

Insegnanti alla prova. Una ricerca sugli strumenti di osservazione e il profilo professionale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria*
Teachers to the test. A research study on observation tools and the professional profile of nursery and primary school teachers

Gianfranco Bandini

Università degli Studi di Firenze, gianfranco.bandini@unifi.it

Raffaella Biagioli

Università degli Studi di Firenze, raffaella.biagioli@unifi.it

Maria Ranieri

Università degli Studi di Firenze, maria.ranieri@unifi.it

Fabrizio Rozzi

MI USR per la Toscana, fabriziorozzi@gmail.com

Luca Salvini

MI USR per la Toscana, luca.salvini1@istruzione.it

ABSTRACT

This article aims at presenting, on one hand, an experience of professional learning of the teachers-tutors of newly recruited teachers through the participation in a research community. On the other hand, it illustrates the results of a study related to the use of tools for observing and evaluating teachers' performances during the year of induction and probation. All activities have been carried out within the framework of an agreement between the USR for Tuscany, which was responsible of tutor training to support newly recruited teachers in the induction period, and the University of Florence having in charge the preparation of future teachers, attending the *Teacher Education Course for Primary School*.

Il presente lavoro intende illustrare, da un lato, una esperienza di arricchimento professionale degli insegnanti-tutor dei neoassunti attraverso la partecipazione ad una comunità di ricerca e, dall'altro, presentare i risultati di una sperimentazione relativa all'impiego di strumenti di osservazione e di valutazione delle performance dei docenti nell'anno di formazione e di prova. Le attività si sono svolte all'interno di un accordo quadro tra l'USR per la Toscana, in relazione alla formazione dei tutor dei docenti neoassunti, di supporto alla formazione iniziale, e l'Università di Firenze in relazione alla formazione dei futuri docenti, frequentanti i Corsi di Studio in *Scienze della Formazione Primaria*.

* Il presente lavoro è stato ideato dagli autori nel quadro delle attività di collaborazione interistituzionale tra MI-USR per la Toscana e Università di Firenze. Per quanto riguarda la redazione dei testi, Gianfranco Bandini ha scritto il paragrafo 2, Raffaella Biagioli il paragrafo 6, Maria Ranieri il paragrafo 5, Fabrizio Rozzi il paragrafo 3, Luca Salvini il paragrafo 4. Introduzione e Conclusioni sono state sviluppate congiuntamente. Si ringraziano Cristina Gaggioli e Elena Gabbi per il supporto fornito nel corso dell'elaborazione dei dati.

KEYWORDS

Future Teachers, Induction, Teacher Profile, Primary & Nursery School, Community of Research.

Futuri insegnanti, Formazione iniziale, Profilo docente, Scuola Primaria e dell'Infanzia, Comunità di ricerca.

1. Introduzione

Nel mese di Aprile 2019 è stato costituito un gruppo di lavoro misto - all'interno di un accordo di collaborazione culturale e scientifica¹ tra l'Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), e l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) per la Toscana - orientato a "realizzare strumenti per i docenti e per i tutor, idonei ad essere utilizzati come possibile riferimento per la formazione, a disposizione sia delle scuole polo per la formazione di ambito, che per la formazione condotta dall'Università. ... tali strumenti saranno sperimentati da entrambe le istituzioni, ciascuna per il proprio ruolo istituzionale".

Avendo come riferimento il lavoro svolto negli anni precedenti dall'Università di Firenze all'interno del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria e il lavoro realizzato dall'USR per la Toscana a partire dall'a. s. 2015/2016 per la formazione dei tutor dei docenti neoassunti, il gruppo di lavoro ha prodotto nel mese di Giugno 2019 un documento condiviso, da utilizzarsi da parte di entrambe le Istituzioni, sulle competenze della docenza scolastica, con particolare riferimento alla Scuola Primaria e dell'Infanzia.

Nel mese di Dicembre 2019, dopo l'avvio delle consuete attività di formazione per i Tutor in modalità MOOC sulla piattaforma di *eLearning* dell'USR per la Toscana (formazione del corso comune obbligatorio per i Tutor a cura dell'USR per la Toscana), è stata avviata nello stesso ambiente digitale anche una fase di sperimentazione degli strumenti predisposti per i Tutor (corso associato alla sperimentazione), finalizzati all'osservazione dei docenti neoassunti.

Per la sperimentazione è stato adottato un modello di verifica formativa del conseguimento dei livelli minimi del profilo professionale (S3PI) dei docenti, condiviso sia in relazione alle azioni formative che si svolgono prima dell'immissione in ruolo, sotto la responsabilità dell'Università, sia in relazione alle azioni che si svolgono nell'anno di formazione e di prova, sotto la responsabilità delle Istituzioni Scolastiche, per la parte dei docenti, e dell'USR per la Toscana, per la parte dei Tutor dei docenti neoassunti.

Gli strumenti predisposti sono stati utilizzati in particolare per la fase formativa di peer to peer, durante il periodo di formazione e di prova. Ai sensi del DM 850/2015, gli strumenti di osservazione da utilizzarsi per il peer to peer richiedono una concertazione ed una condivisione preventiva tra docente neoassunto e relativo tutor.

1 L'accordo di collaborazione culturale e scientifica è stato sottoscritto in data 1 Aprile 2019 dalla prof.ssa Ersilia Menesini, Direttore del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze, e dal dott. Ernesto Pellecchia, Direttore Generale del Ministero dell'Istruzione Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana.

Pertanto, gli strumenti predisposti per la sperimentazione sono stati offerti a tutti i tutor in formazione sulla apposita piattaforma di *eLearning* dell'USR per la Toscana; hanno partecipato alla sperimentazione quei tutor che hanno ritenuto di adottare tali strumenti, previa condivisione con i docenti neoassunti loro affidati.

Gli strumenti messi a punto attraverso la collaborazione interistituzionale tra l'USR per la Toscana e l'Università di Firenze - Dipartimento Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia intendono essere aperti ad ulteriori collaborazioni e sperimentazioni.

La modalità scelta per la sperimentazione (MOOC, integrato da Webinar) ha consentito la prosecuzione ed il completamento con successo delle attività, nonostante il periodo emergenziale dovuto al COVID-19.

2. Il profilo professionale (S3PI): dimensioni e indicatori

Il lavoro dell'insegnante è un'attività dalle caratteristiche peculiari, che tutti noi crediamo di conoscere bene perché, caso unico tra gli impieghi professionali, tutti noi lo abbiamo sperimentato in prima persona come studenti. Questo *imprinting* iniziale, durante i molti anni della scolarizzazione, ce ne rende familiare la fisionomia e i ritmi, ma al tempo stesso ci espone a un fraintendimento sul quale occorre fare chiarezza. Infatti, ciò che abbiamo assimilato inconsapevolmente attraverso il contatto quotidiano con molti insegnanti, i modelli che abbiamo vissuto e sperimentato non ci appaiono come il frutto di una lunga stratificazione storica e sociale; ci sembrano, invece, del tutto naturali e quindi assai difficilmente modificabili. A meno che non ci siano state delle vistose eccezioni – in positivo o in negativo – l'influenza del passato, con la sua forte presenza nella nostra memoria, ci spinge lungo un sentiero che pensiamo già di conoscere e che ci porta inconsapevolmente a riproporlo (Calvani, Bonaiuti, Ranieri, 2017).

Il percorso universitario, dal canto suo, può limitarsi ad assecondare questa stabile e rassicurante strutturazione, tra passato e presente, lavorando per aumentare di molto le conoscenze degli studenti, ma senza intervenire criticamente sul mondo della scuola e sulle sue caratteristiche. Il vantaggio di avere a disposizione un elenco di standard professionali sta nella loro funzione orientativa perché tutti i soggetti impegnati nel progetto di tirocinio (studenti, tutor universitari e tutor scolastici) hanno a disposizione degli elementi chiari e osservabili del comportamento professionale. L'accento è così posto sulle pratiche reali e non sulla loro descrizione scritta, nell'intento di coordinare tutti gli sforzi della comunità nel migliorare le modalità di insegnamento degli studenti in formazione.

Nella nostra tradizione culturale ciò costituisce un cambiamento di non poco conto che impegna tutti, in maniera trasparente e pubblica, a concentrarsi su un numero ristretto di aspetti rilevanti, ritenuti fondamentali per poter abilitare alla professione docente.

All'interno degli standard un ruolo fondamentale viene svolto dalla capacità relazionale del futuro docente, un vero e proprio grado zero del lavoro in classe (Bandini, 2014): senza questa capacità ogni altra competenza del docente diventa inutile e improduttiva. Quanto più i bambini sono piccoli, quanto più la mancanza di adeguate competenze relazionali e affettive rischia di compromettere il clima della classe e incidere negativamente sullo sviluppo infantile (Bandini, 2018). Il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze, per migliorare questo percorso, renderlo efficace e innovativo, ha scelto di dotarsi di un particolare strumento che deriva da esperienze internazionali di grande rilievo,

soprattutto quelle inglesi che sono iniziate già negli anni Novanta del secolo scorso. Purtroppo, ad oggi, anche se la ricerca sulla formazione degli insegnanti è ormai molto vasta anche nel nostro paese², non abbiamo ancora un profilo professionale nazionale, per quanto molti elementi siano naturalmente deducibili dalla normativa, anche di carattere contrattuale, che riguarda la figura del docente. Proprio per questo motivo, alla luce dei dati risultanti dal confronto con altri sistemi scolastici, il Corso di Studi ha cercato di costruire un modello per l'uso interno che fosse, al contempo, una valida proposta per gli altri corsi di formazione dei maestri. L'elenco degli standard professionali consente infatti di delineare con grande precisione le competenze dello studente alla fine del percorso formativo universitario che, è bene ricordarlo, è abilitante. Poiché si rivolgono alla figura dello studente tirocinante non equivalgono agli standard della professione del docente in servizio, ma sicuramente descrivono tutti gli elementi di base del suo lavoro, il suo *core business* (Bandini et al., 2015).

La novità introdotta si riassume principalmente nella formulazione del modello formativo contrassegnato con la sigla S3PI (Standard Profili Professionali Primaria e Infanzia)³ (Bandini, Calvani, Capperucci, 2018). Questa si riferisce, in senso stretto, ad un documento che descrive il quadro delle competenze professionali conseguibili dai futuri insegnanti di scuola primaria durante il tirocinio, tenendo conto anche dei necessari raccordi con il percorso accademico; essa rende esplicite a tutti gli attori coinvolti, in particolare agli stessi studenti, le azioni che concorrono anno per anno allo sviluppo delle diverse competenze fino al conseguimento del profilo complessivo finale (per comprendere come si è pervenuti alla sua formulazione e per una comparazione con altri modelli simili). Tali standard si ispirano ai requisiti del *Qualified Teacher Status* usato in Inghilterra⁴ e sono costruiti in modo da essere congruenti con la normativa italiana vigente, attualmente reperibile nel *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione* (decreto legislativo n. 297 del 16 aprile 1994) e successive disposizioni, nel *Regolamento* che ha definito le modalità della formazione iniziale degli insegnanti (decreto ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010), nei contratti collettivi nazionali di lavoro, nei già citati legge n. 107 del 13 luglio 2015 e decreto ministeriale del MIUR n. 850 del 27 ottobre 2015 (periodo di prova e formazione del personale docente). Nel DM 850/2015, in particolare, all'art. 1, comma 4 si fa esplicito riferimento al fatto che "le attività di formazione [del personale docente in periodo di formazione e di prova] sono finalizzate a consolidare le competenze previste dal profilo docente e gli *standard* professionali richiesti".

Gli standard inclusi nel modello S3PI sono organizzati in quattro aree (*Valori e atteggiamenti; Conoscenza e comprensione; Interazione didattica; Comunità professionale e formazione*), per un totale di 23 competenze⁵ su cui si basano tutti gli strumenti di osservazione e valutazione (*in itinere* e finale) dei tirocinanti.

2 Si vedano, ad esempio, Magnoler, Notti, Perla (2017); Nigris (2004); Rossi et al. (2015).

3 Cfr. <http://www.qualitaformazionemaestri.it/index.php/standard-professionali>

4 Cfr. Teacher Training Agency, Department for Education and Skills (2002), *Qualified Teacher Status*.

5 1) Uso della lingua; 2) Numeracy; 3) Manualità e comunicazione visiva; 4) Discipline; 5) Inglese; 6) Competenze digitali; 7) Strategie e metodi evidence-based; 8) Schede osservative e strumenti di valutazione; 9) Progettazione dell'intervento didattico; 10) Struttura degli interventi didattici; 11) Qualità cognitiva; 12) Qualità della comunicazione; 13) Sensibilità interpersonale e aspettative positive; 14) Capacità di fronteggiare criticità impreviste; 15) Sensibilità verso i fattori di contesto; 16) Gestione della sezione/classe e qualità del feedback; 17) Organizzazione e regole; 18) Responsabilità; 19) Normativa; 20) Lavoro in team (sezione/classe); 21) Lavoro collegiale (plesso/istituto); 21) Relazionalità e comunicazione (condivisa); 23) Riflessività e autovalutazione.

Il modello S3PI costituisce uno dei pochi strumenti empirici esistenti oggi nel nostro paese sulla costruzione delle competenze professionali degli insegnanti e, in un certo qual senso, risponde al bisogno di definire in maniera sistematica e analitica le competenze richieste ad un insegnante competente nelle diverse fasi del suo sviluppo professionale. Il modello S3PI, riferendosi alla formazione iniziale, è pensato per un insegnante che si affaccia per la prima volta all'esercizio della funzione docente, ma molte delle aree e degli indicatori di competenza che lo caratterizzano possono essere ritenuti validi anche per individuare le competenze necessarie per un insegnante esperto che da più tempo opera all'interno del contesto scolastico.

Una sua versione rimodulata è stata realizzata in collaborazione con l'USR per la Toscana ed è stata applicata nello studio descritto di seguito.

3. Il contesto della ricerca: obiettivi, campione, procedure

3.1 Gli obiettivi

La ricerca ha avuto l'obiettivo di verificare l'efficacia di un processo di valutazione dei docenti in anno di prova e formazione, che preveda, in via sperimentale, l'utilizzo di strumenti di osservazione e di sintesi condivisi e standardizzati, all'interno di uno specifico protocollo.

Il contesto trova il proprio inquadramento normativo nell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107 e nel relativo decreto ministeriale 850 del 27 ottobre 2015.

La finalità della sperimentazione è stata quella di testare strumenti in grado di consentire un'osservazione, un'analisi ed una riflessione consapevole e mirata sulle pratiche didattiche dei neoassunti, nell'ottica di stimolare l'attivazione di processi di miglioramento professionale per gli insegnanti impegnati nel percorso di formazione in ingresso.

Attraverso l'arricchimento del repertorio di strumenti a disposizione, il presupposto dell'azione si basa sulla volontà di favorire, sia nel tutor che nel docente osservato, l'"agire riflessivo" (Schön, 1993), costruito epistemologicamente, secondo il quale – come noto – il professionista che agisce si pone come ricercatore e, grazie a tale atteggiamento, accresce conoscenze e competenze riflettendo sull'azione. Il tentativo è di superare l'idea della pratica della valutazione dei neoassunti come puro adempimento burocratico amministrativo per abbracciare il modello della "razionalità riflessiva" (Striano, 2001), che vede colui che conduce l'indagine come calato nella situazione, con un impegno trasformativo e migliorativo. I docenti tutor, inoltre, nella sperimentazione qui presentata, sono chiamati a rivestire un ruolo attivo all'interno dei processi di creazione e di scambio di conoscenza (Biagioli, 2015a), grazie alla partecipazione ad un'ampia e competente comunità di ricerca in grado di promuovere un reale arricchimento professionale e di consentire, a livelli diversi, la partecipazione di soggetti con ruoli istituzionali differenti (ricercatori universitari, docenti, dirigenti scolastici, rappresentanti degli uffici scolastici e del Ministero).

La sperimentazione prevedeva l'adesione volontaria dei docenti tutor dei neoassunti: sono stati ammessi a partecipare i docenti tutor disposti ad affrontare un percorso di formazione e ad impegnarsi nell'applicazione di un preciso protocollo di ricerca.

3.2 Gli strumenti: la scheda di osservazione e la scheda di sintesi

I principali strumenti impiegati sono stati due: la scheda di osservazione e la scheda di sintesi. A conclusione del percorso, è stata richiesta anche la compilazione di un questionario finale di gradimento.

Gli strumenti sopra indicati rappresentano un adattamento del modello S3PI, adottato dal Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze per la valutazione dei percorsi di tirocinio degli studenti. Come anticipato nel paragrafo precedente, esso si basa sull'utilizzo di standard di competenze per il profilo professionale del docente di scuola primaria e di scuola dell'infanzia e definisce ciò che un tirocinante deve sapere, capire e saper fare. Gli strumenti adottati per la sperimentazione consentono di monitorare il percorso di crescita professionale del docente alla luce degli standard definiti. In particolare, la scheda di osservazione intende orientare in maniera intenzionale e selettiva lo sguardo dell'insegnante-tutor su alcune dimensioni, in modo da poterle registrare utilizzando un linguaggio denotativo. L'intenzionalità fa riferimento all'obiettivo di miglioramento, che rappresenta lo scopo dell'intervento sperimentale, la selettività riguarda la definizione puntuale degli elementi da prendere in esame, nell'ottica della valorizzazione.

Gli elementi da prendere in esame, facendo riferimento al modello S3PI, riguardano le tre dimensioni già menzionate, ossia quella cognitiva, quella comunicativa e quella gestionale.

Ogni dimensione è articolata in una serie di domande alle quali l'osservatore è chiamato ad attribuire un punteggio, da uno (molto critico) a sei (molto positivo). La dimensione cognitiva include sette domande, mentre quella comunicativa e quella gestionale otto.

Il protocollo ha previsto la compilazione, da parte dell'insegnante tutor, di due schede di osservazione del docente neoassunto, con due applicazioni, da effettuarsi Gennaio e Marzo 2020.

La scheda di sintesi, invece, si basa sui già citati standard del modello S3PI, per un totale di ventitré competenze⁶, articolate intorno alle quattro aree⁷ riconducibili agli standard professionali dell'art. 4, c.1 del DM 850/2015.

Per ciascuna competenza sono previsti tre livelli di valutazione: un livello zero, che denota criticità rilevanti, un livello uno (criticità risolvibili) ed un livello due. È, inoltre, previsto un campo per le annotazioni.

Il protocollo di somministrazione prevedeva che il tutor, dopo aver compilato due questionari di osservazione, procedesse alla compilazione della scheda di sintesi.

La compilazione è avvenuta online, attraverso il form realizzato ad hoc all'interno della piattaforma di e-learning dell'USR per la Toscana⁸. La piattaforma ospitava anche la specifica formazione per i tutor impegnati nell'accompagnamento del docente neo-assunto. Le schede sono state raccolte in modo anonimo.

6 Si veda nota 6.

7 I criteri intorno ai quali si costruiscono le quattro aree competenza sono i seguenti sono quelli proposti dal DM 850/2015: 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 gestionali; c. osservanza dei doveri connessi con lo status di dipendente pubblico e inerenti la funzione docente; d. partecipazione alle attività formative e raggiungimento degli obiettivi dalle stesse previsti.

8 <https://www.toscana-istruzione.it/lms/index.php>

L'ipotesi alla base del presente lavoro è che l'adozione degli strumenti sopra illustrati abbia consentito agli insegnanti di fondare le loro valutazioni su una base di dati osservativi più accurati e condivisi con una comunità di pratica ben integrata (università, scuola, tutor universitario e tutor scolastico), ma soprattutto di focalizzare maggiormente l'attenzione sul possesso di competenze specifiche da parte del docente in formazione.

Nonostante l'interruzione delle attività didattiche in presenza a partire dal mese di Marzo 2020, la riposta dei docenti è significativa. I questionari di osservazione compilati sono stati 148 durante la prima applicazione e 144 durante la seconda, ed hanno riguardato lo stesso numero di insegnanti osservati dei quali 92 in servizio nella scuola dell'infanzia e primaria, e 56 nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Per l'elaborazione dei dati sono stati presi in considerazione solo i casi di docenti in anno di prova e formazione per i quali siano stati compilati i questionari per entrambe le osservazioni previste dal protocollo e la relativa scheda di sintesi.

4. La piattaforma formativa

Da diversi anni l'USR per la Toscana si fa carico della formazione dei tutor dei docenti neo-assunti in modalità MOOC, affiancando alle modalità tradizionali anche il supporto di una apposita piattaforma di *eLearning* dell'USR per la Toscana.

A partire dall'a.s. 2017/2018, gli Uffici Scolastici Regionali hanno la responsabilità diretta della formazione dei tutor dei docenti neo-assunti. Le modalità di realizzazione della formazione sono differenziate sul territorio nazionale; nella maggior parte dei territori regionali viene effettuata una formazione in presenza.

In Toscana il numero dei tutor che si sono iscritti alla formazione dell'USR è stato in questi anni relativamente alto (Tabella 1).

ANNO SCOLASTICO	2017/2018	2018/2019	2019/2020
ISCRITTI	1.735	1468	2229

Tabella 1

Numero di Tutor dei docenti neoassunti iscritti alla formazione, per anno scolastico.

Tale aspetto, insieme alla volontà di sperimentare modalità formative innovative e più flessibili, ha contribuito alla decisione, a partire dall'a.s. 2017/2018, di effettuare la formazione dei tutor utilizzando la piattaforma di *eLearning* dell'USR per la Toscana, al fine di garantire da un lato flessibilità nelle modalità di erogazione e dall'altro unitarietà degli obiettivi e delle verifiche formative su tutto il territorio regionale.

Con riferimento specifico alla sperimentazione, dei 2229 tutor iscritti alla formazione obbligatoria comune, 201 docenti tutor hanno fatto richiesta di partecipare anche alla sperimentazione. Tali tutor afferiscono prevalentemente alla scuola dell'infanzia e alla primaria, a cui la sperimentazione era principalmente rivolta, ma anche ed in modo significativo, quasi inatteso, alla scuola secondaria di I e di II grado. Dei 201 tutor iscritti, 147 hanno completato la sperimentazione

(Figura 1), restituendo le due schede di osservazione e la scheda di sintesi compilate.

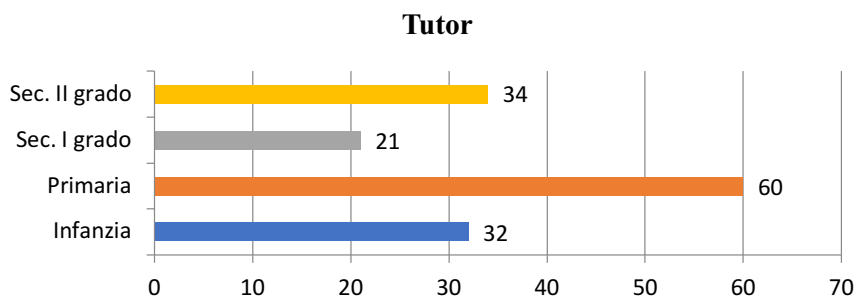


Figura 1
Numero di Tutor che hanno completato la sperimentazione, per grado di scuola.

Le attività formative sono state inserite su S.O.F.I.A.⁹ (ID. 38082, “*Tutor docenti neoassunti a.s. 2019/2020*”, parte comune, per complessive 10 ore, e ID. 38083, “*Tutor docenti neoassunti infanzia e primaria 2019/2020, sperimentazione degli strumenti di osservazione*” per complessive 15 ore).

Ai tutor che hanno frequentato con successo ciascuno dei due corsi, incluso il superamento del relativo test finale, è stato rilasciato un attestato nella forma di Badge e coloro che si erano preliminarmente iscritti anche su S.O.F.I.A. otterranno il riconoscimento del percorso svolto.

All’interno di questo percorso, a seguito dell’accordo di collaborazione culturale e scientifica di cui sopra, è stata attivata per la prima volta in questo in anno scolastico la sperimentazione degli strumenti condivisi per la valutazione da parte dei tutor delle competenze dei docenti neoassunti in anno di formazione e di prova o in percorso FIT.

La sperimentazione è consistita in interventi formativi finalizzati alla conoscenza e al piloting degli strumenti osservativi creati da UNIFI e condivisi con l’USR. Al termine dell’intervento, è stato somministrato un questionario finale, volto a soppesare le dimensioni incluse negli strumenti proposti nell’ottica di una ottimizzazione degli stessi.

I tutor pertanto, in questo anno scolastico, oltre alla consueta attività formativa obbligatoria (corso obbligatorio comune a tutti), hanno avuto la possibilità di effettuare una formazione ulteriore specifica (corso opzionale di sperimentazione degli strumenti di osservazione) aderendo alla sperimentazione proposta.

Per poter partecipare alla sperimentazione era comunque richiesto il completamento (con superamento del test finale del corso obbligatorio) del percorso comune.

Le attività on line di formazione dei tutor dei docenti neo-assunti sottoposti ad anno di formazione e di prova e dei docenti sottoposti al percorso di formazione iniziale, tirocinio e inserimento (FIT) sono state avviate il 26 Novembre 2019 per la parte comune e il 2 dicembre 2019 per la parte di sperimentazione e si sono concluse il 31 maggio 2020.

9 <http://www.istruzione.it/pdgif/>

Come nei due anni scolastici precedenti, le attività si sono svolte in modalità MOOC, mediante l'utilizzo della piattaforma di eLearning dell'USR per la Toscana¹⁰.

La modalità MOOC ha consentito di raggiungere i destinatari della formazione senza necessità di spostamento fisico e con la possibilità di gestire autonomamente i tempi della formazione. Tale modalità, nella fase di avvio, è stata integrata da incontri in videoconferenza (Webinar) ed in presenza fisica, le cui registrazioni sono state rese disponibili in piattaforma.

Nella fase di sperimentazione sul campo i docenti tutor hanno utilizzato gli strumenti predisposti ed infine hanno effettuato la restituzione nella piattaforma.

Per il completamento della formazione della parte di sperimentazione era necessario completare le seguenti attività:

1. corso obbligatorio comune e successiva richiesta di partecipazione alla sperimentazione.
2. Introduzione e informazioni per la parte di sperimentazione.
3. Studio dei materiali relativi all'incontro di formazione in presenza "Formare i nuovi docenti. Il ruolo dei Tutor tra accompagnamento e innovazione", del 2 dicembre 2019.
4. Partecipazione o visione dei Webinar per la sperimentazione (9 e 16 gennaio 2020).
5. Materiali di approfondimento, modalità della sperimentazione e di uso degli strumenti di osservazione.
6. Schede di osservazione e scheda di sintesi, per la parte di sperimentazione.
7. test di valutazione (parte di sperimentazione).

Al completamento di tutte le attività di formazione è stata richiesta la compilazione di un questionario di gradimento sulle attività svolte; il questionario è stato restituito dall'82,3% (121 tutor) di coloro che hanno completato la sperimentazione con la restituzione degli strumenti in piattaforma (147 tutor).

Da notare che, a causa dell'emergenza COVID-19 e della conseguente chiusura fisica degli edifici scolastici, a partire dai primi di marzo 2020, con la prosecuzione delle attività didattiche nella modalità di didattica a distanza (DaD), parte delle osservazioni di *peer to peer* sono state effettuate in videoconferenza, a distanza, nella modalità e con l'utilizzo delle piattaforme che ciascuna Istituzione Scolastica aveva stabilito.

5. Le dimensioni del miglioramento: uno sguardo ai dati

Dei rispondenti ad entrambe le schede, il 14% è laureato in Scienze della Formazione primaria e l'86% ha un diploma magistrale (o altro diploma) o altra laurea (titolo di studio) (Figura2).

¹⁰ <https://www.toscana-istruzione.it/lms/>

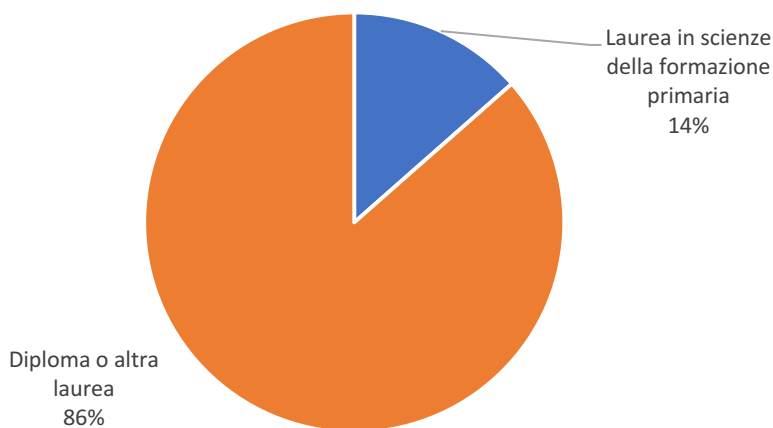


Figura 2
Titolo di studio degli insegnanti neoassunti osservati

Dal calcolo delle medie dei punteggi ottenuti nelle domande relative alle tre dimensioni si registra un netto miglioramento in tutte e tre le dimensioni nella seconda applicazione del questionario, sia nei docenti di scuola primaria che di scuola secondaria.

Da una prima analisi dei dati emerge che la dimensione in cui gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria ottengono un punteggio più alto è quella della comunicazione (Figura3), mentre i docenti della scuola secondaria ottengono una media di punteggi più alta nella dimensione gestionale (Figura4).

Viceversa la dimensione in cui gli insegnanti ottengono la media dei punteggi più bassa è la dimensione cognitiva sia per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e primaria che per la scuola secondaria.

Insegnanti Scuola dell'Infanzia e Primaria

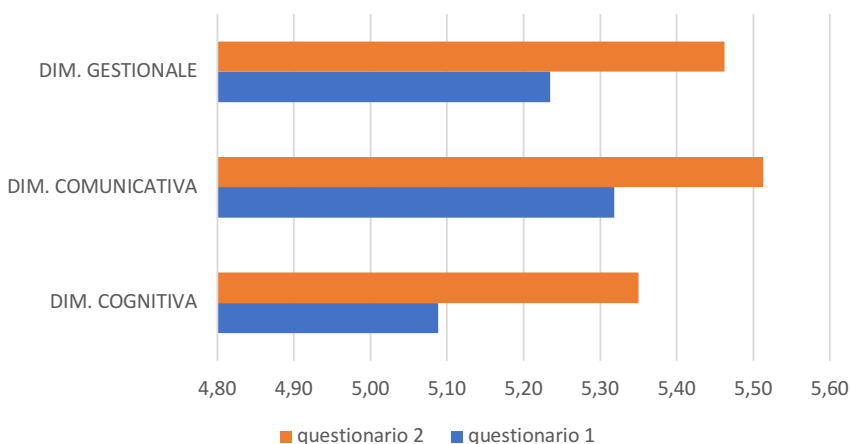


Figura 3
Punteggi medi ottenuti nelle tre dimensioni nelle osservazioni 1 e 2 degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria.

Insegnanti Scuola Secondaria di 1°/2° grado

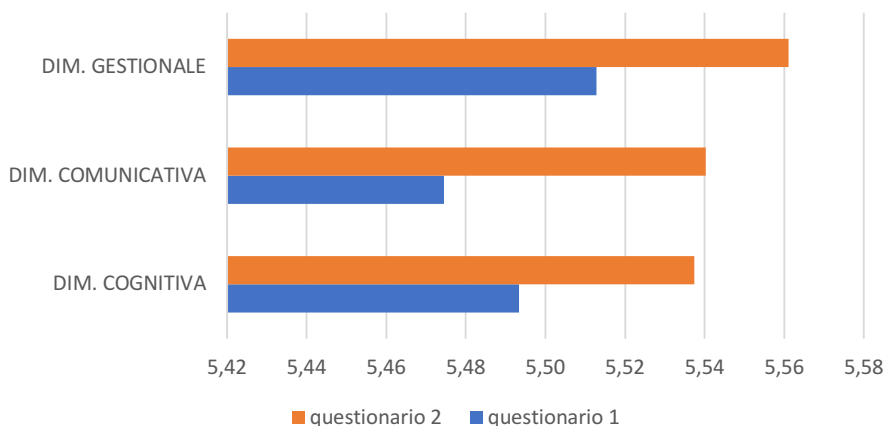


Figura 4

Punteggi medi ottenuti nelle tre dimensioni nelle osservazioni 1 e 2 degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado.

Non si rilevano differenze significative invece nella comparazione per titoli di studio.

Un dato interessante è la percentuale di miglioramento tra la media dei punteggi ottenuti dagli insegnanti diplomati o con altre lauree e gli insegnanti laureati in scienze della formazione primaria (Figura5).

I secondi infatti registrano una percentuale di miglioramento leggermente maggiore rispetto ai colleghi diplomati o con altre lauree (dal 3 al 4%).

Andamento generale dei punteggi tra Osservazione 1 e 2

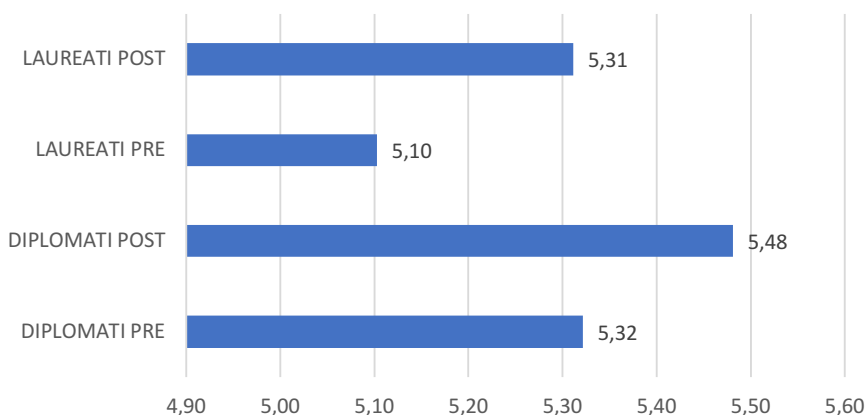


Figura 5

Andamento delle medie dei punteggi nelle osservazioni 1 e 2 degli insegnanti diplomati (o con altre lauree) e in quelli laureati in scienze della formazione primaria.

Questo può far pensare che una formazione più specifica a carattere pedagogico fornisca un background teorico-concettuale che consente di leggere eventuali criticità e potenzialità nelle pratiche didattiche trovando più facilmente gli strumenti per migliorarle.

Andando ad analizzare la scheda di sintesi finale viene confermata una competenza comunicativa leggermente più alta negli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia rispetto a quelli della scuola secondaria. Sempre relativamente agli insegnanti dell'infanzia e della primaria si registrano invece punteggi più bassi nelle aree della competenza relativa alla lingua inglese e alla capacità di fronteggiare criticità impreviste rispetto agli insegnanti della secondaria, che a loro volta ottengono punteggi più alti nella capacità lavorare in team e nella conoscenza della normativa oltre che nelle conoscenze disciplinari e dell'inglese. Nel loro caso punteggi più bassi, rispetto ai colleghi del primo ciclo, si registrano negli aspetti comunicativi e nella sensibilità interpersonale (Figura6).

Se si prende in esame il titolo di studio dei docenti (Figura7) i dati mostrano che le cadute relative alla lingua inglese e alla conoscenza della normativa sono riconducibili maggiormente ai diplomati.

I laureati in scienze della formazione primaria ottengono punteggi più alti nelle competenze digitali e nella numeracy (si veda anche paragrafo 6). I diplomati invece ottengono punteggi più alti rispetto alla manualità, la progettazione dell'intervento educativo, qualità cognitiva e della comunicazione, sensibilità verso i fattori di contesto e gestione della classe, lavoro in team e relazionalità.

Da una prima lettura sembra che i diplomati abbiano più competenze a livello di pratica didattica molto legata alla gestione della classe e delle pratiche più a carattere gestionale, dato questo che può essere riconducibile alla condizione di precariato in cui versano molti insegnanti della scuola primaria che hanno avuto accesso alle graduatorie con il titolo di diploma magistrale ante 2001 o altre lauree e che solo di recente hanno avuto la possibilità di essere assunti.

I laureati in scienze della formazione primaria hanno probabilmente meno esperienza, ma una capacità maggiore di cogliere le opportunità di crescita professionale, forse dovuta alla preparazione teorico-pratica di base che fornisce al futuro insegnante la possibilità di leggere in maniera più consapevole le azioni che avvengono nel contesto scolastico, attingendo a dispositivi teorici che gli consentono di riflettere e teorizzare le pratiche agite e quelle osservate.

Scheda di sintesi - punteggi per gradi di scuola

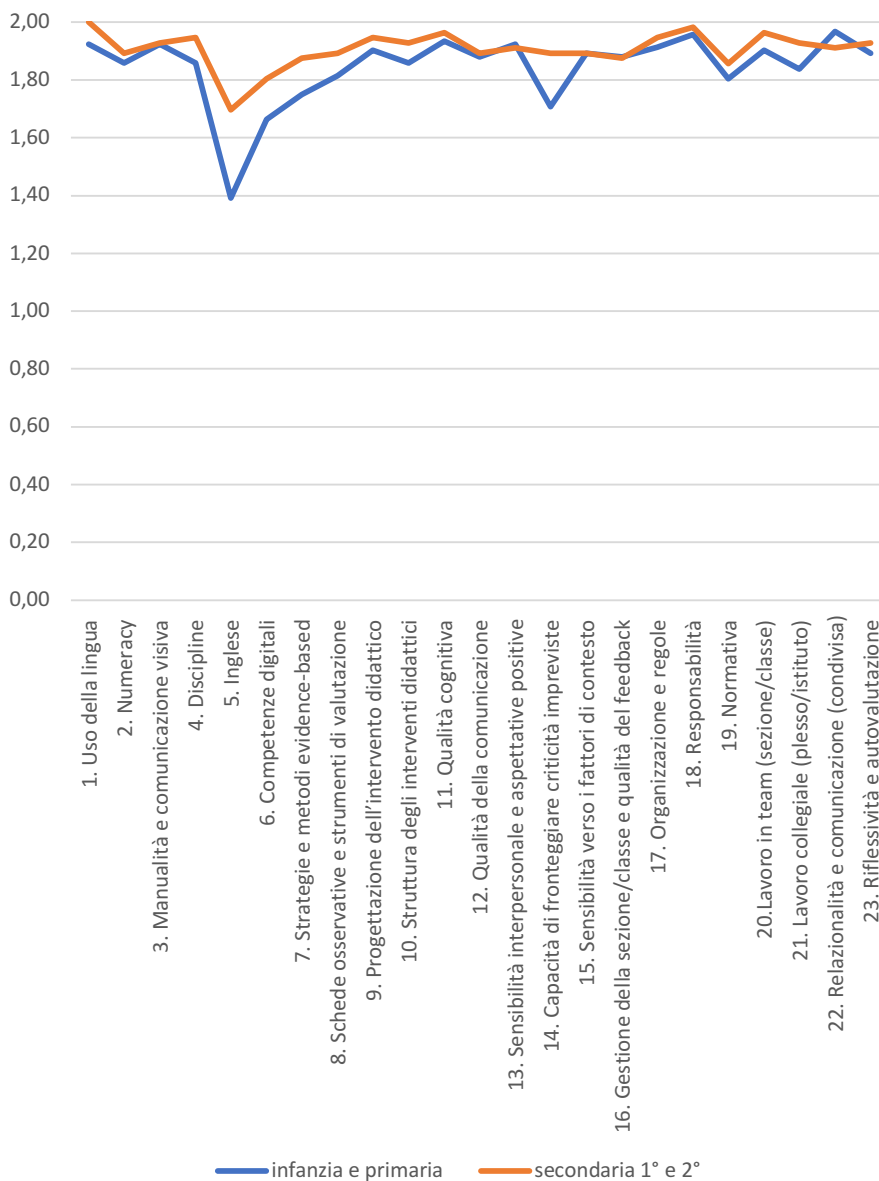


Figura 6
Andamento delle medie dei punteggi ottenuti nelle aree di competenza per ordine di scuola.

Scheda di sintesi - per titolo di studio

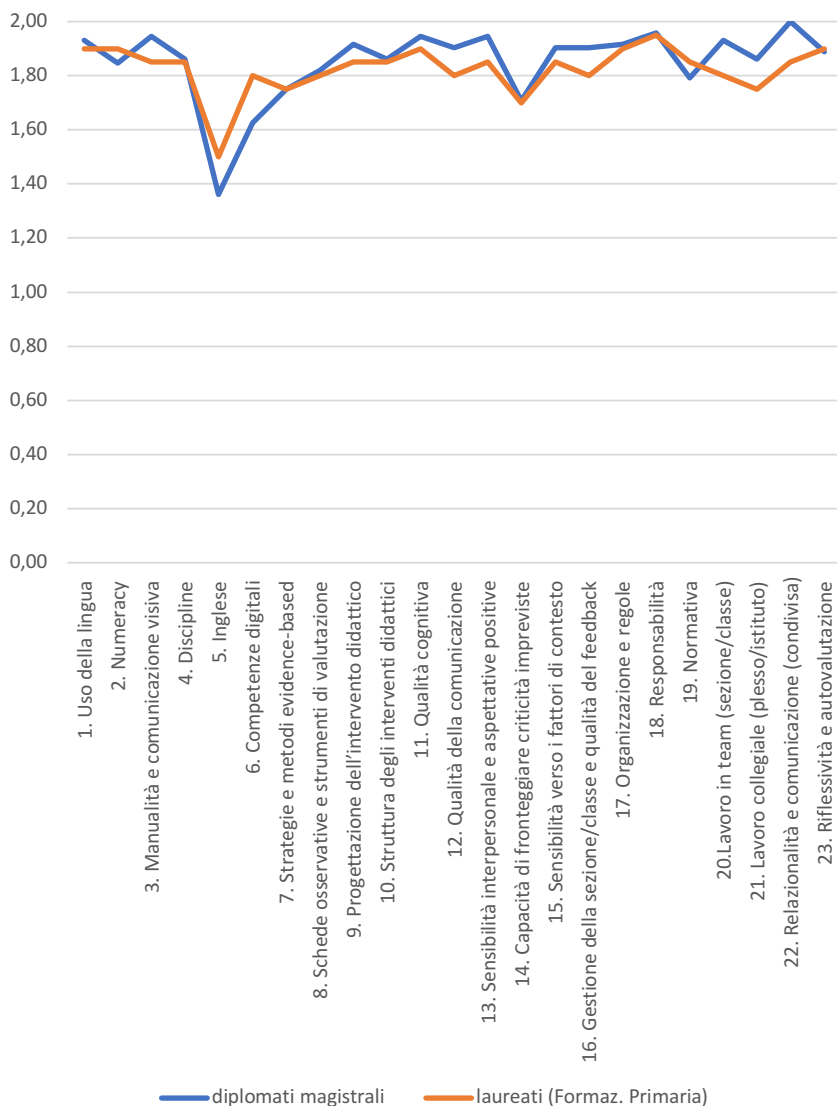


Figura 7

Andamento delle medie dei punteggi ottenuti nelle aree di competenza per titolo di studio.

Più in generale la dimensione che ha ottenuto una media maggiore nei punteggi è quella comunicativa, anche se i miglioramenti più evidenti si sono registrati nella dimensione cognitiva e gestionale (Figura8).

Quasi a testimoniare che mentre la capacità comunicativa è in gran parte già presente in chi vuole intraprendere la professione dell'insegnamento, le dimensioni cognitive e gestionali si acquisiscono maggiormente con la pratica.

Questo potrebbe spiegare anche perché fattori come la sensibilità verso il contesto, il lavoro in team e la relazionalità sono già fortemente presenti anche in chi non ha frequentato corsi specifici per l'insegnamento.

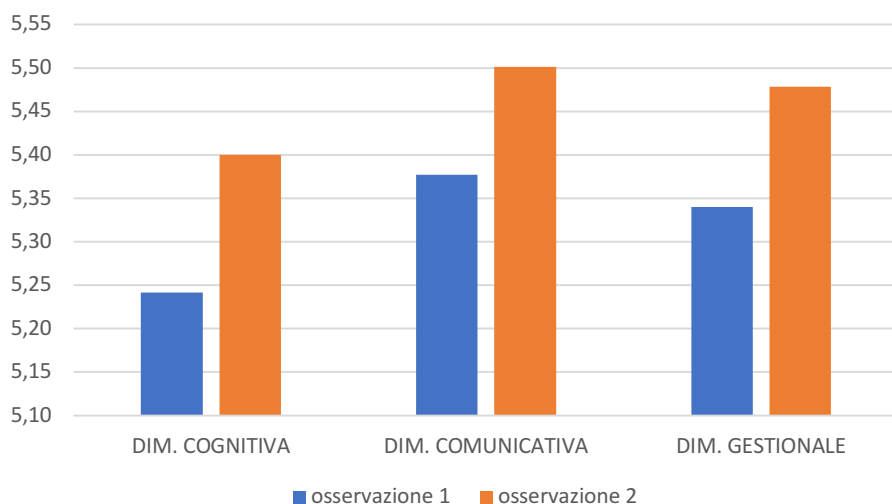


Figura 8
Andamento delle medie dei punteggi ottenuti nelle tre dimensioni osservate.

6. La ricaduta della sperimentazione in termini di progettazione dei percorsi formativi e di gradimento

6.1 Focus sulle competenze dei docenti di scuola dell'infanzia e primaria per una riflessione sul corso di laurea in Scienze della Formazione primaria

Come già illustrato, il modello di rilevazione delle competenze, riconducibili agli *standard professionali* secondo quanto previsto dall'art. 4, c. 1, DM 27/10/2015, n. 850, prevede un totale di 23 competenze.

Per ciascuna competenza sono previsti 3 livelli di valutazione: 0= criticità rilevanti; 1= criticità risolvibili; 2= standard raggiunto e un campo per le annotazioni. L'interazione fra questi componenti hanno restituito indicazioni molto interessanti.

Questa ricerca ci permette di poter effettuare alcune considerazioni per valutare l'offerta formativa del Corso di Studio che rappresenta un presidio di qualità della formazione iniziale dei docenti, ulteriormente venutosi a caratterizzare per il suo elevato profilo istituzionale nel compito che è chiamato a perseguire a partire dal DM 249 del 2010. La professione insegnante richiede di saper padroneggiare un ampio repertorio di conoscenze, abilità e competenze di progettazione didattica e di valutazione degli apprendimenti socio-relazionali e cognitivi e la qualità del percorso formativo è stata confermata dai dati Alma Laurea ma poter osservare analiticamente attraverso un'osservazione sistematica i risultati dei laureati in Scienze della Formazione primaria rappresenta una opportunità unica.

Il dato, tuttavia, che si presenta come elemento di analisi comprende solo 20 insegnanti perché gli altri 72 risultano essere insegnanti diplomati e/ o con altra laurea, mentre i rimanenti 56 sono insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado.

È possibile comunque evidenziare che i laureati in Scienze della formazione

Primaria sono decisamente preparati nelle competenze digitali, nelle competenze Numeracy (Figura 10) e nella lingua inglese, come si evince chiaramente dai grafici seguenti (Figura 11).

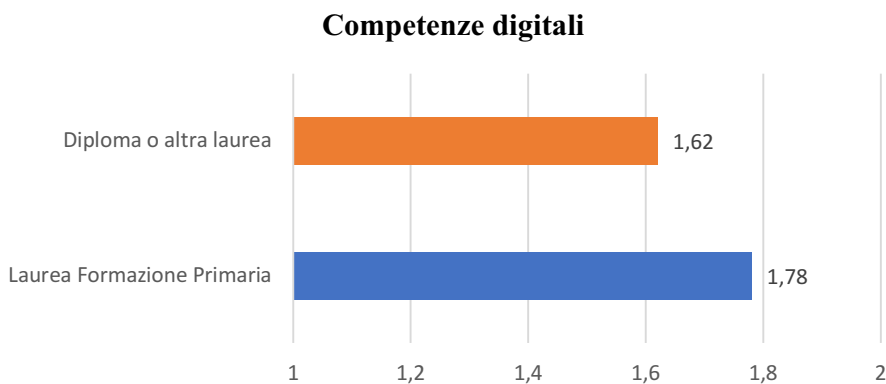


Figura 9
Competenze digitali a confronto tra gli insegnanti diplomati (o con altre lauree) e quelli laureati in Scienze della formazione primaria.

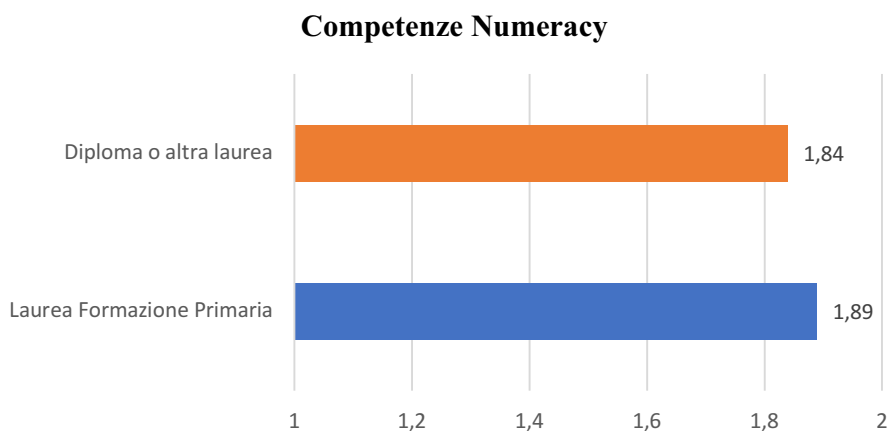


Figura 10
Competenze Numeracy a confronto tra gli insegnanti diplomati (o con altre lauree) e quelli laureati in Scienze della formazione primaria.

Inglese

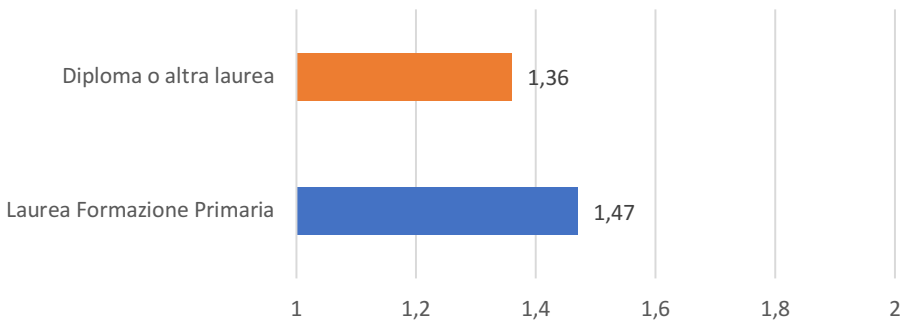


Figura 11

Competenze di inglese a confronto tra gli insegnanti diplomati (o con altre lauree) e quelli laureati in Scienze della formazione primaria.

Per le altre aree di competenza, osservate in un'ottica di comparazione tra i 20 laureati in Scienze della Formazione Primaria e i 72 diplomati e/o con altra laurea (dato aggregato), le distanze sono invece meno evidenti e in alcuni casi da migliorare, come la progettazione dell'intervento didattico e la relazionalità. Molto importante sarà ripetere in futuro tale rilevazione, ampliando il campione, per approfondire questi aspetti di cui si riporta per un confronto analitico la Tabella 2.

Il dato positivo della colonna Comparazione rappresenta un punteggio superiore ottenuto da coloro che afferiscono a Scienze della Formazione primaria, conseguito in 5 competenze. Per contro, il dato negativo dimostra una differenza a favore dei diplomati o laureati presso altre facoltà nelle restanti 18 competenze, sebbene in 8 casi questa differenza sia molto vicina allo zero (inferiore a 0,05).

	<i>Laurea formazione Primaria (Infanzia - Primaria) n = 20</i>	<i>Diploma o altra Laurea (Infanzia - Primaria) n = 72</i>	<i>Comparazione</i>
Competenze	Media	Media	Differenza
1. Uso della lingua	1,89	1,93	-0,04
2. Numeracy	1,89	1,84	0,05
3. Manualità e comunicazione visiva	1,84	1,94	-0,1
4. Discipline	1,84	1,86	-0,02
5. Inglese	1,47	1,36	0,11
6. Competenze digitali	1,78	1,62	0,16
7. Strategie e metodi evidence-based	1,73	1,75	-0,02
8. Schede osservative e strumenti di valutazione	1,78	1,81	-0,03
9. Progettazione dell'intervento didattico	1,84	1,91	-0,07
10. Struttura degli interventi didattici	1,84	1,86	-0,02
11. Qualità cognitiva	1,89	1,94	-0,05
12. Qualità della comunicazione	1,78	1,90	-0,12
13. Sensibilità interpersonale e aspettative positive	1,84	1,94	-0,1
14. Capacità di fronteggiare criticità impreviste	1,68	1,70	-0,02
15. Sensibilità verso i fattori di contesto	1,84	1,90	-0,06
16. Gestione della sezione/classe e qualità del feedback	1,78	1,90	-0,12
17. Organizzazione e regole	1,89	1,91	-0,02
18. Responsabilità	1,94	1,95	-0,01
19. Normativa	1,84	1,79	0,05
20. Lavoro in team (sezione/classe)	1,78	1,93	-0,15
21. Lavoro collegiale (plesso/istituto)	1,73	1,86	-0,13
22. Relazionalità e comunicazione (condivisa)	1,84	2,00	-0,16
23. Riflessività e autovalutazione	1,89	1,88	0,01

Tabella 2

Comparazione delle 23 aree di competenza tra i laureati in Scienze della Formazione Primaria e i diplomati e/o con altra laurea

Le limitazioni imputabili al campione ristretto e alla differenza di numerosità tra i rappresentanti delle due categorie non permettono generalizzazioni e comparazioni più rigorose, che tuttavia potranno essere condotte in future sperimentazioni.

6.2 Valutazione del percorso da parte degli insegnanti

A completamento della sperimentazione, ai partecipanti è stato somministrato un questionario per valutare l'importanza e l'utilità della scheda di osservazione predisposta dal gruppo scientifico dell'Università di Firenze. È risultato che la scheda di osservazione è stata un valido strumento di supporto ai tutor che hanno osservato i docenti neoimmessi in ruolo sia in un periodo di vita scolastica, per così dire, regolare, sia in un periodo di didattica a distanza, a partire da marzo 2021.

I contenuti formativi proposti nella scheda hanno avuto una percentuale di soddisfazione altissima, (Figura 12 e 13) e la scheda di valutazione è stata ritenuta un supporto decisamente utile per la formulazione di un giudizio di sintesi (Figura 14).

Possiamo affermare, inoltre, che la scheda di osservazione abbia costituito un valido supporto all'osservazione delle attività didattiche a distanza predisposte dai docenti al primo anno di ruolo e ritenuta anche uno strumento utile per orientare i docenti verso determinate attività a distanza, più funzionali agli apprendimenti dei bambini, come si evince chiaramente dalle risposte riportate nei grafici sotto indicati.

In generale, i contenuti formativi proposti hanno risposto in maniera adeguata alle sue aspettative iniziali?

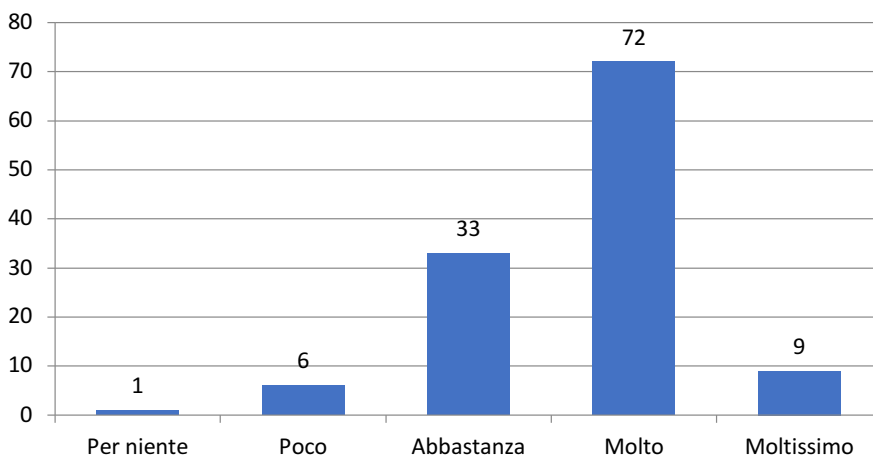


Figura 12
Gradimento rispetto ai contenuti didattici

Ritiene che le metodologie osservative proposte siano state utili per il monitoraggio delle attività dei docenti nell'anno di prova?

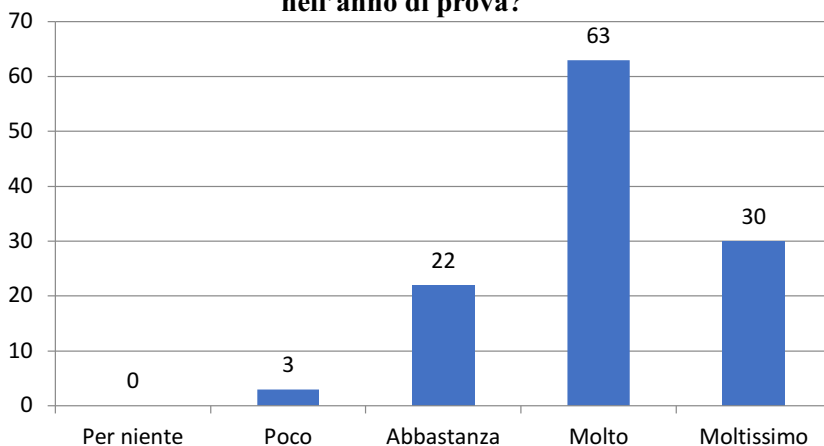


Figura 13
Percezione dell'adeguatezza delle metodologie per il monitoraggio

In che misura la scheda di valutazione è stata un supporto utile per la formulazione di un giudizio di sintesi rispetto a quanto osservato?

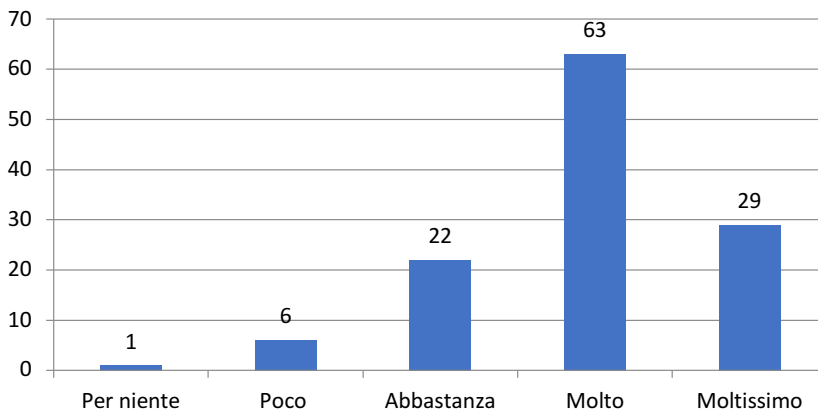


Figura 14
Percezione dell'utilità della scheda di valutazione

Pensa che le conoscenze acquisite le saranno utili nella sua professione di insegnante a scopo autovalutativo?

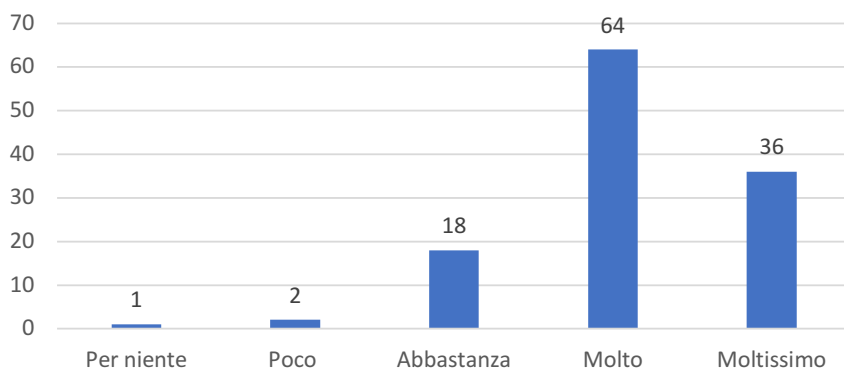


Figura 15
Percezione dell'utilità dell'intervento didattico a favore dello sviluppo professionale

La formazione iniziale possiede un valore strategico che è destinata a condizionare la formazione sul campo. Occorre far aumentare la qualità degli apprendimenti, la nascita di una mentalità apprezzativa che veda le istituzioni come sistemi viventi in cui occorrono gli apporti di ciascuno per il rafforzamento delle pratiche di insegnamento (Clarke et al., 2006), verso il cambiamento e il miglioramento dei comportamenti e degli atteggiamenti.

7. Conclusioni

Se è vero che l'insegnante apprende dalla propria pratica professionale, è parimenti vero che la qualità di tale apprendimento dipende da come ha imparato ad apprendere dall'esperienza: se in maniera meccanica o riflessiva, ovvero la competenza metariflessiva (Biagioli, 2015b). Questa particolare competenza caratterizza l'insegnante come ricercatore, ovvero con una propensione investigativa verso la propria pratica professionale e porta a vedere l'insegnamento come un campo di problemi da affrontare in maniera altamente pensante e in uno spirito di ricerca che porta a riflettere sui risultati e a porsi nuove domande in un'ottica di ricerca-azione continua. Coerentemente con questi assunti, gli strumenti presentati in questo lavoro si propongono di sollecitare la dimensione metacognitiva dell'apprendimento professionale, ossia il circolo esperienza-riflessione. I risultati della sperimentazione indicano come essi abbiano supportato la crescita dei docenti neoassunti, specie nell'area comunicativa e gestionale, mentre suggeriscono un maggiore accompagnamento nella mediazione degli stessi per l'area cognitiva. Inoltre, alla luce delle evidenze raccolte, per la messa a regime degli strumenti e la loro piena adozione si rende necessaria anche una diversificazione nelle modalità di accompagnamento in rapporto al livello scolastico e al background formativo dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Bandini, G. (2014). Cambiare la scuola, a partire dal "clima". *La vita scolastica*, 4, 19-20.
- Bandini, G., Calvani, A., Falaschi, E., Menichetti, L. (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPI. *CQIA RIVISTA*, 15, 89-104.
- Bandini, G. (2018). Passione e competenza. Il nostro impegno per formare gli insegnanti del futuro. In G. Bandini, A. Calvani, D. Capperucci (a cura di). *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali* (pp. 7-11). Firenze: Non Solo Libri.
- Bandini, G., Calvani, A., Capperucci, D. (a cura di) (2018). *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*. Firenze: Non Solo Libri.
- Biagioli, R. (a cura di) (2015a). *Tutor and mentoring in Education*. Pisa: ETS.
- Biagioli, R. (2015b). La formazione degli insegnanti nel contesto scolastico: mentoring e tutoring. In R. Biagioli (a cura di), *Tutor and mentoring in Education* (pp.167-182). Pisa: ETS.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., Ranieri, M. (2017). *Fondamenti di didattica*. Roma: Carocci.
- Clarke, H., Egan, B., Fletcher, L. & Ryan, C. (2006). Creating case studies of practice through Appreciative Inquiry. *Educational Action Research*, 14(3), 407-422
- Magnoler, P., Notti, A. M., Perla, L. (a cura di) (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: PensaMultimedia.
- Nigris, E. (2004). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., Rosa, A. (2015). Il Teacher portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia Oggi*, 2, 223-242.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.