTI PER L’ANNO 2019-20

Nell’anno scolastico 2019-20 l’attività relativa ai Bisogni formativi futuri si semplifica notevolmente e consente l’espressione di interesse a livello dei nove ambiti formativi di TAB. 3.17. La popolazione di riferimento per questa annualità conta la totalità dei docenti in formazione, ovvero 27.823 insegnanti. Come è possibile osservare dalla FIG. 3.51, cambia sensibilmente l’attenzione dei docenti alle priorità formative e – certamente in concomitanza con il primo anno di pandemia da COVID-19 e l’esperienza di DAD – la prima scelta formativa riguarda la sfera di Competenze per il XXI secolo, in particolare le competenze digitali che interessano quasi il 72% dei docenti in anno di prova. Rimane importante il bisogno formativo relativo alle Competenze di sistema, in particolare all’ambito “Didattica per competenze e innovazione metodologica” (57%) mentre calano sia quello relativo alla “Valutazione e miglioramento” (circa il 30%) che quello relativo all’“Autonomia didattica ed organizzativa”. Infine, per le Competenze per una scuola inclusiva, rimane importante l’espressione di bisogno relativo a “Inclusione e disabilità” che riguarda il 43% dei docenti e ricevono attenzione da parte di circa un docente su quattro le dimensioni relative a “Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale” e “Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile” (FIG. 3.51).

Posto che la suddivisione in fasce di età della popolazione di docenti neoassunti per l’anno 2019-20 è ripartita come nella FIG. 3.52 e fa emergere una prevalenza di docenti di età 35-44 anni, è interessante offrire anche una lettura dei bisogni formativi rispetto alle varie età.

Questa fotografia ci consente di mettere in luce come l’ambito di competenze maggiormente sentito come bisogno, ovvero le competenze digitali, confermi un bisogno crescente al crescere dell’età dei docenti. In generale, inoltre, possiamo anche osservare come la sfera di competenze relative all’“Autonomia didattica e organizzativa” catturi l’attenzione dei docenti più anziani, mentre strumenti didattici del mestiere come la “Didattica per competenze e innovazione metodologica” e la “Valutazione didattica” siano un bisogno maggiormente percepito dai più giovani, così come lo è l’ambito di competenze relativo all’“Inclusione e disabilità” e, ancora a seguire, le competenze per l’“Integrazione e cittadinanza globale”.

Fatta eccezione per la fascia più anziana dei docenti che non esprime interesse per

FIGURA 3,51

Bisogni formativi futuri espressi dai docenti neoassunti nell'a.s. 2019-20

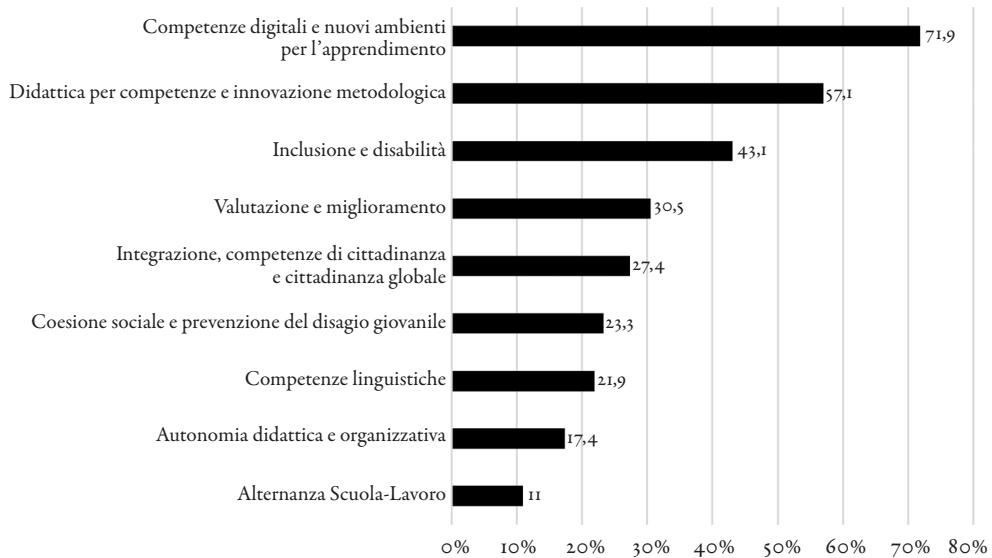
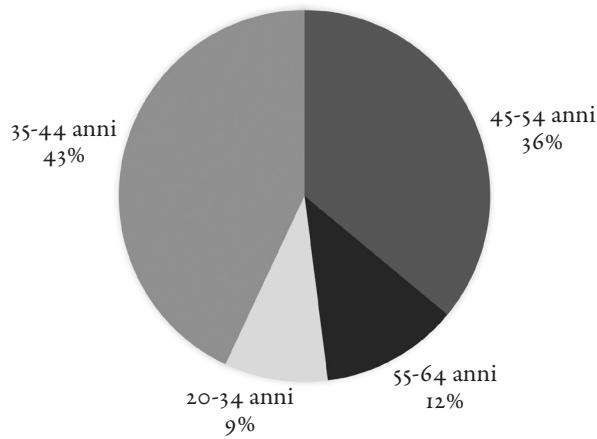


FIGURA 3,52

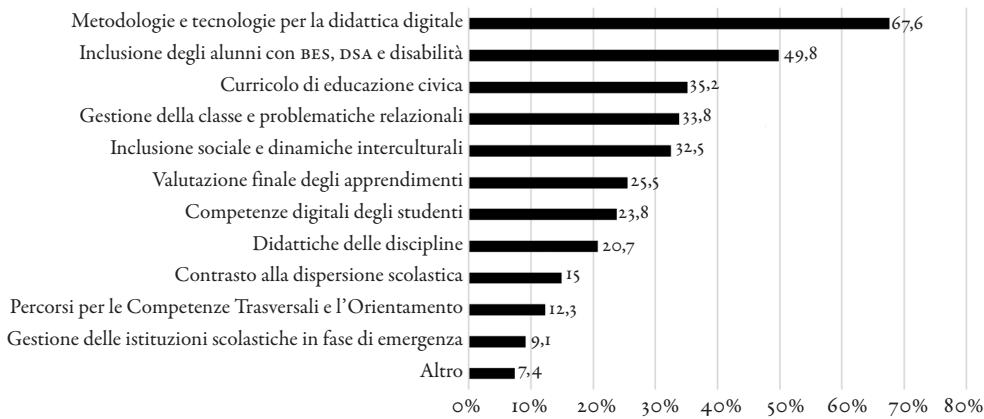
Distribuzione dei docenti neoassunti nell'a.s. 2019-20 per fasce di età



le competenze linguistiche, le altre fasce di età sono abbastanza omogenee nell'espressione di interesse da parte di circa un docente su cinque. Analogi profili si riscontrano sulle competenze di "Alternanza scuola-lavoro", dove però l'interesse proviene da circa un docente su dieci.

FIGURA 3.53

Bisogni formativi espressi dai docenti neoassunti nell'a.s. 2020-21



3.8.10. BISOGNI FORMATIVI FUTURI DEI DOCENTI PER L'ANNO 2020-21

L'anno scolastico 2020-21 ha visto, come già osservato (PAR. 3.8.3), una rivisitazione della struttura dell'attività relativa ai Bisogni formativi futuri nella quale l'articolazione degli ambiti di competenza su cui esprimere le preferenze è stato mappato rispetto alle priorità tematiche dei Laboratori formativi definite attraverso il D.M. 850/2015 e la C.M. 28730/2020 (cfr. TAB. 3.17). Per questa annualità la popolazione di riferimento contava 22.801 docenti, pari alla totalità dei docenti in anno di formazione e prova.

Nonostante l'articolazione tematica sia diversa dalle precedenti annualità, gli ambiti formativi proposti nel 2020-21 sono comunque mappabili rispetto alle tre aree di Competenze di Sistema, per il XXI secolo e per una scuola inclusiva. Una lettura delle preferenze espresse, consente di osservare come vi sia una tenuta del bisogno formativo già espresso nel 2019-20 relativamente alle "Metodologie e tecnologie per una didattica digitale" (68%). Rimane anche coerente con l'anno precedente il tema relativo all'"Inclusione degli alunni con BES, DSA e disabilità" (50%) che precede per frequenza la scelta di temi relativi alla "Gestione della classe e problematiche relazionali" (34%) e "Inclusione sociale e dinamiche interculturali" (33%). Queste ultime però sono precedute da una richiesta di formazione relativamente al "Curricolo di Educazione civica" (35%).

Interessano circa un docente su quattro, invece, i temi relativi alla "Valutazione finale degli apprendimenti" e le "Competenze digitali degli studenti", probabilmente già ricompresa nell'interesse espresso relativamente a "Metodologie e tecnologie per una didattica digitale", e un docente su cinque il tema delle "Didattiche delle discipline". Seguono per interesse coinvolgendo circa un docente su dieci, i temi che afferisco-

no al “Contrasto alla dispersione scolastica”, al PCTO e alla “Gestione delle istituzioni scolastiche in fase di emergenza” (FIG. 3.53).

Un’analisi per ordine di scuola delle prime quattro scelte consente di evidenziare come il tema “Metodologie e tecnologie per la didattica digitale” risulti prevalentemente espresso dai docenti di infanzia e primaria (rispettivamente il 71% e 69%) contro quello dei docenti della secondaria di primo e secondo grado (rispettivamente 64% e 62%). Analogamente, lo stesso tema “Inclusione degli alunni con BES, DSA e disabilità” riceve interesse maggiore da parte dei docenti di infanzia e primaria. Al contrario, il tema della “Gestione della classe e problematiche relazionali” è molto scelto dai docenti della secondaria di primo e secondo grado (rispettivamente 23% e 25%) e molto meno dai docenti di infanzia e primaria (4% e 9%). Infine, il tema del “Curricolo di Educazione civica” è scelto in modo sostanzialmente omogeneo dai docenti di tutti gli ordini scolastici.

3.8.11. MOTIVAZIONI DEI DOCENTI NELLA SELEZIONE DEI BISOGNI FORMATIVI PER IL FUTURO

Le motivazioni che spingono una persona a formarsi o a perfezionarsi variano secondo l’età e le esperienze vissute e si manifestano come motivazioni elaborate in maniera cognitiva. In questo caso, come accennato nel quadro di riferimento, non si tratta di un vero “bisogno”, ma piuttosto di un desiderio verso una prospettiva futura.

L’esigenza di rinnovare e aumentare le competenze, quello che comunemente si definisce “bisogno formativo”, è poi frutto di tre diverse istanze:

- individuali;
- organizzative;
- sociali.

Queste tre sollecitazioni non sempre si conciliano, ma possono realizzarsi prevalenze differenti o addirittura conflitti tra le diverse istanze. L’accordo tra gli obiettivi di miglioramento della scuola, il bisogno percepito dal docente e le sollecitazioni che provengono dalle Istituzioni ministero, dal mondo del lavoro e dalla società nel suo insieme è però la condizione per una formazione continua che sia in grado di soddisfare le esigenze individuali, contribuendo allo sviluppo della comunità e dell’istituzione scolastica.

Il dispositivo prevede di esplicitare aspetti motivazionali della scelta: “Evidenzia la motivazione delle scelte facendo riferimento sia a quelle di carattere più personale che a quelle sostenute dalle “richieste della scuola” in relazione al PTOF e/o al ruolo che svolgi dentro la scuola stessa”. I testi dei docenti sono stati analizzati secondo il metodo già illustrato.

Nell’analisi sono state prese in considerazione:

- la dimensione individuale vs sociale, ovvero orientamento verso sé stessi o verso la collettività, ad es. studenti, scuola, società ecc.;
- le tipologie di spinte motivazionali associate alle diverse dimensioni.

L'analisi è stata condotta per gli aa.ss. 2019-20 e 2020-21 sullo stesso campione presentato nei paragrafi precedenti.

La prima notazione è, nonostante la richiesta fosse esplicita nella formulazione della domanda-guida, che molti docenti non hanno evidenziato alcuna motivazione alla loro scelta, ma si sono soffermati unicamente sui temi che si propongono di approfondire nel futuro.

Inoltre, in questi anni scolastici ha avuto una notevole incidenza la pandemia da COVID-19 con i conseguenti confinamenti e il ricorso massivo alla DAD per garantire la continuità didattica. Questo evento ha fatto emergere la carenza di competenze tecnologiche da parte di molti docenti, ma ha anche evidenziato la necessità di innovare il modello di scuola integrando l'uso di tecnologie per potenziare il processo educativo e adottando nuovi modelli di didattica. Ciò ha fatto affiorare bisogni individuali, ovvero innovare le proprie competenze per evitare l'obsolescenza, e sociali, ovvero formarsi per poter rinnovare la scuola e sostenere lo sviluppo di nuove competenze degli studenti.

Un'ulteriore spinta deriva dalle innovazioni provenienti dal ministero dell'Istruzione, ad esempio l'introduzione dell'Educazione civica oppure la nuova valutazione nel primo ciclo scolastico; questi rinnovamenti diventano occasione di riflessione sulle proprie competenze, stimolano quindi un bisogno individuale, e anche sul contesto sociale più ampio.

Tra quanti forniscono una spiegazione della loro scelta, i temi legati ai bisogni personali sono molto numerosi nei due campioni; nello specifico è possibile enucleare quattro spinte prevalenti:

- la ricerca di strumenti operativi per la didattica: «Nel percorso di insegnante ho potuto partecipare a diversi corsi di formazione molto interessanti e arricchenti per la mia professione. Una mancanza che ho avvertito è stata quella di percorsi di formazione per la metodologia CLIL e in generale per la didattica in lingua inglese. La formazione a cui parteciperò vorrei che si concentrasse sul fare didattica in lingua inglese anche a un livello superiore a quello base, vorrei che mi desse strumenti e idee per progettare attività manuali e dinamiche, che interessassero gli studenti permettendo loro di imparare divertendosi»;
- la volontà di innovare la propria didattica come adattamento al cambiamento: «Vorrei approfondire e migliorare le mie competenze nell'uso delle tecnologie digitali a scuola, perché queste rappresentano il linguaggio delle nuove generazioni e sono molto utili per un apprendimento efficace»;
- lo sviluppo della propria professionalità: «In questo anno di insegnamento ho maturato la certezza che la professionalità di un docente deve essere curata e alimentata in modo costante»;
- la percezione di un gap nelle proprie competenze: «Sicuramente desidero approfondire le mie conoscenze a livello di valutazione e miglioramento, come detto precedentemente mi sento ancora carente e sono disponibile a seguire un percorso formativo che faccia chiarezza sulle dinamiche valutative».

I quattro tipi di stimoli individuati potrebbero essere ricondotti da un lato al desiderio di migliorare il proprio livello di competenza e il lavoro all'interno della classe, dall'altro alla spinta all'autorealizzazione, sostenuta da un'identità professionale già consolidata, e alla capacità di incidere positivamente sull'apprendimento degli studenti, correlata al senso di autoefficacia.

Un secondo gruppo dei due campioni presenta motivi di scelta più legati al contesto, quelli sopra individuati nella dimensione sociale rintracciabili nella connessione:

- al PTOF, quindi ai bisogni della scuola;

Gli obiettivi strategici del Piano di miglioramento indicati nel PTOF dell'Istituto tecnico Carnaro-Marconi-Flacco-Belluzzi sono: garantire a tutti gli alunni il raggiungimento delle competenze "chiave", non solo di tipo cognitivo ma anche sociale e relazionale; orientare efficacemente gli alunni a divenire cittadini capaci e consapevoli; incrementare e valorizzare le competenze professionali del personale; creare una sinergia con le famiglie e con il territorio orientata al benessere dei ragazzi. Intendo continuare il mio percorso di formazione professionale e contribuire all'azione di miglioramento della qualità e dell'efficacia del servizio di istruzione e formazione posta in essere dalla scuola in cui opero. A tal proposito, ho da poco iniziato un Corso di perfezionamento per acquisire ulteriori competenze metodologiche con particolare riferimento alla didattica digitale;

- allo sviluppo di competenze degli studenti adeguate alla società attuale:

I fenomeni sempre più diffusi di espressione del disagio giovanile richiedono un sistema educativo proattivo che guardi allo studente ed alla necessità che la classe e la scuola siano luoghi di assunzione di responsabilità delle esigenze e dei bisogni dell'altro. Ampio spazio deve essere concesso allo sviluppo di sistemi di rete e di valorizzazione del territorio. Per prevenire la dispersione scolastica la scuola deve incentivare la coesione sociale ed intervenire su più fronti per il recupero del territorio e per contrastare la povertà educativa. Per me risulta importante riuscire ad approfondire in futuro tale tematica, in quanto il mio ruolo di docente per le attività di sostegno deve saper mettere al centro l'alunno, nella sua interezza, cercando di promuovere nel gruppo classe il rispetto per l'altro, il riconoscimento dei valori della diversità come risorsa, la lotta al bullismo, al cyberbullismo, la prevenzione all'emarginazione sociale, il potenziamento delle competenze di base e delle life skills;

- ai cambiamenti della società:

Ho indicato le scelte formative future alla luce dei laboratori frequentati. Credo che i percorsi evidenziati siano basilari per lo sviluppo di una scuola inclusiva, democratica che rimuova le differenze tra i cittadini di ordine economico sociale politico per perseguire una uguaglianza effettiva di tutti i cittadini. Oltre alle offerte proposte dalla scuola in futuro è possibile nella ottica della formazione continua, basarsi sulle offerte che l'Unione Europea mette a disposizione dei docenti sia su piattaforme che con programmi studiati *ad hoc* come Erasmus Grundtvig e via dicendo.

Un ultimo gruppo riconnette i propri bisogni individuali e i bisogni della scuola o della società. Si tratta di una categoria di particolare rilevanza poiché la convergenza

tra l’istanza personale e gli obiettivi dell’organizzazione rappresenta una integrazione importante che garantisce sia la crescita professionale che lo sviluppo della scuola.

Lavorando in un istituto professionale in cui questo tipo di attività hanno un peso importante sia nell’ambito del piano di studio che per il futuro degli studenti, ritengo che sia essenziale aggiornarmi in questo ambito, anche al fine di venire incontro alle richieste di miglioramento della scuola.

Nel percorso di questo anno di formazione oltre ai laboratori proposti ho scelto di approfondire le mie conoscenze per quanto riguarda l’inclusione degli alunni con disabilità. Avendo lavorato tanti anni sul posto di sostegno ho scelto di specializzarmi per poter essere preparata e pronta ad affrontare le situazioni che ogni anno mi vengono proposte, ma soprattutto per poter dare un aiuto di qualità ai bambini che ne hanno più bisogno.

Proseguendo nel mio percorso scolastico ritengo di fondamentale importanza rispetto al mio ruolo d’insegnante, concentrarmi sull’approfondimento e la trasmissione di alcune tematiche importanti per la formazione dei bambini tenuto conto delle esigenze attuali che emergono nella realtà scolastica ma anche da ciò che emerge dall’analisi dettagliata del PTOF dell’IC di Codigoro. Considerando il territorio emerge sicuramente l’effettiva necessità di potenziare quelle che sono le competenze linguistiche nella madrelingua, comprese attività di alfabetizzazione e perfezionamento dell’italiano attraverso laboratori e una didattica inclusiva per alunni di cittadinanza o di lingua non italiana, sviluppando percorsi coinvolgenti d’ Intercultura e mediazione linguistica per bambini e famiglie.

È richiesta una formazione continua, da realizzarsi attraverso canali formali e informali e vada intesa come una forma mentis, un’apertura verso il nuovo che deve caratterizzare tutta la vita professionale. Solo così si consentirà ai servizi educativi e alla scuola di tenere il passo con la società che cambia. In futuro cercherò di creare un ambiente di apprendimento sempre più inclusivo, sperimentando l’utilizzo di nuove tecnologie e di metodologie cooperative, curando, in primis l’instaurarsi di relazioni sane tra colleghi, docenti e discenti e tra gli alunni stessi.

3.9 L’ambiente online

I questionari di monitoraggio annuali sono finalizzati a conoscere l’opinione dei docenti coinvolti nell’anno di prova sui diversi aspetti della formazione svolta, al fine di valutarne l’efficacia complessiva. Rappresentano pertanto uno strumento rilevante per indagare l’efficacia dell’azione formativa e approfondire, basandosi sui dati relativi alla percezione dei docenti, la tenuta del modello di governance e l’efficacia delle singole fasi e dei dispositivi utilizzati nella formazione.

I questionari di monitoraggio hanno subito alcune modifiche nel corso degli anni. A partire dall’anno scolastico 2015-16 fino all’anno scolastico 2019-20, per indagare gli aspetti sopraelencati, sono stati utilizzati 3 questionari separati, ovvero:

1. *questionario della formazione online*, volto a raccogliere le impressioni dei docenti sull’efficacia delle attività proposte, appunto, nell’ambiente online;

TABELLA 3.21

Numero dei docenti che hanno risposto ai questionari di monitoraggio distribuiti per annualità

A.s. di riferimento	N. di docenti rispondenti
2015-16	83.755
2016-17	25.197
2017-18	32.145
2018-19	22.148
2019-20	27.849
2020-21	22.819
<i>Totale</i>	<i>213.913</i>

2. *questionario degli incontri in presenza*, relativo alle attività formative organizzate sul territorio (incontri iniziali e finali, Laboratori formativi o visite nelle scuole innovative);
3. *questionario peer to peer*, rivolto ai docenti e relativo all’esperienza vissuta, in collaborazione con il tutor, nella documentazione di un’Attività didattica, ponendo il focus sulla fase di osservazione peer to peer della formazione.

A partire dall’anno scolastico 2020-21, si è optato per l’accorpamento dei tre questionari in un unico questionario al cui interno si è mantenuta comunque la differenziazione dei tre campi di indagine, ovvero le attività di formazione online, l’attività in presenza e la fase dell’osservazione peer to peer.

Dal momento che nel corso degli anni alcuni aspetti dell’azione formativa hanno subito dei cambiamenti sia in conseguenza di innovazioni introdotte dalle circolari annuali, ma anche sulla base di quanto rilevato nella fase di monitoraggio, sono cambiate di conseguenza anche le domande del questionario riferite alle varie attività.

La compilazione del questionario di monitoraggio è obbligatoria per tutti i docenti in anno di formazione e prova perché la loro compilazione – pur non avendo fini valutativi – abilita la funzionalità di download del dossier finale da presentare al Comitato di valutazione.

Nella TAB. 3.21 sono riepilogati – anno per anno – i docenti che hanno completato la loro attività rispondendo ai questionari annuali di monitoraggio che sono alla base delle analisi quantitative approfondite in questo capitolo.

3.9.1. UTILIZZO DELLA PIATTAFORMA

Una parte del questionario è dedicata a raccogliere dati sull’esperienza di uso dell’ambiente online.

Dal punto di vista di un’analisi longitudinale emerge che la maggior parte dei docenti ha apprezzato la struttura di navigazione (FIG. 3.54), così come è stata sempre valutata positivamente la chiarezza delle indicazioni e il materiale a supporto

FIGURA 3.54

Efficacia della struttura di navigazione

Nell'utilizzo della piattaforma hai apprezzato la struttura di navigazione

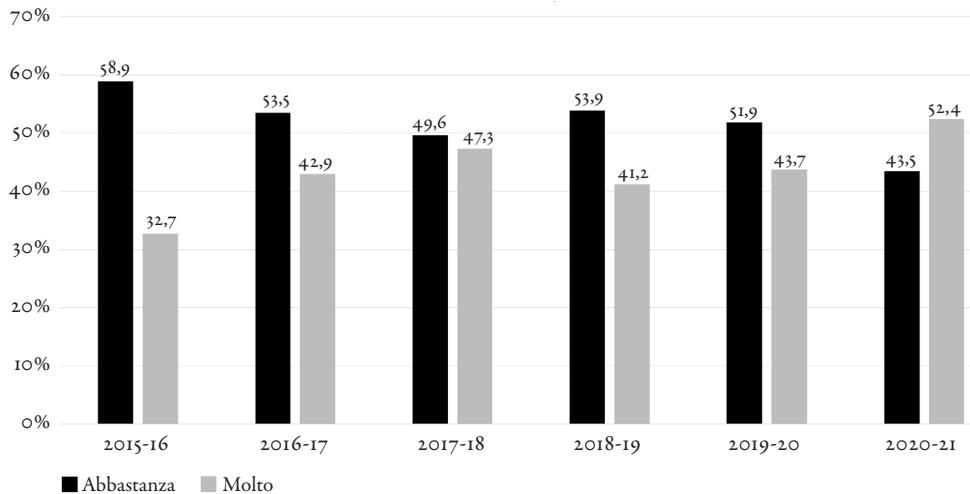
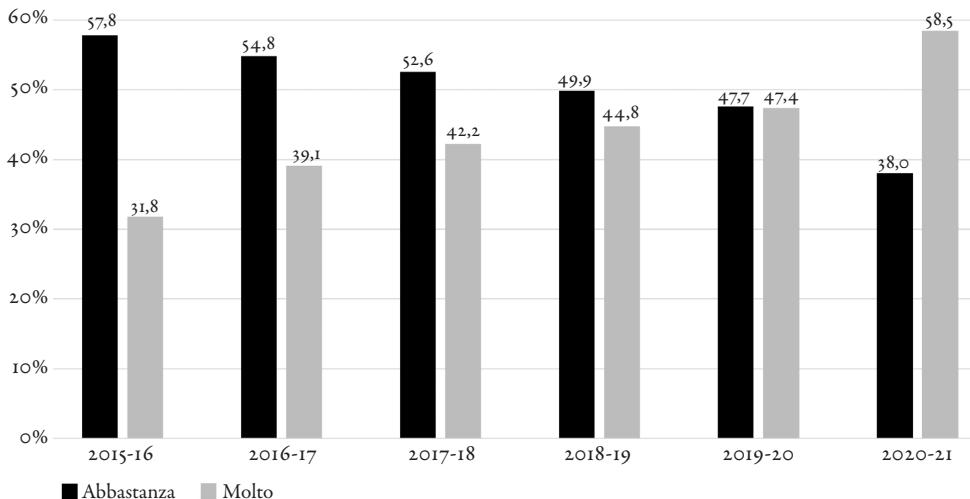


FIGURA 3.55

Chiarezza del materiale a supporto

Nell'utilizzo della piattaforma hai apprezzato la chiarezza delle indicazioni e del materiale a supporto



fornito agli utenti (FIG. 3.55), che evidenzia un andamento progressivo negli anni a testimonianza dell'efficacia delle azioni di miglioramento della piattaforma e delle sue funzioni.

FIGURA 3,56
Utilizzo degli strumenti

Nell'utilizzo della piattaforma hai facilmente utilizzato gli strumenti predisposti per il completamento delle attività

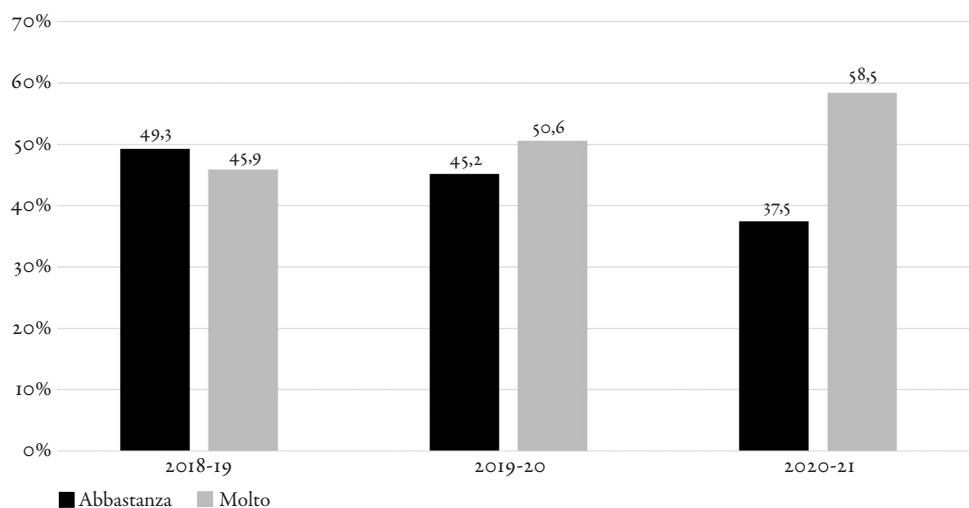
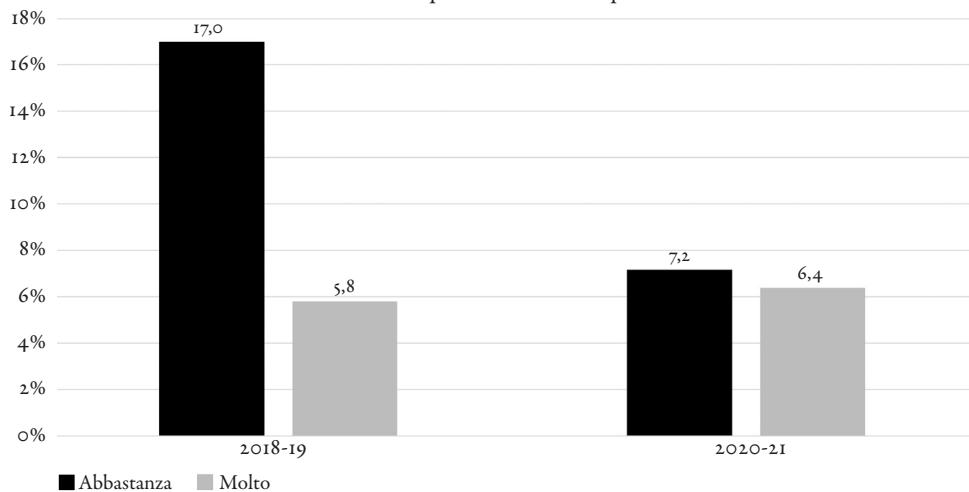


FIGURA 3,57
Utilizzo del servizio di assistenza

Nell'utilizzo della piattaforma hai utilizzato il servizio "Richiedi assistenza" ricevendo risposte accurate e tempestive

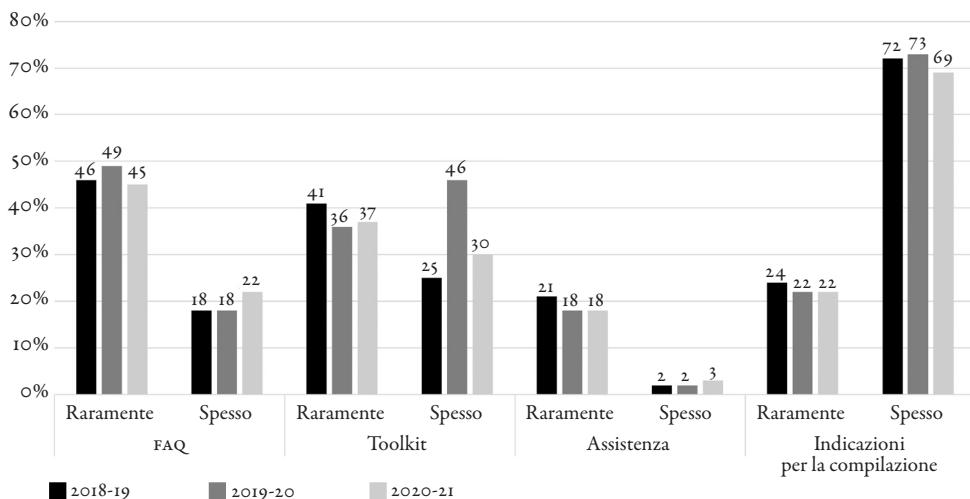


A partire dal 2018-19 il questionario ha raccolto anche un feedback sulla facilità di uso degli strumenti (FIG. 3,56) e sul servizio assistenza, che risulta generalmente utilizzato da una minoranza di docenti (FIG. 3,57).

FIGURA 3.58

Frequenza di utilizzo dei servizi disponibili nel sito pubblico dell'ambiente online

Indica la frequenza di consultazione/utilizzo delle informazioni e dei servizi presenti nei seguenti strumenti



Per quanto riguarda la frequenza di consultazione e l'utilizzo delle informazioni e dei servizi, prevalgono complessivamente le risposte che indicano una scarsa frequenza di utilizzo: le FAQ sono state consultate raramente così come il Toolkit. Il servizio di assistenza è stato utilizzato in maniera frequente da non più del 3% dei docenti in anno di prova; indice, questo, di una buona efficienza dell'ambiente di formazione online, di una buona usabilità e di un efficace corredo di informazioni e linee guida. Un'eccezione è rappresentata, legittimamente, dalla modalità di risposta che si riferisce alle “Indicazioni per la compilazione” delle attività: sono state utilizzate spesso in tutte le varie edizioni dell'anno di formazione (FIG. 3.58).

3.9.2. L'ESPERIENZA DEL PORTFOLIO

Alla domanda riguardo la condivisione del portfolio con il tutor e/o con i colleghi, i docenti hanno risposto in tutte le annualità in maniera molto decisa (95-97%) e stabile, soprattutto per quanto attiene alla condivisione con il tutor (FIG. 3.59) che risulta più frequente rispetto a quella con i colleghi (FIG. 3.60).

Infine, ma non meno importante, dall'edizione dell'anno scolastico 2018-19 abbiamo chiesto ai docenti in anno di formazione e prova un'opinione generale sulla redazione del portfolio professionale rispetto alla sua funzione professionalizzante e in una prospettiva di formazione continua. Le domande poste nelle diverse edizioni risuonano un numero elevato di giudizi “abbastanza” o “molto” favorevoli con un trend crescente negli anni, evidenziando che in misura sempre crescente, il portfolio ha for-

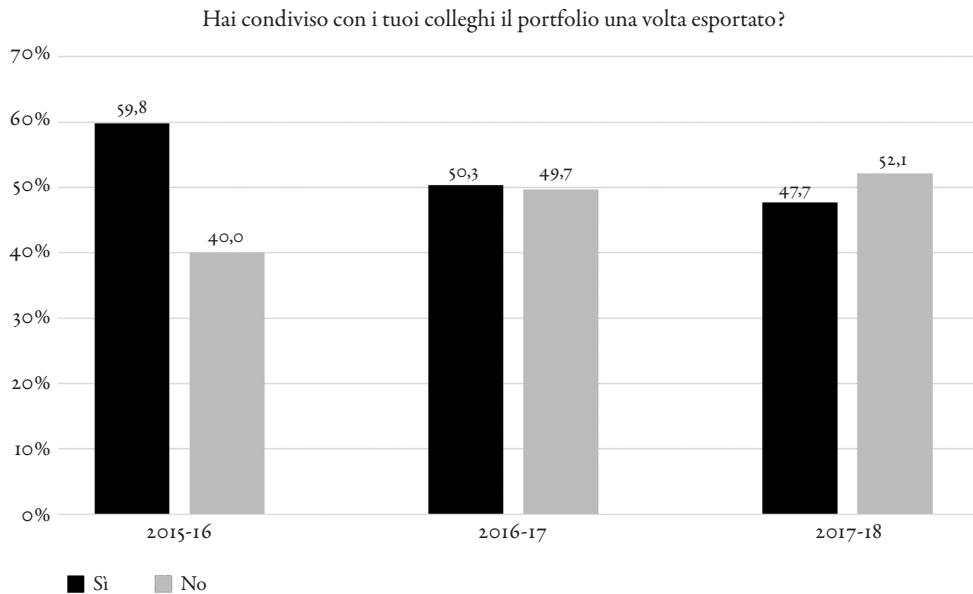
FIGURA 3.59

Condivisione del portfolio con il tutor



FIGURA 3.60

Condivisione del portfolio con i colleghi

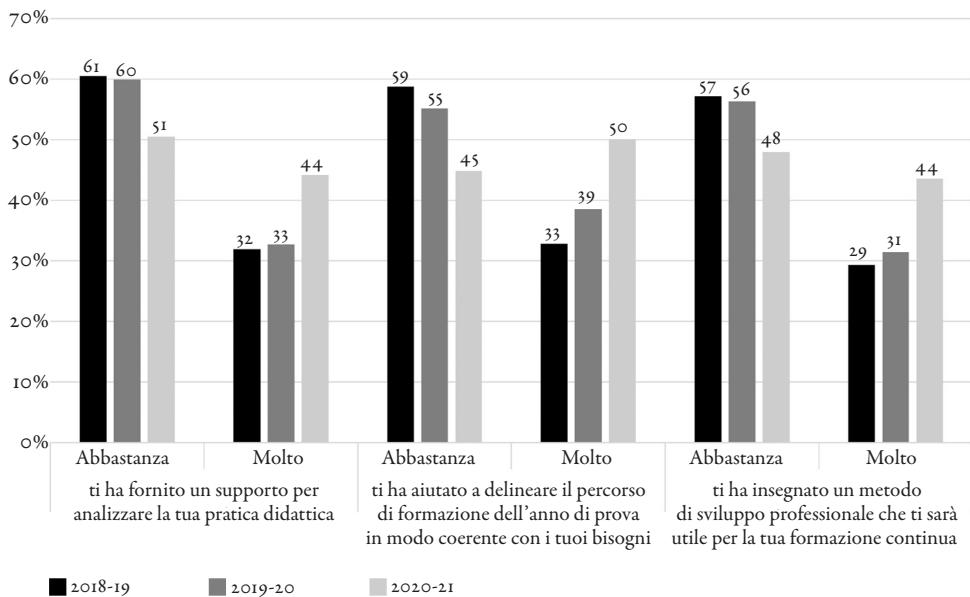


nito un supporto per analizzare la pratica didattica, ha aiutato a delineare il percorso di formazione dell'anno di prova in modo coerente con i propri bisogni e, infine, ha insegnato un metodo di sviluppo professionale utile per la formazione continua (FIG. 3.61).

FIGURA 3.61

Utilità del portfolio professionale

La redazione del portfolio professionale nell'ambiente online:



3.9.3. CONCLUSIONE: SINTESI DI ALCUNE EVIDENZE DALL'ANALISI LONGITUDINALE DEI MONITORAGGI E DALL'ESPERIENZA DI GOVERNANCE

Il D.M. 850/2015 – relativo al periodo di formazione e prova – è stato il primo provvedimento attuativo della legge 107/2015 in risposta alla necessità di garantire un percorso di formazione e di accompagnamento nell'immissione in ruolo di decine di migliaia di docenti.

Esso faceva seguito alla sperimentazione nazionale del 2014-15 che a sua volta valorizzava esperienze innovative che erano già state attuate in particolare in Emilia-Romagna e nella provincia di Trento.

Il modello di formazione mette al centro delle azioni formative la dimensione della professionalità docente agita in un contesto operativo e utilizza strumenti di documentazione, riflessione e narrazione che trovano concretizzazione nel dossier professionale implementato nell'ambiente online e introduce la figura del tutor che, oltre ad accogliere ed introdurre il nuovo docente nella comunità educante, svolge l'attività di peer to peer, ovvero di coprogettazione e osservazione reciproca dell'azione didattica.

Per agevolare la riflessione dei docenti in formazione, gli strumenti implementati nell'ambiente facilitano la ricostruzione di alcuni passaggi salienti della loro storia professionale attraverso il Curriculum formativo, l'autovalutazione del proprio stan-

dard professionale con il Bilancio iniziale delle competenze, la documentazione dei Laboratori formativi e/o dell'attività di visiting e la documentazione dell'Attività didattica, meglio se quella realizzata nell'attività di affiancamento col tutor accogliente.

I diversi dispositivi che sollecitano il processo di riflessione dei docenti in formazione e prova sono basati sulla conoscenza sviluppata dalla ricerca educativa e rispondono ad alcune domande chiave che danno corpo all'idea di professionalizzazione quale processo complesso, di cui l'ingresso in ruolo non è che un passaggio:

- Curriculum formativo e Bilancio iniziale delle competenze: *Chi ero fino a ieri? quali competenze ho accumulato?*
- Attività didattica, Laboratori formativi e peer to peer: *Chi sono oggi? cosa sto imparando?*
- Bilancio finale delle competenze e Bisogni formativi futuri: *Chi vorrò essere? Cosa potrebbe essermi utile per raggiungere i miei obiettivi?*

L'analisi longitudinale dei monitoraggi svolti annualmente a partire dal 2014-15 fino al 2020-21, mette in luce i seguenti punti.

- Con l'eccezione di anni "straordinari" dal punto di vista della numerosità in conseguenza a provvedimenti normativi eccezionali (2015-16 con l'immissione in ruolo dei docenti precari della "Buona scuola" e 2021-22, con l'intervento massivo per adeguare il corpo docente ai bisogni evidenziati anche in occasione della crisi pandemica), ogni anno sono entrati in ruolo mediamente 25.000 docenti.
- Possiamo stimare che un insegnante su tre dei docenti attualmente in servizio nel nostro paese sia entrato in ruolo con questo modello di formazione per il periodo di prova, data la distribuzione di età dei docenti e ipotizzando una quota pari al 10% di docenti che, essendo stati formati con il modello del D.M. 850/2015 nel frattempo sono andati in pensione e prendendo come riferimento il numero totale di docenti in servizio a tempo indeterminato censito dal ministero dell'Istruzione per l'a.s. 2020-21.
- In generale possiamo affermare che cresce negli anni, di pari passo col consolidamento del modello e col radicamento dell'innovazione culturale di cui è portatore, la percezione di utilità e rilevanza dei vari dispositivi rispetto alla professionalizzazione. Questo vale per Curriculum formativo, Bilancio iniziale, Laboratori formativi, Attività didattica, Bilancio finale e Bisogni formativi futuri.
- Per gli stessi motivi, cresce analogamente nel tempo la percezione di collegamento tra i dispositivi valutati e altri dispositivi e/o fasi della formazione.
- Se è verificato dal monitoraggio che il Curriculum risponde effettivamente alla domanda "Chi ero fino a ieri?", il Bilancio iniziale delle competenze corrisponde maggiormente a fornire una necessaria consapevolezza di qual è il profilo di competenze atteso da un insegnante piuttosto che ad un'autovalutazione formativa delle competenze possedute all'ingresso in ruolo.
- Anche se il Bilancio iniziale delle competenze per i docenti neoassunti è divenuto uno "standard di fatto" nel corso degli anni, verosimilmente, questa sua limitazione nel riscontrare pienamente le premesse su cui è costruito, è dovuta alla mancanza della riconoscibilità ufficiale dello standard sulla base del quale gli studenti che ambiscono

a diventare docenti di ogni ordine e grado potrebbero costruire consapevolmente la loro formazione iniziale. In questa direzione rimane valida, anche se purtroppo ancora lontana dal radicamento, la proposta culturale degli Standard professionali teorizzata nel Documento di lavoro *Dossier professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018), che rappresenta la naturale evoluzione del Bilancio iniziale delle competenze per docenti neoassunti con il quale condivide i presupposti teorici.

– Dopo otto anni di applicazione, il Bilancio iniziale delle competenze ha bisogno di manutenzione per evolvere verso quel quadro, certamente più completo, del dossier, ma anche per incorporare competenze trasversali, quali ad esempio le *human skills*ⁱ, ritenute necessarie a sostenere i docenti nell’accompagnare i loro studenti a fare i conti con la complessità.

Posto che la scelta non fornisce un indice di polarizzazione, ovvero per come è formulata la richiesta nel dispositivo, la scelta non indica né il possesso né la mancanza della specifica competenza, l’analisi longitudinale svolta su più anni delle scelte dei docenti sulle aree e ambiti di competenza nel Bilancio iniziale mette in luce le seguenti evidenze.

– All’interno dell’Area didattica i docenti sono poco sollecitati dagli 11 indicatori della dimensione “Organizzare situazioni di apprendimento” e lo sono molto di più sull’ambito della “Valutazione”, in particolare sugli indicatori relativi al “Supportare gli studenti nella consapevolezza del loro progresso e progettare situazioni di valutazione formativa” ma anche dall’ambito relativo al Coinvolgimento degli allievi specie per quanto attiene allo “Stimolare la partecipazione/motivazione” e alla “Facilitazione di strategie di cooperazione e peer tutoring”.

– All’interno dell’Area organizzativa, i docenti sono sollecitati dall’ambito relativo al “Lavoro di gruppo tra docenti” sia per quanto attiene alla “Progettazione educativa di gruppo” e alla “Gestione organizzativa del lavoro di gruppo” e dall’ambito della “Partecipazione alla vita della scuola” con la “Gestione della relazione con diversi interlocutori esterni”, specialmente con i genitori.

– All’interno dell’Area formazione, i docenti scelgono maggiormente la competenza che riguarda l’uso delle tecnologie digitali e la partecipazione alla formazione attraverso gruppi e comunità ma anche il tema dell’etica – intesa come condivisione di regole, impegni, lealtà, collaborazione e fiducia all’interno della comunità educante.

La fase Laboratori formativi prevista nel modello nell’anno di formazione e prova è andata progressivamente migliorando la sua significatività nella percezione dei docenti che ne hanno fatto esperienza nel corso degli anni.

– Tale progresso è andato di pari passo con due cambiamenti: l’introduzione della flessibilità oraria per i laboratori entro il monte ore totale previsto di 12 ore e la trasposizione online dei laboratori, resa obbligatoria dalla pandemia dal 2019-20, che in generale non solo non ha fatto perdere di efficacia all’intervento, ma ne ha spesso aumentato la significatività.

– Pur con una variabilità importante tra le varie regioni, la sperimentazione della flessibilità oraria ha portato le scuole polo a distribuire le 12 ore totali di laboratorio

prevalentemente in due o tre laboratori, contribuendo ad ovviare alla criticità maggiore di questa fase formativa dovuta alla brevità. Meno frequente è il ricorso ad un solo laboratorio, mentre rimane ancora diffusa la pratica di organizzare quattro laboratori da tre ore ciascuno.

- L'efficacia dei laboratori percepita dai docenti è comunque sempre fortemente legata a due fattori: i bisogni sia contestuali che soggettivi percepiti e sperimentati dai docenti e la possibilità di mettere in pratica e sperimentare quanto appreso.
- Dal punto di vista delle priorità tematiche, quattro sono i nuclei tematici intorno a cui si concentrano le esperienze laboratoriali dei docenti: "Metodologie e tecnologie per la didattica digitale", "Bisogni educativi speciali", "Gestione della classe e problematiche relazionali" e temi legati alle innovazioni normative (ovvero l'"Educazione allo sviluppo sostenibile e cittadinanza globale" e il "Curricolo di Educazione civica").
- Durante il periodo della pandemia da COVID-19, i Laboratori formativi declinati nella loro formulazione online, hanno comunque garantito una loro efficacia anche nel supportare i nuovi docenti nel periodo dell'emergenza oltre che manifestando il potenziale di ampliamento dell'esperienza formativa e di costruzione di percorsi personalizzati. È forse questo l'unico ambito del modello di formazione che, avendo sperimentato forzatamente un cambio strutturale nel format che ne ha evidenziato alcuni lati positivi, è destinato a utilizzare tale opportunità anche dopo il ritorno alla normalità prepandemica.
- Le criticità legate ai Laboratori formativi riguardano naturalmente la brevità dell'esperienza del format originale di 4 laboratori da 3 ore ciascuno (anche se la possibilità di rimodulazione oraria ha dato evidenza di riacadute positive), ma anche l'eccessiva proliferazione di tematiche e priorità. Queste ultime sono dovute in parte alle innovazioni normative annuali e in parte anche agli indirizzi di politica educativa dovuti ai contesti, ai cambiamenti o addirittura all'emergenza in atto nella società e nel paese. L'introduzione di varie tematiche ha anche un impatto organizzativo non trascurabile sulle scuole polo cui è affidato il compito di selezionare ed incaricare gli esperti formatori, non sempre facilmente identificabili in relazione alle varie tematiche e nei diversi territori, tanto che sarebbe utile prevedere la costituzione di albi nazionali *ad hoc*.

Anche se la documentazione, riflessione e narrazione dell'Attività didattica, specialmente quella realizzata in collaborazione col tutor, costituisce il cuore del modello di formazione, riscontriamo che ad oggi è carente la sua restituzione nell'ambiente online. La sua discussione e valorizzazione rientrano comunque nell'autonomia dei vari Comitati che valutano il superamento dell'anno di prova da parte dei docenti.

Dal momento che la centralità dell'azione didattica trova un ulteriore rilancio nella legge 29 giugno 2022, n. 79, dove la prova didattica è prevista nel concorso, sarà importante recuperare, attraverso opportune modifiche di questa fase formativa, la centralità di questo elemento che riconnette sul fronte operativo la consapevolezza professionale, spesso padroneggiata in modo tacito, guidando il docente attraverso la formalizzazione ed esplicitazione della sua intenzione e azione didattica finalizzata all'apprendimento degli studenti.

È importante a riguardo osservare che l’analisi longitudinale dei monitoraggi mette in luce l’inequivocabile efficacia professionalizzante della fase del peer to peer dove docente e tutor accogliente lavorano fianco a fianco in attività di coprogettazione e osservazione reciproca dell’Attività didattica tanto da far emergere il suo potenziale ai fini della formazione continua dei docenti.

Anche se già oggi è raccomandato che l’Attività didattica documentata sia quella oggetto dell’osservazione peer to peer, nei fatti questo legame non sempre è messo in atto. Il suo rafforzamento, unito alla ridefinizione della struttura di progettazione, documentazione e riflessione, possono costituire pertanto quel miglioramento necessario per restituire alla fase dell’Attività didattica quella dimensione centrale e professionalizzante che oggi appare ancora sbiadita.

Il dispositivo Bilancio finale delle competenze, pur manifestando il pregio di costituire un punto di chiusura rispetto al periodo di prova, se implementato in maniera speculare rispetto al Bilancio Iniziale, si rivela più un aggravio che un supporto formativo. Questo è dovuto principalmente al fatto che l’anno di formazione e prova (che coincide con l’anno scolastico) non fornisce il lasso di tempo sufficiente affinché si verifichino cambiamenti sostanziali e profondi nella professionalizzazione tali da essere rispecchiabili attraverso il Bilancio finale.

Per quanto riguarda i Bisogni formativi futuri, gli ambiti tematici in cui circa i due terzi dei docenti di ogni ordine e grado esprimono i loro bisogni formativi per il futuro sono: la valutazione didattica e l’educazione al rispetto dell’altro. Gli ambiti tematici cui oltre la metà dei docenti dedica interesse sono: il riconoscimento dei valori della diversità, la gestione della classe, il lavoro di gruppo tra docenti, le metodologie per una didattica attiva. Interessano poco meno della metà dei docenti non di sostegno i temi: ICT per l’inclusione, scuola inclusiva e classi inclusive. È omogeneo invece l’interesse di circa la metà dei docenti sulle competenze linguistiche nelle lingue straniere così come interessano oltre un terzo dei docenti con un andamento crescente nel tempo per tutti i temi la Cittadinanza globale, l’Educazione alla pace, la Cultura digitale e dell’innovazione. L’ambito tematico in cui il bisogno formativo cresce maggiormente negli anni è relativo al tema dell’Educazione ambientale.

Nei trend motivazionali dei Bisogni formativi dei docenti si individuano delle spinte che possono utilmente informare l’attuazione della riforma della legge 79/2022.

- La legge infatti contempla e valorizza la spinta individuale ma anche quella che deve avvenire in relazione alla scuola (che si concretizza nei suoi documenti programmatici, ovvero il PTOF e il Piano di miglioramento). È questo un aspetto esplicitato nelle indicazioni del dispositivo formativo Bilancio finale e Bisogni formativi futuri, ma ancora non pienamente messo in atto nel concreto dell’esperienza di formazione dei docenti.
- Vanno anche considerati, però, altri tipi di motivazione, ad esempio quelli derivanti dalla lettura dei trend economici sociali e tecnologici, che possono sostenere cambiamenti più radicali e che denotano la visione più ampia che il docente può esprimere.

- Formazione, ricerca-formazione e sperimentazione sono invece elementi incentivanti la riforma, così come l’innovazione dei modelli didattici finalizzati allo sviluppo di competenze degli studenti.
- D’altra parte, occorre osservare che è difficile costruire una mappatura dei Bisogni formativi che tenga in conto dei diversi profili dei docenti che sentono l’esigenza di una profonda differenziazione legata alle loro specificità (es. ordine di scuola, tipologia di studenti, classi di concorso ecc.).

Nel suo complesso il percorso formativo dell’anno di formazione e prova, pur avendo dato dimostrazione di una capacità di continuo miglioramento basato sulle evidenze della formazione ricavate dai monitoraggi annuali, è incardinato su paradigmi di valore che ne hanno sostenuto la qualità con continuità negli anni.

- Il modello di formazione costruito intorno alla centralità della professione in azione, attraverso la documentazione della storia professionale e l’esperienza didattica da rielaborare attraverso strumenti e dispositivi appositamente concepiti che, nell’insieme concorre a formare un’attitudine ad una postura formativa che può investire tutta la carriera docente.

– La governance distribuita e multi-livello messa in atto dai diversi soggetti che a vario titolo sono attori chiave del modello di formazione: ministero dell’Istruzione, INDIRE, Uffici scolastici regionali, scuole polo, dirigenti scolastici, tutor accoglienti e docenti in formazione ha dato prova di adattabilità e flessibilità anche rispetto a situazioni o eventi straordinari come i grandi numeri di docenti in formazione in alcune annualità o la pandemia da COVID-19.

- Incontri iniziali e finali e visite in scuole innovative sono momenti formativi la cui attuazione è di competenza degli Uffici regionali e delle scuole polo, costituiscono indubbiamente momenti ad alta intensità culturale e ispiratori di passione, tanto che – come le esperienze regionali del CAP. 5 dimostrano – l’estensione del contingente ammesso all’esperienza di visiting (eventualmente anche interregionale), non solo potrebbe essere esteso col favore di tutti i soggetti coinvolti, ma rappresenterebbe una scelta di campo dopo diversi anni di sperimentazione. Inoltre, sempre in relazione al visiting, è l’efficacia stessa e le qualità di riutilizzabilità che ne ha già favorito l’estensione ad altri contesti sperimentali come la formazione in servizio e la formazione dei dirigenti scolastici.

Il portfolio professionale viene riconosciuto dai docenti nella sua funzione professionalizzante anche in una prospettiva di formazione continua, tanto che, con un trend crescente negli anni, i docenti evidenziano il supporto formativo del portfolio per analizzare la pratica didattica, per delineare il percorso di formazione dell’anno di prova in modo coerente con i propri bisogni ma anche per insegnare un metodo di sviluppo professionale utile per la formazione continua.

L’esperienza positiva di applicazione di questo modello apre alla sua adozione nella formazione continua che, mettendo in atto quella «scelta coraggiosa per il futuro» di cui parla Giancarlo Cerini nel suo testamento *Atlante delle riforme (im)possibili* (Cerini, 2022), potrebbe farne propri tre aspetti salienti: l’autovalutazione periodica e

strutturata rispetto a standard di competenza, la documentazione del lavoro didattico e organizzativo, la disponibilità al confronto formativo sul lavoro svolto attraverso esperienze di peer to peer. Questa ipotesi è stata prefigurata in Rossi *et al.* (2017), e dettagliata nel lavoro *A Lifelong Portfolio for the Teaching Profession* (Di Stasio *et al.*, 2021) in cui si propone un concept di portfolio docente inteso come strumento-processo che permette di documentare l'evoluzione della professionalizzazione dei docenti attraverso la raccolta di evidenze, riflessioni e descrizioni, e rende visibile la relazione che il soggetto stabilisce tra il presente (come ci si percepisce, con quali competenze) e il futuro (verso quale miglioramento professionale si vuole andare). L'accompagnamento alla documentazione è fornito, frequentemente, dal profilo di competenze e relativi descrittori, o da specifici obiettivi, per il cui raggiungimento, il soggetto traccia il percorso. [...] L'efficacia dello strumento è data dalla possibilità di utilizzarlo in una prospettiva longitudinale. Solo uno sguardo lungo fa emergere la traiettoria in cui ci si sta muovendo evitando le deformazioni che le emozioni del momento o le mode che attraversano la società possono produrre (ivi, p. 150).

Riferimenti bibliografici

- AGASISTI T., RIBOLZI L., VITTADINI G. (2021), *La formazione del capitale umano*, in G. Chiosso, A. M. Poggi, G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna, pp. 105-28.
- ALSUP J. (2006), *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahway (NJ).
- ANDERSON L. W., KRATHWOHL D. R. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York.
- BOUCHAMMA Y., GIGUÈRE M., APRIL D. (2019), *Pedagogical Supervision: A Competency Standards Framework*, Rowman & Littlefield, London.
- CERINI G. (2022), *Atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid, Napoli.
- CHIARLE A. (2013), *Implementing the eu Key Competences for Active Citizenship Teaching Latin-Italian Literature and Assessing Students*, in P. Pumilia-Gnarini *et al.* (eds.), *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*, Information Science Reference, Hershey (PA), vol. I, pp. 218-46.
- ID. (2015), *Le nuove frontiere etiche della didattica media educativa: Insegnare materie letterarie in una Tablet Classroom*, in A. Parola, L. Denicolai (a cura di), *Tecnologie e linguaggi dell'apprendimento*, Aracne, Roma, pp. 209-28.
- ID. (2022), *Il nuovo insegnamento dell'educazione civica, laboratorio di innovazione didattica sostenibile*, in G. Biraghi, M. Cagnetta (a cura di), *A scuola di educazione civica*, Edizioni Ecogeses, Roma, pp. 205-51.
- DELORS J. (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il xxi secolo*, Armando Editore, Roma.
- DI STASIO M. *et al.* (2021), *A Lifelong Portfolio for the Teaching Profession*, in "Form@re-Open Journal per la formazione in rete", 21, 1, pp. 137-53.

- DOMENICI G., LUCISANO P., BIASI V. (2021), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, McGraw-Hill Education, New York.
- GATTULLO M. (1988), *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Armando, Roma (9^a ed.).
- KAHNEMAN D. (2012), *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, Milano.
- MACCARINI A. (2021), *Le character skills nel processo di socializzazione*, in G. Chiosso, A. M. Poggi, G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna, pp. 43-65.
- MAGER R. F., DI PAOLO G. (1990), *Gli obiettivi didattici*, Lisciani & Giunti, Roma.
- MAGNOLER P. et al. (2017), *Il Bilancio delle Competenze nella formazione dei Neoassunti 2014/2015*, in Id. (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 341-58, <http://hdl.handle.net/11393/240572>.
- MANGIONE G. R. (2017), *Il Laboratorio nel curricolo formativo dei Neoassunti*, in "Formazione & Insegnamento", 15, 3, pp. 71-92.
- MANGIONE G. R., DELLA GALA V., PETTENATI M. C. (2017), *Il Curriculum formativo nel percorso Neoassunti. Opportunità di riflessione e ricostruzione di identità professionale*, in "Formazione & Insegnamento", 15, 2, pp. 473-97.
- MANGIONE G. R. et al. (2016a), *Induction Models and Teachers Professional Development Some Results and Insights from the Pilot Experience of Newly Qualified Teachers 2014/2015*, in "Journal of e-Learning and Knowledge Society", 12, 3, pp. 129-58.
- MANGIONE G. R. et al. (2016b), *Anno di formazione e prova. Analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali*, in "Form@re", 16, 2, pp. 47-64.
- MANGIONE G. R. et al. (2016c), *Neoassunti nelle piccole scuole. Sviluppo di competenza e professionalità didattica*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione", 14, 3, pp. 287-306.
- MEZIROW J. (2009), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- MINELLO R. (2011), *Per una formazione degli insegnanti, che si confronta con le nuove prospettive della ricerca pedagogica*, in Id. (a cura di), *Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti*, in "Formazione & Insegnamento", 9, 3, 2011, pp. 17-39.
- MIUR (2018), *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documento di lavoro*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- MORTARI L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- ID. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- PELLEREY M. (2018), *Dal diario al portfolio digitale. Il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*, in "Rassegna CNOS", 34, 1, gennaio-aprile, pp. 45-57, https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/dal_diario_al_portfolio_digitale.pdf.
- PERRENOUD P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma.
- PERULLI E. (a cura di) (2013), *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, edizione aggiornata, ISFOL, Roma.
- PETTENATI M. C. (a cura di) (2019), *Visiting e formazione docente. L'esperienza delle visite a scuole innovative nell'anno di formazione dei docenti neoassunti*, Tecnodid, Napoli ("Notizie della scuola – Voci della scuola", 12-13, 15 marzo).
- QUAGLINO G. P., CARROZZI G. P. (2002), *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, FrancoAngeli, Milano.

- RIGG C., TREHAN K. (2008), *Critical Reflection in the Workplace: Is it Just too Difficult?*, in “Journal of European Industrial Training”, 31, 2, pp. 219-37.
- ROSSI P. G. et al. (2015), *Il Teacher Portfolio per la formazione dei neoassunti*, in “Pedagogia oggi”, 2, pp. 223-42.
- ID. (2017), *Initial Teacher Education, Induction, and In-Service Training: Experiences in a Perspective of a Meaningful Continuum for Teachers’ Professional Development*, in K. Dikilitaş, I. H. Erten (eds.), *Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development*, IGI Global, Hershey (PA), pp. 15-40.
- SCHÖN D. A., STRIANO M. (2013), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- TRINCHERO R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2012), *La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa*, in “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies”, 6, pp. 75-96, <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/492>.
- WATSON C. (2006), *Narratives of Practice and the Construction of Identity in Teaching*, in “Teachers and Teaching Theory and Practice”, 12, 5, pp. 509-26.
- WEBB N. L. (1997), *Criteria for Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education*, National Institute for Science Education, University of Wisconsin-Council of Chief State School Officers, Madison, Washington DC.
- ZAMMUNER V. L. (2003), *I focus group*, Il Mulino, Bologna.
- ZEMBYLAS M. (2003), *Emotions and Teacher Identity: A Poststructuralist Perspective*, in “Teaching and Teacher Education”, 9, 3, pp. 213-38.

Il peer to peer: lo sviluppo professionale attraverso la relazione docente-tutor

di *Maria Chiara Pettenati, Anna Tancredi e Sara Martinelli*

4.I Introduzione

Nelle occasioni di apprendimento rientrano anche quelle meno strutturate, basate su processi di tipo sociale: «Si tratta di occasioni di apprendimento che mirano ad una progressiva acquisizione. Da parte di un nuovo membro, dei comportamenti considerati idonei all'interno dell'organizzazione e trasmessi attraverso sistemi di norme, regole comportamentali, modi di fare consolidati» (Fraccaroli, 2007, p. 199). L'organizzazione scolastica, dunque, favorisce processi di acquisizione di informazioni, stimola il confronto con soggetti esperti, propone modelli comportamentali adeguati a migliorare l'adattamento e l'integrazione del neoassunto. Il processo di socializzazione e di apprendimento attraverso il confronto diretto tra pari, mediante la predisposizione di occasioni di apprendimento in spazi e tempi appositamente dedicati genera due effetti significativi: aiuta a ridurre l'incertezza derivante dall'assunzione del ruolo e rende più chiare le aspettative ad esso legate.

L'importanza della relazione tra pari nello sviluppo di competenze è evidenziata da alcune ricerche, ad esempio riportate da Seel (2012, p. 2573), che rilevano, tra l'altro, l'influenza su:

- lo spirito di gruppo e lo sviluppo di relazioni più solidali;
- l'aumento di benessere psicologico, di competenza sociale, di capacità comunicative e autostima;
- il maggiore rendimento e maggiore produttività in termini di miglioramento dei risultati di apprendimento.

Il principio base dell'apprendimento tra pari è che la conoscenza si trasmetta tra persone simili, per età, status e problematiche, il che le rende, agli occhi di chi impara, interlocutori credibili e affidabili, degni di rispetto. In questo, il processo di individuazione del tutor accogliente pone sulle spalle del dirigente scolastico, cui spetta il compito, una responsabilità significativa affinché la diade che si andrà a formare risulti ben assortita e valorizzante per ambedue gli attori.

La formazione peer to peer è un processo dialogico in cui il dialogo tra tutor e docente neoassunto è uno strumento per creare un quadro di comprensione condiviso,

di sviluppo della riflessione, di apprendimento; la presenza dell’“altro” non è soltanto una caratteristica della situazione, ma allarga la prospettiva dell’interazione sociale attraverso il dialogo.

4.2 Descrizione della fase peer to peer

L’attività di supervisione professionale tra docenti come paradigma formativo nell’anno di prova – anche detta attività peer to peer – è stata introdotta strutturalmente nel nostro paese con la riforma definita nel D.M. 27 ottobre 2015, n. 850. Si tratta di un’innovazione per certi versi rivoluzionaria, accolta positivamente dalla scuola fin dal suo inizio e praticata fino ad oggi da quasi 300.000 docenti, che ha manifestato le sue potenzialità come occasione di sviluppo professionale sia per i docenti neoassunti che per i loro tutor accoglienti, ma anche per l’organizzazione professionale scolastica intesa come comunità che apprende (OECD, 2016).

L’art. 9 del D.M. 850/2015 così definisce questa azione: «L’attività di osservazione in classe, svolta dal docente neoassunto e dal tutor, è finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche e alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell’azione di insegnamento». Questa fase della formazione è articolata in (almeno) 12 ore di attività, prevede la progettazione, l’osservazione strutturata e reciproca dell’azione didattica nelle rispettive classi, nonché la rielaborazione condivisa di quanto osservato. I punti sui quali si concentra l’osservazione reciproca sono la conduzione delle attività, le strategie didattiche impiegate e gli strumenti utilizzati, nonché la messa in opera di quelle competenze che consentono al docente di coinvolgere e motivare gli studenti creando un ambiente di apprendimento significativo. Lo stesso D.M. 850/2015 precisa, infatti, che l’osservazione peer to peer «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»; inoltre «le sequenze di osservazione sono oggetto di progettazione preventiva e di successivo confronto e rielaborazione con il docente tutor».

Le 12 ore complessive dedicate alla fase di osservazione peer to peer, sono così organizzate in base alle indicazioni contenuti nel D.M. 850/2015:

- 3 ore di progettazione condivisa tra docente e tutor;
- 4 ore di osservazione del docente in formazione e prova nella classe del tutor;
- 4 ore di osservazione del tutor nella classe del docente in formazione e prova;
- 1 ora di rielaborazione condivisa dell’esperienza.

Questa tappa del percorso formativo è rimasta inalterata negli anni osservati in questo monitoraggio ed è stata spesso accompagnata da interventi di formazione specificamente dedicati ai tutor spesso realizzati dagli Uffici scolastici regionali, su espliego invito del ministero dell’Istruzione tramite le circolari di avvio anno, a partire dall’a.s. 2017-18 (C.M. 2 agosto 2017, n. 33989).

4.3

Il ruolo del tutor nel modello formativo

Nel modello formativo del D.M. 850/2015 il tutor è designato dal dirigente scolastico, sentito il parere del Consiglio di classe. I suoi compiti sono:

- collaborare con il docente neoassunto ai Bilanci iniziale e finale delle competenze e al Patto formativo;
- svolgere le ore di peer to peer (progettazione, osservazione reciproca, analisi);
- presentare un parere motivato sulle caratteristiche dell'azione professionale del docente in formazione e prova;
- integrare il Comitato di valutazione in occasione del colloquio sostenuto dal docente.

Per queste funzioni, il tutor può ricevere un compenso economico (MOF ed eventualmente fondo di cui all'art. 1, comma 127°, legge 13 luglio 2015, n. 107) e consegue un'attestazione per l'attività svolta.

In tutte le annualità oggetto di monitoraggio quella del tutor è sempre apparsa come una figura chiave che deriva anche dal rapporto quella del tutor è sempre apparsa come figura chiave che deriva anche dal rapporto molto stretto che instaura col docente in formazione: quasi il 70% dei docenti neoassunti, in tutti gli anni osservati, ha avuto infatti un tutor "personale".

Il tutor è il collega esperto, competente e motivato che accompagna i nuovi membri di una comunità professionale a rafforzare le proprie motivazioni e competenze professionali. Al di là delle azioni visibili che compie (colloqui, confronti, suggerimenti, fornitura di documenti ed esempi, osservazione in classe, affiancamenti in progetti ecc.) ci sono le azioni invisibili, che scaturiscono dalla qualità della relazione che si innesca tra le persone. Sono queste azioni che favoriscono nel docente neoassunto, quelle componenti fondamentali dello sviluppo professionale, quali l'autoriconoscimento e il riconoscimento sociale, la valorizzazione, l'apprezzamento, il consolidamento dell'identità, ma anche l'empowerment e il miglioramento dell'autoefficacia, la scoperta di competenze, la riflessività e la meta-cognizione (Cerini, Spinosi, 2016).

Diversamente da altre figure di tutor coinvolte nella formazione iniziale dei docenti, per le funzioni che svolge, il tutor del docente neoassunto – pur nella diversità momentanea del ruolo – è per certi aspetti un "pari" del docente in formazione: è molto vicino per età, condizione di lavoro e – spesso – per disciplina insegnata. Riferendosi al quadro di competenze del documento di lavoro *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* si potrebbe dire che il tutor – dovendo tenere insieme più ruoli e più competenze nello stesso tempo – sarà colui o colei che oltre al sapere didattico (Area didattica) esprime padronanza nelle Aree organizzativa e professionale contribuendo con una diretta «partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola» con un «lavoro collaborativo tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali», ma che è anche in grado di avere cura del proprio e altrui «sviluppo professionale continuo» (MIUR, 2018, pp. 18-22).

4.4

Finalità dell’analisi quali-quantitativa e caratteristiche metodologiche

La fase del peer to peer è stata per anni oggetto di monitoraggio sia attraverso indagini volte a raccogliere le percezioni dei docenti che quelle degli stessi tutor.

I monitoraggi annuali condotti da INDIRE in relazione a questa fase sono basati prevalentemente sui questionari: uno dedicato all’esperienza di osservazione nella fase peer to peer da parte del docente nella classe del tutor e uno dedicato all’esperienza del tutor nella classe del docente. La redazione dei rispettivi questionari è prevista al termine della formazione e non ha fini valutativi, ma di monitoraggio dell’azione; tuttavia, costituisce un requisito indispensabile per l’esportazione del dossier finale (per il docente) o per il download dell’attestato (per il tutor), pertanto tali questionari sono stati compilati dall’intera popolazione di docenti e dei loro tutor in tutte le annualità.

Il questionario prende in considerazione i seguenti campi tematici, riferiti sia al docente neoassunto che al tutor, in posizione reciproca di osservante e osservatore dell’azione didattica nelle rispettive aule, riguardo all’attività di peer to peer:

- l’adeguatezza della durata dell’attività peer to peer;
- la tipologia di Attività didattica oggetto di osservazione;
- gli aspetti osservati;
- gli strumenti utilizzati per l’osservazione in classe;
- la percezione riguardo al vissuto dell’esperienza;
- il feedback ricavato dall’attività peer to peer;
- gli incontri preliminari all’osservazione.

Per quanto riguarda l’osservazione effettuata dal tutor nella classe del docente in formazione, il questionario prende invece in considerazione i seguenti indicatori:

- la durata;
- la tipologia dell’Attività didattica osservata;
- gli strumenti utilizzati;
- la focalizzazione dell’osservazione;
- il vissuto dell’esperienza.

Ai fini di una restituzione longitudinale su più anni di questa importante fase della formazione, ci siamo posti le seguenti domande di ricerca:

- a) *Quali modalità operative e quali contenuti sono stati al centro dell’attività di peer to peer?*
- b) *In che modo docente e tutor hanno vissuto l’esperienza del peer to peer e con quali ricadute e vantaggi?*
- c) *Quali comportamenti dovrebbero delineare il profilo di un tutor accogliente e quali bisogni formativi sono sentiti dai docenti che ricoprono questo ruolo?*

In particolare, in relazione alle domande di ricerca si è adottata la logica che ri-connette la domanda di ricerca con gli item presi in considerazione come riportato nella TAB. 4.1.

TABELLA 4.1
Domande di ricerca e metodologia

Domanda di ricerca	Metodologia e dataset
a) Quali modalità operative e quali contenuti sono stati al centro dell'attività peer to peer?	<p>Analisi di frequenza dei dati raccolti con in questionari di monitoraggio lato docente e lato tutor.</p> <p>Dataset: i questionario annuale di monitoraggio lato docente, i questionario annuale di monitoraggio lato tutor.</p> <p>Soggetti coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> – tutta la popolazione dei docenti in formazione nelle annualità 2017-18, 2018-19, 2020-21 per un totale di 77.112 docenti; – tutta la popolazione dei tutor accoglienti nelle annualità 2018-19, 2019-20 e 2020-21 per un totale di 59.879 docenti-tutor.
b) In che modo docente e tutor hanno vissuto l'esperienza del peer to peer e con quali ricadute e punti di forza?	<p>Analisi di frequenza dei dati raccolti con in questionari di monitoraggio lato docente e lato tutor.</p> <p>Dataset: risposte a domande selezionate dal questionario annuale di monitoraggio lato docente, risposte a domande selezionate dal questionario annuale di monitoraggio lato tutor.</p> <p>Soggetti coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> – tutta la popolazione dei docenti in formazione nelle annualità 2015-16, 2016-17, 2017-18 e 2018-19 per un totale di 163.245 docenti; – tutta la popolazione dei tutor accoglienti nelle annualità 2015-16, 2016-17, 2017-18, 2020-21 per un totale di 157.315 tutor. <p>Analisi qualitativa dei testi liberi redatti dai docenti neoassunti in formazione nel 2016-17 in risposta alla domanda a risposta aperta nel questionario annuale di monitoraggio lato docente: <i>Qual è il principale punto di forza dell'esperienza [peer to peer]?</i></p> <p>Dataset: i questionario annuale di monitoraggio lato docente.</p> <p>Soggetti coinvolti: un campione di 100 docenti in formazione nel 2016-17 rappresentativo per area geografica.</p>
c) Quali comportamenti dovrebbero delineare il profilo di un tutor accogliente e quali bisogni formativi sono sentiti dai docenti che ricoprono questo ruolo?	<p>Analisi di frequenza dei dati anagrafici raccolti per i docenti e i tutor accoglienti.</p> <p>Dataset: database anagrafico docenti e tutor.</p> <p>Soggetti coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> – tutta la popolazione dei docenti in formazione nelle annualità 2017-18 e 2018-19 per un totale di 54.293 docenti; – tutta la popolazione dei tutor accoglienti nell'annualità 2016-17 e 2020-21 per un totale di 44.464 tutor. <p>Analisi di frequenza dei dati raccolti con in questionari di monitoraggio docente e tutor.</p>

(segue)

TABELLA 4.1 (*segue*)

Domanda di ricerca	Metodologia e dataset
	<p>Dataset: risposte a domande selezionate dal questionario annuale di monitoraggio lato docente, risposte a domande selezionate dal questionario annuale di monitoraggio lato tutor.</p> <p>Soggetti coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> – tutta la popolazione dei docenti in formazione nelle annualità 2017-18 e 2018-19 per un totale di 54.293 docenti – tutta la popolazione dei tutor accoglienti nell'annualità 2016-17 e 2020-21 per un totale di 44.464 tutor

4.5 Modalità e contenuti della fase peer to peer

Alla domanda posta per due annualità consecutive ai docenti in anno di prova se il monte ore dedicato alla fase peer to peer fosse adeguato alla significatività dell'esperienza, i docenti hanno risposto affermativamente nella misura di circa l'85%. Tuttavia, circa il 12-13% indica che il tempo dedicato a questa fase andrebbe aumentato. La FIG. 4.1 evidenzia questo riscontro marcatamente positivo e stabile nelle due annualità.

L'Attività didattica osservata dai docenti neoassunti nella classe dei tutor è prevalentemente di tipo lezione frontale secondo la percezione di circa il 75% dei docenti che hanno risposto a questa domanda nei monitoraggi del 2017-18 e 2018-19.

Guardando le rilevazioni relative alle annualità 2017-18, 2018-19 e 2020-21 (cfr. FIG. 4.2), i primi tre ambiti su cui si è concentrata l'attenzione del docente neoassunto osservando il tutor nella sua classe sono: le dinamiche relazionali, il contesto classe e gli stili di insegnamento per una percentuale di docenti che si attesta o supera il 60% per il primo aspetto e si attesta su un range che va dal 35% al 67% per gli altri due aspetti. L'utilizzo delle tecnologie è l'aspetto meno considerato nell'osservazione, da circa un docente su quattro, così come i contenuti disciplinari che vengono osservati al più da un docente su tre. Sempre circa un docente su tre dichiara poi di concentrare la sua attenzione su tutti questi aspetti in eguale misura.

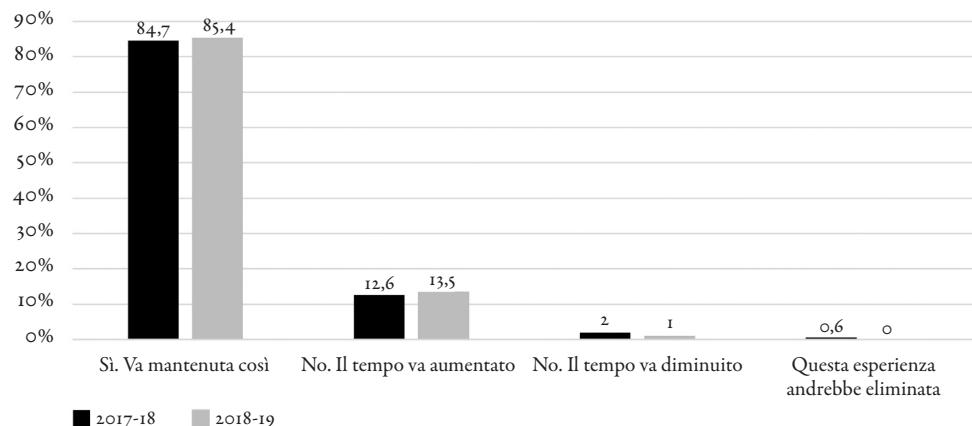
Il risultato della rilevazione è verosimilmente dovuto al fatto che i focus di attenzione nell'osservazione del neoassunto sono di carattere trasversale e in misura molto minore legati ai contenuti disciplinari tanto che, alla domanda se ritenessero più proficuo e significativo effettuare le ore di osservazione nell'ambito della medesima disciplina di insegnamento o di diversa disciplina, circa il 40% dei docenti neoassunti risponde che è indifferente, oppure che riterrebbe più proficua una situazione interdisciplinare o, se pur in misura molto minore (4,55%), addirittura di diversa disciplina.

Le osservazioni in classe sono state perlopiù libere, ovvero condotte col solo ausilio di carta e penna (65-74%). Strumenti guida come griglie semi-strutturate o strutturate sono state utilizzate rispettivamente da circa un docente su cinque e un docente su sei.

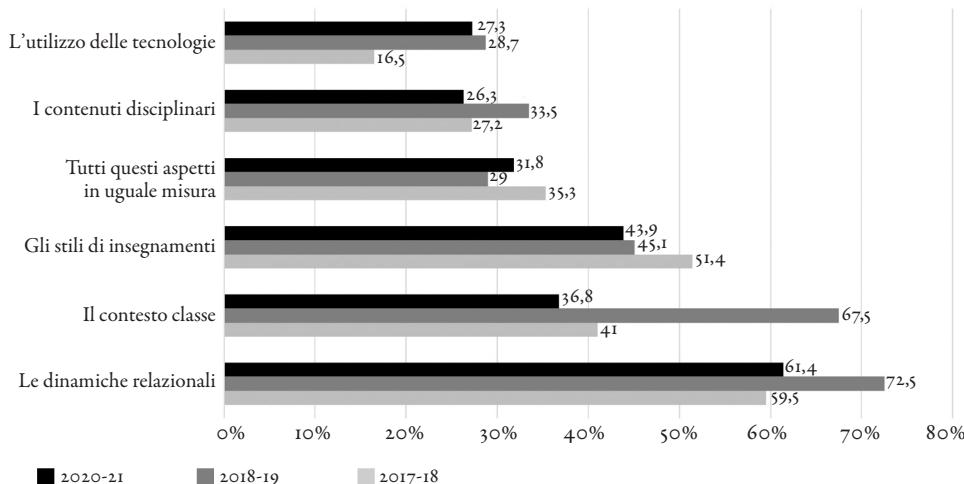
FIGURA 4.1

Peer to peer: efficacia del monte ore

Ritieni adeguata, in funzione della significatività dell'esperienza,
la quantità delle ore dedicate alla fase peer to peer? (risposta del docente)

**FIGURA 4.2**

Osservazione: aspetti considerati dal docente

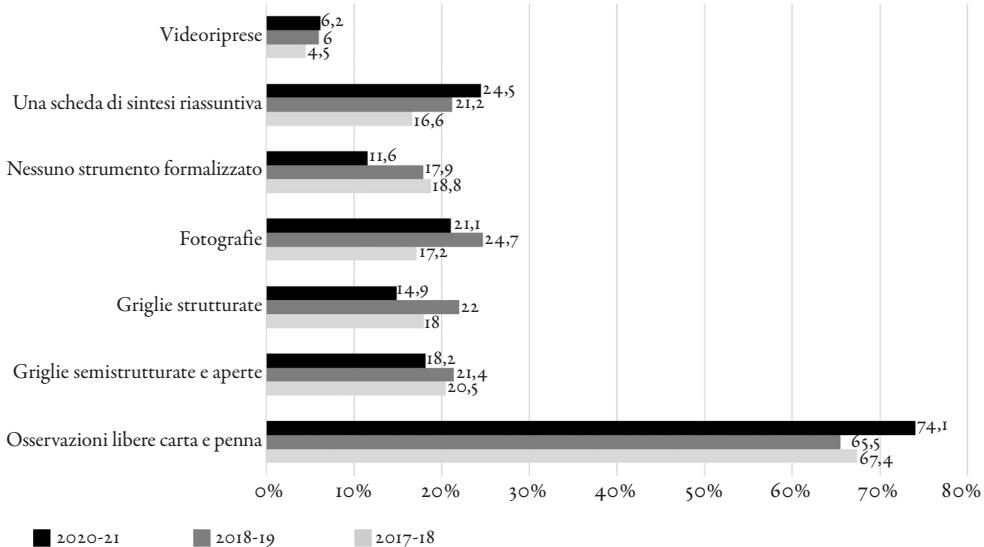


Altri strumenti di documentazione dell'azione didattica come fotografie sono state usate rispettivamente da circa un docente su cinque mentre molto meno comune (per circa il 5% dei docenti) è stato l'uso di videoriprese. Una scheda di sintesi riassuntiva è invece stata predisposta dal 16-24% dei docenti sul triennio, mentre hanno osservato senza l'ausilio di alcuno strumento circa il 18% dei docenti nel 2017-18 e 2018-19 e circa il 12% nel 2020-21 (FIG. 4.3).

FIGURA 4.3

Osservazione: strumenti utilizzati dal docente

Durante le ore di osservazione quali strumenti sono stati utilizzati? (risposta del docente)



Il supporto del tutor si è concretizzato, oltre che nella fase peer to peer, anche nella fase della progettazione didattica, nel supporto all’individuazione dei criteri della valutazione formativa e, in modalità informale, ogni volta che il docente in formazione abbia avuto un dubbio o necessitasse di un consiglio, infatti, pur non essendo un requisito, oltre il 95% dei docenti nelle annualità indagate dichiara di aver condiviso il portfolio digitale esportato dall’ambiente online con il proprio tutor.

4.6

Ricadute e punti di forza dell’esperienza peer to peer

Nella sua innovatività, l’attività peer to peer non suscita praticamente mai imbarazzo nel docente neoassunto che vive la esperienza di osservatore nella classe del tutor. Piuttosto l’atteggiamento dominante in modo sostanzialmente crescente negli anni è quello di naturalezza e semplicità per oltre il 70% dei docenti rispondenti. Stessa cosa si può dire per la condizione reciproca, quella di essere osservato dal tutor nella propria classe per la quale cresce negli anni fino ad arrivare ad oltre il 78% l’atteggiamento di naturalezza e semplicità (FIGG. 4.4 e 4.5).

Anche il tutor osservando il docente nella sua classe ha privilegiato un atteggiamento di naturalezza e semplicità (sempre oltre il 64%) o un atteggiamento più partecipativo e entusiastico nella misura di circa il 25-26% nelle annualità analizzate. Se da

FIGURA 4.4

Esperienza del docente come osservatore nella classe del tutor

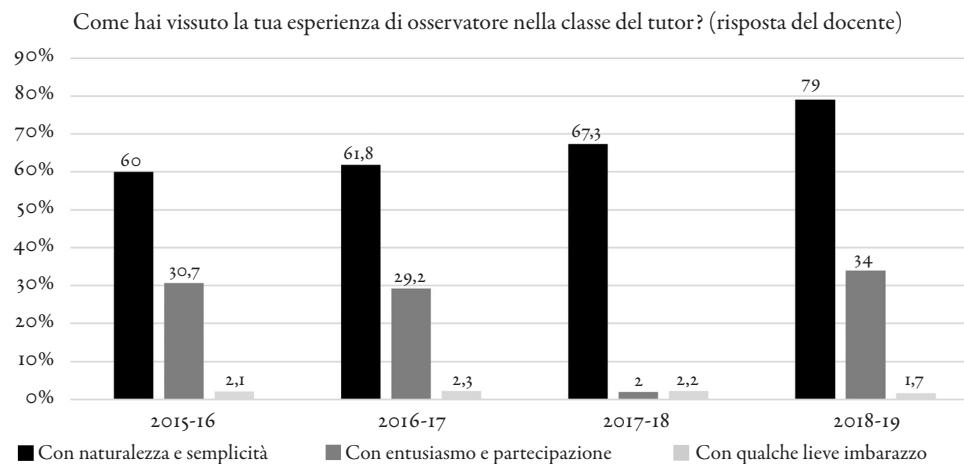


FIGURA 4.5

Esperienza del docente osservato in classe dal tutor



una parte questo dato è in qualche maniera scontato rispetto alle due figure in gioco, osserviamo che anche la situazione reciproca, ovvero quella in cui il tutor è osservato dal docente nella sua classe, è vissuto dal tutor con analogo atteggiamento (FIGG. 4.6 e 4.7).

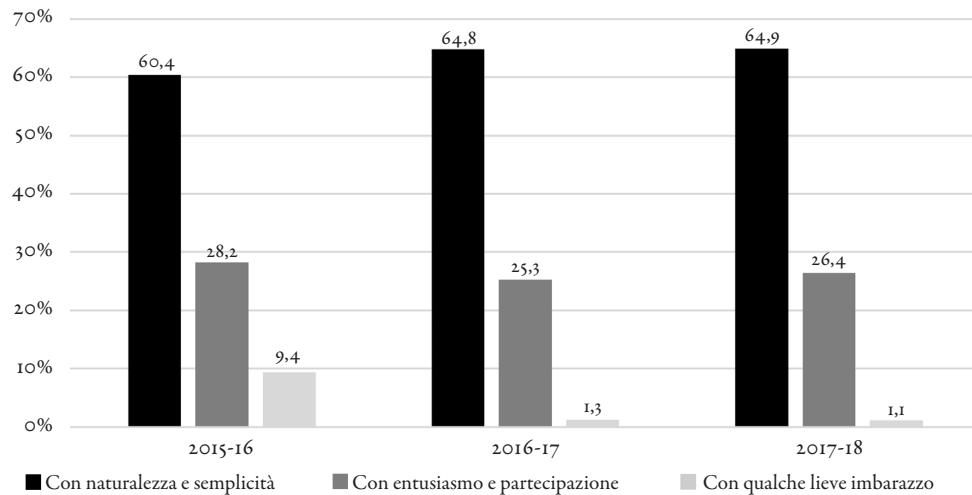
In tutte rilevazioni condotte nel corso degli anni, il peer to peer si definisce come una modalità di insegnamento-apprendimento molto efficace sia per i tutor che per i docenti neoassunti.

Per questi ultimi è infatti giudicato molto utile sia dal punto di vista umano e relazionale (81% e 76% rispettivamente per i due anni osservati) sia sul piano operativo e professionale (rispettivamente 70% e 66%) (FIG. 4.8).

FIGURA 4.6

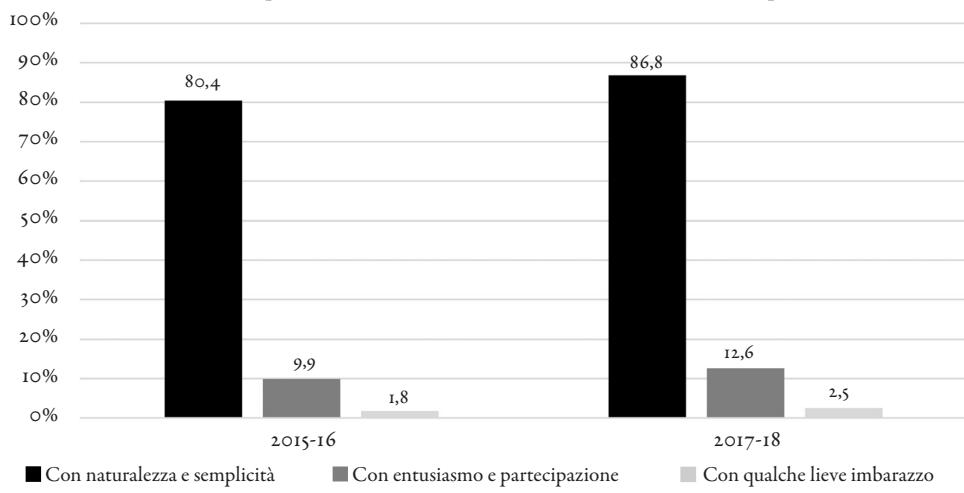
Esperienza del tutor in qualità di osservatore nella classe del docente

Come hai vissuto la tua esperienza di osservatore nella classe del docente neoassunto? (risposta del tutor)

**FIGURA 4.7**

Esperienza del tutor osservato nella sua classe dal docente

Come hai vissuto l'esperienza di essere osservato dal docente neoassunto? (risposta del tutor)



Per i tutor l'esperienza è altrettanto utile sia dal punto di vista umano e relazionale (oltre il 79%), che dal punto di vista della propria crescita professionale (62-66%) (FIG. 4.9).

Alla luce dei riscontri positivi sopra citati, non sorprende che alla domanda sulla disponibilità a ripetere l'esperienza posta a tutti i tutor nell'a.s. 2016-17, il 92,4% abbia fornito risposta affermativa.

FIGURA 4.8

Giudizio complessivo del docente

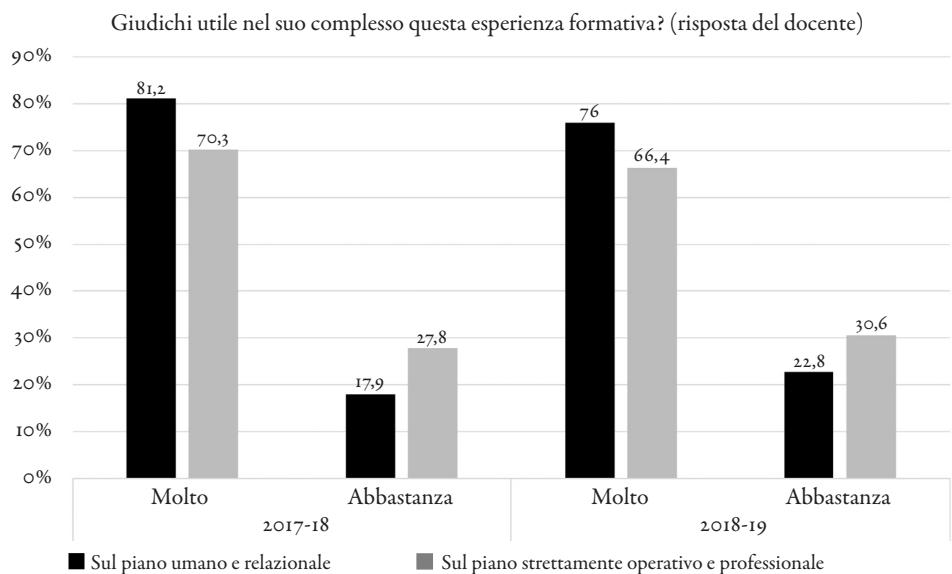
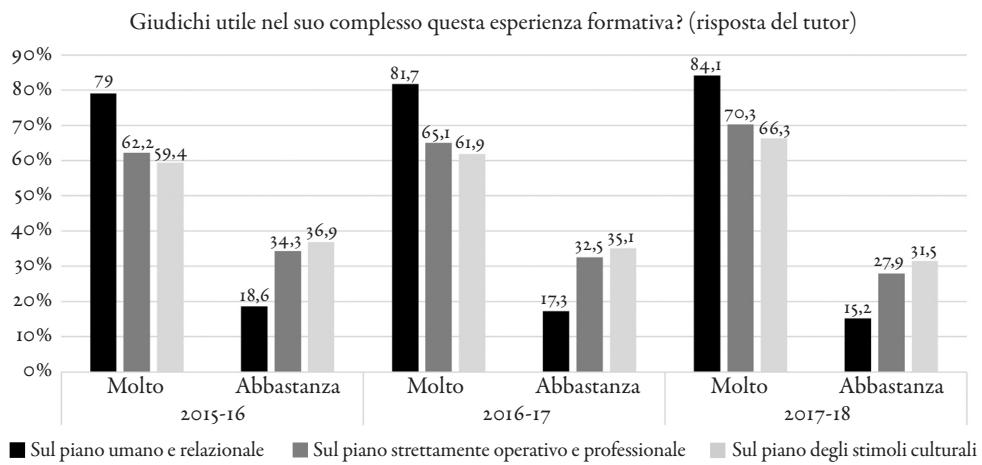


FIGURA 4.9

Giudizio complessivo del tutor



4.7

I punti di forza che emergono dall'analisi qualitativa

Nell'anno 2016-17 abbiamo posto ai docenti neoassunti la domanda con risposta a testo libero: *Qual è il principale punto di forza dell'esperienza [peer to peer]?* L'analisi testuale delle risposte formulate da un campione rappresentativo per area geografica di

100 docenti consente di evidenziare il ruolo centrale del tutor sia nella gestione della classe che per l'accoglienza nella comunità scolastica.

La possibilità di poter avere un confronto continuo con un docente più esperto, sia nella gestione della classe, sia dei meccanismi di funzionamento propri dell'istituzione scolastica di servizio. Per quanto riguarda il primo aspetto, è infatti molto utile potersi confrontare su come gestire la classe: rapporto con gli studenti, condivisione con i ragazzi di obiettivi e modalità di lavoro, modalità per affrontare situazioni problematiche o particolari che possono nascere nel corso dell'anno. Grazie alla figura del tutor è possibile aprire e sfruttare una visione e una lettura di ciò che accade talvolta diversa da quella che si era costruita o prospettata, arrivando a cogliere sfumature e prospettive nuove e, spesso, utili e funzionali al raggiungimento del successo formativo dei ragazzi. In secondo luogo, il tutor è una vera e propria guida all'interno dell'apparato burocratico della scuola, funge da facilitatore, presentando le diverse attività, anche in qualità di coordinatore di classe.

Il tutor è stato un supporto fondamentale, una fonte di istruzioni chiare e dettagliate, e ha garantito in tutto il percorso una supervisione professionale senza la quale le attività si sarebbero svolte con maggiore difficoltà.

Il principale punto di forza di questa esperienza è stato indubbiamente l'osservazione sistematica svolta durante le ore del peer to peer, perché mi ha permesso di avere un feedback costante sull'attività progettata. Inoltre, di grande importanza strategica è stato il confronto diretto, formale e informale, con la tutor durante tutto il percorso in quanto mi ha consentito di calibrare l'attività sui reali bisogni degli alunni.

La collaborazione con il tutor mi ha permesso di acquisire maggiore consapevolezza dei meccanismi regolatori della professione.

Come testimoniato dai testi riportati, altri punti di forza della fase peer to peer evidenziati dai docenti sono:

- l'esperienza formativa si svolge in una situazione paritetica: l'osservazione è reciproca tra colleghi che non sono in posizione gerarchica;
- l'osservazione della performance professionale ha una finalità operativa e non teorica: si tratta di apprendere da un'esperienza concreta;
- il rapporto tra i due attori, il tutor e il docente neoassunto, è empatico e collaborativo.

La formazione peer to peer svolta in collaborazione con il docente tutor è stato un momento di confronto e di arricchimento. Assistendo alle sue lezioni, ho avuto occasione di apprendere varie tecniche didattiche e grazie alle sue osservazioni sul mio operato ho potuto migliorare il mio stile educativo.

Uno degli step del percorso è stata l'attività peer to peer. Molte ore di lavoro a stretto contatto con un docente sono state molto utili. Il tutor mi ha affiancato nella progettazione e nella realizzazione di diverse attività, sulle quali ci siamo confrontate ed abbiamo condiviso le linee progettuali, a mio parere, con un buon risultato.

I docenti ritengono che la fase del percorso formativo peer to peer sia stata utile proprio perché ha enfatizzato una doppia valenza: quella umana e relazionale e quella professionale finalizzata all'operatività, che viene rafforzata, a sua volta, dalla disponibilità del tutor ad incontri frequenti sulla gestione della classe e sui rapporti con gli allievi. Alla fine del percorso formativo sembra che il tutor perda in qualche modo i connotati del supervisore per assumere quelli di mentore e consulente.

Fin dall'inizio delle attività didattiche il rapporto è stato basato sulla fiducia e sulla stima professionale reciproche. Abbiamo condiviso le pratiche didattiche che ognuna di noi aveva fino al momento esercitato nelle scuole, consapevoli che non esiste un metodo valido per tutte le situazioni. Sono stati significativi i momenti di progettazione fino all'organizzazione delle attività disciplinari e le metodologie da impiegare. Inoltre, mi sono confrontata spesso con la mia tutor sulla valutazione, in particolare degli alunni con problemi di apprendimento e bisogni educativi speciali. Questa esperienza mi ha arricchito in modo particolare: con la tutor c'è stato uno scambio reciproco non solo sulle attività progettate, ma anche su altri progetti in corso dell'anno. Infine, vorrei aggiungere che sono veramente rare le occasioni di confronto durante l'anno scolastico tra pari e per questo ho accolto questa attività di condivisione con entusiasmo tanto da effettuare alcune ore in più nella classe della mia tutor.

In ragione delle ricadute estremamente positive dell'attività peer to peer, tale modello viene riconosciuto come un'esperienza da proseguire anche oltre l'anno di prova e utile per la formazione continua per il 90% dei docenti neoassunti cui è stata posta tale domanda nell'anno scolastico 2020-21.

4.8

Tratti caratteristici della figura del tutor, formazione ricevuta e bisogni formativi

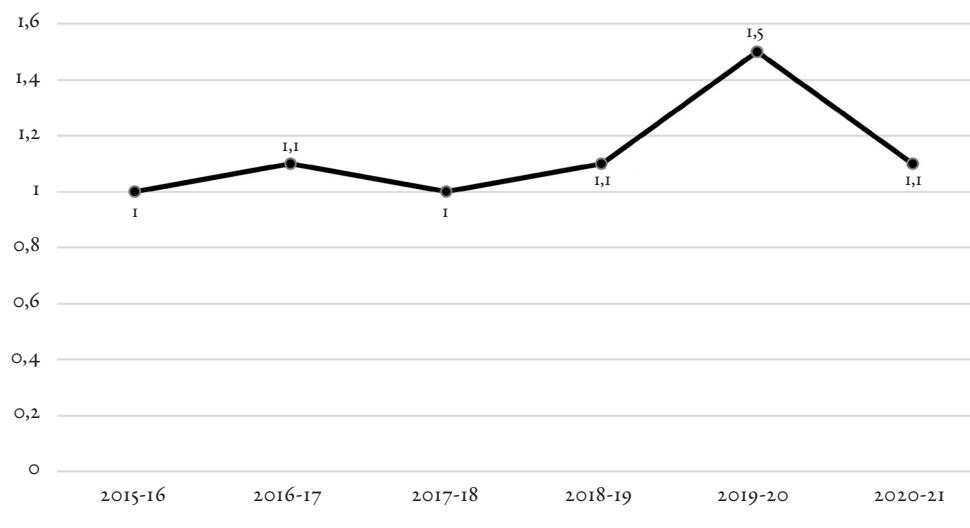
L'efficacia dell'osservazione peer to peer che costituisce il cuore del modello formativo si fonda anche sul fatto che la quasi totalità dei docenti neoassunti, in tutti gli anni formativi, ha avuto un tutor "personale" garantendo un accompagnamento personalizzato di grande efficacia. Fa eccezione l'anno 2019-20, primo anno di emergenza pandemica, quando l'organizzazione scolastica ha dovuto riconfigurare l'operatività ordinaria per far fronte alla situazione (FIG. 4.10).

Dalle azioni di monitoraggio condotte nelle diverse annualità emerge la figura del tutor come quella di un docente più anziano; se infatti l'età dei docenti si attesta prioritariamente nella fascia di età 35-44 anni e in seconda battuta nella fascia 45-54 anni, la maggior parte dei tutor ha in media un'età compresa tra i 45 e i 54 anni e, secondariamente, si colloca nella fascia di età 55-64 anni.

Un altro dato che trova conferma nei diversi anni di formazione si riscontra nella

FIGURA 4.10

Rapporto tra tutor e docenti neoassunti negli anni



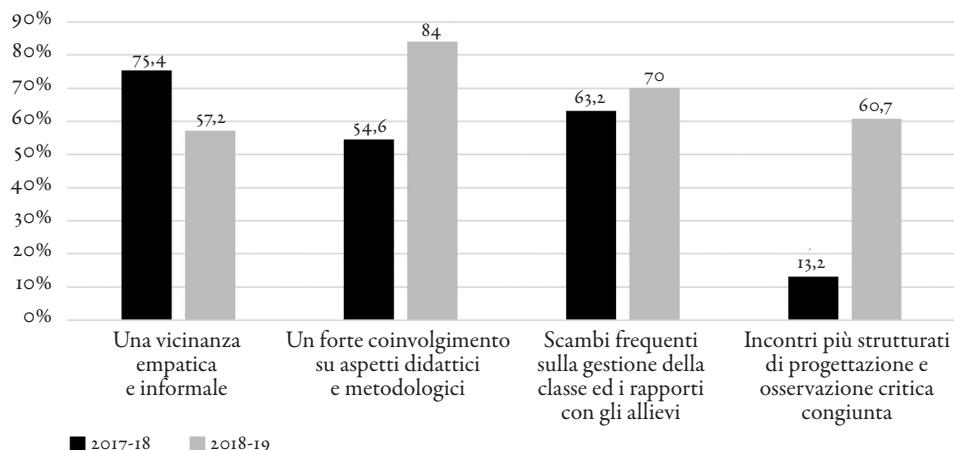
comunanza col docente rispetto all'ordine di scuola: la maggior parte dei tutor (con valori superiori all'80%) insegna nello stesso ordine e grado della scuola di appartenenza del docente neoassunto, ma spesso non nella stessa classe (valori intorno al 60%). In modo abbastanza frequente docente e tutor insegnano la stessa disciplina (con valori che si attestano intorno al 40%-50% nelle diverse annualità), una condizione apprezzata dai tutor che in più del 50% ritengono più proficuo e significativo effettuare le ore di osservazione nell'ambito della medesima disciplina di insegnamento. Accanto a questo dato si registra però anche una percentuale non trascurabile (valori diversi negli anni dal 20% a un terzo dei rispondenti) di tutor che ritiene più utile un approccio interdisciplinare.

Secondo i docenti neoassunti la funzione ideale di un tutor supervisore è quella in cui siano prevalenti gli aspetti espressivo-informali e di consulenza competente, ma tra pari, piuttosto che quelli asetticamente tecnologici o autorevolmente professionali. Conseguentemente, sul piano comportamentale, viene valutata positivamente la disponibilità ad incontri frequenti sulla gestione della classe ed i rapporti con gli allievi e la capacità di coinvolgimento attivo sugli aspetti didattico-metodologici. In questo modo il docente ha una relazione più paritetica col tutor che, pur essendo un esperto, di fatto non si pone come un supervisore ma come un collega capace di approfittare con naturalezza e semplicità dell'occasione di osservazione reciproca (FIG. 4.11).

FIGURA 4.11

Aspettative del docente nei confronti del tutor

Quali comportamenti ti aspetti da un tutor supervisore che accoglie un neoassunto? (risposta del docente)



4.9 Bisogni formativi espressi dai tutor

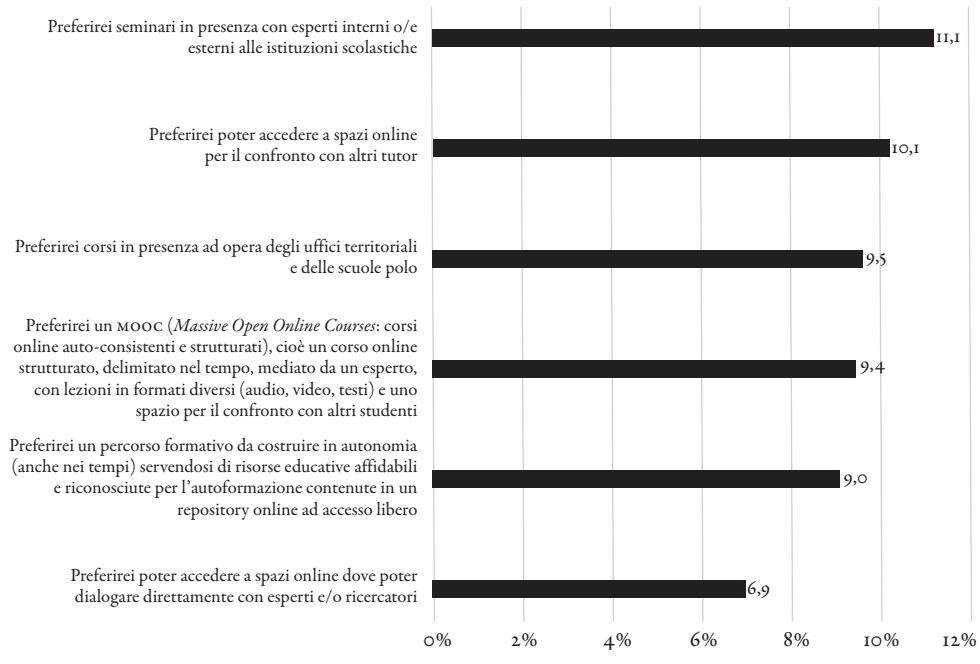
L’importanza dei tutor accoglienti all’interno del modello formativo per docenti neoassunti in anno di prova è testimoniata anche dalla formazione dedicata a questa figura che, a partire dal 2016-17, è stata svolta sui territori su indicazione del ministero, prevalentemente dagli Uffici scolastici regionali e provinciali.

Nell’a.s. 2016-17 il questionario di monitoraggio rivolto ai tutor è andato a indagare la dimensione dei bisogni formativi espressi da queste figure professionali, i quali, per tale annualità, contavano 23.145 utenti. In particolare, i tutor erano chiamati a esprimersi sulla percezione di un’esigenza di un percorso di formazione dedicato che andasse a sostenere la loro funzione di supervisione professionale: circa un tutor su tre (35%) si riconosce in tale bisogno. A quanti hanno espresso questa esigenza, è stato quindi chiesto di specificare ulteriormente quale modalità di formazione e quali contenuti essi ritenevano più adeguati a sostenere la loro funzione di accoglienza, supervisione e supporto ai nuovi docenti. Tra le metodologie di formazione preferite figurano seminari con esperti, spazi online di confronto tra pari, corsi in presenza a cura degli uffici territoriali e corsi MOOC (*Massive Open Online Courses*) (FIG. 4.12).

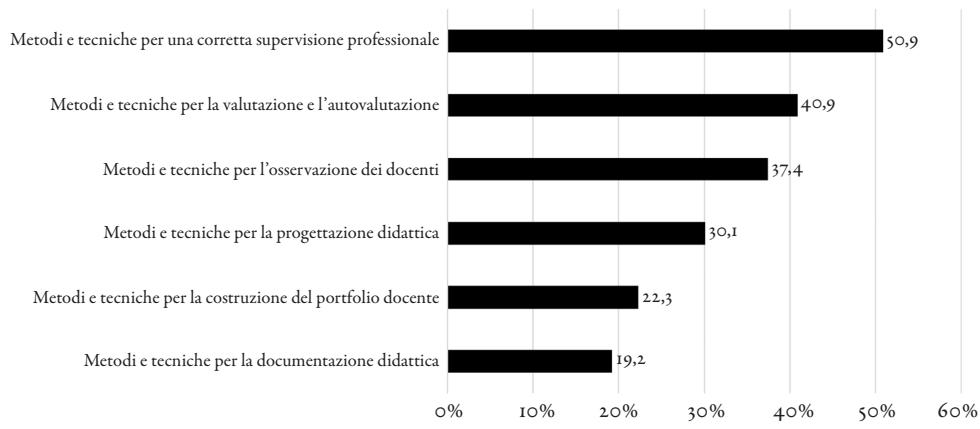
Relativamente alle priorità tematiche che dovrebbero essere oggetto della formazione, invece, figurano in via prioritaria metodologie e tecniche per la supervisione professionale, per la valutazione e l’autovalutazione, per l’osservazione dei docenti e per la progettazione didattica (tutti con valori superiori al 30%) (FIG. 4.13).

FIGURA 4.12

Bisogni formativi espressi dai tutor nell'a.s. 2016-17 relativamente ai tipi di percorsi di formazione

**FIGURA 4.13**

Bisogni formativi espressi dai tutor nell'a.s. 2016-17 relativamente ai contenuti di formazione



Nel questionario di monitoraggio dell'a.s. 2020-21 è stato chiesto ai tutor di restituire la loro esperienza in merito all'eventuale formazione ricevuta. In questo caso il questionario ha visto coinvolti 21.319 tutor.

FIGURA 4.14

Modalità di erogazione della formazione tutor a.s. 2020-21

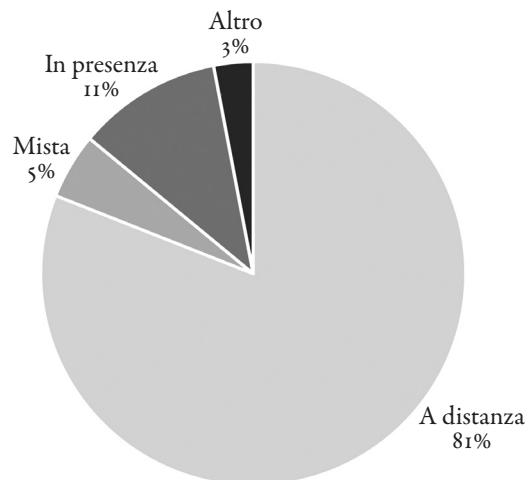
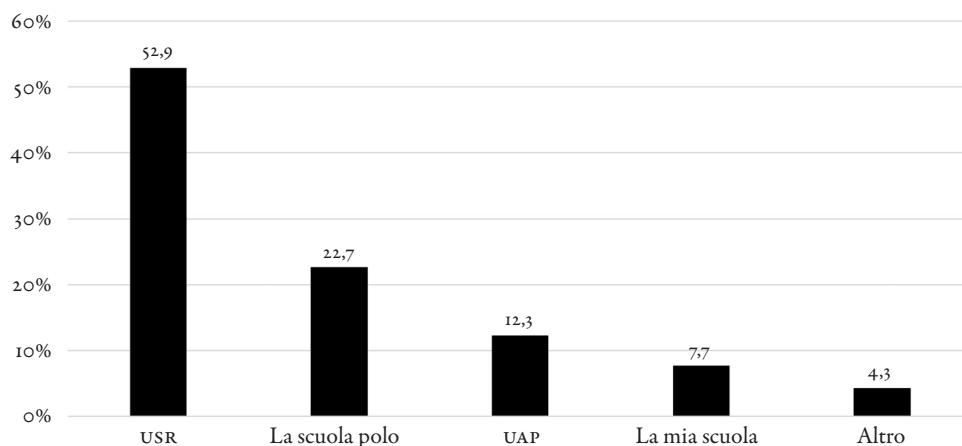


FIGURA 4.15

Ente che ha organizzato la formazione tutor, a.s. 2020-21

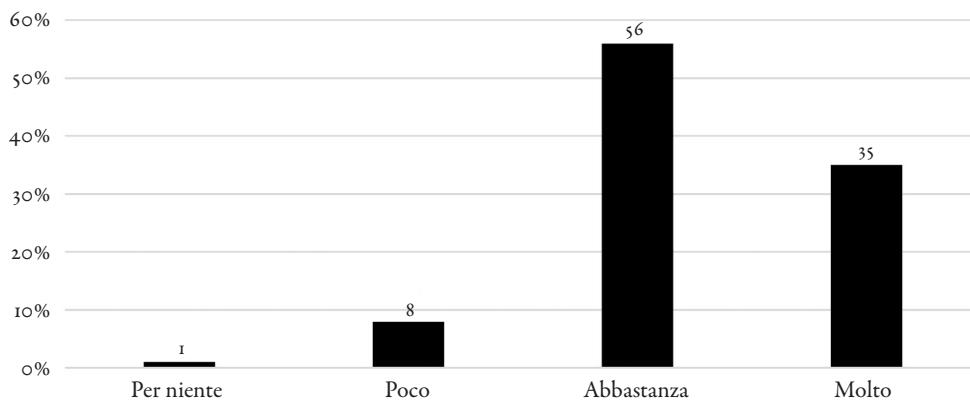


Rispondono positivamente a questa domanda un docente-tutor su quattro per un totale di 5.510 tutor. Per questi docenti si registra una netta prevalenza di formazione in modalità a distanza erogata principalmente dagli Uffici scolastici regionali e dalle scuole polo di ambito (FIGG. 4.14 e 4.15).

Laddove è stata prevista una formazione appositamente dedicata alla funzione del tutor si riscontra un buon indice di gradimento in cui prevalgono i valori di “abbastanza” (56%) e “molto” (35%) utile (FIG. 4.16).

FIGURA 4.16

Percezione di efficacia della formazione tutor, a.s. 2020-21



4.10 Conclusioni

Gli esiti dei monitoraggi svolti nel corso di tutte le edizioni testimoniano che tendenzialmente il tempo di collaborazione tra docente e tutor si estende ben oltre le 12 ore previste dal modello di formazione, grazie alla disponibilità del tutor ad incontri frequenti sulla gestione della classe e sui rapporti con gli allievi, andando ad abbracciare tutto il periodo della formazione e, nei casi in cui docente e tutor insegnino nella stessa scuola, creando talvolta un legame di supporto professionale che getta le premesse di una collaborazione professionale destinata ad andare anche oltre l'anno formativo.

Confrontando i risultati dei questionari rivolti ai docenti con quelli dei questionari rivolti ai tutor, nelle diverse annualità, si riscontrano molte costanti:

- l'attività didattica osservata è prevalentemente quella della lezione frontale;
- se la situazione ottimale per realizzare l'attività peer to peer è quella in cui si è insegnanti della stessa disciplina, comunque per circa un docente su tre tale aspetto è ritenuto indifferente o addirittura più proficuo nella situazione di interdisciplinarietà o diversa disciplina;
- gli aspetti più osservati sia dai docenti che dai tutor sono prevalentemente di carattere trasversale e riguardano le dinamiche relazionali e il contesto di insegnamento, ma anche le metodologie didattiche;
- lo strumento prevalente utilizzato nel peer to peer è quello dell'osservazione libera, registrata con carta e penna;
- sia i docenti che i tutor dichiarano che l'esperienza di essere osservati è stata vissuta “con naturalezza e semplicità”, ma anche, pur in misura minore, “con entusiasmo e partecipazione”;

- docenti e tutor giudicano molto utile l'esperienza del peer to peer soprattutto sul piano umano e relazionale ma anche, pur in misura un po' minore, sul piano tecnico e professionale.

Gli aspetti sopra citati hanno contribuito a rendere l'osservazione peer to peer una fase chiave della formazione, una delle tappe più significative del percorso in anno di prova. Si tratta infatti di una modalità di insegnamento-apprendimento molto efficace che trova i suoi punti di forza nell'esprimersi all'interno di una situazione paritetica, poiché l'osservazione è reciproca tra colleghi che, pur differenziandosi talvolta per anzianità di esperienza di insegnamento, non sono in posizione gerarchica. Inoltre, l'osservazione della performance ha una finalità operativa e non teorica perché per entrambe le parti in gioco si tratta di apprendere da un'esperienza concreta. Infine, il rapporto tra i due attori, il tutor e il docente neoassunto, è generalmente impostato in modo empatico e collaborativo. Alla conclusione del percorso formativo sembra che il tutor perda i connotati del supervisore per assumere quelli di mentore e consulente.

L'atteggiamento con cui il docente tutor vive generalmente l'esperienza di osservazione nella classe del docente neoassunto è infatti di naturalezza e semplicità ma anche di entusiasmo e partecipazione, elemento anticipatore della ricaduta e del potenziale di questa pratica anche sullo sviluppo professionale del tutor stesso, riconosciuto esplicitamente dalla quasi totalità dei docenti-tutor. Gli esiti della collaborazione docente-tutor si possono valutare positivamente anche in termini di incentivo a partecipare alla vita della propria scuola, perché il tutor è anche un veicolo di conoscenze circa la gestione e i meccanismi operativi della stessa scuola.

Secondo i docenti neoassunti, in tutte le annualità in cui è stato realizzato il monitoraggio, l'atteggiamento ideale di un tutor supervisore è quella in cui siano prevalenti gli aspetti espressivo-informali e di consulenza competente, ma tra pari, piuttosto che quelli asetticamente tecnologici o autorevolmente professionali. Conseguentemente, sul piano comportamentale, viene valutata positivamente la disponibilità ad incontri frequenti sulla gestione della classe ed i rapporti con gli allievi e la capacità di coinvolgimento attivo sugli aspetti didattico-metodologici. Ne deriva un'immagine del tutor, non solo ideale, ma largamente presente nel docente più anziano che funge da tutor, che è quella di un facilitatore empatico del processo di insegnamento-apprendimento, che "sta sul pezzo" come il collega. La preparazione che si chiede al tutor è sicuramente quella specifica legata alla professionalità docente in generale, ma anche, e forse soprattutto, quella che deriva dall'esperienza concreta che insegna a calare le metodologie teoricamente apprese nella concretezza dell'aula, ovvero dei bisogni degli allievi che si hanno di fronte. È per questo che il docente che apprende si sente collega del tutor, che considera comunque un esperto, e non ha la sensazione di essere valutato in funzione di agevolazioni o sanzioni rispetto alla carriera appena iniziata: l'esperienza di peer to peer è un'occasione inusuale di apprendimento tra pari che viene percepita da molti docenti e tutor per il suo grande potenziale e per le indiscutibili ricadute.

Riferimenti bibliografici

- CASSIDY S. (2004), *Learning Styles: An Overviews of Theories, Models and Measures*, in "Educational Psychology", 24, pp. 419-44.
- ID. (2006), *Developing Employability Skills: Peer Assessment in Higher Education*, in "Education & Training", 48, 7, pp. 508-17.
- CERINI G. (2016), *Anno di formazione step by step. Le novità del percorso di prova e formazione riservato ai docenti assunti nell'a.s. 2015-2016*, in "Notizie della scuola.it", <https://www.notiziedellascuola.it/istruzione-e-formazione/news/anno-di-formazione-step-by-step-1>.
- CERINI G., SPINOSI S. (a cura di) (2016), *Anno di Formazione*, in "Voci della scuola", 9.
- FRACCAROLI F. (2007), *Apprendimento e formazione nelle organizzazioni. Una prospettiva psicologica*, Il Mulino, Bologna.
- MIUR (2018), *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro 2018*, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>.
- OECD (2016), *What Makes a School a Learning Organisation? A Guide for Policy Makers, School Leaders and Teachers*, <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>.
- PARR J., TOWNSEND M. (2002), *Environments, Processes, and Mechanisms in Peer Learning*, in "International Journal of Educational Research", 37, 5, pp. 403-23.
- SEEL N. M. (2012), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer, New York.
- TOPPING K., EHLY S. (1998), *Peer-Assisted Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- WALKER A. (2002), *British Psychology Students' Perceptions of Groupwork and Peer Assessment*, in "Psychology Learning and Teaching", 1, 1, pp. 28-36.

Parte terza
Governance territoriale,
tecnologica e comunicativa

Esperienze regionali di governance e innovazione della formazione neoassunti

5.1 Introduzione¹

Gli Uffici scolastici regionali ricoprono un ruolo strategico e fondamentale per la formazione degli insegnanti. Per i docenti in ingresso, il ruolo degli UU.SS.RR. è previsto dal D.M. 27 ottobre 2015, n. 850 con cui il ministero individua «un apposito staff regionale che usufruisce di una quota di risorse finanziarie nell’ambito del fondo assegnato ad ogni regione per le azioni formative» (art. 15) e deputato alla gestione della governance regionale con azioni di indirizzo, accompagnamento e monitoraggio per l’anno di formazione e prova.

Il ruolo degli Uffici scolastici regionali è anche valorizzato nel “sistema della formazione” degli insegnanti in servizio in Italia, come disegnato nel Piano nazionale di formazione 2016-19, che presentando una visione di ampio respiro e una notevole complessità organizzativa e di innovazione culturale e mirando ad armonizzare regole, processi e tecnologie, all’interno di un disegno unitario, coinvolge necessariamente vari soggetti con diverse funzioni: docenti, scuole, scuole polo per la formazione, ministero, INDIRE e, non ultimi, gli Uffici scolastici regionali.

Un ulteriore elemento di sinergia tra i due momenti formativi della vita del docente che avviene grazie agli Uffici regionali, viene dal fatto che, nello stesso D.M. 19 ottobre 2016, n. 797 il ministero dell’Istruzione ha suggerito di utilizzare, per le azioni di coordinamento, «lo staff regionale per la formazione già operante presso ogni USR, eventualmente integrandolo con specifiche competenze relative all’anno di formazione (in particolare una rappresentanza dei dirigenti scolastici e dei tutor)» (C.M. 2 agosto 2017, n. 33989, confermata nella circolare 2018-19).

Negli anni di attuazione del Piano di formazione 2016-19 i finanziamenti per la formazione dei docenti neoassunti e dei docenti in servizio, sono stati assegnati dunque alle scuole polo per la formazione già assegnatarie dei fondi del Piano di formazione docenti 2016-19. Alla luce del contesto normativo introdotto dal Piano di formazione docenti 2016-19 gli Uffici scolastici regionali sono stati ancora più determinanti

1. Questo paragrafo è stato scritto da Sara Martinelli.

nel sostenere la sfida a cui erano chiamate le scuole polo referenti per la formazione di ambito territoriale, ovvero realizzare un piano di formazione che rispettasse il difficile equilibrio tra le istanze della singola istituzione scolastica e la rete, tenendo insieme le esigenze reciproche. Questo rinnovamento, che ha visto il passaggio dalle scuole polo provinciali per la formazione dei docenti neoassunti alle scuole capofila d'ambito per la formazione, ha portato alla creazione di una governance distribuita più attenta alle esigenze del territorio. In particolare, gli Uffici scolastici regionali hanno svolto un ruolo istituzionale di coordinamento, gestione ed organizzazione territoriale del Piano, esercitando azioni di indirizzo, supporto e monitoraggio, verificando la qualità delle iniziative e promuovendo attività di documentazione e ricerca (D.M. 850/2015, art. 15). A partire dal 2017-18 (C.M. 33989/2017), gli Uffici scolastici regionali sono stati chiamati a curare anche la formazione dei tutor accoglienti, quali figure chiave per contribuire alla realizzazione di un anno di prova efficace.

Nel corso del setteennio preso in esame nel presente volume, gli Uffici scolastici hanno consolidato in ciascuna regione una solida esperienza che ha permesso, anche grazie alla flessibilità che caratterizza il modello formativo, di rispondere alle diverse specificità territoriali che contraddistinguono la varietà del nostro paese. Al fine di rendere evidente l'*habitus* assunto dal percorso in anno di prova nei diversi contesti regionali e le variabilità di applicazione che il modello formativo ha sperimentato sul territorio nazionale, il presente capitolo raccoglie i contributi di alcuni Uffici scolastici regionali, che illustrano le azioni realizzate nell'ambito della formazione neoassunti a partire dalla sua introduzione nel 2015 fino all'a.s. 2020-21, con uno sguardo anche ad alcune attività attualmente in corso (a.s. 2021-22).

Il capitolo si suddivide in due parti: la prima (PAR. 5.2) comprende i contributi che descrivono l'evoluzione della governance messa in atto dalle regioni e il processo di accompagnamento svolto dagli Uffici regionali nei confronti delle scuole polo durante l'anno di prova, mentre la seconda (PAR. 5.3) è costituita da contributi che forniscono un approfondimento specifico su alcune determinate fasi del percorso per le quali sono stati realizzati interventi mirati.

Il PAR. 5.2 descrive il modello di accompagnamento messo in atto dalle regioni Emilia-Romagna, Lombardia, Lazio, Marche, Piemonte e Veneto. L'USR per l'Emilia-Romagna (PAR. 5.2.1) presenta una governance di sistema che mira a rendere efficienti ed efficaci tutti i processi in gioco attraverso la realizzazione di una rete di collaborazione stretta tra Ufficio scolastico regionale e scuole polo. Il paragrafo si sofferma con particolare attenzione sulle azioni dedicate alla formazione dei tutor e ai Laboratori formativi, ripercorrendo le evoluzioni del modello nel corso degli anni fino alla riflessione sulle strategie e gli strumenti messi in atto per rispondere alla situazione pandemica degli ultimi due anni di formazione. L'USR per la Lombardia (PAR. 5.2.2) individua alcuni temi chiave, quali la centralità della formazione, gli standard professionali, l'empowerment e la garanzia giuridica, esplicitando in particolare la funzione e il ruolo ricoperto dai dirigenti scolastici, cui sono state rivolte iniziative formative specifiche negli anni scolastici 2020-21 e 2021-22. L'USR per il Lazio (PAR. 5.2.3) de-

scrive il modello formativo illustrando le azioni a sostegno di tutto il processo: dalla sinergia con le scuole polo, alla formazione tutor, fino ai monitoraggi svolti in ciascun anno di formazione e alla disseminazione dei risultati realizzata mediante pubblicazioni dedicate. Il modello formativo proposto dalla regione Marche (PAR. 5.2.4) ha visto, invece, una governance distribuita che si è espressa in una stretta collaborazione tra Ufficio scolastico regionale, dirigenti scolastici delle scuole polo per la formazione e docenti delle università; in particolare, l’apporto culturale degli Atenei si è realizzato nell’offerta di una formazione tutor specifica e negli incontri iniziali e finali dedicati a docenti e tutor. Il contributo dell’USR Piemonte (PAR. 5.2.5) si caratterizza invece per la cura rivolta all’ampliamento dell’offerta formativa attraverso l’introduzione di laboratori eTwinning dedicati ai docenti neoassunti, nonché per la sua azione di ente erogatore diretto della formazione tutor, attraverso l’attivazione di 3 percorsi specifici. Il PAR. 5.2 si conclude con l’esperienza dell’USR per il Veneto (PAR. 5.2.6), che si distingue per lo sviluppo di una progettualità condivisa che ha sostenuto il passaggio alle scuole di formazione di ambito mediante la messa a punto di strumenti di supporto funzionali a ciascuna fase del processo, oltre alla realizzazione di un ambiente online riservato alle scuole polo e alla creazione di un repository di materiali utili all’attività di progettazione della formazione.

Il PAR. 5.3 raccoglie i contributi delle regioni Campania, Liguria, Lombardia, Puglia, Sicilia e Umbria che si concentrano su focus specifici a sostegno del modello formativo. L’USR per la Campania (PAR. 5.3.1) presenta la sperimentazione delle visite alle scuole innovative (introdotte con la C.M. 33989/2017), illustrando il modello formativo integrato messo in atto dalle scuole polo campane che si sono concentrate sul ruolo chiave della figura del conductor, la “guida” del docente neo-assunto in visita nella scuola accogliente. Anche il contributo dell’USR per la Liguria (PAR. 5.3.2) ripercorre l’esperienza pluriennale delle visite a scuole innovative realizzate nella regione, con una curvatura particolare verso la rimodulazione del visiting online in concomitanza con le limitazioni dovute all’emergenza epidemiologica, operando una riflessione sulle possibilità e le opportunità trasformative sperimentate in questi anni sotto gli aspetti culturali e metodologici. Il PAR. 5.3.3 presenta il secondo contributo dell’USR per la Lombardia che ripercorre l’esperienza delle visite a scuole innovative realizzate nella regione descrivendo l’evoluzione di questa sperimentazione nel corso degli anni. Il testo illustra inoltre la messa a punto di un catalogo online volto ad agevolare la scelta da parte dei docenti interessati, ma anche ad offrire un repository di buone pratiche didattiche presenti nelle realtà scolastiche lombarde, valorizzando il lavoro delle scuole nel campo dell’innovazione didattico-metodologica. L’esperienza dell’USR per la Puglia (PAR. 5.3.4) si concentra invece sull’organizzazione di incontri di restituzione finale secondo la metodologia del World Café, così da attivare e incrementare il coinvolgimento diretto dei protagonisti degli eventi formativi, con un approccio partecipativo attivo, cooperativo e solidale, che promuove anche le competenze socio-emotive. Il PAR. 5.3.5 illustra la governance posta in essere dall’USR per la Sicilia illustra la governance regionale

caratterizzata in modo particolare da azioni volte a valorizzare la figura del tutor attraverso una formazione dedicata curata dallo stesso staff regionale, nonché per gli strumenti e le metodologie impiegati ai fini di realizzare un'efficace attività di visite a scuole innovative. Conclude il PAR. 5.3 l'esperienza dell'USR per l'Umbria (PAR. 5.3.6) riguardo all'organizzazione dei laboratori e delle visite a scuole innovative, presentando gli strumenti adottati che, nel corso delle annualità, sono stati trasformati e innovati in risposta alle esigenze specifiche, come la realizzazione di laboratori in modalità blended o completamente a distanza, mettendo in luce criticità e punti di forza di questi anni di formazione.

5.2 Governance regionale

5.2.1. EMILIA-ROMAGNA: RISORSE E STRATEGIE PER LA FORMAZIONE DEI DOCENTI NEOASSUNTI²

Ab origine: il D.M. 850/2015

Con l'approvazione del D.M. 850/2015³, frutto delle novità introdotte dalla legge 13 luglio 2015, n. 107⁴, il modello che definisce e regola lo svolgimento del periodo di prova e formazione per i docenti neoimmessi in ruolo ha cambiato forma, connotandosi con un più definito rapporto fra docente e contesto scolastico al fine di valorizzare la multiforme sfaccettatura del “mestiere dell'insegnante”.

Della necessità di innovazione del modello proposto dal D.M. 850/2015 si è fatto interprete l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna che ha avviato gradualmente, a partire dall'anno scolastico 2012-13, sostanziose modifiche nell'articolazione delle attività formative, prevedendo, in particolare:

- a) l'avvio della sperimentazione del portfolio come strumento efficace per consentire al docente di “ricostruire” la propria identità professionale maturata nel tempo;
- b) l'introduzione di forme di tutoraggio nei confronti del docente “neoassunto”, rendendo più esplicita e consapevole l'azione di accompagnamento svolta dall'insegnante “esperto”⁵.

In un tale contesto, le innovazioni introdotte con il D.M. 850/2015 hanno trovato in Emilia-Romagna terreno fertile e “pronto”.

2. Questo paragrafo è stato scritto da Chiara Brescianini, dirigente tecnico USR Emilia-Romagna (brescianini@istruzioneer.gov.it), e Roberta Musolesi, docente comandata USR l'Emilia-Romagna (musolesi@istruzioneer.gov.it).

3. http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/wp-content/uploads/2015/11/DM-850_27_ott2015.pdf.

4. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

5. Per maggiori approfondimenti si rimanda a Cerini (2016).

Questione di governance...

Parallelamente all'introduzione del D.M. 850/2015 sono avvenute trasformazioni anche attraverso una rinnovata governance della formazione, con il passaggio dalle scuole "polo" provinciali per la formazione dei docenti neoassunti alle scuole capofila d'ambito per la formazione, con una modellizzazione di respiro più ampio e maggiormente vicina al territorio.

Le scuole polo, individuate annualmente con dispositivo direttoriale dell'Ufficio scolastico regionale⁶ e non necessariamente coincidenti con le scuole capofila di ambito, hanno progressivamente potenziato, in costante raccordo con l'Ufficio stesso, la capacità di progettare ed organizzare le attività formative, sia quelle previste dal D.M. 850/2015 per i docenti in periodo di formazione e prova sia quelle successivamente realizzate ai sensi del "Piano per la formazione dei docenti 2016-19"⁷ e delle seguenti circolari ministeriali di indirizzo, garantendone, nel contempo, una sempre più corretta e puntuale gestione amministrativo contabile. Tale armonico coordinamento è stato reso possibile attraverso varie azioni messe in atto dall'Ufficio scolastico regionale:

- a) azione di progettazione e di definizione delle linee generali per la realizzazione dei percorsi formativi per i docenti in periodo di formazione e prova, preventivamente condivise da parte dell'apposito staff regionale;
- b) diffusione di specifiche note di monitoraggio rivolte alla platea dei docenti tenuti, a vario titolo, allo svolgimento del periodo di formazione e prova e di indirizzo generale per l'avvio delle attività formative;
- c) organizzazione di periodiche conferenze di servizio con i dirigenti delle scuole polo per la formazione che hanno costituito occasioni di confronto e di condivisione su vari aspetti progettuali, organizzativi ed amministrativi, in particolare per ciò che concerne le procedure relative alla rilevazione dei bisogni formativi dei docenti neoassunti dei diversi Ambiti territoriali, alla struttura e alle caratteristiche degli avvisi per l'individuazione dei docenti coordinatori dei Laboratori formativi, alla definizione di una struttura e di un'efficace organizzazione dei "tempi" dei Laboratori formativi;
- d) costante raccordo tra Ufficio scolastico regionale e referenti per la formazione presso gli Uffici di ambito territoriale.

Lo staff regionale per la formazione dei docenti neoassunti ha messo, inoltre, a disposizione delle istituzioni scolastiche alcuni materiali operativi, concepiti come strumenti utili per la progettazione, fornendo un'ampia modellizzazione per la documentazione di ciascuna tappa del percorso formativo, dalla stesura e sottoscrizione del patto per lo sviluppo professionale, all'osservazione reciproca peer to peer, agli strumenti di accompagnamento all'attività di peer to peer, all'attestazione delle attività laboratoriali in presenza, ai decreti di conferma in ruolo, di proroga del periodo

6. Cfr. sito istituzionale dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, <http://istruzione.er.gov.it>, al seguente tag: <https://www.istruzioneer.gov.it/tag/scuole-polo-formazione/>.

7. https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf.

di formazione e prova per mancato raggiungimento dei requisiti di servizio utili ai fini dello svolgimento del suddetto periodo⁸ e di ripetizione per esito sfavorevole⁹.

Tali proposte di modelli, non certamente esaustivi ma quantomeno utili per l'immediatezza, sono state oggetto di periodiche revisioni, anche a seguito di suggerimenti e input delle scuole, che hanno valorizzato la proposta di modellizzazione, implementandola e perfezionandola nel tempo.

Tra gli strumenti messi a disposizione a supporto delle istituzioni scolastiche e dei docenti in periodo di formazione e prova rientra, infine, l'annuale pubblicazione del volume *Essere docenti in Emilia-Romagna*¹⁰, un'agile guida informativa gratuita edita a partire dall'anno scolastico 2006-07. Il volume viene prodotto sia in formato cartaceo che in formato digitale, reso disponibile sul sito istituzionale dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, nella sezione "Pubblicazioni" per la libera consultazione e fruizione¹¹.

I tutor per il periodo di formazione e prova: questi sconosciuti...

Al termine dell'anno scolastico 2015-16, l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna ha condotto un monitoraggio opzionale¹² che è stato completato da oltre il 40% dei docenti neoassunti dell'Emilia-Romagna e che ha fornito, in generale, indicazioni utili per la pianificazione delle attività formative in servizio rivolte a tutti i docenti. Il monitoraggio, in particolare, ha evidenziato come la dimensione di accompagnamento in situazione, garantita in primis dai tutor dei docenti neoassunti, e la realizzazione di azioni nei contesti rappresentasse la dimensione privilegiata e maggiormente richiesta dai docenti stessi.

L'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna ha promosso, pertanto, un percorso formativo rivolto in via prioritaria ai docenti individuati come tutor nell'a.s. 2016-17. L'iniziativa formativa, realizzata nei mesi di settembre e ottobre 2016 con la collaborazione dei referenti per la formazione presso gli Uffici di ambito territoriale, è stata declinata in moduli formativi di 3 incontri di 3-4 ore ciascuno incentrati sulla presentazione degli aspetti di contesto di ciascun territorio, sull'approfondimento degli aspetti psicopedagogici del tutoraggio tra pari e sul tema della documentazione del percorso.

8. Cfr. D.M. 850/2015, art. 3, recante *Servizi utili ai fini del periodo di formazione e di prova*.

9. Cfr. D.M. 850/2015, art. 14, recante *Valutazione del periodo di formazione e di prova*.

10. I volumi sono disponibili e liberamente scaricabili dal sito istituzionale dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, nella sezione "Pubblicazioni", al seguente link: <https://www.istruzioneer.gov.it/media/pubblicazioni/>.

11. <https://www.istruzioneer.gov.it/media/pubblicazioni/>.

12. Gli esiti della rilevazione sono consultabili sul sito istituzionale dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna al seguente link: <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/08/12/bisogni-formativi-docenti-neoassunti-emilia-romagna-analisi-questionario-e-prime-riflessioni/index.html>.

Si è ritenuto, inoltre, indispensabile prevedere l'attivazione di forme di documentazione di facile utilizzo ed accessibilità che potessero coadiuvare la disseminazione e la riflessione sui temi trattati e, non da ultimo, facilitassero eventuali azioni di recupero e/o rinforzo. Si è convenuto, pertanto, di strutturare una raccolta documentale di video degli interventi più rilevanti e creare un *repository*¹³ comune cui attingere in modo “open” sia da parte dei docenti neoassunti sia da parte dei tutor di tutte le scuole dell’Emilia-Romagna.

*La formazione dei docenti neoassunti ai tempi della pandemia:
dalla formazione in presenza alla formazione a distanza*

Nell’anno scolastico 2019-20, il ministero dell’Istruzione, a seguito delle disposizioni in materia di contenimento e gestione dell’emergenza da COVID-19, con nota 6 marzo 2020, n. 278¹⁴, ha previsto la realizzazione delle attività di formazione rivolte ai docenti in periodo di formazione e prova nell’a.s. 2019-20 in modalità telematica a distanza. L’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna, in ottemperanza alle indicazioni ministeriali, con nota 24 marzo 2020, n. 4559¹⁵, ha fornito indicazioni alle scuole capofila d’ambito per la formazione e agli Uffici di ambito territoriale per l’organizzazione delle attività laboratoriali in modalità a distanza, prevedendo la possibilità di realizzare attività in forma sincrona, asincrona e “mista” fra le due precedenti. In merito allo svolgimento delle attività di peer to peer, la nota USR-ER sopra richiamata ha suggerito alle istituzioni scolastiche di valutare ogni possibile modalità di realizzazione, avvalendosi di strumenti a distanza.

Malgrado le inevitabili complessità determinatesi nel corso dell’anno scolastico 2019-20 a seguito dell’insorgenza dell’emergenza epidemiologica e alle diverse misure di contenimento adottate, grazie alle azioni messe in campo dalle scuole polo per la formazione con il coordinamento dell’Ufficio scolastico regionale e degli Uffici di ambito territoriale e alla struttura delle piattaforme appositamente implementate per la realizzazione del percorso formativo rivolto ai docenti in periodo di formazione e prova, gli insegnanti coinvolti sono riusciti a costruire e a mantenere, malgrado l’inevitabile “distanza”, un positivo dialogo con i formatori.

Relativamente all’impegno profuso nello svolgimento delle attività formative, per oltre l’80% degli insegnanti il percorso formativo realizzato nell’anno scolastico 2019-20¹⁶ con la necessaria rimodulazione a distanza nel suo complesso è risultato essere im-

13. I materiali video sono disponibili sul canale YouTube dell’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna al seguente link: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLxfp9WRz6YELoR7hSYloOueE8l2eVAG>.

14. <https://www.miur.gov.it/-/coronavirus-pubblicata-la-nota-per-le-scuole-con-la-sintesi-delle-misure-e-le-indicazioni-operative>.

15. <https://www.istruzioneer.gov.it/2020/03/24/personale-docente-ed-educativo-in-periodo-di-formazione-e-prova-a-s-2019-20/>.

16. Per maggiori approfondimenti si rimanda al report *Il periodo di formazione e prova in un anno*

pegnativo (eccessivamente impegnativo per il 25% di questi), per poco più del 15% è risultato sufficientemente impegnativo e meno dell'1% dei docenti ha dichiarato di aver dedicato uno scarso impegno allo svolgimento delle attività. A fronte di questo dato riguardante l'impegno, positiva è risultata essere l'opinione espressa dagli insegnanti intervistati rispetto all'organizzazione messa in campo dalle scuole capofila d'ambito per la formazione in collaborazione con gli Uffici di ambito territoriale dell'Emilia-Romagna: a parere dei docenti l'impianto organizzativo ha consentito loro di concludere il periodo di prova e formazione senza riscontrare particolari difficoltà e ha permesso, nel contempo, di individuare con chiarezza gli obiettivi di apprendimento e di competenza delle attività formative svolte.

In considerazione del permanere dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, il modello formativo adottato per l'anno scolastico 2019-20 è stato confermato anche per l'a.s. 2020-21.

Riflettere sul cambiamento

Fra gli elementi di positività nella rimodulazione a distanza delle attività formative per i docenti in periodo di formazione e prova si evidenzia la caduta delle barriere fisiche e la facile condivisione di contenuti anche a grandi distanze, l'utilizzo di diversi canali di comunicazione che possono favorire una più profonda comprensione dei contenuti, la possibilità di consultare più volte e a più riprese i materiali online e di visionare rapidamente e tempestivamente ogni eventuale aggiornamento, la fruizione di lezioni con supporti multimediali in grado di intercettare i diversi stili cognitivi di chi partecipa e di potenziare l'uso degli strumenti digitali nella didattica.

Non mancano, tuttavia, le complessità, rappresentate, in particolare, dall'assenza dell'interazione "fisica" con il docente, dalla minore importanza assunta dagli elementi non verbali della spiegazione, dalle maggiori difficoltà nella gestione e realizzazione delle attività di gruppo, dall'interazione condizionata dalla capacità nell'uso degli strumenti digitali e dalla riduzione della possibilità di confronto tra i partecipanti.

Accanto al più che auspicabile ritorno alla formazione in presenza, è pertanto assolutamente necessario non disperdere e capitalizzare il *know-how* acquisito e ampiamente sperimentato ed armonizzarlo in una struttura e in modelli organizzativi che consentano la realizzazione di percorsi formativi sempre meglio fruibili e soprattutto sempre più efficaci.

La direzione di senso, ora, è quindi tracciata, si tratta di sostenerla implementando alcuni aspetti dirimenti e ormai ineludibili di tipo amministrativo organizzativo, dalla messa a punto di un sistema – anche comune – di individuazione dei coordinatori e

eccezionale. Esiti del questionario "Analisi bisogni formativi docenti periodo di formazione e prova" a.s. 2019/2020, pubblicato sul sito istituzionale <http://istruzioneer.gov.it> al seguente link: https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2020/11/20_21-8-Report-neoassunti_2019_2020.pdf.

dei relatori per evitare dispersione di energie, alla modellizzazione degli strumenti documentali, alla sempre maggiore centratura sul discente e sugli standard professionali previsti dal D.M. 850/2015¹⁷.

L’ancoraggio alla scuola e alla prassi concreta è la chiave di volta per rendere concreto e non formale un momento irripetibile nella carriera del docente. Come Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna proseguiremo nel cammino intrapreso di collaborazione proficua e costante con le scuole polo per la formazione.

5.2.2. LOMBARDIA: IL RUOLO DEL DIRIGENTE SCOLASTICO, TRA COMPITO EDUCATIVO E GARANZIA GIURIDICA¹⁸

Il contesto lombardo

Nell’ambito delle iniziative di accompagnamento e supporto all’anno di formazione e prova dei docenti neoassunti messe in atto dall’USR Lombardia negli ultimi due anni, attraverso l’azione di coordinamento e impulso realizzata dal Gruppo di lavoro regionale¹⁹, una particolare e mirata attenzione è stata rivolta ai dirigenti scolastici destinatari di iniziative formative specifiche negli anni scolastici 2020-21 e 2021-22.

Diversi sono i motivi che hanno spinto il Gruppo di lavoro regionale a individuare nei dirigenti scolastici il target prioritario di mirate azioni formative, riconoscendone il ruolo determinante nella qualità dei processi connessi all’anno di formazione e prova ma, anche, in alcuni casi, potenzialmente “critico” all’interno di tali processi.

– Un primo motivo attiene al forte e rapido ricambio della comunità professionale dei dirigenti scolastici in Lombardia: dal 2019 è subentrato nei ruoli regionali il 50% dell’organico complessivo²⁰. La dimensione numerica e i tempi stretti di tale ricambio hanno ostacolato il realizzarsi del processo di trasferimento e di condivisione intergenerazionale del sapere professionale che ordinariamente si verifica, evidenziando la necessità di un generale riallineamento delle conoscenze e delle competenze dei dirigenti scolastici in relazione a diverse partite professionali, tra cui quella relativa al compito specifico del dirigente nell’anno di formazione e prova dei docenti neoimmessi in ruolo, così come ridisegnato dal D.M. 850/2015. L’ultima generazione di dirigenti, inoltre, si è trovata ad affrontare il nuovo ruolo professionale fortemente condizionata

17. Cfr. art. 4, comma 1°.

18. Questo paragrafo è stato scritto da Renato Rovetta, dirigente tecnico USR Lombardia (renato.rovetta@istruzione.it), e Novella Caterina, dirigente tecnico USR Lombardia (caterina.novella@posta.istruzione.it).

19. Il Gruppo di lavoro regionale per il coordinamento delle azioni relative all’anno di formazione e di prova del personale docente e educativo in Lombardia, istituito con decreto del direttore generale, è composto dal dirigente dell’Ufficio competente per la formazione del personale scolastico, due dirigenti tecnici, due docenti distaccati presso l’USR e un referente per la formazione operante presso ciascuno dei 12 Uffici di ambito territoriale.

20. Dall’a.s. 2019-20 sono progressivamente entrati in servizio 520 nuovi dirigenti scolastici vincitori del concorso indetto con D.D.G. 23 novembre 2017, n. 1259 su un organico totale 1.060 posti effettivi.

dall'emergenza pandemica evidenziando, di conseguenza, il rischio di sottovalutare il proprio impegno diretto nella gestione delle attività rivolte docenti neoassunti, ecce-
dendo in soluzioni di delega e assumendo talora un approccio puramente adempitivo e burocratico.

- Lo sviluppo recente del modello di governance regionale, con il coinvolgi-
mento di due dirigenti tecnici nel Gruppo regionale di coordinamento, ha consentito di
valorizzare il particolare punto di vista offerto dall'osservatorio del Coordinamento
del servizio ispettivo facendo emergere, in particolare, una moltitudine di micro e ma-
cro criticità – da piccole sviste a veri e propri errori procedimentali, particolarmente
problematici a fronte di un potenziale contenzioso – nella delicata gestione dell'i-
ter amministrativo inerente al periodo di formazione e prova dei docenti neoassunti.
Proprio l'expertise derivante dalla funzione consulenziale è stato un ulteriore motivo
nella scelta di rilanciare l'azione formativa rivolta ai dirigenti scolastici alla luce delle
problematiche emerse e delle numerose richieste di supporto pervenute.
- Un terzo motivo alla base della scelta di investire sulla formazione dei dirigen-
ti scolastici deriva da una valutazione più generale che individua nell'anno di for-
mazione e prova uno snodo strategicamente determinante per garantire un effettivo
miglioramento del sistema scolastico²¹, sia sotto il profilo della qualità del processo
di *induction*, formazione iniziale e fidelizzazione dei nuovi docenti che, anche, della
effettiva realizzazione di quella funzione di selezione che un percorso di prova in servi-
zio comunque necessariamente comporta²². E anche sotto questo profilo i dati relativi
al sistema regionale lombardo²³ sembrano evidenziare evidenti limiti di efficacia per la
funzione di ultima selezione dell'anno di prova nella sua attuale configurazione, con
il dirigente chiamato ad una responsabilità eccezionale e solitaria.

Sulla base di tali premesse è stato progettato un percorso di formazione specifica-
mente indirizzato ai dirigenti scolastici e, in particolare, a quelli di nuova nomina²⁴.

21. Come peraltro riconosciuto dal Piano nazionale di ripresa e resilienza che intende riformare il sistema di reclutamento dei docenti (missione 4.1) «rafforzando, secondo modalità innovative, l'anno di formazione e prova, mediante una più efficace integrazione tra la formazione disciplinare e laborato-
riale con l'esperienza professionale nelle istituzioni scolastiche».

22. Secondo D. Checchi e M. De Paola (*La scuola "Next Gen" ha bisogno di solide basi*, in “lavoce.info”, 21 dicembre 2020, <https://www.lavoce.info/archives/71418/la-scuola-della-prossima-generazione-ha-bisogno-di-solide-basi/>) «provare ad agire sulla selezione può essere un modo di affrontare il proble-
ma della qualità e dell'impegno degli insegnanti in maniera meno divisiva e può portare a un effettivo
progresso. Ciò a condizione che il meccanismo di selezione e formazione sia ben gestito e che la decisio-
ne della conferma, trascorso il periodo di prova, non diventi una pura formalità».

23. In Lombardia, la percentuale dei docenti immessi in ruolo nel triennio 2015-16, 2016-17, 2017-18
chiamati a ripetere l'anno di formazione e prova a seguito di valutazione negativa è stata rispettivamente
dello 0,58%, 0,46% e 0,47% e quella dei docenti non confermati al termine della ripetizione del secondo
anno di prova è stata dello 0,11% e dello 0,06%. In sostanza, mediamente negli anni recenti, solo un
docente ogni 2.000 neoassunti non è stato definitivamente confermato in ruolo.

24. Ciascun incontro, svolto in videoconferenza replicata in diverse successive edizioni per con-
sentire la massima partecipazione, è stato materialmente condotto dai dirigenti tecnici Renato Rovetta
e Novella Caterina nei mesi di gennaio e novembre 2021.

Nella scelta dell’impostazione e dei contenuti degli incontri formativi si è ritenuto di valorizzare la duplice dimensione del ruolo del dirigente scolastico, nella gestione dell’anno di formazione e prova dei docenti neoassunti, ricorsivamente descritta nelle annuali note ministeriali²⁵: da un lato «il compito educativo e di orientamento», dall’altro quello di «garanzia giuridica», da un lato l’“apprezzamento”, dall’altro la “validazione” della professionalità dei docenti che aspirano alla conferma in ruolo.

Formare i dirigenti scolastici al compito educativo e di orientamento

Relativamente al compito “educativo e di orientamento” affidato al dirigente scolastico il progetto formativo si è posto l’obiettivo di svelarne le implicite dimensioni culturali e operative²⁶, non immediatamente evidenti soprattutto ad una interpretazione puramente adempitiva e formale del ruolo del dirigente, affrontando in particolare alcuni nuclei tematici “chiave”.

- La centralità della formazione: i dirigenti scolastici devono avere piena consapevolezza che il cambio di paradigma, tra il D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 e la legge 107/2015, sull’anno di formazione e prova si realizza proprio intorno al nuovo valore attribuito alla formazione in servizio, individuata quale esperienza fondante e cardine della crescita professionale dei docenti. Il dirigente scolastico deve conoscere, comprendere e saper valorizzare l’ambizione e la finalità implicita del D.M. 850/2015: promuovere e sostenere nelle nuove generazioni di docenti – a partire dall’esperienza di formazione del periodo di formazione e prova, ma senza esaurirsi in essa – il valore della formazione permanente come elemento fondante la crescita professionale, risorsa per il miglioramento continuo sia dell’efficacia didattica che delle competenze relazionali e organizzative, sollecitazione allo sviluppo di una sorta di *habitus* professionale permanente, contraddistinto da un’attitudine riflessiva nella valutazione della propria esperienza professionale, nella cura della propria storia professionale e nella capacità di individuare i propri bisogni formativi²⁷.
- Lo scenario “affettivo”: i dirigenti scolastici devono saper leggere, interpretare, governare le dinamiche relazionali. L’intero processo di formazione e prova, così come descritto nella normativa di riferimento, è contrassegnato da una sorta di ambivalenza di fondo che caratterizza il ruolo e le funzioni di tutti gli attori in gioco – il dirigente scolastico, il tutor, la comunità professionale, il Comitato di valutazione, il docente neoassunto – in costante tensione tra apprezzamento/valorizzazione e valutazione/

25. Per i dirigenti scolastici neoassunti la partecipazione alle iniziative formative è stata riconosciuta valida ai fini del proprio percorso di formazione obbligatoria.

26. Per quanto il tema sia poco esplorato nel contesto italiano, un interessante e specifico contributo di riflessione è fornito da Alessandra Rosa, *Il ruolo dei dirigenti scolastici nella formazione e nel supporto dei docenti neoassunti*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, 9, 2016, pp. 67-86.

27. Tutti gli strumenti resi disponibili da INDIRE nell’ambiente online a supporto delle attività formative – il Curriculum formativo, il Bilancio iniziale e finale delle competenze, la Scheda dei Bisogni formativi futuri ecc. – corrispondono puntualmente a tali finalità,

giudizio, tra accoglienza/supporto e selezione/adeguatezza, tra cura e distanziamento. Il dirigente scolastico deve essere consapevole anche delle dinamiche che agiscono nello “scenario affettivo” che caratterizza questo processo, deve saper leggere e interpretare il proprio ruolo in questo sistema complesso, deve saperne governare anche gli aspetti emotivi inevitabilmente coinvolti.

– Gli standard professionali: nella prospettiva del compito educativo e di orientamento il dirigente scolastico è chiamato anche a tenere costantemente alto – di fronte a sé stesso, al docente neoassunto, all’intera comunità professionale – il riferimento al livello di padronanza degli standard professionali richiesti ai docenti neoassunti, con particolare attenzione alle nuove e più complesse competenze attese sotto il profilo delle competenze relazionali, organizzative e gestionali²⁸ nonché ai profili di integrità e deontologia professionale richiamati²⁹. Garantire la tenuta del riferimento agli standard professionali descritti nel D.M. 850/2015 quali criteri di valutazione del periodo di formazione e prova è una responsabilità formativa e orientativa, oltre che giuridica, del dirigente scolastico nei confronti della comunità scolastica nonché, sotto il profilo della soddisfazione e realizzazione professionale, degli stessi docenti neoassunti.

– Promuovere un processo di empowerment: al dirigente scolastico spetta il compito di costruire le condizioni organizzative perché ogni docente neoassunto sia sollecitato ad esprimere al massimo il proprio potenziale realizzandosi professionalmente e, insieme, generando valore per la propria scuola. Sotto questo profilo ciascuna delle azioni poste in capo al dirigente – organizzare l’*onboarding* per i neoassunti, individuare, nominare e organizzare l’attività dei tutor, formulare il Patto per lo sviluppo professionale, osservare il docente all’opera – se adeguatamente progettata e gestita, può valorizzare pienamente tale dimensione formativa e orientativa, di empowerment appunto, nei confronti del potenziale professionale e personale di ciascun docente di nuova nomina. Finanche la fase valutativa finale, a prescindere dal suo esito, può avere una decisiva valenza formativa attraverso un’adeguata valorizzazione del colloquio in cui si dia spazio, ancora una volta, alla riflessività professionale in un setting reciprocamente formativo.

Formare i dirigenti scolastici al compito di garanzia giuridica

Con riferimento alla funzione di garanzia giuridica, il percorso formativo si è concentrato sulla dimensione propriamente amministrativa del procedimento valutativo che ha natura discrezionale e si conclude con l’emanazione di un provvedimento, il quale sarà, a seconda dei casi, di conferma in ruolo, di ripetizione del periodo di formazione e prova o di non conferma in ruolo.

Tale compito di garanzia giuridica è rilevante ai fini:

28. Cfr. D.M. 850/2015, art. 4, comma 1º, lett. b.

29. Cfr. D.M. 850/2015, art. 4, comma 1º, lett. c.

- della certezza del procedimento, formalmente e sostanzialmente in linea con le disposizioni normative di riferimento;
- di un eventuale contenzioso (per prevenirlo e per gestirlo, nell’eventualità in cui venga instaurato, con serenità), soprattutto in caso di mancata conferma in ruolo.

Attraverso la disamina del quadro teorico/normativo di riferimento e con l’ausilio della più recente giurisprudenza in materia sono stati evidenziati, per ciascuna delle fasi che caratterizzano l’iter procedurale, i potenziali “errori di gestione” del procedimento, suscettibili di tradursi in vizi di legittimità del provvedimento finale, deducibili in sede giurisdizionale.

La necessità di richiamare l’attenzione sulla corretta gestione, dal punto di vista amministrativo, dell’iter procedurale e sui principi che lo informano, nell’ottica prioritaria di prevenire il contenzioso ma anche di rassicurare i dirigenti scolastici e incentivarli ad assolvere con serenità al duplice ruolo loro affidato, è emersa:

- in conseguenza delle evidenze raccolte, negli anni, dai dirigenti tecnici chiamati, ai sensi del sopra citato D.M. 850/2015, in caso di ripetizione del periodo di formazione e prova, a fornire «ogni utile elemento di valutazione dell’idoneità del docente»³⁰;
- ma anche a seguito delle richieste di parere, che frequentemente vengono rivolte al corpo istruttivo, sull’esegesi di alcune fattispecie particolari.

Si è rivelato utile, pertanto, richiamare nella loro organicità i principali riferimenti normativi in materia (fonti primarie e secondarie), soffermandosi sulle questioni più dibattute o su quelle che, dalle esperienze raccolte, sono risultate foriere di potenziali errori, e avvalersi di *case histories* per mettere in luce i passaggi in cui più frequentemente si annidano le difficoltà procedurali, al fine di fornire ai dirigenti scolastici opportuni elementi di attenzione.

Uno sguardo al futuro prossimo

La ricaduta effettiva dell’azione formativa svolta potrà essere verificata, in termini di miglioramento dell’azione dirigenziale sia sotto il profilo educativo che di garanzia giuridica, solo nel medio/lungo periodo. E tuttavia, il segnale di una rinnovata attenzione da parte dell’Amministrazione sulla rilevanza strategica del periodo di formazione e prova dei docenti neoassunti e di un significativo investimento sul ruolo determinante e protagonista che il dirigente scolastico deve svolgere per la piena valorizzazione delle risorse umane affidategli sembra essere stato positivamente raccolto ed elaborato dalla comunità³¹ professionale dei dirigenti scolastici lombardi.

Sarebbe auspicabile che tale investimento trovasse riscontro e conferma nell’evo-

³⁰. Cfr. D.M. 850/2015, art. 14, comma 3°.

³¹. Particolarmente interessante ed efficace sembra essere lo stimolo ad un’attenzione specifica determinato, almeno per i neodirigenti scolastici, dall’inserimento dello «svolgimento delle funzioni dirigenziali concernenti il periodo di formazione e di prova del personale neoassunto» tra i criteri di valutazione del periodo di prova degli stessi dirigenti scolastici, come definiti dal D.M. 16 ottobre 2019, n. 956, art. 3.

luzione in atto dei processi di selezione e assunzione in servizio dei nuovi docenti³² con un sempre più ampio riconoscimento della autonoma responsabilità decisionale delle scuole, e dei dirigenti al loro interno, nella scelta e nella valorizzazione delle risorse professionali più qualificate per il perseguimento degli obiettivi del proprio progetto formativo.

In questo quadro in evoluzione sembra tuttavia condiviso il principio generale per cui le competenze dell'insegnante della scuola di oggi e di domani si debbano sia formare e consolidare – nella pratica del tirocinio in formazione iniziale e della formazione in contesto nella formazione continua – che successivamente verificare e valutare – nell'esperienza del periodo di prova e nel corso dell'intera carriera – anche sul campo, nella materialità quotidiana dell'agire didattico, nella complessità delle dinamiche di relazione e cooperazione nella comunità professionale, nella gestione e il potenziamento degli aspetti anche più immateriali quali l'affidabilità, l'integrità, la motivazione al miglioramento.

E questo chiama inevitabilmente in causa nuove e più evolute competenze per i dirigenti scolastici nella futura gestione dei processi di valorizzazione ma anche di selezione del personale docente, competenze che gli stessi dirigenti dovranno sempre più apprendere e dimostrare di possedere sul campo.

5.2.3. LAZIO: MODELLO DI GOVERNANCE DELLA FORMAZIONE REGIONALE³³

Ufficio scolastico regionale per il Lazio

Nel corso degli ultimi anni si sono susseguite consistenti operazioni di immissione in ruolo di docenti che hanno contribuito ad arricchire il sistema scolastico di nuove risorse professionali, motivate e disponibili a calarsi in un contesto tanto stimolante quanto impegnativo, dal momento che tutto l'operato è finalizzato alla crescita e allo sviluppo delle nuove generazioni.

Tale processo è stato accompagnato da significative iniziative di formazione e di supporto tese a favorire il pieno inserimento dei docenti neoassunti in una comunità professionale capace di accoglierli, integrarli e valorizzarli.

A partire dall'anno scolastico 2015-16 la formazione per i docenti neoassunti ha subito un profondo cambiamento in relazione a quanto previsto dal D.M. 850/2015.

Il nuovo modello formativo – articolato in diverse fasi di sviluppo – punta pre-

32. È in corso di definizione una significativa riforma del sistema di reclutamento dei docenti e, con essa, del periodo di formazione e prova, annunciata nel PNRR e prevista entro il 2022. Qualunque soluzione venga adottata, in particolare per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria, è inevitabile che la riforma dell'anno di formazione e prova dipenderà funzionalmente da quella della formazione iniziale dei docenti.

33. Questo paragrafo è stato scritto da Angelo Lacovara, dirigente scolastico coordinatore della II Unità operativa dell'Ufficio IV – Formazione e aggiornamento personale scolastico, innovazione tecnologica nelle scuole (angelo.lacovara@istruzione.it).

valentemente su attività di tipo laboratoriale, sull’osservazione reciproca tra pari e su approfondimenti personali svolti all’interno di una piattaforma online dedicata. Determinante ai fini dell’anno di formazione e prova è il ruolo del docente tutor che affianca il docente neoassunto nel percorso del primo anno con compiti di supervisione professionale.

La governance del sistema

L’Ufficio scolastico regionale per il Lazio ha da sempre posto particolare cura ed attenzione all’attivazione di tali processi formativi e, avvalendosi degli Uffici di ambito territoriale e delle 28 scuole polo formativo di ambito territoriale della regione, ha progettato e gestito tali iniziative, nella consapevolezza che la formazione del personale neoassunto riveste un ruolo fondamentale nel processo di crescita professionale del docente, con ripercussioni dirette sull’intero sistema educativo.

Proprio in ragione di quanto sopra espresso, la governance del sistema è stata sempre curata con particolare attenzione e tutte le azioni formative sono state la logica conseguenza di sinergiche progettazioni elaborate in raccordo con gli Uffici di ambito territoriale provinciale e, soprattutto, con le scuole polo formativo.

Lo staff dell’Ufficio scolastico regionale, appositamente costituito per il coordinamento delle azioni formative, ha costantemente supportato i dirigenti scolastici, i docenti in formazione e i docenti tutor, fornendo pareri, chiarimenti e delucidazioni, sempre in condivisione con le scuole polo e con tutti gli altri soggetti istituzionali coinvolti nell’erogazione dell’offerta formativa sull’intero territorio laziale.

A conclusione delle attività, l’Ufficio scolastico regionale, nel corso degli anni, ha sempre attivato capillari azioni di monitoraggio rivolte alle scuole polo, ai docenti neoassunti e ai docenti tutor, per verificare la qualità delle iniziative e gli esiti in uscita delle attività formative nonché per curvare sempre meglio tali processi alle esigenze manifestate.

La formazione dei tutor

Nell’ambito delle attività correlate al percorso formativo per i docenti neoassunti l’Ufficio scolastico regionale per il Lazio ha promosso, nel corso degli anni, una specifica attività di formazione rivolta ai docenti tutor, in collaborazione con l’Università degli Studi Roma Tre e l’Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale.

Il percorso formativo, teso a valorizzare e riconoscere la figura del docente tutor che funge da connettore con il lavoro sul campo e si qualifica come “mentor” per gli insegnanti neoassunti, è stato strutturato in modalità blended, con un incontro iniziale di tre ore e accesso a risorse online con la possibilità di svolgere ulteriori attività di studio e approfondimento nel corso dell’anno scolastico.

Le attività, in linea con l’organizzazione dei percorsi formativi previsti a livello nazionale, hanno offerto significativi elementi di studio e approfondimento su alcuni

aspetti chiave quale la conoscenza di strumenti operativi e di metodologie di supervisione professionale, i criteri di osservazione in classe, il peer review, la documentazione didattica e il counseling professionale.

Tutti i docenti tutor, inoltre, hanno avuto accesso a risorse online e hanno svolto attività formative a distanza attraverso una piattaforma e-learning. Nell'ambiente sono stati predisposti materiali di studio, attività laboratoriali, esercitazioni e prove autovalutative.

In riferimento a ciò è stato anche pubblicato un volume dal titolo *Il tutor dei docenti neoassunti*³⁴ che approfondisce il ruolo e le funzioni del tutor dei docenti neoassunti a partire proprio dagli esiti del percorso di formazione e dell'indagine conoscitiva svolta dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre in accordo con l'Ufficio scolastico regionale per il Lazio.

Il progetto sperimentale visiting

Significativo impatto ha assunto la sperimentazione del visiting all'interno della formazione dei docenti neoassunti. L'Ufficio scolastico regionale ha provveduto fin dal primo anno ad attivare la sperimentazione del visiting, acquisendo le candidature dei docenti neoassunti disposti a svolgere le visite di studio. Sono quindi stati elaborati i dati e, per ogni ambito territoriale, è stato individuato il contingente numerico di docenti che hanno preso parte alla sperimentazione, nei limiti stabiliti a livello nazionale. Contestualmente, l'Ufficio scolastico regionale per il Lazio ha rilevato le disponibilità delle scuole accoglienti, caratterizzate da progetti con forti elementi di innovazione organizzativa e didattica ed ha redatto un elenco di istituzioni scolastiche accoglienti, aggiornato nel corso degli anni, che è stato messo a disposizione dei dirigenti scolastici dei poli formativi al fine di individuare l'opzione più adeguata, atta a coniugare i bisogni formativi dei docenti con le progettualità disponibili.

Gli strumenti a supporto della formazione

La grande attenzione verso tale attività formativa si è concretizzata anche attraverso alcune pubblicazioni che hanno l'intento di supportare quanto più possibile e quanto meglio possibile gli attori del processo.

Nel 2016 lo staff dell'Ufficio che si occupa della formazione del personale scolastico, con il contributo delle scuole polo, ha redatto il testo *Docenti Neoassunti – Anno di formazione e prova*³⁵, una pubblicazione relativa ai percorsi formativi che hanno visto protagonisti i docenti neoassunti della regione Lazio nel corso dell'anno scolastico 2015-16.

34. M. Fiorucci, G. Moretti (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti*, Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, Roma Tre-Press, Roma 2019.

35. USR Lazio, Europrint SAS, Roma 2016, https://www.usrlazio.it/_file/documenti/2017/01/USR_Lazio_Testo_Docenti_Neoassunti_AnnoFormazioneProva.pdf.

Il testo, ancora oggi valido e attuale, raccoglie riflessioni sia sugli aspetti organizzativi che sugli aspetti normativi e costituisce un utile riferimento per tutti gli attori del processo formativo ed in particolar modo per tutti i docenti che si accingono ad esser nominati in ruolo e adempiere agli obblighi previsti per l'anno di formazione e prova. La pubblicazione ha quindi l'ambizione di poter esser d'ausilio per le generazioni attuali e future di docenti neoimmessi in ruolo, tutor, dirigenti scolastici, membri dei comitati di valutazione e per tutti coloro che operano quotidianamente con fatica, impegno e passione per il successo formativo dei nostri studenti.

Sempre a cura dello staff formativo dell'Ufficio è stato elaborato un vademecum dal titolo *Essere Tutor dei docenti neoassunti*³⁶. Esso offre una sintesi dei principali argomenti collegati e si prefigge l'obiettivo di costituire un pratico supporto, di immediata consultazione, per lo svolgimento dell'attività di tutor per docenti neoassunti, pur non avendo la pretesa di esaurire tutti i temi.

I monitoraggi

Al termine di ogni anno scolastico e a conclusione dei vari processi formativi attivati l'Ufficio scolastico regionale per il Lazio ha provveduto a monitorare gli esiti degli stessi per acquisire indicazioni utili al riguardo e pianificare nuovi interventi.

I più che soddisfacenti risultati dei monitoraggi acquistati nel corso degli anni testimoniano il grande impegno profuso dal ministero dell'Istruzione, dall'Ufficio scolastico regionale e dalle scuole polo, certificano un alto gradimento per le modalità formative più vicine ai bisogni dei docenti e sollecitano contestualmente ad un costante sforzo di miglioramento della progettualità, allo scopo di rispondere in modo sempre più adeguato al bisogno di formazione in ingresso oltre che alla formazione continua dei docenti che, di anno in anno, vengono immessi in ruolo.

Generalmente è stato rilevato un alto gradimento dei docenti neoassunti per la metodologia laboratoriale e grande apprezzamento per le attività di peer to peer.

Sono risultati molto importanti ed apprezzati anche il supporto dato dal dirigente scolastico e l'affiancamento del docente tutor.

Per quel che concerne gli esiti dei monitoraggi somministrati ai docenti tutor è stato rilevato un costante alto gradimento dei processi attivati e per le attività svolte durante l'intero anno di prova e formazione dei docenti neoassunti oltre all'apprezzamento per lo sviluppo delle proprie competenze professionali.

Di rilievo anche gli esiti emersi dai monitoraggi rivolti ai docenti neoassunti che hanno preso parte alla sperimentazione del visiting. La grande maggioranza dei docenti che ha partecipato al visiting ha espresso, anche in questo caso, un alto grado di apprezzamento verso tale attività, ritenendola un'esperienza da ripetere nei percorsi formativi destinati ai docenti neoassunti.

36. A cura dello staff formazione USR Lazio, 2018, https://www.usrlazio.it/_file/documenti/2018/04/EssereTutor.pdf.

Infine, dai questionari rivolti alle scuole polo è emerso che, generalmente, tutte monitorano l'intero processo formativo con proprie indagini svolte per sondare gli specifici bisogni formativi e somministrano questionari in itinere e finali per verificare il gradimento dei docenti verso tali attività.

5.2.4. MARCHE: L'*INDUCTION* NELLO SVILUPPO PROFESSIONALE DEL DOCENTE NEL DIALOGO TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ³⁷

La formazione obbligatoria nazionale rivolta ai docenti neoassunti ha subito, a partire dal 2015-16, un profondo cambiamento, in relazione a quanto previsto dal D.M. 850/2015.

Una delle più importanti novità introdotte dal decreto è la valorizzazione della figura del tutor, che funge da connettore con il lavoro sul campo per gli insegnanti neoassunti, specie per coloro che si affacciano per la prima volta all'insegnamento. Il profilo del tutor, come definito dall'art. 12 del decreto, si ispira a quello del tutor accogliente che accompagna i docenti nelle esperienze di tirocinio connesse con la formazione iniziale (D.M. 10 settembre 2010, n. 249) e prevede il «possesso di adeguate competenze culturali, comprovate esperienze didattiche, attitudine a svolgere funzioni di tutoraggio, *counseling*, supervisione professionale».

Nella consapevolezza della centralità del ruolo che il docente tutor ricopre nel delicato momento della *induction* e al fine di assicurare una adeguata preparazione a quanti sono chiamati a svolgerlo, l'Ufficio scolastico regionale per le Marche, dall'a.s. 2017-18, ha avviato una formazione specifica per i docenti *tutor*. Ha inoltre istituito un tavolo tecnico scientifico, a cui hanno preso parte componenti dell'USR Marche, dirigenti scolastici delle scuole polo per la Formazione e docenti delle università.

Il percorso formativo è giunto alla quinta edizione e conta oggi circa 3.200 docenti tutor formati nel corso di un itinerario strutturato insieme all'università, in particolare al Dipartimento di Scienze della formazione primaria, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata e al Dipartimento di Studi umanistici dell'Università di Urbino. Anche gli incontri iniziali e finali rivolti ai docenti neoassunti organizzati dall'USR Marche e curati dalle università concorrono alla creazione di un connettore culturale tra i docenti tutor – che partecipano numerosi a questi importanti appuntamenti – e neoassunti.

Il ruolo dell'Ufficio scolastico regionale nella formazione dei tutor si esplica in alcune azioni determinanti. Nello specifico l'Ufficio cura:

- l'organizzazione delle giornate formative e la gestione di uno spazio web per la raccolta della documentazione e la creazione di un catalogo formativo *ad hoc*,

³⁷ Questo paragrafo è stato scritto da Alessandra Di Emidio, PhD docente comandata USR Marche (alessandra.diemidio@istruzione.it), e Rita Scocchera, dirigente tecnico USR Marche (rita.scoccherai@istruzione.it).

disponibile al seguente link: <https://www.usrmarche.it/moodle/course/view.php?id=17>;

- la realizzazione dell'incontro iniziale rivolto ai docenti neoassunti, che prevede la presentazione della struttura normativa del percorso e l'approfondimento di tematiche quali la professionalizzazione del docente, la relazione tra docente neoassunto e *tutor*, il ruolo della scuola di fronte ai cambiamenti della società, l'innovazione didattica e la valutazione;
- la realizzazione dell'incontro finale o di restituzione, che evidenzia gli aspetti salienti del periodo di formazione e prova. Per assicurare la significatività e l'efficacia formativa dell'incontro finale si è ritenuto di procedere a una preliminare rilevazione relativa all'esperienza del periodo di formazione e prova, attraverso la somministrazione di un questionario a tutti i docenti neoassunti della regione, i cui risultati costituiscono un oggetto di analisi e di approfondimento, anche ai fini di una riflessione sui nuovi contesti in cui i docenti sono oggi chiamati a operare. Il test è suddiviso in tre aree: 1. Area organizzativa; 2. Area formativa; 3. Area professionale. I risultati, aggregati ed elaborati graficamente, vengono presentati durante l'incontro finale, per favorire l'integrazione delle prospettive e il necessario confronto tra attori della scuola e dell'università.

Il ruolo dell'università, d'altra parte, è parimenti fondamentale. All'università spetta infatti la definizione dell'impianto teorico-metodologico, articolato in tre fondamentali passaggi.

I. Funzioni, attività e competenze del tutor dei docenti neoassunti.

Nel percorso formativo il tutor matura le competenze richieste dal ruolo di affiancamento del docente neoassunto che egli è chiamato a rivestire, in particolare nei momenti topici della strutturazione del Bilancio delle competenze, della progettazione, realizzazione e analisi degli interventi didattici e della rivisitazione complessiva del percorso in termini sia di competenze sia di maturazione del senso di appartenenza alla comunità professionale.

Tali competenze possono essere così individuate:

- co-costruzione del progetto di accompagnamento, predisposizione, in sinergia con altri attori, delle condizioni idonee al raggiungimento degli obiettivi previsti, organizzazione di tempi, spazi e risorse per la realizzazione del percorso formativo;
- coprogettazione e gestione di una documentazione del processo di sviluppo professionale significativa ai fini della valutazione;
- accompagnamento all'interno della comunità professionale, attraverso l'illustrazione delle pratiche e l'esplicitazione delle ragioni sottese alla loro assunzione, la promozione della conoscenza dell'organizzazione scolastica e del rapporto con il territorio, la creazione di una visione positiva della professione.

Il docente tutor sarà così in grado di assicurare un *accompagnamento* allineato alla soggettività, alla direzione di sviluppo e ai ritmi del docente neoassunto: il tutor dovrà

mantenersi in relazione con lui durante il cammino, andare dove egli va e assecondarne il passo, sempre evitando di sostituirsi a lui.

2. Il portfolio nella formazione dei neoassunti.

Il tutor è introdotto alla conoscenza di uno strumento professionale che supporta il docente nel riconoscimento delle sue competenze, abilità, prestazioni migliori, promuovendo l'acquisizione di una postura riflessiva e accrescendo la consapevolezza dei punti di forza e delle aree da sviluppare. Il portfolio permette di ripercorrere il percorso formativo attraverso l'analisi delle pratiche in aula con il supporto del tutor e la riflessione sull'esperienza formativa proposta dai laboratori. Lo strumento chiede infatti al docente neoassunto di recuperare aspetti dell'esperienza vissuta che hanno permesso di maturare competenze utili all'insegnamento, di scoprire ambiti di miglioramento e di rendere visibili le traiettorie del proprio sviluppo professionale. L'interna articolazione del portfolio deve essere ben presente al tutor, che potrà rinvenire in esso una struttura intorno alla quale predisporre i suoi interventi e organizzare le sue osservazioni.

3. Pratiche di peer to peer e strumenti di osservazione.

Nel peer to peer si propone una vera e propria esercitazione per apprendere a osservare e ad analizzare. Nel caso specifico la normativa richiede di osservare situazioni didattiche differenti con diversi strumenti: la progettazione propedeutica all'azione attraverso una reciproca intervista semi-strutturata, l'azione in classe attraverso l'ampia varietà di strumenti disponibili e la riassunzione dei dati raccolti in vista della loro interpretazione e valorizzazione.

Il peer to peer promuove un atteggiamento razionale e antidogmatico attraverso un processo di valutazione delle prassi in cui si collocano gli interventi educativi e didattici degli insegnanti. È essenziale a questo proposito che il tutor sia in grado di cogliere il "profilo" delle prassi osservate sulla base di parametri chiaramente definiti e condivisi per incentivare una costante riflessione critica sulle situazioni didattiche progettate (e da riprogettare). Il percorso di formazione è inteso a promuovere nel tutor la capacità di negoziare obiettivi, valori e significati in tutte le fasi del processo, costituendolo come osservatore preparato e consapevole, capace di formulare delle ipotesi e di raccogliere gli elementi utili alla loro validazione, di scegliere e definire il contesto di osservazione e l'oggetto dell'osservazione, di costruire e padroneggiare strumenti di rilevazione validi e attendibili per i diversi ambiti di competenza (metodologico-didattica, progettuale curricolare e valutativa). Il tutor matura in questo percorso la capacità di ascrivere atteggiamenti e comportamenti osservati a classi e categorie attraverso l'utilizzo degli strumenti presentati nel corso delle lezioni: griglie di osservazione, check-list, scale di valutazione ecc. In particolare, egli è sorretto nel suo delicato compito da un *format* che lo guida a organizzare le risultanze emergenti in quattro distinte aree della professionalità docente, individuando i cambiamenti in atto nelle differenti dimensioni in cui ciascuna area si articola.

1. Area dello sviluppo professionale:
 - acquisizione di conoscenze;
 - approfondimenti sull’epistemologia e sul curricolo;
 - approfondimenti sulle strategie didattiche e sugli strumenti/processi per una valutazione formativa;
 - sviluppo culturale.
2. Area dell’autoprogettualità:
 - consapevolezza sul proprio percorso formativo;
 - proiezione di sé nel prossimo futuro.
3. Area della relazionalità:
 - gestione delle relazioni con gli alunni;
 - gestione delle relazioni con i colleghi e il territorio.
4. Area della collaborazione:
 - disponibilità al confronto;
 - progettualità condivisa.

Conclusioni

Riteniamo che le iniziative formative rivolte ai tutor concorrono a consolidare e moltiplicare un capitale di risorse professionali che arricchiscono la scuola marchigiana sotto molteplici aspetti:

1. l’istituzione di un percorso formativo dedicato ha contribuito a rigenerare le motivazioni di tanti docenti, che nell’esercizio della funzione di tutor hanno intravisto una nuova possibilità di sviluppo professionale;
2. il partenariato tra l’Ufficio e gli Atenei della regione ha di fatto costruito quel collegamento strutturale tra il mondo della scuola e quello accademico che molti considerano essenziale alla realizzazione di una formazione permanente³⁸;
3. il modello formativo assunto ha permesso di costruire un comune retroterra culturale, attraverso la condivisione di comuni strumenti e standard.

Il periodo di formazione e prova costituisce un momento sensibile nello sviluppo della identità professionale degli insegnanti: la qualificazione della figura del tutor che l’Ufficio scolastico regionale per le Marche ha inteso realizzare attraverso l’offerta di percorsi formativi dedicati di qualità non potrà che favorire la maturazione di atteggiamenti e disposizioni che orienteranno la scuola marchigiana verso obiettivi condivisi di crescita e di miglioramento.

³⁸ A tal fine l’Ufficio scolastico regionale, dal 2019 ad oggi, ha progettato e realizzato anche la formazione dei docenti in servizio in collaborazione con gli Atenei della regione. L’architettura generale delle attività formative in capo alla Direzione generale ha inteso coniugare la formazione di sistema con le istanze di formazione generale espresse dai docenti: pertanto, i percorsi formativi sono stati aperti a tutti i docenti interessati, ma sono stati rivolti in prima istanza a docenti “referenti” designati dalle singole autonomie scolastiche in vista della successiva disseminazione. Dal 2021 per i suddetti insegnanti è prevista inoltre una certificazione di competenza nella forma di *Open Digital Badges*.

5.2.5. PIEMONTE: MODELLI CONSOLIDATI E NUOVE PROSPETTIVE A SERVIZIO DELLE SCUOLE E DEI TUTOR³⁹

Governance in equilibrio tra regione e territori

Il D.M. 850/2015 ha segnato uno spartiacque per la formazione dei docenti neoassunti: da una formazione avulsa dal contesto lavorativo (indipendente persino dall'anno di prova) si è passati a un momento significativo per la crescita professionale non solo del neoassunto, ma dell'intero collegio docenti.

Prima dell'introduzione del D.M. 850/2015, il neoassunto era accompagnato dal tutor esclusivamente in vista del Comitato di valutazione. Sebbene fossero auspicabili delle verifiche, il rapporto restava tra neoassunto-tutor-Comitato di valutazione, con il dirigente scolastico “notaio” della situazione. Il D.M. 850/2015 intende investire sui nuovi docenti, prevedendo un percorso che inizia con un'accoglienza, prosegue con un Patto formativo, un'osservazione attiva e passiva del docente da parte del tutor e del dirigente scolastico. Congiuntamente, sulla base dell'analisi delle competenze, il tutor e il neoassunto si pongono degli obiettivi professionali che saranno poi oggetto anche di verifica finale (Bilancio iniziale e finale, sulla base di un portfolio dove il docente prende coscienza delle proprie competenze). L'istituto scolastico nel suo complesso deve considerare il neoassunto una risorsa per la crescita della comunità educante; infatti, egli non è solo un nuovo collega ma apporta un valore aggiunto all'intero collegio, che nell'accoglienza si interroga e si perfeziona.

Nell'evoluzione del percorso formativo ha avuto un ruolo fondamentale, dall'anno 2015-16, l'introduzione delle scuole polo d'ambito per l'attuazione del PNFD. Anteriormente si era proceduto in ordine sparso a individuare delle scuole che, per funzionalità e per il loro ruolo di leader sul territorio, avevano assicurato le ore di formazione, di solito standardizzate, non basate sulle competenze professionali, ma rivolte principalmente ad illustrare il ruolo giuridico, le competenze, i compiti dei vari attori. Si aveva così una formazione standard dove spesso gli incontri iniziali si basavano sull'analisi dello stato giuridico del docente, sugli organi collegiali, sulle principali norme sulla sicurezza, talvolta sconfinando nella valutazione. La formazione era molto sovente in diretta streaming a causa dei grandi numeri, senza alcuna effettiva interazione tra relatori e discenti, se non tramite chat. Ciò era in parte anche dovuto al fatto che la formazione era relegata all'ultimo quadrimestre dell'anno scolastico.

Il D.M. 850/2015 in questo ha segnato una rivoluzione copernicana: l'unificazione del periodo di formazione e prova ha comportato che il docente con passaggio di

39. Questo paragrafo è stato scritto da Carla Fiore, funzionario USR Piemonte, Ufficio 1 – Area formazione (carla.fiore@istruzione.it), autrice del paragrafo *Governance in equilibrio tra regione e territori*, e Giulia Pace, funzionario USR Piemonte, Ufficio 1 – Area formazione (giulia.pace10@istruzione.it) autrice del paragrafo *Il modello Piemonte*.

ruolo debba ora comunque ripetere (formazione e prova). Il docente deve, pertanto, accettare di essere osservato e a sua volta di osservare, anche se proviene da una lunga esperienza di insegnamento pre-ruolo o in altro grado di istruzione; si è così passati da una cultura autoreferenziale ad un’altra di lavoro maggiormente condiviso.

Vincente è stato incardinare la formazione in capo ai Poli del PNFD, perché ha consentito una maggiore articolazione sul territorio e la possibilità di predisporre un’offerta formativa più mirata alle esigenze dei neoassunti, in quanto le scuole avevano o stavano acquisendo un’esperienza formativa propria che consentiva di allargare la rosa dei laboratori.

Purtroppo, i piccoli poli, a cui afferivano poche scuole e di conseguenza con finanziamenti limitati, non potevano garantire un’adeguata rosa di scelte. In considerazione della parcellizzazione dei fondi, pertanto, è stato necessario in alcuni casi prevederne l’accorpamento. Inoltre, per favorire l’ampliamento dell’offerta formativa, in Piemonte, si sono introdotti laboratori eTwinning dedicati ai docenti neoassunti (cfr. il paragrafo successivo), entrati a regime nell’a.s. 2020-21, come possibile ulteriore scelta a costo zero, unitamente alle visite innovative.

In futuro quest’ultima esperienza potrebbe diventare una nuova metodologia formativa da proporre anche a tutto il personale docente perché l’osservazione di altri contesti consente di trasportare l’esperienza e calibrarla sul proprio vissuto lavorativo. In realtà il *Job shadowing* è uno degli strumenti maggiormente apprezzati anche negli scambi Erasmus+, favorendo la creazione di reti tra scuole e tra docenti, lo scambio e il confronto sulle buone pratiche e la riflessione sulle professionalità.

In sintesi, in Piemonte si è passati da un’unica diretta streaming iniziale per tutti docenti neoassunti, ad un incontro iniziale (e finale) organizzato dalle scuole polo dove si costituisce il Patto formativo dei laboratori e si presenta un’offerta formativa più o meno variegata. Tali incontri sono comunque preceduti da una conferenza dell’USR con le scuole polo con cui si condivide il percorso comune. L’incontro finale è diventato sempre più il momento di condivisione, socializzazione delle esperienze e monitoraggio. Ad entrambi gli incontri sono sempre stati invitati, e di solito hanno partecipato, i tutor. Plasticamente, in questo modo è stato rappresentato il cambio di ruolo del tutor, che è diventato il compagno di un percorso tra pari.

Il mutamento del modello formativo ha comportato, di conseguenza, il cambiamento del ruolo degli Uffici scolastici regionali, che rivestono la qualità di coordinatori delle esperienze delle scuole polo per la formazione. la tipizzazione normativa del percorso di formazione e prova comporta, rispetto al ruolo svolto dall’USR nel PNFD, una maggiore centralità dell’Amministrazione regionale, soprattutto nella fase di avvio del percorso previsto dal D.M. 850/2015, quando è necessaria – da un lato – l’attività di consulenza ai dirigenti scolastici nell’interpretazione delle previsioni di legge e delle note ministeriali a fronte della variegata casistica che può presentarsi nella quotidianità scolastica e – dall’altro – l’impostazione di ciascuna annualità in coordinamento con le scuole polo, soprattutto con riferimento alla regia delle giornate iniziali e al monitoraggio conclusivo delle attività svolte.

Il modello Piemonte

La previsione di una quota regionale di finanziamento, in una realtà come quella piemontese caratterizzata da 24 scuole polo e da un territorio variegato e un po' "di passaggio" per il personale di ruolo, ha permesso e permette all'USR di intervenire sulle esigenze che trascendono la territorialità della rete dei poli.

Nello specifico, nel triennio 2019-22, l'USR Piemonte ha puntato buona parte del suo impegno in qualità di erogatore diretto della formazione sulla figura del tutor, attivando 3 percorsi specifici:

- a.s. 2019-20, *Tutor Neoassunti: percorsi di crescita professionale condivisi*, in collaborazione con INDIRE e con specifico riferimento alle attività proprie previste dalla piattaforma nazionale;
- a.s. 2020-21, *Corso regionale di formazione per docenti tutor*, erogato in collaborazione con il Corpo istruttivo del Piemonte e con dirigenti scolastici, finalizzato all'approfondimento del ruolo del tutor quale figura accogliente (con particolare attenzione agli aspetti relazionali) e alla redazione di un protocollo di accoglienza da parte di un gruppo ristretto di cosiddetti "tutor senior", individuati dalle scuole polo per la formazione;
- a.s. 2021-22 formazione asincrona su piattaforma Moodle dedicata alla raccolta dei materiali formativi degli anni precedenti e delle novità dell'anno scolastico in corso, finalizzata alla creazione di una comunità di pratica allargata, dove i docenti tutor (circa 3.000) possano condividere domande ed esperienze.

La sfida della formazione del tutor ha consentito, tra il resto, di rilevare la capacità delle strutture ministeriali di curvarsi verso la transizione alla modalità online, avvenuta in Piemonte con la formazione della primavera del 2020, e ormai compiuta grazie agli strumenti che la Direzione ha fortemente voluto per affrontare le nuove sfide tecnologiche (piattaforma Moodle, piattaforma Ciscowebex, G-Suite dedicata). Dalle prime forme di utilizzo delle tecnologie, proposte già dall'anno 2015 e certamente non inclusive, si è fatto un salto di qualità per una formazione online interattiva che ha consentito di portare le esperienze della formazione laboratoriale e della ricerca anche in forma sincrona a distanza, quantomai essenziale per l'a.s. 2021-22 in quanto i docenti da formare sono quasi 5.000, a cui si aggiungono i rispettivi tutor.

La formazione dei neoassunti a livello regionale è caratterizzata da una forte interazione con altre progettualità, prima tra tutte il piano regionale eTwinning, ladove l'USR – ormai da tempo – prevede la possibilità per i docenti di sostituire un laboratorio con una formazione (ora esclusivamente webinar) dedicata all'eTwinning, gestita direttamente a livello regionale. La centralità accordata allo strumento della piattaforma eTwinning è stata confermata anche dalla nota ministeriale 4 ottobre 2021, n. 30345 di avvio dell'anno di formazione e prova a.s. 2021-22 con riferimento alle iniziative nazionali, che sul nostro territorio godono già di una certa notorietà a seguito della capillare divulgazione svolta negli ultimi anni dall'Ufficio scolastico.

Per sottolineare che la formazione dei neoassunti interagisce su più livelli con le

altre progettualità formative regionali, preme ancora ricordare che da quest’anno sono stati presentati alle scuole polo i risultati dei percorsi dedicati a docenti formatori, attivati dall’USR con riferimento alle lingue straniere sui vari ordini e gradi scolastici, le discipline STEM e la ricerca archivistica. Le scuole polo possono, pertanto, costruire percorsi di formazione avvalendosi della collaborazione di docenti formati dall’USR con la collaborazione di enti culturali e università, a seguito di stipula di protocolli e di progettazione congiunta della formazione dei formatori. Il ruolo di coordinamento affidato all’USR ha spinto la Direzione regionale a investire una parte consistente nell’attività di formazione dei formatori, in risposta alle sollecitazioni delle scuole polo – che spesso lamentano la difficoltà nel reperire esperti adeguati nei propri albi – e nell’ottica di miglioramento della qualità del sistema.

Il costante dialogo con le istituzioni scolastiche autonome, destinatarie dei finanziamenti per la formazione, nonché con l’amministrazione centrale e INDIRE, spinge l’USR a svolgere il ruolo di portavoce e facilitatore tra la pluralità dei suoi interlocutori. Per la formazione dei docenti neoassunti, inoltre, la quota dei fondi riservata all’USR è stata fondamentale per apportare quei contributi univoci che consentono di costruire una politica formativa regionale.

Sarebbe auspicabile che la formazione del personale scolastico, in senso più ampio e tenendo conto dell’esperienza maturata nelle differenze tra il PNFD e la formazione neoassunti, non dovrebbe più essere letta a compartimenti stagni (neoassunti, docenti di ruolo, DS, personale ATA) ma come un’azione complessiva verso l’intero mondo della scuola, possibilmente condotta per tematiche trasversali e con un più elevato livello di specializzazione delle scuole, orientata alle competenze, e con l’USR come regista del sistema territoriale.

5.2.6. VENETO: IL MODELLO REGIONALE PER UNA GOVERNANCE CONDIVISA E DISTRIBUITA⁴⁰

Premessa e riferimenti normativi

Le innovazioni introdotte dal D.M. 850/2015, applicativo della legge 107/2015⁴¹, hanno generato un cambiamento di paradigma della formazione in ingresso dei docenti, che colloca quest’ultima in uno scenario di stretta connessione con l’istituto giuridico del periodo di prova.

Il modello ministeriale che ne deriva⁴² mette a punto negli anni un Piano di for-

⁴⁰. Questo paragrafo è stato scritto da Barbara Bevilacqua, referente regionale per la formazione dei docenti USR Veneto (barbara.bevilacqua@posta.istruzione.it), Angela Riggio, dirigente dell’Ufficio II USR Veneto (angela.riggio@istruzione.it), e Filippo Sturaro, dirigente tecnico USR Veneto (filippo.sturaro@istruzione.it).

⁴¹. I riferimenti normativi sono consultabili al link: https://formazione.istruzioneveneto.gov.it/?page_id=92.

⁴². Per un approfondimento del modello ministeriale che regola il periodo di formazione e prova

mazione, oramai consolidato, articolato in diverse attività (incontri informativi, di carattere professionale e di restituzione degli esiti; laboratori e visiting; osservazione a scuola con il supporto del tutor; documentazione e riflessione professionale su piattaforma INDIRE), finalizzate ad accompagnare il docente neoassunto o con passaggio di ruolo ad inserirsi significativamente nella comunità professionale in cui opera, sentendosi progressivamente parte dell’organizzazione.

Unitamente al Piano di formazione, il suddetto modello prende in considerazione, anche tramite le Note emanate annualmente dal ministero dell’Istruzione, alcuni aspetti rilevanti del periodo di prova, con particolare riferimento alla tipologia del personale docente tenuto allo svolgimento e ai requisiti utili al superamento.

Per l’attuazione della formazione in ingresso, ma anche della formazione in servizio dei docenti, definita nel Piano nazionale 2016-19⁴³ e nelle successive note ministeriali, concernenti le iniziative di formazione a carattere nazionale⁴⁴, la normativa vigente individua una nuova struttura organizzativa, finalizzata a sviluppare sinergie e collaborazioni a livello territoriale e a rafforzare, nel contempo, l’autonomia delle istituzioni scolastiche. Tale struttura attribuisce alle scuole polo per la formazione, individuate all’interno delle Reti di Ambito territoriale⁴⁵, il compito di definire, con il supporto e il coordinamento dell’Ufficio scolastico regionale (USR), la progettazione e l’organizzazione delle attività formative, garantendo una corretta gestione amministrativo-contabile, tenuto conto delle previsioni normative che vedono le medesime scuole polo assegnatarie delle risorse finanziarie provenienti da fondi nazionali.

In un contesto caratterizzato da una visione sistematica della formazione, quale modello di governance guida le scelte dell’USR per il Veneto (USRV)?

Questo contributo si configura come un tentativo di risposta, presentando il modello di governance che l’USRV sta cercando di sviluppare a partire dall’anno scolastico 2016-17, con particolare riferimento al Piano di Formazione per personale docente ed educativo in periodo di formazione e prova.

Si tratta di un modello che, muovendo da una sempre più impellente richiesta di coordinamento territoriale, si rifà a un’idea di cultura organizzativa condivisa e distri-

del personale docente neoassunto e con passaggio di ruolo, si rimanda alla piattaforma dell’USR per il Veneto, dedicata alla formazione del personale scolastico: https://formazione.istruzioneveneto.gov.it/?page_id=1016.

43. Il Piano nazionale per la Formazione dei docenti 2016-19 (PNFD), adottato con il D.M. 797/2016, è disponibile al link: https://formazione.istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2019/04/PNFD_16-19.pdf.

44. Ci si riferisce, ad esempio, ai Piani nazionali di Formazione dei docenti relativi alla triennalità 2019-22, al Piano nazionale per la formazione dei docenti per l’Educazione civica, al Piano di formazione per la valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria, al Piano nazionale di formazione per l’inclusione 2021-22, documentati nella piattaforma dell’USRV: <https://formazione.istruzioneveneto.gov.it>.

45. Per un approfondimento delle Reti di ambito territoriale e delle scuole polo per la formazione, si rimanda alla piattaforma dell’USRV, rispettivamente ai link di seguito riportati: https://formazione.istruzioneveneto.gov.it/?page_id=393 e https://formazione.istruzioneveneto.gov.it/?page_id=112.

buita, disancorata da una stretta logica *top-down*, ma emergente da un processo strettamente collegato all’agire di tutte le persone appartenenti a una rete organizzativa, che opera in contesti sempre più turbolenti, discontinui ed emergenziali (Mintzberg, 2009).

Per una coreografia di squadra

Le innovazioni introdotte dal D.M. 850/2015 sono state accompagnate, com’è noto, da un processo di cambiamento del sistema di governance. Questo, nel Veneto, ha determinato, tra l’altro, un passaggio di gestione del Piano di formazione per docenti ed educatori in periodo di formazione e prova dalle sette scuole polo provinciali, tradizionalmente impegnate nella gestione delle misure formative territoriali, alle 26 scuole polo per la formazione individuate all’interno degli altrettanti Ambiti territoriali.

L’Ufficio II dell’USRV ha fin da subito sostenuto questa transizione, cercando di recuperare le buone pratiche di progettazione e gestione della formazione realizzate dalle scuole polo provinciali. Queste sono state condivise direttamente dai promotori con i dirigenti delle nuove scuole polo per la formazione, in un evento regionale organizzato dall’USRV. I contributi (modelli di accordo di Rete e di Avviso per l’individuazione dei formatori; strumenti a supporto dell’organizzazione dei laboratori; strumenti per l’osservazione del docente in formazione ecc.), opportunamente rivisti e categorizzati, sono stati messi a disposizione delle scuole polo per la formazione in una apposita piattaforma regionale⁴⁶.

Nel tempo, l’ambiente online riservato alle scuole polo per la formazione, articolato in più sezioni, corrispondenti alle iniziative di formazione ministeriali, è stato implementato e costantemente aggiornato. Al fine di sviluppare una progettualità condivisa, si sono create repository di nuovi materiali utili all’attività di progettazione della formazione, validati dal Servizio ispettivo (modelli di Piani di formazione di ambito e di istituto; modelli di Unità formativa, informativa e di ricerca-azione, modelli di rilevazione dei bisogni formativi dei docenti). Sono state predisposte specifiche “cassette degli attrezzi” con strumenti utili non solo all’organizzazione, ma anche alla verifica e al monitoraggio delle attività formative realizzate. Sono state attivate funzioni per assistere le scuole polo nella procedura di rendicontazione delle spese sostenute (modulo editabile per la raccolta di dati quali-quantitativi, finalizzata alla redazione del previsto report regionale da trasmettere al ministero; istruzioni *step by step* per uniformare la compilazione della relazione su PIMER, la piattaforma ministeriale per il monitoraggio e la gestione dei finanziamenti erogati; funzione per la trasmissione all’USRV della versione finale della scheda contabile).

Vista la normativa vigente e tenuto conto delle indicazioni ministeriali, il gruppo di lavoro l’Ufficio II dell’USRV da alcuni anni predispone e aggiorna periodi-

46. Il link alla piattaforma regionale riservata alle scuole polo per la formazione è il seguente: <https://formazione.istruzioneveneto.gov.it/moodle/course/index.php?categoryid=2>.

camente un documento, intitolato *Periodo di formazione e prova per il personale docente ed educativo. Le linee di orientamento regionali*. A inizio anno scolastico, il documento in parola viene condiviso e discusso con i dirigenti scolastici, i referenti per la formazione e i direttori dei servizi generali e amministrativi delle scuole polo. Il contributo, a partire dal modello formativo ministeriale, delinea una pianificazione comune delle azioni formative in capo alle scuole polo e coordinate dall'USRV, che si articola in contenuti, modalità di erogazione, tempi di svolgimento della formazione, definiti uniformemente per tutti gli Ambiti territoriali, al fine di garantire pari opportunità formative a tutti i docenti ed educatori interessati. Il documento si connota, altresì, come “bussola” per lo svolgimento del periodo di prova: oltre a richiamare la normativa che regola l’istituto giuridico, le sue finalità, il ruolo e i compiti del dirigente scolastico, prende in rassegna le tipologie di destinatari e i requisiti utili al superamento.

Il modello formativo regionale e gli aspetti tecnici e normativi relativi al periodo di formazione e prova sono oggetto di presentazione congiunta dell’Ufficio II e del Servizio ispettivo dell’USRV, nel corso delle consuete conferenze di servizio provinciali e interprovinciali organizzate, nei mesi di settembre e ottobre, per i dirigenti scolastici di tutte le istituzioni statali della regione. Tali incontri non si caratterizzano solo come momenti di approfondimento tematico. Similmente a ciò che accade nelle più frequenti relazioni formali e soprattutto informali con i dirigenti e gli operatori delle scuole polo, sono occasioni di dialogo e confronto. Referenti dell’USRV, responsabili e referenti delle scuole polo e dirigenti delle istituzioni scolastiche costituiscono una sorta di rete di scambio e ibridazione di pensieri, idee e significati. *Cross fertilization* – per dirla con le parole di Cerini (2015d) – che aiuta l’USR a leggere situazioni contingenti individuandone i bisogni, nonché ad evidenziare criticità e punti di forza delle proprie azioni. Fattori tutti utili a promuovere una maggiore flessibilità strategica e operativa, a favorire decisioni anche in situazioni problematiche di impasse, ad adottare opportune linee d’intervento per affrontare imprevisti ed emergenze (Cravera, 2012).

Al fine di favorire un costante e, quanto più possibile, efficace flusso informativo con tutti gli stakeholders (scuole polo, scuole, docenti ed educatori in periodo di formazione e prova, formatori), l’Ufficio II dell’USRV, nella sezione “Notizie” del sito istituzionale⁴⁷, cura sistematicamente la pubblicazione delle Note inerenti al periodo di formazione e prova, inviando regolarmente a tutte le scuole gli avvisi di pubblicazione mediante mailing list dedicata. Ha creato, inoltre, la piattaforma pubblica “Formazione del personale scolastico”⁴⁸, che prevede una sezione specifica destinata al Piano in oggetto.

47. Il link alla sezione “Notizie” del sito istituzionale dell’USRV è di seguito riportato: <https://istruzioneveneto.gov.it/argomenti/docenti/formazione-docenti-neoassunti/>.

48. La piattaforma regionale “Formazione del personale scolastico” è visitabile al seguente link: <https://formazione.istruzioneveneto.gov.it>.

Nella convinzione dell’importanza non solo di *essere rete*, ma di *fare rete* (Cravera, 2015a), l’Ufficio II dell’USRV ha istituito un canale comunicativo diretto con i soggetti interessati, dagli operatori delle scuole polo ai dirigenti e segreterie delle scuole, fino, per quanto possibile, ai singoli docenti. Mediante un’azione di supporto che si fa servizio, offre consulenza telefonica e via mail su questioni inerenti al periodo di formazione e prova, che spesso non trovano risposta immediata nei decreti e nelle note ministeriali. Si tratta di un tentativo, certamente da implementare e migliorare, che va nella direzione di fondere la funzione “verticale”, di guida organizzativa e gestionale dell’amministrazione, con la dimensione più propriamente “orizzontale”, di un’amministrazione che, nel rispetto degli obiettivi assegnati e dei risultati attesi, cerca di proporsi con un carattere più immersivo nel contesto in cui opera (Cerini, 2015c), favorendo lo sviluppo di responsabilità diffuse e condivise.

Una squadra “allargata”

Accanto alle scuole polo per la formazione, altri “giocatori” contribuiscono a un efficace lavoro di squadra con la regia dell’USRV.

Le scuole innovative, opportunamente individuate dall’Ufficio II come sedi del visiting per un numero contingentato di docenti in periodo di formazione e prova, mediante l’attiva collaborazione di dirigenti e team accoglienti offrono la disponibilità nella condivisione e diffusione delle buone pratiche organizzative, metodologiche e didattiche sviluppate dalle comunità scolastiche. All’interno di «organizzazioni che apprendono» (Argyris, Schön, 2005), anche attraverso la pratica sistematica della riflessione e della ricerca, le visite possono diventare un’autentica esperienza di formazione in ambienti “immersivi” (Cerini, 2017), una preziosa occasione di arricchimento del profilo professionale dei docenti neoassunti coinvolti.

Nel caso delle visite a scuole innovative, così come già visto nella pianificazione con le scuole polo, i team accoglienti, nell’azione di progettazione e realizzazione delle giornate formative, sono accompagnati da azioni di coordinamento e supporto dell’USRV. Nello specifico, l’Ufficio II si occupa dell’individuazione dei docenti destinatari dell’azione formativa, mediante un’attenta procedura di assegnazione delle visite sulla base dell’ordine e grado di scuola che caratterizzano il progetto di accoglienza e nel rispetto della scelta effettuata dagli interessati, orientata a esperienze innovative pienamente rispondenti ai personali bisogni formativi. Inoltre, mette a disposizione delle scuole ospitanti un protocollo di visita-tipo e una raccolta di esempi di buone pratiche di visiting, suggeriti dagli istituti che hanno sperimentato negli anni precedenti la modalità formativa. Tutte le buone pratiche di formazione in ingresso, relative ai progetti di visiting realizzati dalle scuole innovative, sono documentate in un repository online di pubblico accesso⁴⁹.

49. Il modello formativo veneto del visiting a scuole innovative è descritto più dettagliatamente nella piattaforma regionale dedicata al Piano in oggetto, al link: <https://formazione.istruzioneveneto.it>.

Già da alcuni anni il modello formativo regionale, in aggiunta ai laboratori organizzati dalle scuole polo, con il coordinamento dell'USRV, prevede l'attivazione di un percorso laboratoriale per i docenti in periodo di formazione e prova interessati a conoscere ed approfondire l'impianto organizzativo e didattico dell'Istruzione degli adulti (IDA). Tale percorso, organizzato dall'Ufficio II in collaborazione con l'Unità di coordinamento regionale istruzione degli adulti (UCRIDA), si connota come progetto di arricchimento dell'offerta formativa. L'iniziativa sta riscuotendo notevole interesse, soprattutto da parte dei docenti con passaggio di ruolo, che trovano in essa un'opportunità formativa finalizzata all'ampliamento delle conoscenze e allo sviluppo di nuove competenze⁵⁰.

Infine, quando il numero di educatori ed educatrici in periodo di formazione e prova è tale da consentire la costituzione di un gruppo-classe, nel modello formativo regionale rientra un'azione specifica per tale profilo, che si avvale delle competenze di dirigenti di educandati e convitti⁵¹.

Prospettive di miglioramento

Dal 2016 ad oggi, in linea con le dinamiche evolutive proprie di sistemi complessi e fluidi, la strada intrapresa dall'USRV va nella direzione di una governance generativa di nuovi contesti relazionali, caratterizzati da responsabilità diffuse, condivise e distribuite.

Nel tracciare un bilancio dell'esperienza fin qui condotta, si ritiene di aver mosso alcuni passi, nella consapevolezza che il percorso da fare è ancora lungo e tortuoso.

Sul tavolo rimangono importanti questioni aperte: dalla definizione di una più sistematica formazione per i docenti con funzioni di tutoraggio al miglioramento e consolidamento delle azioni di supporto ai dirigenti e alle scuole. Con particolare riferimento a quest'ultimo aspetto, resta sicuramente da implementare l'ambito dei profili giuridici legati al periodo di prova, che richiedono tuttavia una lettura uniforme a livello nazionale, a garanzia di risposte chiare su questioni dirimenti.

A tal fine, si auspica un intervento autorevole dell'amministrazione centrale, che, parimenti a quanto avvenuto negli anni nell'ambito della formazione, possa generare autentiche azioni di supporto a favore delle articolazioni territoriali periferiche. Azioni che potrebbero alimentare forme di comunicazione più orizzontali e promuovere

gov.it/?page_id=396, mentre il repository di buone pratiche è consultabile al link: https://formazione.istruzioneveneto.gov.it/?page_id=269.

50. Il percorso laboratoriale IDA ha visto crescere negli anni il numero di iscrizioni: n. 35 nell'a.s. 2019-20; n. 93 nell'a.s. 2020-21; n. 240 nell'a.s. 2021-22. Maggiori informazioni sul percorso laboratoriale sono disponibili al link di seguito riportato, alla voce "Laboratori formativi": https://formazione.istruzioneveneto.gov.it/?page_id=201.

51. Nell'a.s. 2020-21, per i 18 educatori ed educatrici in periodo di formazione e prova è stato organizzato il laboratorio "Quando educare fa rima con... conoscere, essere, amare, diventare". Maggiori informazioni sono disponibili al link seguente: https://istruzioneveneto.gov.it/20201210_8457.

un “fare rete” di interconnessioni resilienti, capaci di risposte efficaci su questioni di comune interesse. Un “fare rete” in grado di stimolare la capacità di resistere e adattarsi ai continui cambiamenti di scenario (Cravera, 2015b), favorendo lo sviluppo di una cultura organizzativa attenta ai bisogni del presente e pronta ad affrontare le inedite sfide che il futuro propone (Cerini, 2015b).

5.3

Interventi specifici a sostegno del modello

5.3.1. CAMPANIA: IL PROFILO DEL “CONDUCTOR”, DOCENTE ACCOGLIENTE NELLE VISITE DIDATTICHE⁵²

I cambiamenti radicali, introdotti negli ultimi anni nel mondo della formazione dei docenti, hanno avuto ripercussioni sui profili professionali del settore. Sono sempre più numerosi, infatti, le funzioni e le metodologie, gli ambiti operativi e gli strumenti che richiedono competenze specifiche e ben strutturate.

Un nuovo profilo, delineato nei piani attuativi della formazione riservata ai neo-assunti in Campania è quello del *docente accogliente nelle visite di studio*, denominato “conductor”.

Figura analoga al tutor dal punto di vista didattico, sebbene con una connotazione organizzativa più ampia, che la avvicina al profilo del counsellor universitario dei percorsi di tirocinio attivo, il conductor ha svolto il compito di guidare il neoassunto nella visita presso le scuole innovative.

Il visiting, così come il peer to peer e le diverse esperienze collaborative, realizzate nel corso della formazione iniziale, in ingresso e in servizio, deve poter essere attuato in un clima di collaborazione e di scambio, in quanto si propone di favorire l’osservazione in contesti reali e arricchire le esperienze professionali del docente neoassunto, non solo grazie alla riflessione sugli elementi osservati (ambienti di apprendimento innovativi, esperienze di didattica differenziata, pratiche laboratoriali), ma anche ai momenti dedicati all’incontro con docenti referenti, responsabili di progetto, coordinatori di classe, funzioni strumentali.

Per le visite di studio, è stato adottato il *modello formativo integrato*, comprendente momenti di osservazione presso le scuole innovative e momenti di condivisione e diffusione dell’esperienza realizzati all’interno dei laboratori (TAB. 5.1).

A partire dal primo anno di sperimentazione 2018-19, tale nuovo profilo è stato definito conductor nella sua accezione di “guida esperta” che facilita il contatto con esempi di buone pratiche e l’incontro con ambienti di insegnamento/apprendimento in cui si realizzano progetti di innovazione didattica e metodologica. Al conductor

52. Questo paragrafo è stato scritto da Anna Maria Di Nocera, dirigente tecnico USR Campania (annamaria.dinocera@istruzione.it).

TABELLA 5.1
Struttura del visiting

Articolazione	1 ^a visita di studio	2 ^a visita di studio	Laboratorio
Durata	4h30'	4h30'	3h00'

sono state affidate le funzioni di accoglienza e le strategie che rendono rapidamente conoscibile la realtà scolastica ai docenti “ospiti”, fornendo loro stimoli utili per mantenere alto l’interesse per l’osservazione e promuovendo un processo di ricerca, di riflessione e di miglioramento.

Preliminarmente, al fine di individuare le funzioni e gli ambiti di competenza del conductor, è stato necessario riflettere sulla valenza formativa della visita di studio e definire i fondamentali *focus osservativi*:

- ambienti didattici in cui si realizzano esperienze con *metodologie attive* (laboratori, attività di ricerca-azione, impiego di risorse digitali, *problem solving*);
- *contesti educativi inclusivi* (gruppi classe con alunni con bisogni educativi speciali in cui sono realizzate esperienze di peer tutoring e/o percorsi che coinvolgono linguaggi diversi);
- attività di *valutazione degli apprendimenti*.

L’azione di accompagnamento e guida ha fatto leva, pertanto, sui seguenti ambiti di competenza:

- una buona conoscenza degli aspetti ordinamentali, pedagogici, didattici, culturali che caratterizzano la scuola accogliente;
- la capacità di ascolto attivo;
- la capacità di utilizzare l’osservazione per raccogliere informazioni sui bisogni e sulle aree di interesse dei docenti neoassunti;
- il possesso di *skills* educative soprattutto riferite alla padronanza dei processi comunicativi e relazionali che rendono efficace il “racconto” delle esperienze e il passaggio efficace di informazioni afferenti ai modelli organizzativi, didattici e metodologici osservati;
- la capacità di realizzare momenti di consulenza individuali o per piccoli gruppi di docenti.

Ferma restando l’autonomia di ogni scuola accogliente nel definire il percorso osservativo, è stato adottato un protocollo per il visiting, al fine di condividere gli elementi organizzativi fondamentali e favorire la maggiore uniformità possibile nella gestione delle azioni a livello regionale.

La visita è stata articolata in quattro fasi (TAB. 5.2).

L’itinerario della visita è stato preparato definendo le tappe, i tempi, gli attori coinvolti, così da rendere possibile la partecipazione dei docenti neoassunti ad una mattinata scolastica, comprensiva dei diversi momenti che caratterizzano i principali ambiti di attività della funzione docente (TAB. 5.3).

Negli aa.ss. 2019-20 e 2020-21 a causa dell’emergenza pandemica, è stata ope-

TABELLA 5,2
Fasi del protocollo del visiting

1 ^a fase Informazione	La scuola polo, nel corso del primo incontro informativo, comunica i nominativi dei docenti partecipanti alla visita presso le scuole innovative e illustra l'organizzazione del visiting e il protocollo attuativo.
2 ^a fase Accoglienza	I docenti neoassunti incontrano presso la scuola innovativa il docente conductor che presenta gli elementi fondamentali dell'esperienza sul campo e consegna loro i documenti didattici di supporto.
3 ^a fase Percorso itinerante	I docenti neoassunti sono guidati a osservare gli ambienti della scuola, le attività, le azioni, le dinamiche relazionali che si verificano tra docenti, le classi e i laboratori in cui si realizzano esperienze innovative e/o si adottano metodologie attive.
4 ^a fase Riflessione	I docenti visitatori realizzano una o più “soste” di riflessione su quanto osservato ed avviano la stesura del report che sarà poi condiviso con i colleghi neoassunti, nel corso di un incontro laboratoriale o dell'evento finale.

TABELLA 5,3
Schema delle attività e degli attori coinvolti

Attività	Attori coinvolti
<i>Accoglienza</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Presentazione dei partecipanti – Illustrazione dei documenti fondamentali della scuola – Presa visione del programma della giornata – Consegna di materiali informativi <ul style="list-style-type: none"> – Docente neoassunto – Dirigente scolastico – Conductor – Funzioni strumentali – Eventuali altri componenti di staff
<i>Percorso itinerante</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Esperienze di didattica laboratoriale – Contesti educativi inclusivi – Esperienze di valutazione <ul style="list-style-type: none"> – Docente neoassunto – Conductor – Docenti impegnati in attività didattiche
<i>Riflessione</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Focus sull'esperienza – Condivisione – Raccolta di elementi per la redazione del Report <ul style="list-style-type: none"> – Docente neoassunto – Conductor – Dirigente scolastico

rata la rimodulazione del protocollo del visiting, al fine rispondere ad una duplice esigenza:

- fornire ai docenti neoassunti l'opportunità di incontrare virtualmente le realtà scolastiche accoglienti o di proseguire la visita di studio avviata in presenza, coniugando gli aspetti connessi all'osservazione guidata con quelli relativi all'utilizzo di nuovi ambienti “fisici” di apprendimento;

– dare la possibilità alla scuola accogliente di ricostruire, utilizzando le nuove tecnologie, la propria struttura educativa per renderla leggibile ai docenti neoassunti.

Il tour virtuale è stato pianificato nelle sue diverse fasi, a partire dalla presentazione del nuovo focus: le buone pratiche didattiche e le metodologiche adottate con la didattica a distanza e la didattica digitale integrata.

Le competenze qualificanti del conductor sono state arricchite da quegli elementi necessari per la conduzione a distanza: competenze informatiche, capacità di selezionare e strutturare gli ambienti sincroni e asincroni da visitare. L'e-conductor ha accompagnato i docenti visitatori nella scuola accogliente attraverso un percorso virtuale, con soste in alcune classi e osservazione di modelli didattici che si fondano su un ripensamento dello spazio e del tempo del fare scuola (digital storytelling, flipped classroom, debate).

Nel complesso, la formazione realizzata durante questa inedita emergenza ha evidenziato, con maggior forza, la necessità di ripensare la formazione iniziale e in servizio dei docenti per lo sviluppo di un bagaglio di competenze che li renda sempre più autonomi.

Gli esiti del visiting hanno evidenziato che l'esperienza osservativa è stata in questi anni un'occasione di riflessione sulle pratiche didattiche e organizzative non solo per i docenti neoassunti ma per tutte le comunità dei docenti ospitanti, in quanto ha dato vita a un dialogo che, partendo da specifiche identità, ha attivato nuove interazioni e relazioni, connettendo esperienze, punti di vista e competenze.

Va anche evidenziato che il visiting integrato ha offerto un efficace modello di riferimento per le istituzioni scolastiche accoglienti, ai fini della riarticolazione del tirocinio diretto a distanza, adottato in via sperimentale nei percorsi universitari di specializzazione per il sostegno, erogati dagli Atenei campani nel periodo della pandemia.

Tale modello ha reso possibile la strutturazione di itinerari riflessivi attraverso i quali osservare il sistema scolastico a livello macro e micro e, al contempo, conoscere e adottare pratiche educative efficaci e riproducibili.

5.3.2. LIGURIA: OPPORTUNITÀ TRASFORMATIVE E RISORSE DAL MODELLO NEOASSUNTI IN PANDEMIA⁵³

L'insorgere della pandemia nel marzo 2020 offrì un'inattesa opportunità di riorganizzare il visiting per 100 docenti ammessi alla pratica innovativa, in relazione al dispositivo della C.M. 4 settembre 2019, n. 39533. L'USR Liguria, di concerto con le scuole polo per la formazione, scelse di non abolire il visiting – impossibile a svolgersi in presenza – ma di riconfigurarla in modalità online, secondo nuovi modelli di gestione, di documentazione, di fruizione e di restituzione. Una scommessa e una sfida soste-

53. Questo paragrafo è stato scritto da Graziella Arazzi, docente comandata USR Liguria (graziella.arazzi@posta.istruzione.it).

nuta dalle 13 scuole accoglienti e suffragata dal 90% di giudizi di soddisfacimento da parte dei neoassunti o con passaggio di ruolo coinvolti nell'a.s. 2019-20. Una costante triangolazione tra scuole accoglienti, scuole polo per la formazione e strutture di supporto digitale (Nucleo regionale Future Labs e Rete degli animatori digitali) permise di conferire al visiting un potenziale di cui prima non si era tenuto conto. Il visiting divenne uno strumento articolato, flessibile e modulare, scandito nelle seguenti fasi:

- lavoro a piccoli gruppi in sincrono, volti all'immersione guidata nella vocazione dell'istituzione scolastica;
- approfondimento individuale dell'orizzonte della scuola tramite analisi di documenti raccolti in siti web, piattaforme ministeriali;
- connessioni tra i gruppi in visita virtuale;
- restituzioni condivise di prodotti documentali/report/autobiografie professionali.

I risultati di quel percorso magmatico, discontinuo e intermittente – guidato da schede di osservazione e di registrazione del portfolio formativo della scuola accogliente ma anche orientato a rilevare vissuti, percezioni, giudizi di valore – hanno consentito all'USR Liguria di accertare e documentare nuove valenze del visiting, anticipate peraltro da studi e ricerche (Pettenati, 2019).

Potenzialità del visiting online

In sintesi, il visiting online, paradossalmente e in misura superiore al visiting in presenza, ha creato *cultura della prossimità* e dello scambio tra neoassunti e strutture ospitanti, coinvolgendo tutti gli attori sociali in dinamiche omologhe, generando una pluralità di spazi-tempi di confronto, fornendo lenti di osservazione e di approfondimento delle esperienze e mettendo a disposizione una serie di strumenti per la valutazione autentica di processi metodologico-didattico-organizzativi delle singole realtà espilate. Il percorso si è sviluppato su quattro assi che nella modellizzazione in presenza rimanevano taciti o comunque disattesi:

- progettazione e sperimentazione di procedure di visualizzazione reciproca tra docenti/tutor e DS della scuola ospitante;
- interazione differenziata tra i diversi attori coinvolti;
- autovalutazione e valutazione del percorso svolte sia dall'ospitante e sia dai neoassunti;
- lavoro congiunto tra docenti interni e neoassunti in visita, in risposta a bisogni e attese provenienti da un orizzonte allargato (alunni, famiglie, territori invasi dalla pandemia).

Rispetto alla dimensione del visiting in presenza, in cui la scuola accogliente si presentava come entità definita e statica, offrendosi a uno sguardo esterno, nel visiting online gli aspetti innovativi delle strutture ospitanti sono stati chiamati a riconfigurarsi e a ridefinirsi sulla base dell'interlocuzione teorico-pratica con i docenti a distanza. In un orizzonte poliedrico, contrassegnato da punti di contatto ma anche da specifiche differenze tra le scuole accoglienti del I e del II ciclo, si è delineata la

morfologia di un *job shadowing* inconsueto per i neoassunti, in grado di far emergere dimensioni inattese del *fare scuola* e di mettere in luce metamorfosi e *sconfinamenti simmetrici* tra istituzioni formative e territori, colti nella valenza di beni comuni per l'inclusione e la coesione sociale. Tale scenario, fondato «sullo scambio di significati e sullo sviluppo di relazioni di interdipendenza» (Calvaresi *et al.*, 2021, p. 119) potrà ora essere ulteriormente sviluppato con la struttura proattiva dei Patti di comunità, nel 2020 ancora in divenire. L'uso di strumenti digitali ha configurato *spazi di visione in profondità* da parte dei docenti, orientati a mappare e fotografare quadro d'insieme e singoli fattori, utilizzando e integrando sguardi prospettici differenziati, volti a intercettare il potenziale didattico, le strutture organizzative e le matrici di gestione della comunità scolastica in un contesto di criticità. Uno sguardo a distanza, esercitato verso la scuola ma anche verso tutto ciò che la circonda e può alimentare reti educative diffuse; al contempo, uno sguardo al centro ovvero all'istituzione pubblica (ministero), che promuove la formazione dei neoassunti con piani e articolazioni rispondenti al D.M. 850/2015, dimostrando tuttavia attenzione alle peculiarità della nostra epoca. Inoltre, i report prodotti rivelano quanto la realizzazione a distanza del visiting abbia facilitato lo sguardo a un possibile futuro della comunità formativa, ben oltre l'era pandemica (UNESCO, 2020).

Lo scenario delle scuole accoglienti

Nel mosaico delle 13 scuole innovative è scaturita un'analisi a più livelli di processi, documenti, artefatti, contesti di realtà e aree virtuali che ha consentito di monitorare e tesaurizzare enciclopedie formative in continua evoluzione. In parallelo, l'attività a distanza ha promosso occasioni plurime di autoanalisi da parte dei tutor e dello staff della scuola accogliente che hanno individuato linee di sviluppo e occasioni di auto-orientamento per dipartimenti e consigli di classe, sollecitati a mutare piste di lavoro consolidate (es. PCTO o continuità verticale tra gradi di scolarità). La trama omogenea e massiva dello spazio/tempo della visita in presenza è stata sostituita dalla moltiplicazione di vettori di interazione tra neoassunti/tutor/ altre figure. Un contesto partecipativo ad ampio spettro, in cui i docenti in visita sono stati *pro-vocati* ad assistere a lezioni online condotte dai tutor, inaugurando una sorta di peer to peer distribuito. In alcuni casi hanno ricevuto l'opportunità di partecipare a corsi formativi predisposti per i docenti interni su strategie della DaD e strumenti digitali (es. IC Santo Stefano Magra che ha organizzato corsi sulla pregnanza formativa dell'uso di stampanti 3D). Molto spesso hanno progettato insieme alla scuola ospitante attività trasversali (musicali, di lettura), condivise con agenzie formative del territorio.

In altri scenari hanno potuto sperimentare l'interessante alleanza tra tecnologie digitali ed esplorazione dei luoghi e dei paesaggi (interessante il focus del visiting a distanza in una pluriclasse dell'IC Cicagna nell'entroterra genovese: la voce di sentieri, pietre, natura è stata raccolta nel potenziale suggestivo di una *graphic novel*). Confron-

to costante ed elementi di connessione – non verificabili nella dimensione in presenza – sono apparsi fattori determinanti per la realizzazione dell’esperienza di adulti in formazione. *Se desideri vedere impara ad agire* (Foerster, 1987; 1996): il docente in visita online, per cogliere luci e ombre di una realtà crepuscolare, ha moltiplicato il numero degli interventi, intrecciando strategie diverse (Rapporto INDIRE, 2020: *Nel crepuscolo dell’ora di lezione. La “normalità” post-pandemica nell’immaginario degli insegnanti*). Di qui un’articolazione dinamica di molteplici attività: registrazione dati, analisi documenti essenziali della scuola (PTOF, RAV, PDM, Rendicontazione sociale), costruzione di proposte didattiche per la propria scuola e per la sede accogliente, sperimentazione di modelli organizzativi di complessità, uso di strumenti di indagine su misura.

La distanza ha orientato a cercare e/o a costruire occasioni inedite e imprevedibili di relazione dialogica, di confronto mirato e di prossimità cognitiva ed emotiva tra docenti esterni e figure di una comunità scolastica che si è rivelata *porosa e fluttuante*, ben lontana dal perimetro delle geometrie burocratiche standard e coinvolta invece nel fluire da una forma all’altra, in un orizzonte di icone residuali e interstizi metodologici (Versari, 2021). Nuove morfologie della comunicazione e della documentazione sono state intercettate dai docenti in visiting che hanno più volte rimarcato come la scuola accogliente abbia affrontato configurazioni emergenti e casuali, offrendo lo spazio a *competenze agite insieme* (Pettenati, 2021) e all’*umiltà creativa* di riformulare l’intero design dell’apprendimento/insegnamento (es. Omnicomprensivo annesso al convitto Colombo di Genova). Il quadro innovativo – frutto delle esperienze delle 13 strutture ospitanti – si è tradotto in un mosaico mobile, nel quale le innovazioni metodologico-didattiche (patrimonio di ogni singola scuola) hanno subito declinazioni, rivelando nuove topografie e insolite destinazioni di uso.

Biografie professionali, strategie di innovazione e modelli di sperimentazione

Dai report autobiografici dei 100 docenti emergono indicazioni sull’importanza dell’*improvvisazione*, messa in opera dai docenti della scuola accogliente nelle forme di didattica a distanza, a fronte di elementi imprevedibili e di situazioni di disagio, con rischio di fallimento formativo per carenze strutturali o particolare tipologia dei discenti (alunni con handicap, allievi della scuola dell’infanzia). La dimensione sincretica dell’improvvisazione, tra versante cognitivo ed etico, ha rivelato la necessità di un’oculata regia, attenta a integrare riorganizzazione didattica e ri-contestualizzazione gestionale e organizzativa. Ha evidenziato inoltre il bisogno di un allenamento costante dell’immaginazione pedagogica, alimentata con esercizi diffusi nel tempo (Bertinetto, 2021), rivelando a tutto il personale scolastico che la qualità delle pratiche formative «dipende proprio dalla ricchezza delle nostre esperienze precedenti, che si trasformano continuamente in qualche cosa di nuovo grazie all’interazione responsabile con altre intelligenze» (Massarenti, 2009, p. 35). Nei dossier finali, redatti dai

docenti, si rileva come il sapiente uso dell'improvvisare abbia condotto ad aumentare i valori dei seguenti indicatori di processo:

- motivazione ad apprendere;
- coinvolgimento dello studente nei processi formativi;
- uso riflessivo delle discipline;
- sviluppo di competenze di cittadinanza; pratiche non stereotipate di inclusione;
- autovalutazione delle competenze trasversali e digitali.

Per segnalare il mutamento di codici e stili comunicativi alcuni report illustrano esperienze formative di DAD, dove l'accento è posto sulla rappresentazione iconica, sulle percezioni e sulla sensorialità visivo-uditiva. Ai neoimmessi viene richiesto di cimentarsi con la prospettiva di un curricolo potenziato, focalizzato sulla corporeità rispecchiata dal contesto digitale e teso a sviluppare collaborazione e cooperazione tra docenti e discenti. Nel caso di IC Sestri Est, i docenti in visiting hanno affrontato non solo la riconfigurazione dello spazio ma anche la riformulazione del tempo dell'educare, utilizzando la discontinuità di ritmi musicali e canzoni per dialogare con gli alunni e coinvolgere i genitori nella conduzione di itinerari formativi che alludono alla *pedagogia della risonanza* (Rosa, 2020). Nella descrizione di tali esperienze emerge come le strutture ospitanti più che la logica delle competenze – difficile da concretizzare – abbiano sperimentato il continuo tentativo di mettersi in contatto con docenti e allievi tramite alternanza dei tempi dell'insegnamento, scansione di spazi di autonomia, proposta di situazioni per orientare al *pensare in proprio* e alla scelta.

Traspare con forza uno scenario scolastico che – all'insorgere della pandemia – ha ridotto la pratica del controllo e della pianificazione unilaterale e ha coltivato – per converso – relazioni empatiche, in cui si percepisse la vicinanza trasformativa del singolo e del gruppo e dove potesse effettivamente vibrare la risonanza emotiva da un soggetto all'altro. Gioco, movimento, collaborazione: tre elementi per suscitare risonanza secondo la pratica del visiting a IC Sestri Est. «Se non si viene toccati, presi, catturati da un qualcosa non può esservi immaginazione trasformativa» (Landri, 2021): si delinea una cultura dell'apprendimento partecipato sia per i discenti sia per tutte le figure della scuola, intesa come struttura autopoietica.

Tuttavia, la risonanza – legata all'efficacia della DAD – non è un evento certo; può accadere o meno, si configura come imprevedibile e incontrollabile: nell'insegnamento non esistono cause determinate che possano generare con sicurezza vibrazioni, in grado di raggiungere gli allievi e di ritrasmettersi ai docenti. In certi casi il visiting online ha scandagliato il futuro nel contemporaneo, le luci nell'ombra del presente, anticipando visioni di una scuola post pandemica rispettosa dell'architettura dell'Agenda 2030. Un esempio è fornito dal Liceo Viesseux di Imperia che ha costruito insieme ai visitatori il percorso “Viaggiando con il Liceo”, sottolineando come la formazione del visiting debba esplodere in trame di ricerca applicata, condivisa tra docenti di varia tipologia e volta a produrre miglioramenti continui

nel lavoro dei vari attori coinvolti. Un altro caso è stato offerto dal Liceo Fermi di Genova che – tramite vari progetti, tra cui l'inconsueto "Valigie scientifiche" – ha presentato ai neoassunti la missione di una scuola che usa conoscenze e competenze con l'intento di favorire negli studenti lo sviluppo della "mentalità per agire o reagire a idee, persone, situazioni", mirando sempre allo sviluppo dell'unitarietà dei saperi. Le azioni di tutor accoglienti e dirigenti delle scuole ospitanti, tutte curvate nel segno di un'inedita pratica di riflessione e di autovalutazione ma rivolte anche alla percezione della valenza trasformativa del lavoro scolastico (es. ITTL nautico San Giorgio di Genova), hanno messo in pratica processi di riflessività su standard e vissuti professionali. Al centro dell'attenzione l'interazione costante tra didattica e organizzazione che la distanza richiede e il profilo di nuove risorse professionali, non cristallizzate in ruoli e performance rigidamente definite. In alcuni casi, i dirigenti scolastici hanno proceduto ad una storicizzazione del loro vissuto professionale; in altri casi (es. IIS Ferraris Pancaldo di Savona), si sono proiettati in una valutazione della comunità scolastica, evidenziando come la qualità della dirigenza sia strettamente connessa allo sviluppo di competenze manageriali intermedie (es. coordinatori dei consigli di classe formati e selezionati *ad hoc* e non burocraticamente nominati) e alla costruzione di spazi di confronto dialogico del team docenti intorno a obiettivi di valore comune, in un tessuto sociale che si nutre di responsabilità diffuse.

Verso il futuro

L'esperienza del visiting online ha rivelato dunque la presenza di processi di leadership non lineare che, non limitandosi a prevedere obiettivi e rigido raggiungimento degli stessi, elabora alternative possibili, da sperimentare in situazioni di rischio e incertezza, passibili di incoerenze ed errori. La dimensione della distanza suggerisce tuttavia vie d'uscita dai problemi, induce a prefigurare linee di ripresa dai fallimenti e a scorgere nuclei di trasformazione della biografia professionale e delle strutture scolastiche. Ai fini della riproposta del visiting, pare utile soffermarsi su alcuni elementi che i neoassunti dell'a.s. 2019-20 hanno tesaurizzato e che sono ampiamente documentati nei report conclusivi dell'attività ovvero:

- un paradigma di formazione continua mirata e di team, ben oltre la frammentazione dei percorsi prepandemici;
- orientamento ad un insegnamento che individui l'energia dell'ostacolo (reale, virtuale, epistemologico) e favorisca l'apprendimento tramite errori e l'attivazione del pensiero visivo;
- forme non convenzionali di apertura e inclusione dell'istituzione scolastica;
- vocazione della scuola autentica che fronteggia insuccesso, incertezze, rischi tramite comunicazione di rete e autovalutazione continua e comunicata a tutti i soggetti;
- nuovi rapporti con il territorio e con il suo potenziale educativo, oltre l'asettica trama dei protocolli di intesa e la frantumazione progettuale.

**5.3.3. LOMBARDIA: LEZIONI APPRESE DAL CONTESTO E PROSPETTIVE
DALLA GOVERNANCE REGIONALE⁵⁴**

La formazione iniziale dei docenti

La formazione in ingresso del personale docente rappresenta un momento formativo unico, irripetibile e obbligatorio, che però non deve essere percepito e vissuto dai docenti e dal mondo della scuola come un adempimento puramente formale ma come un'occasione concreta di scambio proficuo, di confronto e di crescita professionale. Costituisce uno dei primi input per un progetto formativo che intende coprire l'intero arco professionale del docente in servizio.

L'anno di prova e di formazione dovrebbe caratterizzarsi come un percorso immersivo in una comunità professionale sostenuto da continui rimandi e momenti formativi; come occasione di riflessione critica del proprio operato e di apertura verso le nuove opportunità che la ricerca pedagogico-didattica, sia teorica sia empirica, mette a disposizione.

Al fine di offrire al docente neonominato opportunità e occasioni di formazione iniziale in grado di promuovere competenze disciplinari, metodologiche e relazionali ma soprattutto favorire la costruzione di un *habitus* mentale da “ricercatore pratico” in grado di interrogare la realtà e riflettere su di essa (Mortari, 2009), dall'a.s. 2017-18 il modello organizzativo della formazione iniziale si è arricchito con l'esperienza del visiting. L'obiettivo del visiting è fornire ai docenti neoassunti l'opportunità di incontrare realtà scolastiche ad alta intensità innovativa, dove la qualità di nuovi ambienti fisici di apprendimento (spazi, tempi, tecnologie ecc.) si coniuga con la qualità delle relazioni che si stabiliscono tra allievi e docenti. Una scuola che vale la pena visitare è certamente quella che dimostra concretamente di agire come una comunità professionale coesa e motivata, che offre testimonianze di lavoro collaborativo e condiviso tra gli adulti (Cerini, 2019).

L'esperienza dell'attività di visita in scuole innovative rappresenta dunque un tassello importante e un valore aggiunto nella vita professionale non solo per chi è “ospite” – l'insegnante neoassunto che effettua l'esperienza – ma anche per colui che lo accoglie – un esperto, un tutor in contesto e un facilitatore – che hanno così l'opportunità di essere contaminati da modalità di pensiero e da idee nuove all'interno di un dialogo tra professionisti della didattica e dell'educazione.

Ecco, quindi, la scelta a livello centrale di introdurre nel modello formativo del periodo di prova e di formazione, dall'a.s. 2017-18⁵⁵, la visita a scuole innovative che si caratterizzano per una consolidata propensione all'innovazione organizzativa e di

54. Questo paragrafo è stato scritto da Jessica Sala, referente regionale per la formazione a.s. 2021-22 USR Lombardia (jessica.sala@istruzione.it), e Claudia Verminetti, referente regionale per la formazione aa.ss. 2019-20/2020-21 USR Lombardia (claudia.verminetti@posta.istruzione.it).

55. C.M. 33989/2017, *Periodo di formazione e di prova per i docenti neo-assunti. Orientamenti preliminari per la progettazione delle attività formative per l'a.s. 2017-18*.

dattica⁵⁶, capaci di suscitare motivazioni, interesse, desiderio di impegnarsi in azioni di ricerca e di miglioramento continuo⁵⁷.

Ciò rappresenta un ulteriore elemento qualificante della formazione in ingresso in quanto l’immersione in contesti innovativi consente a ogni docente di appropriarsi di metodi, strumenti nuovi per la trasmissione, la mediazione e la trasformazione dei saperi da insegnare in «saperi insegnati» (Celentin, Luise, 2014) e al contempo di sviluppare una capacità di rielaborazione critica e personale sui dati dell’esperienza quotidiana.

L’organizzazione del visiting in Lombardia dall’anno scolastico 2019-20

A partire dall’anno 2019 l’attività di visita in Lombardia ha assunto maggior rilevanza e una veste più strutturata rispetto agli anni precedenti.

A seguito della consueta nota ministeriale che disciplina l’anno di prova e di formazione per i docenti neoimmessi a.s. 2019-20⁵⁸, l’Ufficio VII dell’USR Lombardia ha avviato i lavori per l’organizzazione del visiting con l’intento di renderlo un’opportunità di formazione significativa per un numero il più possibile elevato di docenti, permettendo loro di fare esperienza anche al di fuori della provincia sede di servizio.

La prima fase ha visto l’individuazione delle scuole innovative su tutto il territorio regionale; le scuole interessate hanno presentato candidatura e sono state selezionate sulla base di tre elementi caratterizzanti:

- applicazione concreta di metodologie didattiche attive e collaborative anche con l’uso delle tecnologie digitali;
- ambienti di apprendimento innovativi;
- attività inclusive e di contrasto alla dispersione scolastica.

Conclusa la selezione, si è deciso di creare un catalogo online che raccogliesse tutte le proposte formative. Il catalogo delle scuole innovative è stato poi pubblicato sul sito dell’USR Lombardia⁵⁹ e messo a disposizione dei docenti neoassunti per la scelta da effettuare.

I docenti neonominati richiedenti l’attività formativa del visiting sono stati 1.203 per 731 posti disponibili previsti dalla nota ministeriale. La candidatura⁶⁰ è avvenuta mediante compilazione di un modulo digitale sulla piattaforma form-istruzione dell’USR da parte del docente neoimmesso per il tramite del dirigente scolastico della scuola di servizio.

L’inaspettata diffusione del COVID-19 ha determinato l’annullamento dell’atti-

56. *Ibid.*

57. *Ibid.*

58. C.M. 39533/2019, *Periodo di formazione e prova per i docenti neoassunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo. Attività formative per l.a.s. 2019-20.*

59. <https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2019/11/guida-scuole-innovative-4.pdf>.

60. <https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/20191114prot24853/>.

vità del visiting nel mese di marzo 2020; pertanto solo circa ottanta docenti hanno potuto effettuare l'esperienza prima della chiusura totale del paese.

L'esperienza dell'a.s. 2019-20 è stata proficua per ripensare e rilanciare l'attività nel 2021.

L'impianto organizzativo ha ricalcato quello precedente con alcune modifiche, al fine di migliorare l'offerta all'utenza interessata. Una differenza è stata la decisione di vincolare la scelta dei docenti alla provincia di servizio; questo ha reso necessario un ampliamento dell'offerta formativa in modo da rappresentare e coprire tutte le province lombarde. Le proposte pervenute dalle scuole e selezionate dall'Ufficio VII, sono confluite nel nuovo catalogo interattivo online il quale, rispetto al precedente, ha assunto una struttura più articolata e una nuova veste grafica.

L'adozione del catalogo online⁶¹ è risultata efficace per tre motivi: innanzitutto agevola la scelta da parte dei docenti interessati; costituisce poi un repository di buone pratiche didattiche presenti nelle realtà scolastiche lombarde; infine, valorizza il lavoro delle scuole, anche le meno note, ma comunque impegnate nel campo dell'innovazione didattico-metodologica. Questo strumento potrà essere oggetto di ulteriori migliorie soprattutto in termini di accessibilità.

Prospettive

Le operazioni di carattere organizzativo necessarie a predisporre l'attività di visiting in Lombardia tra il 2019 e il 2021 hanno fatto emergere un notevole interesse nei confronti di questa attività sia da parte delle scuole ospitanti, sia da parte dei docenti neoassunti, che si sono candidati sempre in numero nettamente superiore rispetto al contingente indicato dal ministero dell'Istruzione.

Le scuole che hanno presentato candidatura si sono distinte per la loro predisposizione a condividere competenze e buone pratiche con i docenti in anno di formazione e prova e, nonostante l'incertezza dovuta alla pandemia da COVID-19, si sono comunque offerte per accogliere l'attività.

La risposta molto favorevole sia da parte delle scuole che da parte dei docenti ha fatto riflettere sulla possibilità di valorizzare ulteriormente il visiting, trasformandolo in attività di formazione permanente ed estendendolo quindi anche ai docenti di ruolo e ai dirigenti scolastici. Grazie a questo modello formativo, che ricalca l'attività del *job shadowing* tipica del programma Erasmus+, i docenti avrebbero la possibilità di uscire da una formazione di carattere principalmente trasmissivo per accedere a un'esperienza di tipo immersivo che vede nel contesto il principale educatore⁶². I dirigenti scolastici potrebbero beneficiare dell'esperienza di colleghi esperti in processi di innovazione per sviluppare competenze di progettazione spendibili nelle loro realtà.

Lo strumento per mettere a sistema una formazione come il visiting potrebbe es-

61. <https://view.genial.ly/617bd6278cf77bodd59d7983>.

62. <https://www.indire.it/quandolospazioinsegna/>.

sere una Rete regionale formalizzata di scuole innovative avente come scopo la condivisione e la diffusione dell’innovazione progettuale e didattica. Rispetto al gruppo di scuole individuate per le attività di formazione dei docenti neoassunti, si imporrebbre però una selezione maggiore e basata su alcuni criteri irrinunciabili. Se per la formazione in ingresso si è deciso di includere anche percorsi innovativi portati avanti solo dal singolo insegnante o da piccoli gruppi di insegnanti, per una Rete permanente si dovrebbe puntare su realtà in cui l’innovazione è un fattore di sistema.

Le caratteristiche delle scuole appartenenti alla rete dovrebbero essere tre:

1. esperienza comprovata nel campo dell’innovazione didattico-metodologica e della Formazione del personale docente: scuole che hanno implementato ambienti di apprendimento e metodologie didattiche innovative (terzi spazi⁶³, aule laboratori disciplinari⁶⁴, Future Labs, Laboratori territoriali, metodologie attive, collaborative e di peer education, percorsi di robotica, coding, tinkering, curricoli di cittadinanza digitale ecc.) e che hanno promosso la formazione del personale;
2. apertura al territorio: disponibilità ad accogliere periodicamente docenti e dirigenti da tutto il territorio lombardo e a organizzare eventi di formazione (anche a distanza) aperti a tutta la regione su tematiche legate all’innovazione e finalizzati alla condivisione di buone pratiche organizzative e didattiche;
3. impegno comprovato nell’implementazione di tecnologie e metodologie per l’inclusione didattica e sociale degli alunni con bisogni educativi speciali.

In subordine al nucleo di scuole con un alto livello di esperienza, potrebbero entrare nella rete realtà che, pur essendosi impegnate nel senso dell’innovazione, ad esempio, con la realizzazione di “atelier creativi”⁶⁵, non hanno ancora messo a sistema spazi e dinamiche innovative.

Le attività della Rete, sia per quanto concerne il reclutamento delle scuole, sia per la selezione dei docenti e dei dirigenti scolastici in visiting, dovrebbero essere gestite in modo centrale al fine di garantire la partecipazione da parte di tutte le province del territorio.

5.3.4. PUGLIA: INCONTRI FINALI CON MODALITÀ WORLD CAFÈ⁶⁶

Il consolidato modello di formazione previsto dal D.M. 850/2015

L’immissione in ruolo ogni anno di notevoli numeri di insegnanti, può significare un’importante opportunità per il nostro sistema formativo.

63. Potter, McDougall (2017).

64. INDIRE (2015).

65. https://www.istruzione.it/scuola_digitale/prog-atelier.shtml.

66. Questo paragrafo è stato scritto da Francesco Forlano, dirigente con funzione tecnico ispettiva presso l’USR Puglia, con funzioni di coordinatore regionale (francesco.forlano@istruzione.it), e Giuseppe Vito Clarizio, referente per la formazione per la regione Puglia, attualmente dirigente a tempo determinato con funzione tecnico ispettiva presso l’USR Puglia (giuseppevito.clarizio@posta.istruzione.it).

La formazione iniziale rappresenta un momento fondamentale per lo sviluppo professionale individuale e della intera comunità docente. Il corpo docente rappresenta la risorsa chiave per il miglioramento della qualità dei sistemi educativi in Europa (ET 2020).

Partendo dal presupposto che il capitale professionale di cui è dotata la scuola è uno dei principali fattori di crescita del paese, la formazione può diventare un elemento di crescita per l'intera comunità territoriale ed un'opportunità di affrontare e superare le problematiche afferenti all'emergenza sanitaria in corso.

In questa prospettiva, si tratta di implementare significative occasioni formative e di supporto, che consentano di inserire pienamente i docenti neoassunti all'interno di comunità professionali in grado di accoglierli per valorizzarli nell'ottica dello sviluppo professionale continuo (*Continuing Professional Development*).

A tal proposito, il D.M. 850/2015 ha innovato profondamente il modello formativo dei docenti neoassunti. Tale modello prevede una durata di 50 ore e si articola in varie fasi di incontri iniziali, Laboratori formativi, osservazione reciproca dell'Attività didattica (peer to peer), attività sulla piattaforma online ed incontri di restituzione finali.

*Incontri di restituzione finale
Le competenze socio-emotive dei docenti neoassunti*

Affinché questo momento formativo conclusivo dell'anno di formazione e prova risponda alle aspettative è necessario accompagnarlo con l'organizzazione di eventi di carattere professionale. La nota ministeriale annuale suggerisce, a tal proposito, di evitare generiche e improduttive assemblee plenarie.

Si propone, pertanto, di organizzare eventi di carattere professionale anche attraverso il coinvolgimento diretto dei protagonisti degli eventi formativi. La presenza degli attori principali del percorso formativo appare strategica proprio per restituire il senso di una comunità territoriale che si trasforma in una *learning organisation*.

L'approccio partecipativo attivo, cooperativo e solidale, il protagonismo di tutti gli attori in campo, consente, inoltre, di valorizzare su un piano di sostanziale parità tutte le esperienze e le risorse della comunità territoriale.

In questa ottica, risulta importante organizzare significativi eventi territoriali, magari a livello di ambito, alla presenza e con le dirette testimonianze di dirigenti di ambito territoriale, dirigenti tecnici, dirigenti scolastici, docenti tutor o docenti partecipanti al visiting, esperti dei laboratori ma anche esperti di sviluppo professionale o del mondo accademico.

Nel corso di questi anni, con particolare riguardo alla fase precedente all'emergenza epidemiologica in corso, lo staff che opera sulla formazione presso l'USR Puglia ha invitato i dirigenti scolastici delle ventitré scuole polo per la formazione a sperimentare percorsi alternativi di restituzione.

In particolare, si è ritenuto opportuno far emergere in tali incontri finali di restituzione anche bisogni formativi più profondi, talvolta rivelatori di fragilità, stimolando

nello stesso tempo le competenze socio-emotive degli insegnanti. Le socio-emotional skills sono fondamentali per il successo formativo degli studenti e per le progettazioni di ambienti apprendimento significativi e realmente inclusivi.

Tali competenze si inseriscono in un quadro più generale di competenze di natura sociopsicopedagogiche correlate al profilo professionale docente⁶⁷. Lo stesso D.M. 850/2015 che disciplina il periodo di formazione e di prova prevede che esso sia

finalizzato specificamente a verificare la padronanza degli standard professionali da parte dei docenti neo-assunti con riferimento ai seguenti criteri: a) corretto possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti; b) corretto possesso ed esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali⁶⁸.

Con particolare riguardo alle competenze relazionali si sottolinea l'importanza, soprattutto in questo periodo caratterizzato dall'emergenza di nuove fragilità, di un attento ascolto alle richieste educative degli allievi, talvolta non chiaramente esplicitate o espresse in maniera non verbale.

Le stesse indicazioni nazionali, del resto, sottolineano la necessità della disponibilità al confronto, a mettersi in gioco e di uno «stile educativo ispirato ai criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa»⁶⁹.

La letteratura sottolinea la valenza delle competenze emotive nella professione docente e nelle prassi pedagogiche e didattiche.

Qualificati contributi teorici hanno esplorato l'importanza della relazione comunicativa e didattica e dell'affettività nello sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni. Si pensi, a tal proposito ai numerosi e notissimi studi sulle competenze emotive (cfr. Goleman, 1996) e sull'intelligenza intrapersonale e interpersonale (Gardner, 1995).

Esperienze di restituzione. La reflection on action. Il World Café

Lo staff regionale ha convenuto, inoltre, con i dirigenti delle scuole polo coinvolte, che in questi incontri di restituzione finale venisse curata anche la dimensione della “reflection on action”.

L'obiettivo era quello di stimolare nei docenti percorsi di riflessività critica dell'esperienza formativa vissuta e delle principali dinamiche intercorse nella stessa. Tale dimensione viene stimolata nella prospettiva del docente riflessivo (Schön, 1993) partendo dal Bilancio finale delle competenze, al fine di acquisire una maggiore consape-

67. Cfr. art. 27 del Contratto collettivo nazionale del comparto scuola quadriennio giuridico 2006-09 e 1° biennio economico 2006-07.

68. Cfr. art. 4, D.M. 850/2015.

69. D.M. 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, G.U. 5 febbraio 2013, p. 17.

volezza dei Bisogni formativi futuri, anche nell'ottica del piano individuale di sviluppo professionale. Tale strumento era stato, infatti, previsto per la successiva fase della formazione in servizio ai fini dell'elaborazione del Piano di formazione dell'Istituto.

In questa ottica, sono stati organizzati sui territori, vari incontri di restituzione basati sui principi del World Café (Brown, Isaacs, 2005, pp. 96-8). Il World Café è una metodologia che si ispira ai vecchi caffè creando un ambiente di lavoro che invita i partecipanti ad una discussione libera ed appassionata.

La sua peculiarità è quella di stimolare discussioni autogestite dai partecipanti all'interno di un quadro comune e sotto la guida di alcune domande di riferimento, scrivendo e disegnando anche su tovaglie di carta, garantendo la possibilità ai docenti di alzarsi e cambiare tavolo sotto la guida di una cabina di regia.

Il *table host* si è occupato di gestire le varie fasi previste dal protocollo e di applicare, con gli opportuni adattamenti, i sette principi del metodo a partire dai chiarimenti sul contesto e dalla creazione di un ambiente di lavoro ospitale. In particolare, si è ritenuto di allestire grandi sale di istituti alberghieri, ricreando un contesto di caffè, con numerosi tavoli rotondi. È stato incoraggiato il contributo di tutti, collegando i diversi punti di vista dei partecipanti, raccogliendo intuizioni e riflessioni, condividendone i risultati. I docenti sono stati, inoltre, stimolati ad indicare, alla luce dell'esperienza vissuta in prova, i contenuti che potevano rafforzare la loro professionalità.

L'obiettivo è quello di attuare una riflessione conclusiva sugli esiti e sul percorso realizzato, rilevandone punti di forza, di criticità e prospettive di sviluppo, a partire dall'analisi critica sull'evoluzione delle competenze professionali alla luce quanto indicato nel Bilancio iniziale delle competenze. Interessanti sono state le riflessioni sui percorsi formativi futuri e sulle prospettive di miglioramento – opportunamente documentate e raccolte – in un clima di condivisione e di scambi relazionali significativi e autentici.

5.3.5. SICILIA: FORMAZIONE TUTOR E MODELLO DI VISITING, SUPPORTO ALLA FORMAZIONE DENTRO E FUORI L'AULA⁷⁰

Il nuovo modello di formazione docenti neoassunti

La modalità di effettuazione dell'anno di formazione e di prova del docente neoassunto subisce rilevanti modifiche a seguito delle specifiche direttive introdotte dalla legge 107/2015, art. 1 commi 116°-119°. Con la successiva emanazione del D.M. 850/2015 (e C.M. 5 novembre 2015, n. 36167) vennero introdotte nuove modalità per lo svolgimento del periodo di formazione per i docenti neoassunti delineando un percorso articolato, di 50 ore strutturato in quattro diverse fasi:

- incontri propedeutici e di restituzione finale (6 ore);
- Laboratori formativi o visite a scuole innovative (12 ore);

⁷⁰. Questo paragrafo è stato scritto da Giorgio Cavadi, dirigente scolastico, già dirigente tecnico USR Sicilia (giorgio.cavadi@istruzione.it).

- momenti di osservazione fra pari (peer-to-peer) in classe (12 ore);
- formazione on-line (20 ore).

L'assetto organizzativo in Sicilia, nella fase iniziale (anni 2015-16 e 2016-17), è stato affidato ad 11 scuole polo con il compito di pianificare e gestire le varie fasi sulla base delle rilevazioni degli UU.SS.PP., ad un costo standard per ciascun docente neo-assunto di 47 euro.

Successivamente, considerato anche l'aumento significativo dei docenti in anno di prova, a seguito del piano assunzionale scaturito dalla legge 107/2015 c.d. "Buona scuola", l'onere organizzativo è stato affidato alle 28 scuole polo per la formazione, individuate per tutti gli Ambiti territoriali della Sicilia con decreto 13 dicembre 2016, prot. n. 27161. L'ampliamento dei punti di erogazione della formazione è funzionale al notevole incremento del numero di docenti neoassunti che in Sicilia passarono dai 1.225 del 2014-15 agli 8.383 del 2015-16 (in Italia si sono formati nel 2015-16 circa 84.000 docenti accompagnati da circa 65.000 tutor e nell'anno successivo oltre 25.000 docenti)⁷¹.

La governance regionale

La governance, a livello regionale, è stata affidata ad un gruppo di lavoro composto da dirigenti amministrativi, dirigenti tecnici e dai referenti dei singoli AA.TT., che hanno collaborato attivamente sia nella fase di ricognizione iniziale dei destinatari della formazione (in considerazione della fisiologica discrasia tra i dati acquisibili dalla piattaforma SIDI ad inizio anno scolastico e gli effettivi partecipanti, attribuibile a diverse concuse tra cui immissioni in ruolo successive, passaggi di ruolo, assegnazioni provvisorie per sopravvenute esigenze, differimento ecc.), che nella fase organizzativa di avvio delle attività in raccordo con le scuole polo.

L'interazione tra lo staff regionale e i dirigenti delle 28 scuole polo della Sicilia che ha permesso una sistematica condivisione di tutti gli aspetti procedurali, sia amministrativi che metodologico-didattici, ponendo le basi per la costruzione di una positiva sinergia garante di effettiva uniformità operativa.

Elementi caratterizzanti il percorso formativo a livello regionale: valorizzazione del tutor e articolazione del visiting

Nella seconda annualità, con C.M. 33989/2017, *Periodo di formazione e di prova per i docenti neoassunti. Orientamenti preliminari per la progettazione delle attività formative per a.s. 2017-18*, se da un lato si confermano gli aspetti salienti del percorso già avviato, dall'altro si introducono, a livello nazionale, ulteriori novità. La prima è riferita all'inserimento della tematica dello sviluppo sostenibile tra i nuclei fondamentali dei

71. Per una panoramica complessiva delle attività a livello nazionale svolte nel corso della prima annualità di applicazione del nuovo modello è possibile attingere ai dati forniti da INDIRE al seguente link: <http://www.indire.it/2017/02/27/neoassunti-i-risultati-del-monitoraggio-sulla-formazione-della-s-20152016/>.

Laboratori formativi, la seconda introduce in via sperimentale la possibilità «di dedicare una parte del monte-ore a visite di studio da parte dei docenti neoassunti, a scuole caratterizzate da progetti con forti elementi di innovazione organizzativa e didattica, in grado di presentarsi come contesti operativi capaci di stimolare un atteggiamento di ricerca e miglioramento continui». Per la Sicilia la quota di visiting assegnata nella prima annualità sperimentale era di 201 unità.

Le innovazioni, si collocano nell'ottica di «interpretare aspettative ampiamente diffuse e condivise nel mondo della scuola, sia in merito ai contenuti culturali da mettere al centro della proposta educativa nei confronti delle giovani generazioni, sia in merito alla costruzione di efficaci e coinvolgenti ambienti di apprendimento» (C.M. 33989/2017).

Considerata la valenza formativa del percorso nel suo complesso e al fine di garantire ai docenti neoassunti un repertorio di opportunità formative qualitativamente elevate, si è cercato, a livello regionale, di prestare particolare attenzione alla valorizzazione e formazione in servizio dei docenti tutor e al porre in essere di una serie di iniziative di coordinamento e incontri programmatici tra lo staff regionale e le scuole polo per l'attuazione dell'attività di visiting, in considerazione del carattere sperimentale e particolarmente innovativo che la stessa assume all'interno del percorso.

Valorizzazione della figura del tutor

La scelta di prestare particolare attenzione ad interventi di formazione del docente tutor nasce sia da richieste specifiche del personale coinvolto che dalla consapevolezza di come, molto spesso, i docenti individuati in sede collegiale e destinatari di provvedimento di individuazione, manifestavano bisogni formativi per lo sviluppo di competenze professionali adeguate, per meglio supportare i docenti neoassunti nello svolgimento delle tre funzioni principali di sostegno professionale e organizzativo attribuite loro dal D.M. 850/2015:

- come istruttore, che fornisce informazioni riferite sia al contesto che alla normativa;
- come facilitatore, che sostiene lo sviluppo di competenze specifiche;
- come moderatore, che favorisce la comunicazione e la condivisione nel gruppo docenti e con gli stakeholder di riferimento.

Nei primi due anni di avvio del nuovo modello la formazione dei tutor è stata affidata alle scuole polo e in particolare nelle province di Enna e Caltanissetta si sono avviati primi percorsi sperimentali rivolti a circa 83 tutor finalizzati all'approfondimento delle seguenti tematiche:

- l'accoglienza del docente neoassunto nella comunità professionale;
- l'incoraggiamento alla partecipazione ai diversi momenti della vita collegiale della scuola;
- la messa in atto di ogni utile forma di ascolto, consulenza e collaborazione per migliorare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento;

- la condivisione degli esiti di apprendimento attesi, le metodologie didattiche, le strategie inclusive e per lo sviluppo delle eccellenze, gli strumenti e criteri di valutazione;
- la collaborazione per la stesura del Bilancio delle competenze – patto per lo sviluppo professionale; la supervisione per la stesura del Bilancio di competenze;
- l’attività di peer to peer finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche, alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell’azione di insegnamento;
- il confronto e la rielaborazione per le sequenze osservative;
- la presentazione delle risultanze emergenti dall’istruttoria compiuta in merito alle attività formative predisposte ed alle esperienze di insegnamento e partecipazione alla vita della scuola del docente neoassunto.

La formazione dei tutor a livello regionale

Nell’a.s. 2018-19, anche grazie a numeri più contenuti e gestibili, è stato realizzato un piano organico di formazione dei tutor direttamente gestito dall’USR Sicilia (nota USR Sicilia 9 novembre 2018, prot. 41486 e nota USR 16 novembre 2018, prot. 42571), rivolto a 2.006 docenti.

L’attività di formazione considerava il tutor come una risorsa, soggetto competente e riflessivo, attivo e partecipe all’elaborazione del Piano di formazione dell’istituzione anche in raccordo con altre figure di sistema operanti nell’istituzione scolastica.

Il tutoraggio dei docenti neoassunti diventa così un’occasione significativa per maturare non solo competenze didattico-disciplinari, ma anche competenze organizzative, progettuali, di analisi e gestione dei processi di insegnamento per lo sviluppo di competenze sia trasversali sia specifiche della professione educativa.

L’ipotesi di progetto partiva dalla necessità di sostenere i tutor quali referenti all’interno delle scuole, che potessero “presidiare” i numerosi aspetti connessi alla formazione (dall’analisi dei bisogni ai bilanci di competenze, dalla progettazione di iniziative, alla documentazione e condivisione di risorse e di pratiche per i docenti neoassunti e per quelli in servizio). In questo quadro, la formazione dei neoassunti veniva a collegarsi, attraverso figure di riferimento più consapevoli, con la formazione in servizio “ambiente di apprendimento continuo”, per costruire un sistema di opportunità di crescita e di sviluppo professionale per l’intera comunità scolastica.

Il percorso formativo era finalizzato al raggiungimento dei seguenti obiettivi formativi:

- a) formare docenti esperti per accompagnare la formazione dei neoassunti e dei docenti in servizio;
- b) caratterizzare ogni scuola come comunità professionale impegnata nella progettazione partecipata, nella gestione e valutazione della propria offerta formativa, anche attraverso la formazione di nuove figure con particolari funzioni (referenti, tutor, responsabili di aree di lavoro);
- c) promuovere forme di leadership educativa favorendo il lavoro collaborativo tra gli insegnanti, la formazione di staff, il presidio dell’autonomia di ricerca e innovazione, i rapporti con la dirigenza scolastica;

- d) sperimentare ed implementare modelli organizzativi e di gestione degli spazi innovativi anche finalizzati a nuove modalità di lavoro d'equipe (aula laboratorio, spazi alternativi all'aula, diversi moduli orari, diversa scomposizione del gruppo classe);
- e) sviluppare competenze professionali in ambito di documentazione generativa di processi e di prodotti.

L'attività di formazione rivolta a tutti i neoassunti della Sicilia è organizzata a cura dello staff regionale dell'USR Sicilia, in collaborazione con alcuni dirigenti scolastici delle scuole polo e referenti di Ambito, si è svolta in 3 sedi (Palermo, Catania e Caltanissetta), con incontri articolati della durata di 5 ore nei quali sono state trattate le seguenti tematiche:

- norme di riferimento che caratterizzano e definiscono la figura del tutor;
- l'adulto in formazione e il suo divenire professionale;
- funzione del tutor nel raccordo con la comunità scolastica;
- ambiente innovativo.

I risultati attesi previsti dall'ipotesi progettuale miravano alla formazione di un profilo professionale di docente tutor che:

- a) partecipa ai processi organizzativi e di miglioramento;
- b) implementa il lavoro collaborativo tra docenti;
- c) conosce le caratteristiche dell'adulto e del divenire professionale;
- d) crea relazioni all'interno di istituzioni/comunità attraverso la padronanza delle regole del contesto professionale, dei rapporti con genitori, il territorio, la comunità;
- e) crea ambienti di apprendimento innovativi, seleziona risorse che possono essere accessibili a tutti, conosce metodologie innovative, sa come progettare attività didattiche integrandole con tecnologie mobili.

Articolazione dell'attività formativa di visiting

Come già anticipato, la C.M. 33989/2017 introduceva, all'interno della formazione dei docenti neoassunti, la possibilità di sostituire le 12 ore di attività laboratoriale con l'azione formativa del visiting, cioè visite di studio su base volontaria «a scuole accoglienti che si caratterizzano per una consolidata propensione organizzativa e didattica, capaci di suscitare motivazioni, interesse, desiderio di impegnarsi in azioni di ricerca e di miglioramento». La stessa nota affidava agli UU.SS.RR. il compito di definire le procedure da seguire per l'avvio delle attività di visiting, compito puntualmente svolto dallo staff regionale che la messa in campo di una serie di iniziative di coordinamento finalizzate a:

- selezionare, in ambito regionale, un elenco di scuole innovative, disponibili ad accogliere i docenti neoassunti per lo svolgimento del visiting;
- predisposizione di Linee guida e di materiale documentario da diffondere a tutte le scuole polo per garantire, a livello regionale, la condivisione di modalità operative uniformi;
- scelta di criteri comuni per l'assegnazione dei docenti neoassunti alle scuole innovative selezionate;

- allestimento di apposite sezioni sia sul sito dell'USR Sicilia che delle scuole polo di Ambito per la pubblicazione e il reperimento del materiale ai docenti neoassunti.

Con il Bando scuole innovative (nota USR Sicilia 7 dicembre 2017, prot. n. 34456), rivolto a tutte le scuole della Sicilia e predisposto a cura dello staff regionale per la formazione del personale neoassunto, sono state individuate 76 scuole, selezionate in base al grado di pertinenza ed esperienza nei settori d'interesse (a titolo esemplificativo: apprendimento cooperativo, blended learning, debate, service learning, didattica metacognitiva, flipped classroom, metodologie EAS, peer education, project based learning, ricerca-azione, role playing). Nell'individuazione delle scuole sede di visiting, sono stati privilegiati l'impiego di metodologie innovative, la presenza di ambienti di apprendimento innovativi, la qualità ed il particolare contenuto formativo del progetto/laboratorio rivolto ai docenti neoassunti, sulla base di progetti i cui ambiti tematici corrispondessero a quelli dei Laboratori formativi, previsti dall' art. 8 del D.M. 850/2015.

Con la nota USR Sicilia 3 gennaio 2018, prot. n. 103 si fornivano indicazioni e materiali già strutturati per la realizzazione del visiting al fine di orientare i dirigenti delle scuole polo nell'organizzazione delle attività, e in particolare, nell'individuazione dei docenti destinatari (per la Sicilia sino ad un massimo di 201), nella definizione dei rapporti con la scuola accogliente e nell'azione di descrizione e rendicontazione da parte del docente interessato. Tutti i materiali sono stati predisposti dallo staff regionale in collaborazione con alcuni dirigenti delle scuole polo e referenti di Ambito, in un clima di costruttiva collaborazione finalizzata alla crescita professionale, e sono stati condivisi durante incontri regionali di presentazione a tutti i dirigenti delle scuole polo.

Tra gli strumenti forniti segnaliamo:

- linee guida per le visite a scuole innovative, in cui si precisano le regole per la conduzione del visiting, i criteri per l'individuazione dei docenti neoassunti da assegnare alle scuole selezionate, le modalità di attuazione dell'attività di visiting;
- modello di convenzione scuole innovative, contenente oltre tutte le informazioni ritenute utili dai dirigenti delle scuole polo per la più efficace realizzazione della visita, anche il numero delle ore previste, una breve descrizione dell'attività osservata, i riferimenti al Bilancio di competenze e al Patto formativo del docente, il riferimento ad una delle aree tematiche previste dall'art. 8 del D.M. 850/2015 per i Laboratori formativi;
- modello di richiesta partecipazione alle attività di visiting;
- scheda di osservazione dell'Attività didattica;
- modello di relazione finale visiting.

Tutto il materiale sopra menzionato ha permesso alle scuole polo di sperimentare in maniera ben organizzata l'attività di visiting evitando il rischio di utilizzo di materiali diversificati e poco funzionali e ha favorito la possibilità di confronto e scambio⁷².

72. Il materiale, pubblicato sia sul sito dell'USR Sicilia che sui siti delle scuole polo per la formazione, è tuttora reperibile al seguente link: <https://www.istitutoberlinguer.edu.it/index.php/formazione-docenti-neo-assunti-2017-2018>.

5.3.6. UMBRIA: L'ESPERIENZA DELL'ANNO DI FORMAZIONE DAL 2015 AL 2021⁷³

Aspetti relativi alla governance della formazione dei docenti neoassunti

L'avvio di un nuovo modello di formazione per i docenti neoassunti, introdotto nel nostro paese con il D.M. 850/2015, ha visto a livello nazionale, la sinergia tra ministero dell'Istruzione e INDIRE seguita da una costante interlocuzione con gli Uffici scolastici regionali. A livello regionale, ciascun USR ha rappresentato uno snodo operativo in grado di modularre sul territorio la visione e la struttura del modello nazionale, affinché il periodo di formazione e prova si potesse caratterizzare come un'esperienza di crescita e di sviluppo professionale. In Umbria, l'USR ha avuto un ruolo di coordinamento, di orientamento normativo-istituzionale e culturale. Le principali azioni hanno riguardato: la predisposizione di documenti di chiarimento della normativa e delle indicazioni ministeriali; la messa a punto di informative e vademecum aggiornati sul percorso formativo dei docenti neoassunti, la ricognizione dei docenti tenuti al periodo di formazione e prova; la creazione di un'apposita sezione sul sito istituzionale in cui sono stati pubblicati documenti e materiali didattici di supporto (FIG. 5.1).

La task force regionale⁷⁴, composta da rappresentanti dell'USR, delle scuole polo di ambito, dell'università, ha supportato il lavoro programmatico dei poli formativi nelle diverse annualità, al fine di:

- assicurare l'omogeneità degli interventi nel rispetto dei diversi contesti sociali e territoriali;
- considerare le specificità dei diversi gradi di scuola e l'eterogeneità dei docenti da formare;
- riflettere sugli esiti dei monitoraggi, condotti con regolarità al termine di ogni anno di formazione, per poter rispondere sempre con maggiore efficacia ai bisogni formativi dei docenti neoassunti.

Ogni scuola polo (5 in Umbria) si è occupata di organizzare le attività formative e garantire la corretta gestione amministrativo-contabile.

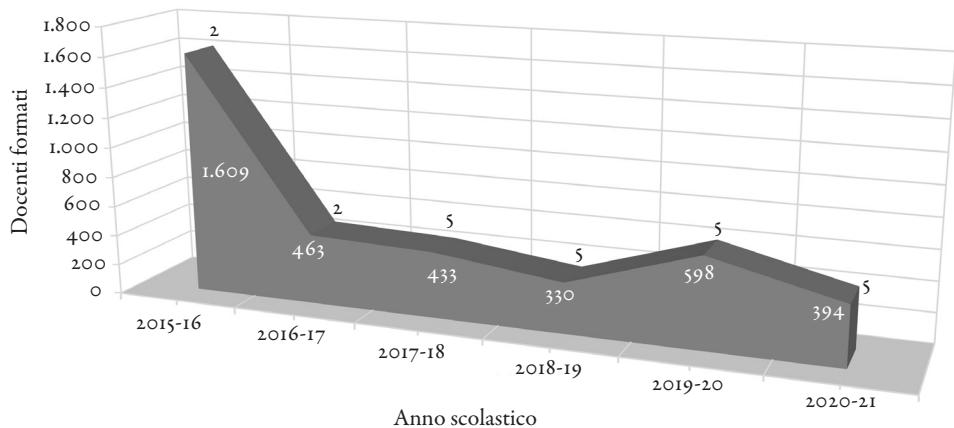
La continuità di azione e il confronto costante tra il livello nazionale e quello regionale, ha favorito, nell'arco temporale preso in considerazione, il consolidamento del modello formativo dei docenti neoassunti e nello stesso tempo ha consentito di sperimentare nuove modalità formative. Dall'a.s. 2017-18 il percorso formativo è stato arricchito con l'introduzione delle visite di studio, intese come un'esperienza "immer-

73. Questo paragrafo è stato scritto da Anna Pistoletti, dirigente scolastico a supporto dell'Autonomia scolastica presso l'USR Umbria, referente per la formazione (anna.pistoletti@istruzione.it).

74. La task force regionale, introdotta con il Piano per la formazione dei docenti 2016-19, ha avuto il ruolo di promuovere il sistema di formazione del personale docente attraverso la valorizzazione delle risorse accademiche e professionali attive nel territorio, di accompagnare le reti di scuole, coordinare le attività formative progettate dalle scuole polo per la formazione di ambito con riferimento a criteri comuni e condivisi a carattere regionale/nazionale, nonché di monitorare le azioni in oggetto pianificate nel territorio.

FIGURA 5.1

Distribuzione dei docenti neoassunti formati in Umbria dal 2015 al 2021 (in totale 3.827) e scuole polo di riferimento negli anni presi in esame (provinciali nei primi due anni e di ambito negli anni successivi)



	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21
Scuole polo	2	2	5	5	5	5
Docenti formati	1.609	463	433	330	598	394

siva” che consente al docente di conoscere contesti di applicazione concreta di nuove metodologie didattiche in realtà scolastiche altamente innovative.

Le “visite studio” in scuole innovative

Le visite studio in Umbria sono state sostitutive dei laboratori (12 ore di “full immersion” distribuite in due giornate) per i docenti del contingente sperimentale. Il numero è stato indicato annualmente dal ministero dell’Istruzione per ciascuna regione (TAB. 5.4).

TABELLA 5.4

Sintesi dell’attività di visiting

Indicazioni operative	Annili scolastici dal 2017-18 al 2019-20
Contingente sperimentale	Il numero dei docenti coinvolti è stato il seguente: 31 nel 2017-18; 47 nel 2018-19; 37 nel 2019-20.
Modalità di selezione delle scuole innovative da parte dell’USR	Sono state selezionate 9 scuole innovative sulla base dei seguenti criteri: partecipazione a progetti nazionali approvati dall’USR o dal ministero dell’Istruzione; partecipazione a reti formalizzate nazionali o locali; adesione o realizzazione di iniziative di ricerca sulla didattica innovativa.

(segue)

TABELLA 5.4 (*segue*)

Indicazioni operative	Anni scolastici dal 2017-18 al 2019-20
Modalità di selezione delle scuole innovative da parte dell'USR	Gli ambiti nei quali si sono distinte includono: “Didattica innovativa”, “Nuove tecnologie”, “Bisogni educativi speciali”, “Alternanza scuola-lavoro” (oggi PCTO), “Buone pratiche di didattiche disciplinari”, “Gestione della classe e problematiche relazionali”.
Modalità di individuazione dei docenti	Sorteggio dei candidati in modo proporzionale per grado di scuola.
Modalità di svolgimento delle visite in presenza	È stato condiviso in sede di task force regionale un protocollo per le visite: dopo una prima fase di accoglienza, segue la presentazione della proposta formativa (riconducibile alle aree trasversali previste per i laboratori, integrate ogni anno secondo le disposizioni ministeriali): l'esperienza si svolge in piccoli gruppi guidati da un tutor o da un team di docenti della scuola ospitante; ogni scuola definisce le modalità di osservazione delle azioni didattiche in classe e in altri contesti legati alla progettualità della scuola stessa; segue una fase di riflessione con il dirigente scolastico, il tutor, il team e il gruppo dei docenti in formazione al termine di ciascuna delle due giornate di formazione; a conclusione delle dodici ore di visiting i docenti vengono invitati a compilare un questionario di monitoraggio predisposto dalla task force regionale.
Principali criticità	Uno dei principali punti deboli dell'esperienza, segnalato dai docenti, ha riguardato la durata complessiva del visiting: sarebbero necessari tempi più distesi per una migliore assimilazione degli stimoli offerti dalle scuole innovative ed un'attenta riflessione sulle possibili ricadute applicative nella realtà scolastica del docente neoassunto.
Punti di forza	L'accoglienza da parte delle scuole innovative; clima relazionale positivo; professionalità del docente o dei docenti del team di supporto alla visita; opportunità di osservare nuovi ambienti di apprendimento, aule “aumentate” dalla tecnologia e l'applicazione di un'ampia gamma di metodologie attive in contesti scolastici reali.
Proposte future	Possibilità di coinvolgere il tutor; allungare il tempo dell'esperienza e distribuirla in più giornate; coinvolgimento attivo del docente neoassunto nelle attività di visiting; prevedere stimoli didattici relativi alle aree disciplinari insegnate dai docenti in visita.

L'esperienza laboratoriale

I laboratori (12 ore), organizzati e gestiti dalle scuole polo, seppure con tempi molto contenuti, hanno consentito di sperimentare l'integrazione virtuosa tra teoria e prassi e la valorizzazione delle professionalità presenti nelle scuole. Il coinvolgimento

di formatori provenienti dal contesto scolastico, come riportato nelle relazioni finali delle scuole polo, ha favorito un’attività di riflessione sull’esperienza di formazione, ha offerto spunti per la progettazione didattica ed ha suggerito proposte riproducibili nella propria realtà scolastica e documentabili sull’ambiente web appositamente predisposto.

Le modalità in cui sono stati organizzati e gestiti i laboratori sia in presenza, sia nella forma blended, sia a distanza, come risulta dai dati dei monitoraggi condotti nelle diverse annualità, hanno influito positivamente sulle pratiche professionali dei docenti neoassunti in modo particolare:

- sull’acquisizione di metodologie laboratoriali e collaborative;
- sulla costruzione della propria identità professionale;
- sulla gestione dei problemi della classe;
- sulle strategie per il miglioramento degli apprendimenti.

È emerso in modo chiaro l’apprezzamento per il lavoro collaborativo, per l’esperienza del rapporto tra pari e lo stimolo a costruire comunità di pratiche. Tutto ciò è stato facilitato dall’uso di spazi virtuali condivisi, resi disponibili dalle scuole polo e utilizzati in via esclusiva nella modalità di formazione a distanza.

Sebbene nella prima fase di sperimentazione del modello formativo fosse emersa la necessità di rendere meno rigida la struttura dei laboratori, nel momento in cui le indicazioni ministeriali hanno consentito di modulare diversamente la loro durata, la task force regionale ha condiviso la scelta di conservare il modello originario dei quattro laboratori. Pertanto, i docenti hanno avuto l’opportunità di fare più “miniesperienze” diversificate su quattro tematiche, omogenee sui cinque ambiti territoriali.

Tale scelta si è resa necessaria per ragioni di tipo gestionale e per la complessità organizzativa che deve tener conto dei bisogni formativi dei docenti provenienti da esperienze formative e professionali molto diverse.

Molto efficace è risultato il lavoro delle scuole polo dal punto di vista comunicativo, infatti, ogni polo formativo ha dedicato uno spazio sul proprio sito web per tutte le informazioni di carattere organizzativo e per la fruibilità dei materiali didattici dei percorsi svolti⁷⁵.

Riferimenti bibliografici

- ARGYRIS C., SCHÖN D. A., (2005), *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano.
BERTINETTO A. (2021), *Estetica dell’improvvisazione*, Il Mulino, Bologna.

75. Ambito 1: https://www.iisgubbio.edu.it/?page_id=8904; ambito 2: <https://www.avoltapg.edu.it/pagine/anno-scolastico-2021-2022>; ambito 3: <http://www.ittfoligno.it/normativaneoassunti/>; ambito 4: <https://ddmazzininterni.edu.it/scadenze/>; ambito 5: https://nuvola.madisoft.it/bacheca-digitale/bacheca/TRIC816004/8/IN_PUBBLICAZIONE/1dca5c46-6330-42d4-8e30-bcca8ca87e8d/show.

- BEVILACQUA B. (2017), *Leadership generativa in contesti scolastici e comunicazione efficace: strategie per gestire la complessità della scuola*, in "Idee in form@zione", 6, 5, pp. 51-71.
- BROWN J., ISAACS D. (2005), *The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
- CALVARESI C. et al. (2021), *Patti di comunità per una corresponsabilità educativa diffusa e coordinata*, in M. Bordin et al. (a cura di), *Scuola sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Feltrinelli, Milano, pp. 119-37.
- CAVADI G. (2018), *Novità e conferme per l'anno di formazione*, in "Scuola 7", 99, 23 luglio, <https://www.scuola7.it/2018/099/novita-e-conferme-per-lanno-di-formazione/>.
- CELENTIN P., LUISE M. C. (2014), *Formazione online dei docenti di lingue*, in "EL.LE", 3, 2, pp. 313-29.
- CERINI G. (a cura di) (2015a), *Dirigenti scolastici di nuova generazione. 24 saggi sulle funzioni del dirigente scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.
- ID. (2015b), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, in Id. (2015a), pp. 9-16.
- ID. (2015c), *I valori in gioco*, in Id. (2015a), pp. 19-22.
- ID. (2015d), *La scuola come organizzazione per l'apprendimento*, in Id. (2015a), pp. 77-80.
- ID. (2016), *Le radici emiliano-romagnole del nuovo modello formativo*, in "Studi e Documenti", 15, dicembre pp. 1-9, https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/04/Studi-e-Documenti-15_2.pdf.
- ID. (2017), *C'è anche il visiting per docenti neoassunti*, https://neoassunti.indire.it/2019/files/2018/VISITING_per_i_docenti_neo-def.pdf.
- ID. (2019), *Anno di formazione neo-assunti: le novità*, in "Scuola 7", 127, 4 marzo, <https://www.scuola7.it/2019/127/anno-di-formazione-neo-assunti-le-novita/>.
- ID. (2022), *Atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid, Napoli.
- CRAVERA A. (2012), *La guida del Sole 24 Ore ai classici del management nell'era della complessità*, Gruppo24Ore, Milano.
- ID. (2015a), *Le strategie dormienti*, in "L'Impresa", 6, pp. 76-9.
- ID. (2015b), *Come misurare la vitalità delle aziende*, in "L'Impresa", 10, pp. 70-1.
- FOERSTER H. VON (1987), *Sistemi che osservano*, Astrolabio Ubaldini, Roma.
- ID. (1996), *Attraverso gli occhi dell'altro*, Guerini e Associati, Milano.
- ID. (1997), *L'arte dell'apprendimento*, in "Pluriverso", II, 2, pp. 79-84.
- GARDNER H. (1995), *Formae mentis, saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- GOLEMAN D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Mondadori, Milano.
- INDIRE (2015), *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Aule laboratorio disciplinari"*, versione 1.0, https://www.istruzione.it/scuola_digitale/prog-atelier.shtml.
- LANDRI P. (2021), *La risonanza. Dirigere una scuola tra governabile e inatteso*, intervento al Seminario tam – Training sull'autovalutazione per il miglioramento. Dalla dimensione formativa dell'esperienza alle prospettive di sviluppo, Progetto Valu.E for Schools, Azione 2 Valu.E. "Valu.E Valutazione/Autovalutazione Esperta", Valu.E 10.9.3.A-FSE PON 2015-1, webinar del 2 dicembre 2021.
- LANDRIP. et al. (2021), *Rapporto indire. Nel crepuscolo dell'oradilezione. La "normalità" post-pandemica nell'immaginario degli insegnanti*, in <https://piccolescuole.indire.it/pubblicato-il-rapporto-di-ricerca-sulla-scuola-che-verra-nel-post-pandemia/>.

- LE BOTERF G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Guia, Napoli (ed. or. 2000).
- MAGNOLER P. (2017), *Il tutor. Funzione, attività, competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- MANGIONE G. R. (2017), *Il Laboratorio nel curricolo formativo dei Neoassunti*, in "Formazione & Insegnamento", 15, 3, pp. 71-92, <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2626/2330>.
- MASSARENTI A. (2009), *Vive bene chi sa improvvisare*, in "Il Sole 24 Ore", 183, 5 luglio, p. 35.
- MINTZBERG H. (2009), *L'azienda come comunità*, in "Harvard Business Review", 9, pp. 94-9.
- ID. (2010), *Il lavoro manageriale*, FrancoAngeli, Milano (ed. or. 2009).
- MORTARI L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- PETTENATI M. C. (a cura di) (2019), *Visiting e formazione docente. L'esperienza delle visite a scuole innovative nell'anno di formazione dei docenti neoassunti*, Tecnodid, Napoli ("Notizie della scuola – Voci della scuola", 12-13, 15 marzo).
- ID. (a cura di) (2021), *Paese formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- POTTER J., MCDOUGALL J. (2017), *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*, Palgrave Macmillan, London.
- ROSA H. (2020), *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, Scholé, Brescia.
- SCHENETTI M. (2013), *Vissuti e profili di professionalità: riflettere sul presente, progettare il futuro*, in L. Balduzzi, M. Manini (a cura di), *Professionalità e servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma, pp. 133-69.
- SCHÖN D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- UNESCO (2020), *Learning to Become with the World: Education for Future Survival*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374923>.
- VERSARI S. (2021), intervento al Seminario Fondazione Golinelli-Ministero dell'Istruzione, *La Scuola: quale futuro dopo la pandemia. Innovare, progettare, sperimentare: proposte e percorsi*, webinar del 2 novembre 2021.

Venti anni di esperienza negli ambienti di formazione. Evoluzioni e prospettive

di *Beatrice Miotti**

6.1

INDIRE promotore di innovazione: ambienti di apprendimento online

Fin dal 1995, INDIRE si è occupato di supportare le scuole e i docenti nelle attività didattiche e, con la diffusione di Internet, ha avviato azioni di sensibilizzazione alla tecnologia rivolte alle scuole al fine di rendere docenti, studenti e tutti coloro che a vario titolo operavano all'interno degli istituti scolastici, più consapevoli delle potenzialità, limitazioni e pericoli della Rete.

Nel 1999 INDIRE promosse il primo corso di formazione interamente online dedicato ai docenti con funzioni obiettivo a cui parteciparono circa novantamila docenti in tre edizioni (Mazzella, 2002).

Massimo Faggioli (2005) condusse una analisi rispetto alle caratteristiche, funzionalità e presupposti pedagogici delle piattaforme di formazione che erano allora presenti sul mercato e muovevano i primi passi verso un modello e-learning condiviso. I risultati di questa indagine hanno portato a una interessante considerazione: «Il modello di formazione che ha ispirato lo sviluppo delle principali piattaforme di e-learning in commercio nel 2001, quando INDIRE ha intrapreso la via della progettazione di un proprio ambiente di apprendimento online, e che restano senza molte modifiche ancora sul mercato, delinea una sorta di ritorno all'anno zero della pedagogia riproponendo stili di insegnamento di matrice comportamentista» (ivi, p. 12), evidenziando quindi in modo implicito la volontà di INDIRE di andare in direzione contraria rispetto alle proposte del mercato. Tale riflessione trovava fondamento anche nella grande esperienza maturata dall'istituto negli anni in ambito educativo e sviluppata grazie ad un contatto stretto con i docenti, che portò INDIRE a poter interpretare i bisogni e le necessità della scuola ed innovare le modalità di fare formazione.

L'interesse di INDIRE, in quanto centro di documentazione e punto di riferimento pedagogico per gli insegnanti, era duplice: da una parte mettere a punto un modello di formazione efficace che superasse «lo sviluppo di approcci che nascono ex novo intorno al tema dell'e-learning e che sembrano non tenere alcun conto dell'evoluzio-

* Tecnologa INDIRE (b.miotti@indire.it).

ne recente delle scienze della formazione» (ivi, p. 13); dall'altra la realizzazione di un ambiente che fosse rispondente ai principi fondamentali espressi da Midoro (1998): comunità virtuale, materiali di studio e tecnologie di sviluppo.

La prima esperienza di e-learning (quella del 1999) doveva essere, su indicazione del ministero, una «formazione a distanza di seconda generazione» dove, le dieci ore richieste di fruizione, dovevano essere rese disponibili tramite CD-ROM. INDIRE invece superò il limite del supporto fisico e promosse la formazione esclusivamente online, mettendo a disposizione degli utenti una serie di risorse consegnate da esperti in forma cartacea e riportate in html dalla redazione, un ampio numero di forum dove creare la discussione e alimentare la community, infine propose ai docenti in formazione dei “laboratori di esperienze” dove ognuno aveva la possibilità di raccontare la propria attività compilando una scheda e allegando materiali. Il fatto che questa formazione fosse obbligatoria fece sì che tutti i 60.000 docenti promossi con funzioni obiettivo si connettessero e portassero a termine le dieci ore. Purtroppo l'elevato numero di utenti, combinato ad una piattaforma di terze parti acquistata per l'occasione e personalizzata con il modello formativo proposto, crearono insuperabili criticità tecniche, che portarono ad una rapida revisione del sistema.

Questa esperienza fu fondamentale per la costituzione, già a partire dal 2001, di un vero e proprio ambiente di e-learning di INDIRE denominato “PuntoEdu” (Faggioli, 2005). Esso era innanzitutto, e prima di una semplice trasposizione telematica, una filosofia di formazione: si fondava sui concetti di didattica attiva di Dewey, sulla teoria del costruttivismo di Piaget, sulle teorie dello sviluppo cognitivo e sul costruttivismo sociale di Vygotskij e consisteva in un modello formativo “attivo” blended dove i docenti potevano lavorare in un contesto laboratoriale: «nella formazione dei docenti, deve esserci coerenza tra i metodi che l'insegnante usa quando insegna agli allievi e quelli con i quali gli si propone un percorso di formazione finalizzato alla sua crescita professionale. È un circolo virtuoso in cui il successo del processo di apprendimento non si misura su quanto l'insegnante apprende ma su quanto di questi apprendimenti si trasferisce, modificandolo in senso innovativo, nel suo lavoro quotidiano a scuola» (ivi, p. 16). Il modello di formazione blended era un paradigma emergente in quegli anni ma veniva principalmente messo in atto tramite l'utilizzo di risorse online o su supporto digitale. PuntoEdu rovesciò questa visione e così l'ambiente online divenne il luogo dove avveniva l'acquisizione di conoscenze, dove si svolgevano le attività individuali e di gruppo, dove i docenti potevano condividere con la comunità l'esperienza e i materiali di eccellenza, dove il corsista partecipava alla community allargata e a quella più ristretta definita “classe virtuale”. Al contrario, in presenza avvenivano indispensabili processi di supporto al lavoro online: ad esempio la familiarizzazione con l'ambiente, la condivisione dei materiali prodotti, discussioni e approfondimenti.

Con la nascita del Web 2.0, sfruttando il framework PuntoEdu, nel decennio successivo INDIRE partecipò in modo attivo alla promozione di iniziative di innovazione digitale portando nelle scuole metodologie e strumenti che avrebbero supportato gli studenti migliorando lo stare in classe e la qualità della didattica.

6.1.1. LE ORIGINI DELL'E-LEARNING E I MODELLI PROPOSTI

Il termine e-learning venne proposto per la prima volta nel 1999 da Elliott Masie, un educatore esperto di tecnologie durante il suo intervento alla TechLearn Conference: «eLearning is the use of network technology to design, distribute, select, administer and share learning». Agli esordi l'e-learning riguardava principalmente il Computer Based Learning ossia l'apprendimento basato su software desktop o risorse su supporti esterni come CD-ROM, successivamente i paradigmi di formazione online evolsero rapidamente e, secondo Monica Banzato e Vittorio Midoro (2005), erano classificati in: percorsi in autoapprendimento, percorsi assistiti e percorsi collaborativi. Anche gli strumenti proposti dagli ambienti (di gestione dei materiali, di apprendimento, di gestione del corso, di monitoraggio) dovevano essere adeguati al modello e coinvolgere figure tali da garantirne il funzionamento secondo quanto previsto.

In anni più recenti la formazione a distanza è divenuta parte integrante della nostra vita: da un lato chiunque ha la possibilità di accedere alle risorse online e proseguire il proprio processo di formazione in autonomia, secondo anche la strategia di Lisbona 2000¹ con cui il Consiglio europeo auspicava un potenziamento del lifelong learning in uno scenario di formazione continua. In questo sicuramente la rete riesce a supportare l'utente in modo significativo poiché è ricca di informazioni libere o strutturate, in forma di testo o multimediali; è necessario però educare i fruitori alle modalità più sicure per la navigazione tra le informazioni così da sollecitare la loro attenzione sulla affidabilità delle fonti e migliorare la capacità di discriminazione tra notizie vere e false. Dall'altra parte la rete fornisce anche piattaforme di formazione sincrona in cui studenti e docenti sono connessi allo stesso ambiente ed interagiscono in modo contestuale alla costruzione del percorso di formazione e apprendimento, e di formazione asincrona che a differenza del precedente non vede docenti e studenti connessi simultaneamente, ma consente una fruizione individuale dei contenuti da parte degli studenti (Piceci, 2021) (ad esempio i MOOC, *Massive Open Online Courses*). Tra tutti gli evidenti vantaggi dell'e-learning (massima diffusione dei corsi, alta accessibilità, basso costo di realizzazione, mancanza di costi dovuti alla logistica, basso impatto ambientale) rivestono particolare importanza la flessibilità della formazione in termini di spazio, tempo e materiali (*ibid.*) e la personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Tipicamente i corsi online possono essere fruiti in qualunque momento permettendo a tutti di coniugare lo studio con altri impegni: le lezioni anche se avvengono in modalità sincrona sono generalmente registrate e messe a disposizione degli studenti, le attività vengono proposte dai docenti ma eseguite poi dagli studenti in modo asincrono, la presenza di eTutor e manager eLearning soddisfa i bisogni degli studenti in termini di supporto tecnico e metodologico. Ancora più importante è poi la personalizzazione: un primo aspetto è quello della modularità «intesa come organizzazione dei contenuti in unità

1. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.

di apprendimento, strutturate secondo obiettivi che devono essere raggiunti dagli studenti» (*ibid.*). Tipicamente le unità formative sono organizzate in moduli auto-consistenti e oltre alle risorse da consultare presentano anche attività di autovalutazione (test interattivi, quiz post visione ecc.), di condivisione di materiali tra pari ed esercitazioni sottoposte a valutazione da parte del docente. Alvino *et al.* (2007) definiscono un contenuto didattico online (*Learning Object*) come «un’unità di conoscenza autoconsistente con un obiettivo didattico ben definito, di dimensioni ridotte, usabile e riusabile in diversi contesti di apprendimento, sia didattiche sia tecnologici (in questo caso si parla di interoperabilità), facilmente reperibili tramite apposite descrizioni o metadati» (ivi, p. 27).

È buona norma, inoltre, che tali moduli formativi siano realizzati, dal punto di vista tecnico, in modo che possano essere facilmente riutilizzati in altri ambienti e quindi ad esempio che utilizzino protocolli standard, come ad esempio lo SCORM². Nel 2002 si diffuse anche il concetto di *Open Educational Resources* (OER) introdotto la prima volta al *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries* (UNESCO, 2002) che incoraggiava alla diffusione di risorse libere e gratuite su dispositivi multimediali.

Nel 2012 la definizione di OER fu ampliata, tenendo conto anche degli standard Creative Commons: «l’insegnamento, l’apprendimento e la ricerca di materiali in qualsiasi formato, digitale e non, di pubblico dominio o rilasciati a titolo di una licenza aperta che ne permette l’accesso, l’uso, l’adattamento e la ridistribuzione gratuita da parte di altre, senza restrizioni. Le licenze aperte si basano sul quadro già esistente dei diritti di proprietà intellettuale, come specificato dalle relative convenzioni internazionali, e rispettano la paternità dell’opera» (UNESCO, 2012, p. 1). Stefania Nirchi (2021, p. 65) evidenzia quindi come «quando parliamo di OER ci riferiamo in particolare a contenuti digitali erogati in modalità aperta, gratuita per l’utilizzo e il riutilizzo nell’ambito della didattica, dell’apprendimento e della ricerca, di solito con indicazioni chiare circa il loro riutilizzo come indicato nella licenza Creative Commons».

La personalizzazione si esplica anche nella possibilità per ogni studente di scegliere all’interno del corso il proprio percorso andando ad approfondire alcuni aspetti piuttosto che altri consultando una selezione di risorse e progettando quindi, in una ottica costruttivistica, il proprio processo di apprendimento. Questo si esplica quindi in una curvatura dei contenuti del corso rispetto ai propri bisogni formativi, tenendo conto anche delle peculiarità delle proprie basi di conoscenze.

Alcune piattaforme oltre ad essere dei *Learning Content Management System* (LCMS) implementano anche algoritmi e funzionalità orientati proprio alla personaliz-

2. SCORM, ossia *Shareable Content Object Reference Model*, definisce uno standard per la realizzazione dei *Learning Object* (LO) ossia degli oggetti multimediali su cui si basavano le piattaforme di e-learning. Lo standard prevedeva che ogni LO fosse metadatato, dialogasse con la piattaforma tramite JavaScript per tenere traccia delle attività dell’utente e permettergli quindi il passaggio a LO successivi, fosse riusabile indipendentemente dalla piattaforma in cui era inserito.

zazione secondo il paradigma dell'*adaptive learning system*. Giovannina Albano (2011, p. 145) definisce la caratteristica adattativa della piattaforma come «la sua capacità di creare, gestire e aggiornare in itinere, in maniera automatica, per ogni studente, unità di apprendimento personalizzate». Secondo Gaeta *et al.* (2009) questo può avvenire grazie a tre aspetti: il primo è la conoscenza didattica che si esplica sia sotto forma di ontologie per la definizione, tramite grafi, delle relazioni tra domini di conoscenza e concetti, sia tramite i *Learning Objects* (LO) come strumenti di descrizione della conoscenza, sia, infine, tramite set di metadati che etichettano i LO associandoli a uno o più concetti definiti nelle ontologie; il secondo è il modello studente che descrive sia il livello di apprendimento raggiunto ma anche tutte quelle informazioni che riguardano la sua modalità di vivere la piattaforma ossia dal suo livello di interattività, alla tipologia di contenuti visualizzati, all'approccio didattico seguito ecc.; infine il terzo sono le procedure di pianificazione del *Learning Path* (LP): la piattaforma a partire dagli obiettivi di apprendimento definiti dal docente e descritti tramite una selezione di ontologie, individua il percorso “ottimale” per lo studente tarandolo rispetto al suo profilo e aggiornandolo in modo automatico via via che lo studente esegue test o visiona moduli didattici. Il corso che ne segue è effettivamente realizzato su misura per lo studente.

6.1.2. LE ORIGINI DEL MODELLO DI FORMAZIONE SVILUPPATO DA INDIRE E LE PRIME FORMAZIONI PER DOCENTI NELL'ANNO DI PROVA

Con il primo prototipo di ambiente di formazione realizzato nel 1999 e portato avanti anche nell'anno successivo, INDIRE propose una formazione che consisteva essenzialmente in risorse consultabili staticamente online (una sorta di “libro di testo elettronico”). Queste erano implementate internamente all'istituto dove era disponibile una esperienza avanzata sia dal punto di vista informatico, sia nella conoscenza del target a cui il prodotto era destinato.

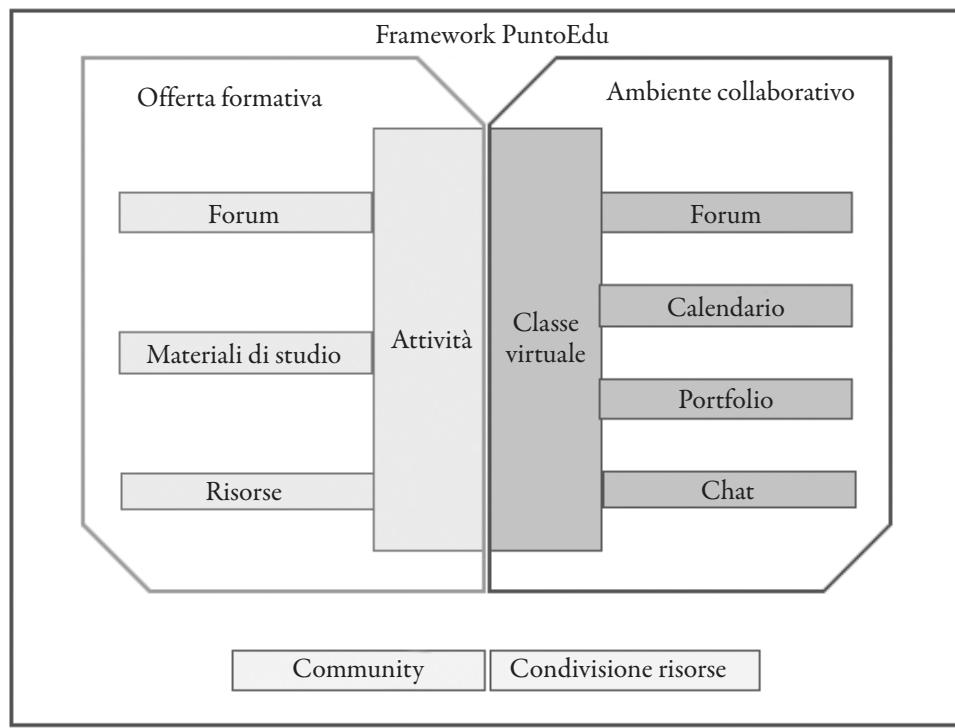
Nel 2001 per la prima formazione Neoassunti condotta da INDIRE, a seguito di una dettagliata ricognizione delle risorse già presenti sul mercato, venne scelta una piattaforma commerciale che, poiché distribuita da una multinazionale, fu ritenuta più affidabile sia per l'assistenza che per l'expertise tecnologica. Purtroppo, risultò molto rigida e poco personalizzabile e dopo pochi giorni dall'avvio ufficiale del sistema, a fronte di sessantamila accessi e duemila utenti contemporanei si rilevò inadeguata a sostenere numeri tanto elevati.

Di conseguenza INDIRE avviò lo sviluppo interno, di una piattaforma open-source che rispondesse alle esigenze di personalizzazione della formazione, alla collaborazione e alla metodologia learning by doing propri del paradigma PuntoEdu.

Con l'evoluzione delle tecnologie informatiche a supporto della erogazione di contenuti multimediali (si pensi ad esempio allo standard SCORM; alla diffusione e miglioramento della connessione anche nelle abitazioni private; ad una maggiore consapevolezza nell'utilizzo dei computer da parte degli utenti) anche l'impianto di

FIGURA 6.1

Elementi costituenti dell'ambiente PuntoEdu nella sua prima versione



formazione ed erogazione dei contenuti cambiò: i docenti non solo fruivano dei contenuti multimediali messi a disposizione ma interagivano fra di loro in modo asincrono, tramite forum, mailing list ed e-mail così da simulare situazioni didattiche in un contesto di role playing.

Nella FIG. 6.1 riportiamo un sintetico schema della struttura dell'ambiente PuntoEdu utilizzato durante la formazione Neoassunti 2001 così come appariva agli utenti (Carro, 2005).

La piattaforma ospitava due diverse aree che corrispondevano anche alla natura della formazione: la prima denominata “Offerta formativa” conteneva riferimenti e link a tutti i *Learning Objects* relativi all’argomento di interesse, materiali di studio e attività da svolgere in modalità laboratoriale che prevedevano anche lo svolgimento di elaborati da condividere poi tramite la sezione Condividi Materiali, link a risorse interne al sito INDIRE ed esterne, approfondimenti ecc.

La seconda chiamata Ambiente collaborativo era uno spazio che riproduceva virtualmente la classe fisica ma non solo. La classe virtuale aveva le caratteristiche di «un luogo di mediazione in cui si sviluppano e si incrociano modalità di comunicazione

e collaborazione che si basano su relazioni fondamentali tra studente ed e-Tutor, tra studente e studente e tra studente e risorse» (ivi, p. 111). In questo spazio virtuale, sotto la guida di un esperto, i corsisti potevano condividere esperienze e riflessioni sostanzialmente tramite i forum in un dialogo puramente asincrono. L'e-tutor che, come nella definizione classica di didattica attiva, aveva il ruolo di facilitatore accompagnando i docenti nel loro processo di apprendimento, aveva il compito di stimolare la riflessione all'interno dei forum tematici, supportare i corsisti dal punto di vista metodologico e tecnico, e di revisionare gli elaborati consegnati validandone la qualità o fornendo feedback. Oltre ai forum, nella classe era presente una chat collettiva della stanza, un calendario e gli annunci inseriti dalla redazione.

Strettamente collegato al discorso del modello formativo utilizzato, che prescinde dal suo esplicarsi in modalità frontale, virtuale o come nel caso di PuntoEdu, blended, è l'aspetto della valutazione e accreditamento della formazione effettuata. I docenti che si iscrivevano, o venivano iscritti dai dirigenti scolastici, avevano degli obblighi da rispettare per poter ottenere una certificazione: in presenza questo era abbastanza semplice, infatti, bastava aver effettuato una certa percentuale delle ore obbligatorie in presenza per vedersi riconosciuti i crediti di formazione. In un ambiente virtuale invece la dinamica non poteva che essere diversa e in realtà più complessa sia dal punto di vista concettuale che prettamente informatico. È evidente che non poteva trattarsi di una semplice trasposizione: sempre che fosse possibile dal punto di vista informatico avere traccia di quanto tempo un utente era stato collegato alla piattaforma, non poteva avere la stessa valenza di ore svolte in presenza. Per superare questa impasse e rendere adeguato il modello formativo e di conseguenza la piattaforma, i ricercatori formularono un sistema di tracciamento delle attività basate sui crediti che, indipendentemente dal tempo di connessione del corsista, prevedeva il soddisfacimento di alcuni criteri entro cui veniva quindi rilasciato un attestato. I criteri di raggiungimento dei crediti finali erano inizialmente fissi e solo negli anni successivi vennero realizzati tracciamenti personalizzati per ogni specifica formazione. Il corsista per personalizzare il proprio percorso di apprendimento poteva scegliere dall'offerta formativa le risorse per lui più interessanti ed effettuare le attività collegate: ad ogni risorsa in base alla sua specificità e complessità era assegnato un certo numero di crediti. Il corsista poteva inoltre acquisire crediti scrivendo messaggi nei forum, o condividendo materiali. Al raggiungimento del monte crediti complessivi l'utente poteva scaricare il proprio attestato. L'e-tutor aveva in tutto questo processo un ruolo molto importante: tramite una propria pagina personale “Registro” aveva modo di visualizzare per ogni docente nel suo corso, le attività svolte, poteva visionare gli elaborati caricati e validarli attribuendo quindi i relativi crediti.

Il corsista, d'altra parte, poteva controllare il proprio percorso ed il raggiungimento dei suoi crediti nella sua pagina “portfolio” che, speculare a quelle del registro del tutor, mostrava le attività completate o in fase di validazione.

Il modello formativo e le dinamiche virtuali della piattaforma, sviluppate in forma embrionale nei primi anni 2000, e perfezionati già negli anni successivi (le immagini

qua riportate fanno riferimento alla edizione della formazione dei docenti neoimmessi in ruolo del 2004-05), rimasero immutate per molti anni a seguire.

Da un punto di vista ingegneristico, la piattaforma PuntoEdu, venne realizzata completamente da zero dal team di sviluppo di INDIRE, utilizzando l'infrastruttura server allora posseduta che nel 2005 era costituita da quattro farm (una per formazione in quel momento attiva) ognuna delle quali raggruppava da nove a venticinque macchine fisiche (Web) a seconda del carico di utenti previsto per quella specifico ambiente e in base alla potenza elaborativa richiesta (Galgani, 2005).

Le macchine front-end erano collegate inoltre a dieci macchine su cui erano installati i servizi di storage dei dati (database MySQL, DBMS Oracle e SQL Server). Le farm non erano connesse direttamente ad Internet ma ad apparecchiature hardware specializzate per il bilanciamento di carico. Questi sistemi erano a loro volta bilanciati e ridondati.

Le piattaforme, implementate sulle macchine web, erano state sviluppate in ambienti open source Linux e Apache, con linguaggio PHP e HTML. Per la gestione di alcune funzionalità erano state usate installazioni server di applicazioni di terze parti come, ad esempio, ForumPHP per la creazione e manutenzione dei forum.

6.2

Come si sono evoluti il modello formativo e la tecnologia per l'ambiente per docenti nell'anno di prova

Come descritto nel PAR. 6.1, INDIRE è stato promotore della prima piattaforma virtuale per la formazione dei docenti immessi in ruolo nel 2001. Al primo prototipo sono seguite dodici diverse edizioni che hanno accompagnato i docenti fino all'anno scolastico 2013-14. In tutti questi anni la piattaforma di riferimento è stata sempre basata sul modello PuntoEdu che ha acquisito, soprattutto grazie alla esperienza maturata di anno in anno, nuove funzionalità e specifiche.

L'ambiente di lavoro si arricchì innanzitutto di un back-end LCMS per la gestione ed il caricamento delle risorse e dei *Learning Objects*, completamente sviluppato internamente all'ente venne creato custom rispetto alle specifiche esigenze del modello formativo. Ogni risorsa poteva essere descritta tramite un set di metadati personalizzabili, essere inserita tramite una visualizzazione embedded dentro ad una pagina con testo a corredo, poteva essere definito il numero di crediti assegnati alla risorsa in dipendenza della particolare formazione in cui era inserita, potevano essere scelte tipologie di risorse diverse (video su canali di distribuzione online come YouTube o Vimeo, URL, documentazione ecc.) a cui, lato front-end corrispondeva una diversa modalità di presentazione e funzionalità.

Se la qualità delle risorse non era cambiata rispetto alle prime edizioni, essendo sempre realizzate da esperti e vicine alla sensibilità ed uso che un docente doveva farne in classe, negli anni era stato perfezionato l'aspetto con cui queste comparivano:

nuove risorse vennero infatti realizzate integrando prodotti multimediali come video o animazioni grafiche a parti testuali, progressivamente lo standard SCORM venne abbandonato e i minisiti ricostruiti in HTML 5.

Anche la piattaforma nel corso degli anni ha subito una metamorfosi che l'ha portata da essere una struttura "minimale" con una veste grafica coerente con gli standard degli anni 2000 molto stilizzata, ad un ambiente con funzionalità avanzate e soprattutto personalizzabili per ogni formazione attivata. In particolare, due furono le migliori apportate.

Innanzitutto, poiché la modalità di formazione asincrona (forum, messaggi nella chat, o email) presentava una grande variabilità nella sua efficacia, anche in dipendenza della capacità del tutor di coinvolgere i corsisti in discussioni e approfondimenti e di mantenere alto il livello della discussione, venne introdotto un software di terze parti per attivare anche delle attività di tipo sincrono. In particolare, fu utilizzato una versione custom di Adobe Breeze per la realizzazione di aule virtuali in cui gli studenti, su indicazione dei tutor, potevano entrare per seguire lezioni a distanza e dove il docente poteva condividere slide o scrivere su una lavagna interattiva. Questa modalità divenne ben presto prioritaria all'interno del modello di formazione sia nella classe virtuale, tramite stanze locali, sia nella parte comune della piattaforma per la diffusione di incontri sincroni con esperti di pedagogia o disciplinari.

Inoltre vennero perfezionate le modalità di tracciamento delle attività dei corsisti (registro del tutor e portfolio del corsista), gli strumenti per la validazione delle attività (ad esempio anche i messaggi nel forum dei corsisti e dei tutor erano sottoposti a controlli per valutare, ai fini della attribuzione degli attestati, solo quei messaggi veramente significativi e che davano valore alle discussioni) e infine ogni formazione poteva definire delle proprie regole di tracciamento (non solo nel numero di crediti da attribuire ad ogni attività, ma anche nella loro aggregazione) così da rispondere alla personalizzazione degli apprendimenti.

Il modello formativo PuntoEdu, pur con le modifiche e migliorie riportate, rimase sostanzialmente coerente con il suo obiettivo originale: supportare i docenti nel loro processo di apprendimento e nella acquisizione di nuove competenze legate alla innovazione della metodologia e della didattica tramite compiti che li guidassero nella progettazione di unità didattiche, oppure nella revisione di percorsi già programmati.

Dal 2016 la piattaforma PuntoEdu subì un sostanziale rifacimento dal punto tecnico informatico e di design con la realizzazione dell'ambiente Pheegaro costituito da un Content Management System (CMS) di gestione e creazione delle piattaforme e un motore di script e librerie che implementavano il cuore dei vari front-end, personalizzabili rispetto i diversi progetti ed usi a cui erano destinati. Pheegaro permetteva quindi di personalizzare gli ambienti di formazione aggredendo strumenti e funzionalità, limitando quindi gli apporti di programmazione e sviluppo necessari.

6.3

La nuova formazione Neoassunti: la prima edizione 2015

Come accennato, nell'anno scolastico 2014-15 per la formazione dei docenti neoassunti, si assistette a una revisione del modello formativo e il paradigma PuntoEdu fu sorpassato da una programmazione che aveva come obiettivo quello di portare ogni insegnante ad interrogarsi rispetto alla sua professionalità con attività che gli permettessero di approfondire le dinamiche sottese alla progettualità e al raggiungimento delle competenze, in una alternanza di teoria, pratica e riflessione.

Con la nota 27 febbraio 2015, prot. 6768³ il ministero dell'Istruzione predispose le linee guida per la formazione in ingresso dei docenti neoassunti per l'anno scolastico 2014-15. Rispetto agli anni precedenti venne proposto un modello innovativo teso a sperimentare modalità più attive e partecipate attraverso un percorso formativo maggiormente articolato. Alla formazione in presenza, condotta in modalità laboratoriale e tale da permettere uno scambio di esperienze tra i docenti, si accompagnava una formazione online di venti ore da svolgersi sulla piattaforma INDIRE.

È evidente dalle linee guida del ministero dell'Istruzione, come l'obiettivo della formazione online fosse non di accompagnare in un percorso formativo i docenti, così come avvenuto negli anni precedenti, ma di documentare il loro processo di apprendimento promuovendo una riflessione costruttiva all'interno di una narrazione che partiva dal "Chi sono e da dove vengo" tramite la compilazione del Curricolo formativo, passava per la descrizione del "Dove sono e cosa faccio" tramite la documentazione della attività; ed arrivava ad una riflessione sugli sviluppi futuri "Dove sto andando" tramite il bilancio delle competenze.

Anche il tutor del docente neoassunto aveva un ruolo in questo processo: doveva infatti, oltre a seguirlo nelle elaborazioni dei vari documenti e nella formazione in presenza, anche accedere alla piattaforma e scaricare l'attestato relativo alle sue ore di tutoraggio effettuate, come riconoscimento della attività svolta.

È evidente come un paradigma di documentazione così pensato, complesso e articolato in un percorso sequenziale, fosse molto lontano dal modello che fino ad allora le piattaforme INDIRE avevano supportato.

Oltre alle sezioni sopra menzionate, erano stati previsti forum di discussione moderati da esperti metodologici, quattro questionari per valutare il processo e la piattaforma tecnologica, una applicazione che raccogliesse materiale documentale e multimediale, da poter scaricare in PDF e in HTML così da comporre un portfolio digitale esportabile che andava a costituire la documentazione da presentare al Comitato chiamato a valutare il percorso compiuto dal docente neoassunto in anno di prova.

Per la nuova edizione venne anche approntato un sito informativo, implementato tramite Wordpress che, oltre a riportare gli accessi per l'ambiente, descriveva in modo

3. <https://www.istruzione.it/allegati/2015/prot11511.pdf>.

chiaro il nuovo modello formativo e le nuove modalità di presentazione al Comitato di valutazione.

6.3.1. LA FASE DI REGISTRAZIONE E LOGIN

INDIRE, nel rispetto delle normative e per agevolare gli utenti nella fase di login, già da tempo aveva predisposto un sistema di single-sign-on per l'uso di un sistema unico di credenziali per l'accesso a tutte le piattaforme di formazione e ricerca sviluppate dall'Ente.

Con questa nuova formazione, visto il numero cospicuo di docenti coinvolti, e per sollevare gli USR dalla trasmissione manuale di tutti i dati dei neoassunti, INDIRE acquisì tramite il ministero dell'Istruzione tutti i nominativi degli insegnanti. Questo permise una più agevole procedura di registrazione da parte degli utenti che potevano procedere autonomamente al riconoscimento senza necessità di passare dalle sedi di servizio. Il processo di registrazione prevedeva la compilazione dei dati anagrafici e della mail, la indicazione della sede di servizio e la accettazione della liberatoria e informativa per la privacy.

Per terminare la procedura e finalizzare l'iscrizione era necessario accedere al link di conferma inviato tramite mail con cui settare la propria password.

Questa procedura con doppio controllo, ad oggi assodata e utilizzata normalmente per le procedure di registrazione, è stata negli ultimi tre anni sostituita da un sistema di login basato su SPID, grazie anche alla implementazione di un web-service con i sistemi informativi del ministero dell'Istruzione, che permette di verificare in tempo reale l'appartenenza o meno dell'utente che si sta loggando alla categoria dei neoassunti o dei tutor.

6.3.2. LA PIATTAFORMA DI COMPOSIZIONE DEL PORTFOLIO

Le attività da svolgersi all'interno della piattaforma non erano attività di formazione, come nelle passate edizioni, ma di documentazione e riflessione sulla propria professionalità. Non era previsto un lavoro collaborativo e di conseguenza non fu implementata una classe virtuale né vi era la presenza costante del tutor come guida delle attività. Il docente in autonomia aveva il compito di realizzare il dossier da portare poi alla attenzione del Comitato di valutazione al termine dell'anno di prova.

La piattaforma si articolava nelle seguenti sezioni, come mostrato in modo riepilogativo nelle FIGG. 6.2-6.6:

1. Curricolo formativo.
2. Attività didattica:
 - a) progettazione:
 - attività progettuale;
 - riflessione sulla progettazione;
 - b) documentazione:
 - componi la pagina di presentazione della attività;
 - c) riflessione complessiva sulla attività.

FIGURA 6.2

Homepage della piattaforma, dopo il login

PORTFOLIO

Il portfolio "assume un risvolto di carattere formativo e di documentazione personale del docente [...]. Il portfolio sarà presentato alla fine dell'anno di prova al comitato di valutazione della scuola" (CM 6768 del 27/02/2015).

CURRICULUM FORMATIVO ATTIVITÀ DIDATTICA BILANCIO COMPETENZE

QUESTIONARI

Nella compilazione di quattro brevi questionari dovrà esprimere le tue considerazioni sulle varie fasi del percorso progettato per i docenti neoassunti. I questionari sono strumenti di riscontro e monitoraggio e costituiscono parte integrante dell'esperienza formativa.

INCONTRI INIZIALI E FINALI LABORATORI FORMATIVI DEDICATI PEER TO PEER ATTIVITÀ ONLINE

FIGURA 6.3

Dettaglio del Curricolo formativo

MENU

Home

Portfolio

Curriculum formativo

Attività didattica

Bilancio delle competenze

Esporta Portfolio in PDF

Questionari

Materiali di Studio

FAQ

Indica il tuo tutor

INFORMAZIONI SUL SITO
CREDITS
CONTATTICI

Portfolio >Curriculum Formativo

Benvenuto, CORSISTA NEOASSUNTI2015 | LOGOUT

Questo sezione ti guida alla descrizione di esperienze del passato che ritieni significative per la tua professionalità. Ti invitiamo a presentare al massimo 5 esperienze.

Curriculum Formativo

Indicazioni per la compilazione Consulta le F.A.Q.

Ambito dell'esperienza

Anno di inizio 1970

Durata (in mesi) 0

Breve descrizione (max. 1000 caratteri)

- Ambito della esperienza: xfxfnb
- Anno di inizio: 1970
- Durata (in mesi): 0
- Breve descrizione: fdng

Modifica Elimina

3. Bilancio delle competenze:
- a) competenze attuali;
- b) sviluppo delle competenze.
4. Materiali di studio.
5. Questionari.
6. Indica il tutor accogliente.

Ogni pagina era corredata da indicazioni testuali con riferimenti anche alle normative che regolamentavano quelle parti di portfolio, guide alla compilazione in formato PDF liberamente scaricabili e FAQ contestuali, aggiornate durante tutta il perio-

FIGURA 6.4
Dettaglio dell'Attività didattica

FIGURA 6.5
Dettaglio del Bilancio delle competenze

do di apertura della piattaforma dalla redazione, con le richieste e quesiti più comuni emersi dalle richieste ricevuti dalla utenza.

Rispetto alla innovazione del modello formativo introdotto, la sua implementazione in un ambiente non produsse nessuna particolare novità dal punto di vista informatico, eccetto la applicazione relativa alla composizione dell'attività "Pagina di presentazione". Questa sezione della piattaforma costituiva il vero e proprio dossier finale che i docenti avrebbero consegnato alla Commissione di valutazione (FIGG. 6.7 e 6.8).

Questa sezione finale dell'ambiente online aveva l'obiettivo di rendere visibile in

FIGURA 6.6

Dettaglio della pagina di esportazione

Puoi esportare il Portfolio in pdf in una versione incompleta o al termine della tua formazione online. Un riepilogo delle parti già complete e di quelle da completare ti permette di verificare lo stato di avanzamento delle tue attività. Il documento sarà esportato come **completo** se:

- hai risposto a 4 questionari (Nota bene: non essendo parte del portfolio, non li troverai nel pdf esportato);
- hai inserito nel curriculum formativo almeno una esperienza completa in tutti i campi;
- hai caricato il file di progettazione dell'attività didattica (Nota bene: il contenuto di tale file non lo troverai nel PDF esportato, ma dovrà essere stampato a parte);
- hai selezionato almeno una domanda guida in ogni ambito del bilancio delle competenze attuali;
- hai selezionato almeno tre competenze da sviluppare per il futuro.

Se tutte le condizioni sono soddisfatte il documento pdf esportato conterrà nell'intestazione la dicitura "Portfolio completo generato il dd/mm/yyyy". Se non tutte queste condizioni sono soddisfatte, generata il dd/mm/yyyy". Le attività non

Riepilogo

Questionario

- Gli incontri iniziali e finali:
- I laboratori formativi dedicati:
- Peer To Peer:
- Online:

Portfolio

- Curriculum formativo (risarcire un'esperienza completa in tutti i campi):
- Attività didattica - Progettazione (caricare il file):
- Bilancio competenze - Competenze attuali:
 - Ambito didattico (spuntare almeno una domanda guida):
 - Ambito partecipazione scolastica (spuntare almeno una domanda guida):
 - Ambito formazione (spuntare almeno una domanda guida):
 - Bilancio competenze - Sviluppo delle competenze (spuntare almeno tre competenze):

Poiché non tutte le condizioni sopra riportate sono soddisfatte, il documento pdf esportato conterrà nell'intestazione la dicitura "Bozza di portfolio generata il dd/mm/yyyy". Le attività non realizzate sono riempite anche nelle note a pagina 2 del pdf.
Attenzione: il processo di esportazione può impiegare alcuni secondi.

ESPORTA (BOZZA)

FIGURA 6.7

Pagina di presentazione con esempi di elementi inseribili

ATTIVITÀ IN CLASSE - UPLOAD

Indicazioni per la compilazione Consulta le F.A.Q.

Salva Vuota griglia

LEGO AWESOME MACHINE

Ecco un esempio di catena di montaggio industriale realizzata esclusivamente con componenti LEGO.

RACCOLTA DI LINK

Queste sono i link citati nelle altre schede

- Insepe
- Maf

TESTO LIBERO (BLOCCO HTML)

05/05/2015 FILE

RACCOLTA FILE

toni ID_da inserire come file nell'attività progettare...

14/05/2015 FILE

ALTRA RACCOLTA DI FILE

- legione di italiane.pdf
- Presentazione laboratorio di Insepe.pdf
- RICERCA GAMBERO LOUISIANA.docx
- RICERCA GAMBERO LOUISIANA.doc
- Presentazione laboratorio di Insepe[1].pdf
- RICERCA GAMBERO LOUISIANA[2].docx

05/05/2015 VIDEO

LEGO AWESOME MACHINE

Ecco un esempio di catena di montaggio industriale realizzata esclusivamente con componenti LEGO

LEGO Awesome Machine

FIGURA 6.8

Pagina di presentazione, dettaglio sul riordino degli elementi al suo interno

The screenshot shows a presentation slide titled "RACCOLTA FILE" (File Collection) with a timestamp of 12/05/2015. It contains several items:

- A file named "legione di italiani.pdf"
- A link to "Progettazione laboratorio di Inglese.ppsx"
- A document named "RICERCA GAMBERO LOUISIANA.docx"
- A document named "RICERCA GAMBERO LOUISIANA.doc"
- A link to "Presentazione laboratorio di Inglese (1).ppsx"
- A link to "RICERCA GAMBERO LOUISIANA (2).docx"

Below this is a "TESTO LIBERO (BLOCCO HTML)" block containing the text: "Ecco il testo della pagina HTML. Ecco il testo della pagina HTML."

On the right side of the slide, there is a "RACCOLTA DI LINK" (Link Collection) section with two links:

- A link to "Indire"
- A link to "Miur"

At the bottom right of the slide, there is a thumbnail image of a video titled "LEGO AWESOME MACHINE".

una unica pagina tutta la attività condotta dall’utente nell’anno di prova, componendo fonti di natura e tipologia diversa. L’applicazione permetteva il caricamento di materiali sia documentali che multimediali, in particolare elementi di tipo:

- Pagina: ossia testi liberi tramite blocchi HTML;
- Gallery: ossia una raccolta di immagini e fotografie;
- Link: ossia una raccolta di riferimenti a pagine esterne;
- File: ossia una raccolta di file caricati dall’utente dal suo device;
- Video: per l’inserimento di un video contenuto all’interno di canali di condivisione pubblici, tramite l’URL di riferimento.

Una volta che il docente aveva caricato tutti questi elementi poteva comporre il suo portfolio interattivo disponendo i vari blocchi in una sorta di bacheca anche seguendo una narrazione personale.

Questa attività poteva essere esportata sia come file PDF, ovviamente perdendo parte del suo significato multimediale diventando una semplice raccolta di link e testo; oppure come minisito statico HTML, in formato compresso, che permetteva anche in assenza di connessione di visualizzare e illustrare il proprio lavoro.

6.3.3. LA PIATTAFORMA DAL PUNTO DI VISTA TECNOLOGICO

La nuova piattaforma fu realizzata con tecnologia open-source: server Linux, ambiente Apache, macchine virtuali connesse a reti gestite con bilanciatori di carico, un disco di rete NFS montato dinamicamente in maniera che fosse accessibile da tutte le

macchine in load balancing per lo storage dei file uploadati dagli utenti, sviluppo tramite linguaggi PHP, HTML, Javascript ed usando framework come JQuery e Bootstrap. Inoltre, per rendere più agevole la navigazione ed i salvataggi delle attività fu utilizzata la tecnologia AJAX. Il sito informativo fu realizzato tramite Wordpress. Per quanto riguarda invece la presentazione e gestione dei questionari fu utilizzata la applicazione open-source Limesurvey⁴. Tramite una interfaccia di back-end questo software permetteva di montare il questionario scegliendo tra molte tipologie di domande (aperte, risposta singola, risposta multipla, matrici di domande e risposte ecc.). Inoltre, essendo un prodotto open-source era possibile, se necessario, intervenire sul codice per adattarlo alle esigenze della piattaforma in cui veniva utilizzato.

Nel primo anno secondo il nuovo modello di documentazione del percorso, a.s. 2014-15, la formazione prevedeva una base certa di circa 28.716 utenti, più un certo numero residuo di docenti che non avevano per varie ragioni completato l'anno di prova negli anni precedenti.

Dopo poche ore dalla apertura erano già state assegnate 6.066 credenziali di accesso, mentre entro il giorno successivo si registrarono 42.000 accessi al sito (di cui 30.000 dopo l'apertura della piattaforma, mentre i restanti al sito pubblico anche nei giorni precedenti), con 23.000 accessi unici. Dei 42.000 accessi: 17.000 provenivano dal backlinks, 16.000 erano diretti mentre 7.000 da Google.

In circa 16 ore, furono visitate 391.000 pagine e scaricati circa 8.700 file PDF. Per quanto riguarda la piattaforma di formazione: avevano fatto accesso più di 6.000 utenti abilitati ed erano stati inseriti più di 5.000 tutor accoglienti. Le pagine più visitate furono quelle del Bilancio di competenze, della Attività didattica e del curricolo formativo.

Nonostante la grande affluenza in poche ore e la presenza concorrente di molti utenti l'infrastruttura hardware (server web e database correlati) non presentò criticità, garantendo un servizio attivo al 100%.

6.4

La formazione degli anni successivi fino ad oggi

Dopo il primo anno in cui INDIRE presentò il nuovo modello per i docenti Neoassunti e la nuova piattaforma, si sono susseguite regolarmente nuove edizioni dell'ambiente, in cui le evoluzioni e modifiche apportate alle modalità di formazione si sono ripercosse anche negli ambienti stessi.

Nel 2016, con i piani di assunzioni proposti nella legge 13 luglio 2015, n. 107 della “Buona scuola”, oltre ottantamila docenti entrarono nell’anno di formazione e prova. In vista dei grandi numeri di accesso previsti e per evitare un possibile collasso delle infrastrutture che non erano mai state testate per una così grande affluenza, l’hardwa-

4. <https://www.limesurvey.org/>.

re connesso alla piattaforma venne potenziato aumentando i nodi per la gestione del carico in entrata. Per rendere più snella la fase di compilazione delle attività online e non gravare troppo sui database sottostanti, oltre ai questionari anche i bilanci furono implementati tramite il software Limesurvey e inseriti in *iframe* all'interno delle relative pagine della piattaforma. Questa architettura venne potenziata creando quattro diverse installazioni di Limesurvey su server diversi su cui distribuire i questionari, minimizzando così il collo di bottiglia generatosi dagli accessi concorrenti allo stesso unico server. Questa modifica, alla struttura originale permise di far fronte al grande numero di accessi senza particolari disagi o rallentamenti per gli utenti per tutto il corso della formazione.

Negli anni successivi il modello formativo è stato aggiornato con ulteriori modifiche ed è andato raffinandosi ed arricchendosi fino a quello attuale che prevede la compilazione da parte degli utenti del curricolo formativo, del Bilancio iniziale e finale, del questionario, delle visite e laboratori effettuati (attività inserita nella annualità 2017-18).

La architettura non è quindi cambiata in modo sostanziale, se non per due aspetti: il primo ha riguardato nel 2020 il passaggio della infrastruttura da INDIRE a un servizio cloud esterno che ha comunque mantenuto le stesse garanzie di ridondanza delle macchine. L'altro ha riguardato le modalità di accesso e registrazione: a seguito del Decreto semplificazioni (legge 11 settembre 2020, n. 120⁵) l'accesso a servizi forniti dalla pubblica amministrazione deve avvenire esclusivamente tramite SPID o credenziali precedentemente registrate. Per andare incontro quindi alle esigenze della normativa, è stata implementata una procedura di login federata con il ministero dell'Istruzione tramite protocollo SAML 2.0, che è uno standard XML che consente ai domini web protetti di scambiare dati relativi all'autenticazione e all'autorizzazione dell'utente. Un fornitore di servizi online, in questo caso la piattaforma Neoassunti, può utilizzare SAML per ricorrere a un provider di identità online distinto (il ministero dell'Istruzione) per l'autenticazione degli utenti che tentano di accedere a contenuti protetti: questo ci ha permesso di utilizzare le informazioni in possesso del ministero, che nelle annualità precedenti venivano fornite e salvate nei sistemi INDIRE, per abilitare gli utenti alla fruizione della piattaforma di formazione evitando di dover mantenere allineati i dati in locale, o memorizzare informazioni dei docenti.

6.5 Conclusioni

Nel ripercorrere la storia delle formazioni condotte da INDIRE, in special modo per quanto riguarda quella dei docenti appena entrati in ruolo, appare chiaro che l'evoluzione tecnologica ha portato velocemente, nel corso di venti anni, ad una nuova ri-

5. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/09/14/228/so/33/sg/pdf>.

voluzione e a nuovi modi di approcciarsi all'apprendimento sia nella veste di studenti sia come docenti. La diffusione esponenziale per numeri, potenzialità e diffusione del digitale e della rete fra i cittadini ha implicato un radicale cambiamento di prospettiva e mentalità: oggi le persone sono in movimento costante, non hanno molto tempo da dedicare ad azioni che un tempo occupavano parte della loro vita. Se inizialmente la rete e le risorse erano fruite sedendosi di fronte ad un personal computer fisso, posto in una area della propria abitazione, già l'avvento dei pc portatili ha permesso un movimento entro un raggio limitato dal cavo di connessione, mentre il Wi-Fi ormai ovunque diffuso ha definitivamente annullato qualunque fissità nella fruizione di internet. Infine, gli smartphone che per molti hanno sostituito il computer, permettendo una connessione ventiquattro ore su ventiquattro e connettendo persone sconosciute e lontane migliaia di chilometri in un unico ambiente sociale.

Anche per gli insegnanti e per la loro professionalità, che comporta tante e diverse attività, è necessario adottare modalità di interazione più rapide, fornire risorse più immediate, brevi, sintetiche, che attivino la loro riflessione e stimolino risposte anch'esse brevi e sintetiche. Occorre puntare fortemente ad una personalizzazione dei percorsi, con una profilatura "intelligente" delle competenze di ingresso, così da offrire davvero un modello utile alla loro crescita professionale. In questo senso si parla di micro-learning e mobile-learning, ma anche di social learning quando le esperienze vengono condivise e rese sociali tramite piattaforme snelle, immediate e minimali.

Riferimenti bibliografici

- ALBANO G. (2011), *Learning Object e percorsi di apprendimento personalizzato in piattaforme di e-learning*, in "TD – Tecnologie Didattiche", 19, 3, pp. 142-6.
- ALVINO S. et al. (2007), *Oltre i Learning Object. Dal modellare i contenuti al modellare i processi didattici*, in C. Delogu (a cura di), *Tecnologia per il web learning: realtà e scenari*, Firenze University Press, Firenze, pp. 49-70.
- BANZATO M., MIDORO V. (2005), *Models of e-learning*, in "TD36 – Teachers' Technological Competence", 13, 3, pp. 62-73.
- CARRO R. (2005), *L'ambiente PuntoEdu*, in "Puntoedu: un modello di apprendimento", 110-111, pp. 102-21.
- FAGGIOLI M. (2005), *Il modello Puntoedu sviluppato da indire: un incontro tra progettazione e bisogni della scuola*, in "Puntoedu: un modello di apprendimento", 110-111, pp. 11-44.
- GAETA M. et al. (2009), *Advanced Ontology Management System for Personalised E-Learning*, in "Knowledge-Based Systems", 22, pp. 292-301.
- GALGANI G. (2005), *L'infrastruttura tecnologica di Puntoedu* in "Puntoedu: un modello di apprendimento", 110-111, pp. 122-31.
- MAZZELLA R. (2002), *Gli insegnanti incaricati di funzioni obiettivo sulla "piattaforma" telematica di indire (bdp)*, in "TD – Tecnologie Didattiche", 25, 1, pp. 49-54, <https://ijet.itd.cnr.it/article/download/526/459/>.
- MIDORO V. (1998), *Ma cos'è questa formazione in rete*, in "TD – Tecnologie didattiche", 3, 15, pp. 15-26.

- NIRCHI S. (2021), *La valutazione dei e nei sistemi formative e-learning*, Roma Tre-Pess, Roma.
- PICECI L. (2021), *L'evoluzione dell'elearning: dall'emergenza alle nuove sfide educative*, Edizioni Universitarie Romane, Roma.
- SCARINICI A., DI FURIA M., PECONIO G. (2022), *Ambienti di apprendimento digitali innovativi: nuovi paradigmi*, in "Rivista Formazione, Lavoro, Persona", 36, pp. 22-38, <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/586>.
- UNESCO (2002), *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*, Paris, 1-3 July, final report, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515>.
- ID. (2012), *Paris OER Declarations, World Open Educational Resources Congress*, Paris, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246687_ita.

Comunicare e assistere: governance comunicativa di un servizio con molti destinatari

di *Luca Rosetti, Fabiana Bertazzi, Enrico Cavarischia e Alessandra Re**

7.1 Il contesto di riferimento

Nell’ambito della formazione dei docenti neoassunti, INDIRE, in accordo con il ministero dell’Istruzione, conduce alcune attività di comunicazione a supporto dei destinatari del progetto. A livello generale, è possibile distinguere tra una comunicazione istituzionale, che è supportata dai vari canali di INDIRE e del ministero, e una comunicazione di servizio, gestita prevalentemente da INDIRE, nella quale sono comprese le notizie rivolte agli insegnanti relative alle scadenze, l’help desk per le richieste di supporto, le informazioni di carattere generale e straordinario nell’ambito delle attività formative. La prima tipologia di azioni istituzionali viene gestita da un gruppo di una decina di persone, che fa capo all’ufficio comunicazione e che opera trasversalmente nell’Istituto attraverso una serie di strumenti e di canali. Nello specifico, tali attività fanno riferimento a:

- l’ufficio stampa, per la parte relativa alla produzione di contenuti, solitamente concordati con il ministero dell’Istruzione, veicolati alle testate giornalistiche e ai media specializzati;
- la redazione web, con la realizzazione di news e approfondimenti che alimentano il sito web di progetto (neoassunti.indire.it) oppure il sito istituzionale di INDIRE (e nel caso vengono rilanciati attraverso la newsletter di INDIRE o il sito del ministero);
- l’unità social, che opera su diversi canali (Facebook, YouTube, Twitter, LinkedIn e Instagram) e fornisce anche un servizio di informazione immediato su eventuali problematiche, ritardi, scadenze, novità ecc.;
- l’URP e l’assistenza agli utenti, di cui si parlerà nel dettaglio più avanti, che svolge una funzione cruciale nel supporto alla formazione degli insegnanti e alle informazioni di carattere generale e specifico;
- video e grafica, con la produzione di contenuti a supporto dei canali descritti, utilizzando l’immagine coordinata e i loghi dei soggetti coinvolti nel progetto.

* Luca Rosetti, tecnologo INDIRE (l.rosetti@indire.it); Fabiana Bertazzi, collaboratrice tecnica INDIRE (f.bertazzi@indire.it); Enrico Cavarischia, collaboratore tecnico INDIRE (e.cavarischia@indire.it); Alessandra Re, collaboratrice tecnica INDIRE (a.re@indire.it).

7.2

Sito web e canali social

Il sito web dedicato ai docenti neoassunti (neoassunti.indire.it) è stato realizzato da INDIRE per la gestione delle attività progettuali. Attraverso questo ambiente gli insegnanti possono accedere alla piattaforma di formazione con le proprie credenziali. Il sito web è realizzato interamente da INDIRE e ha una funzione informativa per gli utenti che entrano in contatto con il sistema. Nel menù sono presenti una serie di sezioni, accessibili anche ai non iscritti alla formazione e organizzate per orientare gli insegnanti nella navigazione della piattaforma della formazione online e nella gestione corretta delle scadenze progettuali. Analizzando nel dettaglio la struttura del sito, si evidenzia, in primo luogo, la sezione “News e approfondimenti”, definita secondo un piano editoriale aggiornato in relazione alle scadenze previste dalla formazione. Dalla homepage si può accedere alla normativa di riferimento, ai video e ai dati della formazione. Nel menù sono presenti anche altre due sezioni relative al Toolkit, dove sono organizzati gli strumenti per la formazione dei docenti (bilanci iniziali, modelli di osservazione, questionari, tutorial per i tutor) e alle FAQ, dove sono disponibili indicazioni e risposte utili agli argomenti di più frequente interesse per gli utenti come l’accesso in piattaforma, le modalità di iscrizione, la figura del tutor, gli obblighi legati all’anno di formazione, la normativa di riferimento e le scadenze previste dal ministero.

A supporto del sito web dedicato dei neoassunti sono presenti anche le notizie pubblicate sul sito indire.it e i comunicati stampa. Dal 2020, sono state pubblicate 14 news che hanno fatto registrare 188.000 visualizzazioni di pagina. Alcune delle notizie pubblicate sono state poi rilanciate attraverso la newsletter di istituto, inviata mensilmente a oltre 37.000 persone. La comunicazione sul sito web viene supportata e integrata dalle attività svolte sui canali social di istituto. In particolare, sul canale YouTube INDIRE è stata creata una playlist di contenuti destinati alla formazione dei docenti denominata “La DDI in pratica dalla ricerca INDIRE”: 6 video che ad oggi hanno fatto registrare un totale di 17.200 visualizzazioni. Dal 2020 ad oggi sono stati pubblicati 11 post sulla pagina Facebook INDIRE per segnalare principalmente l’apertura dell’ambiente online o la pubblicazione di materiali. I post hanno raccolto un totale di 33.000 visualizzazioni ed hanno ottenuto più 1.900 interazioni.

Nello stesso periodo, sul profilo Twitter INDIRE Social sono stati pubblicati 8 tweet che hanno raccolto un totale di 6.972 visualizzazioni e 300 interazioni.

Alcuni contenuti sono stati condivisi anche sui profili LinkedIn e Instagram: sul primo sono state totalizzate 7.200 visualizzazioni mentre su Instagram il lancio del concorso #metaforaneo2021 ha ottenuto 260 visualizzazioni.

7.3 Help Desk

Nel 2021-22, come per gli anni scolastici precedenti, INDIRE è stato chiamato dal ministero dell’Istruzione a mettere a disposizione dei docenti neoassunti la piattaforma necessaria allo svolgimento dell’anno di prova sulla base del modello di formazione Neoassunti stabilito dal D.M. 27 ottobre 2015, n. 850. Il decreto negli anni ha subito cambiamenti stabilendo i criteri di crescita professionale. Gli utenti sono tenuti a svolgere attività formative che prevedono, nello specifico: la compilazione del Curriculum formativo, la redazione del Bilancio iniziale, l’inserimento in piattaforma di esperienze fatte in laboratori e visite nelle scuole, il report sull’Attività didattica svolta, l’inserimento del Bilancio finale e bisogni formativi. Queste attività andranno a formare il dossier finale che il docente presenterà al Comitato di valutazione per il superamento dell’anno di prova.

La prima attività che il docente è chiamato a svolgere in piattaforma è relativa alla compilazione del Curriculum formativo che racchiude le esperienze più rilevanti del proprio percorso professionale. Successivamente, il neoassunto dovrà redigere il Bilancio iniziale: un’autovalutazione delle competenze acquisite negli anni. Il lavoro in piattaforma richiede poi al docente di documentare le proprie esperienze effettuate sul campo attraverso visite alle scuole o laboratori didattici. L’insegnante è chiamato, quindi, a esplicitare la progettazione delle azioni e a produrre una riflessione sulla mansione svolta. Infine, l’utente redige il Bilancio finale, questa sezione, strettamente legata al Bilancio iniziale dal quale prende spunto, consente al docente di fare una valutazione dell’anno di formazione analizzando l’intero percorso.

In questo contesto, assume una grande rilevanza il ruolo dell’assistenza ai docenti neoassunti durante tutto l’anno di formazione, supporto sul quale gli insegnanti possono fare affidamento in ogni momento in questa fase di apprendimento e di crescita professionale.

Nel corso della formazione transitano sulla piattaforma dedicata migliaia di utenti ogni anno (negli ultimi 5 anni oltre 140.000, solo nell’a.s. 2021-22 quasi 59.000). Con un numero così elevato di insegnanti che accedono al servizio può accadere, in alcuni momenti di picco o in caso di consegne ravvicinate di elaborati, che si generino alcuni problemi di gestione e di uso del sistema. Tra questi, una difficoltà di accesso alla piattaforma, errori informatici, problemi di natura redazionale o relativi a casistiche specifiche come cambio di scuola e passaggio di ruolo. Il personale INDIRE che lavora all’help desk si trova pertanto a valutare ogni singola richiesta in modo puntuale e preciso, formalizzando una risposta il più possibile completa e in tempi stretti. Per questo, è necessario che chi supporta i docenti nelle attività abbia una buona competenza sugli strumenti informatici, ma anche una conoscenza delle materie oggetto di assistenza che spazia dalle normative in ambito scolastico alle direttive dell’Istituto. Inoltre, questa tipologia di servizio prevede anche che il personale preposto alle risposte abbia un approccio di tipo *problem solving* che sia orientato alla risoluzione dei quesiti, nonché

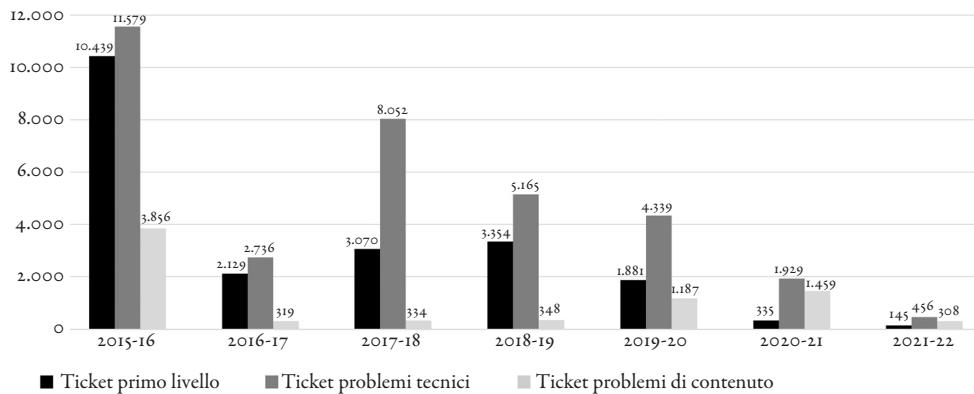
delle buone doti comunicative ed organizzative. Il personale di help desk è formato, quindi, da operatori specializzati che supportano l'utente nella risoluzione di problematiche articolate che sottendono a diverse tipologie di competenze.

Il primo step che gli insegnanti devono affrontare è effettuare l'accesso alla piattaforma la quale è strutturata in modo tale da permettere di entrare nel sito solo ad utenti riconosciuti. Questa fase, fondamentale per le successive attività, viene supportata dall'assistenza che aiuta i neoassunti nel login. Ciò permette una rapida risoluzione dei problemi per un celere accesso. Effettuato il login, il docente è chiamato a sostenere le attività previste. Le problematiche più comuni riscontrate sono: problemi legati al tutor accogliente, agli obblighi formativi, alla normativa e alle scadenze. L'insegnante durante tutto il percorso viene supportato da un docente tutor che viene nominato dal dirigente scolastico e ha la funzione di favorire suo inserimento assicurando un aiuto per tutto il periodo di formazione. Attraverso la piattaforma, il Neoassunto deve effettuare l'associazione col proprio tutor e ciò comporta una serie di difficoltà che l'assistenza è chiamata quotidianamente a risolvere. Altro scoglio che spesso genera richieste di aiuto è quello relativo agli obblighi formativi che riguardano specificatamente casi di maternità, eventuali attestazioni sulle attività e ore obbligatorie di formazione e da chi vengono valutate sudette attività. Infine, vengono formulate cospicue richieste su eventuali scadenze della piattaforma.

Anche per questi casi, l'help desk fornisce puntuale supporto aiutando gli insegnanti a procedere nell'iter formativo che, altrimenti, rischierebbe di non giungere a conclusione precludendo il superamento dell'anno di formazione. L'assistenza, quindi, supporta gli utenti durante tutto il percorso formativo dall'accesso fino al download del dossier finale. Questo processo ha una durata pari a tutto l'anno scolastico anche se in realtà la piattaforma rimane aperta fino a settembre dell'anno successivo, garantendo, di fatto, un'assistenza anche successivamente.

Le azioni di supporto vengono erogate tramite il servizio di ticket online che gestisce le richieste e che dà tempestiva risposta per consentire ai docenti di poter svolgere agevolmente le attività previste. Questo consente di ovviare rapidamente alle eventuali problematiche che potrebbero pregiudicare l'intero anno di formazione. Data l'elevata mole di richieste, l'assistenza nel corso degli anni ha adottato come unico canale comunicativo con l'utenza quello del servizio di ticketing. Il sito è user friendly e consente un accesso semplificato alle attività e al canale di supporto permettendo all'insegnante di selezionare l'area di interesse scegliendola tra voci preinserite. Ciò velocizza il processo di risoluzione del quesito dando al personale INDIRE la possibilità di comprendere immediatamente la natura del problema. L'utenza, invece, è agevolata in quanto il quesito viene contingentato in aree predefinite. Solo dopo aver selezionato la voce di interesse, il docente può argomentare ed esplicitare in modo più definito il problema. Questo strumento dà l'opportunità di gestire le richieste del Neoassunto in modo efficace ed efficiente consentendo allo stesso tempo al personale di assegnare i quesiti in maniera univoca e rapida. Il modello organizzativo dell'help desk, ormai consolidatosi nel corso degli anni, ha subito una graduale evoluzione passando da una

FIGURA 7.1
Distribuzione ticket negli anni



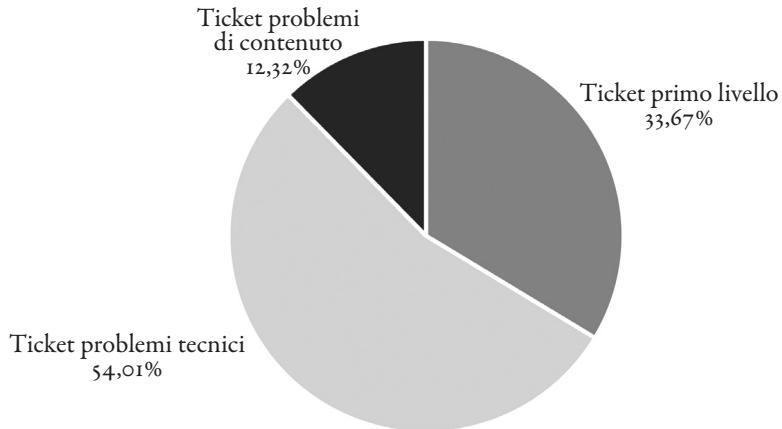
gestione prettamente telefonica, mal gestibile e poco tracciabile, ad una esclusivamente via ticket che per sua natura è misurabile e centralizzata.

Come si può vedere nella FIG. 7.1, il numero di utenti che hanno aperto un ticket è andato man mano scendendo. Questo dato deve essere messo in relazione al numero di docenti neoassunti che il progetto annualmente ha coinvolto. Il dato rilevante, comunque, è che nel 2021-22 sono stati aperti solo 909 ticket rispetto ai 25.874 del 2015-16, nonostante il numero dei docenti fosse più alto in quest'ultimo anno. Ciò evidenzia una crescita della knowledge base del team di supporto e una capacità di prevenzione dei problemi attraverso azioni mirate che hanno riguardato il potenziamento della piattaforma informatica e delle informazioni messe a disposizione sul sito (con una strutturazione ordinata delle FAQ). Ciò, indubbiamente, ha permesso ai docenti di avere a disposizione maggiori informazioni ed un ambiente web più intuitivo.

Entrando nello specifico dell'assistenza, gli interventi degli operatori di INDIRE, per come oggi è strutturata la piattaforma, consentono di gestire migliaia di ticket in modo univoco. Tramite il sistema di assegnazione, infatti, l'operatore prende in carico la richiesta e fornisce in tempi brevi una risposta scritta. Il vantaggio per il docente è di ricevere informazioni chiare che non sono soggette, come ad esempio nel caso del telefono, a disturbi sull'audio dell'ambiente che potrebbero inficiarne la comprensione, ma di avere un testo che può essere letto più volte, facilitandone pertanto la comprensione della risposta. Per quanto riguarda il personale addetto, invece, tale sistema migliora le performance in quanto il docente che ha ricevuto risposta può riaprire il ticket che andrà direttamente all'operatore che già si era fatto carico della problematica e che quindi già conosce eventuali situazioni pregresse, senza la necessità di reperire ulteriori informazioni chiedendo delucidazioni ai colleghi o ai docenti stessi. Questa gestione virtuosa delle procedure dà vita alla così detta win-win strategy in cui tutte le parti coinvolte risultano essere soddisfatte dal lavoro svolto: il personale è in grado di

FIGURA 7.2

Percentuale totale ticket per categoria



lavorare in modo efficiente ed efficace, gli insegnanti ricevono risposte chiare, precise e tempestive.

Ciò comporta un miglior flusso di lavoro che permette il tracciamento dei ticket e dell'attività svolta; questo è utile al monitoraggio dell'impianto formativo e consente di intervenire in azioni future di correzione qualora alcuni processi fossero da migliorare. Per agevolare i docenti nello svolgimento dell'anno di prova, oltre all'assistenza tramite ticket, la piattaforma mette loro a disposizione un insieme di FAQ precedentemente selezionate e predisposte dal team di supporto, utili per rispondere alle domande più frequenti su aspetti tecnici e di utilizzo dell'ambiente online. Le FAQ, per una facile consultazione, sono suddivise in diverse sezioni che raccolgono i quesiti in base alla natura del problema.

Dalla FIG. 7.2 si evince che la maggior parte dei ticket pervenuti all'assistenza dal 2015 ad oggi è di tipo tecnico (54%), il 33,6% sono ticket di primo livello, ovvero problemi evasi direttamente dal contact center, mentre solo il 12,3% del totale sono richieste di assistenza per problemi di contenuto. Il sistema è suddiviso in più livelli, un primo livello che riceve e gestisce tutti i ticket: molti vengono assegnati ed evasi, mentre quelli legati a problematiche particolarmente tecniche o di contenuto vengono inviati all'assistenza di secondo livello. Il primo livello, pertanto, riceve tutte le richieste, semplici e complesse, e rappresenta l'aiuto iniziale che gli insegnanti ricevono; la funzione di questo tipo di supporto è rispondere e filtrare le richieste tenendo sempre presente criteri quali: la chiarezza della risposta erogata, l'empatia con l'utenza e la tempestività delle informazioni. Per raggiungere tali obiettivi, risulta necessaria un'attenta lettura ed analisi di ogni caso specifico dando, così, sempre un servizio attento e adeguato alle esigenze degli stakeholder coinvolti. Il servizio di help desk risulta essere il punto di

riferimento degli utenti che necessitano di aiuto essendo l'unico canale comunicativo preposto ad assolvere a tale funzione.

I canali web di INDIRE

<https://www.indire.it/>
<https://www.facebook.com/IndireSocial/?ref=ts>
<https://twitter.com/IndireSocial>
<https://www.instagram.com/indiresocial/>

Parte quarta

Futuri possibili

Dalla formazione in ingresso verso quella continua

di *Maria Chiara Pettenati, Luisa Palomba** e *Anna Tancredi*

8.1 Introduzione

Nel 2019 l'OCSE ha avviato la seconda fase di una ricerca internazionale sul Teachers' Professional Learning¹, dedicato alla formazione continua degli insegnanti. La ricerca aveva come obiettivo quello di studiare le politiche che supportano la formazione continua degli insegnanti, focalizzandosi in particolare su cinque dimensioni di analisi (OECD, 2019): la motivazione (cosa motiva gli insegnanti ad impegnarsi nella formazione in servizio), l'accesso (come gli insegnanti accedono alla formazione continua), l'offerta formativa (da chi e come viene fornita la formazione), il contenuto (come sono selezionati i contenuti formativi per rispondere ai bisogni) e la qualità (come viene assicurata la qualità della formazione).

La ricerca OCSE era aperta alla partecipazione volontaria dei paesi che ne volevano fare parte e prevedeva due fasi: la preparazione di un *Country Background Report* (CPR) a cura dei singoli paesi e una *Country Diagnosis* basato su una visita del gruppo di lavoro dell'OCSE. L'Italia non ha aderito alla ricerca, ma si trovava in quel momento in una condizione favorevole dal punto di vista dell'analisi interna del fenomeno “formazione degli insegnanti in servizio” a livello nazionale perché stava svolgendo il monitoraggio nazionale col coordinamento del ministero dell'Istruzione ed INDIR. Gli esiti di questo monitoraggio, pubblicati nel volume *Paese formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti* (Pettenati, 2021), prevedeva un'impostazione metodologica che andava a toccare solo parzialmente le dimensioni incluse nella ricerca OCSE, concentrandosi maggiormente sugli aspetti di governance, di qualità della formazione e di ricadute.

Lo sguardo analitico sui modelli di formazione continua degli insegnanti e sulle loro caratteristiche (de Paor, Murphy, 2018; Burbank, Kauchack, 2003; Kennedy, 2005; Opfer, Pedder, 2011) è stato arricchito da un approfondimento di ricerca volto a rispondere alle seguenti domande:

* Consulente ed esperta di formazione (luisella.palomba@gmail.com).

1. <https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/continuing-professional-learning/>.

1. Quali bisogni formativi esprimono gli insegnanti e come evolvono tali bisogni? In particolare, i bisogni formativi hanno subito un cambiamento a causa della necessità, forzata dall'avvento della pandemia da COVID-19, di lavorare col digitale?
2. Quali sono le caratteristiche di una “buona formazione” in servizio?
3. Quali sono gli ostacoli e le difficoltà che costituiscono barriere per l'accesso a percorsi di formazione continua?

8.2

Metodologia di indagine

Per rispondere alle domande evidenziate nel PAR. 8.1, si è tenuto conto del quadro che viene delineato nel CAP. 3 relativamente ai Bisogni formativi futuri.

Si è poi deciso di approfondire meglio il punto di vista dei docenti con alcune interviste che potessero offrire l'occasione di affrontare in modo più articolato le scelte formative. A tal fine è stata chiesta la disponibilità ad alcuni docenti e ne sono stati individuati 4, che hanno costituito il nostro campione di comodo, che pertanto non può essere considerato rappresentativo dal punto di vista statistico. Ciò nonostante, le risposte fornite si collocano in continuità con i dati rilevati tramite questionario sulle coorti dei neoassunti.

Ciascuna delle attività in cui si è articolata l'indagine ha comportato approcci e metodologie diverse, come sintetizzato nella TAB. 8.1.

La definizione delle tracce delle interviste ha portato alla formulazione delle domande riportate nel riquadro 8.1 che sono state rivolte ai docenti nel corso delle interviste in profondità.

TABELLA 8.1

Azioni e metodologie dell'indagine

Azioni	Metodologie
Riconoscimento dati sui Bisogni formativi futuri dei docenti neoassunti dall'anno scolastico 2015-16 all'anno scolastico 2019-20.	Analisi desk quali-quantitativa. Base dati: Bisogni formativi futuri docenti neoassunti dal 2015 al 2020 (cfr. CAP. 3).
Definizione traccia interviste in profondità ai docenti, sulla base di alcuni dei focus di analisi definiti nel TPL Study (OECD, 2019).	Definizione del layout delle interviste.
Interviste in profondità (Della Porta, 2010).	Indagine di campo condotta con quattro insegnanti di diversi ordini: una docente della scuola primaria, due della scuola secondaria di primo grado, una della scuola secondaria di secondo grado.

RIFIGLIADRO 8.1

Domande ai docenti

1. Nell'ultimo anno a quali interventi formativi ha partecipato e da chi erano organizzati (provider)? Che durata avevano e attraverso quali canali sono stati proposti?
 - a) Quanti di questi erano censiti su SOFIA e hanno dato origine a un'attestazione di partecipazione via SOFIA, a valle della compilazione del questionario di gradimento?
 - b) Ci può raccontare un'esperienza formativa particolarmente positiva?
 2. In relazione al racconto, qual è per lei la modalità ottimale affinché un percorso di formazione continua sia efficace e utile per il docente, rispetto a contenuti, organizzazione, metodologie, profilo del formatore?
 3. In generale, quali problemi di docenza la formazione e l'aggiornamento possono risolvere o contribuire a risolvere?
 4. Di quale formazione ha bisogno personalmente nel momento attuale?
 5. A livello istituzionale, di quale formazione avrebbe bisogno per meglio rispondere agli obiettivi di miglioramento della sua scuola?
 6. Rispetto agli inizi della carriera, come si è evoluta (se si è evoluta) la sua propensione a continuare a formarsi?
 7. L'esperienza della DAD ha modificato i suoi bisogni formativi?
 8. In generale quali sono state le difficoltà e gli ostacoli nell'accedere o nel seguire un percorso formativo?
 9. È riuscita/o a trovare soluzioni per risolvere i problemi?
-

8.3

Quali bisogni formativi esprimono gli insegnanti?

Considerando che l'età media dei docenti neoassunti non si discosta molto da quella dei loro colleghi di ruolo in prevalenza quaranta-cinquantenni, e considerando che spesso i docenti neoassunti hanno un lungo curriculum professionale alle spalle prima dell'immissione in ruolo, possiamo considerare che l'universo indagato, relativo ai bisogni formativi dei neoassunti, possa considerarsi in qualche modo rappresentativo dei fabbisogni di formazione dei docenti in generale.

Rimandando al CAP. 3 del presente volume per una trattazione completa relativa ai Bisogni formativi futuri dei docenti neoassunti dal 2015 al 2021, diamo di seguito una lettura sintetica dei principali esiti finalizzati alle domande di ricerca sopra evidenziate.

Prendendo in considerazioni le annualità comprese tra il 2015 e il 2019, i bisogni formativi, intesi come ambiti tematici rispetto ai quali i docenti neoassunti vorrebbero essere formati una volta entrati in servizio, riguardano prioritariamente:

- le metodologie didattiche innovative;
- l'inclusione e i bisogni formativi speciali degli alunni;
- le competenze digitali;
- i bisogni legati alla relazione: con gli studenti (gestione della classe), con i colleghi e con il dirigente scolastico;

- i bisogni legati alla relazione con il mondo esterno alla scuola con i genitori, in particolare, e, più in generale, con il territorio di riferimento;
- i bisogni che si riferiscono alle esigenze organizzative della propria scuola.

Con particolare riguardo a queste ultime finalizzate al miglioramento della propria scuola e alle esigenze connesse al PTOF, gli ambiti tematici di interesse per la formazione si riferiscono a:

- cittadinanza attiva;
- inclusione;
- valutazione delle performance della scuola;
- rapporto tra valutazione e miglioramento;
- gestione dei laboratori;
- inclusività, disabilità, prevenzione del disagio giovanile;
- sviluppo di progetti di alternanza scuola-lavoro;
- autonomia didattica e organizzativa;
- metodologia CLIL;
- attività di coordinamento, di supporto allo staff dirigenziale.

Le competenze su cui vorrebbero essere formati i docenti, che riguardano specifiche dimensioni della professione insegnante, possono invece essere sintetizzate come:

- capacità di conoscere, comprendere e aiutare i ragazzi;
- capire ed affrontare le situazioni e i bisogni individuali degli studenti;
- migliorare la relazione con i colleghi e le famiglie al fine di creare un clima di fiducia reciproco;
- acquisire competenze tecniche o di contenuto o di tipo progettuale/metodologico.

L'intensità del bisogno e, quindi, l'ordine di priorità degli ambiti tematici su cui i docenti vorrebbero essere formati, nei diversi anni si declina in modo diverso, ma sostanzialmente l'interesse dei docenti si focalizza soprattutto su tematiche legate al mondo professionale della scuola e alla formazione finalizzata al miglioramento della professionalità. Restano poco frequentati i temi che si riferiscono al mondo esterno alla scuola, ad eccezione della relazione con i genitori, soprattutto nella scuola per l'infanzia e nella primaria. Anche gli aspetti della professione che hanno a che vedere con il contesto socio-economico, quali il tema della dispersione scolastica, non sembrano catturare particolarmente l'interesse dei docenti.

In altri termini, emerge come gli insegnanti esprimano prioritariamente il bisogno di essere aggiornati su aspetti della professione che si riferiscono più direttamente all'ambito della propria classe, spesso strettamente collegati alla specificità del proprio ruolo (ad esempio insegnante di sostegno) o al grado di scuola (ad esempio gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria). Da questo punto di vista le differenze tra aree geografiche e regioni sembrano poco significative, ovvero le scelte degli insegnanti variano poco in ragione della localizzazione della scuola in cui insegnano, mentre sussiste una maggiore variabilità se si prende in considerazione la tipologia e il grado di scuola, soprattutto tra insegnanti di sostegno, della scuola dell'infanzia e della primaria, da una parte, e docenti della secondaria, dall'altra.

8.4

Analisi quantitativa: i bisogni formativi nell'anno dell'emergenza pandemica

Anche la rilevazione INDIRE sugli orientamenti degli insegnanti neoassunti rispetto alla formazione futura per l'anno scolastico 2019-20, conferma quanto emerso nelle rilevazioni degli anni precedenti: i docenti prediligono i temi inerenti alle performance professionale, mentre sono decisamente meno selezionati i temi che riguardano la propria scuola. In questo ambito, le scelte si concentrano soprattutto sull'alternanza scuola-lavoro, la autonomia scolastica, la valutazione di sistema e il miglioramento delle scuole. Per quanto riguarda il fabbisogno formativo personale, l'opzione maggiormente scelta è quella relativa alle competenze digitali, di solito associata alla didattica a distanza durante il lockdown, oppure alla necessità di adottare linguaggi comprensibili agli studenti nativi digitali, o ancora alle problematiche del disagio o della difficoltà di apprendimento. Tra le preferenze dei docenti compare spesso il tema dell'inclusione, in particolare per gli studenti con difficoltà di apprendimento o BES (da sottolineare come questa tematica sia spesso presente nei PTOF). Altri fabbisogni meno frequentemente citati, si riferiscono all'area delle competenze linguistiche (soprattutto inglese) e alla valutazione degli apprendimenti. Un'altra area d'interesse per la formazione futura è quella relativa alla didattica per competenze e all'innovazione didattica.

A partire dalla primavera del 2020, tuttavia, cresce l'interesse per le competenze digitali. Poiché negli anni precedenti tale preponderanza non si evinceva, si può dedurre che l'interesse dei docenti sia dovuto soprattutto all'esperienza della didattica a distanza. Coerentemente con quanto rilevato nelle indagini sulla scuola durante il lockdown, rispetto ai comportamenti dei docenti dei diversi ordini di scuola, sono soprattutto gli insegnanti della scuola secondaria superiore ad esprimere una preferenza per le competenze digitali. L'atteggiamento verso nuove tecnologie e nuovi saperi è, comunque, positivo e pragmatico: l'esperienza di didattica a distanza, non prevista e a cui nessuno era preparato, si è trasformata, in molti casi, in un'occasione di apprendimento. Finita la prima fase di emergenza COVID-19, sembra che le competenze digitali e la DAD possano essere percepite come utili anche in futuro, non solo in condizioni di necessità, ma anche all'interno dell'azione didattica ordinaria. La motivazione risiede nel fatto che:

- le tecnologie possono coadiuvare il lavoro dell'insegnante;
- il linguaggio del digitale meglio si accorda con gli stili cognitivi delle nuove generazioni e, quindi, per gli studenti imparare risulta più interessante.

Per quanto riguarda le esperienze pregresse di formazione, queste si collocano in gran parte su binari istituzionali: percorsi formativi di tipo più formale che informale ed esperienze legate all'universo della scuola. Questo tipo di scelte caratterizza il corpo docente neoassunto, il quale di solito ha anni di esperienze lavorative precarie all'interno della scuola e, quindi, al pari dei colleghi di ruolo, preferisce un contesto

istituzionale che, in qualche modo, garantisca una formazione strettamente collegata al bisogno di migliorare le proprie performance professionali. Per altro, le indagini INDIRE sul Curriculum formativo dei neoassunti mettono in evidenza un sottoinsieme divergente, composto da coloro le cui esperienze pregresse appaiono distanti dal mondo della scuola.

8.5

Analisi qualitativa: formazione, identità professionale e bisogni formativi

Le interviste in profondità condotte con un panel di docenti di diversi istituti scolastici della primaria, della secondaria di primo grado e della secondaria di secondo grado, consentono di rilevare, tra altri motivi d'interesse, anche alcuni dati importanti quali la formazione pregressa (ad esclusione di quella universitaria o equivalente), i bisogni formativi attuali e la percezione della propria identità professionale.

Per quanto riguarda l'orientamento verso la formazione continua, si registrano posizioni antitetiche: si va da una valutazione molto positiva, che viene collegata alle diverse tappe dell'evoluzione professionale, a posizioni più critiche che arrivano a mettere in discussione l'utilità della formazione stessa. In particolare, questa ultima posizione, che rappresenta comunque un caso limite, deriva da aspettative molto elevate, starate rispetto al ruolo esercitato, quasi una sorta di nostalgia/rimpianto per una professione accademica mai iniziata o forse non proseguita. Una variante, in questo caso positiva, di questo orientamento che potremmo definire di *over education*, è rappresentato da un insegnante della secondaria di primo grado, che si definisce affetta da bulimia di formazione, il che tuttavia non si traduce in disinteresse per gli aspetti didattici, ma anzi in una solida cultura disciplinare (Storia ed Educazione civica), così come la formazione sulle metodologie didattiche le consentono di trovare soluzioni innovative e di selezionare contenuti di spessore.

L'atteggiamento critico più diffuso si registra in altre due posizioni in qualche modo simili: c'è chi auspica una formazione continua soprattutto su alcune tematiche specifiche, ma ritiene che valgano molto di più, nell'azione quotidiana, il buon senso e l'intuizione dell'insegnante e c'è chi ritiene di sentirsi già abbastanza all'altezza dei propri compiti, e auspica una formazione che riguardi la maggior parte dei docenti della propria scuola, che faccia cioè parte di un progetto specifico d'istituto.

Anche i percorsi della formazione pregressa sono variegati. In generale prevalgono i percorsi istituzionali (ministero dell'Istruzione e Università), ma non mancano percorsi offerti dalle case editrici o da piattaforme online. Nel primo caso, sono spesso le scuole a promuovere i corsi, mentre nel secondo sono gli insegnanti che li scelgono liberamente. Di seguito l'esperienza di un insegnante di lingua inglese, per qualche verso esemplificativa di una traiettoria di formazione continua, che parte da un provider in qualche modo istituzionale (Associazione lingua e nuova didattica, LEND) e prosegue con percorsi seguiti online, rispondenti a bisogni più specifici.

Ho partecipato alle attività del LEND, lingua e nuova didattica, a cui sono sempre stata legata, perché per sei anni sono stata la responsabile del LEND di Lucca. Poi alcune attività online School Education Gateway, cicli di lezioni online sul cooperative learning in particolare. Quindi ho seguito un corso sulla Flipped classroom di primo livello, poi di secondo livello, e poi ho frequentato un corso sullo Storytelling. Queste sono state le principali attività soprattutto online, negli ultimi anni.

In molti casi, il percorso formativo è coerente con i bisogni personali e si inserisce efficacemente nel proprio percorso di crescita professionale.

Ho partecipato a diversi seminari di formazione banditi da alcune case editrici circa la formazione riguardo all'insegnamento delle mie materie. Ce n'è stata una in particolare che mi ha aiutato molto a calibrare il dialogo con i ragazzi che mi trovavo davanti, che ha avuto una durata di 3 lezioni di durata di circa 1 ora e mezza, in presenza a Firenze, sul tema della valutazione. Questa esperienza ha toccato in qualche modo l'aspetto più importante, che ritengo più utile, che è quello di fare una periodica revisione del mio modus operandi. Questo corso mi ha insegnato, e ho cercato di apprendere, il valore che ha un dialogo educativo costante perché la valutazione dell'alunno, che era un mio pallino e una mia paura, implicava una valutazione del mio lavoro. Mi sono resa conto di come inizialmente la mia valutazione fosse molto rigida e invece, grazie a questi formatori e al dialogo con altri colleghi, sono diventata prima di tutto più elastica.

La formazione continua può aiutare secondo me a fronteggiare i cambiamenti della società, dell'istruzione, della formazione, degli studenti, perché ci sono sempre dei cambiamenti a prescindere ora dalla situazione del covid, nella didattica, negli strumenti, nel sistema, e quindi ecco serve a fronteggiare il cambiamento perché il continuo input di una formazione continua serve ad allenarti, ti dà degli strumenti, come una sorta di forma difensiva. Ti aiuta ad affrontare la sfida, più che forse il cambiamento, la sfida continua dell'insegnare.

In altri casi il percorso formativo è più ondivago, più legato a interessi di tipo culturale o a interessi del momento.

Essendo nata come CEL, Collaboratore esperto linguistico, ho lavorato anche soprattutto sulla didattica di italiano per stranieri all'università. Quest'anno ho prima di tutto deciso di partecipare all'eTwinning, di 25 ore di formazione; ho, quindi, seguito un corso di perfezionamento di nuovo con l'università di Perugia e attualmente vari webinar legati alla didattica digitale, la didattica integrata, il cloud e uno sul drama. Ho terminato un corso di perfezionamento da 1500 ore a Perugia, dove avevo già conseguito un master.

Gli attuali bisogni formativi dei docenti intervistati sono simili a quelli rilevati per i docenti neoassunti: metodologie didattiche innovative, problematiche legate ai bisogni formativi speciali dei ragazzi, competenze digitali, queste ultime sollecitate dalla DAD. Una richiesta molto diffusa, oltre alle tematiche citate, è quella che riguarda la relazione con gli studenti, i colleghi e i genitori. Talvolta è una necessità, anche stringente, che non si esprime tuttavia in una domanda specifica, ma che è forse collegata al bisogno di relazione dell'insegnante, spesso isolato nella propria classe. In un'intervista una docente della scuola secondaria di secondo grado afferma:

Io ritorno sulla motivazione: ero molto molto motivata all'inizio della mia carriera, io sono uscita dalla SSIS Toscana, e quindi dotata di strumenti idonei; ero entusiasta, e lo sono ancora, però a volte vedo delle realtà in cui non è sempre semplice realizzare quello che voglio fare. Quindi forse avrei bisogno di una formazione per rimotivarmi, per cercare nuove strategie, forse anche più concrete. All'inizio io ho frequentato tanti corsi anche all'estero, avevo bisogno proprio di imparare. Oggi, per essere più consapevole di quello che faccio, avrei più bisogno di acquisire dei comportamenti, questioni che non mi ponevo all'inizio della mia carriera. Si tratta di essere sempre più consapevole, più sicura nel mio lavoro, non soltanto a livello metodologico, perché il sistema scuola è fatto di tante cose, di tanti ruoli, di tante situazioni, c'è la famiglia, no? I rapporti con la famiglia, ci sono i rapporti con i colleghi, c'è la burocrazia, ecco, rendermi sempre più consapevole e pronta ad affrontare queste cose. Perché poi i corsi di formazione sui singoli contenuti, questi li do per scontati, perché li ho sempre frequentati e per me sono un punto fermo, però forse oggi noi insegnanti avremmo bisogno di un approfondimento a tutto tondo come persone. Non so se ha senso quello che ho detto, però io la vedo così.

Dalle interviste si evince la posizione dei docenti rispetto alle esigenze formative della scuola, che sono, da una parte, esigenze di aggiornamento metodologico e, dall'altra, esigenze organizzativo-gestionali, che implicano la necessità di confronto e scambio tra colleghi. Alla domanda sulla formazione necessaria al miglioramento della scuola, infatti, gli intervistati rispondono come segue.

Io direi serve una formazione molto pragmatica cioè sperimentare con i miei colleghi certi metodi perché siamo rimasti un po' indietro su certe cose, devo essere sincera: sui nuovi approcci e poi sulla valutazione. Poi le lingue straniere e l'Educazione civica, materia in cui ci sono delle incomprensioni sull'approccio e, quindi, si ritorna al problema delle metodologie, della valutazione, della riflessione sul proprio operato.

Per quanto riguarda il fabbisogno della mia scuola occorre qualcosa che migliori la pianificazione, la gestione e la capacità di saper pianificare. Ad esempio, l'organizzazione interna di un determinato settore. Per quanto riguarda la mia scuola mi viene in mente la pianificazione degli impegni extra scolastici degli allievi come, ad esempio, la loro partecipazione a concorsi letterari. Piuttosto che mantenere questa confusione generale, c'è bisogno di pianificare e di avere personale formato a saperlo fare, oltre a saper usare bene i canali multimediali.

Bisognerebbe studiare gli spazi di apprendimento. Poi bisognerebbe pensare a strutturare le varie figure della scuola in una maniera più razionale. Cioè quando si affida un incarico a un docente, converrebbe farlo secondo me in maniera più razionale, uscendo fuori dalle logiche che finora ci sono state, che sono quelle del "L'ho sempre fatto io" oppure "Questa cosa qui è semplice da fare" cioè bisognerebbe secondo me organizzare l'organigramma di un istituto scolastico in base ad altri indicatori, non quelli di adesso che sono del tutto irrazionali, se non comodi perché alcune cose sono sempre state fatte così.

Per quanto riguarda la percezione dei docenti circa il proprio essere insegnanti, abbiamo visto come, in alcuni casi, questa percezione si coniughi positivamente con la partecipazione a percorsi di formazione continua. È interessante tentare di capire

come cambi nel tempo tale percezione, pur nei limiti di un numero esiguo di interviste. Analizzando le testimonianze dei docenti, si possono rintracciare tre modalità di crescita nel processo di costruzione dell'identità professionale:

- costruzione progressiva. Le esperienze lavorative e personali, nonché la partecipazione a percorsi formativi, seguono una traiettoria abbastanza lineare, almeno nella ricostruzione che ne fa l'intervistato: all'inizio della professione si registra ovviamente una grande incertezza non solo per la tenuta dell'aula, ma anche per la padronanza dei contenuti disciplinari. Grazie all'autoformazione, le lacune inerenti i contenuti disciplinari vengono colmate. Successivamente, gli interessi dei docenti si spostano su tematiche riguardanti la didattica, che ovviamente ha importanti ricadute sulla gestione della classe. In tale fase della crescita professionale si inseriscono la maggior parte dei percorsi di formazione continua. Infine, i bisogni evolvono verso una domanda di formazione riguardante, da una parte, le relazioni con gli studenti, i colleghi e il mondo circostante e, dall'altra, l'organizzazione della scuola, ovvero la possibilità di fruire di ambienti di apprendimento adeguati. Ovviamente gli interessi specifici per l'innovazione didattica, l'inclusione, le competenze digitali e la formazione continua su tali tematiche possono proseguire in parallelo;
- costruzione random. Il docente partecipa a percorsi formativi in base a sollecitazioni dall'esterno, sia provenienti dalla propria scuola o dal ministero dell'Istruzione, sia da occasioni eccezionali quali la pandemia, che ha obbligato alla didattica a distanza e a causa della quale si è intensificata la richiesta di una formazione incentrata sulle competenze digitali. In generale gli insegnanti che seguono questa modello di formazione continua non registrano importanti cambiamenti nella percezione del proprio ruolo: il filo conduttore è rappresentato dal rapporto empatico con i propri alunni e dalla fiducia nelle proprie intuizioni pedagogiche. Non emerge, dunque un piano consapevole o una visione specifica del proprio ruolo e dello sviluppo consapevole della propria professionalità. Nulla toglie ovviamente al fatto che i percorsi cui hanno partecipato abbiano avuto una ricaduta positiva sulla professionalità;
- costruzione personalistica. Il docente sceglie i percorsi formativi, la maggior parte delle volte in totale autonomia, in base alle proprie esigenze o alle proprie curiosità culturali, spesso di tipo accademico, scarsamente correlate alle esigenze professionali. A questa modalità si associa un atteggiamento fortemente critico nei confronti di percorsi formativi cui in qualche modo è obbligato a partecipare, o perché il formatore non è ritenuto all'altezza del proprio compito o perché scarsamente interessanti sul piano dei contenuti, che il docente ritiene di conoscere. Altrettanto critico è il giudizio sulla propria scuola che non è aperta al cambiamento o male organizzata. Anche in questo caso il docente ritiene di avere un ottimo rapporto con i propri studenti ed è questo il motivo per cui conserva ancora interesse per la professione. A differenza del gruppo precedente, non si affida all'intuizione o all'empatia per la gestione della classe, ma alla sua cultura che si traduce in capacità di interessare gli allievi e sollecitarne la curiosità e lo spirito critico.

8.6

Analisi qualitativa: le caratteristiche di una “buona formazione” in servizio

I docenti, in tutte le fonti informative prese in considerazione, manifestano un vivo interesse per la formazione continua e l'aggiornamento professionale, ma ad alcune condizioni e attraverso determinate modalità. Innanzitutto, mostrano di avere le idee ben chiare su ciò che la formazione non deve essere.

Vorrei nei prossimi anni migliorare la mia professionalità partecipando ad azioni formative che fossero davvero ben progettate, e che dunque non si presentassero come estemporanee e frammentarie. Ritengo superflui i corsi di formazione volti alla sola trasmissione di saperi e tecniche; è invece auspicabile una formazione che diventi opportunità per il docente di trovare tempo e spazio per riflettere su di sé e sul proprio modo di operare, confrontandosi fattivamente con altri professionisti portatori di esperienze significative.

La formazione dovrebbe essere altamente partecipativa e in netta rottura rispetto ai tradizionali criteri teorici e metodologici sinottico-razionali e autoreferenziali e che restituisce centralità alle persone che vi partecipano portatrici di bisogni e competenze. Vorrei che fosse più coinvolgente e soprattutto “tarata” sui reali bisogni degli insegnanti. La formazione in servizio dovrebbe essere progettata e realizzata all'interno della comunità scolastica intesa come “comunità di pratiche” e nei dipartimenti disciplinari in cui la comunità si articola. Attraverso una collaborazione mirata con istituzioni, enti, agenzie preposte a sostenere la formazione continua dei docenti bisognerebbe dare la possibilità a noi insegnanti di riflettere criticamente sul nostro vissuto professionale e sulla efficacia dell'azione che svolgiamo.

Occorre meno dispersione nella formazione continua, bisogna cioè avere la possibilità di fare corsi efficaci, focalizzati, di una certa consistenza, magari con delle prove finali serie che non siano i quiz finali di gradimento, come a volte accade nei corsi che faccio a distanza che si concludono con il questionario. Occorre creare degli spunti di riflessione attraverso un lavoro più capillare, anche con lo scambio con gli altri colleghi. Il peer to peer è la modalità più efficace ed è anche più informale, perché per trovare soluzione bisogna trovarsi in-sieme.

Lamento la mancanza di un progetto dell'istituto, della scuola. Cioè la mancanza di una formazione finalizzata ad arrivare ad un obiettivo specifico: quest'istituto vuole arrivare a questo punto e quindi dobbiamo essere tutti pronti ad affrontare un percorso formativo che vada in quella direzione.

Il corso di formazione dovrebbe essere più sul pratico e molto meno sul teorico perché mi è capitato molte volte di partecipare a dei corsi dove c'è tanta teoria... È accettabile una parte teorica perché serve certo per darci delle informazioni, ci mancherebbe altro, però soprattutto per insegnanti che hanno tanta esperienza, come me che inseguo da 21 anni nella scuola primaria, occorre soprattutto avere sempre degli spunti pratici per poter lavorare.

Anche per quanto riguarda la figura del formatore, i docenti esprimono opinioni precise.

TABELLA 8.2

Finalità di fruizione ottimale delle diverse tipologie formative

Tipologia di formazione	Finalità ottimale di fruizione
Formazione attraverso seminari, conferenze, lezioni frontalì, di tipo accademico.	È utile quando le finalità sono quelle dell'informazione, ad esempio sui device, sulle piattaforme digitali o su nuove normative. La variante lezione interattiva è più gradita dai docenti, a patto che il formatore sia esperto non solo dei contenuti, ma anche della loro concreta applicabilità nell'aula.
Comunità di pratiche: i docenti di una stessa scuola o di scuole diverse si confrontano e imparano reciprocamente gli uni dagli altri.	È la modalità preferita, perché l'insegnamento tra pari consente di ancorare i contenuti alle concrete esigenze degli insegnanti e di salvaguardare l'aspetto relazionale dell'apprendimento. È indispensabile la presenza di un docente facilitatore.
Laboratori con un formatore in funzione di facilitatore.	Le metodologie didattiche attive (laboratori, ricerca-azione) sono ritenute le migliori. Funzionano se c'è un importante lavoro prima e dopo l'intervento
Formazione residenziale (fuori dall'orario di servizio e in luogo diverso dalla scuola).	Non è molto gettonata, se non da quei docenti che non hanno eccessive incombenze familiari. I costi sono più alti.
Formazione in presenza.	È preferita rispetto a quella a distanza, purché ben organizzata, non estemporanea, ma inserita in un progetto di cui siano chiari gli obiettivi.
Formazione online.	Ha avuto molto successo durante il lockdown. I docenti l'hanno accettata volentieri soprattutto quando aveva per oggetto l'ICT. Sono graditi i webinar (definiti da un insegnante "pillole di vitamine"). In generale consente ai docenti e alle docenti con incombenze familiari importanti di seguire corsi di formazione.
Alternanza di formazione in presenza e a distanza o formazione ibrida.	Più della metà dei docenti coinvolti nelle indagini sulla scuola durante la pandemia sostiene che gli piacerebbe integrare la formazione in presenza con quella a distanza.
Autoformazione.	Le forme di autoformazione consentono ai docenti di spaziare dall'ambito culturale-disciplinare a quello didattico-metodologico a seconda delle proprie propensioni. La difficoltà è quella di ricondurre i bisogni personali di formazione a quelli istituzionali della scuola.

Il docente ci illustrava il Piano nazionale Scuola digitale che, per carità, va bene, però poi è rimasta lì, una cosa sospesa, senza poterla rendere attuabile. Tra l'altro eravamo docenti di tante scuole diverse, quindi, sarebbe stato anche interessante proporre un confronto invece non è stato così. Questo tipo di corsi diventa soltanto "facciamo queste ore", ecco si riduce tutto a questo e non va bene.

Discorso importante è anche quello della finalizzazione dei percorsi formativi e delle motivazioni che spingono i docenti a parteciparvi.

Con la “Buona scuola” ci fu la possibilità di partecipare a corsi di formazione, ma sempre con una modalità esogena: prendi il primo corso che ti capita perché in un anno ne devi fare un tot, che non si sa quali corsi dovrebbero essere, perché hai bisogno di 30 crediti all’anno. Questa modalità rappresenta ancora un tipo di progettualità e un’indicazione precisa, anche se per farmi capire dove devo arrivare dovresti darmi anche ulteriori specifiche. Ora è peggio: si fanno i corsi “perché tanto poi serve sempre”.

Sintetizzando i suggerimenti dei docenti circa una formazione ottimale, emergono le seguenti evidenze:

- la formazione non deve essere esclusivamente teorica, accademica, ma deve essere vicina al fabbisogno reale dei docenti, che è soprattutto quello di risolvere i problemi che si presentano in aula (disagio, disaffezione degli studenti; deficit di apprendimento; rischio di dispersione ecc.). Viene considerata buona formazione quella che consente di trasferire nella didattica quotidiana quanto appreso;
- il formatore dovrebbe avere sia competenze disciplinari e psicopedagogiche, sia competenze derivanti da esperienza didattica concreta. Oltre al formatore, viene ritenuta cruciale la figura del mentore o del tutor;
- la modalità di attuazione della formazione che i docenti sembrano preferire è una modalità che si potrebbe definire “mista”: autoformazione, online attraverso esperienze didattico-culturali che di volta in volta il docente sceglie a seconda dei suoi interessi, soprattutto inerenti alla disciplina di insegnamento o alle metodologie didattiche, alternata a percorsi formativi strutturati, ben organizzati, con obiettivi chiari, possibilmente in presenza;
- la formazione più efficace è quella che si realizza insieme ad altri docenti, all’interno della comunità scolastica intesa come comunità di pratiche, che consente il confronto e lo scambio;
- le metodologie più adeguate consistono in attività di ricerca azione o in attività laboratoriali, in cui si sperimentano nuove metodologie e in cui si riflette criticamente sul proprio vissuto professionale e sull’efficacia dell’azione didattica (TAB. 8.2).

8.7

Analisi qualitativa: ostacoli e difficoltà nell’accesso alla formazione continua

Gli ostacoli che i docenti incontrano per quanto riguarda la formazione continua sono di varia natura: organizzativi, finanziari, logistici. In generale le difficoltà a cui si riferiscono più frequentemente i docenti sono di natura organizzativa, a livello familiare e scolastico. Spesso le necessità della scuola, come ad esempio per la primaria i turni pomeridiani, ostacolano la possibilità di partecipare a percorsi formativi.

Ho incontrato ostacoli organizzativi perché, ad esempio, alcuni corsi spesso si accavallavano con l'orario di servizio. Oppure, per la partecipazione a convegni, mi è capitato di chiedere ore di permesso che poi mi sono state fatte recuperare, anche se erano ore di formazione e non permessi per necessità personali. Altra difficoltà è rappresentata dalla distanza: ad esempio un corso come quello che abbiamo fatto sullo sviluppo sostenibile era dall'altra parte della città e quindi, per me, richiedeva tempo per arrivare.

Gli ostacoli all'accesso di interventi formativi sono rappresentati, per le donne, dalle difficoltà a conciliare i tempi di lavoro con i tempi di cura della famiglia. Non a caso, le docenti con figli usufruiscono meno delle opportunità formative. Difficoltà pratiche si riscontrano anche nella formazione online.

Un altro aspetto che mi ha creato spesso ostacoli, in questo caso per quanto riguarda la formazione online, tramite piattaforma o altro: le lungaggini di certe piattaforme, le difficoltà di connessione e la difficoltà a rintracciare tutti. Si perde un po' di tempo.

Per quanto riguarda gli ostacoli di ordine economico, in generale i docenti pensano che i corsi di formazione e aggiornamento debbano essere gratuiti. Sono disponibili a sostenere un costo, purché non sia eccessivo.

Non ho fatto molti corsi a pagamento. Alcuni corsi, che ci vengono comunicati anche a scuola, a cui però non ho aderito, hanno dei costi piuttosto alti, ossia un costo medio di 150/200 €. Naturalmente tutto dipende da quello che ci viene offerto e dalla durata del corso. Ci sono a volte anche dei corsi che ci vengono proposti che costano anche 600/700 € promossi da case editrici, su tematiche anche interessanti, i cui costi però mi sembrano eccessivi.

Alcuni corsi online sono accessibili, perché costano dai 30 ai 50 €, quindi li trovo molto abbordabili. Di solito costano un po' di più: ne ho visto uno l'altro giorno su SOFIA, che costava sui 200 €, online e ho pensato che era esagerato. Con 250 € ho frequentato un corso residenziale a Ventotene: se un corso viene a costare qualche centinaio di euro, ci deve essere anche il soggiorno.

Un elemento che favorisce la formazione continua è sicuramente rappresentato dal contesto scolastico in cui l'insegnante lavora: in un contesto fertile, collaborativo, aperto all'innovazione didattica, di cui spesso il dirigente scolastico si fa promotore, gli insegnanti sono incoraggiati a formarsi e a sperimentare in classe quanto appreso. Viceversa, se tornato in aula, dopo un percorso anche interessante e stimolante, l'insegnante non riesce a trasferire gli stimoli ricevuti nel quotidiano, subentra un senso di impotenza e la formazione resta un fatto isolato, al massimo gratificante a livello di crescita personale.

Cosa ci impedisce di muoverci, di cambiare, di aggiornarci? sicuramente non è la buona volontà degli insegnanti, non è la buona volontà di fare formazione, perché gli insegnanti la formazione la vogliono fare e la fanno, però evidentemente manca anche qualche altra cosa. Siamo formati, poi però andiamo nelle nostre classi e nelle nostre scuole e non c'è alcun sup-

porto né istituzionale né strumentale e neppure politico, perché se io entro in una classe di 30-32 ragazzi, posso fare tutti i corsi di formazione che voglio ma entro nell'emergenza. Quella è un'emergenza, non è insegnamento.

8.8 Conclusioni

Le evidenze che risultano dalle analisi condotte attraverso questa ricerca mettono in luce che i bisogni formativi dei docenti si concentrano su tematiche inerenti all'ambito strettamente scolastico. La formazione deve rispondere a esigenze concrete: la relazione con gli allievi, l'innovazione didattica, le competenze digitali, specie dopo l'esperienza della DAD e, in subordine, le problematiche organizzativo-gestionali della propria scuola. L'evoluzione dei bisogni formativi spesso risponde all'evoluzione della professionalità del docente, ma anche ai mutamenti che intervengono nella società e che si riflettono nei comportamenti degli studenti. La pandemia ha fatto emergere nuovi bisogni: l'interesse per il digitale, unito ad una maggiore consapevolezza che è sempre più difficile rapportarsi ad alunni, nativi digitali, dipendenti dagli smartphone.

La percezione della qualità della formazione risiede soprattutto nella possibilità di tradurre in pratica quanto appreso. Di qui discende l'esigenza di avere come formatori professionisti competenti della materia d'insegnamento, ma anche esperti di scuola, dei suoi meccanismi di funzionamento e delle dinamiche in cui si esprime il processo di insegnamento-apprendimento. Le metodologie più efficaci sono quelle dell'apprendimento peer to peer, del confronto con il formatore e i colleghi, della didattica laboratoriale. Sia nel caso della formazione a distanza che nella formazione in presenza, vengono ritenute poco efficaci le conferenze, le lezioni frontali di tipo accademico, i seminari in cui la comunicazione sia unidirezionale, se non in casi molto specifici di carattere informativo piuttosto che formativo.

Gli ostacoli e le difficoltà che non favoriscono l'accesso a percorsi di formazione sono soprattutto di carattere organizzativo, di compatibilità con gli orari del servizio e, per le docenti, di conciliazione con le incombenze familiari. Meno importanti le barriere di tipo economico, perché comunque i docenti non sono disposti a spendere oltre una certa cifra. Allargando l'orizzonte dell'analisi, si osserva come un ambiente scolastico poco incline all'innovazione, al riconoscimento e alla valorizzazione delle competenze del docente, con un dirigente appiattito sulla gestione ordinaria della scuola non favorisce, anzi ostacola la propensione dell'insegnante a formarsi. In questo caso avvengono due fenomeni uguali e contrari: o il docente continua a formarsi seguendo i gusti del momento per rendere meno noiosa la professione e nella speranza che, allargando i propri orizzonti culturali, gli studenti possano essere più interessati e partecipi alle lezioni; oppure il docente spegne l'interruttore e si limita ai doveri quotidiani e rifugge l'innovazione in quanto portatrice di un maggior carico di lavoro.

Riferimenti bibliografici

- BURBANK M. D., KAUCHAK D. (2003), *An Alternative Model for Professional Development: Investigations into Effective Collaboration*, in "Teaching and Teacher Education", 19, 5, pp. 499-514.
- CATHAL DE PAOR, MURPHY T. R. N. (2018), *Teachers' Views on Research as a Model of CPD: Implications for Policy*, in "European Journal of Teacher Education", 41, 2, pp. 169-86.
- DELLA PORTA D. (2010), *L'intervista qualitativa*, Laterza, Roma-Bari.
- KENNEDY A. (2005), *Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis*, in "Journal of In-service Education", 31, 2, pp. 235-50.
- OECD (2019), *Teachers' Professional Learning (TPL) Study: Design and Implementation Plan*, <https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/continuing-professional-learning/TPL-Study-Design-and-Implementation-Plan.pdf>.
- OPFER V. D., PEDDER D. (2011), *Conceptualizing Teacher Professional Learning*, in "Review of Educational Research", 81, 3, pp. 376-407.
- PETTENATI M. C. (a cura di) (2021), *Paese formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.

eTwinning nella formazione in ingresso: esperienze regionali e prospettive nazionali

di *Elena Bettini, Giulia Felice e Alexandra Tosi**

9.1 Introduzione

L’azione europea eTwinning, nata nel 2005 su iniziativa della Commissione europea, è oggi parte integrante del programma Erasmus+ 2021-27, grazie alla crescita costante degli insegnanti italiani iscritti alla community e all’impatto che questa partecipazione ha sulle loro competenze, ha negli anni assunto un rilievo crescente nel panorama educativo nazionale e in particolare sulla professionalità dei docenti. Inoltre, negli ultimi anni eTwinning, in via sperimentale e in modo non ancora strutturato, è divenuto parte, in alcune realtà regionali, dell’esperienza formativa dei docenti neoassunti rappresentando anche in questo contesto un’esperienza significativa.

eTwinning è una piattaforma informatica che consente ai docenti europei di conoscersi e sviluppare a distanza progetti collaborativi sfruttando in modo innovativo gli strumenti digitali. Dopo 16 anni, oggi eTwinning conta a livello europeo oltre un milione di iscritti, di questi più di 100.000 sono docenti italiani¹. Le attività che gli insegnanti possono svolgere nell’ambito di questa comunità di pratica sono molteplici; la piattaforma è dotata di strumenti e ambienti online che permettono l’attivazione di progetti collaborativi a distanza, che promuovono la condivisione di metodologie con altri colleghi europei, lo scambio di materiali e il coinvolgimento attivo degli alunni; inoltre, molte sono anche le opportunità di formazione professionale strutturate, di *networking* e di *peer learning*.

* Elena Bettini, membro Unità eTwinning Italia (e.bettini@indire.it); Giulia Felice, membro Unità eTwinning Italia (g.felice@indire.it), Alexandra Tosi, membro Unità eTwinning Italia (a.tosi@indire.it). Sebbene il capitolo sia il risultato di una riflessione comune, il PAR. 9.1 è da attribuire a E. Bettini, il PAR. 9.2 è da attribuire a G. Felice, i PARR. 9.3 e 9.4 sono da attribuire ad A. Tosi. Le autrici desiderano ringraziare le referenti eTwinning Carmela Pietrangelo, Gloria Rossi, Ivana Marroncelli e Silvana Rampone, la referente Area formazione neoassunti Graziella Arazzi e gli ambasciatori eTwinning Cinzia Marrone, Emanuela Boffa Ballaran, Erica Di Giulio, Fabrizio Ferrari, Maria Concetta Marinelli e Vincenzo Ruta che hanno risposto alla nostra intervista per le regioni Abruzzo, Liguria, Molise, Piemonte. Un ringraziamento anche agli altri referenti eTwinning e dei neoassunti che hanno risposto al sondaggio somministrato.

1. Dati Unità europea eTwinning aggiornati a febbraio 2022 (<https://www.etwinning.net/it/pub/index.htm>).

Data la crescita esponenziale della community riscontrata in tutta Europa e in particolare in Italia, negli ultimi anni sono stati approfonditi, grazie a studi di ricerca, vari aspetti relativi all’impatto di eTwinning sulla professione docente. A livello europeo, ogni due anni, l’Unità europea eTwinning² pubblica un report che raccoglie e analizza i risultati di un sondaggio su larga scala promosso tra gli eTwinner attivi³. Lo scopo principale del sondaggio è esaminare in che modo l’azione eTwinning influenzi la pratica professionale dei docenti partecipanti e come migliorare determinate aree. A livello nazionale, nel 2021, a termine del settennato del precedente programma Erasmus+, l’Unità nazionale eTwinning⁴ ha redatto un Rapporto di attività 2014-20 che fornisce un resoconto completo su obiettivi, attività e risultati di gestione di eTwinning in Italia⁵. A novembre 2021, inoltre, è stato pubblicato il volume di ricerca dal titolo *eTwinning e la formazione degli insegnanti. Studi, evidenze e prospettive della community italiana*, che delinea un quadro delle competenze degli eTwinner italiani articolato in tre aree: la didattica, la professionalità docente e la partecipazione scolastica⁶. Da tutti questi studi emerge come, in generale, l’essere un docente attivo sulla piattaforma eTwinning significa poter svolgere un’azione didattica che permette l’attuazione del *project based learning*, lo sviluppo di competenze in lingua straniera, la capacità di insegnare in un contesto multiculturale e multidisciplinare, e l’adozione di nuovi metodi didattici.

Nel 2019 è stato pubblicato l’ultimo Rapporto di monitoraggio curato dall’Unità europea eTwinning dedicato all’analisi dell’impatto di eTwinning sulle pratiche e le competenze dei docenti, i cui risultati mostrano che, per gli intervistati, nell’ambito delle pratiche didattiche eTwinning ha i suoi effetti maggiori sulle competenze di didattica per progetti e interdisciplinare (90% degli intervistati), sulle competenze tecnologiche (87%), sulla capacità di valutare le competenze interdisciplinari (86%), sulle capacità di collaborazione nel lavorare con insegnanti di altre materie (85%), sulla capacità di scegliere la corretta strategia didattica in ogni data situazione (84%) (Gilleran, 2019, p. 9).

Altro risultato interessante evidenziato dal Rapporto riguarda la percezione che

2. L’Unità europea eTwinning o css – Central Support Service ha sede presso EUN – European Schoolnet, consorzio composto da 33 ministeri dell’Istruzione di paesi europei specializzato in innovazione didattica e tecnologie per l’istruzione che opera su mandato della Commissione europea (<http://www.eun.org/about>).

3. I report di monitoraggio pubblicati dall’Unità europea eTwinning (css) sono disponibili sul portale europeo eTwinning nella sezione “Ricerca e Monitoraggio” (<https://www.etwinning.net/en/pub/newsroom/research-monitoring.htm>).

4. In ognuno dei 43 paesi aderenti all’azione è presente una Unità nazionale eTwinning o NSO – National Support Organisation; in Italia ha sede a Firenze ed è istituita all’interno dell’Agenzia Erasmus+ INDIRE (<https://etwinning.indire.it/>).

5. Il rapporto è disponibile sul sito nazionale eTwinning nella sezione “Pubblicazioni” (<https://etwinning.indire.it/pubblicazioni/pubblicazioni-nazionali/>).

6. Nucci, Tosi, Pettenati (2021). Lo studio è stato condotto congiuntamente da INDIRE, Unità eTwinning Italia e Università degli Studi di Firenze.

gli intervistati hanno relativamente alla partecipazione degli studenti: «il 92% afferma che eTwinning promuove il lavoro collaborativo tra gli studenti e incrementa la loro motivazione»⁷. Ugualmente la sopra citata ricerca italiana realizzata da INDIRE e Università di Firenze ha evidenziato che per i docenti che sono eTwinner attivi questa attività ha avuto un riflesso positivo «in termini di sviluppo professionale e innovazione delle pratiche pedagogiche-didattiche», questa percezione è sicuramente più forte se associata a un'esperienza come eTwinner più prolungata nel tempo⁸. Le evidenze che emergono da questi recenti studi confermano insieme alla crescita degli iscritti alla piattaforma come l'Azione europea possa incidere profondamente nella crescita professionale degli insegnanti e quindi avere un ruolo sempre più significativo anche nella formazione dei neoassunti.

Gran parte dell'evoluzione dell'Azione eTwinning è legata, come spesso accade nelle comunità di pratica, all'abilità di analizzare e valorizzare tutto ciò che gli eTwinner più attivi hanno promosso e sviluppato nei loro contesti locali ovvero al saper cogliere tutte le possibilità di sviluppo futuro accogliendo le iniziative spontanee nate dal basso. Negli anni, l'Unità nazionale eTwinning è riuscita ad interpretare le tendenze più innovative, costruendo un rapporto di collaborazione e fiducia con gli ambasciatori eTwinning, docenti esperti nell'uso degli strumenti della piattaforma che, coordinati dalle autorità scolastiche regionali, sono uno degli elementi chiave del successo di eTwinning in Italia⁹. La forte connessione con il lavoro svolto dalla rete di ambasciatori sul territorio è stata utilissima per lo staff dell'Unità nazionale per constatare che, già a partire dal 2013, si stavano realizzando alcune attività di formazione focalizzate su eTwinning rivolte ai neoassunti. Queste esperienze erano spesso il frutto dell'intraprendenza degli ambasciatori eTwinning che, essendo loro stessi docenti, hanno da sempre avuto la percezione tangibile di come eTwinning rappresenti un valore aggiunto nella loro attività professionale. Successivamente, l'Unità nazionale ha recepito anche alcune indicazioni europee tese a promuovere l'inclusione di questo target di insegnanti nella formazione eTwinning, e per questo ha iniziato a suggerire ai referenti regionali l'introduzione di azioni formative specifiche per i neoassunti nei loro piani regionali delle attività eTwinning.

Dal 2013 ad oggi il quadro di quanto fatto, a livello regionale si è arricchito mol-

7. Ivi, p. 12.

8. Cfr. F. Fabbro, M. Ranieri, E. Imbimbo, *Quadro teorico e risultati dell'analisi di impatto di eTwinning sullo sviluppo professionale dei docenti italiani*, in Nucci, Tosi, Pettenati (2021).

9. In Italia è arrivata una rete di docenti – ambasciatori eTwinning – esperti nell'uso della piattaforma, che sono stati selezionati dall'Unità nazionale eTwinning e che si occupano di fare, nella regione dove prestano servizio, formazione specifica su eTwinning. In ogni regione italiana le attività di formazione vengono coordinate dai referenti eTwinning presso gli Uffici scolastici regionali (USR), la Sovrintendenza agli studi della regione autonoma Valle d'Aosta, le Intendenze scolastiche della provincia autonoma di Bolzano e la provincia autonoma di Trento, che pianificano le varie azioni formative costruendo un piano di attività dedicato a eTwinning in collaborazione con l'Unità nazionale eTwinning/INDIRE, e seguono le priorità tematiche annuali da quest'ultima indicate (<https://etwinning.indire.it/ambasciatori-e-referenti/>).

to. Per questo motivo è nata l'esigenza di descrivere, in questo capitolo, le esperienze di formazione eTwinning per i nuovi docenti immessi in ruolo portate avanti negli ultimi anni in alcune regioni italiane. Per raccogliere i dati complessivi relativi alle varie esperienze regionali descritte in questo e nei paragrafi che seguono, sono stati analizzati i piani delle attività eTwinning delle varie regioni e province autonome, e ricostruite le esperienze attraverso i diversi rapporti di attività in possesso dell'Unità nazionale eTwinning su quanto realizzato dal 2013 ad oggi. Inoltre, a gennaio 2021 è stato somministrato un breve questionario, con domande specifiche sull'attività di formazione rivolta ai neoassunti, ai referenti regionali di quattro regioni: Liguria, Piemonte, Molise e Abruzzo, scelte tra le regioni che, negli anni più recenti, hanno portato avanti azioni formative su eTwinning significative per gli insegnanti neoassunti. Intervistando anche i referenti eTwinning e della formazione neoassunti presso le autorità scolastiche di altre regioni, abbiamo cercato di descrivere brevemente un quadro attuale complessivo sulla formazione eTwinning per i docenti immessi in ruolo. Alcune di queste attività di formazione sono state sporadiche, altre, di cui daremo conto più nel dettaglio, hanno già coinvolto numeri importanti di docenti neoassunti e costituiscono delle vere e proprie sperimentazioni ben strutturate, che hanno visto la collaborazione efficace tra autorità scolastiche regionali, scuole polo, rete di ambasciatori e Unità nazionale eTwinning. L'intento del capitolo è anche quello di delineare, partendo dall'analisi di quanto già avviene, un futuro modello di formazione per i neoassunti a livello regionale, grazie al quale eTwinning divenga parte integrante dell'offerta formativa per i nuovi docenti.

Da quanto emerso dalle interviste sulle attività eTwinning rivolte ai neoassunti, in termini di efficacia dell'azione formativa, i feedback degli insegnanti formati sono complessivamente positivi. Gli aspetti peculiari di eTwinning sono la sua trasversalità disciplinare e flessibilità, che permettono di supportare l'azione progettuale del docente in una ricca varietà di ambiti dal CLIL, all'Educazione civica, al digitale includendo tutte le discipline da quelle scientifiche a quelle umanistiche. Il ruolo fondamentale che eTwinning può svolgere in questo ambito è stato esplicitamente riconosciuto anche a livello ministeriale, nella nota ministeriale 4 ottobre 2021, n. 30345 dedicata al "periodo di formazione e prova per i docenti neoassunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo per l.a.s. 2021-22", dove si indica eTwinning come strumento per supportare l'internazionalizzazione e l'innovazione dei modelli didattici e di apprendimento. Nella consapevolezza che l'anno di prova dell'insegnante neoassunto sia particolarmente intenso e quindi a suo modo faticoso, si ritiene che riservare un'attenzione a questa Azione europea così ricca, possa davvero risultare prezioso per rendere cosciente il docente delle tante possibilità di crescita professionale che la community rappresenta nella sua carriera personale. L'auspicio e l'obiettivo di questo primo momento di riflessione su eTwinning e neoassunti è che, nel prossimo futuro, attraverso la presentazione di un modello di formazione più standardizzato, questa offerta possa essere a disposizione dei neoassunti di tutte le regioni italiane.

9.2

Le esperienze regionali verso la formalizzazione della prassi

Come sottolineato nel PAR. 9.1, assodata la valenza pedagogica di eTwinning, nel corso degli anni l'esigenza di rivolgere parte dell'attività di informazione e formazione dell'Azione ai docenti neoassunti è emersa gradualmente sia a livello nazionale che regionale. In particolare, come accennato, è il 2013 a rappresentare un punto di svolta: quell'anno alcuni piani regionali delle attività eTwinning prevedevano seminari di formazione rivolti specificamente a docenti o dirigenti neoassunti¹⁰, mentre l'Unità nazionale eTwinning Italia iniziava a contribuire attivamente alla piattaforma PuntoEdu Neoassunti gestita da INDIRE curandone una sezione interamente dedicata a eTwinning¹¹. Inizialmente inserita nell'area "Progettare la didattica e una metodologia interculturale", la sezione "eTwinning: il gemellaggio elettronico tra scuole in Europa" descriveva peculiarità e obiettivi dell'Azione, proponendo materiali di studio e attività per esplorare il portale e conoscere meglio le opportunità e gli strumenti eTwinning¹². Nello stesso periodo, emergevano sempre più frequenti esperienze di ambasciatori eTwinning che, in qualità di formatori di corsi per docenti neoassunti, su iniziativa personale presentavano l'Azione e le sue opportunità.

Proprio nel 2013 stava decollando l'iniziativa europea per introdurre eTwinning nella formazione iniziale dei docenti¹³, e insieme a questa l'Unità nazionale considerava l'ambito della formazione dei docenti neoassunti una strada importante da percorrere. A tale scopo, l'Unità nazionale iniziò a sollecitare i propri referenti istituzionali presso le autorità scolastiche regionali ad organizzare eventi locali riservati ai docenti neoassunti, da inserire nei piani delle attività eTwinning regionali, e di dialogare con i colleghi referenti della formazione neoassunti per inserire un modulo eTwinning nel loro percorso di formazione. Di fatto ci sono voluti anni perché questa dichiarazione di intenti si traducesse in attività concrete e soprattutto in interventi strutturati, e tut-

¹⁰. In Friuli Venezia Giulia vennero organizzati a Monfalcone, Udine e Pordenone tre laboratori eTwinning, della durata di tre ore ciascuno, per docenti neoassunti, mentre in Veneto furono organizzati a Venezia due seminari regionali eTwinning, l'uno rivolto a docenti neoassunti e l'altro a dirigenti scolastici neoassunti. Sempre nel 2013 in Umbria si tenne a Perugia, presso una scuola polo, un seminario regionale eTwinning rivolto a dirigenti scolastici neoassunti.

¹¹. Questo percorso di apprendimento, utilizzato in molti casi dalle Autorità scolastiche regionali per la formazione dei neoassunti, permetteva di affiancare l'attività online agli incontri in presenza, offrendo un contesto di scambio e condivisione delle esperienze formative sotto la supervisione di tutor.

¹². La piattaforma PuntoEdu Neoassunti risultava suddivisa in due parti: una trasversale obbligatoria in cui si trovava una parte dedicata all'intercultura e all'Europa, nella quale venne appunto inserita una sezione interamente dedicata a eTwinning; l'altra parte era invece costituita da approfondimenti, disciplinari ma non solo, scelti dai docenti in base ai propri interessi e preferenze per totalizzare un certo numero di crediti, e in questa erano presenti alcune singole attività su eTwinning.

¹³. L'iniziativa europea avviata nel 2012, oggi denominata "eTwinning for Future Teachers – Initial Teachers Education (ITE)", grazie al coinvolgimento di oltre 250 istituti/università dei paesi partecipanti all'Azione ha introdotto eTwinning nella formazione dei futuri docenti (<https://etwinning.indire.it/etwinning-for-future-teachers-ite/>).

tavia ancora oggi il panorama nazionale si presenta alquanto disomogeneo. In alcune regioni è stata data priorità di accesso ai docenti neoassunti ad alcune delle attività di formazione previste dai piani regionali eTwinning¹⁴ o sono state organizzate iniziative *ad hoc* rivolte ai neoassunti, anche se dal carattere sporadico¹⁵; ci sono invece casi in cui già da alcuni anni eTwinning è entrato a pieno titolo nella formazione regionale per i neoassunti, docenti in particolare; altri casi ancora in cui l'esperienza è stata avviata più di recente e la formalizzazione deve ancora avvenire.

Tra le regioni pioniere troviamo la Liguria, dove a partire dal 2016 eTwinning veniva presentato nell'ambito dei laboratori dedicati all'internazionalizzazione del percorso di formazione dei docenti neoassunti, quale Azione facente parte del programma Erasmus+ 2014-20. A partire dal 2019-20 vennero invece inserite ufficialmente nel piano di formazione iniziative specifiche denominate "Laboratori della conoscenza di eTwinning". Nel percorso di formazione dei docenti neoassunti per l'a.s. 2021-22, invece, eTwinning è stato incluso nell'incontro finale di presentazione e restituzione dei lavori organizzato nei diversi ambiti territoriali¹⁶. Inoltre, per la prima volta è stata offerta la possibilità di programmare le visite previste dal percorso di formazione presso un Istituto scolastico attivo in eTwinning.

Il Piemonte è l'altra regione in cui l'inserimento di eTwinning nella formazione offerta ai docenti neoassunti è una prassi consolidata ormai da diversi anni e già strutturata. Infatti, la proposta dell'USR di organizzare dei seminari facoltativi su eTwinning nell'ambito del percorso di formazione dei docenti neoassunti, grazie alla collaborazione con gli ambasciatori eTwinning e le scuole polo degli Ambiti territoriali, è diventata realtà nell'a.s. 2016-17. Inizialmente i seminari venivano inclusi nel piano regionale delle attività eTwinning e rivolti in via prioritaria ai docenti neoassunti degli Ambiti territoriali coinvolti¹⁷; successivamente, è stato inserito in sette Ambiti territoriali un modulo eTwinning nella formazione dei docenti neoassunti. Col tempo, e in particolare a partire dall'a.s. 2020-21, grazie alla sinergia tra USR e scuole polo, la formazione eTwinning è stata inserita a pieno titolo, pur mantenendo un carattere facoltativo, tra i Laboratori formativi offerti da ciascuna scuola polo piemontese nella forma di seminari online inseriti nel piano regionale delle attività eTwinning.

14. Ad esempio, nel piano delle attività eTwinning dell'anno 2016 del Friuli Venezia Giulia venne data priorità alla partecipazione di animatori digitali e docenti neoassunti; di priorità per questi ultimi si parlava anche nel piano regionale dell'anno 2014. Sempre nell'ambito del piano 2014, in Lombardia venne organizzato un seminario per docenti neoassunti di infanzia e primaria, insieme a tirocinanti e tutor accoglienti. Nel piano delle attività eTwinning 2019-20 della stessa regione Lombardia veniva indicato che durante un seminario indirizzato ai DS sarebbero state fornite indicazioni anche per l'avviamento alle attività di eTwinning dei docenti neoassunti in servizio presso le loro scuole.

15. Nell'integrazione 2021 al piano delle attività eTwinning 2019-22 della regione Lazio è stato previsto un seminario riservato ai docenti neoassunti per l'a.s. 2020-21.

16. Si tratta del seminario di approfondimento di 2 ore rivolto a docenti neoassunti che è stato inserito nel piano delle attività eTwinning 2019-22 rivisto e integrato all'inizio del 2021.

17. Nel piano delle attività eTwinning 2017 del Piemonte furono previsti 4 seminari, della durata di 4 ore ciascuno, riservati a docenti neoassunti.

Anche nel caso della regione Abruzzo la sinergia tra USR, scuole polo e referenti e ambasciatori eTwinning è stata condizione favorevole per l'implementazione di questa formazione. Inizialmente, nel 2017, si trattava di un breve momento informativo che poi è diventato un seminario specifico di 2 ore parte integrante dell'incontro propedeutico obbligatorio, sempre chiamando a intervenire ambasciatori e/o referenti¹⁸. Per l'a.s. 2021-22 un ulteriore passo in avanti è stato compiuto offrendo la possibilità di programmare le visite previste dal percorso di formazione per i docenti neoassunti presso scuole eTwinning¹⁹, considerate innovative sia per l'internazionalizzazione che per l'applicazione di nuove metodologie didattiche, incluso l'uso delle tecnologie.

L'iniziativa di ambasciatori e referenti eTwinning presenti sul territorio è stata fondamentale anche nella più recente esperienza del Molise. Nell'a.s. 2019-20 un'ambasciatrice, rispondendo privatamente a un bando per formatori sulla didattica innovativa, ha proposto un laboratorio eTwinning che è stato scelto e inserito tra quelli offerti da una scuola polo molisana. L'istituzionalizzazione di questa offerta è avvenuta nel successivo a.s. 2020-21 quando laboratori eTwinning, pur a carattere facoltativo, sono stati offerti da tutte le scuole polo del territorio in collaborazione con l'USR²⁰; inoltre, l'USR ha organizzato incontri formativi obbligatori su eTwinning, propedeutici ai laboratori. Anche nell'a.s. 2021-22 eTwinning è parte integrante del percorso di formazione per i docenti neoassunti: l'Azione viene presentata durante gli incontri iniziali obbligatori organizzati nei diversi Ambiti territoriali²¹, inoltre eTwinning potrà essere offerto dalle scuole polo come laboratorio di didattica innovativa. Sicuramente la nota ministeriale 30345/2021 è stata decisiva nell'indurre l'USR a farsi carico dell'attività formativa eTwinning per i neoassunti²²; non solo, ha stimolato le

18. A causa della pandemia da COVID-19 gli incontri sono stati realizzati online, ciò ha offerto l'opportunità di sperimentare piattaforme e strumenti multimediali per la condivisione e la collaborazione, proprio come avviene con eTwinning. Gli eventi rivolti a questo target, organizzati in collaborazione con gli Ambiti territoriali, compaiono nel piano regionale delle attività eTwinning del 2021, quale integrazione al piano 2019-22.

19. Il certificato di Scuola eTwinning, della durata biennale, riconosce la partecipazione a eTwinning e l'impegno nella realizzazione di una didattica innovativa non soltanto del singolo eTwiner ma dell'intero istituto scolastico. Per ottenere questo riconoscimento le scuole attive in eTwinning devono dimostrare di essere virtuose nella pratica digitale e di sicurezza in Internet, nell'uso di approcci pedagogici innovativi e inclusivi, nell'attuazione di pratiche di apprendimento collaborativo e nella promozione dello sviluppo professionale continuo dello staff docente. Per approfondimenti <https://etwinning.indire.it/riconoscimenti-e-premi/storia-e-mission-delle-scuole-etwinning/>.

20. È stato organizzato un laboratorio della durata di 3 ore presso ciascuna scuola polo; condotto dalle ambasciatrici eTwinning in carica ogni laboratorio è stato articolato in una presentazione generale di eTwinning e delle sue opportunità e strumenti, incluso il TwinSpace, lo spazio di lavoro per progetti, con un focus su potenzialità dell'innovazione didattica e trasversalità della metodologia eTwinning.

21. In pratica dei minilaboratori online della durata di massimo 30 minuti, obbligatori per i docenti neoassunti in formazione e facoltativi per i loro tutor.

22. Nel piano delle attività eTwinning 2019-22, per l'a.s. 2021-22 sono stati aggiunti 4 laboratori eTwinning riservati ai docenti neoassunti, della durata di 6 ore ciascuno e condotti dalle Ambasciatrici in carica.

scuole polo a riflettere sulla possibilità di rendere obbligatori i laboratori eTwinning nel percorso formativo dei docenti neoassunti.

Per quanto riguarda il resto del panorama nazionale, in alcune regioni emergono cambiamenti di rotta significativi nell’anno scolastico in corso (2021-22), probabile frutto della sopracitata circolare dell’ottobre 2021 nella quale il ministero dell’Istruzione ha indicato esplicitamente la piattaforma eTwinning tra gli strumenti «che possono fornire un giusto supporto nelle attività di formazione dei docenti neoassunti». Ad esempio, l’Ufficio scolastico regionale per la Campania, grazie alla collaborazione tra dirigenti e referenti, ha programmato un evento informativo e formativo interamente dedicato a eTwinning rivolto a tutti i docenti neoassunti della regione. Proprio a seguito della circolare, in Basilicata eTwinning è stato portato alla conoscenza dei docenti neoimmessi in ruolo durante gli incontri propedeutici, mentre una presentazione più strutturata è prevista in occasione degli incontri finali di restituzione²³. In Emilia-Romagna invece sono stati attivati presso alcune scuole polo dei laboratori interamente dedicati a eTwinning e altri in cui eTwinning sarà trattato parzialmente²⁴, mentre in Umbria la presentazione di eTwinning è stata inserita nel piano di formazione dei docenti neoassunti con modalità diverse nei singoli Ambiti territoriali²⁵. E ancora, la Sovrintendenza agli Studi della regione autonoma Valle d’Aosta ha previsto, inserendoli sia nel piano delle attività eTwinning che nel piano di formazione per i docenti neoassunti, due laboratori a carattere facoltativo²⁶. Le Intendenze scolastiche ladina e tedesca della provincia autonoma di Bolzano organizzano un corso di formazione di base per i docenti neoassunti che rientra nel piano delle attività eTwinning²⁷, e lo stesso intende fare l’Intendenza italiana; nella provincia autonoma di Trento, invece, saranno programmati degli interventi su eTwinning nell’ambito della formazione per i docenti neoassunti curata dall’Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE)²⁸.

23. Saranno organizzati 5 incontri, uno per ciascun Ambito, della durata di 30 minuti, tenuti dalle Referenti eTwinning in carica. Inoltre, ai seminari organizzati nell’ambito del piano delle attività eTwinning regionale (integrazione 2021 al piano 2019-22) – tenuti online a causa della crisi pandemica – hanno partecipato numerosi docenti neoassunti: infatti, se per gli incontri in presenza i dirigenti scolastici prediligono, in rappresentanza della loro scuola, un docente con esperienza o un docente dello staff del DS, alla formazione online partecipano molti più docenti giovani e neoimmessi in ruolo.

24. Negli Ambiti territoriali delle province di Bologna e Modena sono previsti laboratori eTwinning, mentre in due Ambiti territoriali della provincia di Piacenza eTwinning sarà presentato durante i laboratori sulle “Competenze digitali dei docenti”.

25. Grazie alla collaborazione tra referenti USR, la scuola polo dell’Ambito 1 ha previsto un’ora di attività condotta dall’ambasciatrice eTwinning in servizio presso la stessa scuola; nell’Ambito 2 e 5 eTwinning sarà presentato all’interno del laboratorio sulle tecnologie innovative; invece, presso le scuole polo degli Ambiti 3 e 4 un ambasciatore eTwinning interverrà in occasione dell’incontro finale.

26. Della durata di tre ore ciascuno, i laboratori, uno per principianti e l’altro per esperti, sono stati condotti dalle referenti/ambasciatrici eTwinning in carica. Queste iniziative sono state inserite nell’integrazione 2021 al piano delle attività eTwinning 2019-22.

27. Il corso, tenuto da un’ambasciatrice eTwinning, si terrà online e avrà la durata di 2 ore.

28. Già da alcuni anni interventi o eventi di presentazione dell’Azione eTwinning sono stati inseriti nella formazione di IPRASE per i docenti neoassunti.

Il quadro che abbiamo appena delineato ci suggerisce l'esigenza di mettere a sistema la formazione eTwinning per i docenti neoassunti in modo tale da offrire uno standard comune. Nel PAR. 9.3 cercheremo quindi di proporre un modello che possa essere integrato nel percorso di formazione per i docenti neoassunti su tutto il territorio nazionale.

9.3

Definizione di una proposta di modello di formazione per i docenti neoassunti

Considerando l'esperienza pluriennale di inserimento di eTwinning nella formazione dei docenti neoassunti, anche se a tratti in maniera discontinua e non omogenea nelle varie regioni, e il riconoscimento che l'azione sta ottenendo negli ultimi anni in Italia²⁹, l'Unità nazionale eTwinning ritiene che siano maturi i tempi per provare a definire un modello di formazione per neoassunti da applicare, gradualmente, a tutte le regioni italiane. Questo anche per dare compiutezza e continuità all'offerta formativa eTwinning che accompagna il docente, dalla formazione iniziale – eTwinning entra ormai nelle aule di oltre 20 università italiane che si occupano della formazione dei futuri docenti³⁰ – alla formazione in servizio, con migliaia di docenti che ogni anno partecipano alla variegata e ricca offerta formativa proposta dall'Unità italiana³¹.

La sistematizzazione di tale offerta nell'ambito dell'anno di prova dei neoassunti non potrà prescindere da una iniziale fase, in parte già in atto, di negoziazione e co-progettazione con tutti gli attori coinvolti: oltre al ministero dell'Istruzione, anche le autorità scolastiche regionali e le scuole polo. La proposta di modello che analizziamo in questo paragrafo dovrà quindi essere discussa, oltre che con il ministero, con i referenti eTwinning così come con i referenti della formazione dei neoassunti, la cui

29. Quando nel 2015 viene lanciato il Piano nazionale Scuola digitale, i progetti eTwinning sono inseriti tra «le palestre di innovazione sui temi più avanzati del digitale a scuola»: legge 13 luglio 2015, n. 107, “La buona scuola”, Piano nazionale Scuola digitale (PNSD), cap. 2.3 “La buona scuola esiste già”, p. 21. Da allora l'attenzione su eTwinning è cresciuta notevolmente, per culminare nel 2021 con due circolari ministeriali molto importanti per il riconoscimento formale di eTwinning: la circolare del 4 ottobre 2021 “Periodo di formazione e prova per i docenti neoassunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo. Attività formative per l'a.s. 2021-22” in cui si invita a usare anche la piattaforma eTwinning nella formazione dei neoassunti; e la circolare del 2 dicembre 2021 “eTwinning – la community delle scuole in Europa nell'ambito del programma Erasmus+ per il periodo 2021-27. Formazione dei docenti in servizio nelle scuole di ogni ordine e grado”, interamente dedicata a eTwinning e a firma delle due direzioni maggiormente coinvolte in eTwinning (DG per il Personale scolastico e DG per i Fondi strutturali per l'istruzione e la scuola digitale). Con quest'ultima si sanciva inoltre l'inserimento della formazione eTwinning nella piattaforma SOFIA.

30. Cfr. *supra*, p. 322 nota 13. Ventidue università e ventuno corsi di Scienze della formazione primaria sono coinvolti nell'iniziativa *eTwinning For Future Teachers* (o ITE, *Initial Teacher Education*), che ogni anno forma su eTwinning centinaia di studenti futuri docenti.

31. Cfr. *supra*, p. 319 nota 5. Nel periodo 2014-20 sono stati circa 80.000 i docenti formati.

collaborazione si è dimostrata un fattore di successo nei casi analizzati, per poi essere portato all'attenzione delle scuole polo, che dovranno a loro volta essere sensibilizzate e formate circa l'importanza strategica di eTwinning.

9.3.1. CARATTERISTICHE DEL MODELLO TRATTE DALL'OSSERVAZIONE DELLE PRASSI REGIONALI

Grazie all'osservazione delle iniziative locali avviate in questo ambito dagli ambasciatori e referenti eTwinning nel corso degli anni e all'approfondimento di alcune esperienze regionali, tra cui quelle analizzate in questo capitolo, abbiamo provato a individuare i fattori di successo che hanno permesso l'evoluzione e la sistematizzazione dell'iniziativa e il suo radicamento; gli elementi fondanti e le caratteristiche che possono permettere in futuro di replicare tali esperienze anche in altri contesti, a prescindere dalla volontà del singolo ambasciatore/referente coinvolto o dal contesto favorevole difficilmente replicabile. I tratti più significativi che definiscono il possibile modello sono quelli descritti qui di seguito.

In primis, importante è l'approvazione e supporto dell'iniziativa da parte delle Direzioni delle autorità scolastiche regionali per le quali è stato fondamentale il riconoscimento formale da parte del ministero dell'Istruzione e l'accresciuta visibilità e credibilità di eTwinning degli ultimi anni, che hanno messo in evidenza la sua corrispondenza con le principali politiche nazionali ed europee in materia di istruzione.

Un altro aspetto fondamentale riguarda la collaborazione e il coinvolgimento attivo di tutti gli attori interessati, ossia i referenti per i neoassunti e i referenti eTwinning presso le autorità scolastiche regionali, le scuole polo, INDIRE (in qualità di gestore della piattaforma Neoassunti) e l'Unità nazionale eTwinning. È emerso in tutti i casi analizzati che il successo è stato possibile solo laddove i referenti neoassunti e quelli eTwinning hanno dialogato e collaborato, permettendo di sfruttare le potenzialità delle iniziative europee per integrare gratuitamente l'offerta formativa delle scuole polo, essendo la formazione eTwinning finanziata con fondi europei³². L'altro elemento emerso è che le scuole polo che offrono i Laboratori formativi devono a loro volta essere sensibilizzate e coinvolte attivamente nella progettazione, in modo tale che l'iniziativa non sia vista come una mera imposizione ma come un arricchimento dal grande valore aggiunto³³.

Cruciale per la definizione di un modello, è la modalità di inserimento di eTwinning nella formazione per i docenti neoassunti. Analizzando le esperienze osserviamo

32. Spesso infatti accade che le due iniziative ricadano come competenze in uffici diversi o che i referenti non siano abituati a dialogare e coprogettare su base regolare, e questo rappresenta un primo ostacolo che INDIRE, con il supporto del ministero, può provare a superare favorendo un maggiore scambio di informazioni e convocando regolari riunioni con entrambi i referenti.

33. Proprio in tale direzione va la prassi di alcune delle regioni analizzate, con gli USR che formano e sensibilizzano le scuole polo su eTwinning durante la Conferenza di servizio all'inizio dell'anno scolastico, al fine di arrivare a un piano di lavoro condiviso.

che la formazione eTwinning, su input dell'autorità scolastica, è stata spesso inserita dalle scuole polo tra i Laboratori formativi di 3 o 4 ore tra cui i neoassunti potevano scegliere; la partecipazione alla formazione eTwinning è dunque stata spesso variabile, limitata ai docenti che la sceglievano tra le molte offerte, anche se negli ultimi anni il numero di partecipanti è cresciuto notevolmente, soprattutto in alcune regioni. In Liguria e in Abruzzo è risultata vincente anche l'individuazione di un istituto scolastico attivo in eTwinning per l'attività di visita a scuole innovative prevista come possibile alternativa ai Laboratori formativi; in tal modo i docenti hanno potuto vedere in pratica come viene realizzato un progetto eTwinning con il coinvolgimento della classe. In altre regioni la formazione eTwinning è stata invece inserita tra le ore gestite direttamente dall'USR e dunque nelle 6 ore dedicate agli incontri propedeutici e di restituzione, rivolte a tutti i docenti neoassunti della regione, con moduli di 1 o 2 ore su eTwinning. In tutte le esperienze regionali analizzate, il problema principale emerso è stato comunque la ristrettezza del tempo dedicato a eTwinning, troppo poco per esaurire un argomento tanto ricco e variegato. Sarebbe dunque auspicabile proporre come modello una combinazione delle diverse modalità finora osservate, ovvero una presentazione generale in un incontro propedeutico rivolto a tutti i docenti, che possa permettere di incuriosire e comprendere le potenzialità dell'iniziativa, per poi approfondire le tematiche relative ai progetti eTwinning nei laboratori offerti dalle scuole polo. Il percorso potrebbe essere arricchito anche da un ulteriore breve incontro finale di riflessione sull'esperienza, laddove possibile. Inoltre, come osservato nella prassi piemontese, ai docenti neoassunti potrebbe essere data la possibilità di partecipare, su base volontaria, anche ad altri eventi eTwinning locali rivolti ai docenti in servizio, garantendo così il livello di approfondimento necessario per una formazione più efficace. Esperienza che si è rivelata di successo come emerso dall'intervista alla referente eTwinning del Piemonte, Silvana Rampone:

Nell'ultimo anno abbiamo registrato una maggiore partecipazione dei docenti neoassunti anche ai webinar inseriti nel piano regionale annuale, ossia a quelli non inseriti nel loro percorso di formazione, e un gruppo di docenti positivamente colpiti dalle opportunità offerte dalla piattaforma ha chiesto alla scuola polo Cavour di organizzare un minicorso eTwinning di approfondimento lo scorso mese di giugno 2021³⁴.

Uno degli elementi di forza osservati nei casi qui analizzati, è il fatto che, una volta formato in eTwinning, il docente ha sempre avuto accesso a tutta la rete di supporto che caratterizza questo mondo, potendo quindi, indipendentemente dalla formazione ricevuta, prendere contatto con uno o più ambasciatori eTwinning per ottenere supporto e consulenza personalizzata, usufruire del servizio di help desk fornito dall'U-

34. Sempre in Piemonte, per rafforzare la continuità dell'offerta formativa e rendere il programma Erasmus+ sempre più inclusivo sul territorio, la formazione per neoassunti, online negli ultimi due anni a causa dell'emergenza COVID-19, è stata aperta anche ai docenti in servizio, specialmente in alcune aree più remote della regione.

nità nazionale e di tutti i materiali di autoformazione presenti sul portale europeo e sul sito italiano, oltre che dei vari servizi di supporto e tutoraggio messi in essere dalla rete locale, dallo sportello di supporto al Gruppo eTwinning regionale fino al *follow up* personalizzato. Senza contare la possibilità, infine, di prendere parte in maniera autonoma e flessibile ai molti eventi di formazione regionale, nazionale ed europea aperti a tutti i docenti, compresi i neoassunti. Questo permette al docente motivato di superare il problema della brevità della formazione offerta nel contesto del percorso per neoassunti, e anche di rendere l'esperienza eTwinning più efficace di tante altre esperienze formative, che consistono spesso in eventi isolati di poche ore, senza accompagnamento nella fase di applicazione al contesto reale e con una ricaduta meno immediata sulla didattica quotidiana. Come ha affermato la referente eTwinning per l'USR Abruzzo, Ivana Marroncelli:

La continuità nella formazione rappresenta un indicatore di successo. Molto spesso alcuni interventi formativi hanno carattere episodico e si applicano con difficoltà. Non è il caso della piattaforma eTwinning la cui versatilità è sinonimo di approccio sicuro e di innovazione certa.

A proposito di continuità e supporto, un'altra iniziativa interessante è stata realizzata in Piemonte, dove la formazione neoassunti è stata aperta anche ai docenti tutor, in modo da favorire una maggiore sinergia tra le due figure e massimizzare, dal punto di vista eTwinning, l'esperienza formativa delle ore di osservazione tra pari, laddove si decidesse anche di realizzare un progetto eTwinning in classe.

Inoltre, abbiamo osservato che, anche grazie all'azione di monitoraggio qualitativo messa in atto da parte delle autorità scolastiche regionali (rilevazione dei bisogni, questionario di valutazione, *follow up*, report e riprogettazione), il tipo di formazione offerto si è evoluto nel tempo, cercando sempre più di focalizzarsi sulle buone pratiche di progetti realizzati dai docenti, con un'impronta molto pratica e una modalità interattiva che cerchi di coinvolgere attivamente il partecipante³⁵. Un altro aspetto emerso soprattutto nelle regioni in cui la partecipazione dei docenti neoassunti è cresciuta molto negli ultimi anni, è la necessità di mantenere, almeno per i Laboratori formativi, un numero relativamente ristretto di partecipanti, al fine di garantire un minimo livello di interazione e coinvolgimento tra loro. Ne consegue che, a livello nazionale e regionale, sarà necessario prevedere un maggiore investimento di risorse e tempo per questo specifico target.

Un ultimo fattore di successo può essere individuato nella continuità dell'offerta formativa, non solo quella del breve termine, intesa come possibilità di *follow up* e assistenza personalizzata dopo l'incontro sincrono, ma anche quella di medio-lungo termine, che permette di considerare la formazione neoassunti solo come una tappa

35. Cfr. *supra*, p. 324 note 18-19. In presenza con l'introduzione di giochi collaborativi, online con modalità interattive quali sondaggi e altri tool che permettano il contributo in diretta dei partecipanti e la realizzazione di giochi interattivi, unendo dunque ai contenuti eTwinning anche la presentazione di strumenti utili.

intermedia di un percorso più ampio che parte dalla formazione iniziale dei futuri docenti, in particolar modo delle scuole primarie e pre-primarie, fino ad arrivare alla formazione continua in servizio. Tale continuità, nelle parole di Silvana Rampone, Referente eTwinning per l'USR Piemonte,

permette di rendere più evidente il senso dell'integrazione di eTwinning nei vari momenti di formazione e rende la stessa molto più efficace perché garantisce appunto continuità e permette di costruire su quanto già fatto in altre fasi e rinforzare gli apprendimenti. [...] In un contesto come quello della progettazione europea è significativo avere continui stimoli per mantenere una buona rete di colleghi, colleghi e istituzioni in grado di fornire spunti innovativi, diversi punti di vista e collaborazioni. In quest'ottica la formazione offerta agli studenti universitari e ai docenti neoassunti consente l'avvio di un percorso di formazione professionale che può accompagnare tutta la carriera del docente, supportare la voglia di innovazione e aiutare a superare i momenti di stanchezza e burnout.

9.3.2. SUGGERIMENTI PER SVILUPPI FUTURI DEL MODELLO

Oltre agli elementi rilevati dalle pratiche regionali per la costituzione di un modello unico da applicare sul territorio nazionale, dalle interviste con i referenti degli USR sono emersi anche interessanti suggerimenti su come migliorare ulteriormente quanto fatto ad oggi:

- incoraggiare maggiormente le scuole polo ad offrire e sponsorizzare i Laboratori formativi eTwinning o addirittura renderli obbligatori laddove possibile;
- fornire centralmente, da elaborare in maniera collaborativa con la rete eTwinning, un format di formazione standard da usare in tutte le regioni (proponendo opzioni modulari di 2, 3 o 4 ore per rispondere alle varie esigenze), con la possibilità di personalizzarne una parte (o un modulo), a seconda del contesto;
- incoraggiare una maggiore collaborazione e coordinamento tra tutti i vari attori coinvolti nella formazione dei neoassunti (scuole polo, scuole e tutor accoglienti, autorità scolastiche regionali, Unità nazionale eTwinning/INDIRE, ministero), e stabilire una solida connessione con gli attori della formazione iniziale e in servizio, per garantire una maggiore continuità;
- aumentare il numero di ore a disposizione, dal momento che 1-2 ore non sono sufficienti per affrontare efficacemente tutti i contenuti eTwinning e l'accompagnamento alla realizzazione di un'attività progettuale, soprattutto se si intendono utilizzare metodologie interattive³⁶;
- favorire il confronto con neoassunti di altri paesi UE, secondo parametri di coevoluzione dei processi e di valutazione tra pari;

³⁶. Come visto in precedenza (cfr. PAR. 9.3.1), per migliorare questo fattore potrebbe essere auspicabile inserire eTwinning sia negli incontri propedeutici e di restituzione gestiti dagli USR che nei laboratori offerti dalle scuole polo e incoraggiare i neoassunti ad entrare nella community per usufruire della rete di supporto, oltre che per avere accesso alle molte iniziative formative aggiuntive.

- introdurre una prassi standardizzata di *follow up* destinata al docente neoassunto, come potrebbe essere un sondaggio alla fine del percorso, anche a distanza di tempo, per capire quanto la formazione ricevuta sia stata significativa nella reale attività di classe, oppure l'invito a eventi di formazione di II livello, l'invio di materiali di auto-formazione e supporto, o altre forme di supporto *ad hoc* che permettano di coinvolgere il docente attivamente nella community fin dall'inizio della sua carriera. Come suggerisce Carmela Pietrangelo, referente eTwinning per la regione Molise:

Si ritiene opportuno che al termine dell'anno di prova i docenti vengano accompagnati in percorsi di formazione continua, creando nel corso degli anni successivi, degli spazi virtuali *ad hoc* (sportello) gestiti dagli ambasciatori, al fine di supportarli nella loro attività eTwinning sia dalle fasi preliminari di inserimento nei gruppi di lavoro ed il relativo avvio di un progetto che in quelle successive, coinvolgendoli nei seminari non solo come partecipanti, ma come parte attiva, offrendo loro uno spazio di confronto e di scambio di esperienze come testimoni del loro lavoro in eTwinning.

9.3.3. POSSIBILI CONTENUTI DELLA FORMAZIONE NEOASSUNTI

Nel delineare un modello, è certamente interessante capire che tipo di formazione può essere utile offrire nel contesto dei neoassunti. Le parole tratte dall'intervista all'ambasciatore eTwinning del Piemonte Vincenzo Ruta ci offrono un interessante spunto di riflessione:

I neoassunti costituiscono una platea certamente complessa da gestire, per numeri e tipologia dei partecipanti, chiamati a formarsi in tempi brevi su una miriade di tematiche pedagogiche. Più semplice coinvolgerli per quanto attiene le potenzialità di una didattica digitale integrata con eTwinning, perché alcuni si orientano meglio sul campo. Più faticoso invece convincerli della essenzialità dell'internazionalizzazione come fondamento basilare dell'azione educativa; ma la presentazione di progettualità esemplificative di valore, che svolgiamo sempre durante gli incontri, accende in alcuni di loro quella curiosità che può essere la molla per nuove impostazioni professionali, una volta inseriti stabilmente nell'organico docente.

Il modello che stiamo definendo dovrebbe prevedere, laddove possibile, la partecipazione del docente neoassunto ad almeno due incontri di formazione, uno iniziale organizzato direttamente dall'autorità scolastica regionale nell'ambito delle ore propedeutiche rivolte a tutti, e l'altro nell'ambito di un laboratorio formativo offerto dalle scuole polo, oltre eventualmente alla possibilità di prevedere un breve incontro finale di riflessione e conclusione all'interno degli incontri di restituzione. Tuttavia, nonostante lo sforzo dell'Unità nazionale eTwinning per l'applicazione di comuni linee guida e la messa a sistema di un modello unico, che auspicabilmente porterà in futuro a una maggiore omogeneità delle varie iniziative, al momento non è possibile prevedere esattamente come tale modello verrà applicato in ciascuna regione ed è anzi importante garantire la necessaria flessibilità affinché esso possa adeguarsi gradual-

mente al contesto locale, di concerto con gli altri attori coinvolti. Pertanto, potrebbe avvenire che l'incontro propedeutico diventi l'unica attività formativa su eTwinning a cui il docente parteciperà, così come potrebbe accadere che in una regione l'opzione eTwinning venga offerta solamente all'interno del laboratorio formativo delle scuole polo. È dunque utile ipotizzare tre diversi scenari possibili e di conseguenza anche i relativi contenuti.

Scenario 1 Un solo intervento breve di 2 ore nell'ambito dell'incontro propedeutico per tutti in cui si dovrebbe cercare innanzitutto di invitare il docente a registrarsi sulla piattaforma in maniera autonoma prima dell'incontro, per massimizzare i tempi della formazione. Durante l'incontro si potranno mostrare le potenzialità della piattaforma con una breve panoramica degli ambienti virtuali e le aree di supporto e autoformazione del sito nazionale, per poi passare direttamente a esempi concreti di progetti eTwinning che abbiano affrontato in maniera semplice tematiche curricolari, sviluppando competenze trasversali e utilizzando metodologie innovative. Idealmente le buone pratiche dovrebbero essere suddivise per i diversi livelli scolastici coinvolti e presentate in sessioni parallele, per permettere un maggiore approfondimento e accrescere la significatività dell'intervento. Importante sarà dare comunque un taglio pratico all'intervento, evitare lunghe introduzioni teoriche e mettere in evidenza le ricadute immediate per la didattica in classe, la motivazione degli alunni e lo sviluppo professionale del docente. Non potendo offrire una formazione esaustiva nel breve tempo, sarà importante incuriosire il docente e spingerlo ad approfondire ulteriormente le potenzialità della piattaforma, anche in autonomia o approfittando delle molte offerte formative a livello regionale, nazionale ed europeo.

Scenario 2 Un solo laboratorio formativo di 3 o 4 ore. Avendo a disposizione un po' più di tempo, oltre a quanto già previsto nello scenario precedente, il laboratorio potrebbe prevedere anche un approfondimento sul TwinSpace, la classe virtuale messa a disposizione di docenti e alunni coinvolti nei progetti eTwinning e su alcuni strumenti utili per favorire la collaborazione a distanza tra gli alunni coinvolti.

Scenario 3 Un incontro propedeutico di 2 ore seguito da un laboratorio formativo di 3 o 4 ore (ed eventuale incontro di restituzione). In aggiunta all'incontro iniziale descritto nello scenario 1, il laboratorio potrà approfondire maggiormente alcuni aspetti della pratica eTwinning, come il TwinSpace e i criteri di qualità dei progetti eTwinning, con particolare attenzione alla collaborazione a distanza e alla documentazione delle attività, oppure altri approfondimenti su come raggiungere determinati obiettivi con eTwinning. Solo a titolo esemplificativo: l'Educazione civica con eTwinning, eTwinning e il CLIL, eTwinning e la cittadinanza digitale, la sicurezza online con eTwinning, eTwinning e lo sviluppo professionale del docente. Approfondimenti tattati sui bisogni rilevati dalle autorità scolastiche regionali e dalle scuole polo, ma sempre realizzati attraverso l'uso di esempi concreti tratti dai progetti. Durante l'eventuale incontro finale, che potrebbe durare anche solo un'ora o essere addirittura realizzato in asincrono all'interno di un Gruppo eTwinning, si potrebbero dare indicazioni pratiche sulla ricerca partner, la gestione dei progetti e informazioni circa i criteri di

qualità eTwinning, e prevedere una breve sessione di restituzione/domande/condivisione attraverso strumenti come *Slido* o *Mentimeter*, o un quiz *Kahoot* per testare quanto appreso in maniera giocosa.

Al fine di favorire uno standard qualitativo e una offerta formativa omogenea, è possibile pensare all'elaborazione, da parte dell'Unità nazionale insieme a un gruppo di ambasciatori e referenti eTwinning, di una bozza comune di presentazione per i diversi scenari qui illustrati, anche se aperta a modifiche e personalizzazioni adatte al contesto locale in cui verrà utilizzato.

9.4 Conclusioni

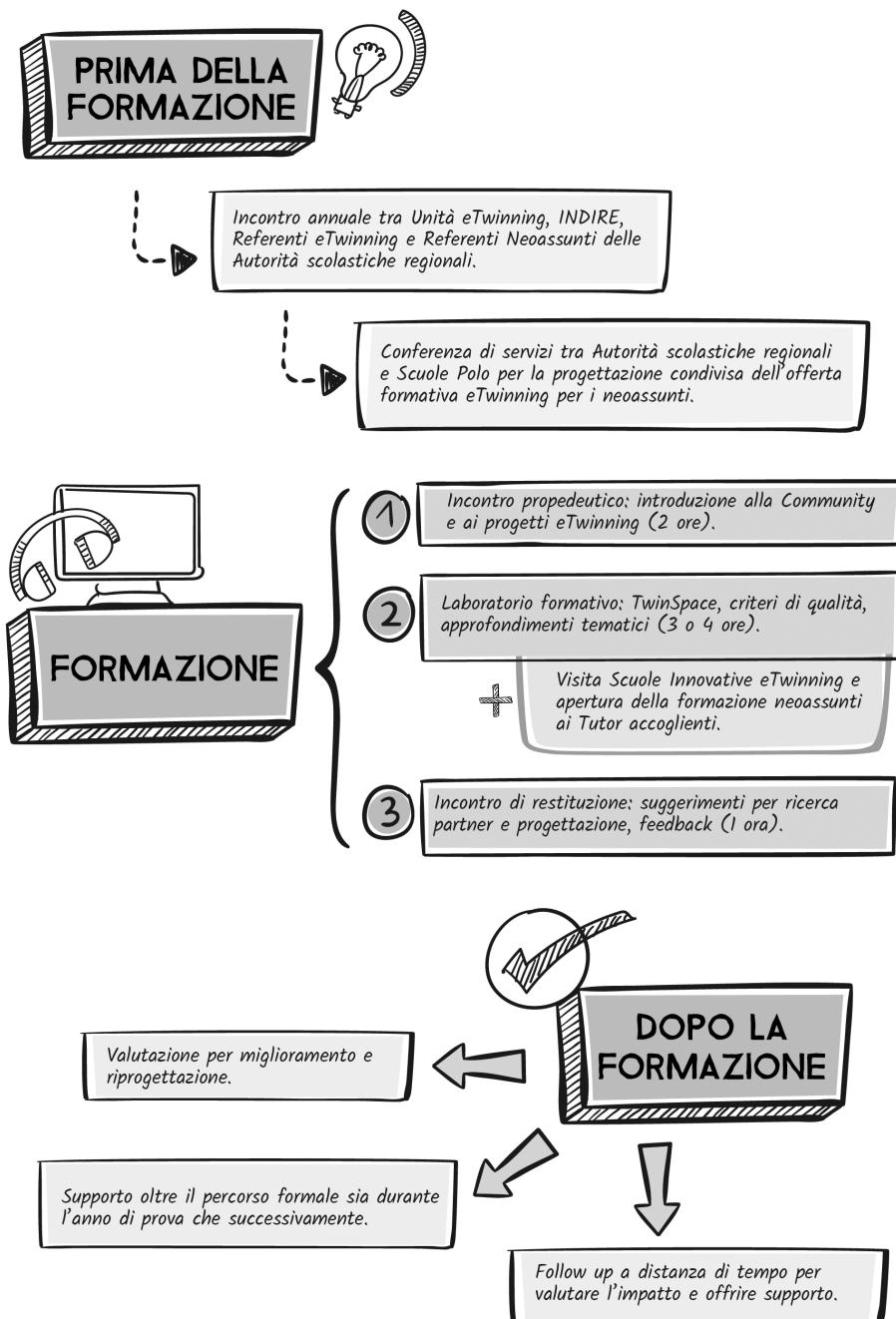
Nelle parole delle referenti Graziella Arazzi e Gloria Rossi dell'Ufficio scolastico per la Liguria,

l'inserimento di eTwinning contribuisce in modo determinante alla crescita professionale dei docenti: orienta a percepire l'appartenenza a una comunità professionale e a rilevare gli standard di una formazione di qualità, trasferibile, confrontabile, valutabile a lungo termine per impatto e radicamento nell'intero sistema scolastico, concorre a rafforzare la capacità progettuale in dimensione europea. L'esperienza formativa di eTwinning, caratterizzata da una grande flessibilità, ha un'immediata ricaduta sulla didattica e dunque sulle classi: promuove approcci pedagogici innovativi che favoriscono la partecipazione, la motivazione e l'apprendimento degli alunni. [...] favorisce la realizzazione di una ricca varietà di attività progettuali in linea con le più attuali politiche nazionali ed europee in materia di istruzione, dal CLIL all'Educazione civica, al digitale, toccando ogni ambito, sia scientifico che umanistico.

Ciò che rende significativa l'esperienza eTwinning nella formazione in servizio, come abbiamo visto all'inizio di questo capitolo (PAR. 9.1), vale naturalmente anche per la formazione iniziale e dei neoassunti. A questo però si va ad aggiungere il fatto che la formazione su eTwinning nella fase iniziale della carriera del docente, soprattutto se reiterata nei diversi *step* a partire già dalla formazione iniziale, permette di lasciare un imprinting importante su menti relativamente giovani e più inclini al cambiamento e all'innovazione, ed è potenzialmente più efficace nel proporre eTwinning come un modo diverso di fare scuola rispetto al modello tradizionale, possibile ed auspicabile per tutti i docenti e non riservato ai soli docenti di lingua straniera. Si tratta dunque, insieme all'iniziativa eTwinning rivolta ai futuri docenti, di un investimento del lungo periodo, che si auspica possa aiutare a superare la naturale e umana resistenza al cambiamento di molti docenti in servizio, che più facilmente vedono in eTwinning un aggravio del lavoro e uno stravolgimento di una routine acquisita e radicata da anni, soprattutto laddove, come con eTwinning negli ultimi anni, si punta a raggiungere un pubblico più ampio e non più solo una minoranza di docenti motivati e innovatori.

FIGURA 9.1

Proposta di format nazionale eTwinning neoassunti



Fonte: elaborazione grafica di M. Guerrini su dati di E. Bettini, G. Felici e A. Tosi.

In questa ottica risulta particolarmente significativa anche l'esperienza realizzata in alcune regioni con l'integrazione di eTwinning nella formazione dei dirigenti scolastici neoassunti, in quanto figure chiave per la promozione dell'innovazione e dell'internazionalizzazione degli istituti scolastici. In questo caso la formazione su eTwinning è stata spesso abbinata alla formazione su tutte le opportunità dell'attuale programma Erasmus+³⁷. Come per la formazione dei docenti neoassunti, richiederebbe un intervento di coordinamento e messa a sistema da parte dell'Unità nazionale eTwinning, in collaborazione con il ministero dell'Istruzione e le autorità scolastiche regionali.

Concludiamo questo capitolo con la FIG. 9.1 che riassume la nostra proposta, realizzata grazie all'osservazione delle esperienze regionali messe in atto dai referenti e ambasciatori eTwinning e al costante dialogo con tutti gli stakeholder coinvolti.

Riferimenti bibliografici

- GILLERAN A. (2019), *eTwinning in un'epoca di cambiamento. L'impatto sulla pratica, le competenze e le opportunità di sviluppo professionale dei docenti raccontato dagli eTwinner*, Unità europea eTwinning-European Schoolnet, Bruxelles.
- NUCCI D., TOSI A., PETTENATI M. C. (a cura di) (2021), *eTwinning e la formazione degli insegnanti. Studi, evidenze e prospettive della community italiana*, Carocci, Roma.
- UNITÀ NAZIONALE ETWINNING ITALIA (2021), *Rapporto di attività 2014-20*, <https://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2021/11/Rapporto-eTwinning-Italia-2014-2020.pdf>.

37. Per esempio, in Piemonte negli ultimi due anni eTwinning è entrato ufficialmente anche nella formazione regionale di tutti i DS neoassunti (300 fino al gennaio 2022). La formazione è stata strutturata in due momenti: un incontro in plenaria per presentare il programma Erasmus+ e gli effetti benefici della progettazione europea sulle competenze degli studenti e del personale scolastico; e laboratori di approfondimento sull'uso della piattaforma e di discussione sulle modalità per motivare i docenti e creare un team Erasmus d'Istituto che includa anche eTwinning. Come conseguenza molti dirigenti scolastici hanno richiesto interventi di formazione per il corpo docenti.

