

Guide the professional development of a newly hired secondary school teacher. A collaborative research in Tuscany.

Orientare lo sviluppo professionale dell'insegnante di scuola secondaria neoassunto. Una ricerca collaborativa in Toscana.

---

Giovanna Del Gobbo<sup>a</sup>, Daniela Frison<sup>b</sup>, Luca Salvini<sup>c</sup>, Rossella Bonistalli<sup>d</sup>, Pietro Di Martino<sup>e</sup>, Donatella Fantozzi<sup>f</sup>, Emilio Mariotti<sup>g</sup>, Vera Montalbano<sup>h</sup>, Giovanni Roberi<sup>i,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Firenze*, [giovanna.delgobbo@unifi.it](mailto:giovanna.delgobbo@unifi.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Firenze*, [daniela.frison@unifi.it](mailto:daniela.frison@unifi.it)

<sup>c</sup> *Ufficio Scolastico Regionale della Toscana*, [luca.salvini1@istruzione.it](mailto:luca.salvini1@istruzione.it)

<sup>d</sup> *Ufficio Scolastico Regionale della Toscana*, [rossella.bonistalli@posta.istruzione.it](mailto:rossella.bonistalli@posta.istruzione.it)

<sup>e</sup> *Università degli Studi di Pisa*, [pietro.di.martino@unipi.it](mailto:pietro.di.martino@unipi.it)

<sup>f</sup> *Università degli Studi di Pisa*, [donatella.fantozzi@unipi.it](mailto:donatella.fantozzi@unipi.it)

<sup>g</sup> *Università degli Studi di Siena*, [emilio.mariotti@unisi.it](mailto:emilio.mariotti@unisi.it)

<sup>h</sup> *Università degli Studi di Siena*, [montalbano@unisi.it](mailto:montalbano@unisi.it)

<sup>i</sup> *Ufficio Scolastico Regionale della Toscana*, [groberi@aim.com](mailto:groberi@aim.com)

### Abstract

---

The article presents the key dimensions of an intervention research carried out in the framework of a collaboration agreement between the Regional School Office for Tuscany (MIUSR) and the universities of Florence, Pisa, and Siena, aimed at the development of tools to support the induction phase, an essential stage for the development of professionalism, of first and second-grade secondary school teachers. The results show the functionality and usefulness of the device from the tutors' point of view.

**Keywords:** self-assessment; professional standards; learning outcomes; initial training; professional development.

### Sintesi

---

Il contributo presenta gli elementi caratterizzanti di una ricerca-intervento realizzata nel quadro di un accordo di collaborazione tra l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana (MIUSR) e gli Atenei di Firenze, Pisa e di Siena, finalizzata alla messa a punto di strumenti a supporto della fase di *induction*, essenziale per lo sviluppo della professionalità, dei docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado. I risultati riguardano la funzionalità e utilità del dispositivo dal punto di vista dei docenti tutor.

**Parole chiave:** autovalutazione; standard professionali; risultati di apprendimento; formazione iniziale; sviluppo professionale.

---

<sup>1</sup> Tutti gli autori e le autrici hanno contribuito all'elaborazione del contributo, coordinato da UNIFI. USR ha presentato i motivi della sperimentazione e curato l'analisi dei dati con riferimento alla valutazione della formazione e del dispositivo. UNIFI ha curato la descrizione del processo di ricerca-intervento e messa a punto del dispositivo e il focus sul valore dello stesso per lo sviluppo professionale. UNISI ha sviluppato la riflessione intorno al contributo delle didattiche disciplinari. UNIFI ha sviluppato la riflessione intorno al contributo delle competenze inclusive. Le conclusioni sono state redatte congiuntamente da tutti gli autori e le autrici.

## 1. Introduzione

Accompagnare l'anno di formazione e di prova del docente neoassunto è un compito complesso ed estremamente rilevante per lo sviluppo della professionalità. In questo processo, il ruolo del docente tutor - ossia il docente incaricato di accompagnare il neoassunto nella sua fase di inserimento nel nuovo contesto scolastico e di curare l'istruttoria del momento di valutazione finale del tutorato e a far parte del comitato di valutazione - assume una particolare significatività: l'esperienza maturata dal tutor rappresenta uno strumento prezioso di confronto per il nuovo immesso e, nel contempo, l'osservazione attenta ed empatica rappresenta per il tutor una possibilità concreta per riflettere sul proprio stile comunicativo, sulle proprie scelte didattiche, sui propri punti di forza e debolezza (MIUR, 2018).

A partire da questa consapevolezza, nel quadro di un accordo di collaborazione tra l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana (MIUSR) e gli Atenei di Firenze, Pisa e di Siena, ha preso avvio una ricerca intervento interdisciplinare e interistituzionale per lo sviluppo di strumenti a supporto della fase di *induction* che, per i docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, coincide anche con il periodo di prova che prevede una valutazione finale per la conferma in ruolo.

L'accordo di *Collaborazione culturale e scientifica per lo sviluppo di percorsi congiunti di studio, ricerca e formazione sul profilo professionale dei docenti*, sottoscritto nell'aprile 2021, finalizzato al rafforzamento della collaborazione tra MIUSR per la Toscana e i tre Atenei statali della Toscana, rappresenta la cornice per attività di ricerca collaborativa finalizzate ad assicurare la massima qualità del sistema di formazione pre-ruolo, iniziale e in servizio degli insegnanti di tutti i gradi di istruzione. In questo quadro si colloca una ricerca-intervento finalizzata alla messa a punto di strumenti strutturati di osservazione, accompagnamento e verifica delle competenze maturate dal docente neoassunto al termine del primo anno di inserimento nella scuola secondaria. Le attività, coordinate da un Comitato Tecnico Scientifico, composto da rappresentanti delle quattro istituzioni, hanno visto la realizzazione di una prima fase di ricerca, avviata nel gennaio 2020, funzionale all'individuazione delle conoscenze e delle competenze attese alla fine del primo anno di inserimento nella scuola secondaria, con riferimento agli standard previsti dalla normativa (D.M. 850/2015 e al Documento di Lavoro MIUR su *Sviluppo Professionale e Qualità della Formazione in Servizio*, del 16/04/2018). Il percorso ha consentito anche di avviare una riflessione all'interno degli Atenei sul rapporto tra le competenze attese nella fase di prima professionalizzazione dell'insegnante e le capacità attese in uscita dai vari Corsi di Studio che, in base alla normativa, consentono l'accesso alle Classi di Concorso. L'attività di ricerca, inquadrabile entro il framework della *interdisciplinary collaborative research* (Johnston, Burleigh, & Wilson, 2020), ha consentito di far emergere il potenziale di collaborazione interdisciplinare e culturale necessaria ad affrontare il problema della formazione iniziale degli insegnanti all'interno del contesto universitario, anche con ricadute sullo sviluppo accademico professionale (Hill, Kim, & Lagueux, 2007; Woltenberg, Aulisio, & Taylor, 2021).

Attraverso un confronto tra docenti universitari delle diverse aree disciplinari ed esperti dell'USR, le conoscenze e competenze attese al termine dell'anno di prova sono state "tradotte" in comportamenti professionali osservabili (indicatori). Su questa base è stato predisposto uno strumento, composto da tre schede, con funzioni di accompagnamento formativo e autovalutazione, oltre che di supporto pratico per l'osservazione e la valutazione delle competenze del neo-immesso in ruolo da parte del docente tutor. Nell'anno scolastico 2021/2022 è stata possibile una prima applicazione dello strumento

da parte dei docenti tutor delle scuole secondarie di I e di II grado della Toscana, opportunamente accompagnati attraverso attività di formazione specifica e di monitoraggio nella fase di applicazione.

## **2. I motivi di una sperimentazione**

La ricerca-intervento, nelle sue varie azioni e fasi, ha consentito di sviluppare riflessioni, attività formative e strumenti operativi che di fatto rappresentano un possibile riferimento anche per la formazione pre-ruolo e in servizio, in linea con gli obiettivi dell'accordo tra MI USR per la Toscana e i tre atenei statali della Toscana.

L'accordo di collaborazione e la ricerca, tuttora in corso, rappresentano infatti un'opportunità di rilievo a fronte:

1. della constatazione della recente normativa e del dibattito in corso in relazione a un percorso di formazione universitaria specifico per svolgere la funzione docente nella scuola secondaria di I e di II grado, in coerenza con quanto avviene per l'infanzia e per la primaria;
2. della necessità di individuare strumenti di osservazione, monitoraggio e valutazione capaci di definire, in modo più fine e completo, aspetti osservabili delle competenze dei docenti della secondaria, definiti solo in modo generale dagli standard professionali di cui alle norme vigenti al momento di realizzazione della ricerca;
3. della opportunità di predisporre strumenti scientificamente fondati, esito di un processo di ricerca, strutturati in modo da poter risultare coerenti con la normativa e, in tal senso, anche sufficientemente flessibili tanto da poter essere adeguati rispetto a variazioni intercorrenti nella attuale fase di ridefinizione della formazione degli insegnanti di scuola secondaria;
4. della esigenza di sollecitare riflessioni, azioni e strumenti utilizzabili già nella formazione universitaria iniziale, con riferimento ai vari ambiti di insegnamento nella scuola secondaria;
5. della necessità di stabilire una continuità tra la formazione pre-ruolo dei futuri possibili docenti, quella iniziale (in anno di formazione e di prova) e quella in servizio (dopo la conferma in ruolo);
6. della possibilità di offrire ai tutor dei docenti neoassunti, alle scuole polo per la formazione e alle Istituzioni scolastiche della secondaria di I e di II grado della Toscana strumenti standardizzati, ma non rigidi, utilizzabili per l'osservazione, la valutazione delle competenze e la definizione del piano di formazione e sviluppo professionale dei docenti, in una prospettiva unica di competenze attese, in coerenza con gli standard professionali.

La predisposizione di strumenti di osservazione e valutazione delle competenze del docente, con particolare riferimento ai vari ambiti di insegnamento nella scuola secondaria, di primo e di secondo grado, ha rappresentato, pertanto, una prima importante tappa di attuazione dell'Accordo. È stato un processo complesso, iniziato a dicembre 2020, prima ancora della sottoscrizione formale dell'accordo, che ha visto il coinvolgimento di oltre cento docenti universitari di vari ambiti disciplinari e di personale docente, dirigente e ispettivo del MI USR per la Toscana. La qualificata competenza di numerosi docenti impegnati nelle didattiche disciplinari o in iniziative di formazione insegnanti, con riferimento sia alla recente esperienza del PF24, sia a precedenti attività finalizzate alla

formazione in ingresso degli insegnanti di scuola secondaria (come SSIS e TFA), sia attraverso il Piano Lauree Scientifiche (PLS), ha consentito infatti ai tre Atenei di contribuire in modo significativo alle attività di ricerca ([...], 2022). Organizzati in gruppi di lavoro, i docenti hanno operato autonomamente all'interno di ciascun Ateneo, sempre con il coordinamento dei componenti dal comitato tecnico scientifico e in base a linee operative condivise. Il loro contributo ha consentito di identificare, nella fase iniziale della ricerca, i risultati di apprendimento che i laureati dei corsi di laurea dovrebbero aver conseguito al termine del percorso universitario, in rapporto alla professione docente. Su questa base, è stato sviluppato un processo di analisi e confronto interdisciplinare e interprofessionale (università e scuola) per comprendere come le competenze in uscita dall'università possano essere sviluppate e trasformate in concrete competenze professionali durante l'anno di formazione e prova, al fine di portare come esito la presenza di comportamenti professionali riferibili agli standard stabiliti dalla normativa. Il lavoro, realizzato in alcuni casi per sottogruppi al fine di facilitare il confronto e il dialogo nei macro-ambiti disciplinari (trasversale, scientifico e umanistico), ha fortemente stimolato la riflessione sul ruolo, solitamente implicito, dei corsi di studio universitari per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria, consentendo una prima emersione dei fattori, anche di ordine metodologico, che possono ostacolare o sostenere l'avvio di un processo di professionalizzazione dell'insegnante fin dal percorso universitario.

Nell'anno scolastico 2021/2022 gli strumenti sono stati messi a disposizione dei circa 3000 docenti tutor impegnati nell'affiancamento dei docenti della secondaria neoassunti, per una prima applicazione e verifica, adeguatamente accompagnata e monitorata.

### **3. Il processo di ricerca e lo strumento**

Per la predisposizione degli strumenti è stato tenuto conto del profilo del docente di scuola secondaria delineato dagli standard stabiliti a livello normativo dal comma 1 dell'art. 4 del D.M. 850/2015:

“Il periodo di formazione e di prova è finalizzato specificamente a verificare la padronanza degli standard professionali da parte dei docenti neo-assunti con riferimento ai seguenti criteri:

- corretto possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti;
- corretto possesso ed esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali;
- osservanza dei doveri connessi con lo status di dipendente pubblico e inerenti la funzione docente;
- partecipazione alle attività formative e raggiungimento degli obiettivi dalle stesse previsti” (comma 1, art. 4).

Nel successivo documento ministeriale del Gruppo di lavoro nazionale su “Sviluppo Professionale e Qualità della Formazione in Servizio” (MIUR 16/04/2018), gli standard sono definiti come “competenze sia teoriche, sia pratico-operative, in cui le seconde delineano lo specifico professionale del docente (il suo sapere specialistico)” (p. 9). Sulla base di questa definizione il documento di cui sopra stabilisce che i comportamenti professionali attesi siano riconducibili alle cinque diverse dimensioni articolate in 12

standard professionali:

“A – Cultura

1. Conoscenze culturali e disciplinari;
2. Conoscenze metodologico-disciplinari;

B – Didattica

3. Insegnamento strutturato e pianificato;
4. Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento;
5. Metodi e strategie di valutazione;
6. Gestione delle relazioni e dei comportamenti;

C – Organizzazione

7. Partecipazione ai processi organizzativi e di miglioramento;
8. Lavoro collaborativo tra docenti;

D – Istituzione/Comunità

9. Padronanza delle regole del contesto professionale;
10. Rapporti con genitori, territorio, comunità;

E – Professione

11. Formazione in servizio;
12. Sviluppo della professione” (p. 9).

Tenendo come riferimento i 12 standard<sup>2</sup>, è stato predisposto lo strumento (di seguito sinteticamente descritto) che, da una parte, ha offerto un contributo per una concreta “operazionalizzazione” degli stessi standard e dall'altra ha consentito di tradurre in comportamenti concretamente osservabili le competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, ma anche le competenze relazionali, organizzative e gestionali, oltre alla conoscenza e al rispetto dei doveri connessi con la funzione docente, come previsto dal DM 850/2015. L'individuazione di comportamenti professionali attesi, a cui far corrispondere specifici indicatori, rappresenta di fatto la dimensione di innovazione che le schede di osservazione, di sintesi e di valutazione hanno introdotto. La predisposizione dello strumento, organizzato, come accennato, in tre Schede, ha consentito anche l'avvio di una riflessione critico-costruttiva sulle possibilità che solo alcuni “saperi specialistici”, tra quelli attesi, possano essere considerati rilevabili al termine del primo anno di formazione e di prova, mentre altri possono piuttosto rappresentare ulteriori traguardi di sviluppo professionale e quindi richiedere interventi formativi mirati.

---

<sup>2</sup> Le aree individuate appaiono sostanzialmente in linea con quanto precisato, in attesa del decreto attuativo, nelle modifiche apportate all'art. 1 del D.L. 59/2017 attraverso la Legge di conversione 79/2022, ovvero “a). le competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, psicopedagogiche, didattiche e metodologiche, specie quelle dell'inclusione e della partecipazione degli studenti, rispetto ai nuclei basilari dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti; b) le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, psicopedagogiche, relazionali, orientative, valutative, organizzative, didattiche e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari nonché con le competenze giuridiche, in specie relative alla legislazione scolastica; c) la capacità di progettare, anche tramite attività di programmazione di gruppo e tutoraggio tra pari, percorsi didattici flessibili e adeguati alle capacità e ai talenti degli studenti da promuovere nel contesto scolastico, in sinergia con il territorio e la comunità educante, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole, l'orientamento, nonché l'acquisizione delle competenze trasversali da parte degli studenti, tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di ciascuno di essi; d) la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione di docente e con l'organizzazione scolastica e la deontologia professionale”. Saranno comunque possibili adeguamenti mirati alla normativa.

Lo strumento, di seguito brevemente descritto, si compone di:

- una scheda di osservazione,
- una scheda di sintesi delle singole osservazioni,
- una scheda di valutazione.

La prima scheda (da utilizzare in tempi diversi durante l'anno di formazione e di prova) declina gli ambiti di competenze che concorrono alla definizione della professionalità docente. Per ciascuno degli ambiti di competenze sono state dettagliate le singole competenze che dovrebbero essere sviluppate e rilevate nel corso del primo anno. La scheda, oltre a favorire la rapida annotazione della presenza o assenza del comportamento previsto, anche grazie a specifici indicatori e descrittori di livello, prevede un campo "Note" a lato di ciascun indicatore e un campo "Annotazioni", nella pagina finale. L'utilizzo della Scheda intende favorire la comparabilità dei dati raccolti in differenti momenti di osservazione - all'inizio, nel corso e al termine dell'anno scolastico - e offre la possibilità di rilevare miglioramenti, consolidamenti delle capacità attese in uno specifico ambito, facilitando così il compito del tutor e il processo di autovalutazione del docente, favorendo l'identificazione di aree di criticità che possono richiedere, per esempio, una formazione mirata ai fini di un corretto sviluppo professionale. La possibilità di monitorare e intervenire nel corso dell'anno favorisce l'attivazione nel docente neoassunto di un processo di autovalutazione sulla base di evidenze e consapevolezza del personale processo di sviluppo professionale, per individuare in itinere i propri bisogni formativi e impostare responsabilmente conseguenti azioni funzionali al miglioramento/rafforzamento delle proprie competenze, prefigurando anche percorsi di sviluppo professionale successivi al superamento dell'anno di formazione e di prova.

La seconda scheda consente una sintesi delle singole osservazioni realizzate nel corso dell'anno scolastico (l'utilizzo della scheda è previsto, pertanto, dopo l'ultima osservazione) e offre la possibilità al docente tutor di riportare in un unico documento le diverse rilevazioni condotte. Grazie a questa scheda è possibile visualizzare l'andamento del processo di formazione e correlare l'andamento alle attività di formazione realizzate dal docente neoassunto, così come evidenziare aree rispetto alle quali potrebbe essere necessario un ulteriore lavoro di consolidamento. La Scheda di sintesi consente la formulazione di una valutazione per ciascuna competenza considerata, attraverso l'utilizzo di descrittori di livello, rappresentando così un utile documento istruttorio per la fase conclusiva dell'anno di formazione e di prova, ovvero la fase della valutazione finale. Tramite questa scheda il docente tutor ha la possibilità di visualizzare con maggiore immediatezza le evidenze registrate in modalità diacronica e sincronica, offrendo informazioni oggettive circa il percorso formativo del docente neoassunto e sugli esiti delle attività di formazione seguite ai fini del miglioramento nelle aree individuate attraverso l'osservazione.

La terza scheda, infine, è il documento che consente la stesura della valutazione finale.

#### **4. La formazione del docente tutor: accompagnare lo sviluppo di specifiche aree di competenza**

L'applicazione dello strumento ha richiesto la predisposizione di specifiche attività di formazione per i docenti tutor dei neoassunti. Il percorso formativo, che ha fatto seguito ad un incontro di presentazione e illustrazione dello strumento complessivo, realizzato nel



dicembre 2021, è stato distribuito tra i mesi di gennaio e maggio 2022, configurandosi così come vera e propria azione di accompagnamento nella fase di applicazione delle Schede. È stato suddiviso in due fasi: la fase uno, articolata in quattro moduli, ha approfondito il ruolo del *tutor*, con particolare riferimento alle attività di *peer to peer* e alla predisposizione dell'istruttoria per il comitato di valutazione dei docenti; la fase due, anch'essa composta da quattro moduli, è stata invece finalizzata ad approfondire alcuni temi direttamente collegati all'utilizzo dello strumento di accompagnamento, osservazione e valutazione.

#### **4.1. Accompagnare lo sviluppo di specifiche aree di competenza: le competenze inclusive**

La necessità di intervenire sulla formazione iniziale e in servizio del corpo docente con particolare riferimento alla capacità di attuare una didattica inclusiva è determinata dal bisogno di qualificare il processo di insegnamento sulla base sia delle emergenze educative che delle evidenze scientifiche attuali. In maniera particolare nella scuola secondaria, i concetti psicopedagogici e metodologico-didattici incontrano ancora molte debolezze nella loro attuazione. Il primo modulo di formazione è stato così dedicato a sollecitare una riflessione sul significato che assumono determinate competenze per qualificare la professionalità del docente.

Se il profilo ideale del docente coincide con una figura in grado di sviluppare in maniera reticolare e transdisciplinare il processo di insegnamento-apprendimento (Morin, 2000), capace di aprire la cornice epistemologica per creare legami consistenti con le altre forme di conoscenza, in grado di destabilizzare la parcellizzazione dei saperi per trasformarla in un approccio coerente e produttivo, non può non avere anche una formazione riguardante le competenze inclusive; personalizzare, individualizzare, sapersi orientare e saper mettere a reddito i principi dell'Universal Design for Learning (Rose & Meyer, 2002; Mangiardi, 2017), nonché quell'*accomodamento ragionevole* raccomandato dalla Convenzione ONU per i diritti della persone con disabilità (N.U., 2006), sono caratteristiche professionali che non possono più essere disattese neanche nel segmento formativo secondario, laddove si esplicita con precisione l'azione della scuola per quanto riguarda l'orientamento e l'inserimento lavorativo anche delle persone con disabilità.

Su queste premesse, i docenti tutor sono stati sollecitati a riflettere su come, per ottenere docenti con un simile profilo, sia necessario prevedere l'attivazione di veri e propri "cantieri operativi", sia durante la formazione iniziale che durante il servizio, che prevedano l'organizzazione dell'accompagnamento e dell'orientamento sotto forma di azioni laboratoriali e di tutoraggio durante le quali insegnanti esperti non impartiscono, ma sperimentano, guidano, monitorano, condividono, in modo tale da far sì che la collegialità non continui a coincidere solo con la burocrazia strumentale, ma coinvolga, e forse sconvolga - pedagogicamente parlando - le scelte e le azioni conseguenti (Fantozzi, 2021).

È stata quindi sottolineata la fondamentale importanza di prevedere azioni laboratoriali vere e proprie, che si basino sui criteri del tirocinio: in tali scenari ciò che deve attrarre l'attenzione non è il che cosa, ma il "come si affronta il che cosa", permettendo al docente in formazione di attivare la possibilità di "osservarsi mentre agisce" e di sviluppare quell'atteggiamento metariflessivo indispensabile per potersi poi presentare agli studenti. Un processo che favorisce la maturazione di questo atteggiamento non solo nel docente tutorato, ma anche nel docente *tutee*, grazie alla possibilità di assumere il ruolo di colui che guarda sé stesso mentre guarda l'altro, processo determinante per attivare l'autovalutazione e per verificare l'efficacia del proprio intervento.

Il modulo è stato, pertanto, finalizzato a rafforzare la consapevolezza che, attraverso la funzione del docente tutor, il collega neo immesso in ruolo ha l'opportunità di misurarsi, di appropriarsi delle competenze, di sviluppare autonomia, di monitorare in itinere le proprie azioni contando sullo sguardo attento e collaborativo del mentore.

#### **4.2. Contributi disciplinari nella pratica didattica dell'anno di formazione e prova**

Un secondo modulo formativo ha focalizzato l'attenzione sulla pratica della didattica disciplinare che caratterizza l'anno di formazione e prova. L'anno di formazione e prova è infatti, come accennato, un momento ineludibile dell'assunzione in ruolo dei docenti e segna il passaggio dall'insegnamento ipotetico o precario, alla realtà in una comunità scolastica con tutte le sue dinamiche. È fondamentale che sia quindi contraddistinto da significative esperienze di didattica disciplinare che utilizzino pratiche professionali nel contesto scolastico. In questo processo il ruolo del tutor, come pari con esperienze specifiche nella scuola di servizio, è essenziale.

Nel modulo di formazione proposto ai tutor è stata evidenziata l'importanza di tre aspetti centrali e interconnessi, da promuovere fin dall'anno di prova:

- la progettazione degli interventi didattici,
- una buona pratica integrativa, quale la scelta di annotare le proprie esperienze in un diario di bordo, e, soprattutto,
- la possibilità di interpretare il laboratorio come metodologia di apprendimento attivo raccomandata per tutte le discipline.

La capacità di progettazione dell'intervento didattico in percorsi di insegnamento/apprendimento, basati sull'analisi del contesto (classe e dinamiche relazionali, spazi e materiali disponibili) con obiettivi di apprendimento e un monitoraggio continuo del processo educativo, è fondamentale. Per favorire questo processo una buona pratica integrativa può essere rappresentata dal diario di bordo, uno strumento di memorizzazione, informale e personale, degli avvenimenti rilevanti durante la realizzazione del percorso di apprendimento in classe. Il feedback degli studenti, le difficoltà incontrate, le domande o gli spunti di riflessione emersi, le intuizioni, gli aspetti di valutazione della realizzazione del progetto e l'efficacia delle azioni didattiche, il confronto tra tempistica prevista e reale: sono tutti aspetti che se diventano oggetto di rilevazione e successiva riflessione, permettono di sviluppare la capacità di progettazione e migliorare l'intervento didattico attraverso un'azione di monitoraggio.

Per quanto riguarda l'inserimento di una didattica laboratoriale, considerata metodologia di apprendimento attivo applicabile in tutte le discipline, durante la formazione i docenti tutor sono stati invitati a riflettere sull'importanza di far comprendere e sperimentare al docente neoassunto come:

- in area scientifica sia irrinunciabile per comprendere il metodo scientifico di investigazione dei fenomeni naturali;
- per le aree non STEM permetta di sperimentare come si costruiscono modelli mentali e si confrontino col mondo reale, in quanto manipolare con le mani e con la mente in casi concreti permette di appropriarsi di concetti disciplinari e di competenze;
- richieda una accurata progettazione, ma non necessariamente un laboratorio attrezzato;
- in area umanistica sia altrettanto irrinunciabile per comprendere come la



manipolazione e l'analisi dei documenti e delle attività connesse permetta una maggiore e più profonda competenza.

Poiché non si può comprendere l'efficacia del laboratorio senza sperimentarlo in prima persona, nel caso di docenti neoassunti che non abbiano familiarità con questa metodologia è stato suggerito ai tutor di lavorare su esempi significativi individuati tra le buone pratiche della scuola. Il riferimento alle pratiche in atto ha consentito di sottolineare come il ruolo di supporto del tutor dovrebbe realizzarsi proponendo anche esempi di buone pratiche sia in termini di proposte innovative sia come possibili soluzioni alle difficoltà percepite, ai problemi, dubbi, incertezze che il neoassunto può incontrare nel suo percorso. Nello stesso tempo, occorre che sia riconosciuto il bagaglio di esperienze di cui è portatore il docente neoassunto e che possono essere utili per progettare percorsi innovativi, sia disciplinari che interdisciplinari, sia nella didattica curricolare che in quella opzionale o in progettualità promosse dal ministero o da enti esterni. Sviluppare la capacità di leggere il contesto di inserimento per capire come valorizzare il proprio bagaglio di esperienza per realizzare nuovi percorsi di apprendimento, può creare un valore aggiunto per la comunità scolastica.

#### **4.3. Il significato del dispositivo per lo sviluppo professionale**

Contribuire allo sviluppo professionale è l'obiettivo prioritario del dispositivo e in questa prospettiva un terzo modulo di formazione è stato finalizzato ad approfondire la componente di autovalutazione insita negli strumenti.

Accompagnare la costruzione di capacità di sviluppo professionale è, infatti, lo scopo dell'azione di formazione e tutoraggio prevista dalla normativa per il primo anno di inserimento nella scuola. La prima azione che il neoassunto è chiamato a compiere riguarda proprio l'elaborazione di un bilancio di competenze, in forma di autovalutazione strutturata, da realizzarsi con la collaborazione del docente tutor, per una analisi critica delle competenze possedute, identificando i punti da potenziare per elaborare un coerente progetto di formazione in servizio e per individuare le competenze professionali che possono essere sviluppate e potenziate attraverso la partecipazione diretta alla vita scolastica. Tale progetto rientra nel "patto per lo sviluppo professionale" previsto dalla normativa (D.M. 850, art. 5, comma 3) ed è finalizzato a rafforzare e consolidare competenze di natura culturale, disciplinare, didattico-metodologica e relazionale. Anche il secondo bilancio di competenze, previsto al termine del periodo di formazione e prova, ha l'intento di spingere il docente neo-assunto a registrare i progressi di professionalità, verificare l'impatto delle azioni formative realizzate, impostare un piano per gli sviluppi ulteriori da ipotizzare.

I tutor sono stati pertanto sollecitati a considerare il dispositivo come riferimento nel processo di autovalutazione previsto, inteso come processo sistematico di presa in esame delle competenze in ingresso e, successivamente, di revisione delle pratiche messe in opera all'interno di una comunità professionale, in riferimento a precisi standard. Nello stesso tempo il dispositivo consente al docente tutor di svolgere non soltanto una funzione valutativa, ma anche di facilitazione con un duplice scopo: fornire l'opportunità di autodiagnosi e confronto sulle capacità chiave da consolidare o sviluppare e all'istituzione scolastica di acquisire informazioni sulle capacità del singolo al fine di sviluppare un piano di crescita professionale con impatto sulle performance dell'istituzione. Il dispositivo si presenta, infatti, come funzionale, fin dal suo utilizzo ex-ante, per la definizione di piani di sviluppo in grado di mettere in relazione le aspettative personali con le esigenze istituzionali. Durante le fasi di attuazione del piano, la funzione del tutor si esplica nel ruolo di verifica e supporto mettendo a disposizione le leve necessarie allo svolgimento delle

attività e verificando il livello di raggiungimento di alcuni obiettivi di crescita professionale.

L'osservazione strutturata, del resto, nel corso della sua realizzazione ha sempre una funzione di monitoraggio e di formazione "peer to peer" come previsto dal D.M. art. 9, configurandosi, quindi, come una valutazione formativa in itinere. L'osservazione consente, complessivamente, di raccogliere elementi in base ai quali diventa possibile:

- accompagnare il neoassunto, attraverso un processo critico riflessivo, ad analizzare e prendere consapevolezza del livello di sviluppo professionale rispetto alle competenze attese, per individuare nel corso dell'anno di prova le dimensioni da potenziare o consolidare (valutazione formativa in itinere);
- esprimere un giudizio rispetto al livello di raggiungimento di alcune competenze professionali ai fini di un secondo periodo di formazione e di prova, accompagnando il neoassunto nell'individuazione e nella presa a carico delle aree di forte criticità (valutazione finale con valore formativo);
- esprimere un giudizio rispetto al livello di raggiungimento di alcune competenze professionali ai fini della certificazione del superamento dell'anno di formazione e prova (valutazione sommativa finale);
- esprimere un giudizio rispetto al livello di raggiungimento di alcune competenze professionali, che, nonostante il superamento dell'anno di formazione e prova, richiede di prevedere ulteriori azioni di formazione e presa a carico al fine di raggiungere adeguatamente e completamente gli standard professionali previsti (valutazione formativa finale).

A completamento dello strumento, è stato evidenziato come diventi opportuno collegare i risultati dell'osservazione ai prodotti selezionati attraverso lo strumento del portfolio professionale, al quale la normativa attribuisce un "significato formativo per la crescita professionale permanente" (D.M. 850 art. 11). Nel modulo è stato infine sottolineato come il passaggio dall'osservazione alla valutazione debba essere sempre un processo condiviso con il neoassunto ai fini della presa a carico dei risultati e costituire la premessa di ulteriori piani di sviluppo professionale.

## **5. La valutazione dei docenti**

L'applicazione dello strumento e la formazione erogata sono state oggetto di monitoraggio. Agli insegnanti tutor delle scuole secondarie di I e di II grado, sono stati somministrati due questionari, uno intermedio e uno finale. La doppia somministrazione ha avuto lo scopo di riscontrare eventuali cambiamenti nelle percezioni del percorso formativo e nell'utilizzo degli strumenti da parte dei docenti tutor. Nella prima parte, entrambi i questionari rilevano le informazioni relative al tutor. Il questionario intermedio era volto a rilevare l'efficacia percepita della formazione e una prima "reazione" all'applicazione dello strumento di osservazione. Il questionario finale è stato invece finalizzato a rilevare il punto di vista dei docenti tutor sulla funzionalità e utilità delle schede che compongono lo strumento.

In entrambi i casi si tratta di questionari di tipo semi-strutturato, che hanno consentito di bilanciare domande con risposta chiusa (es. rilevavano la percezione sulla base di una scala Likert o fornivano alcune alternative predefinite) e item a campo aperto per raccogliere motivazioni/argomentazioni rispetto a risposte chiuse o proposte e suggerimenti.

### 5.1. Introduzione e descrizione dei tutor rispondenti

Il questionario intermedio di valutazione sulla formazione poteva essere svolto dopo la consegna in piattaforma della scheda di osservazione n. 1 e prevedeva 33 items. Il questionario era presente nell'area della formazione riservata accessibile da ciascun tutor. Le risposte non sono state associate ai nominativi in modo che non fosse possibile risalire ai compilatori e sono state analizzate in relazione ad alcune variabili (precedente esperienza, classe di concorso, ...) su cui ci si soffermerà più oltre.

Come si può notare dalla Figura 1, i rispondenti svolgono prevalentemente la propria attività professionale nelle secondarie di II grado e sono articolati in maniera abbastanza omogenea fra i diversi indirizzi tecnici, professionali e liceali, con una leggera prevalenza degli ultimi. È particolarmente significativo il numero dei docenti tutor che operano nella Secondaria di I grado, che da soli rappresentano oltre il 40% del campione.

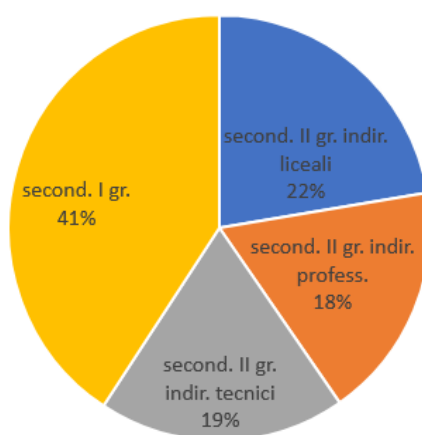


Figura 1. Questionari compilati per grado e indirizzo. Base dati: 1485 rispondenti.

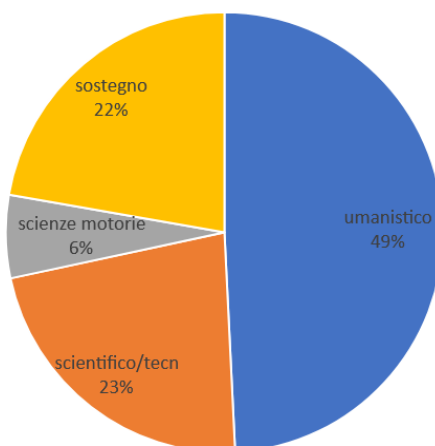


Figura 2. Questionari compilati dai tutor che insegnano nelle Secondarie di I grado. Base dati: 575 rispondenti.

Dalla Figura 2, si desume che la maggioranza dei tutor rispondenti della Secondaria di I grado opera in ambito linguistico/storico/letterario, ovvero insegna: Italiano-storia-geografia, Arte e immagine, Inglese o seconda lingua comunitaria, Educazione musicale,

Strumento musicale o Religione cattolica. Un peso analogo hanno i tutor che lavorano per il Sostegno e che insegnano materie scientifico-tecnologiche ovvero Matematica e Scienze e Tecnologia.

Come si evince dalla Figura 3, i tutor che lavorano nelle Secondarie di II grado operano prevalentemente nell'ambito Scientifico-tecnologico<sup>3</sup>. Il secondo gruppo per importanza è quello linguistico/storico/letterario<sup>4</sup> e il terzo per consistenza è quello dei docenti tutor che operano per il Sostegno. Nel gruppo dei laboratori confluiscono tutti i tutor che insegnano materie comprese nell'attuale tabella B delle classi di concorso.

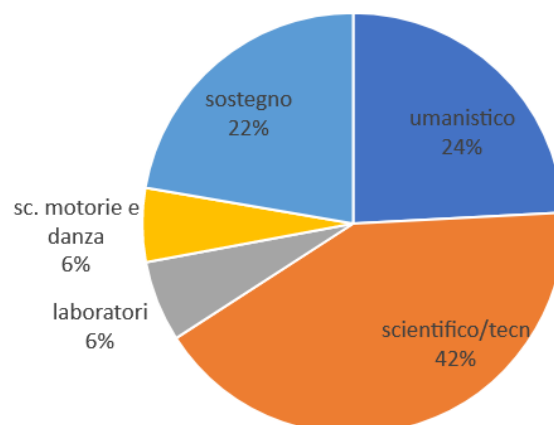


Figura 3. Questionari compilati dai tutor che insegnano nelle Secondarie di II grado. Base dati: 902 rispondenti.

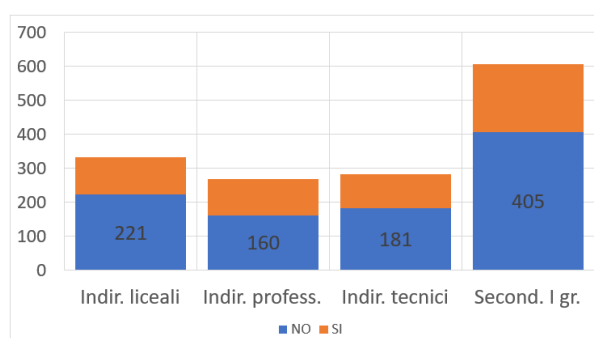


Figura 4. Precedente esperienza come tutor da parte dei docenti tutor che hanno compilato il questionario. Base dati: 1485 rispondenti.

Quasi due terzi dei tutor delle Secondarie che hanno partecipato alla formazione e risposto al questionario erano alla prima esperienza come docenti tutor. Come si può infatti notare dalla Figura 4, il dato si riscontra in entrambi i gradi delle Secondarie e nei vari indirizzi di studio. Nel grafico è stato indicato il numero dei tutor che non avevano esperienza pregressa in ciascun grado delle Secondarie e indirizzo di studi.

<sup>3</sup> Il raggruppamento include 45 classi di concorso della tabella A.

<sup>4</sup> Il raggruppamento include anche Disegno, Storia dell'arte, Filosofia, Geografia.

## 5.2. Valutazione della formazione

Come anticipato, uno degli obiettivi della rilevazione era rilevare il livello di soddisfazione dei tutor per il percorso di formazione in relazione ai due principali descrittori: 1. contributo della formazione all'utilizzo degli strumenti di osservazione, 2. rispondenza della formazione alle aspettative personali.

Con riferimento alla prima dimensione, ai tutor è stato richiesto qual è stato il contributo fornito dalla formazione per l'utilizzo degli strumenti di osservazione. I tutor dovevano esprimere il proprio giudizio posizionandosi lungo una scala Likert variabile da uno a sette punti.

Il loro giudizio è stato incrociato utilizzando come variabili: il grado di scuola in cui i tutor insegnano, la classe di concorso del tutor, gli anni di insegnamento del tutor, la pregressa esperienza del docente come tutor di docenti neoassunti e il titolo di studio del docente neo-assunto. Sono riportati di seguito solo i dati derivati dalla variabile "grado di scuola" dal momento che l'incrocio con le altre variabili considerate ha comunque prodotto analoghi risultati.

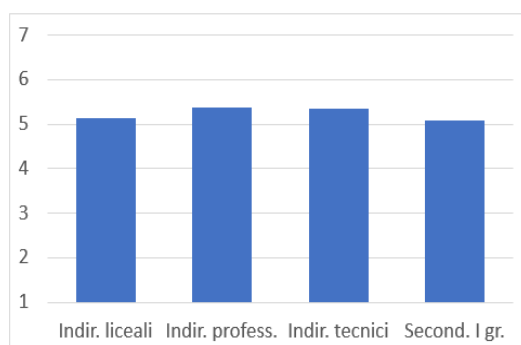


Figura 5. Contributo della formazione all'utilizzo degli strumenti di osservazione in relazione al grado di scuola in cui i tutor operano. Base dati: 1485 rispondenti.

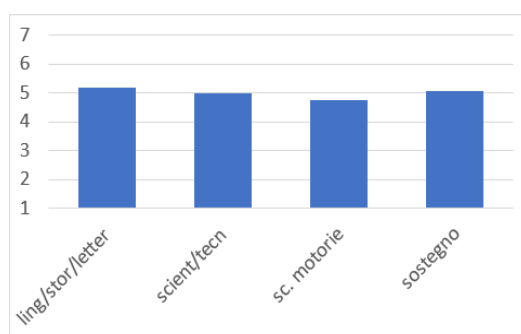


Figura 6. Contributo della formazione all'utilizzo degli strumenti di osservazione in relazione ai raggruppamenti disciplinari della Secondaria di I grado. Base dati: 1477 rispondenti

Prendendo a riferimento il grado di scuola, le percezioni dei tutor variano da 5.06 di media della Secondaria di I grado a 5.36 dei tutor che insegnano prevalentemente negli indirizzi professionali. La varianza è di 0,3 punti, ovvero, in centesimi<sup>5</sup>, la forchetta varia da 68 a

<sup>5</sup> I riferimenti sono arrotondati all'unità superiore a partire dal decimale cinque, e all'unità inferiore qualora il decimale sia inferiore a cinque.

73. Come si può vedere dalla Figura 5, il giudizio sul contributo della formazione all'utilizzo degli strumenti è ampiamente positivo, i meno soddisfatti appaiono i docenti della Secondaria di I grado.

Se prendiamo in considerazione l'esperienza scolastica dei tutor come insegnanti, la varianza nella risposta alla domanda oscilla da giudizi medi di 4.8 a 5.5 punti che, riportati in scala centesimale, significano uno scostamento fra 63 per i tutor che insegnano negli indirizzi liceali e hanno meno di cinque anni di esperienza pregressa e 74 punti per coloro che insegnano negli indirizzi professionali e hanno oltre 10 anni di esperienza di insegnamento.

Il giudizio sul contributo della formazione all'utilizzo degli strumenti è positivo. I meno soddisfatti sono gli insegnanti-tutor in Scienze motorie della Secondaria di I grado e coloro che operano prevalentemente negli Indirizzi liceali con alle spalle un minore numero di anni di servizio. I giudizi più positivi provengono invece dai tutor che lavorano negli Indirizzi professionali e tecnici. Il maggior interesse mostrato dai tutor che provengono dagli indirizzi professionali e tecnici potrebbe essere dovuto ad una maggior dimestichezza nell'utilizzo del lavoro per competenze nella pratica didattica quotidiana dovuta all'applicazione del D.Lgs. 61/2017. Il giudizio meno positivo da parte dei docenti di educazione motoria della secondaria di primo grado, fa pensare alla necessità di declinare le schede di osservazione e di sintesi in base alla peculiarità della disciplina, dato che si è evidenziata questa carenza anche nella domanda n. 11 che prevedeva la possibilità di esprimere un giudizio qualitativo sulla formazione svolta.

Le informazioni quantitative provenienti dal descrittore "qual è stato il contributo fornito dalla formazione per l'utilizzo degli strumenti di osservazione", integrate dalle risposte aperte, hanno evidenziato la necessità di una formazione puntualmente legata allo strumento, possibilmente differenziata per classi di concorso, con una maggiore definizione dei compiti del tutor e del docente neoassunto.

### **5.3. Valutazione degli strumenti**

Per quanto riguarda la valutazione degli strumenti di osservazione a seguito della formazione, in particolare è stato chiesto ai tutor di esprimersi rispetto all'utilità della scheda di osservazione. Incrociando il loro giudizio, utilizzando come variabile il grado di scuola in cui i tutor operano, le percezioni sull'utilità della scheda di osservazione variano da 5 a 5.3 in scala 7, cui corrisponde una valutazione centesimale da 68 a 73. Ciò rappresenta indubbiamente un buon risultato ai cui estremi stanno rispettivamente i tutor che operano negli indirizzi liceali e coloro che operano negli indirizzi professionali. Con riguardo alla capacità delle schede di osservazione di fornire supporto per l'autovalutazione al docente neoassunto, le risposte dei tutor nel questionario finale, vanno in senso affermativo, dal 77% dei docenti tutor negli Istituti professionali, al 73% di coloro che insegnano nei Licei. Per gli altri gradi scolastici presi in esame la differenza risulta minima registrando valori che vanno dal 73% al 74%.

Si può quindi supporre che tutti i docenti tutor riscontrino nell'utilizzo delle schede di osservazione un potenziale in termini di supporto a processi di autovalutazione funzionale al miglioramento professionale del docente neo-assunto e un buon aiuto per il ruolo di tutor. Alla domanda se le schede di osservazione possono fornire supporto nella stesura del bilancio delle competenze iniziali, i tutor degli Istituti professionali rispondono affermativamente per il 73%, i tutor degli altri indirizzi e quelli della secondaria di primo grado si discostano da tale valore di un punto mentre i tutor dei licei registrano tre punti in



meno rispetto ai tutor degli Istituti professionali. All'incirca lo stesso scollamento si ottiene in risposta alla domanda sull'utilità delle schede di osservazione come base per il patto dello sviluppo professionale in cui si registrano il 75% delle risposte affermative da parte dei tutor che insegnano negli Istituti professionali rispetto a coloro che insegnano nei Licei che registrano il 71% di risposte affermative e alla domanda se l'utilizzo delle schede può facilitare la comprensione degli standard professionali attesi per la quale si registra il 78% di risposte affermative da parte dei docenti tutor che insegnano in Istituti professionali rispetto al 75% di coloro che insegnano nei Licei.

Alla specifica domanda sulla capacità dello strumento di semplificare l'osservazione del docente neo-assunto, il 90% dei tutor ha risposto affermativamente dimostrando che le schede costituiscono una risposta importante alle necessità dei docenti che assumono il ruolo di tutor. Seguono le domande sull'utilizzo delle schede di osservazione e di valutazione da parte del docente tutor al fine di valutare quanto supporto siano state in grado di fornire nel lavoro di tutoraggio del docente neo-assunto. Ancora una volta le risposte evidenziano una forbice tra i tutor che insegnano negli Istituti professionali e quelli che insegnano nei Licei. In particolare, il 77% dei tutor degli Istituti professionali ritiene che le schede di osservazione e di valutazione siano in grado di consentire l'individuazione di competenze semplici e precisamente identificabili e consentono di collegare il comportamento osservato ad un'area specifica di competenza, il valore dato a questo item dai tutor appartenenti ai licei è del 72%. Anche il collegamento tra gli items presenti nelle schede e le aree di competenza specifica e gli standard professionali previsti dal DM 850/2015, riporta un giudizio maggiormente positivo da parte dei tutor degli Istituti professionali che si attesta per ognuno dei due items considerati rispettivamente a 77% e al 75%, per contro i tutor che insegnano nei Licei ritengono valide simili affermazioni rispettivamente al 72% e al 70%. L'aiuto fornito dalle schede per la sistematicità dell'osservazione registra rispettivamente valori di 75% per i tutor degli Istituti professionali e del 71% per i tutor dei Licei; secondo i tutor, le stesse schede consentono di rilevare i progressi professionali del docente neoassunto rispettivamente al 76% contro il 70%.

Il 90% dei tutor si esprime positivamente in relazione alla facilità con cui la scheda di valutazione consente di pervenire al giudizio sintetico a seguito delle osservazioni effettuate. Il 78% dei tutor che insegnano negli Istituti professionali, ritiene che lo strumento consenta di valutare gli standard professionali attesi contro il 71% dei tutor che insegnano nei Licei. Come da figura n. 8, in scala Likert la varianza è fra 5.3 e 5.7.

Il 74% dei docenti tutor degli Istituti professionali ritiene che l'utilizzo delle schede consenta la continuità tra la valutazione ex-ante, in itinere e ex post e, sullo stesso punto, concordano il 68% dei tutor che operano nei Licei. Per il 74% dei tutor degli Istituti professionali e il 69% dei tutor dei Licei lo strumento facilita la crescita professionale del docente neoassunto.

L'utilizzo degli strumenti è considerato semplice e gli items risultano completi sia per l'osservazione che per la valutazione per il 74% dei tutor degli Istituti Professionali e per il 69% dei tutor dei Licei.

Gli strumenti sono considerati funzionali al compito del tutor dal 72% dei tutor degli Istituti professionali, dal 71% dei tutor degli Istituti tecnici, dal 68% dei tutor della secondaria di primo grado e dal 66% dei tutor dei Licei. Come da figura n. 9, in scala Likert la varianza si esprime fra 4.95 e 5.33.

La chiarezza terminologica è ritenuta adeguata dal 76% dei tutor che operano negli Istituti

professionali, dal 73% dei docenti tutor degli Istituti tecnici, dal 70% dei tutor della scuola secondaria di primo grado e dal 70% dei docenti tutor che operano nei Licei.

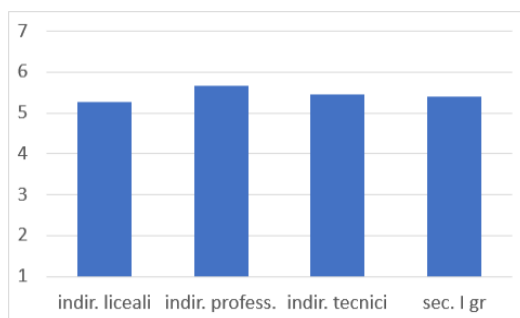


Figura 8. Relazione fra lo strumento e la valutazione agli standard professionali attesi. Base dati: 1740 rispondenti

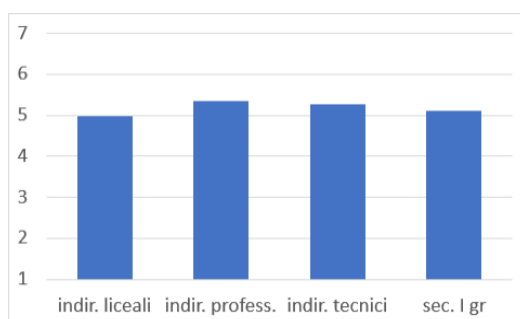


Figura 9. Giudizio dei tutor sulla funzionalità degli strumenti. Base dati: 1740 rispondenti.

## 6. Riflessioni conclusive e linee di sviluppo

La L. 107/2015 attribuisce un ruolo di primo piano alla formazione docente, sia iniziale, che in servizio. Tale ruolo viene riaffermato nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021), con l'obiettivo di realizzare un miglioramento della qualità del sistema di istruzione italiano.

In Italia, a livello nazionale, a seguito della definizione degli standard professionali di cui all'art. 4 del DM 27/10/2015, n. 850, non si è sinora giunti ad una descrizione dettagliata e condivisa delle competenze che un docente dovrebbe possedere per esercitare la propria professione, in relazione agli standard professionali generali. Tuttavia è atteso che il Decreto che farà seguito alla Legge di conversione 79/2022, possa offrire indicazioni in tal senso.

A partire dall'a.s. 2017/2018, è stata assegnata agli Uffici Scolastici regionali la responsabilità della formazione dei tutor dei docenti neoassunti. Il MI USR per la Toscana, da tale periodo, ha avviato una formazione massiva on line dei docenti tutor dei docenti neoassunti sulla propria piattaforma di *eLearning*, offrendo ai tutor e ai docenti neoassunti gli strumenti di osservazione e valutazione che erano stati predisposti dal "Nucleo regionale di coordinamento e di supporto per la valutazione dei docenti neo-assunti", costituito con decreto del DG del MIUR USR per la Toscana 21/09/2015, n. 226. A partire dall'a.s. 2019/2020 si è ricercata una collaborazione con l'Università per la formazione dei tutor che fu all'epoca possibile realizzare con l'Università di Firenze, con riferimento ad infanzia e primaria, costruendo strumenti condivisi di osservazione e valutazione che mettessero in

continuità la formazione universitaria pre-ruolo, con quella iniziale e in servizio (Biagioli, 2014, 2016; Bandini, Calvani, & Capperucci, 2018).

A partire dall'a.s. 2020/2021, con particolare riferimento alla secondaria di I e di II grado, è stata sviluppata una nuova e più estesa collaborazione tra il MI USR per la Toscana e i tre atenei statali della Toscana (Firenze, Pisa e Siena), favorendo la riflessione e la consapevolezza sulle competenze che il docente della secondaria deve possedere per svolgere il proprio lavoro professionale e contribuendo a migliorare la qualità del sistema di istruzione toscano.

Il lavoro sinora realizzato, presentato nei paragrafi precedenti, ha ricevuto un comune apprezzamento: la sperimentazione degli strumenti da parte dei docenti tutor dei docenti della secondaria di I e di II grado ha visto la partecipazione di 2033 tutor; di questi l'85,78% (1744 tutor) ha completato la formazione, con la restituzione sulla piattaforma di eLearning, degli strumenti di osservazione, di valutazione e del questionario finale di feedback, utili per ulteriori approfondimenti, anche ai fini della revisione degli strumenti stessi.

Si ipotizzano le seguenti possibili linee di sviluppo:

- completare l'analisi della documentazione restituita in formato digitale sulla piattaforma di *eLearning* con riferimento alle schede di osservazione e di valutazione delle competenze;
- realizzare una revisione degli strumenti predisposti alla luce dell'analisi sulle schede restituite, degli incontri tematici svoltisi con piccoli gruppi di tutor e delle innovazioni delle disposizioni per la formazione dei docenti;
- prevedere un evento di presentazione ai dirigenti scolastici, ai docenti tutor e ai docenti universitari interessati delle università Toscane della sperimentazione svolta nel 2021/2022 e dei relativi esiti;
- sviluppare nuove riflessioni, azioni condivise tra atenei statali e MI USR per la Toscana.

La predisposizione degli strumenti di osservazione e valutazione delle competenze del docente, definiti grazie a questo complesso percorso di ricerca collaborativa, ha offerto l'opportunità di giungere anche ad una prima formulazione del profilo dell'insegnante, concretamente fondata sulle capacità ipotizzabili in ingresso ed effettivamente rafforzabili durante la fase di inserimento professionale. Il lavoro realizzato ha, di fatto, rappresentato anche una prima definizione di un possibile *competence framework* per la declinazione dei *learning outcomes* previsti o prevedibili nella formazione universitaria offrendo input per lo sviluppo della collaborazione tra atenei e MI USR per la Toscana ma anche per il proseguimento della riflessione avviata nei gruppi di lavoro interni agli atenei.

### **Riferimenti bibliografici**

- Bandini, G., Calvani, A., & Capperucci, D. (Ed.) (2018). *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*. Firenze: Edizioni via Laura.
- Biagioli, R. (2014). Il tirocinio all'Università degli Studi di Firenze. In P. Federighi & V. Boffo (Ed.), *Primaria Oggi, Complessità e professionalità docente* (pp. 129-35). Firenze: Firenze University Press.

- Biagioli, R. (Ed.). (2016). *Tutoring and Mentoring in Education*. Pisa: ETS.
- Del Gobbo, G., & Frison, D. (2022). Learning outcomes dei futuri insegnanti e standard professionali dei neo-assunti: una ricerca esplorativa. In M. Fiorucci & E. Zizioli (Eds.) *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 544-547). Lecce : Pensa Multimedia.
- European Commission (2017). *Preparing teachers for diversity: The Role of Initial Teacher Education. Final Report*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1> (ver. 28.05.2022).
- Fantozzi, D. (2021). Insegnare e apprendere nella scuola secondaria: paradigmi teorici e declinazioni operative per una scuola inclusiva. *Education Sciences & Society, 1*, 164-177.
- Hill, L., Kim, S. L., & Lagueux, R. (2007). Faculty Collaboration as Faculty Development. *Peer Review, 9*(4), 17–19.
- Johnston, E., Burleigh, C., & Wilson, A. (2020). Interdisciplinary Collaborative Research for Professional Academic Development in Higher Education. *Higher Learning Research Communications, 10*(1), 62–77.
- Mangiatoridi, A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*. Pisa: ETS.
- MIUR. Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Perla, L., & Martini, B. (Ed.) (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- U.N. United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html - Fulltext> (ver. 28.05.2022).
- U.N. United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York. [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030\\_Agenda\\_for\\_Sustainable\\_Development\\_web.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030_Agenda_for_Sustainable_Development_web.pdf) (ver. 28.05.2022).
- Woltenberg, L., Aulizio, M., & Taylor, S. (2021). Fostering an interprofessional learning community of scholars: A model for contemporary faculty development. *Journal of Interprofessional Education & Practice, 23*, 100390.