

Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali

Newly qualified teachers training: analysis of the Italian model in light of scientific literature and international experiences

Giuseppina Rita Mangione^a, Maria Chiara Pettenati^b, Alessia Rosa^{c,1}

^a Indire, g.mangione@indire.it

^b Indire, mc.pettenati@indire.it

^c Indire, a.rosa@indire.it

Abstract

L'immissione in ruolo rappresenta una fase importante della vita professionale di un docente. Modelli efficaci di formazione per i neoassunti dovrebbero fornire strumenti di azione e di riflessione, sul piano professionale, organizzativo e sociale, di orientamento per la loro carriera. Il percorso "Neoassunti" realizzato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e da Indire ha coinvolto ad oggi più di 120.000 docenti neo immessi in ruolo in un rinnovato modello di *induction* dalla sua introduzione nel 2014-2015. Il presente articolo ne presenta la struttura portante e gli elementi cardine alla luce della letteratura nazionale ed internazionale in materia di induction, esplicitando e giustificando le scelte fatte.

Parole chiave: induction; tutor; osservazione; patto formativo; portfolio formativo.

Abstract

Induction represents an important phase of a teacher's professional life corresponding to the transition to the teaching profession for newly qualified teachers. Effective induction programs should provide all new teachers with systematic personal, social and professional support in the early years of the career. The reformed Italian induction program set up by the School Personnel Directorate General of the Ministry of Education and implemented by Indire involved about 120.000 teachers since its introduction in 2014-2015. This paper presents the induction model and discusses its foundational characteristics in light of the national and international literature in the field.

Keywords: induction; tutoring; observation; teacher commitment; teacher portfolio.

¹ Giuseppina Rita Mangione è autrice del paragrafo 2 e dei sottoparagrafi 3.1, 3.2, 3.4 e 3.5. Maria Chiara Pettenati è autrice dei paragrafi 3 e 4. Alessia Rosa è autrice del paragrafo 1 e del sottoparagrafo 3.3.

1. Induction: significati e elementi ricorrenti

I primi anni di insegnamento rappresentano un periodo critico del processo di professionalizzazione del docente (Feiman-Nemser, 2001a). Durante questa fase definita di “induction” (termine inglese sviluppatosi durante la metà del XX secolo per designare il momento di induzione alla professione docente) la comunità scolastica, nella prospettiva più ampia del termine, ha il compito di fornire una vasta gamma di risorse intellettuali, sociali, emotive e materiali per sostenere e guidare la transizione dei neo docenti nella pratica professionale.

Ponendosi queste stesse finalità il percorso “Neoassunti” previsto per l’anno di formazione e prova rivolto a docenti neoassunti e docenti con passaggio di ruolo, oggetto del presente contributo rientra a pieno titolo in quell’ampio ambito formativo. L’interesse e l’impegno delle politiche educative nella progettazione e definizione di programmi di induction risponde a ragioni differenti. La letteratura sul tema evidenzia ad esempio come le attività di induction siano considerate in molti Paesi “strategie di reclutamento”, in altre realtà si configurano come strategie di contenimento dell’abbandono della professione insegnante dell’elevato tasso di turnover.

In tali contesti le attività di induction sono perlopiù opzionali, coinvolgono numeri ridotti di docenti (Billingsley, 2002) e vengono organizzate con partner diversificati come ad esempio università (Gilles, Wilson & Elias, 2010), enti locali e singole scuole (Wilkins & Clift, 2007). Tali condizioni non si riscontrano in Italia dove la formazione in ingresso dei docenti è obbligatoria, programmata a livello ministeriale, con l’obiettivo di garantire un’integrazione efficace del docente e sostenere lo sviluppo di una consapevolezza di ruolo.

Sebbene l’accompagnamento e il supporto si attuino in modo differente nella realtà internazionale, recenti studi hanno individuato alcuni elementi considerati vincenti nei programmi di induction sia per ciò che concerne la professionalizzazione del docente, sia in relazione alla soddisfazione dei soggetti coinvolti (Bickmore & Bickmore, 2010; Smith & Ingersoll, 2004).

Tra gli elementi ricorrenti in letteratura vi sono:

1. la centralità di un contesto scolastico di sostegno al neoassunto in un clima di responsabilità collettiva;
2. l’opportunità di osservare insegnanti esperti;
3. l’accurata selezione di tutor qualificati;
4. l’organizzazione di spazi di interazione e confronto tra docenti novizi e insegnanti esperti;
5. un curriculum di supporto intensivo e strutturato nonché l’opportunità di sviluppo professionale;
6. l’esclusione (o quanto meno l’estrema limitazione) di strutture valutative e giudicanti il docente;
7. l’individuazione di strumenti di valutazione formativa e autovalutazione che permettono la valutazione della pratica;
8. l’esplicitazione degli intenti formativi;
9. la diversificazione dei contenuti;
10. il sostegno fiscale e politico.

Un altro aspetto oggetto di riflessione e valorizzazione nei percorsi di induction è l’opportunità di integrare esperienze in presenza con spazi di riflessione e condivisione attraverso ambienti online.

A tal proposito le conclusioni degli studi condotti da Maxwell, Harrington e Smith (2010) raccomandano l'utilizzo delle strutture online come supporto, e non come sostituzione, delle attività in presenza che garantiscono l'immediatezza, elemento centrale della professionalità dei docenti.

Gli spazi online sono apprezzati dai docenti poiché consentono l'accesso a un'esperienza flessibile e il confronto con i pari, al di fuori del contesto scolastico di appartenenza (Schuck, Segal, Anderson & Balding, 2000). Inoltre nell'ambiente online i tutor sono giudicati di solito particolarmente disponibili (White & Mason, 2006) e le piattaforme consentono un più ampio sviluppo del mentoring tra pari (Whitaker, 2000). La definizione di induction e degli elementi qualificanti qui sinteticamente esposti sono il frutto dello sviluppo e dell'evoluzione di approcci educativi differenti, succedutesi nel tempo, che necessitano di essere analizzati per comprendere il posizionamento del percorso formativo dei neoassunti in Italia.

2. I programmi di induction: traiettorie e modelli nel tempo

Dagli anni Ottanta-Novanta le difficoltà che i docenti neoassunti si trovavano a dover affrontare per via della mancanza di un concreto supporto al loro ingresso nel mondo del lavoro (Rosenholtz, 1989; Veenman, 1984) venivano colmati attraverso percorsi di avvio alla professione di tipo "deficit model": gli insegnanti in ingresso non erano considerati ancora in grado di rispondere adeguatamente a tutte le attività richieste dal profilo professionale e di conseguenza un programma di induction si poneva quale unico obiettivo quello di aiutarli a colmare questo divario. Questa visione implica una attenzione focalizzata quasi esclusivamente sull'organizzazione, sulla gestione dell'attività didattica e sullo sviluppo di "instructional routines".

Dalla metà degli anni Novanta ai primi anni Duemila l'induction è entrata sempre più a far parte di un approccio integrato al fine di fornire supporti, occasioni di sviluppo e momenti di valutazione basati su standard per l'insegnamento e l'apprendimento, e spesso caratterizzandosi da una forte componente di "mentoring" in grado di proporre sfide e traiettorie di cambiamento (Feiman-Nemser, 2001b). Nella seconda metà degli anni Duemila un programma di induction è ritenuto funzionale quando si sviluppa all'interno dell'ambiente scolastico e se accompagnato da una politica nazionale di sviluppo professionale del docente. In linea con un "modello di crescita", i nuovi insegnanti sono tenuti a contribuire attivamente allo sviluppo della scuola, proprio perché essi stessi hanno molto da offrire e intervengono nei cambiamenti e trasformazioni della didattica e del fare scuola (Tickle, 2000). L'induzione di nuovi insegnanti diventa quindi un aspetto del più vasto concetto di *comunità di apprendimento della scuola*. In questo periodo cresce esponenzialmente il numero dei programmi induction a livello nazionale: e in USA circa l'80% dei docenti in ingresso sono supportati da azioni formali (Smith & Ingersoll, 2004) e tale tendenza prende piede anche in altri Paesi (quali Australia, Gran Bretagna, Cina, Israele, Nuova Zelanda). Britton, Paine e Raizen (2003) studiando i vari programmi di induction e ne sottolineano interessanti differenze. Ad esempio, in Francia, tali programmi nascono con l'obiettivo di modellare la professione d'insegnante e comprendono corsi e assistenza a una seconda scuola, mentre in Svizzera, così come in Nuova Zelanda l'obiettivo della fase di induzione è legato allo sviluppo della persona nella sua interezza attraverso attività di consulenza collegiale, cooperazione e riflessione (Howe, 2006).

Dal 2010 in poi i percorsi di induction si caratterizzano per un “modello di alternanza” che valorizza la ricorsività tra immersione nelle pratiche e distanziamento riflessivo (Achinstein & Davis, 2014; Buysse & Vanhulle, 2010). Secondo questa visione l’agire didattico è luogo privilegiato per esplorare l’insegnamento e il raccordare saperi teorici e pratici all’interno della professione (Rossi et al., 2015) che può trovare nei processi di co-esplicitazione tra pari (Vinatier, 2009) sostegni concreti allo sviluppo intenzionale della professionalità (Durand & Horcik, 2012). Tale nuova visione viene ripresa dall’esperienza italiana, in cui la visualizzazione e la riflessione sulle proprie pratiche, accompagnata dal tutor, è la base per un bilancio di competenze e un miglioramento dell’agire didattico.

3. Il modello italiano: posizionamento e elementi distintivi

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

In Italia il percorso di formazione e prova accompagna da oltre vent’anni l’entrata in ruolo del personale docente. L’impianto originario, definito con il D.Lgs n. 297/1994² è stato profondamente revisionato a partire dall’anno scolastico 2014-2015 con la nota MIUR n. 6.768/2015.

I tratti distintivi del nuovo impianto rivoluzionano l’approccio implementato fino al 2013-2014 legato alla partecipazione a numerosi incontri frontali organizzati dalle singole scuole e accentrato sull’erogazione online di contenuti didattici propedeutici alla stesura di un elaborato finale (Cerini, 2015) che doveva essere discusso con il comitato per la valutazione del servizio ai fini della conferma in ruolo. Il nuovo modello valorizza la professione del docente attraverso una formazione sul campo centrata su un progetto formativo che mette in relazione il docente come professionista e i bisogni della scuola, all’interno di un sistema di formazione fortemente interconnesso con lo sviluppo professionale continuo (L. n. 107/2015, commi 124 e 125). In sintesi si tratta di accogliere il docente neoassunto nel nuovo contesto professionale, di invitarlo a compiere un’autoanalisi sul proprio profilo, di impegnarlo in momenti laboratoriali di formazione, di organizzare osservazioni reciproche – neoassunto e tutor – in classe, di documentare tutto il percorso svolto elaborando un portfolio-dossier realizzato anche in formato digitale da discutere poi con il comitato di valutazione ai fini della conferma in ruolo³.

Il modello sinteticamente esposto (Figura 1) progettato dalla Direzione Generale del Personale Scolastico (DGPER) del MIUR, è stato sperimentato nell’anno 2014-2015 e

² Art. 440. Anno di formazione. “Durante l’anno di formazione il Ministero della pubblica istruzione assicura, promuovendo opportune intese a carattere nazionale con gli istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi e le università, e tramite i provveditorati agli studi, la realizzazione di specifiche iniziative di formazione”.

L. n. 107/2015. Comma 117. “Il personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova è sottoposto a valutazione da parte del dirigente scolastico, sentito il comitato per la valutazione istituito ai sensi dell’articolo 11 del testo unico di cui al D.Lgs n. 297/1994, come sostituito dal comma 129 del presente articolo, sulla base dell’istruttoria di un docente al quale sono affidate dal dirigente scolastico le funzioni di tutor”.

³ In stretta coerenza con la riforma approvata attraverso la L. n. 107/2015 (commi 115 e 120) (Brescianini & Fabrizio, 2016) poi consolidato nel D.M. n. 850/2015 e nella successiva circolare operativa (nota MIUR n. 36.167/2015).

messo a sistema con alcuni perfezionamenti nel 2015-2016. Il percorso è strutturato all'interno di 50 ore di attività⁴ da realizzarsi tra novembre e giugno così suddivise (D.M. n. 850/2015 e nota MIUR n. 36.167/2015):

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

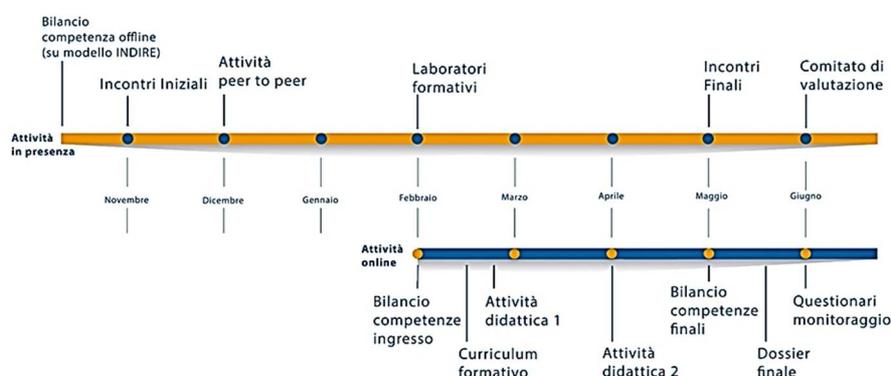


Figura1. Articolazione del percorso.

I soggetti direttamente coinvolti a vario titolo in questo percorso sono: i dirigenti scolastici delle scuole in cui il docente sta effettuando l'anno di prova, i tutor accoglienti, le scuole polo (che si occupano di organizzare gli incontri iniziali e finali, e i laboratori formativi), gli Uffici Scolastici Regionali e territoriali e i comitati di valutazione e Indire (Figura 2).

Tra le novità predisposte dal modello italiano per l'anno di formazione e prova possiamo individuare alcuni elementi salienti che trovano conferma in letteratura (Figura 3) quali: il patto professionale di inserimento, un ruolo più specifico del dirigente scolastico (che oltre a presiedere il comitato di valutazione, ha l'obbligo di compiere almeno una visita nella classe del docente in periodo di prova al fine di acquisire elementi utili alla sua successiva valutazione) il ruolo assegnato al tutor inserito anche nel comitato di valutazione; l'osservazione tra pari tra il tutor e il docente; l'introduzione di un bilancio di competenze in ingresso, uno finale e uno di prospettiva. Nei prossimi paragrafi esplicheremo questi elementi di innovazione del percorso italiano riconducendoli a studi internazionali fornendo elementi a sostegno della qualità e dell'efficacia nel processo di sviluppo professionale dei docenti.

⁴ 50 ore è la durata stimata e forfettaria del percorso formativo. Fatta eccezione per le attività in presenza, la cui frequenza è registrata, le attività peer to peer possono occupare un tempo più ampio (è il caso di quanto rilevato mediamente nel monitoraggio 2014-2015); inoltre le 20 ore online non sono tracciate a livello di ambiente online.

Soggetto	Funzioni
Dirigente Scolastico	<ul style="list-style-type: none"> • Garantisce la disponibilità del POF della documentazione della scuola; • stabilisce il patto per lo sviluppo professionale; • designa il tutor sentito il parere del CdC; • attesta le ore di osservazione peer to peer; • presenta una relazione per ogni docente in formazione e prova; • visita la classe del neoassunto almeno una volta; • presiede il Comitato di Valutazione; • emette provvedimento motivato di conferma in ruolo o di ripetizione del periodo di prova.
Tutor accogliente	<ul style="list-style-type: none"> • È designato dal DS sentito il parere del CdC; • collabora al bilancio iniziale e finale delle competenze e al Patto formativo; • svolge le ore di peer to peer (progettazione, osservazione reciproca, analisi); • presenta un parere motivato sulle caratteristiche dell'azione professionale del docente in formazione e prova; • integra il Comitato di Valutazione in occasione del colloquio sostenuto dal docente; • riceve un compenso economico (MOF ed eventualmente fondo di cui all'art. 1, c. 127, L. n.107/2015); • riceve un'attestazione dell'attività svolta.
Uffici scolastici regionali e territoriali e scuole polo	<p>Gli Uffici Scolastici costituiscono un apposito staff regionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verificano il numero dei docenti tenuti alla frequenza del periodo di formazione e di prova; • coordinano le azioni formative a livello regionale (incontri di staff, conferenze di servizio DS, incontri con tutor, etc.); • forniscono strumenti utili allo sviluppo delle attività (protocolli, griglie di osservazione, esemplificazione di patti, modulistica etc.); • svolgono azioni di monitoraggio e verifica (con azioni di tipo qualitativo); • promuovono attività di documentazione e ricerca (es. creazione di uno specifico spazio web); • progettano e gestiscono le attività formative a livello territoriale attraverso gli uffici di ambito territoriale, anche avvalendosi delle scuole polo.
Comitato di Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Verifica la padronanza degli standard professionali da parte dei docenti in formazione e prova con riferimento ai seguenti criteri (art. 4, D.M. n. 850/2015): • 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.
Indire	<p>Con il personale di ricerca e le risorse tecniche, assicura la co-progettazione, l'implementazione, la manutenzione e il monitoraggio della formazione online, con particolare riguardo all'ambiente dedicato al portfolio formativo digitale e alle risorse aperte per la formazione online dei docenti (www.neoassunti.indire.it).</p>

Figura 2. Soggetti coinvolti e funzioni.

Elementi del modello	Caratteristiche	Principali riferimenti teorici
Portfolio formativo digitale	Progettazione/documentazione/riflessione sull'attività didattica Fornisce strumenti di autovalutazione rispetto ad un profilo di competenze del docente (Teachers' standard)	Campbell, Cignetti, Melenyzer, Nettles e Wyman (2004); Darling-Hammond e Snyder (2000); Imhof e Picard (2009); Rossi, Giannandrea e Magnoler (2011)
Tutor accogliente (mentoring)	Inserimento nel nuovo contesto scolastico e supervisione professionale	Brownell, Sindelar, Bishop, Langley e Seo (2005); Davis e Higdon (2008); Munford e Orgill (2006); Putnam e Borko (2000)
Osservazione della pratica d'aula	Osservazione reciproca in classe	Athanasos e Achinstein (2003); Darling-Hammond (2010); Feiman-Nemser (2001a; 2001b); Goldman, (2007); Hill e Grossman (2013); Seidel e Prenzel (2007); Sherin e van Es (2009)
Ruolo del dirigente scolastico	Inserimento nella comunità scolastica	Bickmore e Bickmore (2010); Scherff (2008)
Patto per lo sviluppo professionale	Definisce gli impegni reciproci che legano il docente neoassunto e la comunità di appartenenza	Crosswell e Elliott (2004); Mitchell e Krumboltz (1996); Rots, Aelterman, Vlerick e Vermeulen (2007)

Figura 3. Elementi distintivi ed evidenze teoriche in sostegno.

3.1. “Teacher commitment”: verso un Patto formativo

Il *commitment* (letteralmente “impegno, dedizione”) dei docenti è una rappresentazione tacita di un costrutto che determina o influenza il loro sviluppo professionale. Diversi studi hanno focalizzato l'attenzione sulla comprensione o meglio ancora sulla previsione di impegno all'agire professionale dei docenti nel loro primo anno di insegnamento (Billingsley, 1993; Fresko, Kfir & Nasser, 1997) e la relazione tra questo e il contesto lavorativo e formativo in cui sono inseriti (Weiss, 1999). Studi più recenti (Crosswell, 2004; Crosswell & Elliott, 2004) hanno investigato come i docenti neo immessi in ruolo concettualizzino il “commitment”, risalendo così a sei categorie differenti ma correlate:

1. teacher commitment come “passione” (questa particolare concettualizzazione guarda all'impegno del docente come un attaccamento emotivo positivo a specifici aspetti dell'insegnamento);
2. teacher commitment come un investimento di tempo con gli studenti (l'impegno del docente viene visto come un investimento extra di tempo dedicato al contatto con gli studenti rispetto a quello previsto dall'orario scolastico);
3. teacher commitment come attenzione alle necessità individuali degli studenti (il teacher commitment è visto come l'attenzione alle necessità scolastiche ed emozionali dei ragazzi);
4. teacher commitment come responsabilità (l'insegnamento è un impegno alla diffusione/amplificazione di conoscenze, attitudini, valori e comportamenti);

5. teacher commitment come impegno al mantenere la conoscenza professionale (i docenti sono proattivi nel definire e orientare il proprio sviluppo professionale e sono disposti a condividere con e a imparare tramite i colleghi);
6. teacher commitment come impegno verso la comunità scolastica (il docente s’impegna perché convinto che la responsabilità di educatore vada oltre le mura della classe interessando tutte le aree e attori cui la scuola fa da interlocutore).

PATTO PER LO SVILUPPO PROFESSIONALE

Tra

Il docente _____ (in seguito per brevità chiamato "docente neoassunto")

e

Il Dirigente Scolastico _____ (in seguito per brevità chiamato "dirigente scolastico")

Visto l' art.5 commi 2 e 3 del DM 850/2015

Visto il bilancio delle competenze elaborato dal docente neo assunto in data
e assunto al prot. n.....

Sentito il docente tutor _____ nominato con atto prot. n.

tra il docente neoassunto e il Dirigente Scolastico

si conviene quanto segue

a) Il docente neo assunto, a decorrere dal....., in anno di formazione e prova presso questo istituto nell' a.s. 2015/16, si impegna a potenziare le seguenti competenze afferenti alle aree di professionalità.

Area dell'insegnamento	a) Area culturale/disciplinare	<input type="checkbox"/> conoscere gli elementi epistemologici della/e disciplina/e e/o dell'ambito disciplinare e strutturare le conoscenze intorno ai principi fondanti della /e disciplina/e e/o ambito disciplinare <input type="checkbox"/> essere capace di sviluppare collegamenti interdisciplinari <input type="checkbox"/> migliorare le proprie competenze disciplinari e di mediazione/insegnamento della propria disciplina <input type="checkbox"/> inserire la propria progettualità nel curriculum disciplinare d'istituto e fare proprie le unità di apprendimento concordate con i colleghi dei dipartimenti/gruppi disciplinari
	b) Area didattica - metodologica	<input type="checkbox"/> stabilire una proficua relazione con i propri allievi favorendo un clima di classe positivo <input type="checkbox"/> rispettare i ritmi e le caratteristiche di apprendimento degli alunni riconoscendone le differenze individuali <input type="checkbox"/> presentare i contenuti tenendo in considerazione le preconoscenze degli allievi e utilizzando strategie di mediazione degli stessi <input type="checkbox"/> rendere trasparenti gli obiettivi e fissare criteri espliciti di successo <input type="checkbox"/> sviluppare strategie metodologiche differenziate ed inclusive valorizzando le differenze (sociali, etniche, di genere, di abilità...) <input type="checkbox"/> utilizzare strumenti di osservazione e valutazione dell'efficacia dei percorsi didattici usando strategie metacognitive che identificano, controllano e regolano i processi cognitivi

Figura 4. Sezione di Patto per lo sviluppo professionale (USR-ER)⁵
(Cerini & Spinosi, 2016, p. 63)

Le concettualizzazioni esplicitate da Crosswell e Elliott (2004) e i successivi studi sul tema (Day, Elliot & Kington, 2005) hanno permesso di guardare al teacher commitment come parte di un contesto di pratica professionale in cui assumono importanza variabili quali le migliori opportunità di sviluppo formativo e l’introduzione di innovazioni nell’insegnamento (Rots et al., 2007). In linea con queste ricerche nel modello induction italiano per l’anno di formazione e prova viene introdotto per la prima volta nell’edizione

⁵ Il testo integrale del “patto” è riportato nell’area “formazione-docenti neo assunti” del sito dell’USR-ER (<http://ww2.istruzioneer.it/2015/12/24/formazione-in-ingresso-per-i-docenti-neoassunti-a-s-2015-16>).

2014-2015 il “Patto per lo Sviluppo Professionale”, un documento che definisce gli impegni reciproci che legano il docente neoassunto e la comunità di appartenenza (art. 3, comma 5 del D.M. n. 850/2015). Tale documento porta a sistema una prassi sperimentata in alcune scuole italiane dell’Emilia Romagna (Cerini, 2014) e si riferisce alle diverse aree della competenza didattica, organizzativa e formativa in coerenza con gli indicatori e le dimensioni del Bilancio di competenze (Figura 4). Il Patto per lo Sviluppo Professionale non si connota tanto come un contratto di natura giuridica, ma piuttosto come un impegno etico-professionale (Cerini & Spinosi, 2016) che recepisce alcune o tutte le categorie di commitment sopra citate e che si avvicina ai codici di comportamento e al patto formativo che i docenti sottoscrivono con i genitori e gli allievi.

3.2. Il ruolo del dirigente scolastico

La riflessione sulla responsabilità di valutare i nuovi docenti e promuovere le condizioni che supportano il loro sviluppo spinge a ripensare un nuovo ruolo del dirigente. In particolare il dirigente, in parallelo alle azioni di mentoring, prende in carico la valutazione formativa attraverso visite e osservazioni in classe e una revisione dei piani educativi, esprimendo aspettative e focalizzando le osservazioni sul clima di classe e fra colleghi, e sulle necessità dei novizi (Watkins, 2005). Coordinando la valutazione delle attività di induction incoraggiando il lavoro con i colleghi attraverso attività di co-planning e co-teaching e usando le osservazioni tra pari i dirigenti concorrono allo sviluppo di una cultura scolastica che fa propri i principi di ambiente di lavoro collegiale, di esplicitazione degli standard professionali e di sviluppo di un linguaggio comune rispetto a una missione di istituto (Roberson & Roberson, 2009). Queste riflessioni vengono confermate dalle ricerche sul ruolo del dirigente nell’accompagnamento alla professione (Bickmore & Bickmore, 2010) e nel mantenimento del clima collaborativo (Scherff, 2008).

In linea con quanto la ricerca sostiene, il modello di formazione italiano per l’anno di prova (D.M. n. 850/2015) conferma, rafforzandolo, il ruolo del dirigente scolastico nelle procedure di valutazione dei docenti introducendo alcuni elementi innovativi che aumentano la portata e l’impegno anche in coerenza con i cambiamenti introdotti dalla riforma legislativa. Il dirigente scolastico è coinvolto nelle attività di formazione (in particolare, sottoscrive con il neoassunto il “Patto per lo Sviluppo Professionale”), designa ed interagisce con i tutor predisponendo le migliori condizioni affinché possano esercitare le loro funzioni ed è tenuto a visitare la classe del docente in prova “almeno una volta nel corso dell’anno scolastico” (D.M. n. 850/2015, art. 5, comma 5). L’osservazione del dirigente scolastico si focalizza su elementi di: gestione delle dinamiche interne alla classe, ricorso a metodologie inclusive, l’uso di un’efficace mediazione didattica per la materia insegnata. Tale approccio poggia sulla consapevolezza di una complessità di esigenze di supporto nel passaggio in ruolo dei docenti e dell’importanza di supportarli accompagnando i docenti ad una valutazione che non abbia un carattere unicamente sommativo (per la conferma in ruolo o meno), ma una valutazione formativa che sia di stimolo e sostegno rispetto ad un disegno di sviluppo professionale avviato nel Patto formativo (Cerini, 2016; Giovannini & Rosa, 2016).

3.3. Il tutor accogliente come mediatore di significato

L’ampia letteratura sul tema dell’induction (Imig & Imig, 2006; Luft, 2007) si arricchisce oggi di un nuovo ambito d’indagine che analizza le modalità con cui il contesto interagisce con il docente neoassunto portatore di esperienze pregresse, specifici studi disciplinari e caratteristiche personali. Oggetto d’interesse di tale prospettiva sono le modalità di

sviluppo di un complesso percorso di negoziazione (Veenman, 1984) che consente di superare due tipologie di “scollamento”: la prima relativa al rapporto tra le conoscenze teoriche apprese e le esperienze vissute in classe (Davis & Higdon, 2008) e la seconda inerente alle esperienze vissute in contesti di “pre-service” e quelle in servizio (Westling, Herzog, Cooper-Duffy, Prohn & Ray, 2006).

L’inserimento di un docente in un contesto di pratica educativa reale quale è la scuola può essere descritto come una situazione sociale in quanto il processo di induction è il risultato dalle interazioni con gli altri in situazioni (Brickhouse & Potter, 2001). Diventare membro di una comunità scolastica implica l’acquisizione di conoscenze, competenze, linguaggi ed abitudini (Bianchini & Cavazos, 2007) attraverso il supporto di figure esperte, capaci di sostenerli e introdurli in un vero e proprio processo di inculturazione (Friedrichsen et al., 2006).

La figura del tutor, cioè un insegnante di ruolo esperto che si rende disponibile ad accompagnare un insegnante novizio diviene un elemento centrale in tutti i corsi di induction. Il supporto del docente tutor si articola in differenti opportunità di sostegno quali ad esempio: offrire idee di progettazione, strategie didattiche, strumenti di lavoro di gruppo; collaborare alla progettazione delle lezioni; fornire risorse; individuare situazioni tipo o situazioni problema che possano essere oggetto di analisi e riflessione (Saffold, 2003). Nei percorsi di immissione in ruolo in Italia la figura del tutor è da sempre presente, ma negli ultimi anni è stata ampiamente potenziata e il suo profilo è stato meglio definito attraverso il D.M. n. 850/2015. Le aspettative connesse ad una figura di collega esperto competente e motivato che accompagna i nuovi membri di una comunità professionale a rafforzare le proprie motivazioni e competenze professionali sono molteplici, alcune connesse ad azioni visibili come ad esempio: colloqui, confronti, suggerimenti, fornitura di documenti ed esempi, affiancamento in progetti. Altre aspettative sono inerenti ad azioni invisibili, insite nella relazione tra docente neo-nominato e tutor quali: ascolto, facilitazione, responsabilizzazione, attivazione, accompagnamento e supporto, autovalutazione realistica, passaggio dal sapere implicito/esplicito e viceversa, scoperta di attività e competenze, loro nominazione, auto riconoscimento e riconoscimento sociale; valorizzazione, apprezzamento; consolidamento dell’identità, self-empowerment e self-efficacy, riflessività e metacognizione, apprendimento e sviluppo, capitalizzazione e transfert, apertura, sviluppo e progettualità (Cerini & Spinosi, 2016).

Nella proposta di induction italiana il docente tutor supporta il neoassunto nella riflessione sulle pratiche, che quest’ultimo inserirà nel proprio portfolio, anche attraverso attività di osservazione reciproca senza alcun intento di controllo ma solo di interazione e confronto professionale.

Se i vantaggi per il docente neoassunto sono stati ampiamente dettagliati crediamo opportuno evidenziare i benefici per il docente tutor quali: il miglioramento delle proprie pratiche riflessive, l’acquisizione di un più alto livello di responsabilità professionale, un ampliamento della propria visione della professione docente e un rinnovato apprezzamento dei vari aspetti della propria funzione educativa (Saffold, 2003).

3.4. L’osservazione della pratica d’aula

L’osservazione dell’azione didattica nel contesto della classe rappresenta uno specifico ambito di ricerca della *Teacher education* e ha come obiettivo quello di cogliere gli elementi di qualità dell’insegnamento (Hill & Grossman, 2013). I docenti che osservano la loro pratica in aula sono capaci di attivare conoscenza contestualizzata relativamente alla

classe e mettere in atto pratiche di insegnamento migliori (Goldman, 2007). L'osservazione verte sulla competenza didattica disciplinare e interdisciplinare, sulla metodologia, sulle competenze relazionali e organizzative e di gestione della classe (Seidel & Prenzel, 2007). Riflettere sulla propria pratica richiede una conoscenza dei processi di insegnamento e apprendimento e la capacità di applicare questa conoscenza alle situazioni osservate (Sherin & van Es, 2009). L'osservazione in classe e la discussione con il tutor è cruciale per i docenti in ingresso perché li aiuta a: sviluppare programmi didattici centrali sullo studente, individuare elementi critici, *reframing* e sintetizzare prospettive alternative (Athanasos & Achinstein, 2003; Feiman-Nemser, 2001b), offrendo suggerimenti per l'innovazione della pratica didattica.

L'attività di osservazione tra docente tutor e docente nell'anno di prova e formazione è prevista dall'articolo 9 del D.M. n. 850/2015 e richiamata dalla circolare del MIUR n. 36.167/2015 (peer to peer). Questa specifica funzione, già proposta e sperimentata nell'anno 2014-2015, è stata ritenuta dai docenti un'esperienza utile e sul piano professionale (57%) e sul piano umano e relazionale dal 70% dei 28.000 (Rossi et al., 2015). L'attività si svolge, a partire dal terzo mese di servizio, in 12 ore articolate in tre ore di progettazione condivisa, in quattro ore di osservazione del neoassunto nella classe del tutor, in quattro ore di osservazione del tutor nella classe del docente neoassunto e in un'ora di verifica dell'esperienza. L'osservazione della didattica frontale, laboratoriale, di situazioni a classi aperte e delle attività interdisciplinare sia del tutor sia del docente neoassunto, si arricchisce attraverso la riflessione e il mutuo scambio fra colleghi. L'osservazione reciproca è seguita da un momento conclusivo di confronto e riflessione congiunta nella quasi totalità dei casi, un incontro volto a stimolare la riflessione sull'efficacia didattica dell'intervento e a fornire feedback complessivo sullo stile di insegnamento. L'osservazione peer to peer è finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche del docente novizio e alla riflessione con tutor e con i pari sugli aspetti caratterizzanti l'insegnamento: la conduzione della classe, l'adeguatezza delle attività di insegnamento, il sostegno alla motivazione degli allievi, la capacità di costruzione di clima positivo, la costruzione di adeguate esperienze di verifica degli apprendimenti.

3.5. Il Portfolio: tra immersione e distanziamento

In linea con quanto indicato come tendenza evolutiva degli ultimi dieci anni, il concetto di "portfolio" del docente acquisisce valore nella formazione dei neoassunti perché consente di realizzare quel pattern educativo che prevede la ricorsività azione-riflessione proprio di un "modello alternanza". L'alternanza viene così rappresentata da un dispositivo educativo che spinge il docente a momenti di immersione nelle pratiche a quelli di distanziamento e riflessione su queste (Buisse & Vanhulle, 2010).

Gli studi più recenti confermano il valore di questo dispositivo in grado da un lato di documentare le esperienze di progettazione didattica e di agire in aula e dall'altro di riflettere sulle pratiche e sulle competenze necessarie per migliorarle (Rossi et al., 2011).

Il *Teacher Portfolio* permette di identificare la personale expertise, consentendo di esplicitare i percorsi di progettazione, documentazione dei risultati in classi e di riflessione retrospettiva, facilita il ragionamento sulle decisioni prese e la costruzione di un significato globale del percorso messo in atto costruendo una consapevolezza sulla propria pratica (Darling, 2001).

La critica alle tradizionali forme di valutazione orientate al prodotto e alla certificazione hanno favorito lo sviluppo di ambienti orientati al processo e a una valutazione delle

competenze didattiche derivante da analisi e riflessione sulla pratica. Il portfolio rappresenta un modo autentico di maturare e valutare le competenze individuali dei docenti (Darling-Hammond & Snyder, 2000).

Più di recente, gli studi di Imhof e Picard (2009) ci hanno aiutato a sintetizzare gli aspetti che caratterizzano un portfolio docente:

1. le teorie costruttiviste dell'apprendimento auto-regolato: l'apprendimento è visto come un processo ciclico di pianificazione, azione e valutazione progressive e attraverso differenti spazi (Van den Boom, Paas & Van Merriënboer, 2007). Il portfolio è quindi considerato un modo appropriato di documentare la storia formativa individuale;
2. la valorizzazione di un apprendimento individuale autoriflessivo e autoregolato: l'apprendimento viene visto come funzione della capacità del soggetto di riflettere su obiettivi e strategie. La scrittura riflessiva viene quindi considerata come un momento critico attraverso cui la costruzione e la trasformazione di conoscenza prende piede (Bereiter & Scardamalia, 1987);
3. l'orientamento alla formalizzazione delle competenze: l'introduzione di competenze e standard di riferimento permette di tenere in considerazione professionalità e unicità della figura dell'insegnante (Campbell et al., 2004);
4. la documentazione e la continua riflessione sulle esperienze professionali: l'apprendimento è lifelong experience e il docente affronta le sfide di un cambiamento continuo legato alle conoscenze e alle tecnologie per insegnarle (Imhof & Picard, 2009).

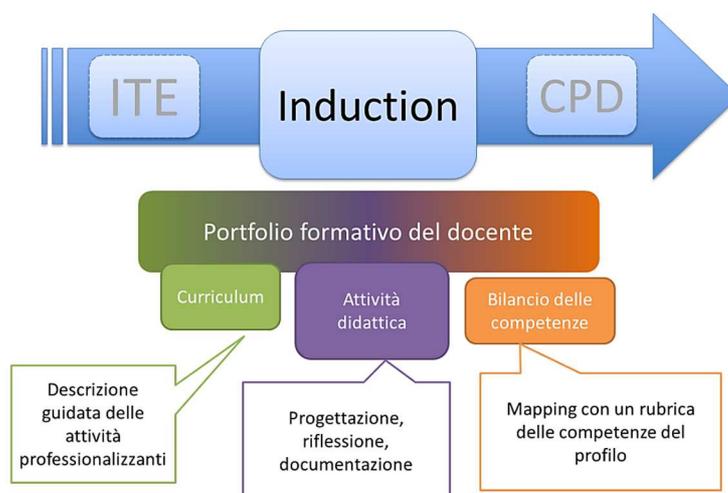


Figura 5. Il portfolio nel percorso induction italiano.

4. Conclusioni

La nuova formazione per l'anno di prova è stata progettata in coerenza con l'obiettivo della L. n. 107/2015 di costituire un punto di partenza per i docenti in modo da accompagnare tutta la carriera e lo sviluppo professionale del docente attraverso una formazione sul campo centrata su un progetto formativo che mette in relazione il docente come professionista e i bisogni della scuola.

Alcuni dei risultati relativi al monitoraggio dell'esperienza del 2014-2015 (Mangione, Pettenati, Rosa, Magnoler & Rossi, in press; Rossi et al., 2015), mettono in luce la tenuta del modello e l'accettazione positiva da parte di docenti e tutor delle novità introdotte, con particolare riguardo al portfolio e all'attività peer to peer, a beneficio di una maggiore significatività dell'esperienza rispetto agli anni precedenti. Tali analisi necessitano tuttavia di essere integrate con le riflessioni derivanti dagli esiti della formazione 2015-2016 in quanto i numerosi perfezionamenti introdotti e la maggiore dilatazione del tempo dedicato alla formazione hanno bisogno di una più raffinata validazione dei dispositivi formativi utilizzati.

Le questioni che a nostro giudizio meritano una più approfondita indagine sono: se e come il bilancio iniziale delle competenze e il patto formativo (introdotti nel 2016) orientano la scelta dei laboratori formativi e la pianificazione delle due attività didattiche e l'attività peer to peer; se il bilancio finale e lo sviluppo futuro costituiscono effettivamente un consuntivo dell'anno di prova che proietta il neoassunto verso il suo sviluppo professionale continuo; se il momento dell'osservazione in classe previsto dal dirigente sia effettivamente raccordato con le altre parti del percorso formativo; se il portfolio formativo digitale rappresenta un momento di raccordo tra pratica, competenza digitale e innovazione didattica perseguita dopo l'anno di prova.

Un ultimo aspetto caratterizzante questo modello, qui appena accennato ma non approfondito nelle sue caratteristiche, è relativo all'impianto centralizzato della formazione – il modello generale è Ministeriale ed ha una portata nazionale – e la sua attuazione a livello distribuito sul territorio – attuato da Uffici Scolastici Regionali, Territoriali, da Scuole Polo e da Scuole di servizio. Il modello generale appare abbastanza raffinato ma non eccessivamente vincolante da riuscire a mantenere un equilibrio virtuoso di governance centrale-locale e rende il modello inerentemente sociale, dove l'attributo sociale attiene a strati multi-comunità che partono dalla scuola, al territorio, alla regione, alla nazione. Fare tesoro (anche attraverso l'ambiente online e le sue possibili estensioni in reti sociali) di questi livelli di comunità, sarà uno dei requisiti che certamente contribuiranno ad arricchire ulteriormente questo modello di induction.

Rispetto alla letteratura di riferimento qui analizzata, si ravvisa inoltre la necessità di perfezionamenti quali:

- una diversa articolazione degli incontri in presenza (meno frontali e più di motivazione/giustificazione del percorso);
- un'offerta formativa dei laboratori rispondente bisogni formativi effettivamente rilevati;
- una specifica motivazione e formazione dei docenti alla documentazione (multimediale) delle pratiche didattiche e alla riflessione su queste;
- una attenta e capillare formazione per le figure dei tutor accoglienti, uno dei principali punti di forza intorno al quale ruotano tutti i dispositivi del nuovo modello.

La necessità di perseguire concretamente la continuità di approccio formativo con la formazione iniziale e quella continua rende ancor più sinergici i vari dispositivi e funzioni implementate nella prospettiva di sviluppo per utilizzare questo momento di induction come innesco reale di processi orientati allo sviluppo continuo, di competenze di immersione e distanziamento dalla pratica quotidiana, al supporto tra pari come risorsa di continua mediazione e crescita, alla relazione consapevole e prospettica da stabilire con la comunità-scuola.

Bibliografia

- Achinstein, B., & Davis, E. (2014). The subject of mentoring: towards a knowledge and practice base for content-focused mentoring of new teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 104–126.
- Athanases, S., & Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: the centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *The Teachers College Record*, 105(8), 1486–1520.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bianchini, J.A., & Cavazos, L.M. (2007). Learning from students, inquiry into practice, and participation in professional communities: beginning teachers' uneven progress toward equitable science teaching. *Journal for Research in Science Teaching*, 44(4), 586–612.
- Bickmore, S.T., & Bickmore, D.L. (2010). Revealing the principal's role in the induction process: novice teachers telling their stories. *Journal of School Leadership*, 20(4), 445–469.
- Billingsley, B.S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: a critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 27(2), 137–174.
- Billingsley, B.S. (2002). *Beginning special educators: characteristics, qualifications, and experiences*. <https://education.ufl.edu/spense/files/2013/06/IHE-summary-final.pdf> (ver. 15.07.2016).
- Brescianini, C., & Fabrizio, R. (2016) Il periodo di formazione e prova: aspetti innovativi. In USR Emilia Romagna (ed.), *Essere docenti in Emilia Romagna 2015-2016* (pp 39-45). Napoli: Tecnodid.
- Brickhouse, N.W., & Potter, J.T. (2001). Young women's scientific identity formation in an urban context. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(8), 965–980.
- Britton, E.D., Paine, L., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: systems for early career learning*. Springer Science & Business Media.
- Buyse, A.A., & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des saviors professionnels. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(1), 87–104
- Campbell, D.M., Cignetti, P.B., Melenyzer, B.J., Nettles, D.H., & Wyman, R.M. (2004). *How to develop a professional portfolio. A manual for teachers*. New York, NY: Pearson.
- Cerini, G. (26 ottobre 2014). *Buone pratiche (sperimentali) per una Buona Scuola*. <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=50214> (ver. 15.07.2016).
- Cerini, G. (4 marzo 2015). *Anno di formazione: che sia un anno utile!*. <http://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/anno-di-formazione-che-sia-un-anno-utile/> (ver. 15.07.2016).
- Cerini, G. (2016). (ed.). *Dirigenti scolastici di nuova generazione*. Maggioli: Rimini.
- Cerini, G., & Spinosi, M. (2016). Anno di formazione: le novità. *Notizie della Scuola*, 9, Napoli: Tecnodid.

- Crosswell, L. (2004). The dimensions of teacher commitment: the different ways in which teachers conceptualise and practice their commitment. *Performing Educational Research: Theories, Methods and Practices*, 89–103.
- Crosswell, L.J., & Elliott, R.G. (2004). Committed teachers, passionate teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. *AARE 2004 Conference*, Melbourne, Australia. <http://eprints.qut.edu.au/968/1/cro04237.pdf> (ver.15.07.2016).
- Darling, L.F. (2001). Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 107–121.
- Darling-Hammond, L., & Synder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523–545.
- Davis, B., & Higdon, K. (2008). The effects of mentoring/induction support on beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3). *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 261–274.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563–577.
- Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297. *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione*.
- Decreto Ministeriale 27 ottobre 2015, n. 850. *Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Durand, M., & Horcik, Z. (2012). Pour une autre alliance du savoir et de l'action: l'invention d'espaces de pratiques de travail-formation-recherche mutuellement fécondes. *Perspectives en éducation et formation*, 1, 27–44.
- Feinman-Nemser, S. (2001a). From preparation, to practice: designing a continuum to strengthen sustains practice. *Teachers College Record*, 10(6), 1013–1055.
- Feiman-Nemser, S. (2001b). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of teacher education*, 52(1), 17–30.
- Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 429–438.
- Friedrichsen, P., Munford, D., & Orgill, M.K. (2006). Brokering at the boundary: a prospective teacher engages students in inquiry. *Science Education*, 90(4), 522–543.
- Gilles, C., Wilson, J., & Elias, M. (2010). Sustaining teachers' growth and renewal through action research, induction programs, and collaboration. *Teacher Education Quarterly*, 37, 91–108
- Giovannini, M.L., Rosa, A. (2016). Dirigenti scolastici e docenti neo-assunti. In USR Emilia Romagna, *Essere docenti in Emilia-Romagna, 2015-2016* (pp.27-37). Tecnodid: Napoli.

- Goldman, R. (2007). Video representations and the perspectivity framework: epistemology, ethnography, evaluation, and ethics. *Video research in the learning sciences*, 37, 3–37.
- Hill, H., & Grossman, P. (2013). Learning from teacher observations: challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard Educational Review*, 83(2), 371–384.
- Howe, E.R. (2006). Exemplary teacher induction: an international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287–297.
- Imhof, M., & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 149–154.
- Imig, D.G., & Imig, S.R. (2006). What do beginning teachers need to know?. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 286–291.
- Indire. Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Innovativa. www.neoassunti.indire.it (ver. 15.07.2016).
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Luft, J.A. (2007). Minding the gap: needed research on beginning/newly qualified science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(4), 532–537.
- Mangione, G., Pettenati, M.C., Rosa, A., Magnoler, P., & Rossi, P.G. (in press). Induction models and teachers professional development - some results and insights from the pilot experience of newly qualified teachers 2014-2015. *Je-LKS - Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), Special Issue for EM&M Conference 2015.
- Maxwell, T., Harrington, I., & Smith, H. (2010). Supporting primary and secondary beginning teachers online: key findings of the education alumni support project. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 42–58.
- Mitchell, L.K., & Krumboltz, J.D. (1996). Krumboltz's theory of career choice and counseling. In D. Brown & L. Brooks (eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 233–280). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nota MIUR 27 febbraio 2015, n. 6.768. *Piano di formazione del personale neoassunto per l'anno scolastico 2014-2015*.
- Nota MIUR 5 novembre 2015, n. 36.167. *Periodo di formazione e di prova per i docenti neoassunti. Primi orientamenti operativi*.
- Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational Researcher*, 29, 4–15.
- Roberson, S., & Roberson, R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *The Clearing House: a Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 113–118.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace*. New York, NY: Longman.
- Rossi, P.G., Giannandrea, L., & Magnoler, P. (2011). Portfolio e riflessione. *Education Sciences & Society*, 2(2), 192–195.

- 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*, 223–242.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 543–556.
- Saffold, F. (2003). Renewing urban teachers through mentoring. In M. Scherer (ed.), *Keeping good teachers*, (pp. 81–87). Alexandria, VA: Association for Curriculum and Development.
- Scherff, L. (2008). Disavowed: the stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1317-1332.
- Schuck, S., Segal, G., Anderson, T., & Balding, P. (2000). Mentoring beginning teachers: a seamless process of induction. *Change and choice in the new century: is education Y2K compliant*, 211–218.
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2007). How teachers perceive lessons-assessing educational competencies by means of videos. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 10, 201–216.
- Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Smith, T.M., & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and, mentoring on beginning teacher turnover. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Tickle, L. (2000) Teacher probation resurrected: England 1999-2000, *Journal of Education Policy*, 15(6), 701–713.
- USR Emilia Romagna. Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna (2015). *Formazione neo-assunti 2015-16: materiali e strumenti*. <http://istruzioneer.it/2015/12/24/formazione-in-ingresso-per-i-docenti-neoassunti-a-s-2015-16/> (ver.15.07.2016).
- Van den Boom, G., Paas, F., & van Merriënboer, J.J.G. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 17, 532–548.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2) 143–178.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Paris: PUR.
- Watkins, P. (2005). The Principal's role in attracting, retaining, and developing new teachers: three strategies for collaboration and support. *The Clearing House: a Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(2), 83–87.
- Weiss, E.M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861–879.
- Westling, D.L., Herzog, M.J., Cooper-Duffy, K., Prohn, K., & Ray, M. (2006). The teacher support program: a proposed resource for the special education profession and an initial validation. *Remedial and Special Education*, 27, 136–147.

- Whitaker, S. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional Children*, 66, 546–66
- White, M., & Mason, C.Y. (2006). Components of a successful mentoring program for beginning special education teachers: perspectives from new teachers and mentors. *Teacher Education and Special Education*, 29(3), 191–201.
- Wilkins, E.A., & Clift, R.T. (2007). Building a network of support for new teachers. *Action in Teacher Education*, 28(4), 25–35.