



**ANNO DI FORMAZIONE E  
PROVA PER DOCENTI  
NEOASSUNTI E DOCENTI  
CON PASSAGGIO DI RUOLO**  
Rapporto di monitoraggio  
2015/2016

**IND  
IRE** ISTITUTO  
NAZIONALE  
DOCUMENTAZIONE  
INNOVAZIONE  
RICERCA EDUCATIVA



[www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)

**DG** PERSONALE  
SCOLASTICO



**ANNO DI FORMAZIONE E  
PROVA PER DOCENTI  
NEOASSUNTI E DOCENTI  
CON PASSAGGIO DI RUOLO**  
Rapporto di monitoraggio  
2015/2016

**IND  
IRE** ISTITUTO  
NAZIONALE  
DOCUMENTAZIONE  
INNOVAZIONE  
RICERCA EDUCATIVA



[www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)

**DG** PERSONALE  
SCOLASTICO

ANNO DI FORMAZIONE E PROVA PER DOCENTI  
NEOASSUNTI E DOCENTI CON PASSAGGIO DI RUOLO  
Rapporto di monitoraggio 2015/2016  
Copyright © Indire 2017. Tutti i diritti riservati.  
ISBN: 978-88-99456-04-7

La presente opera è stata realizzata nell'ambito dell'affidamento Neoassunti 2015/2016 CUP B55C15000120001.

Il Piano di formazione per l'anno di prova è stato realizzato da:

Direzione Generale per il Personale Scolastico (DGPER) del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

La formazione online è stata sviluppata e realizzata in collaborazione con:  
Indire, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa  
Università degli Studi di Macerata

#### **IDEAZIONE E COORDINAMENTO**

##### **Per il MIUR**

*Maria Maddalena Novelli*

*Davide D'Amico  
Giancarlo Cerini  
Damien Lanfrey  
Loredana Leoni  
Donatella Solda Kultzman*

##### **Per Indire**

*Giovanni Biondi  
Samuele Borri  
Maria Chiara Pettenati*

#### **PROGETTAZIONE DELLE ATTIVITÀ FORMATIVE**

*Maria Chiara Pettenati, coordinamento*

*Valentina Della Gala, referente per l'Area Formazione*

*Micol Chiarantini  
Maeca Garzia  
Patrizia Magnoler  
Giuseppina Rita Mangione  
Sara Martinelli  
Ciro Minichini  
Alessia Rosa  
Pier Giuseppe Rossi*

Inoltre, i ricercatori e i collaboratori dell'Area Formazione, Miglioramento ed Innovazione di Indire hanno curato la parte di selezione ed indicizzazione delle risorse per docenti presenti in piattaforma e la moderazione dei corrispondenti forum di discussione.



## **PROGETTAZIONE, IMPLEMENTAZIONE E MANUTENZIONE DELLE FUNZIONI TECNICHE DELL'AMBIENTE**

*Samuele Borri, coordinamento*

*Antonio Ronca  
Gianmarco Bei e Lorenzo Calistri, referenti per l'Area Tecnica  
Luca Bassani  
Marco Buonarroti  
Alessandro Ferrini  
Beatrice Miotti  
Marco Morandi  
Francesco Mugnai  
Jessica Niewint*

### **Per UFFICIO COMUNICAZIONE**

*Francesco Kamel, coordinamento*

*Fabiana Bertazzi  
Costanza Braccesi  
Enrico Cavarischia  
Anna Maria Ciaraffo  
Paolo Curina  
Elisa Fiorentini  
Claudio Lacoppola  
Vanessa Palmiero  
Alessandra Re  
Luca Rosetti*

L'attività di MONITORAGGIO e la redazione di questo report è stata condotta da Indire in collaborazione con MIUR, MoSIS-PIN e Università di Firenze dal gruppo di lavoro composto da: Maria Chiara Pettenati, Cristina Martelli e Giancarlo Cerini, coordinamento

### **MoSIS-PIN e Università di Firenze**

*Elaborazione dati: Cristina Martelli, Maria Flora Salvatori, Adham Kahlawi, Giovanna Sini*

### **Indire**

*Disegno di analisi e analisi dati: Maria Chiara Pettenati, Giuseppina Rita Mangione, Valentina Della Gala, Maeca Garzia, Ciro Minichini, Alessia Rosa, Maria Teresa Sagri  
Gestione basi dati ed estrazioni dati: Samuele Borri, Antonio Ronca, Gianmarco Bei, Jessica Niewint, Lorenzo Calistri, Marco Morandi*

### **Avvertenze**

Immagini, tabelle, disegni e grafici presenti in questo documento provengono dagli stessi curatori. Le liberatorie sono state acquisite alla fonte. Indire ringrazia per la collaborazione e la disponibilità dimostrate. I contenuti della presente opera sono protetti da copyright; ogni loro utilizzo, totale o parziale, deve essere preventivamente autorizzato.

### **Come citare questo documento**

Indire, RAPPORTO DI MONITORAGGIO Neoassunti 2015/2016, Firenze Gennaio 2017  
Indire - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa via Michelangelo Buonarroti, 10 - 50122 Firenze (Italia) centralino: (+39)055.2380.301 fax centrale: (+39)055.2380.395  
[www.indire.it](http://www.indire.it)  
<http://neoassunti.indire.it/2017/>



Da oltre vent'anni in Italia il percorso di formazione e prova accompagna l'entrata in ruolo del personale docente (TU 1994). L'impianto del modello di formazione per l'anno di prova, rivolto sia ai docenti neoassunti sia ai docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo è stato profondamente revisionato a partire dall'anno scolastico 2014/2015 con la CM 6768 del 27/2/2015.

Tra le novità predisposte dal modello italiano di formazione nell'anno di prova, attualmente alla sua terza edizione, è possibile enucleare alcuni elementi essenziali e originali, che trovano riscontro nella letteratura nazionale e internazionale: la stipula di un patto formativo; un ruolo più incisivo del Dirigente scolastico e del tutor; l'impegno per i docenti di partecipare a 4 laboratori formativi in presenza; l'osservazione reciproca in classe tra tutor e docente neoassunto; l'utilizzo da parte dei docenti in formazione di un portfolio formativo che comprende: due sezioni dedicate alla documentazione delle pratiche, una alla riflessione sulle proprie esperienze formative e/o professionali (il Curriculum formativo), e tre sezioni dedicate agli strumenti per autovalutare, a fini formativi, le proprie competenze (i Bilanci delle competenze in ingresso, in uscita e lo sviluppo per le competenze future).

Per indagare la ricezione di questi elementi da parte di tutti soggetti coinvolti, sono stati utilizzati i dati raccolti tramite i questionari di monitoraggio compilati dai docenti neoassunti e dai loro tutor; un questionario diretto a un campione rappresentativo di Dirigenti scolastici; una serie di interviste, *focus group* e tavoli di discussione con campioni rappresentativi di docenti, tutor e referenti degli Uffici Scolastici Regionali e degli Ambiti territoriali; è stato inoltre analizzato il contenuto di una parte del portfolio digitale di quei docenti che ne avevano preventivamente autorizzato il trattamento.

# INDICE

<b>Introduzione</b>	<b>8</b>
Sguardo di sintesi sui risultati del monitoraggio	9

1

<b>Capitolo 1. Contesto e disegno dell'azione di monitoraggio</b>	<b>14</b>
---	-----------

2

<b>Capitolo 2. Metodologia e strumenti d'indagine</b>	<b>22</b>
Dalla pluralità dei canali di raccolta alla produzione delle misure: il ruolo del database relazionale	23
Analisi qualitativa del Curriculum formativo con il software T-lab	26

3

<b>Capitolo 3. Analisi quantitativa</b>	<b>32</b>
Analisi demografica	32
Analisi degli accessi in piattaforma: comportamento degli utenti nell'ambiente online	34
Questionario 1: Incontri iniziali e finali	36
Questionario 2: Laboratori formativi dedicati	40
Questionari 3 e 5 relativi all'osservazione <i>peer to peer</i>	46
Questionario 4: Formazione online	55
Confronto tra i risultati quantitativi delle prime due annualità	62
Analisi quantitativa dei Bilanci delle competenze iniziali, finali e future	65
Analisi quantitativa dello Sviluppo futuro di competenze	82
Analisi dei risultati del questionario compilato dai Dirigenti scolastici	84



<b>Capitolo 4. Analisi qualitativa</b>	<b>92</b>
<i>Focus group</i> sull'efficacia dei dispositivi	92
<i>Content analysis</i> del Curriculum formativo	127
<i>Focus group</i> sulla sostenibilità del modello di <i>governance</i> della formazione Neoassunti	148
—————	
<b>Conclusioni</b>	<b>176</b>
—————	
<b>Approfondimenti bibliografici</b>	<b>180</b>
—————	
<b>Indice grafici figure e tabelle</b>	<b>182</b>
—————	
<b>Appendici</b>	<b>193</b>

## Introduzione

Da oltre vent'anni in Italia il percorso di formazione e prova accompagna l'entrata in ruolo del personale docente (T.U. 1994). L'impianto del modello di formazione per l'anno di prova rivolto a docenti neoassunti e docenti che hanno avuto il passaggio di ruolo, è stato profondamente revisionato a partire dall'anno scolastico 2014/2015 con la CM 6768 del 27/2/2015.

I tratti distintivi del nuovo impianto rivoluzionano il modello di approccio istruttivista implementato fino al 2013/2014, che prevedeva una serie di incontri frontali organizzati dalle singole scuole e erogazione online di contenuti didattici propedeutici alla stesura di un elaborato finale. L'intento del nuovo impianto è stato quello di valorizzare la professione del docente attraverso una formazione sul campo centrata su un progetto formativo che vuole mettere 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 (commi 124 e 125, legge 107/2015). In sintesi si tratta di accogliere il docente neoassunto nel nuovo contesto professionale, di invitarlo a compiere un'autoanalisi della propria professionalità, di impegnarlo in momenti laboratoriali di formazione, di organizzare osservazioni reciproche - neo-assunto e tutor - in classe, di supportarlo nella documentazione del percorso svolto mettendogli a disposizione un portfolio-dossier in formato digitale da discutere poi con il comitato di valutazione ai fini della conferma in ruolo.

Il modello sperimentato per la prima volta nell'anno scolastico 2014/2015 è stato messo a sistema nel 2015/2016 ed è attualmente alla sua terza edizione. Ha visto coinvolti nel 2014/2015 circa 28.000 docenti ed è stato confermato con alcuni significativi miglioramenti nell'anno 2015/2016 con il DM 850 del 27/10/2015 e la CM 36167 del 5/11/2015. Il percorso è strutturato in 50 ore di attività<sup>1</sup> da realizzarsi tra i mesi di novembre e di giugno.

Tra le novità predisposte da questo modello di formazione e prova possiamo enucleare alcuni elementi salienti ed originali che trovano conferma nella letteratura nazionale ed internazionale quali: la stipula di un patto formativo; un ruolo più incisivo del Dirigente scolastico (DS) e del tutor; l'obbligo per i docenti in formazione di partecipare a 4 laboratori formativi in presenza; l'osservazione reciproca in classe tra tutor e docente neoassunto; la compilazione dei Bilanci di competenze in ingresso, in uscita e future<sup>2</sup>; l'uso di un portfolio formativo digitale.

<sup>1</sup> 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; inoltre le 20 ore online non sono tracciate a livello di ambiente online.

<sup>2</sup> Nell'edizione della formazione dell'a. s. 2015/2016 il nome dei dispositivi era Bilancio in ingresso, Bilancio in uscita e Sviluppo delle competenze futuro. Nell'edizione in corso, struttura e nomi dei dispositivi sono stati semplificati, i nomi sono diventati: Bilancio iniziale, Bilancio finale, Bisogni futuri. Nel report verranno indifferentemente utilizzate le espressioni Bilancio iniziale o Bilancio in ingresso, Bilanci in uscita o Bilancio finale. La tabella di disambiguazione in Appendice A presenta un quadro delle principali differenze di *naming* tra le due edizioni della formazione.



Il monitoraggio presentato in questo rapporto riguarda l'azione di formazione per docenti in anno di formazione e prova (neoassunti e passaggi di ruolo) svoltesi nell'anno scolastico 2015/2016. Tale edizione ha visto il coinvolgimento eccezionale di circa 84.000 docenti e 65.000 tutor.

Il monitoraggio condotto e oggetto di questo report, aveva i seguenti obiettivi:

1. indagare la ricezione dei dispositivi formativi progettati e implementati da MIUR-Indire nell'ambiente online e l'opinione sulle azioni formative organizzate sul territorio;
2. indagare la tenuta del modello di *governance* che ha sostanziato la messa a sistema del percorso formativo tra tutti gli attori del sistema (uffici centrali e territoriali del MIUR, scuole polo, Indire, DS, tutor e docenti in formazione);
3. ottenere dati sull'andamento del percorso formativo.

Per indagare questi aspetti sono stati utilizzati 6 questionari (4 somministrati a tutti i docenti in formazione; 1 ai loro tutor; 1 ad un campione rappresentativo di Dirigenti scolastici); parte dei dati del portfolio (i Bilanci e il Curriculum formativo); interviste, *focus group* e tavoli di discussione con campioni rappresentativi dei docenti, dei tutor, dei referenti degli Uffici Scolastici Regionali (UU.SS.RR.) e degli Ambiti territoriali e dei DS delle scuole polo.

## Sguardo di sintesi sui risultati del monitoraggio

### Dati anagrafici dei docenti

- I docenti in anno di formazione e prova nel 2015/2016 erano per l'81% di sesso femminile;
- oltre l'80% di tutti i docenti al momento dell'immissione in ruolo aveva un'età compresa tra i 35 e i 54 anni;
- il 45% dei docenti di questa edizione è nato in una regione del Sud in particolare in Puglia e in Campania, il 21% proviene dalle Isole, la maggior parte dalla Sicilia; il 13% è nato in una regione del Centro, l'11% del Nord-ovest, Lombardia e l'8% del Nord-est, Veneto. Si ha anche una piccola percentuale, il 3%, che è nato all'estero;
- in generale il 31% ha preso servizio al Sud, il 22% al Centro, il 20% nel Nord-ovest, il 15% nel Nord-est e infine il 13% nelle Isole;
- se confrontiamo questo dato con la ripartizione geografica della na-



## Introduzione

scita, circa l'85% delle persone del Sud, del Centro, del Nord-est e del Nord-ovest è rimasto ad insegnare nella stessa ripartizione geografica di nascita; invece per le Isole il 47% dei docenti si è spostato altrove.

### Dati relativi all'attività dei docenti nell'ambiente online

- il 92% dei docenti si è iscritto all'ambiente online durante il primo mese di disponibilità del servizio (febbraio 2016);
- oltre il 90% dei docenti ha documentato le due attività didattiche perlopiù nei mesi di maggio e giugno 2016 di cui oltre il 60% nel mese di giugno;
- il 93% ha concluso le attività online (esportando il portfolio digitale in via definitiva) nel mese di giugno.

### Dati raccolti da docenti e tutor tramite i questionari di monitoraggio

- gli incontri iniziali organizzati sul territorio sono stati condotti raggruppando i docenti per provincia (63,6%); per piccoli gruppi territoriali o di scuole (21,8%); distinguendo per grado scolastico (12,6%); infine distinguendo tra i docenti di posto comune e i docenti di sostegno (1,7%). Analogamente è avvenuto per gli incontri finali;
- in generale gli incontri di apertura sono stati dedicati prevalentemente ad aspetti informativi (illustrazione del percorso e organizzazione: 79%); solo nel caso del 10% e 9% dei docenti gli incontri sono stati rispettivamente dedicati ad aspetti formativi o pedagogici;
- dal punto di vista metodologico, i laboratori formativi seguiti dai docenti avevano, nel 49,1% dei casi, la struttura di laboratori (gruppi di lavoro, studio, confronto), nel 36,4% carattere di lezione frontale affidata ad esperti e nell'11,7% dei casi seminari comprensivi di relazione e dibattito tra i partecipanti;
- i nuclei tematici più affrontati sui laboratori hanno riguardato rispettivamente: i BES (96%), le nuove tecnologie e la didattica (91,5%), la gestione della classe e le problematiche relazionali (77,2%), il SNV (56,2%);
- l'esperienza di affiancamento professionale (osservazione *peer to peer*) tra il docente e il tutor è stata giudicata: molto utile sul piano umano e relazionale (77% dei docenti e 80% tutor); molto utile sul piano degli stimoli culturali (60% sia per docenti che per tutor); molto utile sul piano strettamente operativo e professionale (65% dei docenti e 62% dei tutor). Il 90% dei tutor pensa che svolgerà ancora la funzione di tutor di docenti neoassunti nel futuro;
- l'uso dei Bilanci formativi ha rappresentato un tracciato da seguire per valorizzare un apprendimento individuale auto riflessivo e autoregolato (oltre 90%), una funzione formativa e orientativa e un momento di approfondimento agli estremi di una traiettoria formativa (84%);
- il percorso online è stato, nel complesso, apprezzato "Abbastanza" e

“Molto” dai docenti neoassunti e considerato un valido strumento di supporto alla pratica didattica; dal 10% e fino al 16% circa delle risposte rilevate, invece, si deduce che l'ambiente online non è riuscito a svolgere le funzioni per cui è stato progettato.

### Il questionario sui Dirigenti scolastici

È stato contattato un campione composto da 135 Dirigenti scolastici, 109 sono state le risposte ottenute. Dalla loro lettura e analisi emerge che:

- i tutor accoglienti da loro designati sono stati perlopiù scelti sulla base dell'affinità disciplinare e di livello (94,5%);
- i tutor sono stati formati con appositi percorsi formativi solo nel 16,5% dei casi, ma sono stati spesso supportati da alcuni strumenti, compreso almeno un incontro di orientamento (75%);
- i Dirigenti scolastici hanno effettuato una (57%) o più di una (35%) visite nelle classi dei neoassunti, guidati da opportuni strumenti di osservazione (come linee guida) (61,4%) e talvolta seguite da incontri di approfondimento di discussione col neoassunto (44%);
- secondo la gran parte dei DS i principali punti di forza del modello formativo sono stati: i 4 laboratori formativi di 3 ore ciascuno (82%), i momenti di supervisione professionale del neoassunto col suo tutor finalizzati all'elaborazione del patto formativo e alla reciproca osservazione in classe (76%), la formazione online finalizzata alla costruzione del portfolio comprendente i due Bilanci di competenze (iniziale e finale), il Curriculum formativo e la progettazione, documentazione, riflessione di due attività didattiche (52%);
- il più diffuso suggerimento che i DS rivolgono all'Amministrazione ai fini di migliorare la qualità del percorso formativo è di anticipare l'inizio della formazione per consentirne uno svolgimento più efficace e significativo.

### Approfondimento sul Curriculum formativo

È stata inoltre condotta una prima sperimentazione per indagare con strumenti qualitativi il contenuto del Curriculum formativo. In particolare, sono stati analizzati i 3 testi liberi scritti da ogni docente come parte delle azioni da svolgere per completare l'attività del Curriculum formativo. Nel suo complesso nell'attività era chiesto al docente di descrivere un massimo di 5 esperienze formative e/o professionali ritenute significative per la costruzione della sua professionalità. I testi analizzati con gli strumenti della *content analysis* (Attanasio, Baldassarre, 2014; Baldassarre, 2010) sono stati scritti in risposta ai seguenti quesiti: “Ambito/ titolo dell'esperienza selezionata”; “Cosa ho imparato? [dall'esperienza]” e “Come [l'esperienza selezionata] ha inciso sulla mia professionalità?”. La maggior parte dei docenti ha inserito 3 esperienze, seguita da una porzione che ne ha inserite 2. La somma delle durate temporali delle singole esperienze descritte dai docenti è



## Introduzione

in media di 84 mesi ovvero oltre 7 anni. La *content analysis* sui corpi di testo relativi alle risposte alle domande guida ha messo in luce che l'attenzione dei docenti di focalizzava, con enfasi diversa in relazione ai vari ordini, intorno a esperienze di crescita professionale avvenuta in contesti professionali di tipo scolastico, esperienze avute in contesti extra scolastici, esperienze che rientrano nella preparazione all'ingresso in servizio, e che mettono in luce, in modo diverso a seconda dell'ordine, competenze tecnico-metodologiche più o meno spinte, e competenze di tipo relazionale, di atteggiamento o di impatto per la sfera etica e valoriale.

### Focus group sull'efficacia dei dispositivi

- La redazione del Curriculum è stata l'attività nella quale le/gli insegnanti hanno percepito la possibilità di esprimersi con maggiore autenticità, esplicitando quei convincimenti alla radice del loro modo di insegnare.
- Il Bilancio delle competenze ha aiutato le persone a ricostruire un tessuto che connettesse diverse esperienze lavorative e formative; in alcuni casi ha aiutato a indirizzare le attività formative rivolte ai neoassunti.
- Il patto formativo è stato uno strumento utile allo sviluppo professionale, nei contesti in cui le/gli insegnanti hanno potuto scegliere attività di formazione tra un ventaglio sufficientemente variegato da coprire l'ampio spettro delle loro esigenze.
- La documentazione delle attività didattiche ha suggerito un modo per continuare a lavorare anche oltre il periodo di prova, fornendo una traccia per organizzare il lavoro in classe.
- L'interazione tra pari è parsa funzionale a sostenere processi di trasformazione nella scuola su una scala più ampia di quella dei soli neoassunti.

### Focus group sulla sostenibilità del modello di *governance* della formazione

Al fine di comprendere l'efficacia del modello di *governance* sono stati utilizzati strumenti di indagine qualitativa quali *focus group* e *mini focus group* per comprendere la percezione e le esperienze di un campione di "testimoni privilegiati". I *focus* con i referenti degli USR di 16 regioni sul territorio nazionale ha permesso, da un lato, di individuare delle buone pratiche trasferibili e da mettere a sistema nella formazione neoassunti, dall'altro, una serie di indicazioni per il miglioramento del percorso.

Tra le migliori pratiche messe a punto dalle varie competenze territoriali ritroviamo:

- la costruzione di una forte alleanza tra Amministrazione centrale, Amministrazione regionale e scuole che svolgono funzione di supporto e gestione delle attività di formazione con maggiore autonomia;
- l'attuazione di un circuito positivo di formazione a cascata con eventi territoriali via streaming che hanno permesso una "ripresa dei contenuti" nelle singole scuole di servizio;
- la progettazione dei laboratori formativi affinché favoriscano il lavoro con piccoli gruppi (modello di bonsai lab);

- la predisposizione della programmazione laboratoriale come conseguenza dell'analisi dei bisogni raccolti dai dati che i docenti hanno inserito in appositi *form* online e con uno sguardo attento alle priorità del Piano Nazionale per la formazione dei docenti<sup>3</sup>;
- l'implementazione di un modello unico di bando di selezione dei docenti esperti per garantire un livello minimo di qualità;
- il ripensamento del ruolo dell'Amministrazione scolastica che deve essere in grado di orientare, essere presente, garantire uniformità, qualità e standardizzazione verso l'alto;
- la costruzione di un *framework* non solo normativo ma anche pedagogico-didascalico intorno al modello neoassunti: attraverso *vademecum*, alfabeti/glossari, riferimenti e richiami di natura scientifica e attraverso un accompagnamento "narrativo" tramite note di servizio per i vari target;
- la predisposizione di uno spazio di condivisione e aggiornamento dei materiali di lavoro; ed infine i) il giusto livello di flessibilità tra localizzazione e delocalizzazione dell'azione formativa, affinché sia in grado di garantire personalizzazione e rispondenza rispetto ai gruppi target.

Tra i suggerimenti auspicati per il miglioramento del percorso emerge la necessità di far leva sulle azioni di collegialità, partecipazione e comunicazione. In particolare viene indicato:

- un maggiore riconoscimento del ruolo delle scuole polo che dovrebbero essere anche referenti per le reti di ambito previste dal Piano Nazionale di formazione (favorendo quindi la coerenza con i piani di formazione continua);
- la maggiore consapevolezza del docente della responsabilità dell'apprendimento e del funzionamento del sistema;
- supporto alla figura del "docente-ricercatore" che assume una responsabilità rispetto alla comunità di appartenenza;
- necessità di lavorare su documenti e modellizzazioni da usare per migliorare le pratiche.

L'approfondimento compiuto attraverso *mini focus group* per conoscere il parere e l'esperienza dei DS delle scuole polo e dei referenti territoriali incaricati della formazione conferma molti dei suggerimenti indicati dai referenti degli UU.SS.RR. In particolare sono auspicati i seguenti interventi:

- una migliore gestione dei laboratori territoriali;
- un'offerta formativa dei laboratori rispondente ai bisogni formativi effettivamente rilevati;
- una specifica motivazione e formazione dei tutor e dei docenti all'osservazione e alla documentazione delle pratiche didattiche e alla riflessione su queste;
- un'attenta e capillare formazione per le figure dei tutor accoglienti;
- un ruolo attivo di Indire nella predisposizione di strumenti, tutorial, guide e altro materiale a supporto di un percorso di messa a sistema di buone pratiche professionali.

<sup>3</sup> [http://www.istruzione.it/piano\\_docenti/](http://www.istruzione.it/piano_docenti/)

## Contesto e disegno dell'azione di monitoraggio

I primi anni di insegnamento rappresentano un periodo critico nel processo di professionalizzazione del docente. Durante questo periodo, definito in lingua inglese *induction*, 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 nel pieno della loro pratica professionale.

La ricerca nazionale ed internazionale<sup>4</sup> evidenzia che modelli efficaci di formazione per i neoassunti dovrebbero fornire strumenti di azione e di riflessione sui piani professionale, organizzativo, sociale e di orientamento alla carriera.

Sebbene l'accompagnamento e il supporto si attuino in modi differenti nei diversi Paesi, recenti studi hanno individuato alcuni elementi considerati vincenti nei programmi di formazione, sia per ciò che concerne la professionalizzazione del docente, sia in relazione alla soddisfazione dei soggetti coinvolti.

Tra gli elementi ricorrenti in letteratura vi sono:

1. 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 permettano 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 formazione per neoassunti, è l'opportunità di integrare esperienze in presenza con spazi di riflessione e condivisione in ambienti online. A tal proposito è raccomandato l'utilizzo delle strutture online come supporto, e non in sostituzione,

<sup>4</sup> Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010). [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/publications/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/handbook0410_en.pdf)



delle attività in presenza, essenziali perché garantiscono l'immediatezza, elemento centrale della professionalità dei docenti.

In Italia il percorso di formazione e prova accompagna da oltre vent'anni l'entrata in ruolo del personale docente (T.U. 1994). Il percorso Neoassunti realizzato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e da Indire nella sua recente riformulazione, a partire dall'anno scolastico 2014/2015 (CM 6768/2015, CM 36167/2015, DM 859/2015, CM 28515/2016), è attualmente alla sua seconda annualità di esercizio ed ha coinvolto ad oggi più di 130.000 docenti neo-immessi in ruolo e circa 70.000 tutor accoglienti.

Il modello formativo (sinteticamente esposto in Fig.1), è strutturato in 50 ore di attività<sup>5</sup> da realizzarsi tra novembre e giugno così suddivise (DM 850/2015 e CM 36167/2015):

1. un incontro propedeutico e uno di restituzione finale dell'intero percorso di 3 ore ciascuno (totale: 6 ore);
2. 4 laboratori formativi di 3 ore ciascuno (totale: 12 ore);
3. almeno 2 momenti di reciproca osservazione in classe tra tutor e docente (totale: 12 ore);
4. formazione online: costruzione di un portfolio formativo digitale comprendente: 3 attività di autovalutazione delle proprie competenze professionali, 1 attività di riflessione e scrittura delle proprie esperienze formative e professionali (il Curriculum formativo), la progettazione, documentazione, riflessione di 2 attività didattiche, 4 questionari di monitoraggio delle varie fasi del percorso, risorse per l'autoformazione e spazi per l'interazione sociale online (20 ore).

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

La formazione online fa da raccordo delle attività condotte in presenza e si traduce nella creazione del portfolio formativo digitale da presentare al comitato di valutazione.

<sup>5</sup> 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.

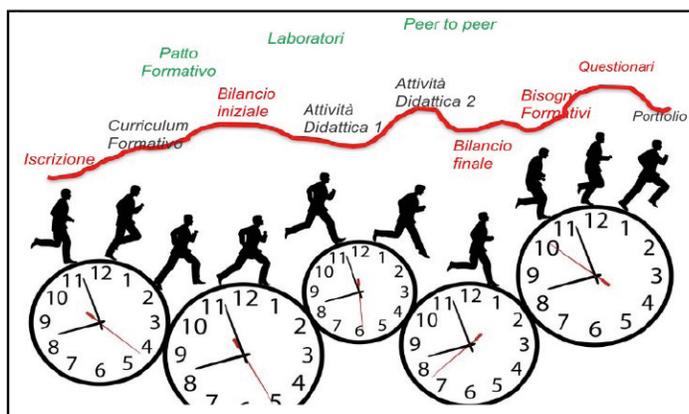


Figura 1.  
Articolazione delle attività del  
percorso formativo

La messa in pratica del percorso formativo è opera di più soggetti: la Direzione Generale del Personale Scolastico (DGPER) del MIUR, che è il soggetto che definisce le linee generali per l'attivazione dell'intero piano di formazione, gli USR, gli Ambiti territoriali, le scuole polo, i DS, i tutor, l'Indire (vedi Tabella 1). In accordo con tale organizzazione, il docente che sta effettuando l'anno di prova si trova a condurre la sua esperienza di formazione all'interno di un sistema di relazioni che sostiene il modello formativo (DM 850/2015 e CM 36167/2015).

**Tabella 1. Soggetti coinvolti nella gestione della formazione e loro funzioni**

Soggetto	Funzioni
Dirigenti scolastici	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantisce la disponibilità del POF della documentazione della scuola</li> <li>- Stabilisce il patto per lo sviluppo professionale</li> <li>- Designa il tutor sentito il parere del Collegio dei Docenti</li> <li>- Attesta le ore di osservazione peer to peer</li> <li>- Presenta una relazione per ogni docente in formazione e prova</li> <li>- Visita la classe del neoassunto almeno una volta</li> <li>- Presiede il Comitato di Valutazione</li> <li>- Emette provvedimento motivato di conferma in ruolo o di ripetizione del periodo di prova</li> </ul>
Tutor accogliente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- È designato dal DS sentito il parere del Collegio dei Docenti</li> <li>- Collabora al Bilancio iniziale e finale delle competenze e al Patto formativo</li> <li>- Svolge le ore di peer to peer (progettazione, osservazione reciproca, analisi)</li> <li>- Presenta un parere motivato sulle caratteristiche dell'azione professionale del docente in formazione e prova</li> <li>- Integra il Comitato di Valutazione in occasione del colloquio sostenuto dal docente</li> <li>- Riceve un compenso economico (MOF ed eventualmente fondo di cui all'art. 1, c. 127 L.107/2015)</li> <li>- Riceve un'attestazione dell'attività svolta</li> </ul>

Uffici regionali e territoriali e scuole polo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gli uffici regionali costituiscono un apposito staff regionale</li> <li>- Verificano il numero dei docenti tenuti alla frequenza del periodo di formazione e di prova</li> <li>- Coordinano le azioni formative a livello regionale (incontri di staff, conferenze di servizio DS, incontri con tutor...)</li> <li>- Forniscono strumenti utili allo sviluppo delle attività (protocolli, griglie di osservazione, esemplificazione di patti, modulistica ecc.)</li> <li>- Svolgono azioni di monitoraggio e verifica (con azioni di tipo qualitativo)</li> <li>- Promuovono attività di documentazione e ricerca (es. creazione di uno specifico spazio web)</li> <li>- Progettano e gestiscono le attività formative a livello territoriale attraverso gli uffici di ambito territoriale, anche avvalendosi delle scuole polo</li> </ul>
Comitati di Valutazione	<p>Verifica la padronanza degli standard professionali da parte dei docenti in formazione e prova con riferimento ai seguenti criteri (art. 4 DM 850/2015):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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;</li> <li>- corretto possesso ed esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali;</li> <li>- osservanza dei doveri connessi con lo status di dipendente pubblico e inerenti la funzione docente;</li> <li>- partecipazione alle attività formative e raggiungimento degli obiettivi dalle stesse previsti.</li> </ul>
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 (<a href="http://www.neoassunti.indire.it">www.neoassunti.indire.it</a>)</p>

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

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

Il presente rapporto di monitoraggio comprende un primo tentativo di indagare questi aspetti, attraverso l'analisi dei risultati relativi all'uso del portfolio formativo, a sua volta basato sul *pattern* dell'alternanza teoria-pratica-riflessione; anche in una prospettiva di estensione dell'uso del portfolio formativo a tutti i docenti in servizio. La piattaforma (<http://neoassunti.indire.it/2016/>) su cui si è svolta la formazio-

ne online affidata ad Indire è stata resa disponibile agli utenti dal 18 febbraio 2016 al 30 settembre 2016. All'interno di tale ambiente gli utenti-docenti hanno svolto azioni formative oggetto delle attività di monitoraggio.

Tali azioni sono:

- a) redazione online del Bilancio delle competenze in entrata volto ad individuare punti di forza e/o punti di debolezza del docente neoassunto nelle seguenti tre aree: didattica, organizzativa e professionale;
- b) redazione online del Curriculum formativo dove indicare un massimo di 5 esperienze professionali ritenute significative;
- c) progettazione, realizzazione, documentazione e riflessione di due attività didattiche;
- d) consultazione/fruizione di risorse educative messe a disposizione da Indire;
- e) compilazione online di 5 questionari: 4 a cura dei docenti neoassunti e relativi a: incontri iniziali e finali, laboratori formativi, osservazione *peer to peer* e formazione online e 1 questionario a cura dei tutor;
- f) redazione online del Bilancio di competenza in uscita, in cui il docente, in considerazione delle attività formative (in presenza e online) svolte, aggiorna il Bilancio redatto in entrata;
- g) redazione online del documento relativo allo sviluppo professionale futuro;
- h) esportazione e stampa del Dossier finale da presentare al Comitato di Valutazione.

#### ***Dettagli delle azioni di monitoraggio***

Il fine dell'attività di monitoraggio è stato rilevare i dati a disposizione e fornirne una prima lettura.

##### Indagine quantitativa

Indire dispone di dati strutturati relativi ai soggetti coinvolti nella formazione e alle attività online da essi svolte. Questi dati sono stati oggetto dell'indagine quantitativa svolta. In particolare, sono state eseguite le seguenti 4 azioni.

- a) Analisi demografica e del comportamento online

**Soggetti coinvolti:** docenti neoassunti (circa 83.000<sup>6</sup>)

**Data set:** dati anagrafici e di tracciamento di alcune azioni dei docenti neoassunti in piattaforma

L'analisi ha messo in relazione i comportamenti anonimizzati dei soggetti sulla piattaforma con i seguenti dati raccolti da Indire in fase di iscrizione dei docenti all'ambiente online:

- Identificativo anonimizzato dell'utente
- Sesso
- Provincia di nascita

<sup>6</sup> Il numero si riferisce ai docenti che hanno concluso la formazione esportando il dossier finale.

- Comune di nascita
- Livello scolastico
- Codice materia di insegnamento
- Codice meccanografico Istituto dove verrà svolto l'anno di prova
- Nazione di cittadinanza

b) Analisi dei dati raccolti con i questionari

**Soggetti coinvolti:** docenti neoassunti (circa 84.000<sup>7</sup> per i questionari del monitoraggio; circa 56.000<sup>8</sup> per i Bilanci) e tutor (circa 65.000)

**Data set:** 7 questionari per docente; 1 questionario per tutor.

L'indagine di tipo quantitativo ha riguardato anche la produzione dei docenti svolta sulla piattaforma <http://neoassunti.indire.it/2016/> nella forma di compilazione di questionari.

Una parte integrante della formazione online dei docenti neoassunti, infatti, consiste nella compilazione dei seguenti questionari:

1. il Bilancio delle competenze iniziale
2. il Bilancio delle competenze in uscita
3. il questionario relativo agli incontri iniziali
4. il questionario relativo ai laboratori formativi dedicati
5. il questionario relativo all'osservazione *peer to peer* (lato docente e tutor)
6. il questionario relativo alla formazione online
7. Lo sviluppo futuro delle competenze<sup>9</sup>.

Ai tutor è richiesta invece solo la compilazione di un questionario relativo all'osservazione *peer to peer*.

c) Comparazione tra le edizioni della formazione Neoassunti 2014/2015 e 2015/2016

**Soggetti coinvolti:** docenti neoassunti (circa 84.000) e tutor (circa 65.000) - edizione 2015/2016; docenti neoassunti (circa 28.000) e tutor (circa 15.000) - edizione 2014/2015.

**Data set:** 8 questionari per i docenti neoassunti (4 relativi all'edizione 2015-2016 + 4 relativi all'edizione 2014-2015); 2 (1 dell'edizione 2015/2016 + 1 dell'edizione 2014/2015 + 1) questionario per i tutor.

<sup>7</sup> Il numero si riferisce ai docenti che hanno compilato i questionari di monitoraggio indipendentemente dall'esportazione del dossier finale.

<sup>8</sup> Si tratta del numero di docenti che ha fornito esplicita autorizzazione al trattamento dei dati non strutturati.

<sup>9</sup> I Bilanci delle competenze e lo sviluppo futuro non sono questionari analoghi nella forma agli altri indicati. Né avevano l'univoco obiettivo di rilevare l'opinione dei docenti. Al contrario si è trattato e si tratta di attività con finalità formative e di autovalutazione; tuttavia lo strumento (*Lime Survey* - <https://www.limesurvey.org/>) con cui esse sono state implementate è lo stesso utilizzato per i questionari veri e propri: questa la ragione per la quale essi sono trattati similmente ai fini dell'elaborazione dati.

La comparazione ha riguardato i 4 questionari compilati dai docenti neoassunti nelle due edizioni (il questionario relativo agli incontri iniziali; il questionario relativo ai Laboratori formativi dedicati; il questionario relativo al *peer to peer*; il questionario relativo alla formazione online) e il questionario compilato dai tutor.

- d) Somministrazione e analisi di un questionario rivolto ai Dirigenti scolastici

**Soggetti coinvolti:** 109 Dirigenti scolastici.

**Data set:** 1 questionario.

Si è messo a punto la somministrazione di un questionario volto ad indagare caratteristiche della *governance* e del modello formativo in termini di punti di forza e di debolezza su un campione di DS coinvolti nella formazione dei docenti Neoassunti 2015/2016.

Indagine qualitativa

- a) Content analysis del Curriculum formativo

**Soggetti coinvolti:** docenti neoassunti (un campione composto da circa 56.000<sup>10</sup>)

**Data set:** Curriculum formativo. Dati strutturati e non strutturati relativi a 161.600 esperienze inserite.

Come parte del suo percorso formativo il docente neoassunto deve inserire in un'apposita sezione della piattaforma un massimo di 5 esperienze, che ritiene essere state particolarmente incisive nella sua crescita professionale. La sezione è composta da 4 campi a testo libero e 2 campi numerici relativi all'anno di inizio dell'esperienza e alla durata:

- Ambito dell'esperienza (max. 255 caratteri spazi compresi)
- Anno di inizio (selezione anni)
- Durata (in mesi)
- Breve descrizione (max. 1000 caratteri spazi compresi)
- Cosa ho imparato? (max. 1500 caratteri spazi compresi)
- Come ha inciso sulla mia professionalità? (max. 1500 caratteri spazi compresi)

Si è indagato in via sperimentale questo patrimonio di dati testuali attraverso un'analisi del contenuto di 3 campi di testo di ciascuna esperienza inserita. È stata inoltre svolta un'analisi sui dati strutturati di ogni esperienza inserita e poi incrociati con l'ordine di scuola e il tipo di posto del docente.

<sup>10</sup> Si tratta della stessa popolazione di cui sono stati analizzati i Bilanci, vedi nota 6.

- b) Focus group per valutare la sostenibilità del modello di governance della formazione

**Soggetti coinvolti:** referenti degliUSR, degli Ambiti territoriali e Dirigenti scolastici delle scuole polo.

**Strumenti d'indagine:** *Focus group*

In considerazione dell'ampio coinvolgimento di soggetti istituzionali nell'organizzazione e gestione della formazione dei docenti neoassunti, Indire ha indagato l'efficacia di questo modello di *governance* ed eventuali divergenze nella sua attuazione a livello territoriale. A questo fine sono state analizzate, tramite lo strumento del *focus group*, la percezione e le esperienze di un campione di soggetti coinvolti nell'organizzazione della formazione.

- c) Focus group e interviste per valutare l'uso dei dispositivi

**Soggetti coinvolti:** 105 docenti (neoassunti e tutor).

**Strumenti d'indagine:** *Focus group*, interviste

Al fine di stabilire l'efficacia percepita dei dispositivi predisposti per la formazione dei docenti neoassunti inclusi nel portfolio (Bilancio delle competenze iniziale, Curriculum formativo, attività didattica 1 e 2, Bilancio delle competenze in uscita e sviluppo futuro delle competenze) e innovativi del modello (il patto per lo sviluppo formativo) sono stati condotti interviste e *focus group* su tutto il territorio nazionale.

- d) Restituzione finale degli esiti e confronto sulle prospettive future.

**Soggetti coinvolti:** Dirigenti scolastici, referentiUSR, Ambiti territoriali, MIUR, Indire e partner scientifici

**Strumenti d'indagine:** dibattito

Come atto finale delle attività di monitoraggio, volto a restituire gli esiti e derivare prospettive di miglioramento futuro, MIUR e Indire hanno organizzato un incontro nazionale con i soggetti coinvolti nelle azioni ed hanno raccolto riscontri e commenti.

## Metodologia e strumenti d'indagine

Descrivere, sintetizzare e misurare un'azione formativa così complessa obbliga ad affrontare la descrizione di una azione di governo di grande portata innovativa per la dimensione e la storia professionale della popolazione dei docenti coinvolti, per la ricchezza delle azioni di formazione e di accompagnamento, per l'articolazione in contenuti ed organizzazione, per la pluralità dei ruoli e degli attori coinvolti.

È noto che di fronte alla complessità sociale non si debba cadere nella dicotomia tra analisi qualitativa e quantitativa, infatti, questa indagine si è prefissa l'obiettivo di individuare ed esplorare una sintesi tra le esigenze della misura oggettiva delle variabili di interesse, tipiche della dimensione quantitativa, e quelle dell'esplorazione fine di un contesto ancora da concettualizzare e conoscere, difficile da categorizzare a priori: l'obiettivo dell'analisi qualitativa.

Un simile obiettivo di rappresentazione non sarebbe stato possibile se al centro dei processi studiati non ci fosse stata la piattaforma online, l'ambiente nel quale i docenti neoassunti hanno vissuto e documentato gran parte delle azioni formative, oggetto delle attività di monitoraggio: non un semplice canale di distribuzione e raccolta di informazioni, ma un contesto pensato affinché il suo utente potesse anche riflettere in libertà, con il suo linguaggio e la sua prospettiva, su temi di interesse. Nel caso specifico di questa ricerca, in particolare, la riflessione del docente verte sulla sua storia professionale e sul percorso intrapreso in vista del suo nuovo ruolo, attraverso un processo di presa di coscienza critica.

Dimensioni descrittive e concettualizzazioni sfumate e ancora non conosciute hanno trovato, nelle parole degli insegnanti che le documentavano sulla piattaforma, la loro prima denotazione. Ciò che i docenti pensavano sulla propria storia professionale, il modo in cui valutavano gli elementi portanti della propria formazione e della propria professionalità erano infatti temi completamente da esplorare: le analisi testuali che sono state effettuate su questi *corpora* hanno consentito di ottenere informazioni integrabili nei classici scenari quantitativi generati dai questionari e dai dati di uso della piattaforma.

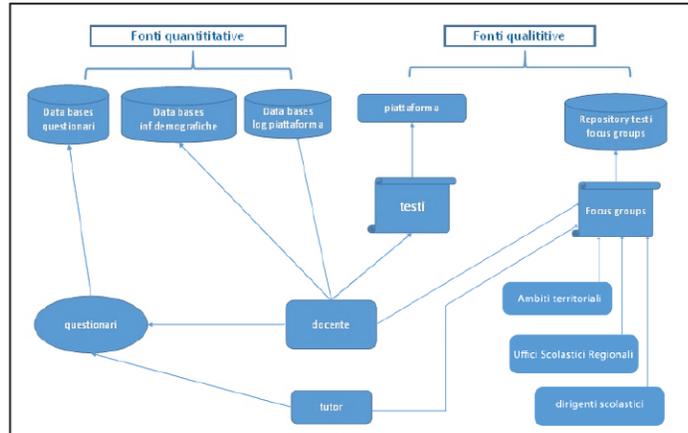


Figura 2.  
Descrizione delle fonti  
quantitative e qualitative

L'immagine rappresenta lo spazio delle fonti e delle informazioni disponibili per questo studio. Le fonti coinvolte (dati amministrativi, questionari, documenti di *focus group*, contenuti e log della piattaforma) hanno formato un testo unitario poiché hanno condiviso la stessa concettualizzazione.

### Dalla pluralità dei canali di raccolta alla produzione delle misure: il ruolo del database relazionale

L'immagine precedente mostra come una pluralità di fonti e canali informativi siano stati fatti convergere verso un sistema informativo armonizzato sulla cui base si sono alimentate le procedure di misura.

In questo senso, la costruzione di un database relazionale unificato, con funzione di memoria del sistema informativo statistico, ha rivestito un ruolo non esclusivamente strumentale e tecnico.

La figura seguente mostra lo schema del database relazionale sulla base dei cui dati sono state effettuate le analisi quantitative.

Questa organizzazione consente letture trasversali e la messa a punto di protocolli per il controllo di qualità e di congruenza dei dati raccolti sulla base di processi diversi.

Agli attori rappresentati nel database sono riferibili anche tutte le informazioni desumibili dalla piattaforma e dai documenti di *focus group*, oggetto dell'analisi qualitativa testuale.

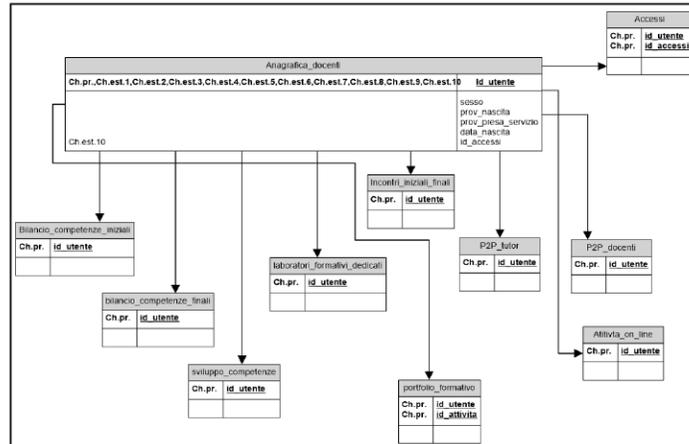


Figura 3. Schema del database relazionale

In particolare, nell'ambito del database sono stati integrati i dati dei diversi questionari predisposti e gestiti con il software *Lime Survey*.

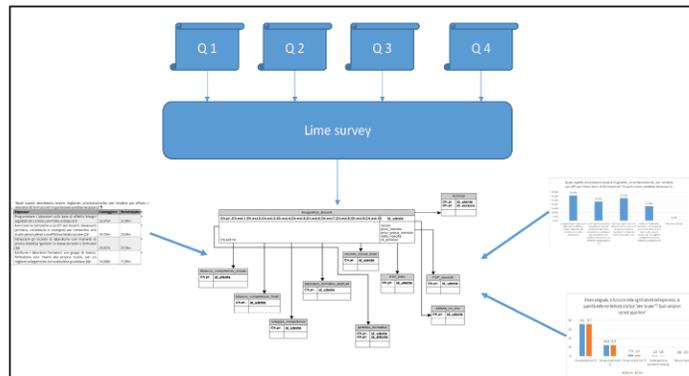


Figura 4. Schema della struttura dei questionari sul software Lime Survey

Il database relazionale ha alimentato la creazione dei data sets per l'analisi quantitativa senza ridondanze e rumore informativo. Attraverso questa configurazione l'indagine restituisce un'informazione scalabile, dall'individuale all'aggregato (oggetto di questo report), che tratteggia la storia, le esperienze, le riflessioni e i giudizi dei neoassunti con quella continuità di senso data dalla circolazione di un linguaggio comune attraverso la molteplicità degli strumenti di osservazione.

## Analisi quantitativa

I dati presentati in questo rapporto derivano dalle risposte date dai docenti neo-assunti ai questionari predisposti online realizzati su piattaforma *Lime Survey*. I questionari sono rimasti aperti fino al completamento dell'attività in questione e servivano per:

- documentare il lavoro dei docenti e gli incontri iniziali e finali avvenuti con i tutor;
- descrivere i Laboratori formativi dedicati, gli incontri *peer to peer*, le attività online;
- dettagliare il Bilancio delle competenze iniziali, finali e lo sviluppo delle competenze future.

Sono state inoltre analizzate le risposte al questionario rivolto ai Dirigenti scolastici (anche questo somministrato attraverso la piattaforma *Lime Survey*) che hanno riportato le loro considerazioni sulle attività del docente neo-assunto.

I dati analizzati si riferiscono a circa **84.000** docenti rispondenti ai questionari. Per quanto riguarda l'analisi del Bilancio delle competenze e del Curriculum formativo i docenti sono **56.554**<sup>1</sup>. Considerando che ogni docente poteva inserire fino a 5 esperienze, il numero complessivo di esperienze indagate è **161.600**.

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

1. scarico e importazione dei dati;
2. controlli di qualità e coerenza;
3. elaborazione dei dati e rappresentazione grafica.

Utilizzare questo tipo di dati per fini di produzione statistica non è stata un'operazione a costo zero: una volta importati i dati sul database relazionale sono state ricostruite le relazioni in modo da poter integrare tra loro le diverse tabelle scaricate e si è provveduto a effettuare dei controlli di qualità sulle informazioni, finalizzati a verificare la loro:

- *Correttezza*: si sono verificate le risposte date a variabili uguali in questionari differenti, come ad esempio la tipologia dei docenti.
- *Coerenza*: aspetto importantissimo prima di procedere all'analisi è stato verificare la coerenza dei dati; ad esempio si è verificato che i codici meccanografici della scuola fossero coerenti con la provincia di presa servizio.
- *Completezza*: sono stati effettuati controlli sull'assenza di dati mancanti nel questionario o nella scheda di rilevazione e si è provveduto, dove possibile, ad integrare le informazioni mancanti sfruttando tabelle provenienti da questionari differenti in modo da poter utilizzare le informazioni per l'analisi.

---

<sup>1</sup> Vedi nota 6.

Il database relazionale è stato progettato cercando di rispecchiare le stesse formalità dell'indagine: una tabella per ogni questionario. Ciascuna tabella riporta come chiave identificativa il codice del docente che risulta la chiave di navigazione del database.

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

- La costruzione delle distribuzioni di frequenza, che riportano per ogni modalità il numero di rispondenti.
- Le distribuzioni in percentuale in modo da rendere i dati dei diversi questionari confrontabili e interpretabili.
- La costruzione delle rappresentazioni grafiche per rendere i dati illustrabili e facilmente leggibili.

### Analisi qualitativa del Curriculum formativo con il software T-lab

Come anticipato nell'introduzione a questo capitolo, la ricerca, oggetto di questo rapporto, si è concentrata anche sulla dimensione qualitativa: è stata effettuata l'analisi di una sezione del portfolio formativo nell'ottica di studiare la storia formativa e professionale dei docenti. Sono state esaminate le risposte date dai docenti per documentare le esperienze formative e/o professionali acquisite nel loro percorso di vita, in particolare l'attenzione è stata rivolta alle risposte alle seguenti domande:

- Ambito dell'esperienza inserita.
- Cosa ho imparato?
- Come ha inciso sulla mia professionalità?

I dati raccolti si riferiscono a **56.554** neoimmessi o passaggi di ruolo.

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

- 1) preparazione, importazione del *corpus* e selezione parole chiave;
- 2) analisi dei dati;
- 3) interpretazione dei risultati.

#### 1) Preparazione e Importazione del corpus

L'analisi testuale è stata preceduta da un processo di preparazione del testo volta alla sua trasformazione in un unico *file*, o meglio, *corpus*.

Lo strumento di analisi utilizzato è stato T-LAB. In particolare:

- a) è stato trasformato l'oggetto relazionale contenente le risposte dei docenti in formato testuale ASCII testo con estensione '.txt', compatibile con T-lab;
- b) è stato normalizzato il *corpus* definendo:
  - le 'multiwords': è stata svuotata la lista delle parole preimpostata dall'applicativo ad eccezione delle espressioni *cooperative learning* e *project work*

- le 'stopwords'
- la personalizzazione del dizionario e gli accorpamenti al fine di modificare la lista preimpostata proposta da T-lab ed adattarla alle esigenze specifiche dell'analisi.

Di seguito si riporta l'immagine proposta dal software T-Lab relativa a questa fase.



Figura 5.  
Schermata "Importazione del corpus" con il software T-lab

Una volta importato il *corpus* è stata predisposta una lista di unità lessicali, parole, lemmi o categorie da utilizzare per costruire la tabella con i dati da analizzare. In questa fase è stata fissata a 100 la soglia minima delle occorrenze per ottenere risultati statisticamente significativi e sono stati eliminati i lemmi con occorrenza superiore a 35.000 perché creavano rumore all'analisi statistica.

## 2) Analisi dei dati - Analisi Tematica dei Contesti Elementari

La prima analisi effettuata è l'analisi dei contesti elementari, che consente di costruire ed esplorare una rappresentazione dei contenuti del *corpus* attraverso pochi *cluster* tematici (minimo 3, massimo 50), ciascuno dei quali:

- risulta costituito da un insieme di contesti elementari caratterizzati dagli stessi *pattern* di parole chiave;
- è descritto attraverso le unità lessicali (-UL) e le variabili che più caratterizzano i contesti elementari da cui è composto.

Il risultato di tale analisi propone una mappatura dei temi generali o specifici caratterizzati dalla co-occorrenza di tratti semantici. Ogni *cluster* è caratterizzato da insiemi di UL che condividono gli stessi contesti di riferimento, consentendo di costruire un filo del discorso all'interno della trama complessiva costituita dal *corpus*. Come si può vedere dall'immagine seguente il processo di analisi può essere effettuato tramite un metodo di *clustering* 'non supervisionato' (nel caso specifico, un algoritmo bisecting K-Means) o tramite una classificazione 'supervisionata' (vale a dire approccio top-down).

Nella nostra analisi è stato effettuato un *clustering* 'non supervisionato'.

T-LAB: ANALISI TEMATICA DEI CONTESTI ELEMENTARI

CORPUS <COSA HO IMPARATO>

< 1062 > CONTESTI ELEMENTARI

< 1049 > PAROLE-CHIAVE (LISTA AUTOMATICA)

Clicca qui per personalizzare la tua lista (Max. 3000 items)

METODO

clustering non supervisionato (bisecting K-means)

clustering non supervisionato (PDDP & K-Means)

clustering supervisionato (dizionario delle categorie)

Salvare la matrice sparsa con dati input come file .CSV  SI  NO

(A) CLUSTER TEMATICI DA OTTENERE Max  10  20  30  40  50

(B) CO-OCCORRENZE ALL'INTERNO DELLE UNITA' DI CONTESTO Min  1  2  3  4  5

Misure di similarità per coppie di documenti  SI  NO

Figura 6.  
Schermata "Analisi tematica dei contesti elementari" con il software T-lab

È poi possibile scegliere alcuni parametri dell'analisi, in particolare:

- il parametro (A) permette di fissare il numero massimo di partizioni da includere negli output T-LAB;
- il parametro (B) permette di escludere dall'analisi le unità di contesto che non contengono un numero minimo di parole chiave (co-occorrenze) incluse nella lista predisposta dall'utilizzatore.

In questo caso, trattandosi di '*clustering* non supervisionato' (opzione di default), la procedura di analisi è costituita dai seguenti step:

- a) costruzione di una tabella dati 'unità di contesto' per 'unità lessicali' (max 300.000 righe x 3.000 colonne), con valori del tipo presenza/assenza;
- b) pretrattamento dei dati tramite TF-IDF e trasformazione di ogni vettore riga a lunghezza 1 (norma euclidea);

- c) uso della misura del coseno e clusterizzazione delle unità di contesto tramite il metodo bisecting K-means (riferimenti: Steinbach, Karypis, & Kumar, 2000; Savaresi, Booley, 2001);
- d) archiviazione delle varie partizioni ottenute e, per ciascuna di esse:
  - o costruzione di una tabella di contingenza unità lessicali x cluster (n x k);
  - o test del chi quadro applicato a tutti gli incroci cluster x unità lessicali;
  - o analisi delle corrispondenze della tabella di contingenza unità lessicali x cluster (riferimenti: Benzécri, 1984; Greenacre, 1984; Lebart, Salem, 1994).

Questa procedura realizza, dunque, un tipo di analisi delle co-occorrenze (step a-b-c) e, a seguire, un tipo di analisi comparativa (d). In particolare, l'analisi comparativa usa come colonne delle tabelle di contingenza le modalità della 'nuova variabile' derivata dall'analisi delle co-occorrenze (modalità della nuova variabile = cluster tematici).

Al termine dell'analisi è stato possibile effettuare le seguenti operazioni:

1 - esplorare le caratteristiche dei cluster;

Dall'analisi dei contesti elementari si ottiene una prima esplorazione delle caratteristiche dei cluster: in particolare per ogni cluster vengono mostrate le Unità Lessicali e le variabili che lo caratterizzano e, per ciascuna di esse (unità lessicali o variabili), sono riportati: i valori del chi quadro e le sommatorie dei contesti elementari in cui risulta presente, sia all'interno del cluster selezionato ("IN CLUST") che all'interno dell'insieme analizzato ("IN TOT").

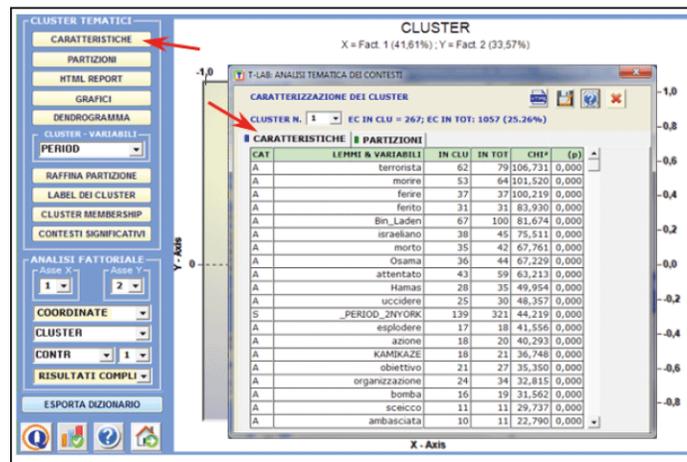


Figura 7.  
Struttura schermata "Analisi tematica dei contesti" con il software T-lab:

Inoltre, nella colonna "CAT", viene indicato se la caratteristica è stata selezionata dall'utilizzatore nella funzione Impostazioni di Analisi ("A") oppure se è stata proposta da T-LAB come descrizione "supplementare" ("S"). Si ottiene anche un **report HTML** che consente una dettagliata verifica delle caratteristiche dei *cluster*. In questo, oltre alla lista delle parole tipiche, vengono mostrati - ordinati in modo decrescente in base al rispettivo peso (*score*) - i contesti elementari che più caratterizzano il *cluster* in esame.

### 2 - esplorare le relazioni tra cluster;

Graficamente è possibile verificare la percentuale delle unità di contesto appartenenti ad ogni *cluster* ed esplorare le relazioni tra i *cluster* all'interno di spazi bidimensionali.

Più specificamente:

- per esplorare le varie combinazioni degli assi fattoriali è sufficiente selezionarli negli appositi box ("Asse X", "Asse Y");
- per ciascuna delle combinazioni (X-Y), è possibile visualizzare vari tipi di elementi (*cluster*, lemmi e variabili).

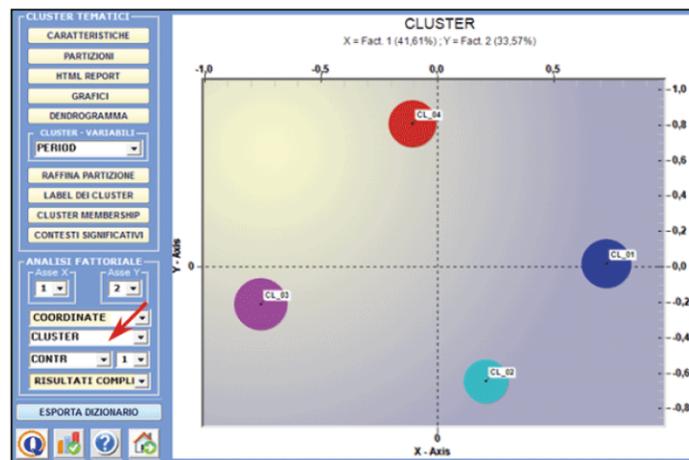


Figura 8.  
Schema che illustra le relazioni  
tra cluster

### 3) Associazioni di parole

Questa operazione consente di verificare le relazioni di co-occorrenza e di similarità che, all'interno del *corpus*, determinano il significato locale delle parole chiave selezionate dall'utilizzatore. Tale verifica è stata condotta tramite opzione predefinita di T-lab e quindi le co-occorrenze delle parole sono calcolate all'interno dei contesti elementari selezionati in fase di importazione del *corpus*

(es., frasi, frammenti, paragrafi, etc.). Di volta in volta che si seleziona una parola, viene calcolato l'Indice di Associazione (tramite il "metodo del coseno") e il sistema restituisce il grafico dell'associazione stessa con le parole chiave e, per ciascuna *label* inclusa nella tabella consente di verificare gli *item* inclusi in ogni lemma. Il grafico prodotto è il "diagramma radiale", in cui il lemma selezionato è posto al centro e gli altri sono distribuiti intorno ad esso, ciascuno a una distanza proporzionale al suo grado di associazione. Le relazioni significative sono quindi del tipo uno-ad-uno, tra il lemma centrale e ciascuno degli altri.

#### **4) Interpretazione dei risultati**

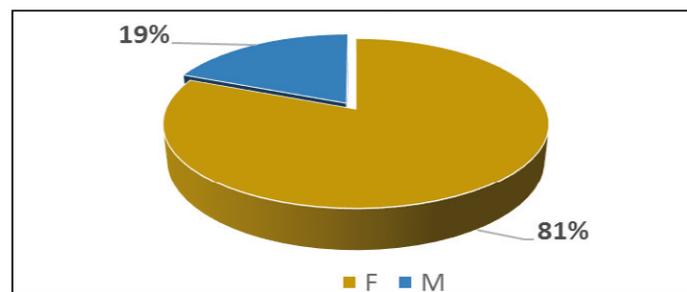
Questa operazione consente di riportare le analisi effettuate tramite T-lab in formato word e di descrivere i risultati delle tabelle e dei grafici in modo da dare una lettura contestuale e un'interpretazione discorsiva alle risposte date dai docenti neoassunti.

## Analisi quantitativa

### Analisi demografica

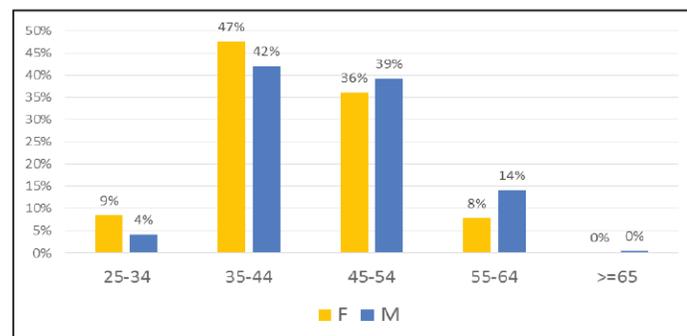
In questa sezione si forniscono indicazioni demografiche sui docenti che nell'anno 2015/2016 hanno svolto l'anno di formazione e prova.

Il numero dei docenti analizzati è di circa **83.000**, 81% sono donne il 19% uomini.



**Grafico 1.**  
Distribuzione dei docenti neoassunti per sesso

Stratificando per fasce di età risulta che il 42% ha un'età compresa tra 35 e 44 anni, il 39% tra 45 e 54 anni, il 14% tra 55 e 64 anni e solamente il 4% tra 25 e 34 anni. Se si stratifica per sesso ciascuna fascia di età, si ritrovano le stesse informazioni: per ogni fascia di età l'80% sono donne.

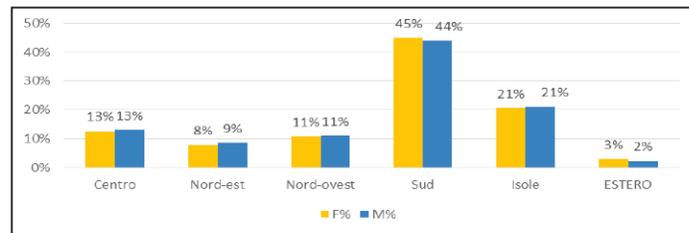


**Grafico 2.**  
Numero docenti neoassunti suddivisi per sesso e fasce di età



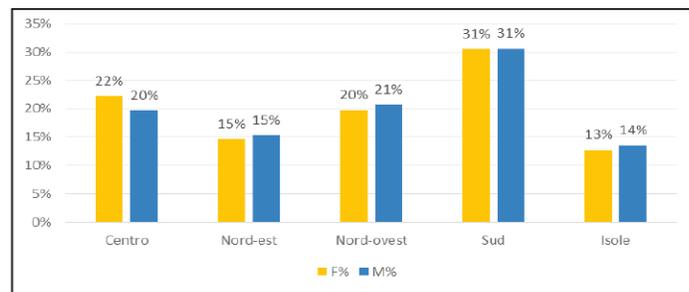
Tra i docenti neoassunti il 45% è nato in una regione del Sud, in particolare in Puglia e in Campania, il 21% proviene dalle Isole, la maggior parte dalla Sicilia; il 13% è nato in una regione del Centro (Lazio e Marche), l'11% proviene dal Nord-ovest (Lombardia) e l'8% dal Nord-est, (Veneto). Si ha anche una piccola percentuale del 3% che è nato all'estero. Di seguito si riporta il grafico della ripartizione geografica per nascita stratificato per sesso.

**Grafico 3.**  
Numero docenti neoassunti  
per ripartizione geografica  
(nascita) e sesso



È stata condotta la stessa analisi stratificando per ripartizione geografica di presa in servizio del docente. In generale il 31% ha preso servizio al Sud, il 22% al Centro, il 20% al Nord-ovest, il 15% al Nord-est e infine il 13% nelle Isole. Se confrontiamo questo dato con la ripartizione geografica della nascita emerge che circa l'85% delle persone provenienti dal Sud, dal Centro, dal Nord-est e dal Nord-ovest sono rimaste ad insegnare nella stessa ripartizione geografica; invece il 47% dei nati nelle isole, si è spostato altrove.

**Grafico 4.**  
Numero docenti neoassunti  
per ripartizione geografica  
(servizio) e sesso

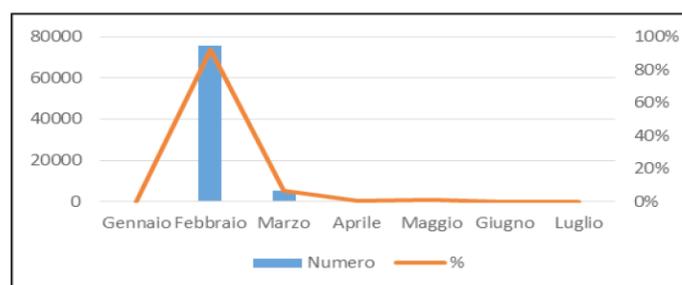


### Analisi degli accessi in piattaforma: comportamento degli utenti nell'ambiente online

I docenti neoassunti hanno utilizzato l'ambiente progettato e implementato da Indire per inserire le attività richieste dal Ministero. Si è esaminato il comportamento dei docenti rispetto all'interazione con l'ambiente online, tenendo traccia dei seguenti dati: la data di iscrizione alla piattaforma, la data di compilazione della prima e della seconda attività didattica, la data di esportazione finale del portfolio delle attività richieste.

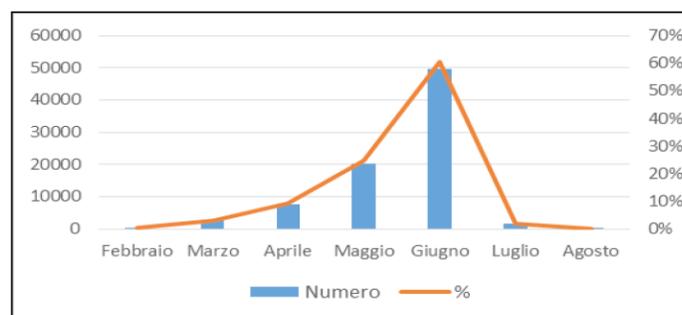
Il primo momento di accesso di cui si ha traccia è l'iscrizione, da cui risulta che il 92% si è iscritto a Febbraio 2016.

**Grafico 5.**  
Distribuzione mensile utenti iscritti all'ambiente online



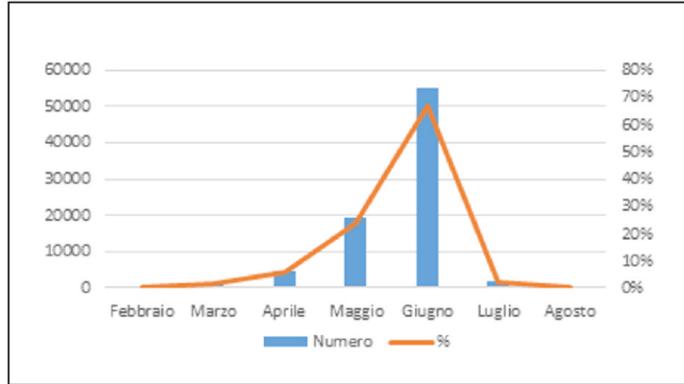
Successivamente alla data di iscrizione sono iniziate le prime attività in piattaforma. La prima attività ha visto il 61% degli utenti svolgerla a Giugno, il 25% a Maggio e il 9% ad Aprile.

**Grafico 6.**  
Distribuzione mensile utenti alla data: Attività 1



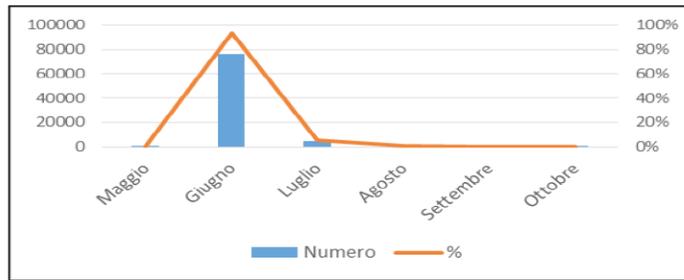
La seconda attività è stata svolta in modo analogo, il 67% ha caricato il proprio lavoro nei mesi di Giugno, il 24% dei soggetti a Maggio e il 6% ad Aprile.

**Grafico 7.**  
Distribuzione mensile utenti  
alla data: Attività 2

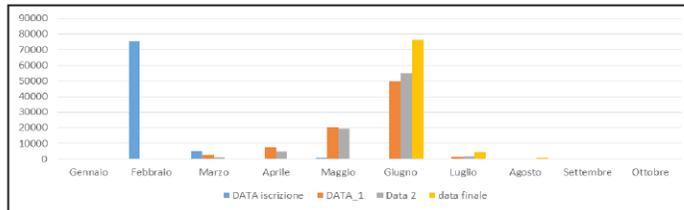


La fase finale ha visto i docenti scaricare il pdf finale del portfolio per il 93% dei docenti, nel mese di Giugno.

**Grafico 8.**  
Distribuzione mensile utenti  
alla data finale



**Grafico 9.**  
Distribuzione accessi mensili  
in base alle attività (iscrizione,  
prima attività, seconda attività,  
data stampa del portfolio finale)



### Questionario 1: Incontri iniziali e finali

In questa sezione sono riportati i risultati relativi al questionario 1 (incontri iniziali e finali).

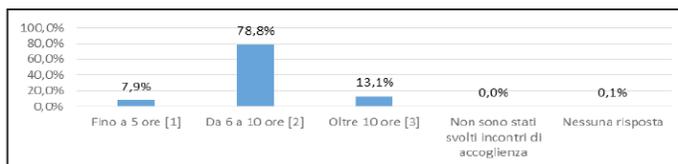
Il numero di risposte considerato è riportato nella tabella seguente:

Questionari completi	83.866
Questionari incompleti	217
<b>Totali</b>	<b>83.972</b>

Ai fini dell'elaborazione sono stati considerati solo i questionari completi.

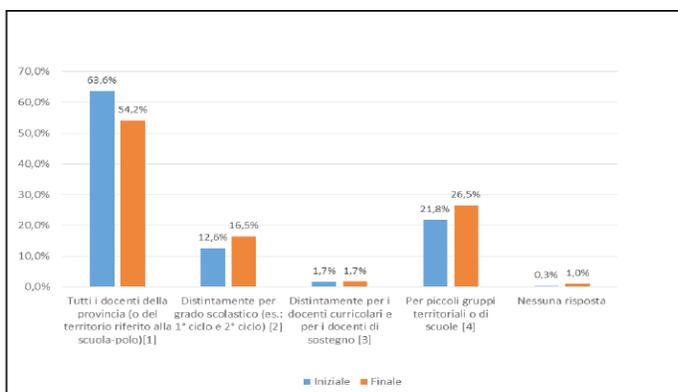
Il modello formativo proposto prevedeva un impegno di 6 ore per gli incontri iniziale e finale: il 78,8% ha indicato come tempo complessivo dedicato a tale fase tra le 6 e le 10 ore, mentre il 13,1% ha indicato oltre le 10 ore.

**Grafico 10.**  
Docenti neoassunti per tempo dedicato agli incontri iniziali e finali

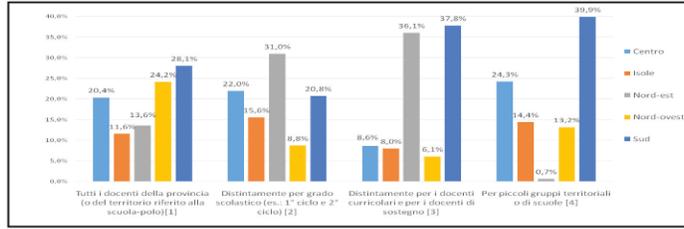


I docenti hanno dichiarato di aver partecipato ad incontri iniziali organizzati aggregando i docenti per provincia (63,6%), oppure raggruppandoli per piccoli gruppi territoriali o di scuole (21,8%); dedicati ad un determinato ordine di scuola (12,6%); o infine distinguendo tra docenti curricolari e docenti di sostegno. Hanno risposto in modo analogo per gli incontri finali come si evince dal grafico seguente.

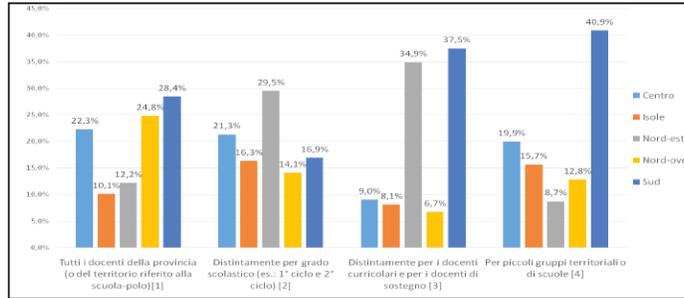
**Grafico 11.**  
In quale forma è avvenuto l'incontro di accoglienza iniziale e finale



**Grafico 12.**  
 Forma degli incontri iniziali  
 per ripartizione geografica  
 (servizio)

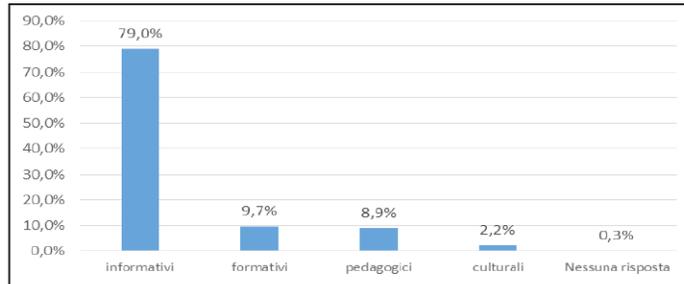


**Grafico 13.**  
 Forma degli incontri finali  
 per ripartizione geografica  
 (servizio)

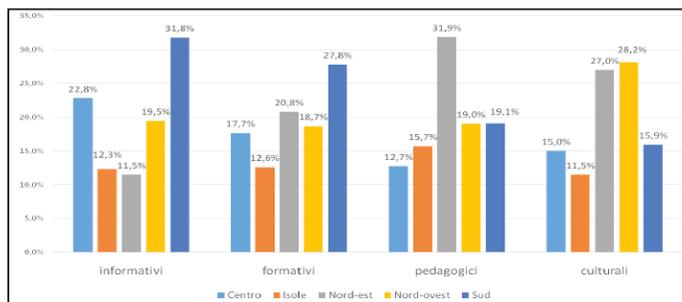


In generale gli incontri di apertura sono stati dedicati prevalentemente ad aspetti informativi e di presentazione generale, di illustrazione del percorso e dell'organizzazione (79%); solo il 9,7% e l'8,9% ha risposto di aver partecipato ad incontri dedicati, rispettivamente, ad aspetti formativi e pedagogici.

**Grafico 14.**  
 L'incontro di apertura è stato  
 dedicato prevalentemente ad  
 aspetti...

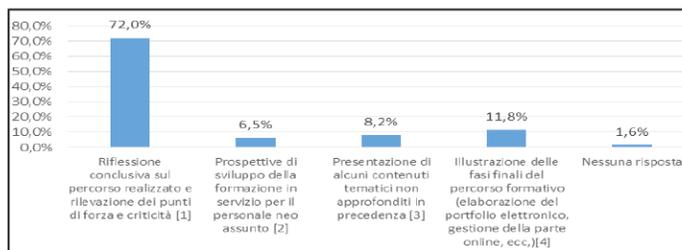


**Grafico 15.**  
Tipo di contenuti degli incontri di apertura per ripartizione geografica (servizio)

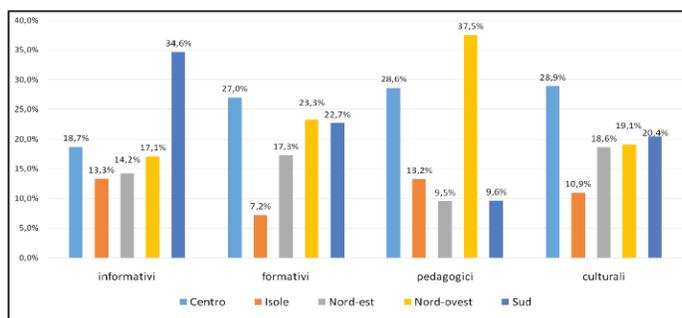


Gli incontri finali sono stati dedicati prevalentemente a riflessioni conclusive sul percorso realizzato e alla rilevazione dei punti di forza e di debolezza (72%), ma anche ad illustrare le fasi finali del percorso formativo (11,8%), (quali l'elaborazione del portfolio elettronico, la gestione della parte online etc.) e, rispettivamente, il 6,5% e l'8,2%, all'approfondimento delle prospettive di sviluppo della formazione in servizio e alla presentazione di specifici temi.

**Grafico 16.**  
L'incontro finale è stato dedicato prevalentemente ad aspetti

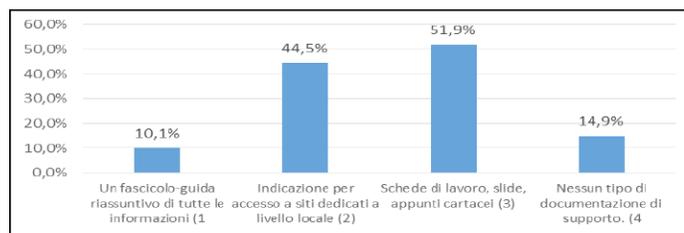


**Grafico 17.**  
Aspetti degli incontri finali rispetto alla ripartizione geografica



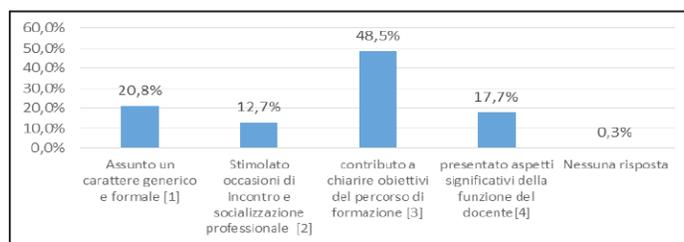
Durante gli incontri sono state fornite schede di lavoro, slide, appunti cartacei (51,9%), indicazioni per l'accesso a siti dedicati (44,5%), e fascicoli guida riassuntivi di tutte le informazioni (10,1%).

**Grafico 18.**  
Sono stati forniti documenti di supporto durante gli incontri?



Coerentemente con le risposte precedenti, da cui emerge che gli incontri hanno avuto principalmente carattere informativo e sono stati utilizzati per fornire schede di lavoro, slide e appunti cartacei, gli incontri introduttivi e conclusivi sono serviti a chiarire gli obiettivi del percorso di formazione per il 48,5% dei docenti; per il 20,8%, invece, si sono invece rivelati di carattere generico e formale; per il 17,7% sono stati utili a presentare aspetti significativi della professione docente.

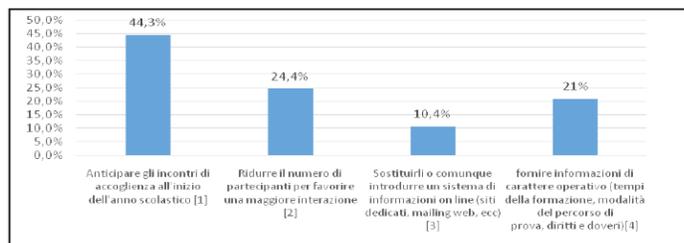
**Grafico 19.**  
Gli incontri introduttivi e conclusivi hanno...



In risposta alla richiesta di indicare quali miglioramenti potrebbero essere apportati nell'organizzazione degli incontri la gran parte ha indicato di anticipare gli incontri iniziali all'inizio dell'anno scolastico<sup>1</sup> (44,3%). Al secondo posto (24,4%) è stata indicata la richiesta di ridurre il numero di partecipanti per favorire una maggiore interazione e, a seguire, fornire informazioni di carattere operativo (tempi della formazione, modalità del percorso di prova, diritti e doveri) (21%).

<sup>1</sup> Si osservi che per l'annualità oggetto del presente monitoraggio la piattaforma per le attività online è stata resa disponibile a metà febbraio 2016, con uno scostamento significativo rispetto al ritmo e al calendario delle attività scolastiche che prendono avvio ogni anno a settembre.

**Grafico 20.**  
Quali aspetti dovrebbero essere migliorati, prioritariamente, per rendere più efficaci gli incontri di carattere generale? In particolare sarebbe necessario:



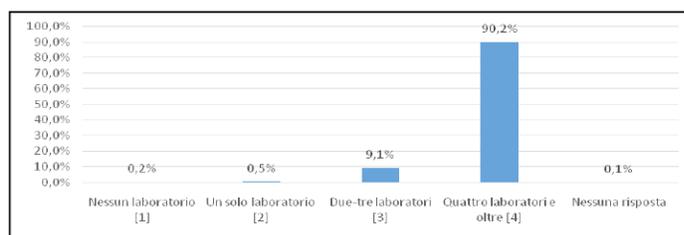
### Questionario 2: Laboratori formativi dedicati

In questa sezione sono riportati i risultati relativi al questionario 2 (laboratori formativi dedicati). Il numero di questionari considerato è riportato nella tabella seguente:

Questionari completi	83.867
Questionari incompleti	433
Questionari totali	84.300

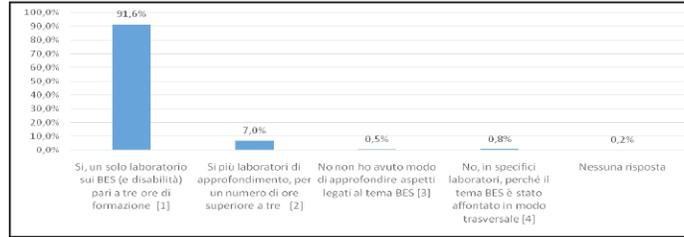
Oltre il 90% dei docenti ha partecipato a oltre 4 laboratori formativi dedicati, come previsto dalla normativa, una percentuale minima (9% circa) ha partecipato a 2/3 laboratori e meno dell'1% ha partecipato ad uno o nessun laboratorio.

**Grafico 21.**  
A quanti laboratori formativi didattici hai partecipato in questa fase?



Il 98% dei rispondenti ha partecipato a un laboratorio o ad una attività di approfondimento sul tema dei BES (Bisogni Educativi Speciali) - considerato fondamentale da normativa - in particolare il 91,6% a laboratori di 3 ore e il 7% a laboratori di oltre 3 ore.

**Grafico 22.**  
Hai partecipato ad un laboratorio o comunque ad una attività di approfondimento sul tema dei Bisogni Educativi Speciali (BES) e disabilità?



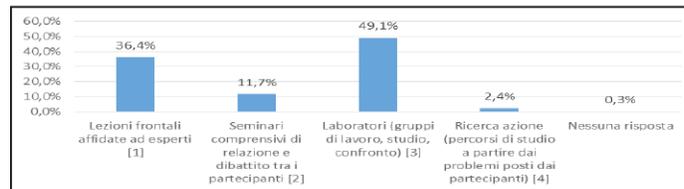
Sommando il tempo in presenza e la successiva rielaborazione personale, il 40,3% dei docenti dichiara di aver dedicato dalle 11 alle 15 ore a questa attività, il 37,4% ne ha dedicate dalle 16 alle 20 e il 18,2% oltre 20 ore.

**Grafico 23.**  
Quanto tempo hai dedicato complessivamente ai laboratori formativi, calcolando il tempo in presenza e la successiva rielaborazione personale?



Dal punto di vista metodologico, gli incontri hanno avuto, nel 49,1% dei casi, struttura di laboratorio (gruppi di lavoro, studio, confronto), nel 36,4% caratteri di lezione frontale affidata ad esperti e nell'11,7% dei casi sono stati seminari comprensivi di relazione e dibattito tra i partecipanti.

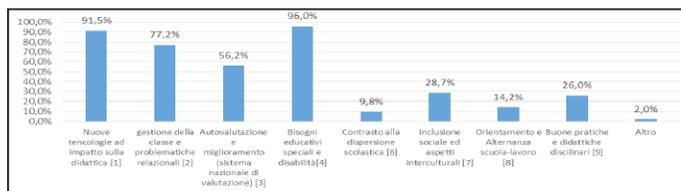
**Grafico 24.**  
Qual è stata la metodologia prevalente degli incontri di formazione di questa parte del percorso (laboratori formativi dedicati)?



I temi trattati nei laboratori sono stati:

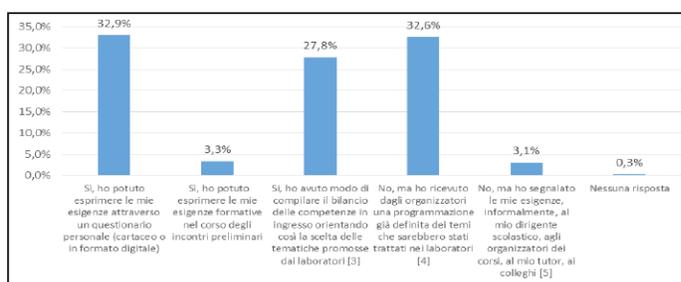
1. BES (96%)
2. Nuove tecnologie e didattica (91,5%)
3. Gestione della classe e problematiche relazionali (77,2%)
4. SNV (56,2%)
5. Inclusione e aspetti interculturali (28,7%)
6. Buone pratiche e didattiche disciplinari (26%)
7. Orientamento e Alternanza scuola-lavoro (14,2%)
8. Contrasto alla dispersione scolastica (9,8%)
9. Altro (2,0%)

**Grafico 25.**  
Quali nuclei tematici sono stati oggetto di approfondimento nel corso dei laboratori formativi?



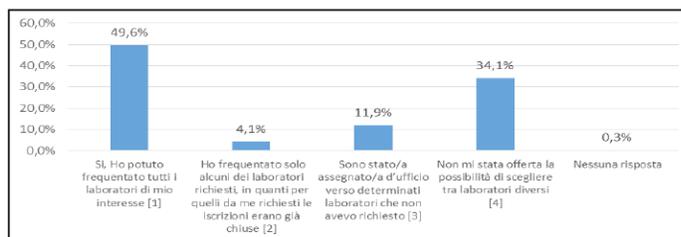
Il 63,9% dei docenti ha potuto indicare i temi che avrebbero voluto come oggetto dei laboratori; il 35,7% invece dichiara di non essere stato consultato sui propri bisogni formativi.

**Grafico 26.**  
Prima di programmare la partecipazione ai laboratori formativi didattici, è stata fatta una rilevazione delle sue esigenze formative?



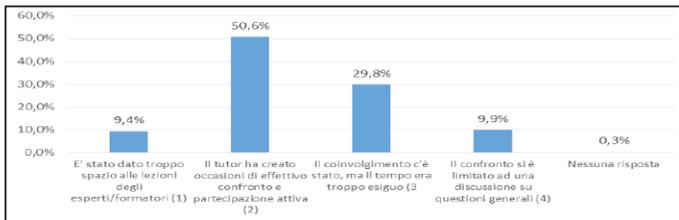
Circa la metà dei rispondenti (49,6%) afferma di aver frequentato solo laboratori di proprio interesse, mentre il 34,1% dichiara di non aver avuto la possibilità di scegliere i laboratori cui partecipare.

**Grafico 27.**  
Hai avuto la possibilità di scegliere tra diverse opportunità di partecipazione ai laboratori?



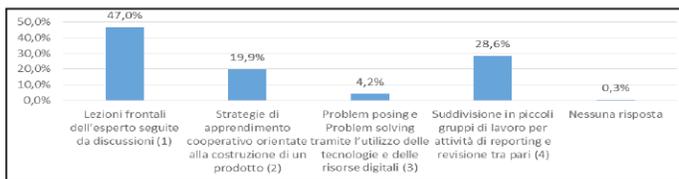
Circa il 50,6% dei docenti riporta esperienze di coinvolgimento attivo durante i laboratori, facilitato dal conduttore; mentre il 29,8% lamenta una mancanza di tempo che ha impattato sul possibile coinvolgimento; il 9,4% afferma che le lezioni frontali hanno occupato troppo spazio a scapito del coinvolgimento più attivo dei docenti; infine il 9,9% ritiene che il coinvolgimento sia stato molto generico.

**Grafico 28.**  
La gestione dei laboratori ha consentito il coinvolgimento operativo dei partecipanti?



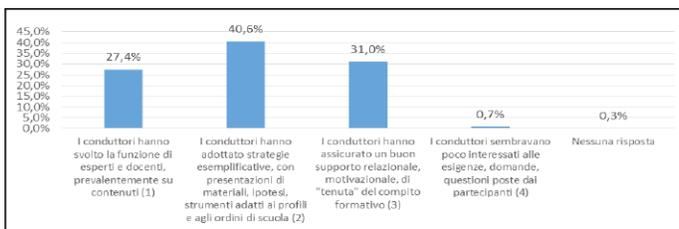
Inoltre sono state indicate le metodologie utilizzate in prevalenza nei laboratori: il 47% dei docenti ha dichiarato di aver partecipato a lezioni frontali tenute da esperti seguite da discussioni, il 28,6% è stato suddiviso in piccoli gruppi di lavoro e il 19,9% ha adottato strategie di apprendimento cooperativo.

**Grafico 29.**  
Quali metodologie sono state prevalentemente utilizzate nello svolgimento del laboratorio?



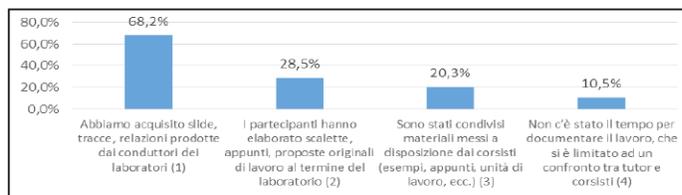
Il 40,6% dichiara che i conduttori hanno adottato strategie esemplificative, con presentazioni di materiali, ipotesi, strumenti adatti ai profili e agli ordini di scuola; il 31% dichiara che i conduttori hanno assicurato un buon supporto relazionale, motivazionale, di "tenuta" del compito formativo e il 27,4% dichiara che i conduttori hanno svolto la funzione di esperti e di docenti, prevalentemente su contenuti.

**Grafico 30.**  
I conduttori dei laboratori erano adeguati al compito e ai differenti profili dei docenti?



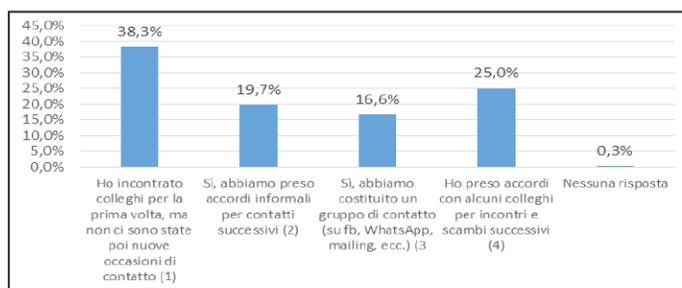
Il 68,2% dei docenti dichiara di aver acquisito, durante i laboratori, slide, tracce e relazioni prodotte dagli esperti, il 28,5% ha elaborato scalette, appunti, proposte originali di lavoro al termine del laboratorio, il 20,3% ha condiviso materiale messo a disposizione dai colleghi (esempi, appunti, unità di lavoro, etc.) e il 10,5% dichiara che non c'è stato il tempo per documentare il lavoro, che si è limitato ad un confronto tra tutor e corsisti.

**Grafico 31.**  
Il laboratorio ha prodotto materiali o ipotesi operative da sviluppare o sperimentare in classe?



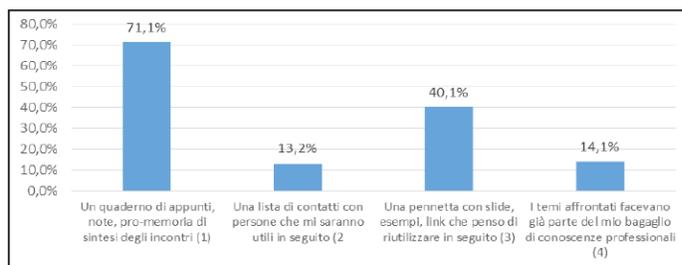
I laboratori si sono rivelati anche occasioni di ampliamento delle proprie relazioni; il 25% dei docenti dichiara di aver preso accordi con altri colleghi per incontri e scambi successivi, il 19,7% ha preso accordi informali e il 16,6% ha costituito un gruppo social. Il 38,3% non ha, invece, avuto altre occasioni di incontro con i colleghi.

**Grafico 32.**  
La partecipazione ai laboratori ha consentito di stabilire contatti con altri colleghi?



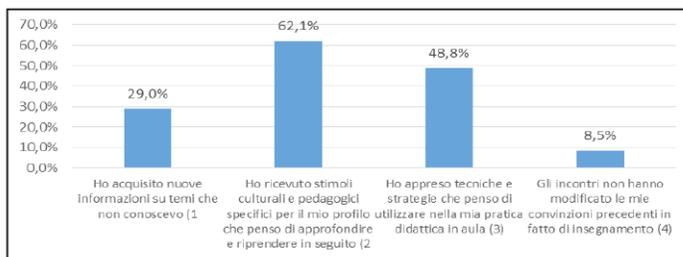
È stato effettuato un ulteriore approfondimento chiedendo quale materiale avessero riportato al termine dei laboratori. Le opzioni più indicate sono state: un quaderno di appunti, note e promemoria (71,1%), un supporto digitale con slide, esempi e link (40,1%).

**Grafico 33.**  
Cosa hai "portato a casa" al termine dei laboratori?



I laboratori hanno consentito ai docenti di ricevere stimoli culturali e pedagogici (62,1%) e di apprendere tecniche e strategie didattiche (48,8%). Secondo il 29% dei docenti i laboratori hanno fornito loro informazioni su temi non noti e per l'8,5% hanno offerto l'occasione per modificare le proprie convinzioni in fatto di insegnamento.

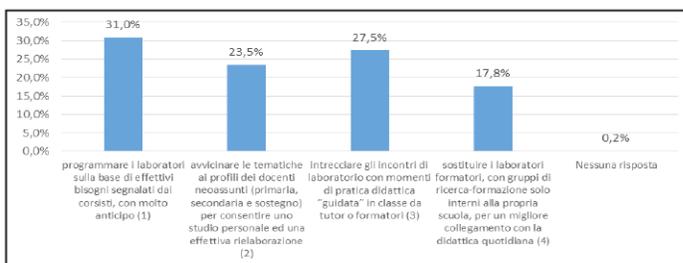
**Grafico 34.**  
Quali sono gli apprendimenti che pensi di aver conseguito attraverso la partecipazione ai laboratori?



Le indicazioni per il miglioramento di questa fase della formazione danno priorità a:

- programmare i laboratori con anticipo e sulla base degli effettivi bisogni dei docenti (31%);
- intrecciare i laboratori con una pratica guidata in classe da tutor o formatori (27,5%);
- avvicinare le tematiche ai profili dei docenti neoassunti (primaria, secondaria e sostegno) (23,5%);
- sostituire i laboratori con gruppi di ricerca-formazione interni alla propria scuola per migliorare il collegamento con la didattica quotidiana (17,8%).

**Grafico 35.**  
Quali aspetti dovrebbero essere migliorati, prioritariamente, per rendere più efficaci i laboratori di formazione?



### Questionari 3 e 5 relativi all'osservazione *peer to peer*

#### I risultati dei due questionari a confronto

In questa sezione sono riportati i risultati relativi al questionario 3 *peer to peer* - docente, somministrato durante la fase online di formazione dei docenti neoassunti e al questionario 5 *peer to peer* - tutor, somministrato ai tutor accoglienti a conclusione della formazione online dei docenti neoassunti. I due questionari presentavano domande volte ad indagare i medesimi aspetti.

L'elaborazione dei due dataset - dei docenti e del tutor - sono commentati in parallelo al fine di consentire una lettura del fenomeno del *peer to peer*, dai due punti di vista dei due protagonisti.

	Questionario <i>peer to peer</i> docente	Questionario <i>peer to peer</i> tutor
Questionari completi	83.872	82.223
Questionari incompleti	480	1.313
Totali	84.352	83.556

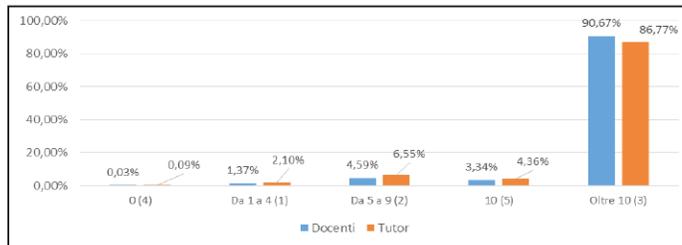
I risultati presentati si riferiscono unicamente ai questionari completati. Non è inclusa in questa restituzione l'analisi delle due domande a testo libero poste ai docenti neoassunti e ai tutor in merito a: 1) punti di forza dell'esperienza, 2) suggerimenti per migliorare l'esperienza (rispettivamente le domande e2 ed e3 del questionario docente ed e3 ed e4 del questionario tutor).

#### Sezione del questionario: Il tempo della fase *peer to peer*

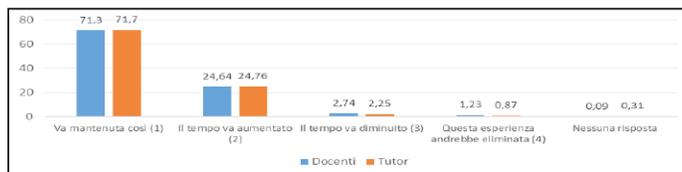
##### Confronto tutor - docenti di posto comune

Docente	Tutor
Per il 90,67% dei docenti la fase <i>peer to peer</i> comprensiva di osservazione nella classe del tutor, progettazione e sviluppo condiviso, presenza del tutor nella sua classe e valutazione dell'esperienza, è durata oltre le 10 ore, mentre per il 4,59% tale attività è durata 5-9 ore e per il 3,34% è durata 10 ore.	Per l'86,77% dei tutor, la fase <i>peer to peer</i> comprensiva di osservazione nella classe del neoassunto, progettazione e sviluppo condiviso delle attività, presenza del neoassunto nella sua classe e valutazione dell'esperienza è durata oltre le 10 ore, mentre per il 6,55% tale attività è durata 5-9 ore e per il 4,36% è durata 10 ore.
Il 71,3% dei docenti ritiene adeguata la durata prevista per questa fase (10 ore nel piano formativo), ma circa il 24,64% dei rispondenti ritiene che la durata possa essere utilmente aumentata.	Anche il 71,7% dei tutor ritiene adeguata la durata prevista per questa fase (10 ore nel piano formativo), ma circa il 24,76% dei rispondenti ritiene che la durata possa essere utilmente aumentata.
Il 52,33% dei docenti ritiene che sia più proficuo effettuare le ore di osservazione nell'ambito della medesima disciplina di insegnamento, mentre il 34,28% preferisce una situazione interdisciplinare; l'8% ritiene indifferente la disciplina per le ore di osservazione.	Il 52,72% dei tutor ritiene, come i docenti, che sia più proficuo effettuare tale attività nell'ambito della medesima disciplina; il 32,02% favorisce la situazione interdisciplinare; il 9,78% ritiene indifferente la disciplina per le ore di osservazione.

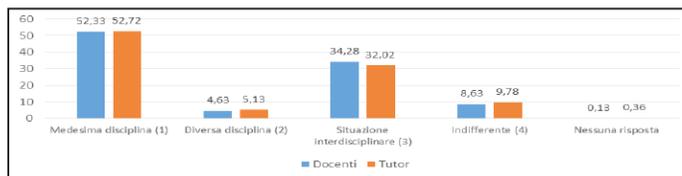
**Grafico 36.**  
Quante ore complessive hai dedicato alla fase *peer to peer*?



**Grafico 37.**  
Ritieni adeguata, in funzione della significatività dell'esperienza, la quantità delle ore dedicate alla fase *peer to peer*? Quali variazioni vorresti apportare?

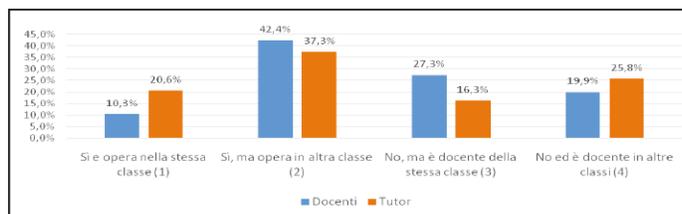


**Grafico 38.**  
Alla luce dell'esperienza, ritieni più proficuo e significativo effettuare le ore di osservazione nell'ambito della medesima disciplina di insegnamento o in una diversa disciplina?



### Confronto tutor - docenti di sostegno

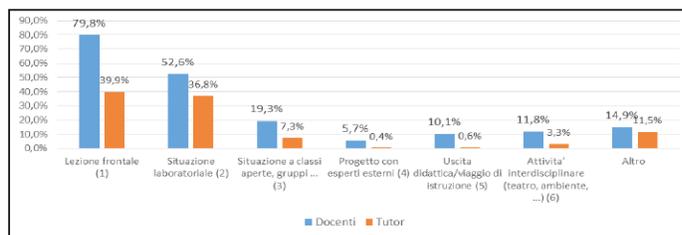
**Grafico 39.**  
Il tuo tutor è un docente di sostegno? (solo per i docenti di sostegno)



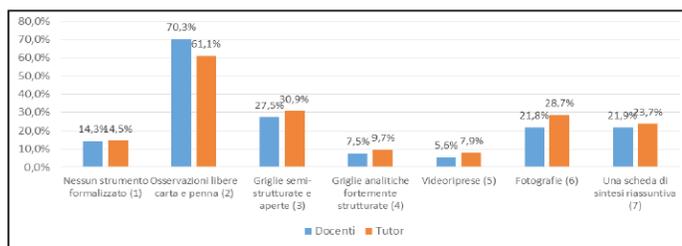
**Confronto lato docente e lato tutor dell'osservazione del neoassunto nella classe del tutor**

Docente	Tutor
<p>Complessivamente il 96% dei docenti ha dedicato più di 3 ore all'osservazione nella classe del tutor, osservando un'attività prevalentemente frontale (79,8%), laboratoriale (52,6%), situazioni a classi aperte (19,3%), attività interdisciplinare (teatro, ambiente,...) (11,8%), uscita didattica, viaggio di istruzione (10,1%).</p> <p>Durante l'osservazione sono stati utilizzati prevalentemente carta e penna (70,3%), griglie semi-strutturate e aperte (27,5%), schede di sintesi riassuntive (21,9%) e fotografie (21,8%).</p> <p>Durante l'osservazione il 47,21% dei docenti afferma di avere concentrato la propria attenzione sulle dinamiche relazionali, il 46,8% sulla metodologia in atto, il 39,7% sugli stili di insegnamento, il 29,7% sul contesto di classe, il 20,7% sui contenuti disciplinari e il 12,48% sull'uso delle tecnologie. Il 44,7% afferma di avere osservato tutti gli aspetti sopra in ugual misura.</p> <p>L'esperienza di osservazione nella classe del tutor è stata vissuta con naturalezza e semplicità (60,02%) e con entusiasmo e partecipazione (30,72%); mentre il 7% ha vissuto l'esperienza in termini tecnici e professionali.</p>	<p>I tutor affermano che i neoassunti li hanno osservati in classe durante attività di tipo frontale (39,9%), laboratoriale (36,8%), situazioni a classi aperte (7,3%), attività interdisciplinare (3,3%) e uscita didattica (0,6%).</p> <p>Il tutor afferma che il docente neoassunto durante la fase di osservazione ha utilizzato prevalentemente carta e penna (61,1%), griglie semi-strutturate e aperte (30,9%), fotografie e diapositive (28,7%) e schede di sintesi riassuntive (23,7%).</p> <p>Il tutor ritiene di essere stato osservato per gli aspetti di dinamiche relazionali (43,13%), metodologia (38,66%), stili di insegnamento (26,72%), contesto e organizzazione della classe (21,28%), contenuti disciplinari (20,06%).</p> <p>Il 50,82% ritiene di essere stato osservato per tutti gli aspetti sopra in ugual misura.</p> <p>L'esperienza di essere osservato dal docente neoassunto è stata vissuta con naturalezza e semplicità (60,45%) e con curiosità e partecipazione (28,23%); mentre il 9,46% ha vissuto l'esperienza in termini tecnici e professionali.</p>

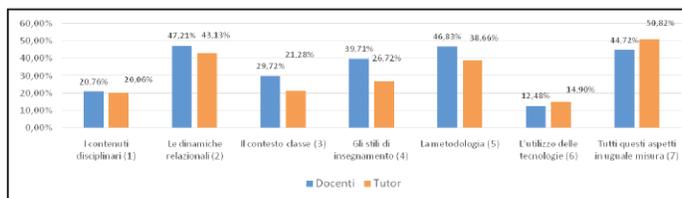
**Grafico 40.**  
Quale tipo di lezione/attività didattica hai osservato?



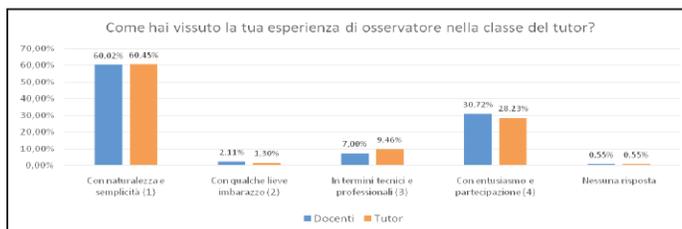
**Grafico 41.**  
Durante le ore di osservazione quali strumenti sono stati utilizzati?



**Grafico 42.**  
Quali sono stati gli aspetti sui quali hai concentrato la tua attenzione durante la fase di osservazione?



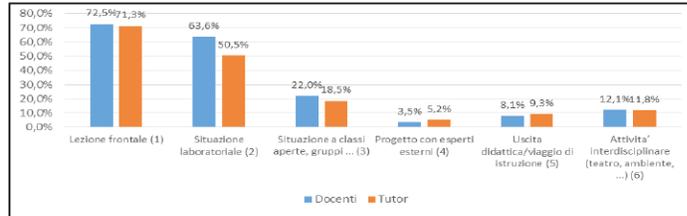
**Grafico 43.**  
Come hai vissuto la tua esperienza di osservatore nella classe del tutor?



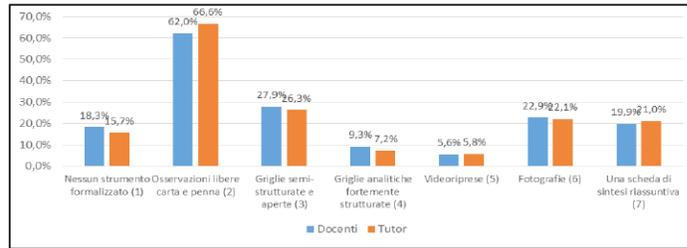
### Confronto lato docente e lato tutor dell'osservazione del tutor nella classe del neoassunto

Docente	Tutor
<p>Il 95,5% dichiara che la permanenza del tutor nella propria classe è durata 3 o più ore, per lo più osservando lezioni frontali (72,5%), situazioni laboratoriali (63,6%), situazioni a classe aperta/gruppi (22%) e attività interdisciplinari (12,1%).</p> <p>Durante l'osservazione il tutor ha usato prevalentemente carta e penna (62%), griglie analitiche strutturate o semi-strutturate (27,9%), fotografie (22,9%), sintesi riassuntive (19,9%), o nessuno strumento formalizzato (18,3%).</p> <p>Il docente neoassunto ritiene che il tutor durante l'osservazione si sia focalizzato maggiormente sulle dinamiche relazionali (40,6%), sulla metodologia (40,7%), sugli stili di insegnamento (31,5%), sul contesto di classe (23,4%), sull'uso delle tecnologie (14,1%). Una percentuale alta - il 50,3% dei rispondenti - ritiene che il tutor si sia concentrato su tutti questi aspetti in uguale misura.</p> <p>L'esperienza di essere osservato è stata vissuta dal docente neoassunto con naturalezza e semplicità (65,8%) e con entusiasmo e partecipazione (16,7%).</p> <p>Il feedback fornito dal tutor è stato di carattere generale ed informale (60,3%), mentre ha riguardato indicazioni specifiche su aspetti didattici e metodologici (47,8%) o sul comportamento da tenere con gli allievi (32,5%).</p>	<p>Il tutor dichiara di aver osservato lezioni di tipo frontale (71,3%), seguite da situazioni laboratoriali (50,5%), situazioni a classe aperta (18,5%) e attività interdisciplinari (11,8%).</p> <p>Durante l'osservazione il tutor afferma, allo stesso modo del docente, di avere utilizzato prevalentemente carta e penna (66,6%), griglie analitiche strutturate o semi-strutturate (26,3%), fotografie (22,1%), schede di sintesi riassuntive (21%) o nessuno strumento formalizzato (15,7%).</p> <p>Durante l'osservazione il tutor afferma di essersi concentrato su tutti gli aspetti in uguale misura (51,6%), sulla metodologia (14,6%), sugli stili di insegnamento (12,6%) e le dinamiche relazionali (11,6%).</p> <p>Il tutor ha vissuto l'esperienza di osservatore con molta naturalezza e semplicità (80,4%) e con curiosità e partecipazione (9,9%).</p> <p>Il tutor, a differenza da quanto detto dai docenti, afferma di aver fornito al neoassunto feedback riguardo a indicazioni specifiche su aspetti didattici e metodologici (38,9%) o sul comportamento da tenere con gli allievi (17,7%). Mentre un 39,6% afferma di aver fornito indicazioni di carattere generale ed informale.</p>

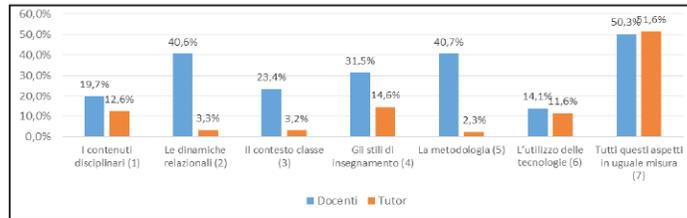
**Grafico 44.**  
Quale tipo di lezione/attività didattica è stata oggetto di osservazione da parte del tutor?



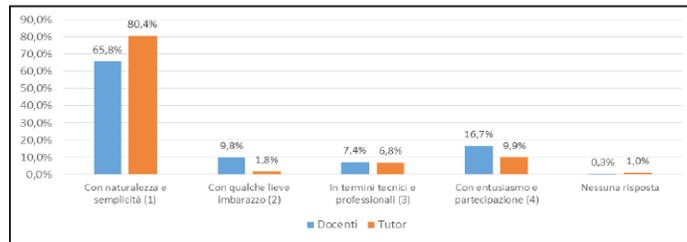
**Grafico 45.**  
Durante le ore di osservazione quali strumenti sono stati utilizzati dal tutor?



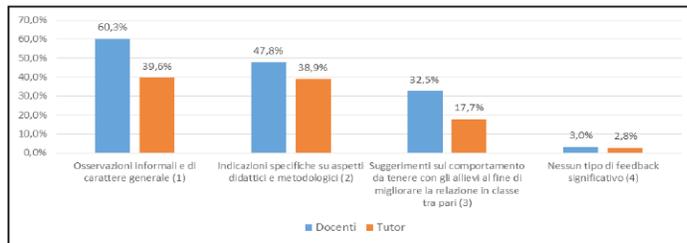
**Grafico 46.**  
Secondo te, su cosa si è maggiormente concentrata l'attenzione del tutor durante la sua osservazione nella tua classe?



**Grafico 47.**  
Come hai vissuto l'esperienza di essere osservato dal tutor nella tua classe?



**Grafico 48.**  
Quale riscontro hai ricevuto dal tutor?

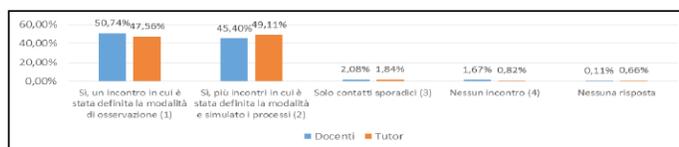


### Confronto lato docente e lato tutor sull'attività di progettazione condivisa

Docente	Tutor
Poco più della metà dei docenti (50,74%) dichiara che gli eventi di osservazione sono stati preceduti da un incontro preliminare col tutor o da più di un incontro (45,4%). Tali incontri, a differenza dell'anno precedente, sono stati finalizzati alla pianificazione dell'osservazione (73,9%), alla progettazione congiunta dell'unità didattica (51,3%) e alla condivisione informale della nuova situazione (20,4%).	Rispettivamente il 49,11% e il 47,56% dei tutor dichiara che gli eventi di osservazione sono stati preceduti da più di un incontro preliminare col docente neoassunto o da un solo incontro. Tali incontri, anche per i tutor come per i docenti, erano maggiormente finalizzati alla pianificazione dell'osservazione (53,2%) e alla progettazione congiunta dell'unità didattica (28,9%).
Inoltre l'osservazione reciproca è stata seguita da un momento conclusivo di confronto e riflessione congiunta nella quasi totalità dei casi (98,02%), con contenuti variegati che vanno dal feedback complessivo sullo stile di insegnamento e suggerimenti migliorativi (50,7%), a riflessioni sull'efficacia didattica dell'intervento e individuazione dei punti deboli (51,6%), alla ricostruzione di quanto avvenuto in classe tramite l'analisi della documentazione delle osservazioni (40,1%).	Il 98,05% dei tutor asserisce che l'osservazione reciproca è stata seguita da un momento conclusivo di confronto e riflessione congiunta, con lo scopo di fornire: un feedback complessivo sullo stile di insegnamento e suggerimenti migliorativi (35,7%), una riflessione sull'efficacia didattica dell'intervento e individuazione dei punti deboli (33,4%) e una ricostruzione di quanto avvenuto in classe tramite analisi della documentazione delle osservazioni (20,2%).
Oltre a tali attività il docente ha collaborato con il tutor alla progettazione (75,2%), in modo informale (70,4%), effettuando confronti sui criteri di valutazione (44,1%), e di consulenza alla stesura dei documenti (44,2%).	Oltre a tali attività il tutor ha collaborato col docente con finalità di supporto alla progettazione (69,6%), in modo informale (64,3%), effettuando confronti sui criteri di valutazione (45,9%), e di consulenza alla stesura dei documenti (43,1%).

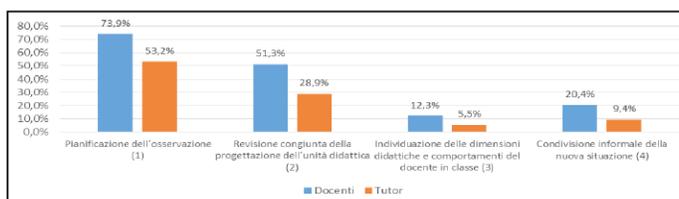
**Grafico 49.**

Gli eventi di osservazione reciproca sono stati preceduti da un incontro preliminare con il tutor?



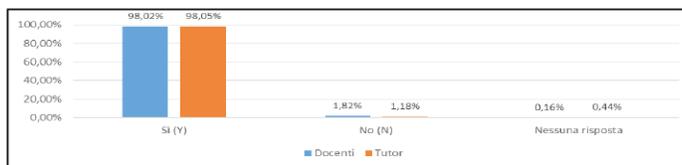
**Grafico 50.**

Qual è stato il contenuto dell'incontro preliminare con il tutor?



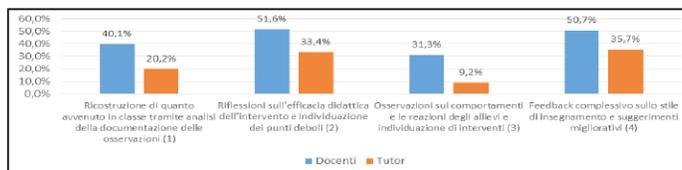
**Grafico 51.**

Le ore di osservazione reciproca sono state seguite da un momento conclusivo di confronto e di riflessione congiunta?



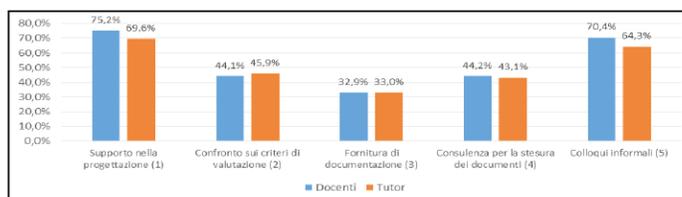
**Grafico 52.**

Qual è stato il contenuto dell'incontro conclusivo di verifica dell'esperienza peer to peer?



**Grafico 53.**

Oltre alle attività di cui sopra, in quali altri momenti si è esplicata la collaborazione con il tutor?

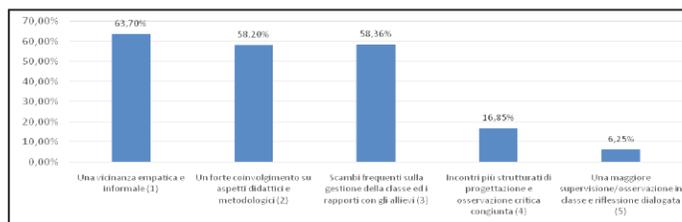


**Cosa si aspetta il docente neoassunto da un tutor**

I docenti neoassunti si aspettano da un tutor accogliente un rapporto di vicinanza empatica e informale (63,7%), disponibilità ad avere scambi frequenti sulla gestione della classe e sul rapporto con gli allievi (58,36%), capacità di forte coinvolgimento sugli aspetti didattici e metodologici (58,2%) e disponibilità ad incontri più strutturati di progettazione e verifica congiunta (16,85%).

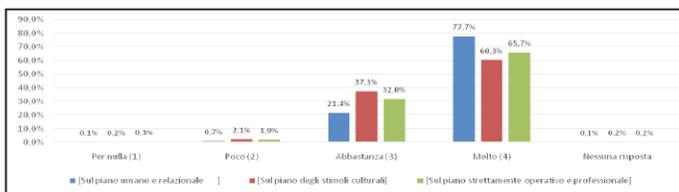
**Grafico 54.**

Quali comportamenti ti aspetti da un tutor supervisore che accoglie un neoassunto?



In generale sul piano umano e relazionale il 77,7% giudica l'esperienza formativa molto utile e il 21,4% abbastanza utile; sul piano degli stimoli culturali il 60,3% la giudica molto utile e il 37,3% abbastanza utile; sul piano strettamente operativo e professionale il 65,7% la ritiene molto utile e il 32% abbastanza utile.

**Grafico 55.**  
Giudichi utile nel suo complesso questa esperienza formativa (docente neoassunto)?

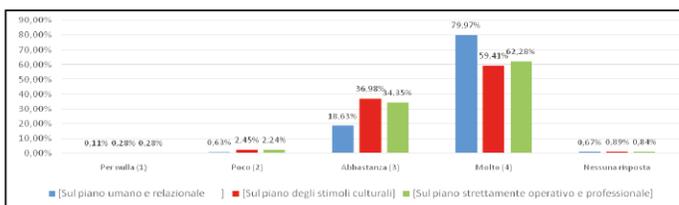


### Giudizio dei tutor sull'esperienza e disponibilità a ripetere l'esperienza

È stato chiesto ai tutor di dare un giudizio complessivo sull'esperienza distinguendo tra piano umano e relazionale, piano degli stimoli culturali e piano strettamente operativo e professionale. Il 79,97% ritiene molto utile tale esperienza rispetto al piano relazionale, il 59,41% rispetto al piano degli stimoli culturali e il 62,28% rispetto al piano strettamente operativo e professionale; mentre ritengono l'esperienza abbastanza utile rispettivamente per i tre ambiti il 18,63%, il 36,98% e il 34,35% dei tutor.

Infine l'89,3% dei tutor risponde affermativamente alla domanda "pensa di svolgere ancora in futuro la funzione di tutor di un docente neoassunto?"

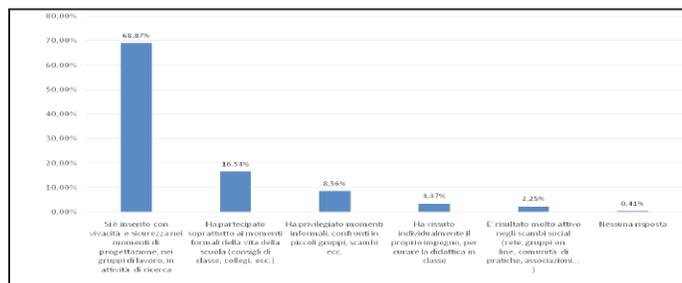
**Grafico 56.**  
Giudichi utile nel suo complesso questa esperienza formativa (tutor)?



### Punto di vista del tutor sulle qualità e sui bisogni del neoassunto

È stato chiesto al tutor come il docente neoassunto abbia partecipato alla vita collegiale della scuola. Il 68,87% ha risposto che il docente si è inserito con vicacità e sicurezza nei momenti di progettazione, nei gruppi di lavoro e in attività di ricerca, il 16,54% che ha partecipato soprattutto ai momenti formali della vita della scuola (consigli di classe, collegi, ecc.), l'8,56% ha privilegiato momenti informali, confronti in piccoli gruppi, scambi ecc. e il 3,37% ha vissuto individualmente il proprio impegno, per curare la didattica in classe.

**Grafico 57.**  
Il docente neoassunto come ha partecipato alla vita collegiale della scuola?

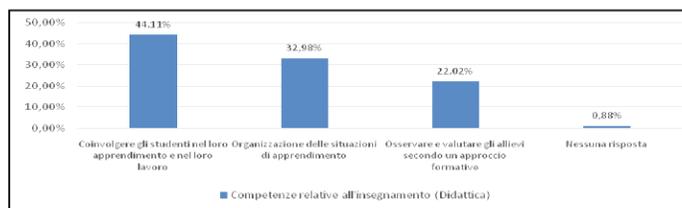


Infine, è stato chiesto al tutor di dire quali a suo avviso siano i bisogni formativi manifestati dai docenti rispetto alle tre aree di competenza (didattica, organizzazione, formazione)

**DIDATTICA**

i docenti, secondo i tutor, hanno richiesto di essere formati al fine di coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro (44,11%), organizzare situazioni di apprendimento (32,98%), osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo (22,02%).

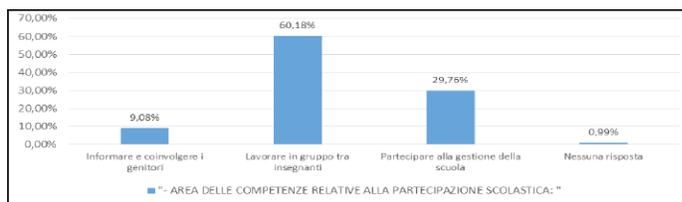
**Grafico 58.**  
Quali bisogni formativi le ha manifestato il docente neoassunto, anche come esigenza di sviluppo professionale, rispetto alle seguenti Aree: Didattica



**ORGANIZZAZIONE**

i docenti richiedono un maggiore scambio con i colleghi (60,18%), di partecipare alla gestione della scuola (29,76%) e in minima parte di essere formati per informare e coinvolgere i genitori (9,08%).

**Grafico 59.**  
Quali bisogni formativi le ha manifestato il docente neoassunto, anche come esigenza di sviluppo professionale, rispetto alle seguenti Aree: Partecipazione alla vita scolastica

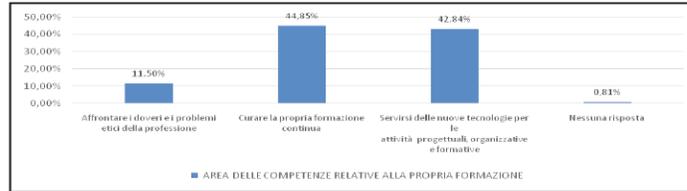


## FORMAZIONE

il 44,85% manifesta il bisogno di curare la propria formazione continua, il 42,84% di servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative e l'11,50% di affrontare i doveri e i problemi etici della professione.

**Grafico 60.**

Quali bisogni formativi le ha manifestato il docente neoassunto, anche come esigenza di sviluppo professionale, rispetto alle seguenti Aree: Propria formazione



## Questionario 4: Formazione online

In questa sezione sono discussi i risultati del questionario 4 erogato ai docenti e relativo alla formazione online.

Di seguito il numero dei questionari analizzati:

Questionari completi	83.755
Questionari incompleti	213
Totali	83.968

I risultati presentati si riferiscono unicamente ai questionari completati.

Il questionario, prevalentemente a domande chiuse, è composto da una serie di quesiti raggruppabili nel seguente modo:

- domanda sull'attività "Curriculum formativo"
- domanda sull'attività "Bilancio delle competenze"
- domande sull'attività "progettazione-documentazione-riflessione di un'attività didattica"
- domanda sull'esperienza complessiva online
- domanda sulla navigabilità del sito
- domande sull'attitudine a condividere il portfolio realizzato.

Il 39,9% dei docenti che ha risposto al questionario insegna in una scuola secondaria di II grado, il 31,5% in una scuola primaria, il 21,2% in una scuola secondaria di I grado e solo il 7% in una scuola dell'infanzia. Tra questi, il 21,7% è un docente di sostegno. Di seguito si riporta il grafico dei docenti per ordine di scuola e per tipo di posto (comune, di sostegno).

### Il Curriculum formativo

In questa attività del percorso di formazione online i docenti neoassunti erano invitati e guidati nella descrizione di esperienze di insegnamento ritenute significative per la propria professionalità. I neoassunti erano invitati a presentare un massimo di 5 esperienze. In relazione a questa attività nel questionario qui analizzato sono state rivolte alcune domande per capire la sua ricezione da parte dei docenti in formazione. Il questionario è composto da osservazioni cui si chiede al docente di rispondere se in relazione ad esse egli sia "Molto", "Abbastanza", "Poco", "Per niente" d'accordo.

Il 54,3% dei docenti ritiene di aver colto o scoperto "Molto" l'importanza di alcune specifiche esperienze o eventi formativi grazie allo svolgimento dell'attività; l'8,6% risponde "Abbastanza".

Il 7,2% e il 49,1% ritiene rispettivamente "Abbastanza" e "Molto" di aver rafforzato la consapevolezza del proprio percorso professionale.

Infine il 50,6% ritiene che riorganizzare le esperienze pregresse lo abbia aiutato "Molto" a dare un senso al percorso professionale

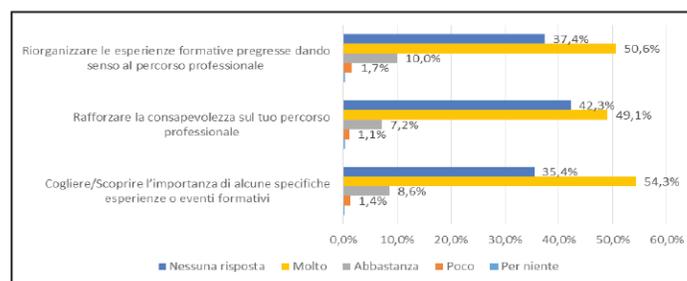


Grafico 61.

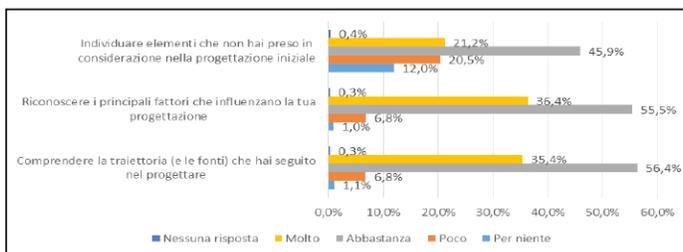
L'elaborazione del Curriculum formativo ti ha permesso di:

### Documentazione delle attività didattiche

La documentazione, da fare nell'ambiente online, di 2 attività didattiche consisteva nella progettazione, nella riflessione sulla progettazione, nella documentazione (compresa la sua presentazione) e infine nella riflessione finale, successiva allo svolgimento delle due attività in classe, di cui una preferibilmente progettata in collaborazione con il tutor.

Nel questionario qui analizzato, in primo luogo è stato esplorato a quali funzioni gli insegnanti riconoscessero valore nell'attività da svolgere online: il 55,5% e il 36,4% dei docenti hanno dichiarato che tale attività ha consentito loro di riconoscere rispettivamente "Abbastanza" e "Molto" i principali fattori che influenzano la propria progettazione; il 56,4% ha dichiarato che li ha aiutati a comprendere "Abbastanza" la traiettoria seguita nel progettare; per il 35,4% li ha aiutati a comprendere la traiettoria seguita, "Molto". Il 45,9% e il 21,2% dichiarano che l'attività online di documentazione ha permesso loro di individuare, "Abbastanza" e "Molto", alcuni elementi non considerati nella progettazione iniziale, soprattutto per quanto riguarda la personalizzazione e l'interdisciplinarietà.

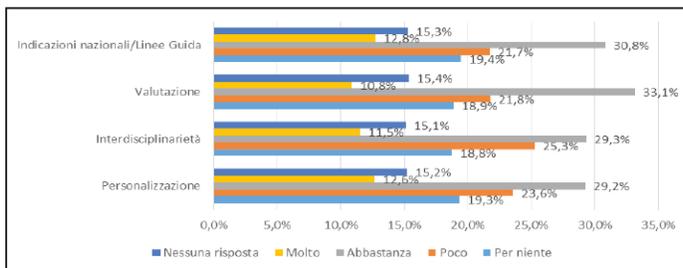
**Grafico 62.**  
Inserire la progettazione delle due attività didattiche e riflettere sulle stesse ti ha permesso di:



A seguire è stato chiesto ai docenti, che avevano dichiarato di non aver preso in considerazione alcuni elementi, di dare un giudizio nello specifico a gruppi di "elementi non presi in considerazione nella progettazione iniziale":

- elementi di personalizzazione: il 29,2% dichiara di non averli presi in considerazione "Abbastanza" e il 23,6% "Poco" li ha presi in considerazione;
- elementi di interdisciplinarietà: il 29,3% dei docenti afferma di non averli presi in considerazione "Abbastanza" e il 25,3% "Poco";
- elementi di valutazione: il 33,1% dei docenti dichiara di averli considerati "Abbastanza" e il 21,8% "Poco";
- elementi di Indicazioni nazionali/Linee guida: il 30,8% dei docenti afferma di non averli presi in considerazione "Abbastanza".

**Grafico 63.**  
Quali sono gli elementi che ritieni di non aver preso in considerazione nella progettazione iniziale

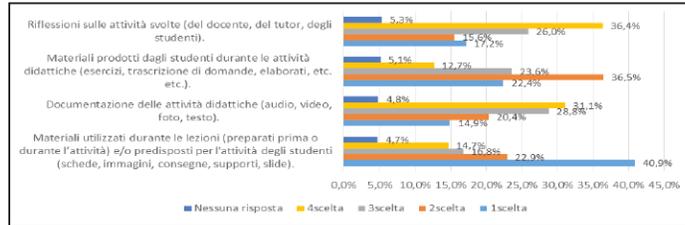


Il questionario, ha indagato inoltre quale materiale funzionale alla documentazione si era rivelato più efficace, e ha chiesto l'opinione del docente sulla funzione 'componi pagina' presente nella sezione di presentazione della documentazione dell'ambiente online.

Come prima scelta i docenti hanno dichiarato importante per documentare l'attività didattica: il 40,9% il materiale utilizzato durante le lezioni, il 22,4% i materiali prodotti dagli studenti durante le attività didattiche, il 17,2% le riflessioni sulle attività e il 14,9% la documentazione delle attività tramite audio, video, foto. Di seguito si riporta il grafico con i risultati:

Grafico 64.

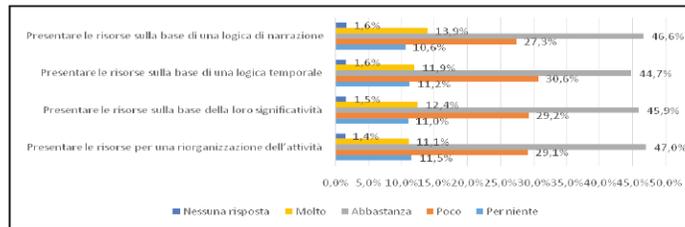
Tra le proposte che ti sono state fatte per documentare metti in ordine di priorità quali ritieni più efficaci



La funzione componi pagina di presentazione dei materiali per la documentazione dell'attività, è stata ritenuta "Abbastanza" utile in tutte le dimensioni proposte: per la presentazione delle risorse sulla base di una logica narrativa e temporale, sulla base della loro significatività e infine per la riorganizzazione dell'attività stessa.

Grafico 65.

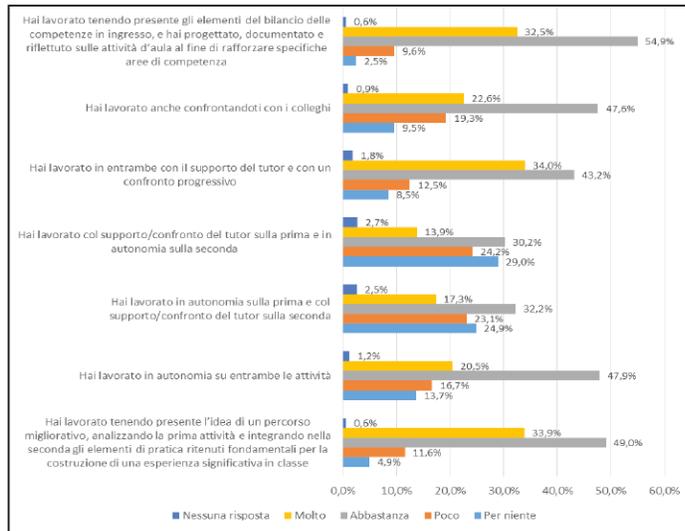
Ritieni la funzione "Componi la pagina di presentazione dell'attività" utile a:



Infine è stata chiesta una riflessione sulle attività didattiche svolte e documentate, tenendo conto di alcuni aspetti, quali ad esempio se il docente abbia lavorato tenendo presente gli elementi del Bilancio delle competenze in ingresso, se si sia confrontato con i colleghi e con il tutor, se abbia lavorato in autonomia, ecc.

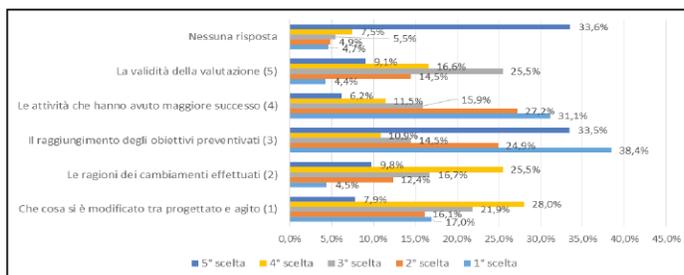
Grafico 66.

Nel portare avanti le due attività didattiche...



Per concludere è stata chiesta un'opinione sulla riflessione complessiva richiesta al termine della sezioni dedicate alla documentazione delle due attività didattiche.

**Grafico 67.**  
La riflessione complessiva sull'attività didattica prescelta ti ha permesso di ripensare a...



### I Bilanci iniziali e finali delle competenze

In questa parte del questionario è stato chiesto di dare un'opinione sull'attività di compilazione dei Bilanci delle competenze. Il 65,7% ritiene che il Bilancio iniziale lo abbia aiutato "Abbastanza" a comprendere in modo più approfondito le diverse aree e dimensioni delle competenze professionali, mentre il 26,6% ritiene che lo abbia aiutato "Molto". Il 62,5% dei docenti è stato aiutato "Abbastanza" a scoprire i propri aspetti di competenze e il 28,2% "Molto". Il 55,5% dei docenti ritiene che la compilazione del questionario lo abbia aiutato "Abbastanza" a trovare aspetti di competenza sui quali progettare la propria formazione futura, mentre un 37,3% ritiene lo abbia aiutato "Molto". Rispettivamente il 59,6% e il 28,8% dichiarano che questa attività li ha aiutati "Abbastanza" e "Molto" a tratteggiare nella sua interezza la figura professionale del docente. Le stesse osservazioni sono state proposte anche in relazione al Bilancio finale.

**Grafico 68.**  
Il Bilancio in ingresso...

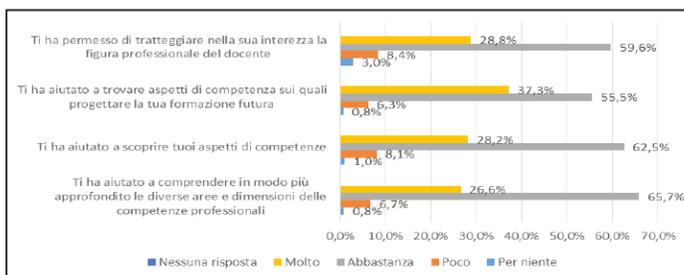
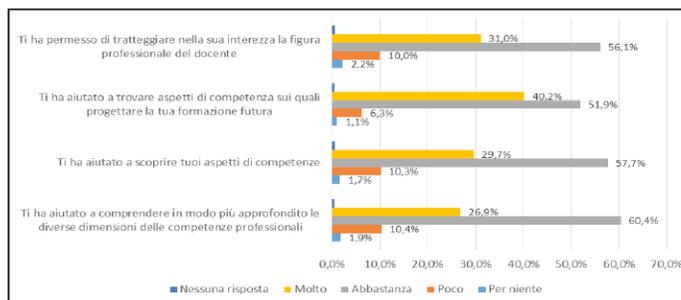
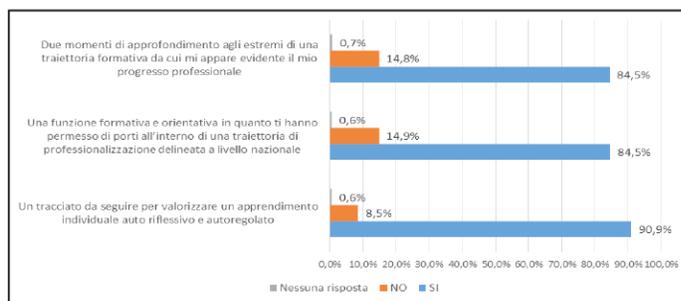


Grafico 69.  
Il Bilancio in uscita...



Per concludere la sezione è stata richiesta una riflessione sul rapporto tra Bilancio in ingresso e Bilancio in uscita.

Grafico 70.  
Il Bilancio in ingresso e quello in uscita hanno rappresentato...

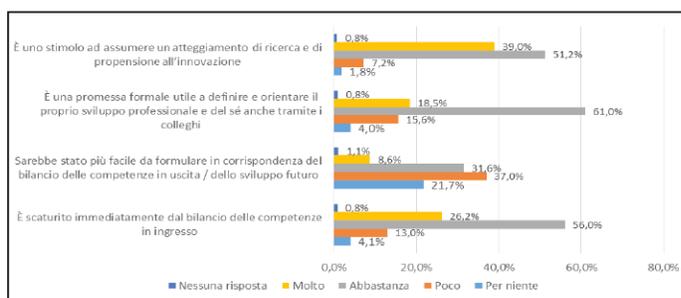


### Il patto formativo

È stato chiesto ai docenti un'opinione anche in relazione al patto formativo, che era demandato alla collaborazione diretta tra Ds e docente e che non prevedeva alcuna azione da compiere nell'ambiente online.

Di seguito si riportano graficamente i risultati:

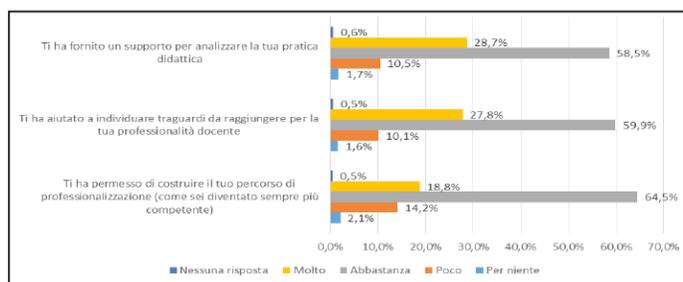
Grafico 71.  
Il patto formativo...



## Il percorso online nel suo complesso

Il percorso online è stato, nel complesso, apprezzato "Abbastanza" e "Molto" dai docenti neoassunti e considerato un valido strumento di supporto alla pratica didattica; dal 10% e fino al 16% circa delle risposte rilevate, invece, si deduce che l'ambiente online non è riuscito a svolgere le funzioni per cui è stato progettato.

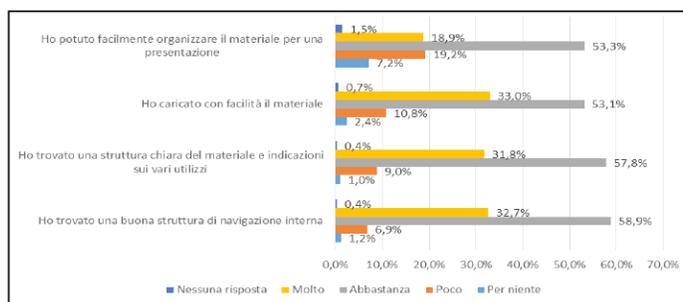
**Grafico 72.**  
Il percorso online complessivamente...



## La navigabilità del sito

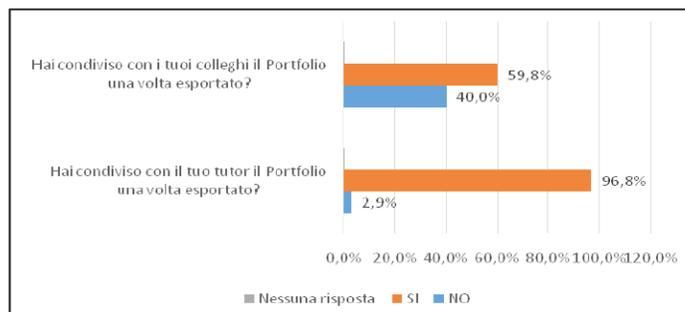
Più del 50% dei docenti neoassunti ritiene che la piattaforma abbia una struttura di navigazione "Abbastanza" fruibile.

**Grafico 73.**  
Nell'utilizzo piattaforma...



## Condivisione del portfolio

Anche quest'anno si è confermata l'inclinazione di accogliere e favorire la condivisione/discussione degli elaborati parti di essi, come l'anno precedente, in cui il 96,8% ha condiviso il proprio portfolio con il tutor e il 59,8% con i colleghi.



**Grafico 74.**  
Condivisione del portfolio

### Confronto tra i risultati quantitativi delle prime due annualità

L'acquisizione e l'elaborazione di informazioni in merito al gradimento dell'impianto formativo e dei suoi strumenti rappresenta un importante elemento di implementazione e sviluppo del percorso attivato e mette al centro i docenti quali attori di un processo di condivisione e miglioramento. A tal fine è utile analizzare anche l'evoluzione di tale riscontro, nelle diverse annualità.

Diversamente da quanto fatto nell'edizione 2014/2015, nell'edizione 2015/2016 si è deciso di affinare gli strumenti di indagine quantitativa attraverso l'utilizzo di scale Likert, che consentono di cogliere in modo più raffinato il gradimento e il valore attribuito agli strumenti proposti da parte dei docenti neoimmessi in ruolo.

A ciò si aggiunge l'introduzione di alcuni indicatori di valutazione sulla base delle indicazioni fornite dai docenti stessi.

Sebbene non sia possibile quindi proporre un confronto diretto tra i risultati quantitativi delle due annualità crediamo utile riflettere su quegli aspetti che forniscono informazioni utili all'implementazione o alla riduzione in un percorso virtuoso di ricerca-azione.

### Confronto in relazione al Curriculum formativo

Per quanto riguarda la sezione "Curriculum formativo", in cui i docenti neoassunti erano invitati e guidati nella descrizione di esperienze di insegnamento ritenute significative per la loro professionalità, è stato indagato se "l'elaborazione del Curriculum formativo ha permesso di":

- cogliere/scoprire l'importanza di alcune specifiche esperienze o eventi formativi.

Un primo dato evidente è che tra le due edizioni è aumentato in modo rilevante il numero degli insegnanti che ha deciso di non rispondere al quesito (nell'e-

dizione 2014/2015 si assestavano sotto l'1% mentre nell'edizione 2015/2016 supera anche il 40%).

Per il resto, tutti e tre gli elementi proposti sono stati riconosciuti in entrambe le edizioni, sebbene, mentre gli insegnanti del primo anno abbiano dichiarato che la rielaborazione del proprio Curriculum è servita soprattutto a "Rafforzare la consapevolezza sul proprio percorso professionale" (91,60 % ha risposto sì), tale aspetto è stato meno considerato dagli insegnanti nella seconda edizione (49,1% sceglie l'opzione "Molto" per tale elemento), i quali hanno attribuito maggior valore al "Cogliere/Scoprire l'importanza di alcune specifiche esperienze o eventi formativi" (54,3% "Molto"). Tale spostamento di attenzione può certamente essere posto in relazione al gruppo di docenti dell'anno 2015/2016, certamente più eterogenei come esperienze e provenienze professionali, rispetto al precedente anno.

In entrambi i casi sembra comunque essere stata apprezzata l'opportunità di revisione metacognitiva offerta da tale dispositivo .

### **Confronto in relazione all'attività di progettazione, documentazione e riflessione su 2 attività didattiche**

Per ciò che concerne la documentazione delle 2 attività didattiche, sono state esplorate le funzioni a cui gli insegnanti riconoscevano valore.

In entrambe le edizioni è stata valutata positivamente la possibilità di "Riconoscere i principali fattori che influenzano la progettazione" (nell'edizione 2015/2016 è stato attribuito dal 36,4% di docenti il valore "Molto" e nell'edizione 2014/2015, l'87% dei docenti ha scelto tale opzione).

Anche l'opportunità di "Comprendere la traiettoria (e le fonti) seguita nel progetto" è stata una funzione riconosciuta (nell'edizione 2015/2016 è stata attribuita dal 35,4% dei docenti il valore "Molto" e nell'edizione 2014/2015 l'86% dei docenti ha scelto tale opzione).

**Tabella 2. Confronto sul quesito "Tra le proposte che ti sono state fatte per documentare metti in ordine di priorità quali ritieni più efficaci"**

<i>Scelta</i>	<i>Aspetti</i>	<i>Edizione 2014/2015</i>	<i>Edizione 2015/2016</i>
1° Scelta	il materiale utilizzato durante le lezioni	39%	40,9%
2° Scelta	i materiali prodotti dagli studenti durante le attività didattiche	34%	36,5%
3° Scelta	la documentazione delle attività tramite audio, video, foto	27%	28,8%
4° Scelta	le riflessioni sulle attività	35%	36,4%

Alla domanda: "dare un giudizio sulla funzione componi pagina di presentazione dell'attività" tale sezione, seppure considerata positivamente in entrambe le edizioni, ha riconosciuto un numero di apprezzamenti massimi ("Molto" e "Sì") infe-

riore rispetto agli altri aspetti indagati, assestandosi sull'indicatore "Abbastanza" (tra il 44% e il 47% in tutti gli indicatori considerati) e un "Sì" tra il 48% e il 56%. Interessante è la perfetta corrispondenza d'ordine rilevata tra le due edizioni per ciò che concerne le prime tre scelte in relazione al quesito: "La riflessione complessiva sull'attività didattica prescelta ha permesso di ripensare a:" (anche in questo caso è stato chiesto di dare un ordine di priorità alle opzioni proposte).

**Tabella 3. Confronto sul quesito "La riflessione complessiva sull'attività didattica prescelta ti ha permesso di ripensare"**

Scelta	Aspetti	Edizione 2014/2015	Edizione 2015/2016
1° Scelta	Il raggiungimento degli obiettivi preventivati	38%	38,4%
2° Scelta	Le attività che hanno avuto maggior successo	27%	27,2%
3° Scelta	La validità della valutazione	23%	25,5%

#### **Confronto tra le due edizioni della formazione in relazione ai Bilanci di competenze e al percorso online**

In relazione alla sezione "Bilancio delle competenze" è stato richiesto di dare un giudizio conclusivo sull'attività realizzata. In entrambe le edizioni tale sezione è stata ampiamente apprezzata e in particolare perché: "[...] ha aiutato a trovare aspetti di competenza sui quali progettare la tua formazione futura".

Complessivamente, per l'edizione 2015/2016 il percorso online è stato apprezzato "Abbastanza" da circa il 60% e "Molto" da circa il 20% dei docenti neoassunti che lo hanno ritenuto un valido strumento di supporto alla pratica didattica; solo un 12% ritiene il percorso "Poco" utile.

Nell'edizione 2014/2015 il percorso online è stato considerato un valido strumento per analizzare la pratica didattica e per individuare traguardi da raggiungere in ambito professionale (aspetti considerati rispettivamente dall'85% e dall'80% dei rispondenti al questionario). Il 74% dei docenti evidenzia come il percorso online gli abbia permesso di riflettere sul proprio percorso di professionalizzazione diventando un elemento arricchente nelle attività di analisi e rielaborazione del proprio essere docente oggi. Sebbene non sia possibile un confronto diretto tra gli elementi considerati possiamo rilevare una generale coerenza nell'apprezzare i diversi indicatori tra le due edizioni. Tale correlazione tra le due edizioni è evidente anche nei giudizi relativi all'utilità complessiva dell'esperienza in relazione al rapporto con il tutor. In entrambe le edizioni (si vedano i risultati del questionario Q3- *peer to peer*) il piano umano relazionale è stato ampiamente scelto come aspetto qualificante della relazione *peer to peer* sia dai tutor che dai neoassunti. Possiamo in conclusione affermare che dalle indicazioni raccolte nelle due edizioni emerge complessivamente una continuità di apprezzamento.

## Analisi quantitativa dei Bilanci delle competenze iniziali, finali e future

Si presenta di seguito l'analisi dei dati strutturati tratti dai Bilanci delle competenze. Lo scopo dei tre dispositivi non era la valutazione delle competenze indicate (i tempi di realizzazione di questo percorso formativo, circa quattro mesi, non potevano consentire di raccogliere e documentare con evidenze le affermazioni dei docenti), bensì di avviare una postura di autoanalisi e autoregolazione. Con questo tipo di Bilancio delle competenze si realizza, in realtà, solo una delle fasi che nel mondo francofono vengono previste per completare il Bilancio, quella che maggiormente coinvolge il soggetto nel processo riflessivo e auto-valutativo, quindi funzionale a dare una "nuova forma" al proprio sapere professionale. I Bilanci delle competenze sono stati organizzati in tre aree, ognuna a sua volta composta da 3 o 4 ambiti. Ogni ambito raccoglieva un certo numero di indicatori di competenze.

Ai docenti era chiesto di indicare per ogni ambito da 1 a 3 competenze che riteneva importante migliorare o in cui si riteneva esperto.

**Tabella 4. Le 3 aree di competenza e i relativi ambiti presentati nel Bilancio di Competenze Neoassunti 2015/2016**

<b>1. COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO - aspetti didattici</b>
Organizzare e animare le situazioni di apprendimento
Gestire la progressione sull'apprendimento
Osservare e valutare gli studenti nelle situazioni di apprendimento, secondo un approccio formativo
Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro
<b>2. COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA - aspetti professionali</b>
Lavorare in gruppo
Partecipare alla gestione della scuola
Informare e coinvolgere i genitori
<b>3. COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE - aspetti formativi</b>
Servirsi delle nuove tecnologie
Affrontare i doveri e i problemi etici della professione
Curare la propria formazione continua

I Bilanci iniziale e finale sono orientati a far recuperare le situazioni nelle quali il docente ritiene di aver agito in modo efficace. A supporto della comprensione degli indicatori, sono state fornite anche delle domande guida. La terza attività (Sviluppo Futuro di Competenze) era finalizzata ad orientare il docente nella scelta delle offerte di formazione sulle quali concentrarsi in un prossimo futuro, per proseguire lo sviluppo professionale.

Tutti e tre i dispositivi dovevano essere compilati online, attraverso l'ambiente di supporto alla formazione Neoassunti 2015/2016. Per il completamento era sufficiente spuntare le famiglie di competenze e le relative domande stimolo, a

partire dalle quali costruire un breve testo per giustificare la scelta e procedere all'elaborazione di un mirato percorso per il miglioramento della propria professionalità sugli aspetti selezionati.

### Il posizionamento dei docenti rispetto alle tre aree di competenza

I dati raccolti si riferiscono a **56.554** neoimmessi in ruolo che hanno potuto scegliere su quali domande stimolo basare la propria riflessione rispetto alla famiglia di competenze in esame.

Presentiamo qui un'analisi delle preferenze espresse dai docenti, riferite alle tre aree (didattica, organizzazione, formazione), riportando i dati anche in relazione alla tipologia dei docenti (tipo di posto e ordine di scuola di afferenza, aggregando, da un lato, la scuola dell'infanzia e la scuola primaria e la scuola secondaria dall'altro).

I docenti i cui Bilanci sono stati analizzati erano così distribuiti:

Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
11.779	17.230	27.545

### Analisi quantitativa dei Bilanci delle competenze in ingresso e in uscita

In questa parte si forniscono i dati relativi agli indicatori selezionati dai docenti nei Bilanci in ingresso e in uscita. Si tratta di un dato che ci informa unicamente di una scelta fatta ma non delle ragioni di questa scelta, che al docente era chiesto di scrivere nella forma di testo libero e come supporto al suo processo di riflessione in relazione alle competenze indicate, al termine di ogni ambito.

Di seguito l'elenco degli indicatori, raggruppati in ambiti, e relativi all'area della didattica dei Bilanci iniziale e finale. Al docente era chiesto di leggere gli indicatori di competenza e selezionarne da 1 a 3 per ogni ambito.

Nel commento di restituzione dei risultati che segue, si menzionerà la variazione di opzione degli indicatori che si è registrata tra Bilancio iniziale e Bilancio finale, solo laddove tale variazione è degna di nota. Nei casi dove non si commenta, si deve intendere che il Bilancio finale è stato compilato in modo identico a quello iniziale.

### Area delle competenze relativa all'insegnamento (DIDATTICA)

Al docente era richiesto:

*Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue. Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "Indicazioni per la compilazione del Bilancio delle competenze", si*

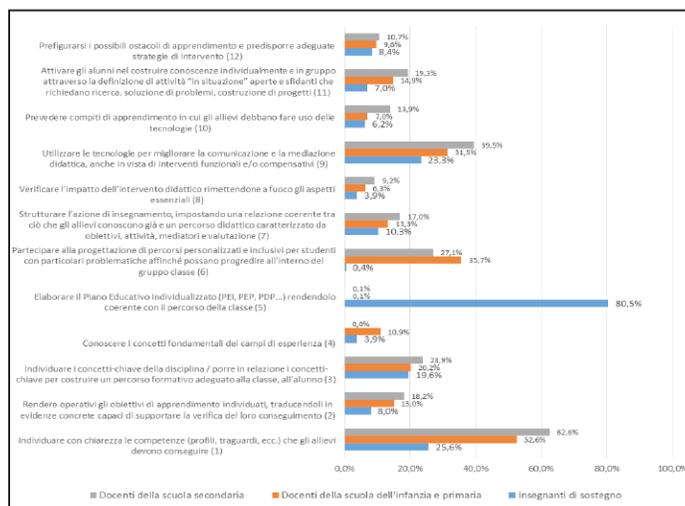
elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti 3) mi sento adeguato al compito.

**Tabella 5. Lista degli indicatori delle competenze dell'area didattica del Bilancio delle competenze in ingresso e in uscita**

<b>1. COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO - didattica</b>
<b>a) Organizzare situazioni di apprendimento</b>
Individuare con chiarezza le competenze (profili, traguardi, ecc.) che gli allievi devono conseguire (1)
Rendere operativi gli obiettivi di apprendimento individuati, traducendoli in evidenze concrete capaci di supportare la verifica del loro conseguimento (2)
Individuare i concetti-chiave della disciplina / porre in relazione i concetti-chiave per costruire un percorso formativo adeguato alla classe, all'alunno (3)
Conoscere i concetti fondamentali dei campi di esperienza (4)
Elaborare il Piano Educativo Individualizzato (PEI, PEP, PDP...) rendendolo coerente con il percorso della classe (5)
Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per studenti con particolari problematiche affinché possano progredire all'interno del gruppo classe (6)
Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per studenti con particolari problematiche affinché possano progredire all'interno del gruppo classe (6)
Strutturare l'azione di insegnamento, impostando una relazione coerente tra ciò che gli allievi conoscono già e un percorso didattico caratterizzato da obiettivi, attività, mediatori e valutazione (7)
Verificare l'impatto dell'intervento didattico rimettendone a fuoco gli aspetti essenziali (8)
Utilizzare le tecnologie per migliorare la comunicazione e la mediazione didattica, anche in vista di interventi funzionali e/o compensativi (9)
Prevedere compiti di apprendimento in cui gli allievi debbano fare uso delle tecnologie (10)
Attivare gli alunni nel costruire conoscenze individualmente e in gruppo attraverso la definizione di attività "in situazione" aperte e sfidanti che richiedano ricerca, soluzione di problemi, costruzione di progetti (11)
Prefigurarsi i possibili ostacoli di apprendimento e predisporre adeguate strategie di intervento (12)
<b>b) Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo</b>
Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento (curricolo verticale) (13)
Rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti rispetto all'obiettivo prestabilito attraverso un feedback progressivo (14)
Utilizzare diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa (15)
Fornire indicazioni per consolidare gli apprendimenti e favorire integrazione e ristrutturazioni delle conoscenze a distanza di tempo (16)
Verificare collegialmente l'acquisizione di competenze trasversali (soft skills). (17)
<b>c) Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro</b>
Lavorare partendo dalle conoscenze degli studenti. Rilevare le conoscenze esistenti e i legami tra le stesse (18)
Costruire ambienti di apprendimento capaci di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli allievi (19)
Sviluppare la cooperazione fra gli studenti e le forme di mutuo insegnamento (20)
Favorire autoregolazione, autonomia e strategie di studio personali (21)
Costruire regole chiare e condivise insieme alla classe (22)

a) Indicatori delle competenze relative all'ambito Organizzazione delle situazioni di apprendimento (area didattica): le scelte dei docenti.

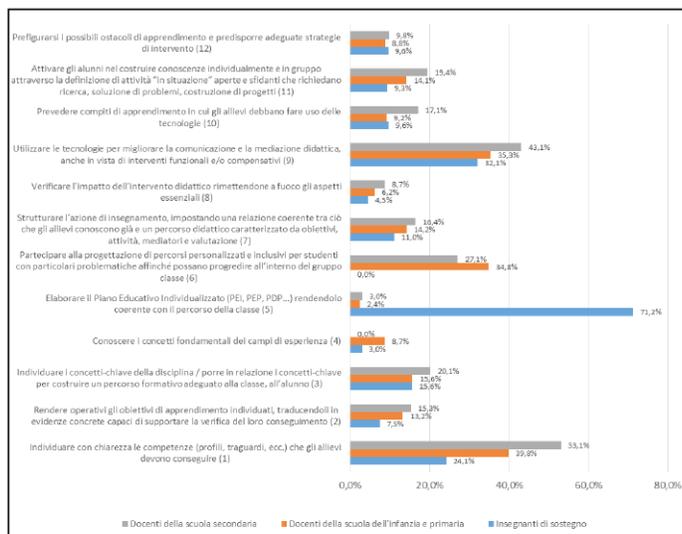
**Grafico 75.**  
Bilancio delle competenze in ingresso - Competenze relative all'insegnamento (Didattica). Organizzazione delle situazioni di apprendimento



Come si evince dal Grafico 75, nel caso delle competenze iniziali, all'interno dell'ambito "organizzare situazioni di apprendimento", l'indicatore di competenza selezionato con maggiore ricorrenza (oltre l'80%) dai docenti di sostegno è "Elaborare un Piano Educativo individualizzato rendendolo coerente con il percorso della classe", mentre oltre il 50% dei docenti di infanzia e primaria e oltre il 60% dei docenti di secondaria ha scelto "Individuare con chiarezza le competenze (profili, traguardi ecc.) che gli allievi devono conseguire". Sono stati scelti in misura significativa anche gli indicatori: "Utilizzare le tecnologie per migliorare la comunicazione e la mediazione didattica, anche in vista di interventi funzionali e/o compensativi" (39,5% dei docenti della secondaria e circa 31,5% dei docenti dell'infanzia e primaria); "Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per studenti con particolari problematiche affinché possano progredire all'interno del gruppo classe" (27,1% dei docenti della secondaria e 35,7% dei docenti dell'infanzia e primaria).

Andando a guardare, all'interno dello stesso ambito, gli indicatori maggiormente selezionati nel Bilancio finale delle competenze, ravvisiamo la seguente situazione.

**Grafico 76.**  
Bilancio delle competenze in uscita - Competenze relative all'insegnamento (Didattica).  
Organizzazione delle situazioni di apprendimento



Si conferma la selezione per più dell'80% dei docenti di sostegno dell'indicatore di competenza "Elaborare un Piano Educativo individualizzato rendendolo coerente con il percorso della classe", mentre per il 40% dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria e per oltre il 50% dei docenti della scuola secondaria è stato selezionato l'indicatore "Individuare con chiarezza le competenze (profili, traguardi ecc.) che gli allievi devono conseguire". L'indicatore maggiormente selezionato riguarda la competenza relativa ad "Organizzare le situazioni di apprendimento". Significativa anche la selezione per i docenti della scuola primaria e dell'infanzia (oltre il 38%), per quelli della secondaria (circa il 42%) e per gli insegnanti di sostegno (35%) l'indicatore "Utilizzare le tecnologie per migliorare la comunicazione e la mediazione didattica, anche in vista di interventi funzionali e/o compensativi". I dati relativi all'indicatore "Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per studenti con particolari problematiche affinché possano progredire all'interno del gruppo classe" tendono qui a replicare quelli del Bilancio iniziale.

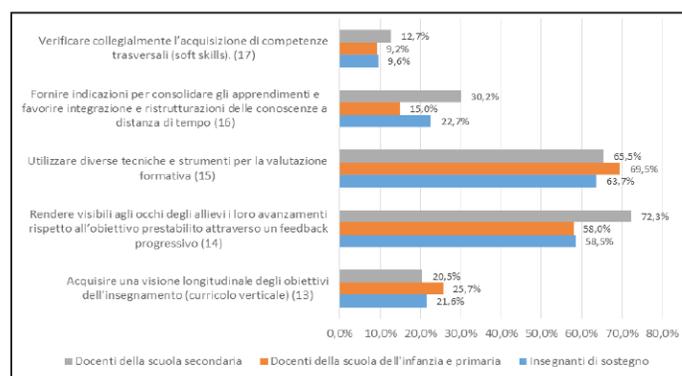
Andando a rappresentare la differenza tra le preferenze espresse nel Bilancio iniziale e finale, si evidenziano le seguenti variazioni: aumenta per tutti i tipi di docenti la focalizzazione sulle dimensioni "Utilizzare le tecnologie per migliorare la comunicazione e la mediazione didattica, anche in vista di interventi funzionali e/o compensativi", in particolare per i docenti di sostegno (circa il 5%), mentre diminuisce, in particolare per i docenti della scuola dell'infanzia e prima-

ria, l'attenzione all'indicatore "Elaborare il piano Educativo/Individualizzato (PEI, PEP, PDP...) rendendolo coerente con il percorso della classe" (con una differenza tra Bilancio iniziale e finale pari al 33,3%).

- b) Indicatori delle competenze relativi all'ambito "Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo", Area della didattica

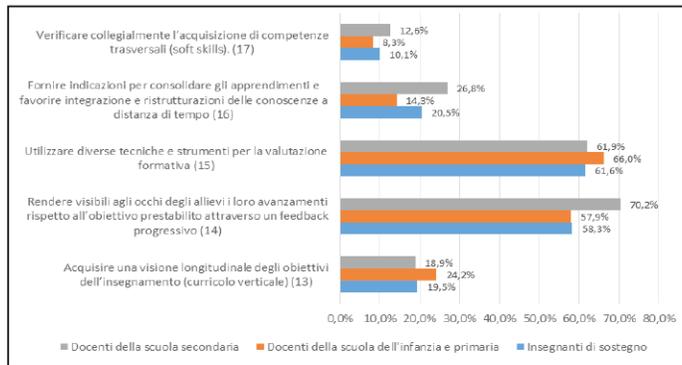
Per quanto riguarda l'ambito "Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo", nel Bilancio iniziale sono riscontrabili preferenze significative da parte dei docenti della scuola secondaria (65,5%), dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria (69,5%) e degli insegnanti di sostegno (63,7%) per l'indicatore "Utilizzare diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa". Anche l'indicatore "Rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti rispetto all'obiettivo prestabilito attraverso un feedback progressivo" è stato indicato molto frequentemente da parte dei docenti della scuola secondaria (72,3%), della scuola dell'infanzia e primaria (58%) e da quelli impiegati sul sostegno (58,5%).

**Grafico 77.**  
Bilancio delle competenze in  
entrata - Competenze relative  
all'insegnamento (Didattica),  
Osservare e valutare gli  
allievi secondo un approccio  
formativo



La restituzione del Bilancio finale (Grafico 77) conferma, con minime oscillazioni, quanto è stato scelto nel Bilancio iniziale rispetto agli indicatori "Utilizzare diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa" e "Rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti rispetto all'obiettivo prestabilito attraverso un feedback progressivo".

**Grafico 78.**  
 Bilancio delle competenze in uscita - Competenze relative all'insegnamento (Didattica).  
 Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo



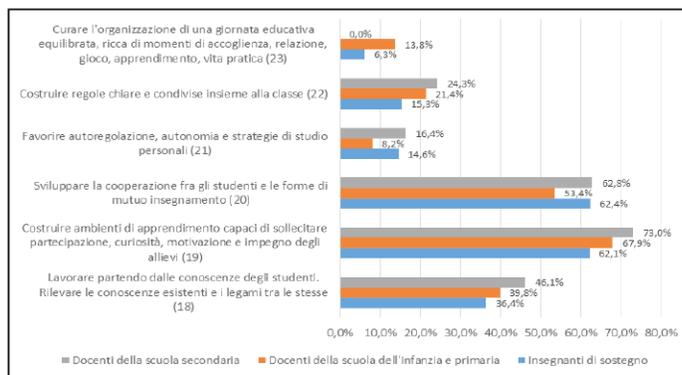
Dal confronto tra le scelte fatte nel Bilancio iniziale e quelle fatte nel Bilancio finale, si evince un leggero aumento, con una percentuale pari allo 0,4%, della selezione da parte dei docenti di sostegno per l'indicatore "Verificare collegialmente l'acquisizione di competenze trasversali (*soft skills*)". Di contro possiamo rilevare una minima variazione in negativo dell'interesse da parte dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria (3,5%) e della scuola secondaria (3,6%) per l'indicatore "Utilizzare diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa".

c) Indicatori delle competenze relative all'ambito "Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro"

Per l'ambito "Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro", gli indicatori "Sviluppare la cooperazione fra gli studenti e le forme di mutuo insegnamento" e "Costruire ambienti di apprendimento capaci di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli allievi" sono stati quelli maggiormente scelti nel caso del Bilancio iniziale (Grafico 79). In particolare, il primo con una percentuale del 62,8% da parte degli insegnanti di scuola secondaria, con una percentuale del 53,4% da parte dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria, e del 62,4% da parte degli insegnanti di sostegno. Il secondo, invece, è stato selezionato con una percentuale del 73% da parte degli insegnanti di scuola secondaria, del 67,9% da parte di quelli di scuola dell'infanzia e primaria, del 62,1% da parte dei docenti di sostegno.

Grafico 79.

Bilancio delle competenze in entrata - Competenze relative all'insegnamento (Didattica). Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro

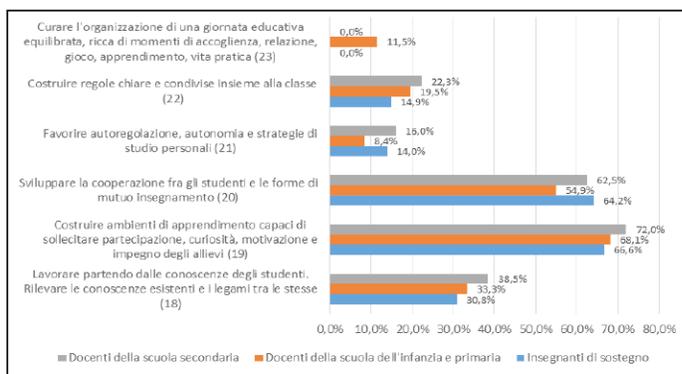


Anche nel Bilancio finale i due indicatori maggiormente indicati sono "Sviluppare la cooperazione fra gli studenti e le forme di mutuo insegnamento" e "Costruire ambienti di apprendimento capaci di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli allievi" con una percentuale di occorrenze pressoché simile a quella presente nel Bilancio iniziale.

Nel confronto tra Bilancio iniziale e finale, si intravede una maggiore opzione nel secondo Bilancio da parte degli insegnanti di sostegno (circa 5%) per l'indicatore "Costruire ambienti di apprendimento capaci di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno negli allievi", e una maggiore attenzione - seppur statisticamente non rilevante - verso l'Indicatore "Sviluppare la cooperazione fra gli studenti e le forme di mutuo soccorso" per i docenti di sostegno e della scuola dell'infanzia e primaria (circa il 2% per entrambe le categorie). L'indicatore "Lavorare partendo dalle conoscenze degli studenti. Rilevare le conoscenze esistenti e i legami tra le stesse" trova una minore selezione soprattutto da parte dei docenti della scuola secondaria (7,6%).

Grafico 80.

Bilancio delle competenze in uscita - Competenze relative all'insegnamento (Didattica). Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro



## Area delle competenze relativa alla partecipazione scolastica (ORGANIZZAZIONE)

Di seguito l'elenco degli indicatori.

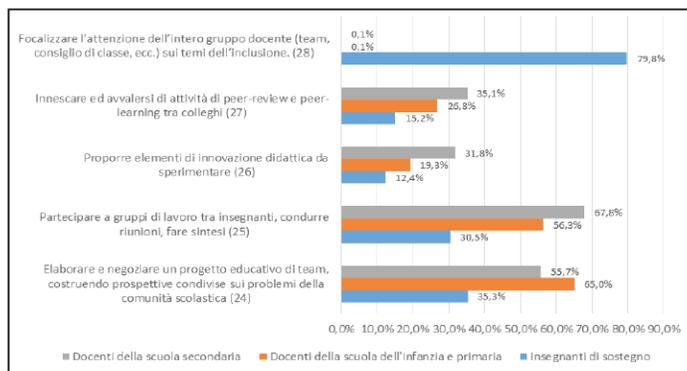
**Tabella 6. Indicatori dell'Area relativa alla partecipazione scolastica**

<b>2. COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA - Aspetti Organizzativi</b>
<b>d) Lavorare in gruppo tra insegnanti</b>
Elaborare e negoziare un progetto educativo di team, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica
Partecipare a gruppi di lavoro tra insegnanti, condurre riunioni, fare sintesi
Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare
Innescare ed avvalersi di attività di <i>peer-review</i> e <i>peer-learning</i> tra colleghi
(Sostegno) Focalizzare l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, consiglio di classe, ecc.) sui temi dell'inclusione
<b>e) Partecipare alla gestione della scuola</b>
Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, di quartiere, associazioni di genitori, insegnamenti di lingua e cultura d'origine)
(Sostegno) Curare i rapporti con le équipe multidisciplinari ed i servizi specialistici
Organizzare e far evolvere, all'interno della scuola, la partecipazione degli allievi
Partecipare ai processi di autovalutazione della scuola
Impegnarsi negli interventi di miglioramento dell'organizzazione scolastica
<b>f) Informare e coinvolgere i genitori</b>
Coinvolgere i genitori nella vita della scuola
Organizzare riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi
Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti
(Infanzia, compreso sostegno infanzia) Assicurare un rapporto personalizzato e accogliente verso singoli genitori

d) Area partecipazione scolastica - ambito "Lavorare in gruppo tra insegnanti"

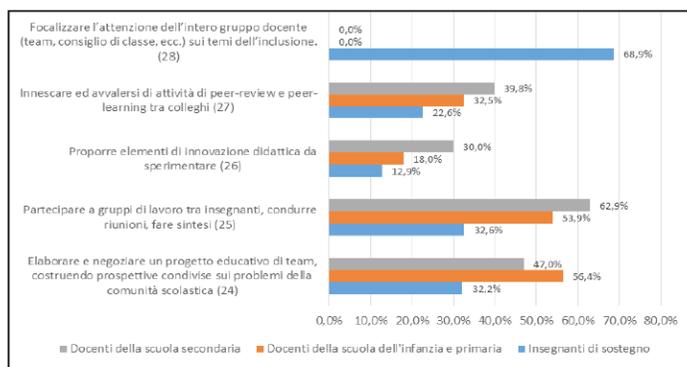
All'interno dell'ambito "Lavorare in gruppo tra insegnanti" gli indicatori "Partecipare a gruppi di lavoro tra insegnanti, condurre riunioni, fare sintesi" ed "Elaborare e negoziare un progetto educativo di team costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica" sono stati quelli maggiormente selezionati. In particolare, il primo dai docenti di scuola secondaria (67,8%) e il secondo dai docenti della scuola dell'infanzia e primaria (65%). L'indicatore "Focalizzare l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, consiglio di classe, ecc.) sui temi dell'inclusione" è stato scelto dal 79,8% dei docenti di sostegno, con una percentuale di opzione minima da parte delle altre categorie di insegnanti.

**Grafico 81.**  
Bilancio delle competenze in entrata - Competenze relative alla partecipazione scolastica. Lavorare in gruppo tra insegnanti



Nel Bilancio finale la categoria degli insegnanti di sostegno è quella che ha maggiormente modificato le sue scelte rispetto a quelle fatte nel Bilancio iniziale, anche se con oscillazioni minime. Dal confronto si evince un aumento delle sue opzioni, circa il 7%, rispetto all'indicatore "Innescare e avvalersi di attività di peer review e peer learning tra colleghi" e di circa il 3% per la "Partecipazione a gruppi di lavoro tra insegnanti, condurre riunioni e fare sintesi". Sempre per la medesima categoria si registra una diminuzione del 10,9% nell'opzione per l'indicatore "Focalizzare l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, consiglio di classe ecc.) sui temi dell'inclusione", che continua a non essere preso in considerazione dalle altre categorie di docenti.

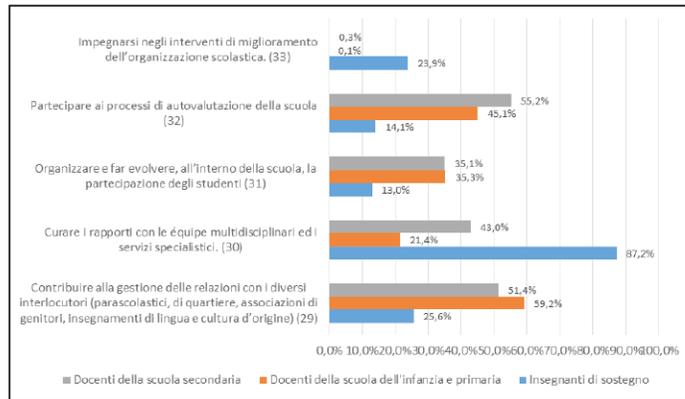
**Grafico 82.**  
Bilancio delle competenze in uscita - Competenze relative alla partecipazione scolastica. Lavorare in gruppo tra insegnanti



e) Partecipare alla gestione della scuola - area della partecipazione scolastica nel Bilancio

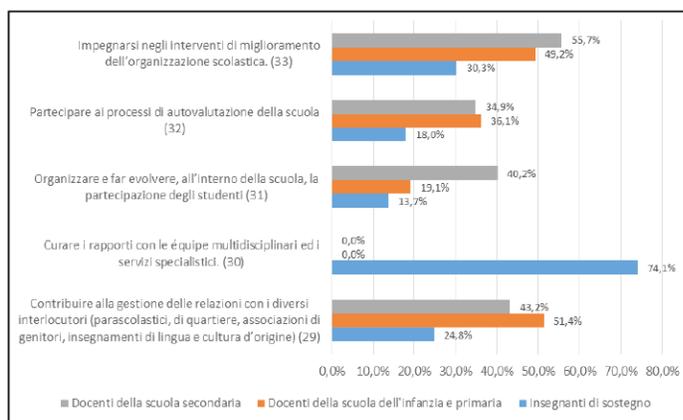
Anche per l'ambito "Partecipare alla gestione della scuola" i dati più significativi riguardano gli insegnanti di sostegno. Nel Bilancio iniziale infatti tale categoria ha scelto l'indicatore "Curare i rapporti con le équipe multidisciplinari ed i servizi specialistici" con la percentuale dell'87,2%. Si registra inoltre una significativa percentuale di opzione (55,2%) da parte degli insegnanti di scuola secondaria per l'indicatore "Partecipazione ai processi di autovalutazione della scuola" e del 59,2% da parte degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria per l'indicatore "Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, di quartiere, associazioni di genitori di lingua e cultura di origine)".

**Grafico 83.**  
Bilancio delle competenze in entrata - Competenze relative alla partecipazione scolastica. Partecipare alla gestione della scuola



Nel Bilancio finale l'indicatore "Impegnarsi negli Interventi di miglioramento dell'organizzazione scolastica", che nell'iniziale era stato scelto quasi esclusivamente dagli insegnanti di sostegno, ha avuto picchi di attenzione del 55,7% da parte dei docenti della scuola secondaria e del 49,2% da parte dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria. I docenti di sostegno massimizzano la loro attenzione sull'indicatore "Curare i rapporti con le equipe multidisciplinare ed i servizi specialistici" a differenza delle altre categorie di docenti, per le quali si riscontra un interesse nullo (0%).

**Grafico 84.**  
Bilancio delle competenze in uscita – Competenze relative alla partecipazione scolastica. Partecipare alla gestione della scuola

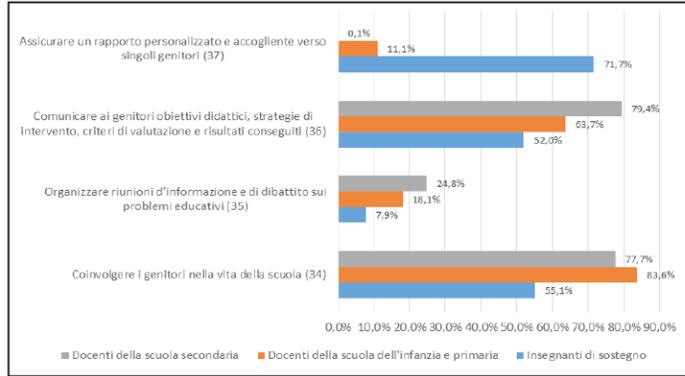


Dal confronto tra i due Bilanci si registra quanto detto sopra. Un aumento nella selezione da parte di tutti docenti (scuola dell'infanzia e primaria del 49%, scuola secondaria del 55,4% e sostegno di circa il 15%) per l'indicatore "Impegnarsi negli interventi di miglioramento dell'organizzazione scolastica", mentre è visibile una minore ricorrenza per i docenti della secondaria (43%) dell'indicatore "Curare i rapporti con l'equipe multidisciplinare ed i servizi specialistici".

f) Informare e coinvolgere i genitori - area della partecipazione scolastica

Per tale dimensione i dati più significativi riguardano i seguenti indicatori: "Assicurare un rapporto personalizzato e accogliente verso singoli genitori", "Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti", e "Coinvolgere i genitori nella vita della scuola". Per il primo indicatore il maggior numero di scelte è stato registrato da parte dei docenti di sostegno (71,7%); per il secondo indicatore il maggior numero di scelte è stato registrato da parte dei docenti di scuola secondaria (79,4%); infine per il terzo indicatore il maggior numero di scelte è stato registrato da parte dei maestri della scuola dell'infanzia e primaria (83,6%).

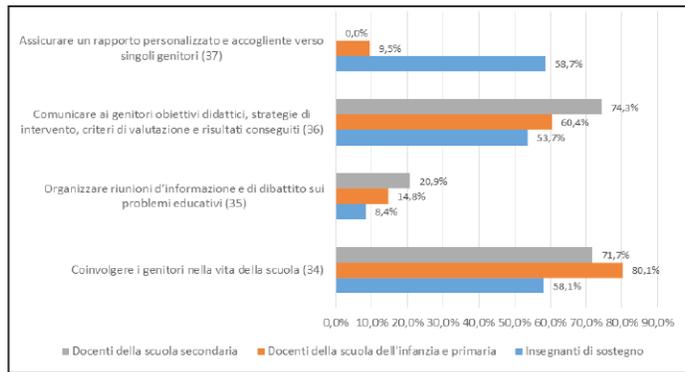
**Grafico 85.**  
 Bilancio in entrata -  
 Competenze relative alla  
 partecipazione scolastica.  
 Informare e coinvolgere i  
 genitori



Nel Bilancio finale è confermata la mancata attenzione, da parte degli insegnanti della secondaria, per l'Indicatore "Assicurare un rapporto personalizzato e accogliente verso singoli genitori", mentre resta invariata la selezione degli indicatori rispetto al Bilancio iniziale.

Dal confronto dettagliato tra i due Bilanci si evince che vi è una accresciuta attenzione da parte dei docenti di sostegno, di circa il 3%, per l'indicatore "Coinvolgere i genitori nella vita della scuola" e un aumento di circa il 2%, per "Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti". Sempre per questa categoria diminuisce del 13% l'attenzione all'indicatore "assicurare un rapporto personalizzato e accogliente verso singoli genitori".

**Grafico 86.**  
 Bilancio in uscita -  
 Competenze relative alla  
 partecipazione scolastica.  
 Informare e coinvolgere i  
 genitori



**Area delle competenze relativa alla propria formazione (PROFESSIONALITÀ)**

Di seguito l'elenco degli indicatori.

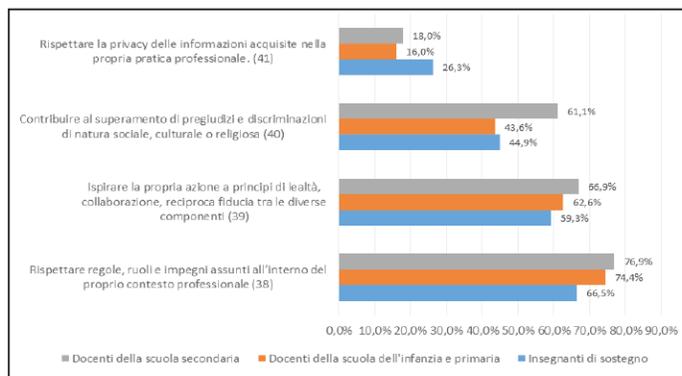
**Tabella 7. Descrittori Area delle competenze relative alla propria formazione**

<b>3. COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE - Aspetti Professionali</b>
<b>g) Affrontare i doveri e i problemi etici della professione</b>
Rispettare regole, ruoli e impegni assunti all'interno del proprio contesto professionale
Ispirare la propria azione a principi di lealtà, collaborazione, reciproca fiducia tra le diverse componenti
Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa
Rispettare la privacy delle informazioni acquisite nella propria pratica professionale
<b>h) Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative</b>
Utilizzare efficacemente le tecnologie per ricercare informazioni
Utilizzare le tecnologie per costruire reti e scambi con altri colleghi anche nell'ottica di una formazione continua
Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici
<b>i) Curare la propria formazione continua</b>
Documentare la propria pratica didattica
Reinvestire, nelle pratiche, i risultati dell'analisi e della riflessione sull'agito
Aggiornare il proprio Bilancio delle competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale
Partecipare a programmi di formazione personale e con colleghi, gruppi, comunità di pratiche
Essere coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa
Utilizzare i risultati della ricerca per innovare le proprie pratiche didattiche

**g) Affrontare i doveri e i problemi etici della professione - area della professionalità**

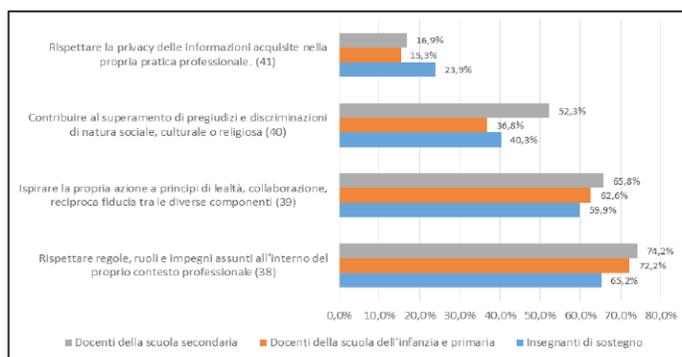
Con riferimento all'ambito "Affrontare i doveri e i problemi etici della professione", nel Bilancio delle competenze iniziali 3 indicatori su 4 hanno destato un significativo interesse da parte dei docenti. Il primo, "Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa" ha registrato un interesse pari al 61,1% da parte dei docenti della secondaria, al 43,6% da parte dei maestri della scuola dell'infanzia e primaria, e al 44,9% da parte degli insegnanti di sostegno. L'indicatore "Ispirare la propria azione a principi di lealtà collaborazione, reciproca fiducia tra le diverse componenti" ha registrato un interesse pari al 66,9% dei docenti della scuola secondaria, 62,6% dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria, e del 59,3% dei docenti di sostegno. Infine l'indicatore "Rispettare regole, ruoli, e impegni assunti all'interno del proprio contesto professionale" ha registrato un interesse pari al 76,9% dei docenti della secondaria, per il 74,4% dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria, e per il 66,5% da parte degli insegnanti di sostegno.

**Grafico 87.**  
Bilancio in entrata -  
Competenze relative alla  
propria formazione. Affrontare  
i doveri e i problemi etici della  
professione



Nel Bilancio finale non si riscontrano dati significativamente differenti da quelli presenti nel Bilancio iniziale. I docenti hanno selezionato, e quindi prestato attenzione, anche alla fine del percorso agli stessi indicatori di competenza. Nel confronto dettagliato si scorge un leggero aumento di sensibilità da parte dei docenti di sostegno (quantificabile in circa l'1%) all'indicatore "Ispirare la propria azione a principi di lealtà, collaborazione, reciproca fiducia tra le diverse componenti" e di contro, per i docenti della scuola secondaria (8,8%), una minore attenzione all'indicatore "Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa".

**Grafico 88.**  
Bilancio in uscita - Competenze  
relative alla propria  
formazione. Affrontare i  
doveri e i problemi etici della  
professione

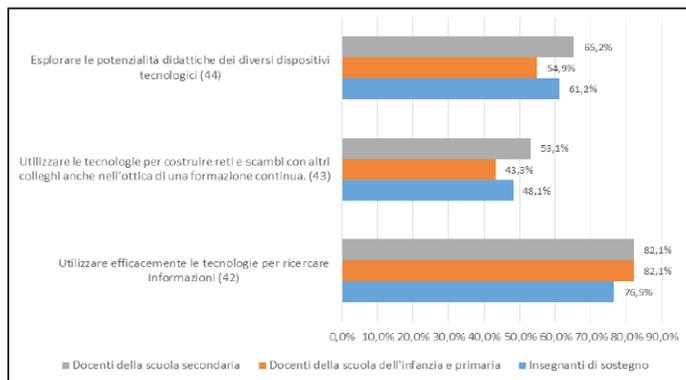


h) Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative

L'ambito "Servirsi delle nuove tecnologie" ha richiamato l'attenzione di tutti i docenti del percorso. In particolare per l'indicatore "Utilizzare efficacemente

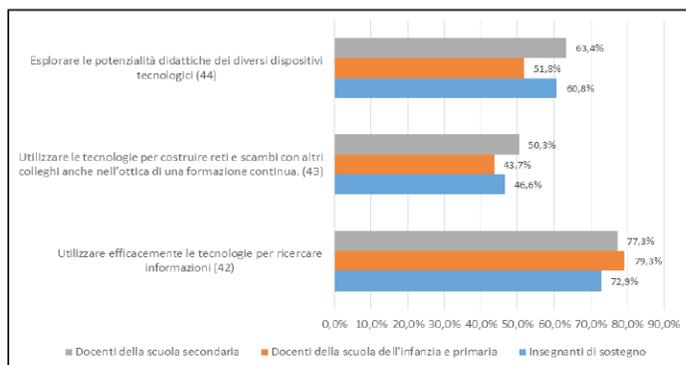
le tecnologie per la ricerca di informazioni” si registra la selezione dell’82,1% dei docenti della scuola secondaria e della scuola dell’infanzia e primaria, e del 76,5% dei docenti di sostegno. Anche l’indicatore “Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici” ha richiamato l’attenzione dei docenti della scuola secondaria (65,2%) così come dell’infanzia e primaria (54,9%) e degli insegnanti di sostegno (61,2%).

**Grafico 89.**  
Bilancio in entrata -  
Competenze relative alla  
propria formazione. Servirsi  
delle nuove tecnologie  
per le attività progettuali,  
organizzative e formative



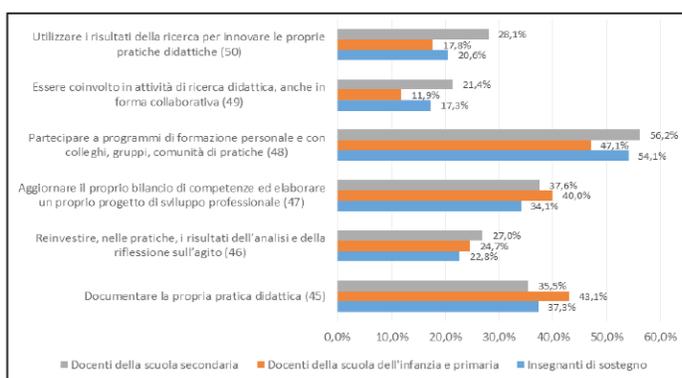
Tale attenzione è confermata nel Bilancio finale di competenze. Per questa dimensione non vengono quindi rilevate significative differenze tra le scelte fatte dai docenti nei due Bilanci.

**Grafico 90.**  
Bilancio in uscita -  
Competenze relative alla  
propria formazione. Servirsi  
delle nuove tecnologie  
per le attività progettuali,  
organizzative e formative



i) Curare la propria formazione continua - area della professionalità

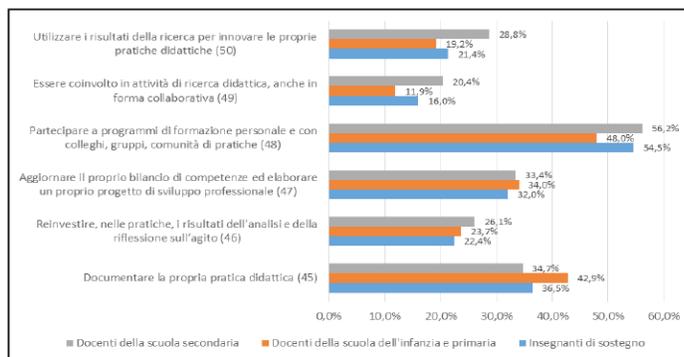
La "Cura della propria formazione continua" ha suscitato il picco di attenzione massima per quanto riguarda l'indicatore "Partecipare a programmi di formazione personale con colleghi, gruppi, comunità di pratiche". Risulta frequentemente scelto da parte dei docenti della scuola secondaria (56,2%) e dei docenti di sostegno (54,1%), con una discreta presenza anche dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria (47,1%). Significativa anche la scelta degli indicatori "Aggiornare il proprio Bilancio delle competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale" e "Documentare la propria pratica didattica". In entrambi i casi, gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria hanno dimostrato una maggiore sensibilità verso questo descrittore, con una percentuale rispettivamente del 40,0% e del 43,1%, 6%.



**Grafico 91.**  
Bilancio in entrata -  
Competenze relative alla  
propria formazione. Curare la  
propria formazione continua

Il confronto con il Bilancio finale ci permette di registrare un lieve aumento di interesse da parte dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria (intorno all'1% e al 2%) per gli indicatori "Partecipare a programmi di formazione personale e con colleghi, gruppi, comunità di pratiche" e "Utilizzare i risultati della ricerca per innovare le proprie pratiche didattiche". Quest'ultimo ha visto anche un interesse crescente da parte dei docenti di sostegno e della scuola secondaria (pari a circa il 2%).

**Grafico 92.**  
Bilancio in uscita -  
Competenze relative alla  
propria formazione. Curare la  
propria formazione continua



### Analisi quantitativa dello Sviluppo futuro di competenze

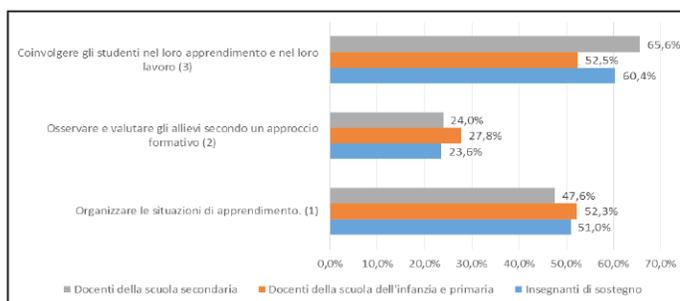
L'attività Sviluppo Futuro di Competenze era finalizzata ad orientare il docente nella scelta delle offerte di formazione sulle quali concentrarsi in un prossimo futuro per proseguire il proprio sviluppo professionale.

I dati raccolti si riferiscono a **56.554** neoimmessi in ruolo in relazione alla tipologia dei docenti (genere e livello scolastico di afferenza, aggregando da un lato la scuola dell'infanzia e la scuola primaria e la scuola secondaria dall'altro):

Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
11.779	17.230	27.545

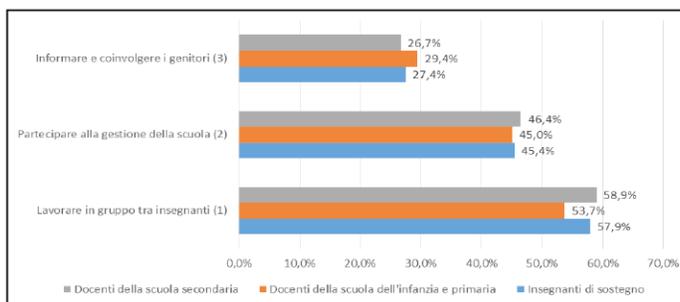
Dall'analisi si ravvisa che i docenti reputano necessario, rispetto all'area della didattica, approfondire le competenze per coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro. In particolare il 65,6% sono docenti della scuola secondaria, il 60,4% insegnanti di sostegno e il 52,5% docenti della scuola dell'infanzia e primaria. A seguire, indicano le competenze per organizzare le situazioni di apprendimento, in particolar modo i docenti della scuola dell'infanzia e primaria con 52,3%, gli insegnanti di sostegno con 51% e i docenti di scuola secondaria con 47,6%.

**Grafico 93.**  
Sviluppo futuro di  
Competenze. Competenze  
relative all'insegnamento



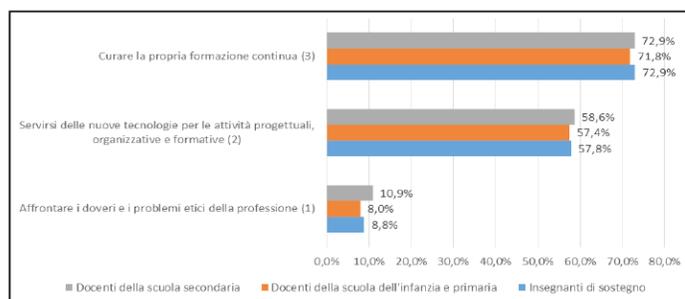
Per l'area di competenze relative alla partecipazione scolastica, i docenti dichiarano di voler approfondire le competenze per lavorare in gruppo tra insegnanti, il 58,9% dei docenti di scuola secondaria, il 57,9% degli insegnanti di sostegno e il 53,7% dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria. Circa il 45,5% dei docenti vorrebbe approfondire le competenze per partecipare alla gestione della scuola ed infine il 27,8% per informare e coinvolgere i genitori.

**Grafico 94.**  
Sviluppo futuro di  
Competenze. Competenze  
relative alla partecipazione  
scolastica



Infine per l'ultima area considerata relativa alla propria formazione/professionalità, i docenti reputano necessario investire sulla formazione continua (72,5%), quasi come "garanzia" per poter procedere nello sviluppo di tutte le altre competenze. A seguire, si trovano le competenze relative all'utilizzo delle tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative (58% circa). Gli aspetti legati ad affrontare i doveri e i problemi etici della professione sono invece stati scelti con percentuali più basse (9% circa).

**Grafico 95.**  
Sviluppo futuro di  
Competenze. Competenze  
relative alla propria formazione



### Analisi dei risultati del questionario compilato dai Dirigenti scolastici

In questa sezione sono riportati i risultati relativi al questionario somministrato ai Dirigenti scolastici. Il numero di risposte considerato nelle seguenti elaborazioni è riportato nella tabella seguente:

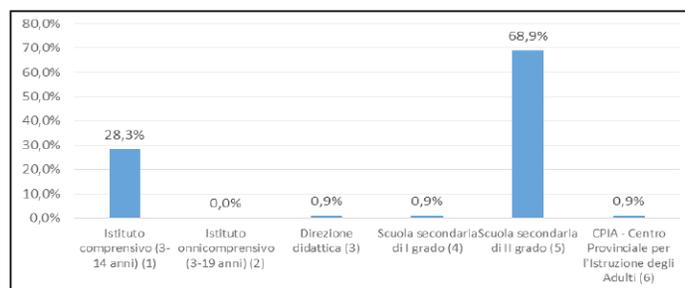
Questionari completi	107
Questionari incompleti	7
Totali	114

Ai fini dell'elaborazione sono stati considerati solo i questionari completi.

### Analisi delle informazioni strutturate

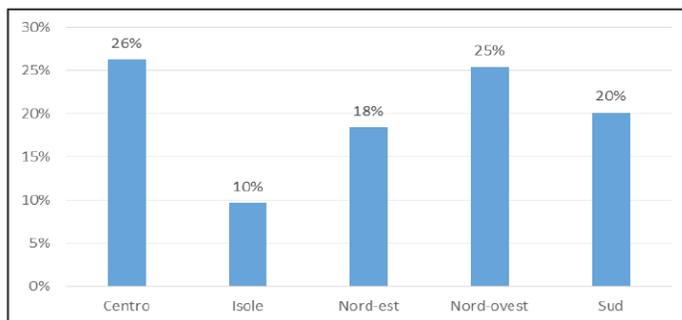
Il campione dei Dirigenti scolastici coinvolti era così ripartito: 68,8% della scuola secondaria di II grado, 28,3% di istituti comprensivi e meno del 3% di Direzioni didattiche, della scuola secondaria di I grado e dei CPIA.

**Grafico 96.**  
Numero di Dirigenti scolastici  
per tipo di scuola



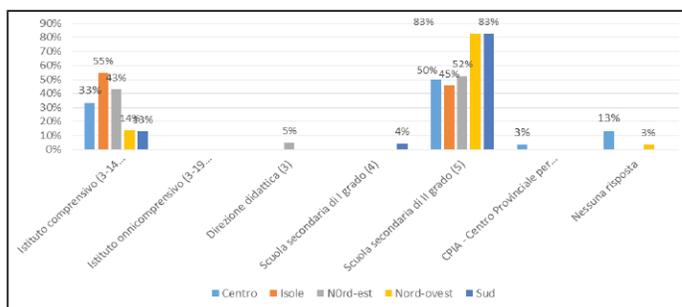
Tra di loro, il 26% era di provenienza di scuole del Centro, il 25% dal Nord-ovest, il 18% dal Nord-est, il 20% dal Sud e il 10% dalle Isole.

**Grafico 97.**  
Ripartizione geografica dei  
Dirigenti scolastici



In particolare, il 28,3% dei docenti dell'Istituto comprensivo (3-14 anni) sono: il 33% del Centro, il 55% delle Isole, il 43% del Nord-est, il 14% del Nord-ovest e il 20% del Sud. Il 68% dei Dirigenti della scuola secondaria di II grado sono l'80% del Sud e del Nord-ovest, il 52% del Nord-est, il 50% del Centro e il 45% delle Isole.

**Grafico 98.**  
Scuola e ripartizione  
geografica DS

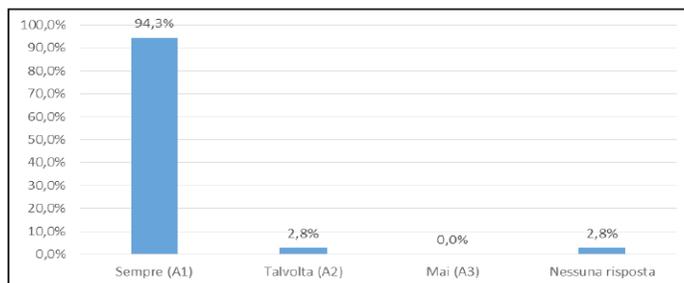


Ai Dirigenti scolastici sono state effettuate delle domande inerenti la scelta dei tutor, il monitoraggio effettuato sui docenti neoassunti e i possibili miglioramenti da introdurre.

Alla domanda se i tutor designati per affiancare i docenti della sua scuola siano stati scelti sulla base dell'affinità disciplinare e di livello, i Dirigenti scolastici hanno risposto un 94,3% "Sempre" e un 2,8% "Talvolta".

**Grafico 99.**

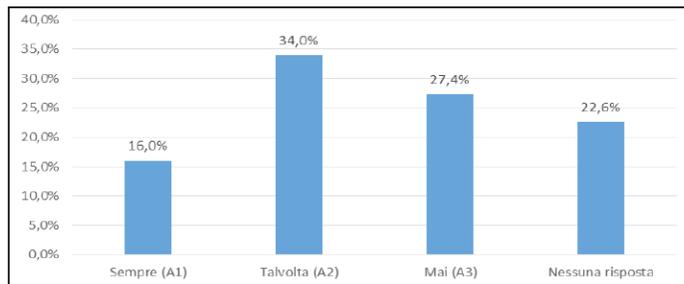
I tutor designati per affiancare i docenti della sua scuola sono stati generalmente: [scelti sulla base dell'affinità disciplinare e di livello]



Alla domanda se i tutor siano stati formati con appositi percorsi le risposte date dai Dirigenti scolastici sono risultate più variegata: il 34% ha risposto "Talvolta", il 27,4% "Mai", il 16% "Sempre" e un 22,6% non ha dato risposta.

**Grafico 100.**

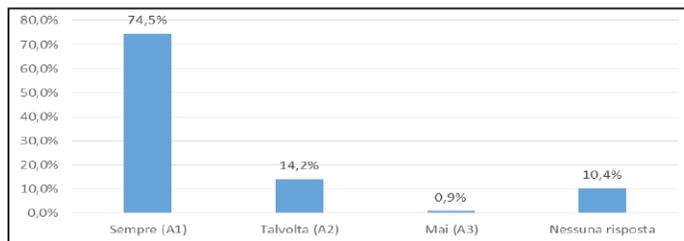
I tutor designati per affiancare i docenti della sua scuola sono stati generalmente: [formati con appositi percorsi formativi]



Si è chiesto inoltre se i tutor sono stati supportati da opportuni strumenti, compreso almeno un incontro di orientamento ed il 74,5% dei Dirigenti scolastici ha risposto "Sempre", il 14,2% "Talvolta", lo 0,9% "Mai" e il 10,4% non ha dato risposta.

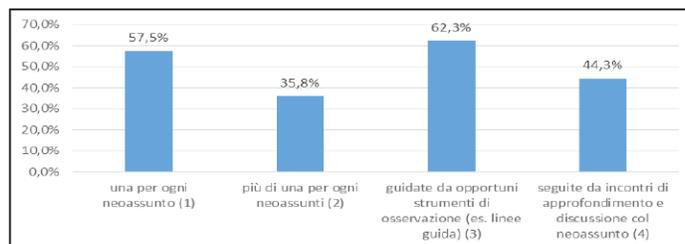
**Grafico 101.**

I tutor designati per affiancare i docenti della sua scuola sono stati generalmente: [supportati da opportuni strumenti, compreso almeno un incontro di orientamento]



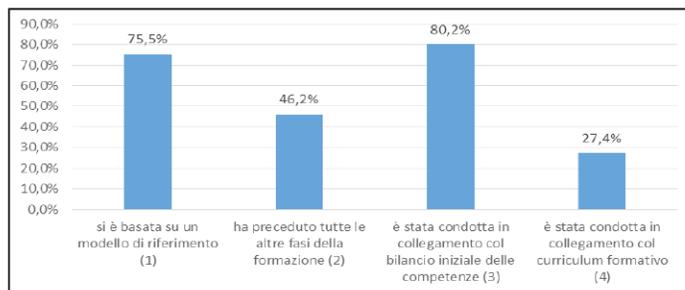
I Dirigenti scolastici hanno effettuato delle visite nelle classi dei neoassunti con modalità differenti: il 62,3% guidate da opportuni strumenti di osservazione, il 57,5% una visita per ogni docente neoassunto, il 44,3% seguite da incontri di approfondimento e discussione, il 35,8% più visite in classe per ciascun docente neoassunto.

**Grafico 102.**  
Le visite effettuate nelle classi dei neoassunti sono state:



È stato chiesto ai Dirigenti come avessero organizzato la stipula del patto formativo: l'80,2% è stata condotta in collegamento col Bilancio iniziale delle competenze, il 75,5% si è basata su un modello di riferimento, il 46,2% ha preceduto tutte le altre fasi della formazione mentre il 27,4% è stata condotta in collegamento col Curriculum formativo.

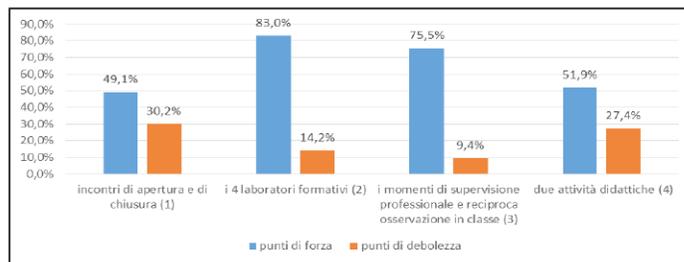
**Grafico 103.**  
La stipula del patto formativo:



Inoltre è stato chiesto loro di indicare i punti di forza e di debolezza del modello formativo. L'83% ritiene un punto di forza "i 4 laboratori formativi di 3 ore ciascuno" mentre, di contro, il 14,2% lo ritiene un punto di debolezza; il 75,5% ritiene come punto di forza "i momenti di supervisione professionale del neoassunto finalizzati all'elaborazione del patto formativo e alla reciproca osservazione in classe", mentre un 9,4% lo ritiene un punto di debolezza. Un 51,9% indica come punto di forza "la formazione online finalizzata alla costruzione del portfolio comprendente i due Bilanci di competenze (iniziale e finale), il Curriculum formativo e la progettazione, documentazione, riflessione di due attività didattiche", al contrario del 27,4% dei Dirigenti scolastici che lo ritiene un punto di debolezza. Infine il 49,1% indica "gli incontri di apertura e di chiusura dell'intero percorso" come punto di forza mentre un 30,2% lo segnala come punto di debolezza.

Grafico 104.

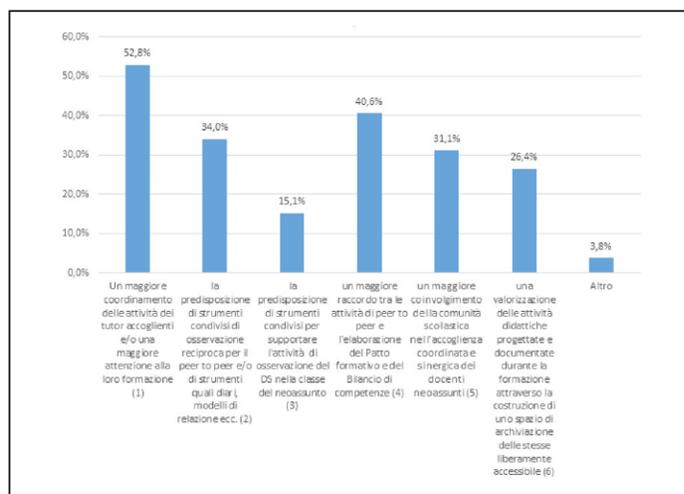
Indichi quelli che ritiene essere stati i principali punti di forza del modello formativo



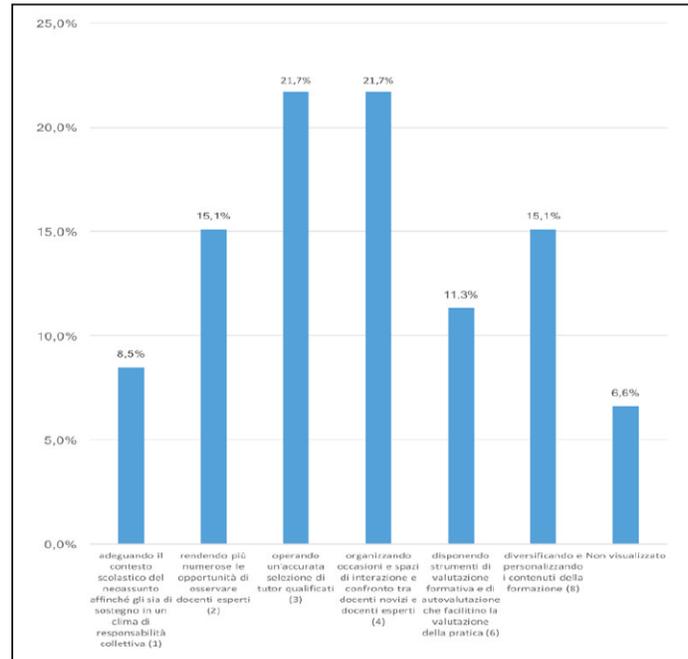
Dal momento che il questionario di monitoraggio dell'annualità 2015/2016 oggetto di questa osservazione è stato inviato in Dicembre 2016 quando era in fase di avvio l'annualità successiva (2016/2017), ai Dirigenti è stato chiesto se vi fossero stati miglioramenti da loro introdotti rispetto alla passata edizione della formazione. In particolare, il 52,8% ha indicato già un miglioramento riscontrabile rispetto a "Un maggiore coordinamento delle attività dei tutor accoglienti e/o una maggiore attenzione alla loro formazione", il 40,6% "Un maggiore raccordo tra le attività di *peer to peer* e l'elaborazione del patto formativo e del Bilancio di competenze", il 34% "La predisposizione di strumenti condivisi di osservazione reciproca per il *peer to peer* e/o di strumenti quali diari, modelli di relazione ecc.", il 31,1% "Un maggiore coinvolgimento della comunità scolastica nell'accoglienza coordinata e sinergica dei docenti neoassunti" e il 26,4% "Una valorizzazione delle attività didattiche progettate e documentate durante la formazione attraverso la costruzione di uno spazio di archiviazione delle stesse liberamente accessibile".

Grafico 105.

Facendo tesoro dell'esperienza passata, nell'attuale edizione della formazione neoassunti 2016/2017 ha introdotto dei miglioramenti?



Infine è stato chiesto di stilare una classifica rispetto ai punti sui quali intervenire per migliorare ulteriormente l'esperienza formativa del neoassunto. I Dirigenti hanno indicato come prima scelta il 21,7% "Operando un'accurata selezione di tutor qualificati" e "Organizzando occasioni e spazi di interazione e confronto tra docenti novizi e docenti esperti"; il 15,1% "Rendendo più numerose le opportunità di osservare docenti esperti" e "Diversificando e personalizzando i contenuti della formazione", mentre un 11,3% "Disponendo di strumenti di valutazione formativa e di autovalutazione che facilitino la valutazione della pratica".



**Grafico 106.**  
Come potrebbe intervenire per migliorare ulteriormente l'esperienza formativa del neoassunto?

In particolare, i Dirigenti scolastici che hanno indicato come prima scelta "Operando un'accurata selezione di tutor qualificati", hanno selezionato maggiormente come seconda scelta "Organizzando occasioni e spazi di interazione e confronto tra docenti novizi e docenti esperti"; viceversa, i Dirigenti che hanno optato come prima scelta: "Organizzando occasioni e spazi di interazione e confronto tra docenti novizi e docenti esperti", hanno selezionato come seconda scelta "Rendendo più numerose le opportunità di osservare docenti esperti".

**Lettura dei dati non strutturati**

L'ultima domanda rivolta ai DS delle scuole polo è relativa agli interventi che essi auspicano l'Amministrazione ponga in essere per migliorare l'efficacia della formazione. Il campione indagato ha risposto con uno, due o tre suggerimenti. Senz'altro l'anticipo dell'inizio della formazione è una richiesta assai diffusa e già accolta dall'Amministrazione nel presente anno scolastico. L'inizio della formazione che nell'anno scolastico 2015/2016 è avvenuta il mese di Febbraio, nell'anno in corso (2016/2017) è stata infatti anticipata al mese di Dicembre. Tuttavia in alcuni casi i DS si pronunciano a favore di una formazione che copra l'intero anno scolastico e che quindi inizi con l'avvio delle attività della scuola nel mese di Settembre.

In seconda istanza emerge la richiesta di intervento sull'attività in presenza in particolare sull'organizzazione dei Laboratori formativi (avanzata da circa il 10% dei DS). I DS con i loro suggerimenti indicano almeno due problemi di fondo di questa fase della formazione. Il primo è inerente alla sua struttura: l'organizzazione di 4 laboratori di 3 ore ciascuno è ritenuta inadeguata a consentire un avvicinamento reale dei docenti alla metodologia laboratoriale. Il suggerimento è quello di aumentare le ore per ciascuno di essi a costo di diminuirne il numero totale. La seconda è la percepita inadeguatezza dei formatori o docenti esperti, specie nei casi in cui questi siano stati scelti dagli Ambiti territoriali. Emerge contestualmente infatti la richiesta di una maggiore autonomia nella scelta degli esperti e dei contenuti dei laboratori. L'attenzione alla formazione dei tutor e dei DS e il loro coinvolgimento negli incontri di avvio e chiusura della formazione sono temi che, pur in misura minore rispetto ai precedenti, sono avvertiti da una parte significativa dei DS.

In egual misura i DS auspicano un miglioramento dell'usabilità della piattaforma online, riconosciuta come *trait d'union* dell'intera formazione, come dimostra la richiesta di mettere a disposizione in piattaforma del materiale formativo utile ai laboratori (a questo riguardo il riferimento esplicito è ai seguenti temi: PNSD e valutazione delle competenze). In merito alla piattaforma i DS, pur riconoscendone i miglioramenti progressivi, richiedono innanzitutto un miglioramento della sua fruibilità, in particolare della "meccanica" dell'esportazione del Dossier finale.

## Analisi qualitativa

### *Focus group sull'efficacia dei dispositivi*

**Dispositivi considerati: Bilanci delle competenze, Sviluppo futuro, Attività didattiche, Curriculum formativo**

#### Introduzione

Questa sezione è stata redatta analizzando i dati raccolti da *focus group* e interviste cui hanno preso parte docenti immessi in ruolo durante l'anno scolastico 2015/2016.

Tanto i gruppi di discussione quanto le interviste hanno avuto come fine quello di raccogliere opinioni in merito all'efficacia dei diversi dispositivi che erano stati disegnati per le attività dell'anno di prova dei nuovi immessi in ruolo. L'analisi è stata condotta secondo un approccio qualitativo, cercando di individuare chiavi di lettura per interpretare quanto dichiarato dalle persone che hanno concesso le interviste e da quelle che hanno preso parte ai gruppi di discussione. Quanto emerso è un'integrazione alle informazioni di carattere quantitativo rilevate dall'analisi dei questionari che sono stati compilati dai docenti neoassunti.

Le modifiche già apportate ai diversi dispositivi proposti per le attività di formazione previste per il periodo di prova nell'anno in corso, così come i loro possibili successivi aggiustamenti si sono avvalsi e potranno ulteriormente avvalersi delle considerazioni qui riportate.

I dati sono stati raccolti attraverso tre diversi tipi di azione:

- a. un primo gruppo di *focus group*, finalizzato a raccogliere valutazioni di carattere generale sul percorso e opinioni sulla forma del Bilancio delle competenze, con particolare riferimento al linguaggio in esso utilizzato, alle relazioni tra le sue diverse componenti, oltre a possibili miglioramenti da introdurre;
- b. una serie di interviste strutturate, rivolte a un singolo docente, finalizzate a raccogliere opinioni in merito alla capacità dei diversi dispositivi inclusi nel portfolio di promuovere una significativa pratica di autoriflessione e un effettivo percorso di sviluppo professionale;
- c. un'ulteriore serie di *focus group*, con lo stesso scopo delle interviste di cui al punto precedente.

Le azioni al punto b. e al punto c. sono state disegnate sulla base di quanto raccolto al punto a. e di alcuni elementi che sembravano emergere dall'analisi quantitativa dei questionari. In appendice sono riportate le tracce per la conduzione delle interviste di cui al punto b. e dei *focus group* di cui al punto c.

Nella tabella seguente si riporta il numero di docenti (neoassunti e tutor) coinvolti nelle diverse azioni elencate sopra; in parentesi è riportato il numero di docenti impegnati su posti di sostegno.

Tipo azione	Docenti infanzia	Docenti primaria	Docenti secondaria I grado	Docenti secondaria II grado	Totale
punto a	7 (1)	13 (1)	12 (1)	13 (1)	<b>45 (4)</b>
punto b	1 (0)	6 (1)	7 (1)	4 (2)	<b>18 (4)</b>
punto c	6 (1)	12 (2)	9 (2)	15 (1)	<b>42 (6)</b>
<b>Totale</b>	<b>14 (2)</b>	<b>31 (4)</b>	<b>28 (4)</b>	<b>32 (4)</b>	<b>105 (14)</b>

Nella sezione seguente si presentano i risultati dell'analisi, suddivisi per dispositivo, corredati da una serie di citazioni direttamente estratte dalle interviste cui si attribuisce un valore esemplificativo. In corrispondenza di ogni citazione si riporta l'ordine di scuola cui appartiene la persona che ne è l'autrice: con **In** si indica la scuola dell'infanzia, con **P** la primaria, con **SI** la secondaria di I grado, con **SII** la secondaria di II grado; una **s** aggiunta a queste sigle indica una persona impiegata su posto di sostegno; una **T** indica la funzione di tutor.

#### Curriculum formativo

La sezione del portfolio dedicata alla stesura di un Curriculum, nella forma di raccolta di un numero limitato di esperienze significative, è stata molto apprezzata dai docenti coinvolti, tanto da essere diffusamente indicata come la parte più gradita e quella alla quale si è lavorato con maggiore piacere.

*Era perfetto, mi si sono divertita a dire di me. (SII)*

I giudizi positivi largamente espressi a favore di questa sezione sono riconducibili, in primo luogo, alla libertà lasciata nella stesura del Curriculum. L'operazione cui le persone coinvolte sono state invitate aiuta effettivamente a ripensare al

proprio percorso lavorativo e formativo, collocandone le diverse componenti in un quadro organico.

*Si, grazie al Curriculum sono riuscita a riorganizzare il mio puzzle. Mi sono concentrata molto sulla mia formazione: ho fatto lettere, poi scienze della formazione primaria. Mi ha aiutato a delineare la differenza tra quei due percorsi. Il primo, molto più accademico, l'altro mi ha dato alcune strategie per rapportarmi alla classe. Ci avevo pensato diverse volte, ma in modo superficiale. Quando mi sono seduta e mi sono messa a pensare, mi si sono chiarite le idee. (Ps)*

La redazione del Curriculum è stata l'attività nella quale i docenti hanno percepito la possibilità di esprimersi con autenticità. È stato spesso posto in contrapposizione con le altre parti del portfolio, in particolare il Bilancio delle competenze, la cui strutturazione è stata percepita come troppo restrittiva e, in qualche modo, richiedente una dimostrazione di adeguatezza. D'altro canto, i contenuti dell'intero portfolio sono comunque sottoposti ad un'analisi finalizzata a stabilire se siano verificate le condizioni per il superamento dell'anno di prova. Questa situazione può comportare che i docenti sentano una forte pressione nello scegliere il modo in cui redigere il Curriculum, riconoscendolo come uno strumento di valutazione eterodiretta e orientandosi a evidenziare esperienze considerate più valide su un qualche piano performativo.

*La parte in cui ci si raccontava. Io quella l'ho molto apprezzata, devo dire che di tutta la piattaforma è l'attività che ho trovato più interessante, perché un po' si racconta la tua storia. [...] Tu stai parlando di qualcosa che hai veramente fatto, ti presenti con delle carte in mano, che volendo ti vai a rigiocare. Sicuramente descrive la tua storia. È sicuramente qualcosa di sentito e di vero. (P)*

*Le altre parti presentavano una grandissima ridondanza di informazioni e compiti troppo guidati. (SII)*

*Devo dire che alcune persone l'hanno fatto tanto per fare, giusto per metterci qualcosa. Invece di delineare i momenti salienti, si cercava di mettere i momenti in cui si era risultati migliori. È stato facile potersi confrontare, perché c'erano molte persone neoassunte e si vedeva che alcuni cercavano la performance, invece bisogna parlare delle tue cose. (Ps)*

Ad ogni modo, per il fatto di essere generalmente percepita come una attività con un alto grado di libertà, tanto nella scelta dei contenuti quanto nella forma in cui organizzarli, la redazione di un Curriculum, così come è stata proposta, sembra effettivamente riuscire a mettere le persone in una buona disposizione verso la riflessione e l'autovalutazione e, perciò, indicare questa strada per l'uso di tutti i dispositivi raccolti in piattaforma.

*Questa parte del Curriculum fa prendere dimestichezza con la piattaforma. Perché a primo impatto uno dice "e adesso che devo fare?". Sembra una cosa lunga e strutturata. Invece inizi a parlare del tuo Curriculum ed è liberatorio. Insomma, affronto questa parte e la piattaforma diventa un poco più familiare. (SIT)*

*Ha reso più umano il mezzo. (InT)*

In particolare, la stesura del Curriculum risulta essere apprezzata perché permette alle persone che lo redigono di dare valore alle diverse esperienze pregresse, connettendole non solo al loro agire didattico ma anche al loro essere parte di una comunità educante, in una dinamica che sembra portare alla definizione di una identità in cui ciascun docente possa riconoscersi.

*L'aspetto positivo è che questo percorso ti permette di capire come sei arrivato ad essere quello che sei oggi. Spesso non colleghiamo l'esperienza fatta a come insegniamo, al comportamento che teniamo in classe. In questo spazio facciamo le connessioni. Capisci che un certo tipo di didattica ti viene da una esperienza che avevi dimenticato, non pesato bene. Ti rendi conto che quello che avevi imparato lo avevi messo da parte. Spesso le routine ti fagocitano e certe competenze le hai un poco perse. Così ti rendi conto che puoi intervenire sulla standardizzazione e rinnovare. (SII)*

*Si entra nella scuola e sembra quasi che quello che c'è stato prima faccia parte di un'altra dimensione, è importante perché la persona si costruisce una identità che va oltre il fatto di dire sono entrata di ruolo. Nel momento in cui mi sono trovata a compilare il Curriculum insieme al collega che seguivo, abbiamo ripercorso gli anni di lavoro con tutti gli aspetti e articolazioni. E mi sono accorta che non mi ero mai soffermata su aspetti rilevanti ma che non facevano parte del percorso ufficiale. (PsT)*

Inoltre, la rilevanza attribuita a questa sezione del portfolio sembra risiedere nel fatto che le persone hanno la possibilità di esprimere i propri convincimenti, o almeno di evidenziare quelle esperienze professionali realizzate in seguito a scelte radicate nel modello valoriale di ciascuno, a sottolineare la rilevanza attribuita a tale questione nel lavorare come docente, oltre alla rilevanza che giocano aspetti emotivi nello svolgere questo lavoro.

*È una specie di diario, di storia personale. Viene fuori pure la passione che tu metti nel tuo lavoro. Ti racconti e ti fai conoscere. Penso che sia una parte importante del percorso. È stato un po' uno scavare: perché hai voluto fare un particolare percorso, come ci sei arrivata. Perché poi fai una selezione rispetto a tutto quello che hai fatto. Questa scelta io l'ho fatta di pancia. Ho preso quello che mi è piaciuto di più fare, per esempio ho parlato della scuola ospedaliera, che mi ha toccato intimamente,*

*ha toccato le mie corde personali. Ho scelto quello che per me ha più influenzato il mio modo di rapportarmi agli alunni, in maniere diverse, in circostanze diverse. (In)*

*Ho preferito fare prima quella perché affettivamente io mi sentivo più portata a scrivere delle mie esperienze. (P)*

Docenti neoassunti che vengono da molti anni di lavoro precari nella scuola hanno considerato il lavoro alla redazione di un Curriculum come un'opportunità di riguardare a quella che era stata la loro esperienza maturata a scuola. Spesso, infatti, quel lavoro comporta ritmi elevati che non permettono di avere l'opportunità di fermarsi a ripensare alle scelte che si stanno prendendo e alle dinamiche che si stanno generando. Tantomeno i ritmi elevati aiutano le persone a focalizzare l'attenzione sul tipo di risorse che stanno mettendo in gioco o sulle competenze che stanno sviluppando in azione. Uno spazio dedicato a ripensare alla propria esperienza aiuta a realizzare questi passaggi e anche a riconsiderare il contributo dovuto all'interazione con i colleghi e le colleghe.

*Gli anni passati tra le diverse scuole come docente precario mi hanno impegnata in tantissime attività di cui in parte avevo perso la memoria. Mi ritrovavo a dover rispondere a molteplici esigenze e necessità educative e didattiche in tempi ristretti, tanto da accumulare esperienze su cui non avevo poi riflettuto. Redigere il curricolo mi ha permesso di ripensare a quanto fatto e inoltre a ricontattare colleghi con cui avevo perso i rapporti. (Sl)*

D'altra parte, ci sono casi in cui questa sezione del portfolio non ha avuto la funzione di sostenere una presa di coscienza di questi aspetti da parte di chi già insegnava da molti anni e sentiva di avere piena consapevolezza di questi aspetti. In generale, a più livelli si registra la richiesta di tenere conto del fatto che tra i neoassunti ci sono persone con molti anni di esperienza, che hanno espresso – accanto al riconoscimento della ragionevolezza dei dispositivi attivati – anche una frustrazione per il fatto di essere vincolati a un'attività di formazione, durante il periodo di prova, che viene considerata poco coerente con quella che è la loro posizione professionale. Così come può essere disturbante (perché dequalificante), per docenti con questo profilo, la loro omologazione a colleghi che non hanno alcuna conoscenza del mondo della scuola.

*Devo fare una premessa. Tutto quanto è stato proposto è stato positivo, ma non per i neoassunti che fanno scuola da tanto tempo. Io, che insegno da molti anni, le cose le ho trovate un po' banali. Cinque esperienze non erano molte tra quelle che avevo avuto negli anni passati. (P)*

*Come dicevo, [redigere il Curriculum] mi ha fatto vedere quante cose ho fatto e mi ha fatto un po' arrabbiare la considerazione che invece a scuola erano entrate persone che non avevano tanta esperienza. (P)*

Di contro, proprio le persone neoassunte che provenivano da esperienze lavorative di diverso carattere hanno sottolineato l'utilità della stesura di un Curriculum, come opportunità per riconoscere competenze di diversa natura da mettere in gioco in questa loro nuovo contesto lavorativo. In diversi casi è stato dato rilievo al contributo che si può portare a scuola, come docente, provenendo da altre forme di esperienza professionale, o comunque avvalendosi della sensibilità sviluppata in contesti diversi da quello scolastico. L'opportunità di individuare (e condividere) competenze utili a scuola, benché sviluppate altrove, sembra alleggerire il peso che possono sentire quelle persone neoassunte che non hanno dimestichezza con il contesto scolastico, aiutandole a collocarsi in esso senza provare un senso di eccessiva inadeguatezza.

*Attualmente mi trovo a essere amministratore comunale. Questa esperienza mi ha permesso di irrobustire le competenze riguardo a legalità, comunità e maturazione delle relazioni. (SII)*

*Il Curriculum è stata la parte che mi è piaciuta di più, perché ci ho messo del mio. Mi sono messo in gioco, ricostruendo la mia carriera. Ho citato le esperienze più significative sul piano umano. Nel redigere il curriculum, ho scelto i passaggi che hanno dato un'impronta decisiva al mio modo di lavorare. Il colloquio che ho sostenuto alla fine, per la valutazione, ha fornito la chiave di lettura per la scelta che ho fatto. Ho indicato quelle esperienze che hanno dato lo stile e il motivo per cui scelgo di essere docente in un certo modo. Ci ho messo un po' a scriverle. Ho scelto di mettere anche delle esperienze all'estero, non direttamente legate al lavoro a scuola, visto che insegno una lingua straniera. (SI)*

*Ho trovato questa la parte più interessante di tutto, un po' perché io ho una storia lavorativa completamente diversa. Ho superato il concorso e sono entrata nella scuola non avendo mai fatto prima un solo giorno di insegnamento. Facevo un altro lavoro. Quello è stato l'unico momento in cui ho potuto inserire esperienze che, seppur diverse dalla scuola, erano comunque delle esperienze significative e fanno parte del mio Curriculum. E anzi, possono eventualmente apportare qualcosa. (P)*

*Ho trovato molto interessante soprattutto le parti non strettamente scolastiche. (SII)*

In definitiva la stesura di un Curriculum, così come è stata proposta nel portfolio approntato per l'anno di prova, può avere una funzione nell'aiutare a ricostruire le competenze professionali sviluppate nei tanti anni di lavoro (a scuola e in altri contesti), fornendo uno strumento per la definizione del proprio profilo, che potrebbe essere percepito come più adeguato - perché immediatamente connettabile al dato biografico - di quanto non lo sia il Bilancio delle competenze,

caratterizzato da una forte strutturazione e da riferimenti generici a capacità che non rimandano esplicitamente a quanto vissuto da chi lo redige.

*È stato anche un modo per farmi conoscere. [...] È stato un momento significativo per me, perché mi ha permesso di ricostruire tutta la mia storia lavorativa e professionale. (P)*

*Però voglio dire che [le competenze] non sono separate dall'esperienza. Tutte le competenze di cui parli, lo fai sempre sulla scorta delle tue esperienze pregresse. (In)*

Fino ad arrivare a pensare di sostituire il Bilancio iniziale con il Curriculum e invitare poi a redigere un Curriculum finale, così come è stato esplicitamente proposto da alcune delle persone intervistate.

*Secondo me, penso che se venisse eliminato il Bilancio iniziale e venisse lasciato solo il Curriculum formativo iniziale, con le proprie esperienze, poi tu ti fai l'anno scolastico nella scuola e alla fine fai il Bilancio finale in base a quello che era stato il tuo progresso lavorativo, la tua esperienza e quello che poi alla fine dell'anno vai a dire. (In)*

*Forse non occorre tenere separati il Curriculum rispetto alle aree di competenza, forse si può allargare la maglia creando fasce di livello aggiungendo indicatori che possano contemplare situazioni di persone che non hanno esperienza pregressa in modo che potessero richiamare ciò che mettono nel curriculum. (SI)*

Si potrebbe dunque affermare che il dispositivo consistente nella selezione di esperienze finalizzate alla stesura di un Curriculum abbia il notevole potenziale di attivare processi di effettiva autovalutazione da parte dei docenti. Va comunque osservato che ci sono casi in cui la tendenza a esprimere la propria posizione confligge con il fatto che si sta producendo un documento per una valutazione che ha ricadute profonde sul modo in cui si è considerati nel contesto lavorativo e, al limite, sulla stessa possibilità di lavorare. Probabilmente è questo il motivo per cui diverse persone hanno sottolineato che quanto prodotto in questo spazio dovrebbe rimanere privato o comunque condiviso con la più stretta cerchia possibile di persone (tutor e dirigente).

*Perché si parla di un prodotto formativo. A un certo punto non si capiva più dove era il personale e dove era il formativo, perché c'è chi andava nel personale, ma proprio sul personale. Nel senso "voglio fare la maestra perché...". E poi c'era chi andava all'esperienza che ti ha formato, che ti aiutato ad insegnare. Noi eravamo in sei, ognuna ha dato il suo stile. Però non si capiva se... Perché poi bisogna capire se si scrive magari per piacere al dirigente... Non so se sono stata chiara. (PT)*

In linea con la rilevanza che è stata attribuita a questo dispositivo, e coerentemente con l'apprezzamento che ha generalmente raccolto, da più parti è stato suggerito di non limitare il numero di caratteri disponibili per questa sezione o quantomeno di estenderli. Di contro quei limiti imposti, obbligando a una sintesi sembrano spingere le persone a fare attenzione a scegliere gli elementi che ritengono effettivamente più significativi in relazione al modo in cui insegnano (o potrebbero insegnare). Sembra essere sottesa l'idea che svolge bene questo lavoro una persona che ha una visione articolata del mondo e che è in contatto con attività di diversa natura.

*Visto che è una esperienza personale sarebbe bello spiegarla con qualche parola in più. (S1)*

*Redigere il Curriculum mi è piaciuto, mi ha costretto a riguardare delle cose mie. Mi è piaciuto anche il fatto di avere un numero limitato di caratteri, perché mi ha spinto alla sintesi e a individuare solo gli aspetti più rilevanti. (S1s)*

*Sulla questione delle battute e dei caratteri è importante pure dare un limite, perché la sintesi è sempre un poco utile. Quando uno legge una cosa non puoi fare discorsi molti lunghi. Devi sintetizzare quello che vuoi fare conoscere. La ponderazione, questo fatto della finestra di tot battute, per me è importante. Il limite mi aiuta a sintetizzare e a decidere, per far capire all'interlocutore quello che vuoi dire. (S1)*

### **Bilancio delle competenze**

Il Bilancio delle competenze è stato pensato come uno strumento per esplicitare una serie di elementi che caratterizzano il modo di lavorare di un docente, anche nel caso di persone con una lunga esperienza lavorativa in ambito scolastico. Nella sua struttura complessiva, il Bilancio delle competenze è stato genericamente apprezzato, perché è stato riconosciuto il fatto che toccasse diverse dimensioni dell'esperienza professionale che caratterizza il lavoro del docente.

*Era la prima volta che mi soffermavo a valutarmi. Era una occasione che se affrontata con serietà ti poneva di fronte alla tua realtà. (S11)*

*È servito a focalizzare alcuni punti e come organizziamo le situazioni di apprendimento. E soprattutto la valutazione dei progressi degli alunni secondo un approccio formativo. Spesso ne parliamo ma manca quel momento di verifica reale o l'individuazione certa di strategie e modalità di raggiungimento degli obiettivi. (S11)*

*Le macro aree andavano bene, perché ti facevano riflettere prima di tutto su te stessa, poi sul tuo rapporto con gli altri. (P)*

Di fatto, anche docenti che sono stati immessi in ruolo dopo molti anni di precariato nella scuola hanno apprezzato questa opportunità, considerandola un'occasione di miglioramento sul piano professionale, nonostante la lunga esperienza di insegnamento.

*Questa esperienza a me è piaciuta, perché è stata la prima volta in trent'anni di insegnamento che ho avuto un confronto su obiettivi, prospettive, modalità di insegnamento. Per carità, è andata come tutte le cose nella scuola abbastanza velocemente, però comunque ci sono stati dei momenti di confronto non tanto sui contenuti ma proprio sulle metodologie. E questo l'ho trovato utile. (SII)*

Inoltre, il Bilancio sembra aiutare le persone a ricostruire, sulla base di una personale riflessione, un tessuto che connetta, fornendo loro senso, le diverse esperienze lavorative e formative. È anche stato utile, in alcuni casi, a indirizzare le persone verso specifiche attività formative, oppure verso un certo modo costruttivo di interagire con i colleghi e le colleghe.

*Redigere il Bilancio mi ha aiutato a farmi delle domande. Ho sfruttato questa attività anche per i laboratori in presenza, quelli organizzati dall'USR. Avendo capito quali erano le competenze che mi venivano richieste ho potuto contestualizzare le attività che venivano proposte in quel contesto. Per esempio, penso al tipo di impegno richiesto al docente su posto comune in relazione al lavoro con alunne e alunni che presentano disturbi specifici dell'apprendimento o, in generale, bisogni educativi speciali. Nel periodo in cui avevo lavorato a scuola non c'era questo tipo di richiesta. Avevo un'idea più vecchia della scuola e delle competenze che dovrebbero caratterizzare il lavoro di una persona che insegna. (SII)*

*Nel Bilancio iniziale avevo individuato degli aspetti su cui lavorare, delle cose da approfondire. Partecipando agli incontri obbligatori organizzati dall'USR, oppure ad esperienze di formazione organizzate dalla mia scuola, ho potuto lavorare su alcuni di quegli aspetti, inclusi quelli inerenti prettamente alla didattica. Devo dire che, a questo fine, anche il confronto con i colleghi è stato molto importante. (SII)*

In alcuni casi, quindi, il Bilancio ha aiutato a indirizzare la forma dei laboratori e delle attività formative rivolte ai neoassunti; oppure ha aiutato a selezionare il tipo di percorsi di formazione più utili alla persone neoassunte e a indirizzarle verso quelle attività. D'altro canto, laddove ciò non è avvenuto, è stata giudicata molto negativamente la mancanza di un raccordo tra quanto espresso nel Bilancio delle competenze e gli specifici aspetti trattati nei laboratori in presenza. Tra

l'altro, in diversi casi si registra una generale carenza nella struttura dei laboratori stessi, a causa del loro sovraffollamento o comunque per scelte (o condizioni) organizzative ritenute non adeguate allo scopo. Così che l'intera esperienza formativa dell'anno di prova è stata percepita come troppo spezzettata, poco organica e quindi inefficiente.

*Gli incontri avviati prima della messa online della piattaforma, e a seguito della compilazione del Bilancio iniziale, hanno permesso di integrare facilmente alcuni aspetti anche nei laboratori formativi. Perché in base ai gruppi in cui ti trovavi avevano sviluppato meglio un tema piuttosto che un altro. (SII)*

*Si lavora su binari paralleli. Invece [le diverse parti] dovrebbero parlarsi di più. Qualora i laboratori fossero definiti dopo una consegna del Bilancio si potrebbero individuare i temi su cui lavorare. I laboratori sono partiti in tempo ma con tematiche che non rispondevano ai bisogni. Le ore destinate ai laboratori ci sono sembrate poche. È mancata la parte laboratoriale, ridotta al minimo visto il numero dei partecipanti. (SII)*

*I limiti di questi incontri è che vengono fatti con un numero altissimo di docenti. Noi eravamo seicento. L'attenzione di seicento docenti è difficile da mantenere e non si crea attività di confronto. Forse avremmo dovuto essere divisi per gruppi e livelli scolastici. (SII)*

*Il Bilancio dovrebbe essere più sintetico e integrato con una più ampia proposta di attività in presenza. (S1)*

Un caso particolare suggerisce l'utilità che può avere uno strumento come il Bilancio delle competenze. Infatti, un aspetto del Bilancio che sembra avere sollecitato l'attenzione delle persone immesse in ruolo riguarda le questioni inerenti alla partecipazione agli aspetti organizzativi della scuola: molte persone immesse in ruolo venivano da vari anni di precariato e hanno dichiarato di essere interessate a quell'aspetto al quale non avevano mai dato spazio e per il quale non si erano date alcuna possibilità di prova, proprio a causa della precarietà della loro posizione. A tale proposito, anche un dato quantitativo sembra indicare che i docenti abbiano maturato, lungo l'anno di prova, un particolare interesse verso la possibilità di contribuire al "miglioramento dell'organizzazione scolastica". Infatti, come si evince dalle figure 1 e 2, l'item presente nel Bilancio delle competenze, relativo a questo aspetto, è stato selezionato da circa la metà dei docenti (49,2% di quelli di infanzia e primaria, 55,7% di quelli di secondaria) nel caso del Bilancio finale, contro il fatto che era stato quasi del tutto ignorato nel Bilancio iniziale (rispettivamente 0,1% e 0,3%).

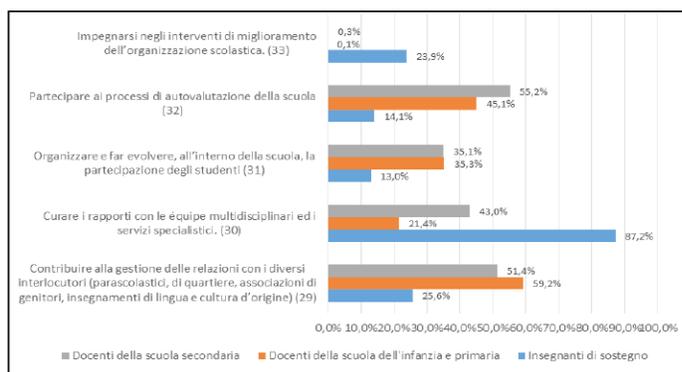
*Però, soprattutto per quello che riguarda l'aspetto relazionale, ci ho ripensato molto. Anche per quello che riguarda la parte di relazione con i*

*collegli. È stato interessante anche pensare ai diversi ruoli organizzativi che si potrebbero ricoprire. Quando sei precario non hai la possibilità di accedere a certe funzioni. (S1)*

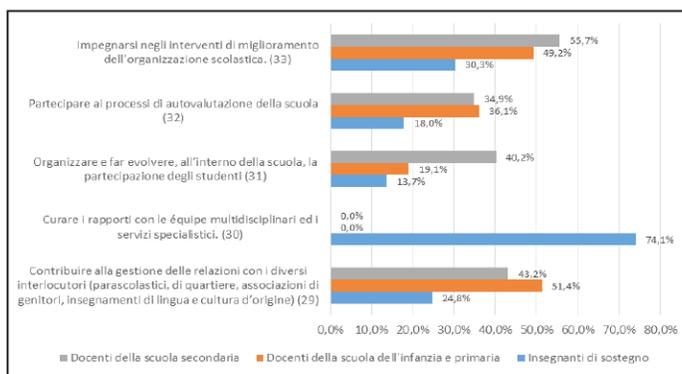
*Il Bilancio iniziale l'ho redatto con grande facilità, rispetto ad altre colleghe con cui mi sono confrontata. Dopo tanti anni di insegnamento non ho sentito la necessità di dovere colmare qualcosa, se non la parte riguardante la partecipazione all'interno dell'istituto. Perché essendo una precaria da lungo tempo non ho mai fatto parte di quegli organi di gestione tipici degli istituti. Visto che non si poteva sapere se l'anno successivo sarei rimasta in quella scuola oppure no. (P)*

*Sulla parte dell'organizzazione non ho avuto modo di scrivere, perché essendo sempre stata incaricata, molto spesso non ho avuto la possibilità di accedere a certe funzioni. (P)*

**Grafico 107.**  
Item individuati nel Bilancio delle competenze in entrata, in relazione alla vita scolastica



**Grafico 108.**  
Item individuati nel Bilancio delle competenze in uscita, in relazione alla vita scolastica



Sembra, quindi, che redigere il Bilancio abbia aperto uno spazio di possibilità. Il Bilancio delle competenze si presenta come uno strumento in grado di sollecitare i docenti a ripensarsi nella scuola, a facilitare un cambio di prospettiva delle persone nella scuola e - potenzialmente - ad attivare dinamiche di più larga partecipazione.

*Rivaluto molto il Bilancio delle competenze future. Mi proietta a tra qualche anno e procedendo in questo modo, se ho evidenziato una carenza riesco a capire come posso ovviare in futuro. Ho rilevato delle cose che fino ad ora non avevo mai fatto e che mi piacerebbe fare in futuro. Per esempio, non mi sono mai posta l'idea di fare parte di una funzione strumentale. È vero che per me è difficile per motivi logistici, perché insegno in una provincia diversa da quella in cui vivo. Però neanche ci avevo mai pensato. Ero una docente di sostegno, andavo a scuola e finiva là. Però mi sono resa conto che era una parte che mi mancava e questa cosa è avvenuta grazie al Bilancio delle competenze. (P)*

Un dispositivo costruito con lo stesso criterio con cui è stato strutturato il Bilancio delle competenze può supportare lo sviluppo professionale di un docente tramite specifici contributi. Infatti, sembra utile fermarsi a riflettere sull'opportunità di facilitare i docenti ad entrare in contatto con le teorie che si vanno sviluppando intorno al loro stesso lavoro. Quanto prodotto dalla riflessione in ambito educativo può diventare un veicolo di trasformazione del lavoro di chi insegna, primariamente perché può funzionare da termine di paragone, da strumento che permette a chi lavora a scuola di specchiarsi e rendere espliciti alcuni aspetti del modo in cui si lavora, in modo da poterli eventualmente anche orientare in altre direzioni.

*Ho trovato molto utile la documentazione presente in piattaforma. Per esempio, ho apprezzato quanto era stato prodotto dall'Emilia Romagna. In verità, in quei documenti ho trovato anche il riferimento alla teoria in base alla quale era stato strutturato il Bilancio, con le diverse competenze cui fa riferimento, e perciò ho potuto capirne la filosofia di fondo. Ho capito quali erano le competenze che ci si aspettava da un docente. (SII).*

Se, dunque, è possibile riconoscere una serie di potenzialità di sviluppo professionale offerte dal dispositivo in questione, è anche rilevante tenere in considerazione alcuni aspetti che non hanno funzionato nel suo impiego. Sembra che, in alcuni casi, il modo in cui è stato strutturato il Bilancio, non esplicitamente connesso con l'esperienza di chi lo doveva redigere, caratterizzato da una scansione in indicatori che fanno riferimento a competenze di diversa natura, abbia contribuito a costruire l'idea di questa sezione come una richiesta a dimostrare un certo grado di adeguatezza a ricoprire il ruolo di docente, piuttosto che un invito a prendere coscienza - per sé - delle competenze sviluppate.

*Io l'ho vissuta come funzione di docente a parte. Lascia che poi indirettamente certi aspetti sono collegati. Come impatto con la piattaforma, io l'ho vista là come una cosa più istituzionale. Mi veniva chiesto qualcosa inerente alla mia funzione docente. Era più schematico. (Ps)*

O, quanto meno, è stato considerato solo come un obbligo da adempiere, finalizzato ad andare incontro a richieste non necessariamente significative, al fine di concludere con buon profitto l'anno di prova.

*Io l'ho trovato un po'... così. Lo devo fare, lo faccio, mi scelgo dei punti. Se ti devo dire che... ho detto, ah l'ho fatto, menomale. Se ti devo dire che rappresenta i miei desideri, la mia voglia di migliorare... minimo sindacale. (P)*

*Devo dire, la cosa più brutta dell'anno di prova è stata quella. Io volevo stare in classe, lavorare con i bambini. Eppure io ero abituata a stare al computer, lavoravo in un'azienda. Però quando pensavo che mi dovevo mettere davanti alla piattaforma, soprattutto al Bilancio delle competenze, è stata proprio una mazzata in fronte. Perché non trovavo niente che mi rappresentasse, non sapevo cosa scrivere, quindi a un certo punto sono andata... proprio non mi è piaciuto. E l'ho trovato anche un po' inutile. L'espressione Bilancio delle competenze iniziali mi sembrava anche una cosa carina, ma a un certo punto poi, mettere mano, scrivere... Ecco non mi rappresentava. E parlando con le altre ventisette colleghe, con cui ci siamo molto confrontate, tutte la pensavano allo stesso modo. È stato solo un dovere. (P)*

Un altro aspetto diffusamente criticato è stata la sua struttura, che ha generato anche delle erronee interpretazioni sul modo in cui il dispositivo dovesse essere usato. Benché la proposta di redigere un Bilancio delle competenze sia riconosciuta ragionevole e benché si riconosca che farlo possa essere utile, si registra un'eccessiva articolazione nella sua forma. Sembra che questa estesa articolazione sia stata percepita come richiesta di dare puntuale risposta a una serie di sollecitazioni, piuttosto che come una guida per promuovere un'analisi del proprio modo di lavorare. Anche in questo caso, probabilmente il fatto che il Bilancio sia inserito in un portfolio finalizzato a una valutazione esterna gioca un ruolo cruciale nel modo in cui esso viene usato.

*L'idea di fondo è ottima. Ma risulta macchinoso e pesante. Se cerchi di declinare tutte le indicazioni è un lavoro tosto da fare. (SII)*

*Il Bilancio finale lo lascerei più libero riducendo quella quantità di informazioni. Occorre lavorare sulla ridondanza. Il Bilancio finale è stato un copia incolla del Bilancio iniziale per evitare una fase pesante. E così risulta molto falsificato. (SII)*

Gran parte delle persone intervistate ha fatto riferimento alla ridondanza nella forma dei Bilanci, che fa in modo che non vengano considerati effettivamente utili, per mancanza di coerenza o di appropriate indicazioni nel loro uso, o perché invitano a operazioni di fatto non ragionevolmente realizzabili (in particolare modo, valutare eventuali trasformazioni nel modo di lavorare, dopo un tempo troppo breve).

*Perché quello iniziale ti offre una prospettiva che in un anno non riesci a completare. Tutti gli elementi su cui ravvisi fragilità non è possibile che possano essere pienamente colmate. Non c'è tempo. Quindi quello futuro anziché disperdersi su idee ambiziose finisce per essere per essere il completamento dell'iniziale non portato a termine. (S11)*

*Secondo me non era sufficientemente chiaro quello che veniva richiesto nel redigere il Bilancio finale. Mi aspettavo un documento che servisse da verifica di quanto si era prefigurato nel redigere quello iniziale: individuo dei punti su cui lavorare e, alla fine, tiro le somme per capire se devo riconfigurare qualcosa.*

*Secondo me, non va bene che il Bilancio finale abbia la stessa struttura di quello iniziale. Io l'ho inteso come uno strumento che serviva a verificare come erano andate le cose, ma altri hanno fatto semplicemente un "copia e incolla". (S11)*

*Inoltre il percorso di formazione non ha influito sulla redazione del Bilancio in quanto le domande erano le stesse. (S1)*

Una diversa forma di Bilancio iniziale e finale, è stato suggerito, potrebbe portare a esprimere effettivamente cose che riguardano l'esperienza, piuttosto che ricalcare - pur di attenersi a quanto richiesto e fornire quanto dovuto - quello che era stato scritto all'inizio. D'altra parte, in diverse occasioni le persone interessate hanno espresso il piacere e il desiderio di esprimere convinzioni personali, proporre punti di vista, rivisitare aspetti connessi alla propria esperienza, collocandola in relazione allo sviluppo di sensibilità che orientano il modo di lavorare.

*Poi mi sembra anche un po' autoreferenziale fare un Bilancio delle competenze a distanza di due o tre mesi, come dire "ah sono brava, ho imparato nell'arco di due o tre mesi questo, questo e quest'altro". Possiamo anche venderlo bene come prodotto a livello teorico però a livello pratico almeno dal mio punto di vista personale ho qualche esitazione a riguardo (S11T)*

*Sinceramente è stata per me una nota dolente, nel senso che quando ho iniziato a fare il Bilancio io proprio su quello iniziale avevo racchiuso quello che secondo me sarebbe stato il finale e il futuro, naturalmente*

*ed ero senza esperienza fatta, nel senso ancora si doveva fare, però alla fine avevo veramente detto tutto che poi fai invece il Bilancio finale e lo sviluppo futuro di competenze. (S1)*

*Non mi ha convinto molto il fatto che ci fosse la stessa struttura per Bilancio iniziale e Bilancio finale. Per semplificare, in molte abbiamo scelto gli stessi indicatori, mentre con una forma diversa sei più obbligato a usare lo strumento in maniera da esprimere qualcosa che ti riguarda. (P)*

Coerentemente con l'esigenza di legarlo a quanto sperimentato dai docenti nel loro percorso professionale, viene suggerito che il Bilancio possa avere una forma più discorsiva e narrativa. Del resto, viene sottolineata l'opportunità di lasciare uno spazio di autonoma espressione nell'uso di questo dispositivo, per esempio liberandolo da un'eccessiva strutturazione.

*Quindi potrebbe avere le caratteristiche di quello che ha la narrazione, tra virgolette, di quelle che sono le esperienze, il proprio bagaglio esperienziale, con le stesse caratteristiche. Piuttosto che essere così vincolante, avere una forma un po' più discorsiva, facendo un punto della situazione su quello che è il tuo bagaglio esperienziale, vengono anche fuori quelle che pensi siano le tue carenze, i punti di debolezza. È quasi una conseguenza, immagino. Penso lo sia per tutti, anche dopo molti anni di insegnamento. Quindi, da eliminare proprio no, però con delle caratteristiche diverse. (InT)*

*Andrebbe rivisto dando maggiore libertà ai docenti di raccontare attraverso una esperienza cosa è cambiato nel loro Bilancio. Il Bilancio dovrebbe permettere di "fare un resoconto altrimenti devi prendere ogni singola parte del Bilancio iniziale e vedere a che punto sei". Il Bilancio dei bisogni futuri invece andrebbe ricordato con le priorità del piano nazionale e divenire uno "strumento davvero utile per il docente che dopo l'anno di prova traccia in divenire la sua professionalità curandone la formazione". (S1)*

Il Bilancio delle competenze è stato ridisegnato, per il 2016/17, tenendo conto delle diverse esigenze riportate sopra. Il Bilancio iniziale ha mantenuto la stessa struttura della versione precedente, con la differenza che è stato ridotto il carattere tecnico del linguaggio in esso utilizzato. Il Bilancio iniziale, quindi, continua a proporre esplicitamente l'articolazione delle competenze richieste a chi insegna, fornendo indicatori che accompagnino le persone a confrontarsi con tali competenze. D'altro canto, l'esigenza di ridurre il grado di ridondanza che era presente in questo dispositivo e, contestualmente, di lasciare spazio a forme di espressione poco vincolata, ha portato a modificare radicalmente la forma del Bilancio finale, per redigere il quale si richiede di produrre un testo libero, dietro una serie di dettagliati suggerimenti che invitano a riflettere sulla relazione tra quanto scritto nel Bilancio iniziale con quanto vissuto lungo lo sviluppo delle attività di formazione.

A proposito, poi, della connessione tra quanto esperito durante l'anno di prova e la proiezione futura del proprio sviluppo professionale, qualcuno suggerisce di raccordare il Bilancio dello sviluppo delle competenze future con il piano nazionale di formazione. Questo suggerimento è stato accolto, con l'intenzione di mantenere un certo grado di coerenza e di rinforzare reciprocamente le diverse azioni che caratterizzano il sistema scolastico.

*Il Bilancio futuro era più snello di quello finale ma non è che hai grandi cose da dire... andrebbe raccordato con il piano nazionale. (SII)*

Un'idea può essere quella di sollecitare considerazioni finali che siano orientate a pensare a possibili tragitti di sviluppo professionale, la cui definizione resta comunque molto ardua se affidata esclusivamente al confronto tra l'inizio e la fine del periodo di prova.

*Eliminerei il Bilancio futuro e farei in modo che convergesse in quello finale. Si fa fatica a vedere la propensione nel futuro. Lo alleggerirei. (SIs)*

La proposta alternativa di posticipare il Bilancio futuro a qualche anno dopo l'immissione in ruolo suggerisce il fatto che l'uso degli strumenti sviluppati per la compilazione del portfolio dei neoassunti possa essere esteso all'intero corpo dei docenti.

*Il Bilancio finale lo toglierei, però non lascerei i neoassunti alla fine del loro anno di prova. Li accompagnerei nei primi due o tre anni. Li accompagnerei in un processo formativo e dopo due o tre anni proporrei loro di rifare un Bilancio. (P)*

A tali considerazioni va aggiunto che l'uso della piattaforma si è ridotto a tempi molto stretti, per carenze organizzative. Questo ha ulteriormente pesato sulla possibilità di usare quegli strumenti in maniera efficace. Inoltre, è stato sottolineato come tra inizio e fine anno scolastico emergano (o siano riconoscibili) poche differenze, soprattutto per le persone che hanno alle spalle molti anni di insegnamento come precari e che vivono questi passaggi come *routine*.

*È passato troppo poco tempo tra la redazione del Bilancio iniziale e quella del Bilancio finale. Visto che non c'erano scadenze, allora un po' presa dal tutto, comprese le difficoltà logistiche e il fatto che avevo cinque classi e lavoravo su un posto di sostegno, ho fatto tutto in poco tempo. (P)*

*Il dirigente ha voluto che noi consegnassimo il nostro Curriculum in maniera descrittiva. [...] Perciò poi è stato più facile redigere il Bilancio finale, perché il confronto è stato fatto su quanto avevamo scritto all'inizio, sotto sollecitazione del dirigente. Se l'avessi semplicemente dovuto fare con i tempi della piattaforma non ci sarei riuscita. Forse, se ci fosse stata una scadenza, sarebbe stato meglio. (P)*

*Ho lavorato con grande entusiasmo al Bilancio delle competenze iniziale, che mi è piaciuto molto. Ci ho dedicato molto tempo, quasi quanto quello che ci ho messo per la tesi del TFA. Il momento della redazione del Bilancio finale è coinciso con la fine dell'anno scolastico e tutte le relative scadenze. Quindi ci ho dedicato meno tempo. Mi è anche sembrato un po' troppo ripetitivo. Direi che all'entusiasmo iniziale non è corrisposto a quello finale. (SIs)*

*No. Il Bilancio finale è stato una ripetizione. Infatti non l'ho trovato molto efficace. Io già avevo un bagaglio forte. Non è che in pochi mesi succede qualcosa. Anche per le persone che sono appena entrate a scuola, credo che valga lo stesso. (P)*

In alcuni casi, la forma del Bilancio e il linguaggio usato nella formulazione delle richieste non sono stati riconosciuti come aderenti al modo in cui si lavora in classe. Probabilmente il punto è che non sono stati riconosciuti aderenti al modo in cui si parla del lavoro in classe. Come riportato in precedenza, la nuova versione del Bilancio è frutto di una revisione del linguaggio in esso utilizzato.

*La vita in classe è una cosa, questo modo di etichettare, scrivere, è un'altra cosa. Secondo me non è proprio calato sulla pratica. Quella è una teoria. (P)*

*Resta molto asettico. (P)*

Allo stesso tempo, si riconosce che la scuola costituisce un sistema molto articolato, che ha bisogno di tempi lunghi per trasformarsi.

*Grazie ad alcune domande presenti nel Bilancio, sono riuscita a vedere meglio alcuni aspetti del mio lavoro e alcune dinamiche che si generano a scuola. Ho avuto la sensazione che il Bilancio sia molto avanti, molto all'avanguardia rispetto alla realtà. La scuola fa più fatica, poi ci arriva ma serve tempo, perché è una macchina complessa. (SIs)*

Va osservato che è emersa l'esigenza di redigere un Bilancio che tratti questioni distinte per persone neoassunte che provengono da esperienze diverse. In particolare, differenziando i neoimmessi che hanno già una esperienza di lungo corso nella scuola da quelli che entrano in contatto per la prima volta con questo contesto lavorativo. D'altra parte, è singolare il fatto che persone con profili molto diversi (ed esperienze pregresse differenti) abbiano avvertito una mancanza di coerenza tra quelle esperienze e il modo in cui sono state invitate a redigere il Bilancio delle competenze. I Bilanci potrebbero essere, da un lato, specializzati (differenziando la struttura di quello finale da quello iniziale) e, dall'altro, dovrebbero favorire l'espressione di differenti profili dei neoassunti, che potrebbero beneficiare di una strutturazione più flessibile del dispositivo.

*Il Bilancio dovrebbe essere diversificato. Io ero da 13 anni dentro alcuni meccanismi. Ma chi veniva al mondo della scuola per la prima volta, la specificità dovrebbe essere legata al pregresso (revisione e confronto) rispetto a chi si confronta con un universo nuovo. (SII)*

*Anche perché ci sono diversi modi di accedere all'insegnamento. La collega che non aveva mai insegnato e quindi veniva da un'altra situazione, io che venivo dai licei e quindi trovarmi all'infanzia è una esperienza completamente diversa. (In)*

*Purtroppo il Bilancio delle competenze iniziali non teneva conto dei livelli di primo ingresso a scuola come per me che ero davvero una neoassunta e venivo dal mondo della traduzione. Ho lavorato di fantasia. (P)*

Questa mancata differenziazione viene percepita anche come mancata attenzione nei confronti delle storie di ciascuna delle persone coinvolte. È evidente, comunque, che ci sono problemi seri, su questo fronte, legati a scelte (a volte incongruenti) di sistema.

*E il secondo punto per me è stato pesante il fatto di fare un Bilancio iniziale dopo venti anni che insegno. Questo francamente l'ho trovato personalmente un po' fastidioso, perché ci sarebbe dovuto essere qualcuno che questo Bilancio, questa prospettiva di quello che poteva essere il mio ruolo, avrebbe dovuto chiedermelo venti anni fa, quando ho cominciato ad insegnare. (SII)*

Un'ulteriore richiesta di differenziazione ha riguardato la possibilità di caratterizzare le proprie competenze in relazione alle caratteristiche delle distinte discipline.

*Ho trovato una scarsa specializzazione dei quesiti, soprattutto per quanto riguarda le specifiche materie. (SII)*

Ancora guardando a particolari settori dell'intero corpo docenti, sembra rilevante osservare che, in alcuni casi, i docenti di sostegno abbiano percepito dei vincoli troppo stringenti nella scelta degli indicatori da selezionare per redigere il Bilancio delle competenze. Per diversi *item*, infatti, era esplicitamente riportato che si riferissero a chi occupava un posto di sostegno (pur non essendo vincolante, per questi docenti la scelta di quegli indicatori). Nella nuova versione, questi suggerimenti sono stati sensibilmente ridotti di numero.

*Per me che sono docente di sostegno, alcuni punti mi sono stati quasi imposti, perché se tu mi dici che, in merito all'organizzazione, per il sostegno va indicato questo punto: l'inclusione, è chiaro che gli altri non li posso scegliere. Su alcuni indicatori mi sono sentita molto vincolata. (Ps)*

Nonostante tutte le carenze e le difficoltà individuate, resta il fatto che buona parte degli intervistati ha giudicato positivamente il dispositivo, considerandolo anche integrato con il resto del percorso che ha caratterizzato l'anno di prova. Infatti, è stato sottolineato come questo dispositivo possa risultare uno strumento utile se condiviso con il tutor, perché permette di focalizzare l'attenzione su aspetti sui quali il neoassunto potrebbe lavorare.

*Mi è servito per lavorare con il tutor. Un lavoro fatto a posteriori sul proprio operato. L'efficacia dello strumento poggia su un accordo tra tutor e docente neoassunto, rispetto ad aspetti su cui si vedono carenze e si vuole migliorare. (SII)*

#### **Patto formativo**

Il patto formativo sottoscritto da docenti e dirigenti è stato redatto, nelle diverse situazioni, in una pluralità di formule. In alcune scuole è stato lo stesso per tutte le persone neoassunte, ma discusso e condiviso da queste, da chi svolgeva la funzione di tutor e dal Dirigente.

*Il Dirigente ha voluto sentire i neoassunti dopo il Bilancio iniziale. Poi ha predisposto un modello che ci ha sottoposto e abbiamo insieme verificato la funzionalità del patto. Era uguale per tutti ma condiviso. Abbiamo discusso di alcuni aspetti, altri li abbiamo rielaborati e poi lo abbiamo sottoscritto. (SII)*

In alcuni casi, il patto formativo si è caratterizzato per l'introduzione di strategie e strumenti disegnati ad hoc.

*Nella prima parte c'erano definiti gli obiettivi dell'accordo di formazione professionale, poi si parlava delle modalità organizzative per il loro raggiungimento e del modo di esercitare al meglio le competenze all'interno dell'ambiente, della valutazione di alcune schede per il peer to peer, che erano allegate al patto, e dei diari di bordo del processo educativo. Poi c'era l'impegno da parte dei docenti a frequentare, collaborare, curare la predisposizione del portfolio professionale. (SII)*

In altri casi, invece, questo strumento è stato così poco rilevante da ridursi a mero atto burocratico o, addirittura, a non lasciare traccia nella memoria dei docenti. Il ruolo dei Dirigenti ha ovviamente un peso fondamentale nella buona riuscita delle attività previste per l'anno di prova.

*La Dirigente era molto ligia e il patto ha avuto un valore ufficiale. Comunque, direi che Bilancio delle competenze e esperienze di formazione sono state del tutto separate. (SIs)*

*Il patto formativo ha avuto scarsissima influenza sull'anno di prova è stato principalmente un atto formale. (P)*

*Puramente formale, per quanto mi riguarda, e mi sembra di averlo firmato a fine anno scolastico, dopo avere fatto tutta la formazione. (In)*

*Io l'ho firmato quasi a giugno. (P)*

*Non credo di averlo firmato e non vi è stata la presenza del Dirigente nel costruire una professionalità educante e funzionale per la scuola nel suo insieme. (SII)*

Il patto formativo funziona effettivamente come uno strumento utile allo sviluppo professionale delle persone che stanno svolgendo l'anno di prova nel caso in cui vi sia un'interferenza positiva tra i modi in cui si operano scelte a scale diverse. In particolare, le situazioni fruttuose sembrano essere caratterizzate - da una parte - dalla possibilità di scegliere attività di formazione, tra un ventaglio sufficientemente variegato da coprire lo spettro delle esigenze potenzialmente esprimibili dai docenti; dall'altro lato, dalla capacità del Dirigente di raccogliere e comprendere quelle esigenze, orientando i docenti verso le attività di formazione più in linea con quelle.

*Grazie a quella richiesta del Dirigente sono venute fuori effettivamente le nostre esigenze e siamo riusciti a seguire i laboratori, abbiamo scelto quelli che ci interessavano di più. Le scelte sono state socializzate tra noi e il Dirigente, che ha accolto le nostre proposte. Nella provincia erano state individuate le aree su cui lavorare, poi sono stati istituiti dei laboratori. Quelli sull'inclusione erano obbligatori, gli altri erano a scelta. Siamo stati smistati all'interno delle diverse scuole, partecipando ai diversi laboratori che avevamo scelto (ce n'erano una decina). (Ps)*

*Direi che grazie al lavoro dell'USR mi sono sentito veramente accolto. La struttura la terrei così com'è. (SII)*

*L'avevo progettato con la tutor, è stato valutato effettivamente, abbiamo ricevuto una controproposta da parte del Dirigente. E poi, abbiamo potuto scegliere da un mix di proposte formative che venivano dall'USR e da altre scuole. (SI)*

Del resto, l'ampia varietà di profili delle persone (per estensione temporale dell'esperienza a scuola, per altri tipi di attività lavorative nelle quali si è stati impegnati, per specificità del lavoro a livelli scolari diversi, per sensibilità, interessi, cultura) che ogni anno sono immesse in ruolo necessiterebbe di un'offerta capace di andare incontro a esigenze molto diverse. A proposito di questo aspetto, si osserva che solo la metà delle persone neoassunte hanno dichiarato di avere

avuto la possibilità di partecipare a laboratori di loro interesse, come si evince dall'analisi condotta sul questionario relativo ai Laboratori formativi.

*Gli incontri in presenza li ho trovati un po' noiosi, perché già avevo avuto varie esperienze di formazione: la SISS in Italia e in Germania, il TFA, quindi molte nozioni teoriche le conoscevo già; quegli incontri sono stati utili per quelle persone che venivano da altre esperienze, per esempio quelli che fino ad allora avevano fatto altri lavori. (S1s)*

*Volevo dire dei laboratori. Dovrebbero durare di più. A me non sono serviti a niente. Non mi hanno dato niente di più. Potrebbero essere in numero inferiore e durare un po' in più. E poi, bisognerebbe pensare a delle cose in cui le persone siano suddivise per ordine di scuola. Perché le esigenze sono molto differenti. (P)*

Si riconosce, comunque, anche la necessità che la formazione di chi lavora nella scuola sia coerente con l'indirizzo generale che caratterizza la scuola stessa, così che le scelte per la formazione tengano conto tanto delle sensibilità e degli interessi dei singoli, quanto delle scelte strategiche adottate dagli istituti, a partire da quelle che ne caratterizzano l'offerta formativa. Il patto formativo può dunque essere uno strumento in cui si sintetizzi la tensione dialettica tra queste due istanze – quella individuale e quella di sistema – che è l'effettivo motore di una continua azione trasformatrice e vivificatrice della scuola.

*Fortunatamente, ho avuto una Dirigente molto presente, con cui abbiamo avuto un continuo confronto. Il modo in cui è stato formulato il Patto – uguale per tutti – ha tenuto conto delle diverse esigenze delle diverse persone coinvolte e dei feedback che portavamo da quanto veniva discusso ai laboratori formativi organizzati dall'USR; allo stesso tempo, il patto formativo ha inglobato elementi legati al POF della scuola. (S1l)*

*Si, il Bilancio ha dato effettivamente un'impronta al patto formativo. Se nel Bilancio iniziale ho individuato alcune debolezze e ho stabilito, di conseguenza, delle azioni formative, il preside mi ha permesso di partecipare ad attività coerenti con quel piano. È molto delicato: o il patto formativo diventa un'ampia dichiarazione, come autodichiarazione, oppure la scuola dice "tu devi fare quello che serve a me". Abbiamo un po' contrattato alcuni temi per l'approfondimento. (S1)*

*La Dirigente ci ha seguiti anche durante le attività in classe e ha registrato le sue osservazioni. Abbiamo avuto una riunione con i tutor e abbiamo deciso a quali attività di formazione partecipare, oltre a quelle obbligatorie. La mia scuola ne aveva organizzate varie e ognuna di noi è stata invitata a partecipare a quelle che sembravano più utili in base a quanto discusso insieme. (P)*

La discrezionalità presente nella scuola e nel modo di interpretare il patto formativo ha un impatto su tutto il percorso, sull'individuazione degli indicatori su cui lavorare con il tutor, sull'impegno della comunità educante, sulla personalizzazione del percorso. L'intero processo sembra essere eccessivamente sensibile alle scelte del Dirigente.

*Io non me lo ricordo. Ricordo che sia stato solo formale. Una cosa formale. Era per tutti uguale. Stampato, firmato e a posto così. Sento le colleghe che hanno fatto tutte queste belle cose, con un percorso sensato. E guardo alla mia e vedo un bel gap. Noi abbiamo fatto tutto per conto nostro. È troppo a discrezione del Dirigente. La cosa non mi sembra né sensata né giusta. L'anno è stato molto importante. Però tutto vissuto così: nel caos, nei tempi stretti. È un anno che potrebbe essere molto significativo e perde tantissimo. (P)*

*Devo dire che nel corso di formazione dei tutor la disparità tra Dirigenti è venuta fuori e c'è una modalità di lavoro diversa che dequalifica. (SIT)*

Sembra dunque ragionevole il suggerimento di attivare pratiche di controllo del processo a vari livelli.

*Nella prassi quei documenti e quelle iniziative si traducono in azioni che vanno verificate anche nell'ultima scuolina italiana. (SII)*

## **Le 2 attività didattiche**

La parte relativa alla documentazione delle attività didattiche e alla riflessione sul loro sviluppo ha raccolto apprezzamenti. Tenendo in conto le dinamiche che ha generato e le considerazioni espresse in merito, questo genere di attività sembra suggerire un modo per continuare a lavorare anche oltre il periodo di prova, fornendo ai docenti cui sono state proposte una traccia per organizzare il lavoro.

*La struttura di questa sezione mi ha aiutato a organizzare il lavoro e mi ha suggerito un modo che ho continuato a utilizzare anche per il resto delle mie attività didattiche. (SII)*

*Quello sì, mi è piaciuto molto perché ho rivisto un modo di fare simile a quello che avevo sperimentato con la SISS in Germania. Dal mio punto di vista, all'avanguardia. (SIS)*

*Io, in qualità di tutor, devo dire che è stata un'esperienza molto significativa [...]. Chiaramente, al di là dell'attività che poi è stata documentata e registrata, che poi era troppo limitata e contratta, in realtà è stata una vera e propria simulazione. È il resto del lavoro che ha avuto una sua valenza. (INT)*

Il lavoro su questa parte del portfolio ha risentito fortemente dell'interazione tra pari. In particolare, è stata riconosciuta molto utile la possibilità di interagire con il tutor (si vedano le figure 4 e 5), soprattutto laddove il dirigente è stato in grado di garantire la formazione di coppie ben funzionanti o dove ha permesso una autoregolazione all'interno del corpo docenti in merito alla costituzione di coppie tutor-neoassunto.

*Il lavoro relativo all'attività didattica ha risentito molto dell'interazione tra pari. La mia fortuna è che, trovandomi in una scuola piccola, ci conoscevano tutti. Io, poi, non avendo colleghi della stessa materia, ho in qualche modo avuto modo di scegliermi la tutor, perché l'ho proposta al Dirigente. Ho realizzato un'attività didattica con lei e una da solo. La facilitazione che ti dà il lavoro insieme è molto rilevante. Qui è molto figlio di come vuoi vivere questa esperienza. Cosa devo, ma anche come voglio. (S1)*

Questa interazione con il tutor, veicolata all'interno del più generale piano per la formazione delle persone immesse in ruolo, sembra funzionale a sostenere processi di trasformazione nella scuola a una scala più ampia di quella dei soli neoassunti. In questo senso, si può riconoscere nel portfolio per i neoassunti uno strumento utile al lavoro e alla formazione continua di tutti i docenti.

*Così come ho imparato lui ha imparato ha giovato di qualche aspetto innovativo. (SII)*

*Molto, il lavoro con il tutor è stato interessante, perché c'è stato un confronto. È stato interessante osservarlo. Io, come docente di sostegno, sono più abituata ad osservare. Non sto mai da sola in classe, osservare un'altra insegnante di sostegno è stato interessante, ma credo che sia stato più interessante per quelli che erano sul posto ordinario. La presenza del tutor ha previsto un altro punto di vista. (P)*

*Noi avevamo modo di vederci tutti i giorni, avere uno scambio significativo. Abbiamo potuto condividere delle conoscenze che riguardavano soprattutto l'organizzazione, la metodologia, strutturare lo spazio, che per lei che veniva dalla primaria non era facile. Però per l'azione tra pari bisogna condividere un tempo più dilatato perché abbia una valenza. È stata significativa anche per me. Così come per loro c'era il Bilancio iniziale, il riguardare le esperienze pregresse, anche il modo di rendere fruibile agli altri quelle che sono le tue competenze e le tue esperienze è veramente significativo. Penso che ognuno di noi dovrebbe fare spesso un po' il punto della situazione. Perché nonostante i tanti anni trascorsi nella scuola, questo serve. E infatti è stato anche a livello personale, umano, una bella esperienza. (InT)*

Questa osservazione è sostenuta anche dalla considerazione che, in alcuni casi, la richiesta di produrre una documentazione delle attività svolte, nonché una riflessione in merito a tali attività, fa da catalizzatore per un'interazione costruttiva tra colleghi (e non necessariamente tra persona neoimmessa e tutor). Gli strumenti sviluppati e affinabili per il portfolio sembrano avere un potenziale nel pilotare, o almeno sollecitare, una collaborazione e una significativa comunicazione tra colleghi.

*L'attività ha risentito molto dell'interazione con le mie colleghe. Io seguivo un ragazzino in matematica e scienze e sono stata molto tempo con la collega di quella materia. Lei ha dato agli alunni delle consegne per casa che servissero a produrre materiale utile alla mia documentazione. Inoltre, mi ha supportata e mi ha fornito molto materiale per permettermi di lavorare. (SIs)*

*Ho fatto due attività multidisciplinari, che hanno coinvolto la tutor e diverse docenti. Anche perché vengo dalla scuola montessoriana, dove è naturale lavorare in questo modo. (P)*

Il fatto che le persone direttamente coinvolte in questa attività abbiano sperimentato un coinvolgimento significativo è riscontrabile anche da proposte che vengono da alcune interviste, tra cui quella di avviare esperienze di *peer review* tra neoassunti e di fare in modo che il percorso dell'anno di prova sia affrontato insieme. Segno dell'esigenza di costruire, nella scuola, spazi sempre più ampi che siano strutturalmente destinati alla collaborazione intorno al lavoro in classe.

Questo scambio tra colleghi potrebbe essere funzionale a fare in modo che, all'interno del corpo docenti, sia promossa una proficua circolazione di pratiche, nei casi in cui queste siano più consolidate in certi contesti che non in altri. Un esempio viene dalla rilevazione che nelle scuole secondarie sembra registrarsi una certa riluttanza a usare forme di documentazione audiovisive (che costituiscono un utile strumento per l'analisi della pratica didattica e, quindi, per l'autovalutazione), mentre nelle scuole dell'infanzia e primaria l'uso di un tale strumento sembra essere più plausibile, se non più diffuso. Probabilmente, sotto questo aspetto, le persone che lavorano all'infanzia e alla primaria hanno molto da suggerire ai colleghi degli altri ordini.

*Ho duplice esperienza di elementare e scuola superiore. La ripresa diretta dei gesti che i bambini compiono era uno stile quotidiano. Nella scuola superiore questa sensibilità è un poco più attenuata, un poco per paura di mettere in discussione bambini adolescenti che possono esternare comportamenti non gradevoli. Le mie colleghe non hanno gradito questa attività. Io invece ho filmato e le ho portate in discussione. Ma c'è molto più ritengo nel far transitare questo tipo di attività. (SIT)*

*All'infanzia invece fa parte della documentazione. Anzi per me è stato riduttivo lo spazio (In)*

D'altra parte, un'interessante spunto viene da chi suggerisce di raccogliere la voce degli studenti delle scuole superiori, al fine di avere un rimando sulla qualità del lavoro condotto in classe.

*Forse occorrerebbe pensare anche agli studenti cosa pensano. Forse andrebbe differenziata rispetto all'ordine di scuola. (SII)*

Alcune critiche a questo specifico dispositivo sono state raccolte in merito all'indicazione di documentare attività di una durata alquanto breve. Benché si trattasse di un suggerimento, questa indicazione è stata interpretata da più parti come un vincolo, che costringeva a concentrarsi su uno spezzone troppo ridotto dell'intervento didattico. A tale proposito, si potrebbe pensare di suggerire di concentrarsi su un generico pezzo di lavoro condotto in classe, da poter documentare in maniera tanto articolata quanto ritenuto opportuno dal docente.

*Dal momento della programmazione e realizzazione non tutto può essere realizzato nelle ore previste. Io ho fatto due attività in cui erano due ore fondamentali, ma la riflessione sull'attività svolta se avessi coinvolto anche gli alunni mi avrebbe portato via molto più tempo. (SII)*

*Sulle due attività, direi che anche una sola può andare bene. Si può decidere anche di raccontare un pezzo del lavoro fatto in classe. (P)*

D'altra parte si sottolinea che forse, nella scuola, c'è una sorta di resistenza a concepire un'attività didattica con una visione di maggiore respiro e non vincolata a una specifica lezione.

*Non si parlava di unità didattica ma di attività. Forse il contenuto era la cosa minore noi abbiamo scardinato impianto: non ci siamo tolti dalla testa le unità didattiche. (S1)*

Inoltre, bisogna prestare attenzione al fatto che la richiesta di documentare alcune attività, finalizzata al superamento dell'anno di prova, potrebbe portare a una strana distorsione, secondo cui ci sono delle attività fatte apposta per essere documentate e che, in qualche modo, hanno un carattere diverso da quello che si fa ordinariamente in classe.

*Al di là delle attività previste ne ho svolte altre al di fuori dell'obbligatorietà continuando in autonomia con altre esperienze di lavoro nelle stesse classi. (SII)*

L'accompagnamento alla progettazione potrebbe venire da un'efficace integrazione delle diverse attività previste per l'anno di prova. Un buon funzionamento dei laboratori in presenza, per esempio, può fornire risorse per la progettazione delle stesse attività didattiche.

*Nel progettare ho applicato alcune delle competenze acquisite durante i laboratori. (P)*

Un'attenzione particolare, in tale ottica, dovrebbe forse essere rivolta alle specifiche e differenti funzioni che un docente può svolgere. Per esempio, si pensi a quelle persone che hanno ricoperto posti di potenziamento che, nello scorso anno scolastico, hanno costituito una novità, non sempre facilmente gestibile, nella scuola.

*Io avevo un problema: ero sul potenziamento. Era una figura nuova. Non avevo delle classi assegnate: per alcune ore affiancavo il mio tutor, per altre ero a disposizione. Ad ogni modo, mi sono inventata il lavoro [...]. Ad ogni modo, ho potuto intervenire agevolmente anche su questa sezione della piattaforma.*

*Delle due attività, la prima l'ho strutturata io per intero, proponendo un argomento con un approccio interdisciplinare. D'accordo con il collega di matematica, ho proposto di lavorare alle leggi della genetica insieme a qualche elemento di statistica. Ho pensato che le leggi della genetica le avrebbero trovate scritte sul libro, mentre io avrei dovuto offrire qualcosa in più. È il modo in cui ho inteso il mio ruolo di docente di potenziamento. La seconda attività è stata strutturata dal collega che mi faceva da tutor. Ho fatto questa scelta seguendo le indicazioni che venivano dall'USR). In quel caso, il mio ruolo era di supporto a quelli che avevano avuto qualche voto negativo, aiutandoli con un ripasso. (SII)*

In linea con quanto osservato precedentemente, va segnalato che sono state registrate alcune specifiche difficoltà per i docenti di sostegno, non tanto nel documentare le attività quanto nella possibilità di garantire l'interazione in presenza con il tutor, a causa di vincoli di natura organizzativa.

*Sul sostegno c'è ancora un'altra difficoltà, perché il tutor generalmente rimane il collega di classe, dove ti confronti giornalmente, ti vedi, sulla situazione, sul bambino in difficoltà, sulla programmazione. Hai tanti contatti, tutto il giorno. Noi di sostegno, invece... ognuno ha la sua classe. Normalmente non ci sono due docenti di sostegno, cioè nel mio caso io seguivo due casi, due docenti. Facevo due classi totalmente diverse e due disabilità totalmente diverse, quindi le quattro ore destinate all'osservazione del*

*proprio collega in classe sono pochissime. Chiaramente abbiamo sforato. Però veramente manca tutta questa parte. Io parlo del sostegno, eh! (Ps)*

Anche l'eccessiva strutturazione della documentazione relativa all'attività didattica ha creato problemi. In alcuni casi sembra non essere coerente con quello che avviene effettivamente a scuola. Anche in questo caso, nel progettare la nuove versione di questo dispositivo, si è preferito ridurre il numero di sezioni in cui era diviso, lasciando un unico spazio, destinato alla stesura di un testo libero, finalizzato a raccogliere la riflessione in merito allo sviluppo dell'attività didattica documentata. D'altra parte, è stato comunque espresso un certo apprezzamento per la funzione di accompagnamento che, nella versione precedente, veniva svolto dalle domande che costituivano l'ossatura di questa sezione. Si è deciso, perciò, di tenere una serie di suggerimenti che potessero fornire una traccia per la stesura del testo libero.

*I modi suggeriti per documentare erano troppo complessi e non hanno aiutato nell'organizzare il mio lavoro. (Sl)*

*Alcune sezioni erano ridondanti e infatti le ho bypassate. Quella parte in cui si chiedeva di indicare i tempi dell'attività è fuori da ogni realtà della scuola. Io l'ho ricostruita a posteriori, ma senza fare riferimento a quello che era successo realmente. Se ci dobbiamo prendere in giro, lo si fa. Questo che ti dico vale anche per tutte le altre persone. Questa rigidità dei tempi non ha senso. (P)*

Certi aspetti ancora considerati troppo vincolanti sono percepiti come estranei alle situazioni che prendono effettivamente forma a scuola, per cui anche per la parte relativa alla documentazione e alla programmazione, nonché per quella inerente alla riflessione su quanto avvenuto in classe è (stato) necessario ripensare alla possibilità di lasciare un più ampio margine di autonomia nel modo in cui quelle riflessioni sono restituite e condivise, soprattutto puntando a formati con un basso livello di strutturazione.

*Credo che la cosa importante sia stata la riflessione finale. Perché lo sappiamo tutti, tu programmi, arrivi là tutta bellina e poi... noi lavoriamo con persone. Quindi può essere che la cosa prenda una piega diversa rispetto a quello che tu hai in mente. Questa è una cosa vera, ci tengo a dirlo, perché scottata dal Bilancio iniziale. Quello che hai fatto effettivamente è importante. Quello che trovo stantio è il fatto che devi dire tutto, i tempi, le due ore, i cinque minuti di introduzione, quell'altra cosa... ma per cortesia! Io entro in classe con tutte le cose, parlo.... Ma quella è una cosa un po' posticcia. Sulla piattaforma c'era il vincolo della determinazione dei tempi. Allora, non è reale! (P)*

## Forum e risorse

In primo luogo, sembra rilevante segnalare che è stato espresso da parte delle persone che sono state immesse in ruolo lo scorso anno scolastico, un certo interesse nell'aver accesso a quanto sviluppato dai colleghi per il lavoro in classe, tanto da richiederne la fruibilità al fine di trarne spunto per organizzare il proprio lavoro.

*Ci vorrebbe uno spazio in cui i docenti possano caricare i materiali realizzati, confrontarsi e scaricare vicendevolmente tali materiali. (P)*

A questa richiesta di condivisione da parte dei nuovi assunti si aggiunge il fatto che alcuni tutor hanno espresso il desiderio di avere più possibilità di intervenire e di partecipare all'intero processo che stiamo prendendo in considerazione, nonché di condividere idee con gli altri attori coinvolti.

*Penso che sia eccessivamente scarna la vista tutor. Avrei voluto dire molto molto di più. Esprimere la mia riflessione sul percorso e la mia crescita professionale. (InT)*

D'altro canto, lo strumento che era stato approntato per permettere uno scambio di idee su larga scala, cioè i forum tematici presenti in piattaforma, non sono stati utilizzati dalla maggior parte delle persone. Dalle interviste emerge abbastanza chiaramente che i docenti non hanno avuto molto tempo da dedicare ai forum; per lo stesso motivo non hanno rivolto la loro attenzione alla visione dei materiali messi a disposizione come supporto alla progettazione.

*Ho consultato qualche volta i forum, soprattutto per reperire qualche informazione iniziale, ma non vi ho partecipato. Non c'era tempo per farlo. (SII)*

*I materiali li ho guardati con curiosità, però non avevo proprio tempo per usarli. Tra di noi avevamo già condiviso molto materiale. (P)*

In generale, si registra anche la necessità di accedere a risorse che sostengano i docenti nelle loro scelte didattiche. In linea con questa esigenza, alcune persone intervistate hanno riscontrato una mancata copertura di diversi ambiti disciplinari, in seno ai materiali messi a disposizione, così come hanno giudicato i forum troppo poco orientati a confrontarsi intorno alla pratica didattica.

*Per molte discipline non c'era niente anche in scuola valore. (SII)*

*Non avevo tempo ma mi è sembrato che il forum fosse troppo incentrato sul supporto mentre deve essere equilibrato e vertere sulla progettazione didattica e sulla gestione della pratica. (SII)*

Infatti, alcuni interventi raccolti contenevano l'esplicita richiesta della presenza, nei forum, di mediatori che dessero loro dei rimandi sul piano didattico; ciò sembra particolarmente rilevante nei casi in cui la persona neoassunta non è stata sufficientemente sostenuta nelle attività di interazione tra pari.

*Avrei voluto un mediatore a cui fare domande specifiche in piattaforma. (P)*

Comunque, la scarsa partecipazione alle discussioni nell'ambito dei forum (così come il ridotto impiego di materiali messi a disposizione in rete) può anche essere attribuita al fatto che le persone sembrano generalmente preferire un contatto diretto. In alcuni casi viene esplicitamente espressa l'esigenza di promuovere interazioni in presenza tra le persone che lavorano a scuola o tra loro e quelli che potrebbero fornire un supporto nel lavoro.

*Per quanto riguarda i forum, tendo a confrontarmi con le persone con cui sto più a contatto e, tra l'altro, l'anno scorso ce n'erano tante che stavano nella mia stessa situazione nella mia scuola. (S1s)*

*Il forum non l'ho guardato, anche per il poco tempo. C'erano tante cose da fare. Ma pensavo anche che non fosse tanto utile, io non sono molto social. (P)*

*Non ho utilizzato le risorse presenti nell'area dei materiali. Devo dire che avrei voluto più formazioni in presenza. (S1)*

#### Alcune considerazioni generali

Le persone che si sono rese disponibili a concedere un'intervista o a partecipare a un *focus group* presentano, molto probabilmente, il *bias* di essere pronte a un confronto sui temi trattati e interessate a contribuire all'evoluzione dei dispositivi e - più in generale - all'intero impianto progettato per l'anno di prova dei neoassunti nella scuola. Quanto raccolto dai loro interventi ed estrapolato dà un'interpretazione delle loro opinioni risente quindi di queste caratteristiche degli stessi intervistati. D'altro canto, si tratta di persone che hanno preso parte al processo che qui viene, almeno parzialmente, analizzato, in una condizione di forte immersione nelle dinamiche che lo hanno caratterizzato e a stretto contatto con un rilevante numero di colleghe e colleghi. Da questo punto di vista, le persone intervistate sono osservatori che godono di un non trascurabile grado di affidabilità, in relazione a quanto riportano circa il modo in cui questa esperienza di prova e formazione è stata vissuta anche da altri docenti. Non bisogna sottovalutare il fatto che, da più parti, sia stata espressa la convinzione che il lavoro proposto ai docenti sia stato diffusamente accolto male, o comunque sia stato vissuto con fastidio.

*Penso che tra tutte le persone che sono state immerse in ruolo insieme a me, io sono stata l'unica che abbia apprezzato il lavoro in piattaforma. (S1)*

A parte le critiche mosse ad alcuni aspetti di certi dispositivi previsti per la redazione del portfolio, di cui nelle sezioni precedenti si è dato conto, sembra che i ritardi nella partenza delle attività e la poca chiarezza relativa al modo in cui si sarebbe dovuto procedere abbiano reso l'esperienza difficoltosa e abbiano caricato i docenti (e non solo) di impegni e preoccupazioni non allineate con lo spirito del processo che si voleva innescare. Lasciandoli con una sensazione di scarso controllo della situazione e, di conseguenza, di scarsa consapevolezza.

*Avrei voluto essere informata meglio, in tempo, in merito a quello che avremmo dovuto fare. C'è stata una mancanza di informazioni. Le attività sono iniziate in ritardo e avevo il terrore di perdere qualcosa. (SI)*

*Effettivamente [il Bilancio] è stato molto teorico. L'ho fatto subito dopo il Bilancio in ingresso. Dipende un po' dai Dirigenti. Giustamente, anche per loro, arriva questa piattaforma dall'alto, è la novità e crea un po' di disordine. Quindi anche loro non sapevano se prima, dopo, probabilmente a regime è uno strumento utile. (SI)*

Così come diversi problemi di natura tecnica hanno comportato difficoltà che hanno appesantito un lavoro già impegnativo.

*Da un lato, ci sono state difficoltà di accesso alla piattaforma. Non so, forse nei momenti di picco. Dall'altro la compilazione delle parti di testo non favoriscono il lavoro online, ma ti costringono a lavorare su un file a parte, per poi copiare e incollare in piattaforma. (SI)*

Le difficoltà sperimentate e il senso di disorientamento che hanno generato hanno spinto qualcuno a suggerire una più stringente scansione del percorso in passi cadenzati. Bisogna notare, tuttavia, che la stesura del portfolio è già disegnata inglobando una tale scansione. La sua efficacia è in parte venuta meno per i tempi ristretti in cui tutti i passaggi sono stati ridotti. Diverse persone intervistate hanno sottolineato questo aspetto.

*[Il Bilancio] Non va visto come un qualcosa da compilare verso la fine ma come blocchi intermedi. Alla fine arriviamo tutti molto stanchi. Sicuramente dilazionato nel tempo servirebbe. (P)*

*Anno impegnativo, ma soddisfacente. Questa esperienza aumenta la solidarietà tra i colleghi. È buono avere degli step che cadenzano il percorso. (SI)*

Per migliorare l'intera esperienza, sembra che sia necessario curare il raccordo tra i diversi attori coinvolti, garantendo la circolazione e la condivisione delle informazioni, in modo che le azioni locali siano ben raccordate con quanto avviene a livello centrale e, soprattutto, in modo che chi ha responsabilità di curare lo sviluppo dei processi a livello locale senta di avere un quadro chiaro cui riferirsi.

*Io, che dovevo fare la tutor dei tutor, non lo sapevo neanche io che cosa dovevano fare. Quindi non sono stata in grado di dare delle indicazioni. Questo terrore, che avevo anche io, è stato dovuto al fatto che non c'erano delle indicazioni precise su quello che bisognava fare. Noi abbiamo avuto delle indicazioni il 4 aprile, dopo di che è stato tutto più semplice. (SIT)*

Un altro aspetto critico consiste nel fatto che i diversi dispositivi inclusi nel portfolio sono stati pensati come strumenti di sviluppo professionale, centrati sull'autoanalisi condotta da ogni docente. Questo aspetto confligge con il fatto che il portfolio sia anche utilizzato per valutare l'adeguatezza del docente al ruolo ricoperto e, soprattutto, che la stessa stesura del portfolio sia obbligatoria e quindi percepita come un vincolo imposto dall'istituzione e, in ultima analisi, come un mero atto formale.

*Da un'iniziale diffidenza verso i soliti modelli e formalità, grazie anche al continuo confronto con il Dirigente che mi ha accompagnato nel percorso del liceo, ho potuto capire la validità e il valore dello spazio inserito nel più ampio portfolio predisposto da Indire. (SII)*

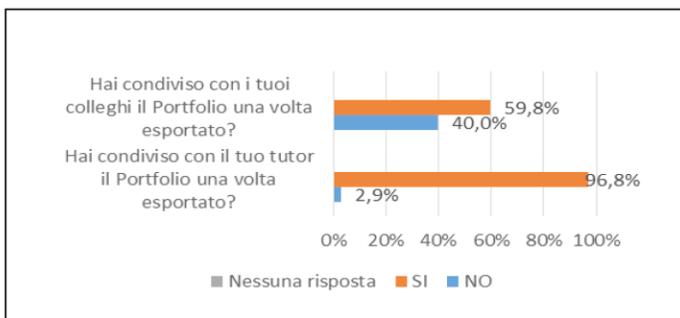
*Io lavoro bene con i colleghi delle altre discipline per proporre metodologie coinvolgenti, ma con i colleghi neoassunti più giovani non sono riuscita a trovare un confronto perché centrati sul come fare bene il compito non hanno avviato spazi di discussione. (SII)*

*Posso dire una cattiveria? La voce che girava era "ma in fondo, chi se lo legge?"*

Coerentemente con questo aspetto, si sottolinea che in certi casi i docenti hanno espresso l'esigenza di mantenere una certa forma di riservatezza di quanto scritto nel portfolio, che consentirebbe una descrizione più profonda degli elementi biografici. Del resto, mentre la condivisione del portfolio con il tutor è avvenuta per la quasi totalità dei casi, non si registra la stessa estensione del fenomeno nel caso della condivisione con altri colleghi, cosa che è comunque avvenuta (secondo le dichiarazioni degli stessi docenti neoassunti) per circa il 60% dei casi.

*Non mi sembra necessario condividere online, né fornire una vista particolare del portfolio ai pari o al tutor. La condivisione, i tempi, le modalità vanno lasciati al docente neoassunto. (SI)*

**Grafico 109.**  
 Condivisione del portfolio,  
 secondo quanto dichiarato dai  
 neoassunti



In quest'ottica, sembra importante tenere conto di queste resistenze espresse da chi insegna, al fine di veicolare la circolazione, nella scuola, di strumenti utili a un'effettiva trasformazione della professione, operando scelte che tengano conto di quanto vissuto da chi lavora nella scuola. Da quanto osservato sopra, sembra che una via da seguire sia quella di lasciare ampi margini di libertà nel realizzare un percorso di analisi della propria pratica.

*Io però penso che anche questa difficoltà che si sente inizialmente non solo per il Curriculum, forse è proprio quella che ti spinge ad andare a fondo e che ti spinge a riflettere di più su te stesso. Se anche questo spazio diviene guidato si perde quella dimensione personale del singolo. Questa libertà e difficoltà insieme sono ingredienti importanti per la riflessione. (P)*

*Mi sarei sentita in difficoltà se fossi stata veicolata nella mia identificazione delle esperienze (P)*

D'altra parte, tutto l'impianto proposto sembra utile all'intero sistema, poiché fornisce sia strumenti di sviluppo professionale il cui uso è estendibile a tutte le persone che insegnano, sia l'opportunità di fare circolare, nella scuola, risorse ed energie che vengono dal variegato vissuto di chi oggi entra in questo mondo e da chi ci entrerà nei prossimi anni.

*Un lavoro di questo genere libero può essere utile a tutti i livelli a tutti i docenti. (SII)*

*Ho avuto una collega meravigliosa molto preparata che arrivava da un'esperienza sicuramente molto difficile perché come assistente sociale aveva già un bagaglio molto ricco no a scuola ma lavorando molto anche per i campi Rom aveva un'esperienza pazzesca e comunque ha insegnato tanto anche a me lei con questa sua esperienza pregressa, quindi comunque ho trovato anche io molto interessante questa cosa. (SII)*

A tale proposito, è importante sottolineare l'importanza che è stata attribuita all'osservazione della pratica didattica, sia da parte del tutor sia da parte del Dirigente. Ma soprattutto, come sottolineato in precedenza, si ritiene necessario verificare la qualità con cui queste attività vengono svolte.

*La cosa migliore da fare è l'osservazione, ma raccogliere delle informazione oggettive: cosa fa il Dirigente, come interagisce, come si rapporta? Cosa avviene realmente nella scuola? (SII)*

*Grazie alla Dirigente, ho un buon ricordo del lavoro fatto. Non è stato così per tutti gli altri colleghi, di altre scuole, con cui mi confrontavo. Sarebbe auspicabile che ci sia un'informazione, che la scuola abbia recepito in cosa consiste questo lavoro. All'inizio del Dirigente ci eravamo lamentati, per quello che ci chiedeva, ci sembrava che fosse lavoro in più. Invece l'ho apprezzato, perché mi ha reso le idee più chiare. (P)*

*[Il Bilancio] mi ha permesso di riflettere. È passato troppo poco tempo tra la redazione del Bilancio iniziale e quella del Bilancio finale. Visto che non c'erano scadenze, allora un po' presa dal tutto, comprese le difficoltà logistiche e il fatto che avevo cinque classi e lavoravo su un posto di sostegno, ho fatto tutto in poco tempo. È stato possibile lavorare comunque abbastanza bene, solo grazie al fatto che il preside ci ha richiesto di compilare il Bilancio in ingresso molto prima che la piattaforma fosse attiva. Ci deve essere un tempo tra i due momenti. (Ps)*

Il ruolo del tutor, alla luce della rilevanza attribuita all'interazione in presenza da parte dei diversi attori coinvolti, diventa nodale e dovrebbe essere ricoperto da persone preparate a svolgere questa funzione.

*Ambedue i miei neoassunti avevano un pregresso di molti anni, e si sono trovati in difficoltà a rivelarmi il retaggio del passato, il percorso mentale e personale che li aveva condotti all'immissione in ruolo. Non ho assistito alla sintesi ma ho fatto un percorso maieutico, la ricerca di indicatori che potevano aiutarmi nella stesura della valutazione finale del singolo docente. La precarietà dell'identificazione del senso di quello che si stava facendo potrebbe essere reso più aereo da un'esplicitazione dei punti e degli elementi significativi che avrebbero indirizzato il docente a rivedere l'esperienza pregressa. Li ho aiutati così a selezionare e posizionare la propria esperienza. (SIT)*

La rilevanza del ruolo del tutor necessita anche di un riconoscimento (oltre che di una formazione) di questa figura. Inoltre, va tenuto conto che è stato vissuto un momento in cui c'è stato l'ingresso a scuola anche di persone che non venivano da questo mondo: i tutor le hanno dovute accompagnare nella partecipazione alla vita della scuola.

*lo ho trovato che le richieste che ci hanno fatto erano molto alte. Va bene il confronto col tutor, ma se il tutor ha esperienza! lo ho dovuto confrontarmi e poi mettere prima bene a frutto la mia esperienza per spiegare alcune cose, perché per chi non ha esperienza... Qui si parla di valutazione autentica, di compiti autentici. Non è così immediata la cosa per un insegnante che non è ancora un docente. Perché un conto è se si arriva con dieci anni di precariato. Ma chi non ha esperienza è da decifrare, cioè alcune cose erano da decifrare. Di che cosa stiamo parlando? cos'è un nucleo tematico? È vero che siamo docenti e dovremmo saperlo, per carità. Però uno che arriva, chi è entrato a dicembre, che è entrato in ruolo il dieci di dicembre... Abbiamo proprio dovuto rimetterci a studiare, studiare con la persona. Cioè, è quasi volontariato fare il tutor! (PT)*

In quest'ottica, come già osservato, il Dirigente svolge una funzione di raccordo tra le richieste del sistema e le specificità locali. In effetti, c'è una percezione diffusa che le persone non siano state accompagnate con sufficiente attenzione dai Dirigenti scolastici, benché sia riconosciuto che questo è attribuibile a disfunzioni di altra origine o anche solo alla difficoltà di confrontarsi con nuovi processi.

*Secondo me è anche ragionevole che ci siano state queste difficoltà e incertezze da parte dei Dirigenti. Nella mia scuola lo scorso anno eravamo quindici neoimmessi, credo che sia una cosa difficile da gestire. Nella mia scuola siamo stati seguiti, ma non è stato così ovunque. (S1)*

Resta comunque rilevante la capacità del Dirigente di promuovere interazioni fruttuose, a partire dall'effettivo portato di ciascuna delle persone coinvolte (si vedano, per esempio, le esigenze espresse dai docenti di sostegno). Così come di sostenere l'intero percorso. È perciò importante che si curi la messa a sistema di questa esperienza, sostenendo e mettendo in relazione tutti gli attori che partecipano al processo.

*Ci dovrebbe essere un'autovalutazione, ma un maggior peso della valutazione del tutor. Io sono stato fortunato perché il mio tutor ha affrontato con serietà il suo ruolo. Abbiamo lavorato insieme. (S11)*

*Succede che la persona che ti fa da tutor ha meno esperienza di te. (S11)*

*Un docente di sostegno acquisisce informazioni su modalità innovative che prendono da tante discipline differenti. Trovarsi nel peer to peer con qualcuno che non si interessa di innovazione vanifica l'obiettivo del dispositivo. (S11)*

*È stato possibile lavorare comunque abbastanza bene, solo grazie al*

*fatto che il preside ci ha richiesto di compilare il Bilancio in ingresso molto prima che la piattaforma fosse attiva. (P)*

*Si, per chi ha la possibilità di avere il tutor che è il collega di classe è perfetto. Io di fatto non sono stata in questa situazione. La preside per noi non ha fatto questa scelta, per cui, di fatto, il mio tutor è stato un altro. Le attività le ho organizzate con la mia collega di classe e poi informavo il tutor. Personalmente, io non sono mai stata seguita dal tutor. Mai, nemmeno una volta. Tra l'altro una docente grande di età, mentre io sono molto tecnologica. Mi diceva "guarda non so niente, fai tutto tu". Come docente era bravissima, ma non era in classe con me, avevamo turni opposti, non aveva mai usato il computer. Per me è stato difficile. Non so se anche i Dirigenti possono essere anche orientati nel facilitare i docenti neoimmessi. (P)*

Mettere a nudo le difficoltà sopra elencate è senza dubbio l'unica possibilità di aggiustare progressivamente l'azione di sistema che si sta promuovendo. Ci potrebbe essere la tendenza a non esplicitare, a livelli diversi gli intoppi, le incongruenze, i cattivi funzionamenti dell'intero dispositivo, a causa di una forma di inerzia o comunque del timore di mettere mano a processi nuovi, con i quali ci si trova a confrontarsi per la prima volta (ma è questo il momento di discuterne!).

*Non saprei se cambiare qualcosa, perché quella domanda ti mette in crisi. Uno può togliersi dall'impasse e dire che è andato tutto bene. (P)*

*In effetti, ho visto un po' di incertezza, anche nei Dirigenti, in relazione all'uso di questo portfolio. Forse si è cercato di superare il problema dicendo che non è stato necessario cambiare niente. Si tende a dire che tutto è andato bene: tutto era nuovo e così si è voluto evitare complicazioni. (S1)*

D'altra parte, iniziative come quella attivata in relazione al percorso per l'anno di prova vengono largamente vissute anche come tentativi di dare qualità al lavoro che si fa a scuola.

*La piattaforma l'ho trovata bella. Chi sta fuori dalla scuola non sa quanta innovazione si sta facendo nella scuola. Molto più che in altri settori lavorativi. (S1)*

## Content analysis del Curriculum formativo

L'attività legata al Curriculum formativo (CF) è parte integrante del percorso formativo dei neoassunti. Come più volte ricordato essa consiste nella descrizione da parte del docente in formazione di un massimo di 5 tra le esperienze pregresse (formative, professionali e di altro tipo) considerate particolarmente significative nella costruzione della propria professionalità.

Questa attività trova la sua motivazione nella convinzione che l'identità di un docente si costruisce attraverso un lungo percorso che vede l'avvicinarsi di molte esperienze formative, professionali o propriamente educative, alcune esperite in contesti formali, altre al di fuori della scuola.

La ricerca ha mostrato che l'agire di un docente è largamente dipendente dalle esperienze di formazione che lo hanno "segnato" nel corso della sua evoluzione non solo come professionista, ma anche come studente e, in generale, come soggetto che impara. L'identità professionale è connessa a un particolare modo di interpretare il lavoro all'interno di una cultura professionale e si costituisce attraverso dinamiche che permettono al docente di riconoscersi e di essere riconosciuto all'interno della propria comunità professionale. Le dinamiche di costruzione identitaria si sviluppano in un orizzonte temporale che va dal passato (il tempo della memoria), attraverso il presente (il tempo dell'azione, della presenza, dell'iniziativa), e si aprono verso il futuro con l'assunzione di un impegno per il miglioramento della propria capacità professionale. In ragione di tutto questo, attraverso un'attività di scrittura guidata delle parti che compongono il CF, si è inteso stimolare il docente a ripercorrere una parte delle proprie esperienze, per analizzarle e individuare quelle più significative per la sua professione.

Il CF è dunque un'attività eminentemente formativa, finalizzata a innescare nei docenti un processo di riflessione sul loro percorso di vita professionale, sulle competenze acquisite e sul loro profilo professionale<sup>1</sup>.

Per ciascuna esperienza l'attività da realizzare online prevedeva di inserire:

- *Ambito dell'esperienza*: il nome dell'evento o dell'attività che si vuole inserire, ad esempio "attività di volontariato di avvistamento incendi".
- *Anno di inizio* dell'esperienza.
- *Durata* di svolgimento dell'esperienza (in mesi).
- *Breve descrizione* dell'esperienza (max 1000 caratteri).

<sup>1</sup> "Reality data are inconsequential until they are acted upon and then incorporated retrospectively into events, situations, and explanation (Weick, K. E., 1995, Sensemaking in organizations, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p. 307)", cit. in *Professional Identity, Digital competence and Teacher Training: the importance of post-lauream training as a context for reflection on today's competences, technologies and educational mission*, di V. Tamborra, S. Attanasio, M. Baldassarre.

Si chiedeva poi di comporre due brevi testi, volti a far esplicitare al docente il modo in cui l'esperienza descritta aveva inciso sulla sua professionalità, in risposta alle seguenti domande:

- *Cosa ho imparato?*
- *Come ha inciso sulla mia professionalità?*

#### Obiettivi

I dati raccolti sono stati analizzati per trarne alcune indicazioni di carattere generale.

Per quanto si tratti di dati che per le caratteristiche del CF, devono essere trattati con molta cautela<sup>2</sup>, risultano tuttavia utili per porre l'attenzione sulla storia formativa degli insegnanti neoassunti nell'a.s. 2015/2016. Le esperienze pregresse indicate nel CF hanno almeno una doppia valenza in termini conoscitivi. Ci informano, innanzitutto, sul numero, la durata e l'ambito delle esperienze ritenute significative che il docente ha vissuto negli anni precedenti la sua assunzione. Ci informano, poi, nella forma di testo libero e in risposta alle domande: "Cosa ho imparato? [dall'esperienza indicata]"; "Come [l'esperienza fatta] ha inciso sulla mia professionalità?", sulle competenze che il docente dichiara di aver acquisito e come queste abbiano influenzato il suo agire come docente o, vista da un altro punto di vista, quali competenze i docenti ritengono importanti per la loro professione.

Tramite questa analisi, nella quale sono stati utilizzati metodi e strumenti quantitativi e qualitativi<sup>3</sup>, abbiamo individuato il numero e la durata delle esperienze pregresse indicate dai docenti, le famiglie di competenze che dichiarano di aver acquisito, e abbiamo provato a tratteggiare l'immagine di docente che ne emerge.

Le domande di ricerca specifiche, cui si è provato a rispondere, sono:

1. *Quante e quali esperienze pregresse dichiarano di avere avuto i neoassunti al momento in cui è intervenuta l'assunzione?*

#### Strumenti:

- analisi dei dati strutturati del CF (numero e durata delle esperienze suddivise per ordine di scuola e posto: sostegno primaria, sostegno secondarie, comune infanzia e primaria, comune secondarie);
- analisi testuale (*text analysis*<sup>4</sup>) della sezione "Ambito" del CF per individuare le tipologie di esperienze suddivise per ordine di scuola

<sup>2</sup> Si ricorda che il CF è stato compilato in un contesto istituzionale con finalità formative, ma anche valutative (sia dell'azione formativa, sia del docente stesso entro il comitato di valutazione). Si ricorda inoltre che i docenti hanno autorizzato al trattamento dei dati in forma anonima e aggregata.

<sup>3</sup> Vedi cap. 2.

<sup>4</sup> "Text analysis is an inquiry method that allows exploration of professional identities, focusing the attention not on an objective, systematic and quantitative description of the manifest content, but on the subjective, dialogic and qualitative process of communication with the purpose of completely understanding the process of sense-making (Mininni, 1993, 2003), cit. in *Professional Identity, Digital competence and Teacher Training*, op. cit. p. 151. Per la descrizione della procedura di analisi vedi capitolo 2.

e posto: sostegno primaria, sostegno secondarie, comune infanzia e primaria, comune secondarie.

2. Quali competenze dichiarano di avere acquisito i docenti? Quale immagine della professione docente emerge?

Strumenti:

- analisi testuale del testo libero inserito come risposta alla domanda: "Cosa hai imparato?"
- analisi testuale del testo libero inserito come risposta alla domanda: "Come ha inciso sulla mia professionalità?"

**Quante esperienze pregresse dichiarano di aver avuto i docenti e quanto sono durate?**

L'analisi condotta riguarda i CF realizzati da 56.554<sup>5</sup> docenti per un totale di 161.000 esperienze inserite. I docenti considerati sono così suddivisi:

Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
11.779	17.230	27.545

Del totale dei docenti considerati, la maggioranza (35.575 docenti) ha inserito 2 o 3 esperienze; mentre 16.898 docenti hanno inserito 2 esperienze; 9.643 ne hanno inserite 5; 6.096 docenti ne hanno inserita solo 1; 5.190 docenti hanno inserito 5 esperienze e 71 non ne hanno inserita alcuna.

Tra gli insegnanti di sostegno il 35,4% ha pubblicato 3 esperienze (si tratta del 22% dei docenti che hanno pubblicato 3 esperienze), pochi meno, il 29,3%, ne ha pubblicate 2 (il 21% del totale dei docenti che ne ha pubblicate 2), mentre il 17,8% (corrispondenti al 21% del totale dei docenti) ne ha inserite 4, infine, in ordine decrescente il 9% ne ha pubblicate 5 e l'8,4% ne ha pubblicata 1.

Anche la maggioranza degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria ha inserito 3 esperienze. Il 31% dei docenti che ha pubblicato 3 esperienze insegna alla scuola dell'infanzia e alla primaria (rappresentano il 32,8% del totale dei docenti dell'infanzia e della primaria); il 32,8% dei docenti della Primaria e dell'Infanzia ha inserito 2 esperienze; il 15,3% ne ha inserite 4; il 10,7% ne ha inserite 1 e infine il 7,4% ne ha inserite 5.

Tra i docenti delle scuole secondarie, che in numeri assoluti costituiscono il gruppo più numeroso 27.545 docenti (il 49% del totale dei docenti): il 31,6% (8.708 docenti) ha inserito 3 esperienze, il 28,3% (7784) ne ha inserite 2, il 18% ne ha inserite 4, l'11,5% ne ha inserita 1 e il 10,5% ne ha inserite 5.

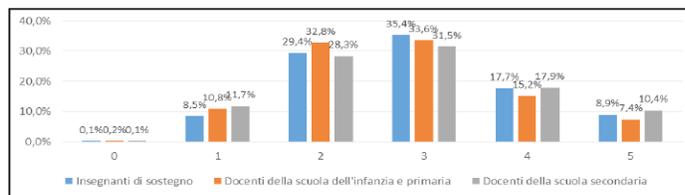
Emerge che il gruppo più numeroso, gli insegnanti delle scuole secondarie, rappresenta anche coloro che, rispetto agli altri gruppi di docenti, hanno più fre-

<sup>5</sup> Sono stati oggetto di analisi solo i CF scritti dai docenti che hanno esplicitamente fornito il consenso al trattamento dei dati inseriti.

quentemente inserito 1, 4 e 5 esperienze. Gli insegnanti di sostegno, invece, seppur di pochi punti percentuali, detengono il primato tra coloro che hanno inserito 3 esperienze.

**In sintesi in maggioranza i docenti hanno inserito 3 esperienze, a seguire 2 e 5; tra coloro che hanno inserito 3, 4 e 5 esperienze prevalgono gli insegnanti di sostegno e delle secondarie.**

**Grafico 110.**  
Numero di esperienze inserite nel Curriculum formativo per ordine di scuola dei docenti

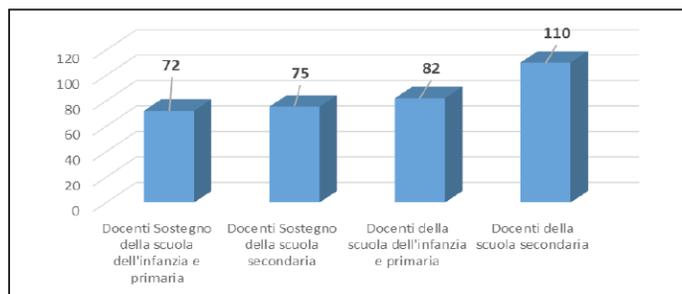


**Tabella 8. N° di esperienze inserite per ordine di scuola e tipo di posto dei docenti**

N° di esperienze inserite	N° di docenti di sostegno	N° di docenti della scuola dell'infanzia e primaria	N° di docenti della scuola secondaria	% di docenti di sostegno	% di docenti della scuola dell'infanzia e primaria	% di docenti della scuola secondaria
0	6	27	38	0,1%	0,2%	0,1%
1	1.002	1.869	3.225	8,5%	10,8%	11,7%
2	3.466	5.654	7.807	29,4%	32,8%	28,3%
3	4.168	5.795	8.664	35,4%	33,6%	31,5%
4	2.086	2.614	4.943	17,7%	15,2%	17,9%
5	1.051	1.271	2.868	8,9%	7,4%	10,4%
Totale	11.779	17.230	27.545	100,0%	100,0%	100,0%

Quanto sono durate, in totale, le esperienze inserite? La media della somma della durata delle esperienze descritte è di circa 84 mesi (7 anni). Di seguito presentiamo il dato diviso per ordine di scuola e sostegno.

**Grafico 111.**  
Durata media delle attività (mesi)



In media la somma della durata delle esperienze indicate da ogni docente supera i 72 mesi, 6 anni, per ogni gruppo. Anche in questo caso i docenti delle scuole secondarie risultano avere i numeri più alti con una media della durata delle esperienze indicate, di poco più di 9 anni. Si tratta dunque di esperienze formative e/o professionali relativamente lunghe.

### ***Che tipo di esperienze sono state inserite?***

Un diverso metodo di indagine è stato utilizzato per individuare il tipo di esperienze inserite<sup>6</sup>. I dati sono costituiti dal testo libero inserito dai docenti nel campo "Ambito", dove era richiesto di descrivere sinteticamente con un titolo l'esperienza scelta. I testi delle 161.000 esperienze considerate sono stati trattati come un unico *corpus* su cui è stata eseguita l'analisi testuale (per la descrizione vedi capitolo 2). Il risultato è stata l'individuazione di 5 *cluster*, o gruppi di parole omogenee, localizzati in uno spazio bi-dimensionale che ha consentito di descrivere le relazioni tra di essi. Scopo di questo approfondimento è stato dunque individuare i lemmi ricorrenti utilizzati nei testi scritti dai docenti per indicare l'ambito di appartenenza dell'esperienza. I *cluster* individuati dall'analisi testuale sul complesso di testi inseriti dai docenti sono stati 5. Di seguito i concetti principali caratterizzanti i 5 *cluster*:

<i>Cluster 1- concetti principali</i>	<i>Studi, università, universitario, tesi, ricerca, professione, volontariato e con pesi simili specifiche voci professionali quali architetto, commercialista ...</i>
<i>Cluster 2 -concetti principali</i>	<i>Istituto, primo, incarico, docente, scuola, secondario, classe ...</i>
<i>Cluster 3- concetti principali</i>	<i>Specializzazione, concorrere, concorso, abilitazione, SSIS ...</i>
<i>Cluster 4- concetti principali</i>	<i>Porre, posto, ambire, comunale, nido, bambino, privato ...</i>
<i>Cluster 5 concetti principali</i>	<i>Perfezionamento, master, didattico ...</i>

I *cluster* 4 (porre, posto, ambire, comunale, nido, bambino, privato) e 2 (istituto, primo, incarico, docente, scuola, secondario, classe) denotano un'area nella quale l'ambito descritto è di tipo scolastico e il taglio è professionale.

Nei *cluster* 1 (studi, università, universitario, tesi, ricerca, professione, volontariato, architetto, commercialista ...), 3 (specializzazione, concorrere, concorso, abilitazione, SSIS, ...) e 5 (Perfezionamento, master, didattico ...), invece, si tratteggiano spazi diversi dalle istituzioni scolastiche: nel *cluster* 1 compaiono lemmi legati al mondo accademico e professionale ma al di fuori della scuola, il *cluster* 3 è invece composto da lemmi che si riferiscono al percorso concorsuale;

<sup>6</sup> Baldassarre M. (2010), *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*, Roma, Carocci; Tamborra V., Attanasio S., Baldassarre M. (2014), Professional Identity, Digital Competence and Teacher Training: the Importance of Post-lauream training as a Context for Reflection on Today's Competences, Technologies and Educational Mission, REM - Research on Education and Media, vol. 6 no. 1, June 2014, pp. 148-158.

il *cluster* 5 infine all'alta formazione per la professione di insegnante.

Si individuano dunque due aree di competenze corrispondenti ai due semi-piani destro e sinistro: quella legata a esperienze professionali legate al mondo della scuola, e quelle legate all'alta formazione, che include anche un *cluster* di lemmi che indicano esperienze eterogenee.

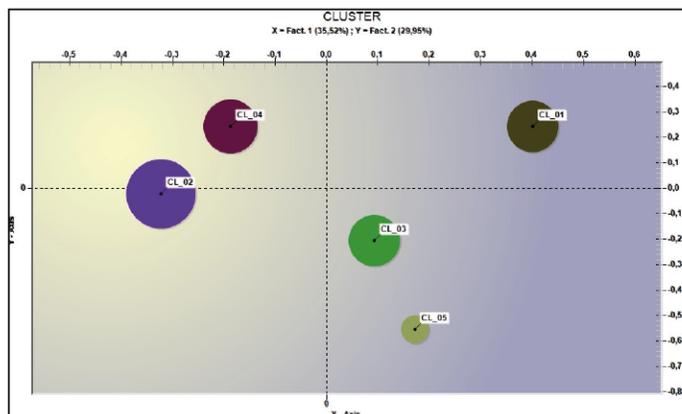


Figura 9. Disposizione dei *cluster* nello spazio fattoriale

Emerge dunque un panorama che vede una prevalenza di esperienze legate al mondo professionale della scuola (il riferimento potrebbe essere alle varie forme di precariato tipiche della professione docente), e alla formazione finalizzata alla preparazione per la professione di docente. Mentre il *cluster* 1 sembra avere riferimenti diversi da quelli strettamente legati alla professione docente: in questo *cluster* compaiono termini quali volontariato, o termini che indicano altre professioni (architetto, commercialista...). Si riscontra, dunque, un'eterogeneità all'interno del *cluster*, dove coesistono termini che indicano esperienze formali e informali, che non si trova, al contrario, negli altri 4 *cluster* dove sembrano prevalere i contesti formali.

Nel grafico che segue il peso di ognuno di essi.

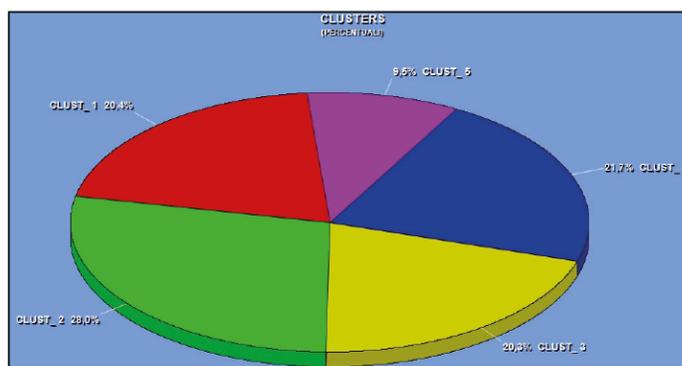


Grafico 112. Proporzioni dei *cluster* rispetto all'intero corpus dei testi dell'Ambito dell'esperienza

**Quali competenze dichiarano di avere i docenti? Quale immagine della professione docente mostrano di avere i neoassunti al momento della redazione del CF?**

Lo scopo di questo approfondimento è stato quello di indagare quali siano le famiglie di competenze che i docenti hanno acquisito grazie alle esperienze formative e/o professionali selezionate e indicate. L'analisi di tipo testuale (cap.2) è stata svolta sul *corpus* composto dall'insieme dei testi che i docenti hanno scritto in risposta alla domanda: "Cosa ho imparato [dall'esperienza indicata]?" Il risultato ottenuto è rappresentato da uno spazio bi-dimensionale in cui, questa volta, 6 *cluster*, o gruppi di lemmi, sono localizzati.

Di seguito i concetti principali per ogni *cluster* individuato:

<i>Cluster 1- concetti principali</i>	vivere, vita, conoscere, ragazzo, persone, mondo, aiutare, comprendere ...
<i>Cluster 2 -concetti principali</i>	diretto, tirocinio, acquisire, metodologia, tecnologia, strumento classe ...
<i>Cluster 3- concetti principali</i>	capire, situazione, bisogno ...
<i>Cluster 4- concetti principali</i>	corso, approfondire, conoscenza, studi, lingua. Compare il termine tecnologia ...
<i>Cluster 5 concetti principali</i>	collaborare, colleghi , rapporto, clima e fiducia ...
<i>Cluster 6 concetti principali</i>	percorso, formativo, competenza. Non compaiono termini come lingua o tecnologia ma compaiono progetto/progettazione, relazione

I *cluster* 1, 3 e 5 indicano una dimensione relativa alle relazioni, agli atteggiamenti e in generale agli altri.

<i>Cluster 1- concetti principali</i>	vivere, vita, conoscere, ragazzo, persone, mondo, aiutare, comprendere...
<i>Cluster 3- concetti principali</i>	capire, situazione, bisogno ...
<i>Cluster 5 concetti principali</i>	collaborare, colleghi , rapporto, clima e fiducia ...

Si tratta infatti di *cluster* che denotano una precisa dimensione della professione insegnante: il *cluster* 1 fa riferimento alla capacità di conoscere, comprendere e aiutare i ragazzi; il *cluster* 3, a quella di capire ed affrontare le situazioni di bisogno e il *cluster* 5 a quella di agire in team con i colleghi e le famiglie e ricercare un clima di fiducia.

I *cluster* 2, 4 e 6 indicano la dimensione relativa alle competenze tecniche. Si passa da competenze prevalentemente di contenuto (tecnologia, lingua, tirocinio, laboratorio) a concetti che sembrano fare più riferimento alle conoscenze di tipo progettuale/metodologico acquisite nella pratica (diretto, tirocinio).

<i>Cluster 2 -concetti principali</i>	diretto, <b>tirocinio</b> , acquisire, metodologia, <b>tecnologia</b> , strumento <i>classe ...</i>
<i>Cluster 4- concetti principali</i>	corso, approfondire, conoscenza, studi, <b>lingua</b> . Com- pare il termine tecnologia ...
<i>Cluster 6 concetti principali</i>	percorso, formativo, competenza. Non compaiono ter- mini come lingua o tecnologia ma compaiono progetto/ progettazione, relazione

Nello spazio fattoriale i *cluster* sono disposti, sull'asse x, dalla dimensione delle competenze/azioni relazionali (empatiche e partecipative/collaborative), i *cluster* 1, 3 e 5, a quella delle dimensioni di competenze individuali (metodologiche-didattiche e tecniche-disciplinari), i *cluster* 2, 4, e 6. L'asse orizzontale (asse x) infatti sembra dar ragione della netta opposizione tra contesti relativi ai *cluster* 1, 3 e 5 da un lato e i *cluster* 2, 4 e 6 dall'altro.

Mentre l'asse verticale (asse y) spiega l'opposizione tra *cluster* 2, 6 e 5 e il *cluster* 4 e 1. Questo asse sembra posizionare i *cluster* lungo un asse che descrive le modalità di lavoro: da quello di equipe (5, 6, 2) a modalità più individuali (4 e 1).

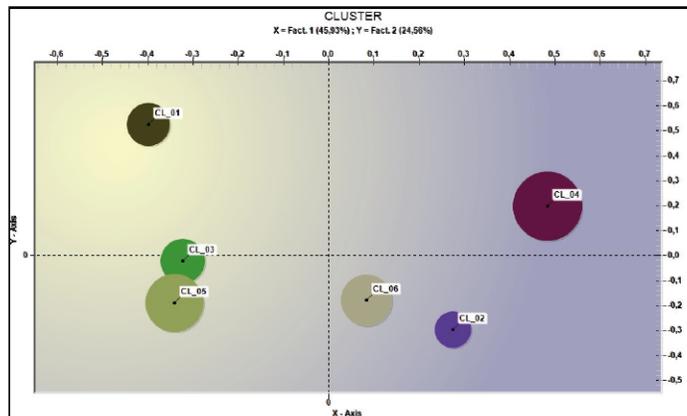
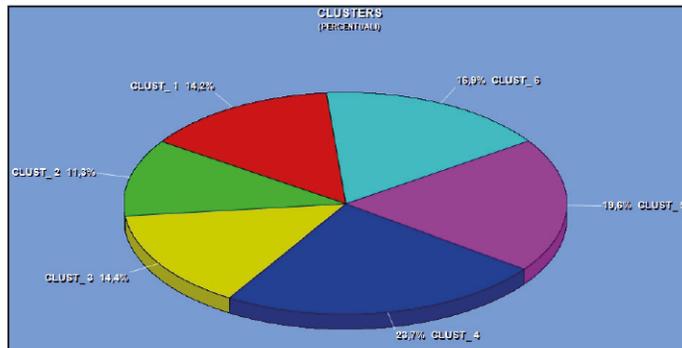


Figura 10.  
Disposizione dei *cluster* nello spazio fattoriale

Tra i *cluster*, il 5 e il 4 risultano non solo prevalenti ma anche quelli più parlanti (che utilizzano, cioè, una terminologia più specifica).

**Grafico 113.**  
 Proporzioni dei cluster rispetto all'intero corpus delle risposte alla domanda "Cosa ho imparato?"



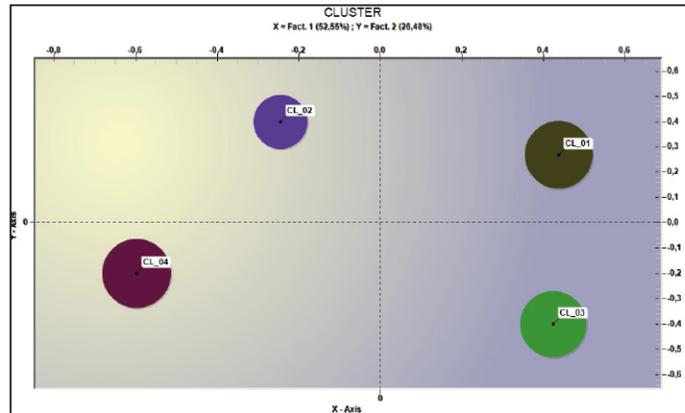
Quanto scritto fino ad ora è relativo all'intero corpus. Di seguito diamo conto degli stessi risultati suddivisi per i sotto insiemi relativi al tipo di posto e all'ordine di scuola (infanzia/primaria, secondarie, sostegno per la primaria, sostegno per le secondarie), al fine di verificare l'emersione di varianti rispetto all'analisi appena condotta sull'insieme dei docenti.

**Analisi testuale del corpus composto dalle risposte alla domanda "Cosa ho imparato?", da parte solo dei docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria**

L'analisi ha identificato 4 cluster:

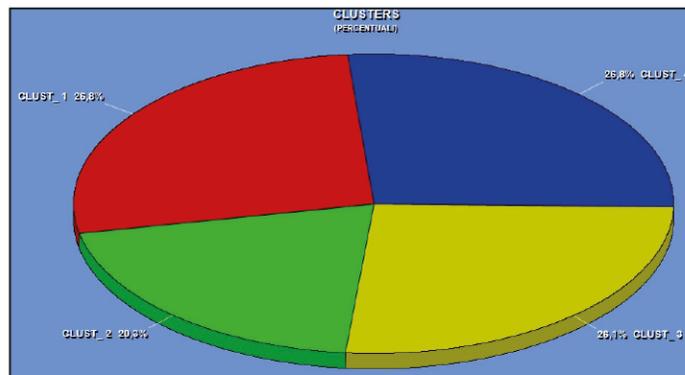
<i>Cluster 1- concetti principali</i>	(primaria e infanzia) collega, collaborare, rapporto, famiglia, relazioni, confronto
<i>Cluster 2 -concetti principali</i>	(primaria e infanzia) percorso, formativo, formare, personalizzare, educare, arricchire
<i>Cluster 3- concetti principali</i>	(primaria e infanzia) Situazione, capire, tempo, cercare, trovare, gestire, difficoltà
<i>Cluster 4- concetti principali</i>	(primaria e infanzia) corso, conoscenza, approfondire, acquisire competenza, lingua, tecnologia

Il piano, in continuità con l'analisi dei testi accorpate, identifica due aree sull'asse delle x: quella delle conoscenze, anche tecniche, e quelle delle relazioni con le famiglie, i gruppi ed i colleghi. Come spesso succede il tema della gestione delle difficoltà identifica un cluster a sé (cluster 3).



**Figura 11.**  
Disposizione dei *cluster* nello spazio fattoriale - “Cosa ho imparato?” - docenti scuola dell’infanzia e primaria

Di seguito la rappresentazione grafica della proporzione di ciascun *cluster* entro il *corpus* d’analisi costituito dai testi dei docenti delle scuole primarie:



**Grafico 114.**  
Proporzione dei *cluster* rispetto al *corpus* delle risposte alla domanda “Cosa ho imparato?” da parte dei docenti della scuola primaria e dell’infanzia

Dall’analisi dunque emergono gli stessi due temi emersi dal *corpus* unico, ma declinati in modo diverso, cioè più orientati verso il corrispondente ordine di scuola, come dimostra l’utilizzo di termini appartenenti a un linguaggio più specifico.

**Analisi testuale del *corpus* composto dalle risposte alla domanda “Cosa ho imparato?”, da parte solo dei docenti della scuola Secondarie.**

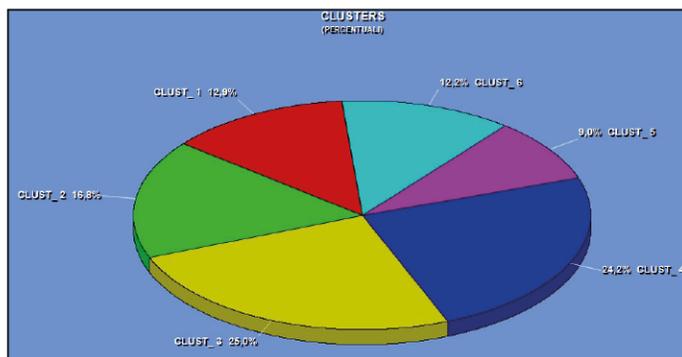
Per i docenti della scuola secondaria il piano dei *cluster* identifica, come negli altri casi, due aree: quella delle relazioni, del lavorare in gruppo, dell’ascolto (*clu-*

ster 1, 4 e 6). Anche in questo caso, il tema dell'ascolto dei bisogni e delle difficoltà ha una sua leggibile connotazione.

La seconda area è quella delle conoscenze tecniche: in questo caso ci sono tre *cluster* distinti (2, 3 e 5), per le conoscenze informatiche, linguistiche e pedagogiche/psicologiche. Queste ultime non compaiono nella primaria, ma non è l'unica differenza: i gruppi di *cluster* tornano ad essere 6, al contrario dei 4 che sono stati individuati dall'analisi del *corpus* dei testi dei docenti della scuola primaria, e si specializzano (software, multimediale, psicologico, pedagogico ecc.). Per quanto riguarda la prima area e in particolare il *cluster* 1, la specificità che emerge dai testi dei docenti delle secondarie è verso le capacità di ascolto dell'individuo, mentre nella primaria emergeva, in questo *cluster*, il rapporto con le famiglie.

<i>Cluster 1- concetti principali</i>	- (secondaria) bisogno difficoltà capire attenzione difficile ascoltare comprendere
<i>Cluster 2- concetti principali</i>	- (secondarie) conoscenza competenza acquisire lingua linguistico inglese
<i>Cluster 3- concetti principali</i>	- (secondarie) percorso corso tirocinio disciplina psicologico pedagogia
<i>Cluster 4- concetti principali</i>	- (secondarie) collega, gestire lavorare gruppo collaborare progetto relazioni confrontare collaborare
<i>Cluster 5 concetti principali</i>	- (secondarie) tecnologia utilizzare strumento sw informatica computer digitale multimediale
<i>Cluster 6 concetti principali</i>	- (secondarie) persone vivere vita realtà conoscere cultura

Di seguito la rappresentazione grafica della proporzione di ciascun *cluster* entro il *corpus* d'analisi costituito dai testi dei docenti delle scuole secondarie:



**Grafico 115.**  
Proporzione dei *cluster* rispetto al *corpus* delle risposte alla domanda "Cosa ho imparato?" dei docenti delle scuole secondarie

Di seguito il posizionamento dei *cluster* nello spazio fattoriale a confermare la divisione in due famiglie di competenze.

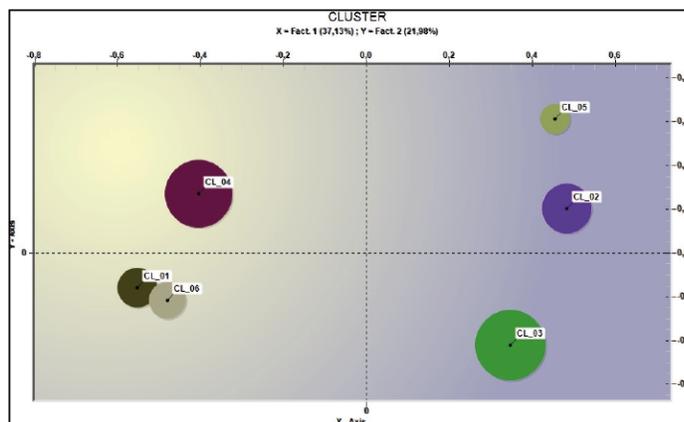


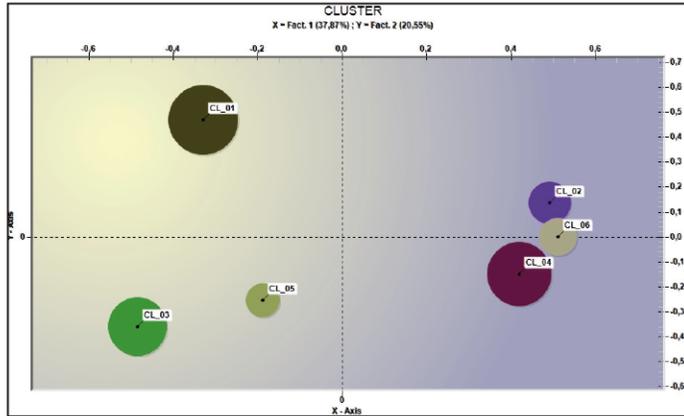
Figura 12.  
Disposizione dei *cluster* nello spazio fattoriale - “Cosa ho imparato?” - docenti delle scuole secondarie

**Analisi testuale del *corpus* composto dalle risposte alla domanda “Cosa ho imparato?”, da parte solo dei docenti di sostegno della scuola primaria.**

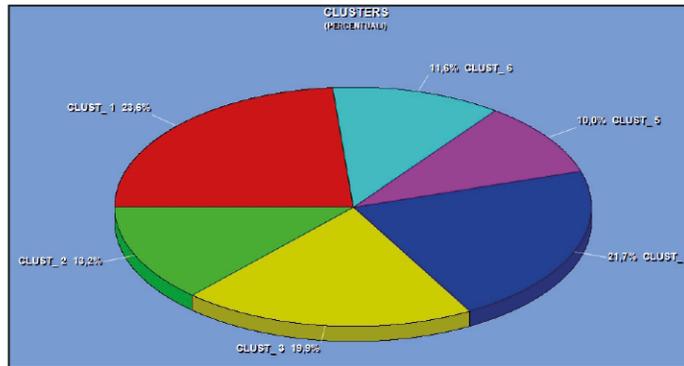
Nel caso degli insegnanti di sostegno della scuola primaria è possibile affermare che a dispetto della continuità con i gruppi precedentemente analizzati, compreso il *corpus* totale dei testi, si evince una carenza di linguaggio specifico, quasi ad indicare una carenza identitaria. Rimane tuttavia il dubbio che l'analisi condotta non abbia prodotto risultati apprezzabili in questo senso, a causa della minore consistenza del *corpus* analizzato (i docenti di sostegno sono in numero sensibilmente minore rispetto a quelli di posto comune).

<i>Cluster 1- concetti principali</i>	- (sostegno - primaria) tirocinio percorso formativo corso...
<i>Cluster 2 -concetti principali</i>	- (sostegno - primaria) collega, collaborare, lavorare
<i>Cluster 3- concetti principali</i>	- (sostegno - primaria) conoscenza competenza corso
<i>Cluster 4- concetti principali</i>	- (sostegno - primaria) bisogno persone capire difficoltà
<i>Cluster 5 concetti principali</i>	- (sostegno - primaria) mettere in pratica arricchire sperimentare
<i>Cluster 6 concetti principali</i>	- (sostegno - primaria) gestire ambientare cercare gruppi

Anche in questo caso il piano delle relazioni tra *cluster* identifica un'area (*cluster* 1, 5 e 3) delle conoscenze teoriche ed un'area (*cluster* 2, 6, 4) relazionale e del lavoro di gruppo.



**Figura 13.**  
Disposizione dei *cluster* nello spazio fattoriale - "Cosa ho imparato?" - docenti di sostegno della scuola primaria



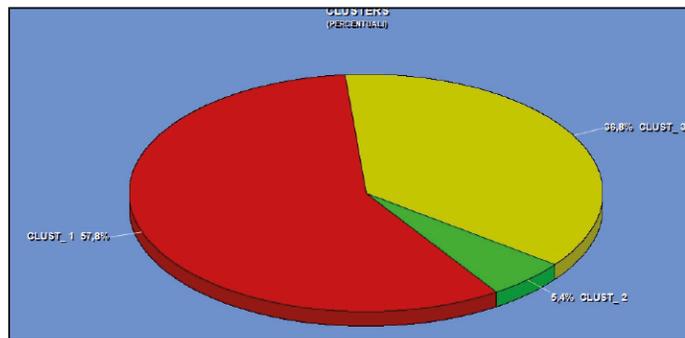
**Grafico 116.**  
Proporzione dei *cluster* rispetto al *corpus* delle risposte alla domanda "Cosa ho imparato?" dei docenti di sostegno della scuola primaria

**Analisi testuale del corpus** composto dalle risposte alla domanda "Cosa ho imparato?", da parte solo dei docenti di sostegno delle scuole secondarie.

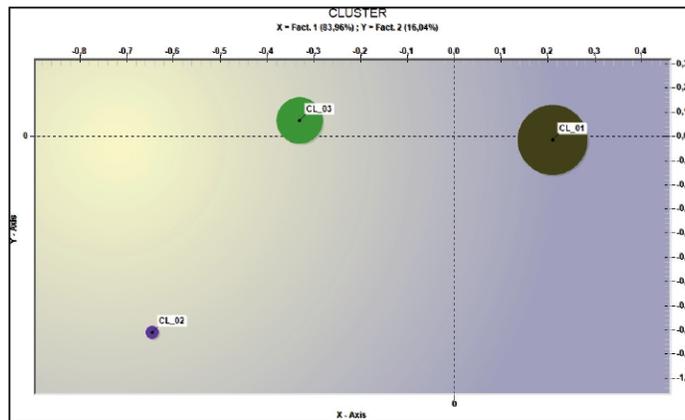
Il dato di maggiore interesse che emerge da quest'analisi è che per i lemmi emersi dall'analisi del corpus relativo ai docenti di sostegno non sono caratterizzanti la categoria di appartenenza.

<i>Cluster 1- concetti principali</i>	- (sostegno - secondarie) corso conoscenza competenza percorso.....
<i>Cluster 2 -concetti principali</i>	- (sostegno - secondarie) relazionare persone difficoltà disagio
<i>Cluster 3- concetti principali</i>	- (sostegno - secondarie) ragazzo trovare lavorare ascoltare famiglia capire persone

**Grafico 117.**  
 Proporzione dei cluster rispetto al corpus delle risposte alla domanda "Cosa ho imparato?" dei docenti di sostegno delle scuole secondarie



**Figura 14.**  
 Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale - "Cosa ho imparato?" - docenti di sostegno delle scuole secondarie



**Analisi testuale del *corpus* composto dalle risposte alla domanda “Come ha inciso sulla tua professionalità?”, da parte di tutti i docenti.**

Lo scopo di questo approfondimento è stato quello di indagare gli aspetti rilevanti delle esperienze che hanno concorso alla definizione della professionalità docente, così come emergono dall'analisi di tipo testuale svolta sul *corpus* composto dall'insieme dei testi che i docenti hanno scritto in risposta alla domanda: “Come ha inciso [l'esperienza selezionata] sulla tua professionalità?”

Il risultato ottenuto conducendo l'analisi testuale tramite il software T-lab (per maggiori informazioni vedi capitolo 2) è di nuovo uno spazio bi-dimensionale in cui si localizzano 5 *cluster*, o gruppi di lemmi.

Di seguito i concetti principali per ogni *cluster* individuato:

<i>Cluster 1- concetti principali</i>	collega, lavorare, gruppi, rapporto
<i>Cluster 2 -concetti principali</i>	corso, conoscenza, lingua, lezione, tecnologia
<i>Cluster 3- concetti principali</i>	acquisire conoscenze, incidere, professionalità, metodologia
<i>Cluster 4- concetti principali</i>	capire ragazzo vivere vita bisogno
<i>Cluster 5 concetti principali</i>	professionalità, incidere, professionalità, studente

Il piano popolato dai *cluster* 2, 3, e 5 denota un'area nella quale l'incremento della professionalità nasce dall'acquisizione di conoscenze (anche tecniche) legate alla frequentazione di attività formative e corsi.

I *cluster* 1 e 4 denotano un'area nella quale l'incremento della professionalità viene percepito come legato ad esperienze sul campo e alle relazioni con i colleghi e gli studenti.

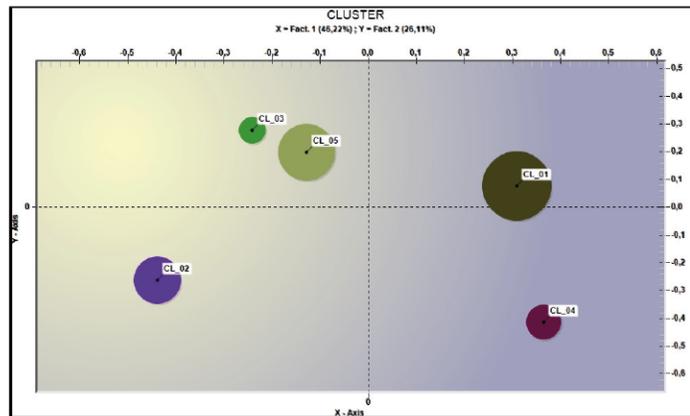
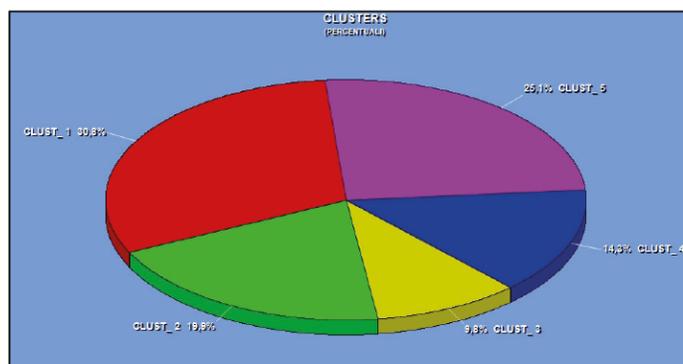


Figura 15.  
Disposizione dei *cluster* nello spazio fattoriale - “Come ha inciso sulla tua professionalità?” - tutti i docenti

**Grafico 118.**  
 Proporzione dei *cluster* rispetto all'intero *corpus* delle risposte alla domanda "Come ha inciso sulla tua professionalità?"



**Analisi testuale del *corpus* composto dalle risposte alla domanda "Come ha inciso sulla tua professionalità?", da parte dei docenti di sostegno delle scuole secondarie.**

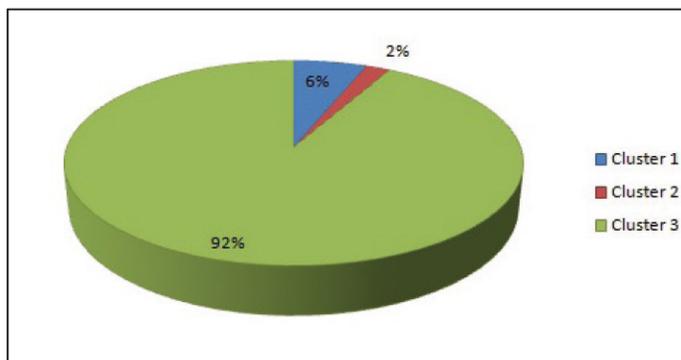
Dall'analisi dei testi del sottoinsieme emergono i seguenti 3 *cluster* di lemmi:

<i>Cluster 1- concetti principali</i>	- (Sostegno, secondarie) Attenzione gruppo gestione emotivo relazioni relazionale
<i>Cluster 2 -concetti principali</i>	- (Sostegno, secondarie) Cuore, diversità
<i>Cluster 3- concetti principali</i>	- (Sostegno, secondarie) Corso, percorso, sostegno, competenza, conoscenza

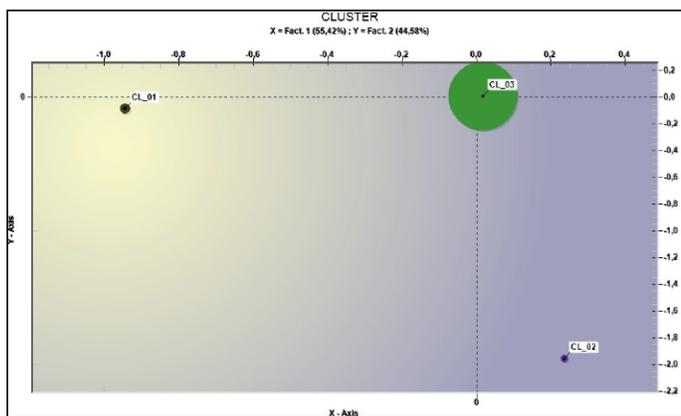
L'aspetto più interessante risiede nel loro peso. Non si percepiscono crescite nella propria professionalità in relazione agli aspetti relazionali ed emotivi, ma solamente per quelli legati alle competenze e alle conoscenze.

Dall'analisi fatta, infatti, emerge che nei testi delle risposte date dai docenti di Sostegno il *cluster* preponderante è relativo al percorso formativo formale compiuto per accedere alla professione. Decisamente inferiori sono le parti di testo rappresentate dai *cluster* 1 (attenzione, gruppo, gestione, emotivo, relazioni, relazionale) e 2 (cuore, diversità), che raccolgono ciascuno solo il 6% e il 2% dell'intero *corpus* analizzato.

**Grafico 119.**  
 Proporzione dei *cluster* rispetto al *corpus* delle risposte alla domanda "Come ha inciso sulla tua professionalità?" dei docenti di sostegno delle scuole secondarie



**Figura 16.**  
 Disposizione dei *cluster* nello spazio fattoriale - "Come ha inciso sulla tua professionalità?" - docenti di sostegno delle scuole secondarie



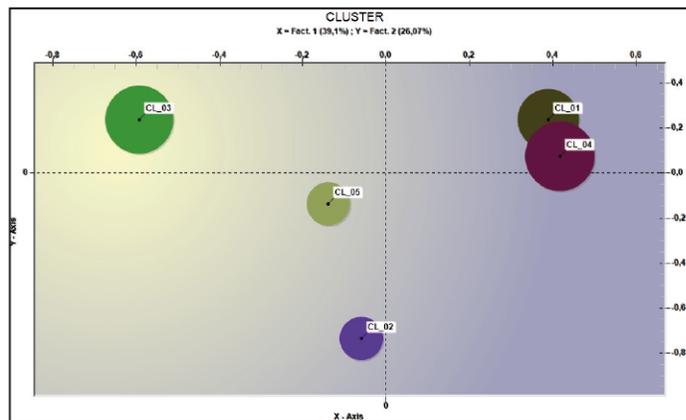
**Analisi testuale del *corpus* composto dalle risposte alla domanda "Come ha inciso sulla tua professionalità?", da parte dei docenti della scuola primaria**

Di seguito i *cluster* individuati:

<i>Cluster 1- concetti principali</i>	- (primaria) Difficoltà, bisogno, comprendere, situazione
<i>Cluster 2 -concetti principali</i>	- (primaria) Percorso formativo, formare, personalizzare
<i>Cluster 3- concetti principali</i>	- (primaria) Corso, mettere prova, formazione, metodologia
<i>Cluster 4- concetti principali</i>	- (primaria) Collaborare, collega, lavorare, capire, genitore

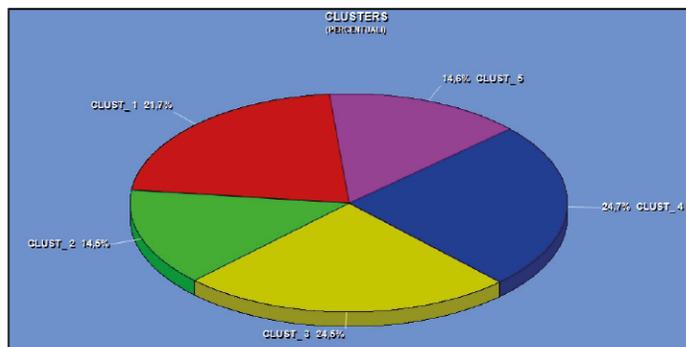
Il piano identifica due aree: quella della conoscenza di metodi e strumenti (2, 3 e 5) e quella della capacità relazionale, di comprensione e lettura dei bisogni (1 e 4).

**Figura 17.**  
Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale - "Come ha inciso sulla tua professionalità?" - docenti della scuola primaria



I cluster prevalenti, seppure in un panorama uniforme, sono il 4 che contiene i lemmi: collaborare, collega, lavorare, capire, genitore; e il 3: mettere, prova, formazione, metodologia.

**Figura 18.**  
Proporzione dei cluster rispetto al corpus delle risposte alla domanda "Come ha inciso sulla tua professionalità?" dei docenti della scuola primaria

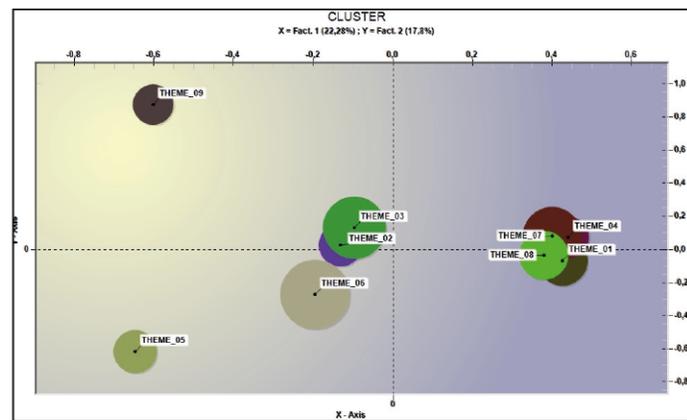


**Analisi testuale del corpus composto dalle risposte alla domanda “Come ha inciso sulla tua professionalità?”, da parte dei docenti delle scuole secondarie**

L'analisi di questo gruppo ha prodotto un numero più alto di cluster ben 9, rispetto all'analisi dei precedenti gruppi.

<i>Cluster 1- concetti principali</i>	- (secondarie) Difficoltà, bisogno, tempo, attenzione, problemi
<i>Cluster 2- concetti principali</i>	- (secondarie) Formare, formativo, cultura, crescita
<i>Cluster 3- concetti principali</i>	- (secondarie) Incidere, professionalità, tirocinio
<i>Cluster 4- concetti principali</i>	- (secondarie) Ragazzo, concretizzare, portare, vedere, vivere
<i>Cluster 5 concetti principali</i>	- (secondarie) Frequentare, corso formazione, specializzazione, laurea, tirocinio
<i>Cluster 6 concetti principali</i>	- (secondarie) Conoscenza, ricerca, competenza, lingua, informatico, inglese, disciplina
<i>Cluster 7 concetti fondamentali</i>	- (secondarie) Collaborare, collega, capire, rapporto
<i>Cluster 8 concetti fondamentali</i>	- (secondarie) Attenzione, studente, bisogno, difficoltà
<i>Cluster 9 concetti fondamentali</i>	- (secondarie) Percorso, crescita, possibilità, personalizzare

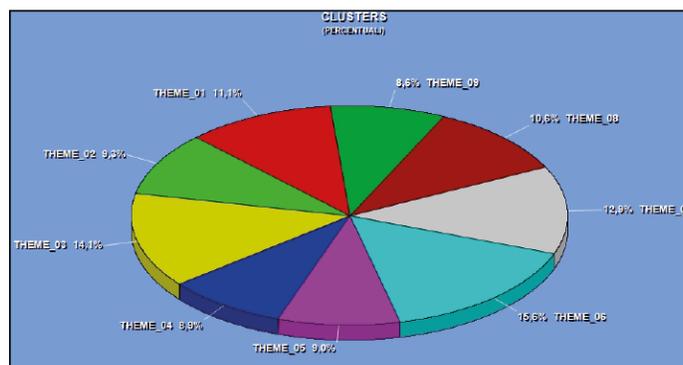
Sul piano si delineano due aree: quella dei contenuti metodologici e tecnici (cluster 9, 3, 2, 6, 5) frutto di formazione, e quella delle capacità di ascolto (cluster 1, 4, 7, 8).



**Figura 19.**  
Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale - “Come ha inciso sulla tua professionalità?” - docenti delle scuole secondarie

Di seguito i pesi dei *cluster* all'interno del *corpus*:

**Grafico 120.**  
Proporzione dei *cluster* rispetto al *corpus* delle risposte alla domanda "Come ha inciso sulla tua professionalità?" - docenti delle scuole secondarie



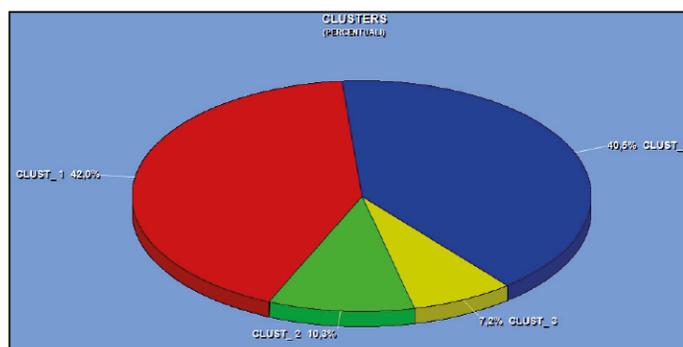
**Analisi testuale del *corpus* composto dalle risposte alla domanda "Come ha inciso sulla tua professionalità?", da parte dei docenti di sostegno della scuola primaria.**

Anche nell'analisi di questo sottoinsieme emergono due gruppi di *cluster* che indicano due aree: quella dei contenuti di corsi di formazione e quella degli atteggiamenti e delle relazioni.

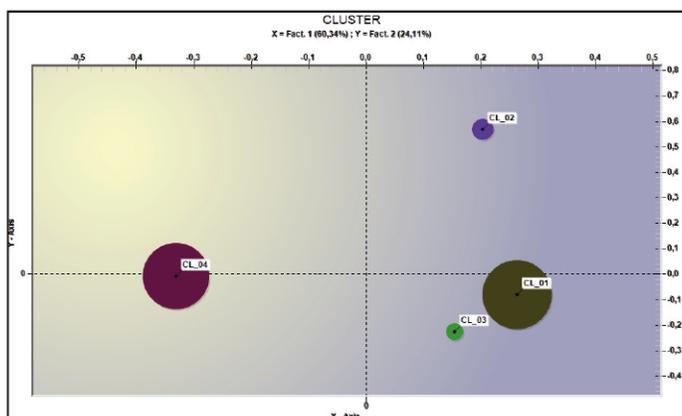
<i>Cluster 1- concetti principali</i>	- Attenzione, rapporto, relazione
<i>Cluster 2- concetti principali</i>	- Aggiornare, cambiare, scoprire, capire
<i>Cluster 3- concetti principali</i>	- Aspettare (tempo), collega, esperti, handicap
<i>Cluster 4- concetti principali</i>	- Corso, percorso, tirocinio, formazione

Il *cluster* prevalente è il 4 (corso, percorso, tirocinio, formazione), come per il sostegno delle Secondarie, ma in questo caso la prevalenza è molto meno marcata, essendo di poco superiore al *cluster* 1 che indica i lemmi: aspettare (tempo), collega, esperti, handicap.

**Grafico 121.**  
Proporzione dei *cluster* rispetto al *corpus* delle risposte alla domanda "Come ha inciso sulla tua professionalità?" - docenti di sostegno della scuola primaria



**Figura 20.**  
 Disposizione dei *cluster*  
 nello spazio fattoriale -  
 "Come ha inciso sulla tua  
 professionalità?" - docenti di  
 sostegno della scuola primaria



Le esperienze dei docenti si collocano in gran parte in binari istituzionali: percorsi formativi riconosciuti ed esperienze legate all'universo della scuola. Questo se da un lato dà ragione di una delle peculiari caratteristiche del corpo docente assunto nell'a.s. 2015/2016, (molti provengono da anni di esperienze lavorative precarie all'interno della scuola), dall'altro, con la sua uniformità, favorisce l'emersione di un sottoinsieme divergente, composto da coloro le cui esperienze pregresse appaiono distanti dal mondo della scuola. Anche in questo caso il dato sembra confermare un'altra peculiarità nota dei neoassunti 2015/2016: la presenza di un numero cospicuo di docenti che provengono da esperienze anche molto eterogenee e diverse da quelle condotte in ambito scolastico.

Per quanto riguarda le competenze acquisite, come si è visto le famiglie di competenze individuate nell'analisi sono 2: relazionale e di dominio. Esse, dunque, rappresentano le aree di competenze che i docenti ritengono si siano rivelate più utili alla loro professione. Si tratta di una conferma della complessità della professionalità docente e del fatto che in essa l'aspetto relazionale è ed è percepito come costitutivo. Pur trattandosi di un primo tentativo di analizzare in modo aggregato i testi del portfolio, dall'analisi testuale fatta non solo emerge l'immagine di un docente interessato a crescere in queste due aree, principalmente attraverso percorsi formali, ma anche con delle peculiarità legate al posto e all'ordine di scuola: i *cluster* emersi dall'analisi dei testi dei docenti di sostegno, ad esempio, contengono lemmi più generici, più legati al percorso formale per l'accesso alla professione; al contrario i testi dei docenti delle secondarie contengono lemmi più specialistici (tecnologia, pedagogia, software, ecc.); nella scuola primaria l'aspetto relazionale sente l'esigenza di includere le famiglie, mentre nelle secondarie è più concentrato sull'individuo.

### Focus group sulla sostenibilità del modello di *governance* della formazione Neoassunti

In considerazione dell'ampio numero di soggetti istituzionali coinvolti nell'organizzazione e nella gestione della formazione dei docenti neoassunti, si è indagata l'efficacia percepita di questo modello organizzativo (o modello di *governance*) e le modalità della sua attuazione a livello territoriale.

#### Descrizione del modello organizzativo della formazione Neoassunti 2015/2016

Il modello di *governance* del percorso di formazione Neoassunti, esemplificato in fig. 9, aspira a creare un equilibrio virtuoso tra istanze centrali e periferiche dell'Amministrazione, al fine di dar vita a un sistema inerentemente sociale, dove l'attributo si riferisce al fatto che varie comunità dialogano tra loro (scuole, Ambiti territoriali, regioni e Stato).

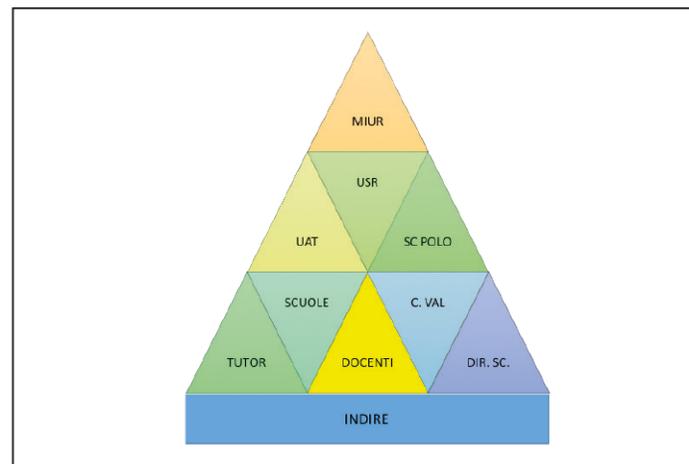


Figura 21.  
I soggetti coinvolti nella  
*governance* nella formazione  
Neoassunti

La Direzione Generale del Personale Scolastico (DGPES) del MIUR è il soggetto che definisce le linee generali per l'attivazione dell'intero piano di formazione, assegna le risorse necessarie alla sua attuazione e pubblica un rapporto annuale sull'andamento dello stesso (art. 15, comma 1, DM 850/2015).

A Indire spetta la predisposizione e la gestione della piattaforma online per l'elaborazione da parte dei docenti del portfolio formativo e la compilazione dei questionari di monitoraggio (art. 15, comma 3, DM 850/2015).

Gli Uffici Scolastici Regionali tramite l'individuazione di uno *staff* regionale coordinano le iniziative formative a livello regionale (art. 15, comma 2, DM 850/2015, confermato dalla Circolare Ministeriale 28515 del 2016), cioè gli incontri inizia-

li e finali e i 4 laboratori formativi, che, insieme all'attività di osservazione tra pari, costituiscono la parte "in presenza" del percorso formativo. In particolare, acquisiscono tramite avviso pubblico le candidature da parte delle scuole polo per la realizzazione dei percorsi formativi (una scuola polo per ogni provincia o più scuole polo per area metropolitana) e raccolgono le rendicontazioni amministrativa e didattica delle attività svolte da inviare alla DGPER (Nota DGPER 6768 del 27/02/2015).

Per la progettazione e la gestione delle attività formative in presenza gli Uffici Scolastici Regionali si avvalgono, dunque, dell'opera degli Ambiti territoriali e delle scuole polo (art. 7, comma 1; art. 8, comma 1; art. 15, comma 4, DM 850/2015). In merito alla docenza dei laboratori il DM 850 indica che la scelta dovrebbe privilegiare il personale proveniente dalla scuola (art. 8, comma 5, DM 850/2015); la scelta è tuttavia lasciata alla decisione degli Uffici Scolastici Regionali, degli Ambiti o delle scuole polo, a seconda del soggetto che organizza la formazione.

A questi soggetti istituzionali si aggiungono i Dirigenti scolastici e i tutor dei docenti neoassunti. Ai Dirigenti scolastici spetta la predisposizione del materiale e delle informazioni necessarie per consentire al docente neoassunto di svolgere in modo consapevole l'anno di prova (art. 4, comma 2, DM 850/2015) e la nomina dei docenti tutor, sentito il parere del collegio dei docenti (art. 12, comma 1, DM 850/2015). Le prerogative attribuite al DS inoltre riguardano: l'elaborazione con il docente neoassunto del patto formativo in cui definire, sulla base del Bilancio iniziale, le scelte formative dell'anno di prova (art. 5, comma 3, DM 850/2015); la possibilità di programmare un numero più elevato di ore, rispetto a quelle indicate nel modello, dedicate all'osservazione da parte del neoassunto delle lezioni di docenti esperti (art. 9, comma 3, DM 850/2015); la convocazione del Comitato di valutazione (art. 13, comma 1, DM 850/2015); la redazione di una relazione per ogni neoassunto (art. 13, comma 3, DM 850/2015); la valutazione documentata dell'anno di prova dei docenti neoassunti (art. 14, comma 1, DM 850/2015); l'emissione del provvedimento di conferma in ruolo (art. 14, comma 2, DM 850/2015) o, in caso di gravi lacune del docente neoassunto, la richiesta di una visita ispettiva (art. 14, comma 4, DM 850/2015). Al DS, in sostanza, è richiesto di entrare nel merito della formazione (anche effettuando almeno una visita di osservazione nella classe: art. 15, comma 5, DM 850/2015) e supervisionare che questa proceda in coerenza con le linee guida generali date dall'Amministrazione. Come confermato nella circolare ministeriale 28515 del 2016 ai Dirigenti scolastici è affidato un "compito culturale oltre che di garanzia giuridica".

In accordo con tale piano, il docente che sta effettuando l'anno di prova si trova, dunque, inserito in un complesso sistema di relazioni tra i soggetti che partecipano all'attuazione della formazione (DM 850/2015 e CM 36167/2015), che può complicare, ma anche arricchire, la sua esperienza aprendola all'intera comunità scolastica territoriale e nazionale.

Al fine di comprendere l'efficacia (percepita) di tale modello, abbiamo utilizzato alcuni strumenti propri dell'analisi qualitativa (*focus group* e interviste) e cono-

sciuto le esperienze di un campione di “testimoni privilegiati”; “privilegiati” in quanto al centro della rete di soggetti che partecipano all’attuazione dell’azione formativa.

L’indagine effettuata ha coinvolto 2 tipologie di interlocutori e 2 diversi metodi di raccolta dati:

- a) durante le tre giornate di presentazione del nuovo anno di formazione svoltesi a Milano, a Roma e a Napoli, è stato possibile organizzare 3 tavole rotonde con gli esponenti degli Uffici Scolastici Regionali per effettuare altrettanti *focus group*, mediati da un conduttore. In questi, ai partecipanti era chiesto di ripercorrere l’esperienza per individuare gli elementi di valore e le criticità del modello di *governance*;
- b) durante le stesse occasioni sono inoltre stati svolti altrettanti *mini focus group* con i Dirigenti scolastici delle scuole polo e i referenti degli Ambiti territoriali, per raccogliere la loro percezione sul modello.

L’indagine qualitativa è un’attività situata, che colloca l’osservazione nella realtà: si compone di un insieme di pratiche interpretative e fattuali attraverso le quali la realtà acquista visibilità.

L’analisi puntuale per le due tipologie di attori privilegiati permette di individuare gli elementi costitutivi e di punta del modello formativo così come i miglioramenti da apportare per sopperire alle criticità messe in luce. Proprio perché nell’utilizzo di questa metodologia bisogna tenere in considerazione l’influenza di fattori interni o esterni al gruppo, i gruppi di discussione sono stati replicati sul territorio con persone differenti finché le informazioni ottenute risultassero ridondanti (generalmente possono bastare tre o quattro gruppi per ogni sottoinsieme della popolazione oggetto d’indagine). Può essere definita come una conversazione provocata dall’intervistatore, rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione ed in numero consistente, avente finalità di tipo conoscitivo.

L’analisi dei dati è centrata sui soggetti e i risultati sono presentati in una prospettiva di tipo narrativo. Le sintesi e le generalizzazioni assumeranno la forma di classificazioni e tipologie.

#### ***Focus group con i referenti degli Uffici Scolastici Regionali***

Le tavole rotonde territoriali, al Nord, al Centro e al Sud organizzate in concomitanza con gli incontri di avvio dell’anno formativo 2016/2017<sup>7</sup> hanno ospitato i referenti degli Uffici Scolastici Regionali di 16 regioni del territorio Nazionale: Lombardia, Piemonte, Friuli Venezia Giulia, Veneto, Emilia Romagna, Liguria, Toscana, Lazio, Abruzzo, Umbria, Sardegna, Campania, Puglia, Calabria, Basilicata, Sicilia. Un esponente per regione, per circa 5/6 partecipanti per ognuna delle tavole rotonde:

La tavola rotonda aveva due obiettivi conoscitivi prioritari, formulati come do-

<sup>7</sup> Gli incontri di avvio si sono svolti nel mese di Novembre. Il 14 a Roma presso il MIUR, il 21 a Milano presso l’IIS “G. L. Lagrange”, e il 28 a Napoli presso l’I.P.S.S.E.O.A “Antonio Esposito Ferraioli”.

mande costitutive (di apertura o di introduzione) dell'intervista:

1. Rispetto all'esperienza realizzata nell'anno scolastico 2015/2016 quali vi sono sembrati i punti di forza del modello e quali gli elementi originali da voi inseriti per cui vale la pena ipotizzare anche un trasferimento e una contaminazione a tutte le altre regioni (collegi delle scuole polo e uffici provinciali)?<sup>9</sup>
2. Quali sono i suggerimenti che volete trasmettere al MIUR e Indire per il miglioramento del percorso?

Queste domande di introduzione hanno permesso ai partecipanti di riflettere sull'oggetto della discussione. I risultati, espressi in forma anonima, sono stati presentati, seguendo un approccio qualitativo o etnografico, con un resoconto ordinato per temi e supportato dalle verbalizzazioni del gruppo.

### **Punti di forza ed elementi originali replicabili**

I referenti degli Uffici Scolastici Regionali hanno avuto, durante i *focus group* territoriali, l'opportunità di indicare, rispetto all'esperienza realizzata nell'anno scolastico 2015/2016, i suoi punti di forza e gli elementi originali eventualmente trasferibili da una dimensione locale a una nazionale. L'approccio etnografico utilizza le citazioni dirette del gruppo di discussione con una descrizione narrativa tratta dalla trascrizione dell'intervista correlata dalle osservazioni del moderatore e/o osservatore. Riportiamo quindi regione per regione gli elementi chiave emersi per entrambe le domande rivolte ai differenti soggetti coinvolti.

### **USR Veneto**

Il percorso neoassunti "*ha smosso il sistema dall'interno, un sistema rigidamente chiuso dentro l'aula*" (Referente USR Veneto). Emerge il valore aggiunto del Bilancio delle competenze e del patto formativo che accolgono la partecipazione e l'impegno di tutta la comunità educante.

La formazione *peer to peer* sostenuta dal modello è un passaggio fondamentale e mira a divenire un principio educativo ancora non radicato nella scuola. Bi-

<sup>9</sup>La D1 è stata introdotta da una serie di ulteriori domande al fine di chiarire l'orizzonte di senso della domanda stessa.

1. Come è avvenuto il governo del processo (quale rapporto tra staff regionale e scuole polo)?
2. Come è stato mantenuto il rapporto, quali meccanismi i processi possono essere ritenuti buone pratiche?
3. Che tipo di supervisione è stata prevista e che tipo monitoraggio è stato condotto?
4. Quali tipologie di restituzione avete previsto?
5. Quali materiali informativi, strumentali, formativi sono stati messi a disposizione?
6. Avete definito strumenti come Protocollo per osservazione in classe, modelli o griglie di valutazione, schemi di lavoro per il tutor di laboratorio?

Le domande di transizione (1, 3, e 5) conducono alla chiave del tema di studio mentre le domande chiave (2, 4, 6) rappresentano il cuore del tema trattato e per questo motivo hanno richiesto una maggiore attenzione da parte del moderatore (Krueger 1994, pp. 54-55).

sogna apprendere per modelli, *“bisogna far vedere come si fanno le cose”* (Referente USR Veneto). Il percorso neoassunti spinge i docenti a riflettere su come si lavora con una straordinaria apertura al futuro che prelude alla costruzione di buone pratiche. Occorre migliorare l'offerta dei laboratori (limitata a 4) per poter rispondere a tutte le esigenze e interessi tematici dei docenti.

#### USR Piemonte

Le 13 scuole polo (la metà delle quali diventate gli “Ambiti” a partire dal nuovo anno scolastico) hanno coordinato l'esperienza tenendo conto delle risorse e delle indicazioni dell'USR e orientando l'attenzione su specifiche e comuni priorità tematiche.

Tramite un monitoraggio effettuato è stata riscontrata un'uniformità nella comunicazione e nella gestione dei laboratori formativi. L'USR ha attuato un dialogo capillare con le scuole polo. Ha costituito un'area dedicata del sito e creando link di raccordo tra tutte le scuole polo per *“pescare i materiali didattici condivisi nei laboratori”* (Referente USR Piemonte) e inserendo anche i materiali didattici prodotti durante gli incontri iniziali (innescando così un circuito positivo di relazione e messa in rete) organizzati via *streaming* permettendo ai Dirigenti delle varie scuole di organizzare eventi di *“ripresa dei contenuti”* per rafforzare il passaggio di concetti chiave e sostenere la formazione dei loro docenti e tutor. Il Piemonte ha guardato al PNSD per l'individuazione delle tematiche chiave dei laboratori con una attenzione anche all'alternanza scuola lavoro. È stato inoltre possibile differenziare la formazione dei neoimmessi per infanzia e primaria a fronte della precedente analisi dei fabbisogni.

#### USR Lombardia

Il rispetto delle organizzazioni territoriali e dell'analisi dei bisogni ha consentito di gestire i livelli di complessità del territorio. Le singole scuole polo hanno agito sui diversi territori con maggiore autonomia e dal punto di vista organizzativo e dal punto di vista contenutistico. Ad esempio le 9 scuole su Milano hanno richiesto la gestione degli incontri iniziali e finali (con maggiore protagonismo rispetto agli enti provinciali). *“Ogni territorio ha fatto le sue scelte (incontri separati per scuola, più o meno centralizzati) con lo sforzo di rilevare i bisogni formativi. Tale autonomia ha permesso la progettazione di differenti versioni degli stessi laboratori al fine di incontrare esigenze specifiche per target di docenti”* (Referente USR Lombardia).

L'USR Lombardia conferma di voler fare tesoro di questo modello gestionale cercando negli anni a seguire di lavorare sui punti deboli quali appunto primo tra tutti la professionalità dei tutor per i quali si prospettano interventi a supporto piuttosto massicci e programmati in tempo utile rispetto alla fase del *peer to peer*.

## USR Friuli Venezia Giulia

Nell'anno 2015/2016 sono stati 1.350 i neoassunti coinvolti nel percorso formativo dell'anno di prova (circa il 10% dei docenti presenti nelle scuole di tutto il territorio). L'apprezzamento del *peer to peer* emerge quale elemento di valore del modello e mette l'accento sul lavoro dei tutor la cui formazione andrebbe curata e orientata soprattutto agli aspetti di tipo relazionale. L'andamento del rapporto tutor neoassunto incide fortemente sul successo o insuccesso dell'anno di formazione.

Un elemento a cui occorre prestare attenzione è quello legato ai passaggi di ruolo (circa 40 docenti a livello regionale) per i quali, in quanto insegnanti di lunga esperienza, occorre predisporre moduli specifici rispetto ai percorsi predisposti per tutti i neoassunti (si fa riferimento a ricorsi anche di tipo legale promossi da questa fetta di utenti).

Il monitoraggio, di cui i dati sono pubblici, è stato fatto alla fine del percorso ed è stato restituito nell'incontro finale ai neoassunti stessi. Il monitoraggio aveva come obiettivo quello di comprendere l'apprezzamento e i desiderata rispetto al segmento formativo: comunicazione, contenuti, formazione, supporto, documentazione, stimolo per futuri approfondimenti, Bilancio e utilità dell'esperienza nel suo complesso. Emerge tra tutti l'apprezzamento per la fase dell'online (portfolio) mentre il *peer to peer* va rivisto (e possibilmente esteso a tutto l'anno scolastico con una retribuzione dei tutor) così come la *governance* da parte del Dirigente scolastico. Dal punto di vista dei DS e dei tutor (anch'essi invitati a rispondere ai questionari) il percorso è sintomo di un cambiamento e ha tenuto bene, al netto del fattore tempo, da punto di vista metodologico e organizzativo.

## USR Liguria

Emerge come il modello abbia tenuto nonostante numeri davvero molto elevati. Lo *staff* regionale ha predisposto incontri con DS, con i tutor e gli animatori laboratoriali per dare un'attenzione particolare al concetto di laboratorio come luogo di scambio professionale.

La necessità di capire le novità rispetto al passato ha spinto lo *staff* regionale "a fare un approfondimento culturale di un modello che era diverso rispetto al precedente" (referente USR Liguria). È stato predisposto un monitoraggio volto a comprendere meglio sia le modalità di individuazione del tutor (delibere o meno da collegio docenti) e sua attivazione (lettera di incarico) sia la presenza o meno di livelli di frustrazione e difficoltà di messa in atto del modello formativo. Occorreva investire sulle persone in grado di promuovere gli incontri, favorendo la trasversalità nella partecipazione ai laboratori. La domanda guida "sto investendo sui docenti della scuola in generale?" piuttosto che "Sto investendo per i docenti nella mia scuola?" ha permesso di sperimentare e di innovare.

### USR Emilia Romagna

I 6.300 docenti in anno di prova nel 2015/2016 sono stati un'occasione di riflessione per tutta la comunità educante sul senso della formazione e sulla buona formazione per lo sviluppo professionale. Tutte le figure si sono messe in gioco in un modello che *"ricomponeva il sistema educativo nel suo complesso: scuola, Amministrazione, Indire"* (Referente USR Emilia Romagna). Anche i DS hanno trovato nel lavoro con i tutor docenti esperti l'occasione per progettare e riflettere insieme su un percorso che, da un lato, guarda agli standard professionali e, dall'altro, innesca un processo di autovalutazione e autoregolazione da parte del professionista. Il PNF *"ci dà un assist... perché il percorso non finisce... il cammino prosegue... importante tenere legate il periodo di formazione prova e quella in servizio tout court. Dobbiamo mantenere l'unitarietà nel docente"* (Referente USR Emilia Romagna). Si registra un superamento della resistenza rispetto al *peer to peer* (i docenti hanno accettato di mettersi in gioco e di uscire dal personalismo) e l'attenzione alla competenza di documentazione, quale dimensione importante di comunicazione e valutazione (*"so raccontare il mio lavoro a qualcun altro?"*). Il modello formativo laboratoriale andrebbe rivisto al fine di gestire momenti non frontali, ma di lavoro con piccoli gruppi e la figura del tutor così come i coordinatori di laboratorio acquisiscono una nuova significatività nel piano di formazione e sviluppo continuo.

### USR Lazio

La difficoltà di coordinamento di un territorio molto vasto, con l'impossibilità di raggiungere tutti i docenti in maniera capillare (circa 9.000 docenti in formazione) ha portato l'organizzazione territoriale a puntare su un protagonismo attivo delle 20 scuole polo.

La messa a punto di un ambiente online co-progettata con l'USR e gestita dalla scuola polo Settembrini ha permesso ai docenti di avere un *repository* aggiornato su normativi, sulle FAQ, e l'accesso ai contenuti didattici organizzati rispetto ai laboratori formativi.

L'elaborazione di un documento consuntivo, un *vademecum* che rendicontasse tutta l'attività è stato il prodotto di maggior valore. Il *vademecum* in specifiche sezioni, restituisce ai docenti e all'intera comunità educante le attività fatte da tutte le scuole polo, una sezione di risultati di monitoraggio rispetto all'anno 2015/2016, un "Alfabeto della norma" e un "Alfabeto dei ruoli". Occorre lasciare un segno tangibile del cambiamento che desse conto del valore aggiunto del percorso.

### USR Toscana

Nel caso dell'USR Toscana la scuola polo regionale per neoassunti coincide con la scuola polo per il piano nazionale di formazione.

Si riporta un'esperienza abbastanza importante: lo scorso anno si registravano

5.231 neoassunti in Toscana di cui 26 non hanno superato l'anno di formazione e prova. In totale sono stati erogati 270 corsi con 11 sedi di corso e con una scuola polo regionale.

È stato innescato un meccanismo di richiesta continua di feedback alle scuole. Non sono stati prodotti strumenti ma sono stati usati quelli messi a disposizione da Indire. È stata creata un'area dedicata sul sito web regionale della scuola polo in cui venivano organizzate cartelle con la normativa e cartelle con strumenti utili per la formazione e tutto quello che poteva servire ai docenti e per le scuole. Inoltre sono state riprese una serie di FAQ risultate molto utili viste le diverse problematiche legate all'anno di formazione. *"I punti di forza sono legati all'innovazione del percorso e del legame tra anno di prova e percorso formativo (anche se con tempi ristretti)"* (Referente USR Toscana).

La sinergia creatasi tra USR, scuola polo regionale e scuole sedi di corsi è ritenuta fondamentale per garantire efficacia degli strumenti e delle attività di formazione. I laboratori e le attività formative sono state gestite attraverso l'analisi dei bisogni raccolti dai dati che i docenti hanno inserito in appositi *form* online. I laboratori sono stati giudicati utili, mentre *peer to peer*, portfolio e attività formative hanno mostrato anche punti di debolezza che devono essere migliorati. Si cercherà di aumentare la sinergia tra USR, territorio e scuole, cercando di fornire anche un raccordo tra questa formazione e quella in servizio.

### **USR Umbria**

Il ruolo di coordinamento, di supporto e condivisione con le scuole polo ha abbracciato gli aspetti organizzativi e la progettazione delle attività formative sul territorio rivolte a 1.609 neoassunti. Tale coordinamento regionale ha rappresentato uno snodo importante per fornire i chiarimenti necessari ai dubbi esposti dai DS delle scuole facendo anche delle conferenze di servizio mirate alla produzione di strumenti agili, *vademecum*, normativa ragionata e anche strumenti operativi (come ad esempio ipotesi di questionari da usare nell'osservazione o protocolli di osservazione per il *peer to peer* dei tutor).

Le scuole polo hanno creato delle pagine dedicate con tutte le informazioni di dettaglio sul percorso, sui laboratori e condividendo i materiali didattici di supporto alla formazione

Si va profilando un sistema integrato di soggetti che rappresenta un elemento importante per realizzare le sinergie e le azioni nel campo della formazione e dello sviluppo professionale nella regione. Viene infine sottolineata la virtuosità delle scuole polo nella rendicontazione e nell'uso efficace delle risorse.

### **USR Abruzzo**

Si registra quale punto di forza, la stretta collaborazione tra USR e scuole polo sia nella gestione del piano e che nel coordinamento delle attività di formazione,

reclutamento e monitoraggio. L'USR Abruzzo e gli uffici territoriali hanno fatto da filtro nella gestione ottimale delle richieste di spostamenti molto presenti in una regione complessa dal punto di vista orografico e sismico. Il coordinamento collaborativo ha innescato un processo virtuoso anche dal punto di vista di restituzione continua di un senso di cambiamento e di importanza del percorso anche attraverso una pubblicazione a consuntivo dell'esperienza.

#### USR Sardegna

Si registra una stretta collaborazione tra *staff* regionale, scuole polo e scuole sedi di corsi. Questa collaborazione è stata efficace perché ha garantito una maggiore disponibilità alla condivisione.

Una delle buone pratiche emerse è quella relativa al *vademecum* inviato a tutte le scuole e insegnanti con l'introduzione al senso della formazione e all'"insegnante riflessivo". Nella sezione finale del *vademecum* è possibile consultare un "chi fa cosa", che aiuti i docenti a filtrare le domande e le richieste di chiarimento e i riferimenti normativi, articoli della costituzione che trattano di scuola, raccomandazione del parlamento europeo sulle competenze chiave, un estratto dal DM 49 sulle competenze dell'insegnante, il DPR 2016 sul codice di comportamento dipendenti pubblici, ed infine la Legge 107 (con attenzione ai commi 115 e 129). L'efficacia di tale dispositivo fa presagire una sua duplicazione nelle esperienze a venire.

Un'ulteriore buona pratica è legata alla selezione degli esperti: tutte le 4 scuole polo hanno fatto uso di un unico modello di bando con gli stessi criteri. Criteri chiari ed uniformi facilitano la selezione degli esperti e ne garantiscono una qualità minima comune a tutti. Un altro modello sperimentato e validato è relativo agli incontri laboratoriali: 1 ora di comunicazione frontale, 2 ore di *workshop*, in cui le attività di gruppo sono state particolarmente apprezzate.

Infine è stato condotto un monitoraggio sull'apprezzamento del percorso le cui domande erano costruite sulla base di risposte su scala Likert a 4 livelli. La restituzione del 75% dei neoassunti ha fornito informazioni importanti tra cui, l'apprezzamento del *peer to peer* (82%), la qualità degli esperti (92%), la percezione della ricaduta professionale del percorso (85%), la qualità dei materiali presenti in piattaforma (72%) e la buona funzionalità della piattaforma (77%). L'elemento di maggior criticità sembra essere l'estrema eterogeneità dei docenti in formazione: per età, per esperienza, per titoli culturali, e un tasso di "sacca di resistenza pregiudiziale" (1-2%) di alcuni docenti che si reputano già competenti su vari fronti.

#### USR Basilicata

Emerge l'efficacia della costituzione di uno *staff* regionale per la formazione neoassunti costituito dalle rappresentanze degli enti territoriali. La cura degli

incontri di presentazione del piano di formazione con due conferenze rivolte ai DS e a tutti i tutor nominati per la formazione ha favorito la comprensione e l'importanza di alcuni meccanismi e processi da portare avanti in modo collettivo. In questi incontri è stata esposta l'architettura e si sono gettate le basi delle operazioni che si andavano a implementare. Lo *staff* regionale ha inoltre dedicato molta attenzione alla definizione di incontri iniziali per i docenti dove era necessario cogliere l'aspetto motivazionale. *“La necessità di non banalizzare ma caricare il momento iniziale di alcuni aspetti che dal punto di vista culturale e pedagogico avessero una ricaduta positiva nella valorizzazione dei docenti ha determinato un’assunzione di impegno da parte di tutti i soggetti coinvolti”* (Referente USR Basilicata). I Dirigenti degli Uffici Scolastici Regionali hanno dato quindi un forte segnale, ruotando per 13 scuole polo di erogazione effettiva del servizio (individuando anche sedi che potevano gestire meglio l'attività in presenza) con l'obiettivo di dare una rilevanza forte al processo. A supporto di una costruzione di rete è stata predisposta una sezione specifica nel sito dell'USR in cui venivano raccolti e diffusi tutti i materiali prodotti dalle attività delle 13 scuole, ed è stato rilasciato al termine dell'anno un report di *“Restituzione finale”* dell'esperienza.

### **USR Campania**

Il percorso ha comportato un'azione impegnativa che ha coinvolto le 16 scuole polo della Campania nella gestione di più di 10.000 docenti in 3 edizioni formative. L'azione iniziale di coordinamento tra USR e DS delle scuole polo ha permesso una buona condivisione a livello organizzativo, ma anche semplificare e affiancare le scuole con strumenti formativi. L'incontro con i DS delle scuole polo per condividere gli strumenti dell'incontro di accoglienza è stato fondamentale da un punto di vista di uniformità e coerenza. Tutto il materiale di supporto è stato pubblicato sul sito dell'USR Campania, con la suddivisione per le due annualità di sperimentazione del nuovo modello. In questo spazio venivano presentati tutti gli strumenti personalizzabili e volti a semplificare, a proporre itinerari e percorsi possibili così come strumenti di base, come il contratto di lavoro e la professionalità attesa.

Sono stati predisposti incontri di accoglienza dedicati ai tutor (6.500) per favorire la loro formazione soprattutto sulla metodologia del *peer to peer*. *“A questi incontri partecipava un docente referente come tutor coordinatore che doveva poi riportare nella scuola notizie, favorendo un meccanismo di diffusione a cascata di informazioni e strumenti”* (Referente USR Campania). Tutti i materiali relativi ai tutor sono stati pubblicati sul sito dell'USR. Sono stati messi a punto protocolli osservativi, schede di riflessione e di osservazione, modelli di programmazione didattica da condividere tra docente neoassunto e docente senior. Il percorso di documentazione è stato molto ricco ed è stato possibile anche redigere pubblicazioni finanziate con il 5% del coordinamento regionale. In occasione della *Convention “3 giorni per la Scuola”* (Napoli 19-21 ottobre) il

Direttore generale dell'USR ha portato all'attenzione la nuova annualità di formazione Neoassunti (2016/17) *“per far comprendere quanto ci sia di continuità e mettendo l'accento su quegli elementi di novità che si vanno a costruire (figura del tutor ad esempio) e che necessitano del supporto dell'Indire”* (Referente USR Campania).

### USR Puglia

Nel 2015/2016 sono stati circa 8.000 neoassunti o i docenti chiamati al passaggio di ruolo nella regione Puglia. Gli USR e le reti di ambiti territoriale hanno supportato le scuole polo con rilevanza provinciale nella formazione di 1.500 docenti ciascuna.

Sulla base dei fabbisogni formativi rilevati sono stati convocati i Dirigenti di scuole polo e di Ambito per organizzare l'azione formativa in modo più possibile coerente con le necessità e i desiderata. *“Il punto di forza è stata una formazione di tipo non localizzato ma delocalizzata. Era il formatore che si spostava sul territorio in base ai gruppi che si costituivano”* (Referente USR Puglia). Non è stato però possibile andare incontro a tutte le richieste rilevate dall'analisi dei bisogni. *“Non riuscivamo a formare gruppi classe a tema. Abbiamo scelto temi obbligatori (nuove tecnologie, BES), ma anche nuove tematiche, quali la gestione della classe, problematiche relazionali e la valutazione”* (Referente USR Puglia). Sono stati predisposti quattro laboratori attivi con consegne, che richiedevano ai docenti di lavorare in ambienti online con la possibilità di ottenere dai docenti esperti feedback sul proprio elaborato.

Un ulteriore momento di condivisione tra scuole polo e USR è stato quello relativo alla selezione delle risorse umane per la gestione dei laboratori. La costruzione di un unico bando con la definizione di criteri specifici ha favorito un percorso di qualità. In sintesi, i punti di forza dell'azione sono stati il *peer to peer*, il laboratorio, la delocalizzazione della formazione ed infine la documentazione. Dal monitoraggio quantitativo si riporta che sono stati 700 i docenti che hanno completato la formazione, 27 le sessioni plenarie, 268 corsi, 102 le sedi effettive per la fruizione, 15 sedi delle scuole polo. Da un punto di vista qualitativo emerge la validità delle aule multimediali e una buona modalità di raccolta dei materiali negli appositi ambienti online.

### USR Calabria

Anche in questa regione viene messo in evidenza il numero elevato di docenti neoassunti formati nell'anno 2015/2016 (circa 7.000). Lo *staff* regionale ha gestito in modo collaborativo l'esperienza insieme agli ATP e alle scuole polo. Ogni scuola polo si serviva di snodi territoriali per gli incontri iniziali e finali. Gli incontri di accoglienza e restituzione sono stati molto efficaci. Si sono condivise le attese e i bisogni dei docenti tramite questionari online. I docenti per la pri-

ma volta hanno affrontato l'autovalutazione, il Bilancio di competenza iniziale e finale, percependo un grande impegno verso il proprio sviluppo professionale. Molti di loro infatti si sono voluti confrontare con nuovi modelli di insegnamento sperimentandoli nelle proprie classi.

Molto positiva la fase del *peer to peer* tanto da pensare ad un percorso di formazione specifico per i tutor così da farla rientrare come buona prassi di un processo di accoglienza e accompagnamento. I laboratori formativi hanno ripreso quelli che sono ad oggi i temi caldi della scuola: gestione della classe, inclusione sociale, risorse digitali, buone pratiche didattiche. Si è fatto buon uso di un sistema di archiviazione online e di un protocollo di comunicazione tra gli attori tramite *mailing list* e *facebook* (con gruppi molto folti). I materiali utili sono stati quelli inerenti il patto formativo, il protocollo di osservazione del tutor, mentre non sono state date indicazioni specifiche o guide per i laboratori, per lasciare molta autonomia ai formatori. Nell'ambito della formazione è stato messo a punto uno spazio web per la condivisione di materiali e della sitografia. Si auspica la creazione di una piattaforma regionale il prossimo anno.

### USR Sicilia

Una regione ad elevato tasso di complessità: 11 scuole polo e oltre 8.000 neo-assunti nell'anno 2015/2016. Il confronto costante con gli Ambiti territoriali che hanno mantenuto il raccordo con i DS delle 11 scuole polo è stato determinante per la buona riuscita dell'esperienza. *"Ci siamo mossi cercando di rispettare l'idea di 'Azione leggera'. Abbiamo dedicato una parte del sito web ad un accompagnamento narrativo"*. Infatti, attraverso una serie di note interne l'USR accompagnava gli attori, principalmente referenti delle scuole polo, tutor e i DS, nello svolgimento del loro operato: *"L'accompagnamento step by step si concretizzava con 4 o 5 note nel corso dell'anno. Ad esempio per la scelta dei tutor e sul suo ruolo nel peer to peer, o sul comportamento del reggente in uscita"*. Le circolari erano quanto più possibile onnicomprensive al fine di evitare personalizzazioni ed eccessi di creatività nella messa in atto delle azioni e procedure. Quello che è mancato a cui occorrerà rimediare è non l'omogeneità della formazione, ma l'omogeneità nella formazione dei tutor e un percorso di *peer to peer* anche per i Dirigenti scolastici.

### Sintesi e tipologie di intervento

La lettura narrativa dei *focus group*, condotti con i referenti degli Uffici Scolastici Regionali di una buona rappresentanza delle regioni italiane, facilitano l'individuazione di elementi a valore aggiunto da poter mettere a sistema. La sintesi e le possibili generalizzazioni assumono quindi la forma di classificazioni e tipologie di intervento ritenute ottimali:

- costruzione di una forte alleanza tra Amministrazione centrale, Ammi-

nistrazione regionale e scuole, che svolgono funzione di supporto e gestione delle attività di formazione in ingresso e in servizio (raccordo tra le scuole polo per la formazione neoassunti e le scuole di ambito), dando maggiore autonomia alle scuole polo nella formazione territoriale;

- attuazione di un circuito positivo (di relazione e di messa in rete) di formazione a cascata: eventi territoriali via *streaming* permettendo ai Dirigenti delle varie scuole di servizio di pianificare momenti collegiali di "ripresa dei contenuti" per rafforzare il passaggio di concetti chiave e sostenere la formazione dei loro docenti e tutor;
- *design* di modello formativo laboratoriale che deve consentire momenti non frontali, ma di lavoro con piccoli gruppi (modello di *bonsai lab*);
- predisposizione della programmazione laboratoriale derivante dall'analisi dei bisogni raccolti dai dati, che i docenti hanno inserito in appositi form online e con uno sguardo attento alle priorità del PNF;
- individuazione di un unico modello di bando di selezione dei docenti esperti, garantendo una qualità minima comune a tutti i docenti che partecipano alla formazione;
- ripensamento del ruolo dell'Amministrazione scolastica, che deve orientare, essere presente, garantire un'uniformità, qualità e standardizzazione verso l'alto;
- costruzione di un *framework* non solo normativo, ma anche pedagogico-didascalico intorno al modello neoassunti: attraverso *vademecum*, alfabeti/glossari, riferimenti e richiami di natura scientifica e attraverso un accompagnamento "narrativo", tramite note di servizio per i vari target;
- predisposizione di uno spazio di condivisione e aggiornamento materiali di lavoro;
- flessibilità nella scelta del modello di formazione, ma volta alla personalizzazione del percorso: di tipo non localizzato ma in grado di organizzare approfondimenti per specifici target, oppure delocalizzata in cui il formatore ruota sul territorio in base ai gruppi che si costituiscono nelle varie sedi scolastiche.

### Criticità e miglioramenti

I referenti degli Uffici Scolastici Regionali sono stati chiamati ad esprimere, sempre durante i *focus* territoriali tenutisi a Milano, Roma e Napoli, le criticità emerse durante l'esperienza formativa al fine di suggerire percorsi di miglioramento. Riportiamo qui, sempre in modalità narrativa, regione per regione, le difficoltà emerse e i suggerimenti condivisi dagli esponenti coinvolti nelle tavole rotonde dedicate, utilizzando le citazioni dirette del gruppo di discussione con una descrizione tratta dalla trascrizione dell'intervista correlata dalle osservazioni del moderatore e/o osservatore.

## USR Lombardia

Secondo l'Amministrazione lombarda occorre fare attenzione a *“un’adesione maggiore alla tempistica e avere cura alla comunicazione di tutti gli aggiornamenti”* (in termini di procedure, di scadenze di compilazione o consegna di attività, di contenuti disponibili sui siti delle scuole, dei *toolkit* predisposti nella piattaforma Indire). Inoltre, si auspica di non incorrere più in situazioni di difficile gestione, quale quella scaturita dal Decreto Ministeriale 290 del 2 maggio 2016 (piani di assunzioni straordinarie delle fasi b, c). A Indire si chiede *“uno sforzo di tipo organizzativo: una maggiore chiarezza rispetto ai tempi del percorso e una tempestiva condivisione dei documenti di lavoro”* (anche nelle versioni in bozza) al fine di non innescare situazioni di blocco (es. *“Se non c’è il modello di Bilancio non posso fare il patto”*) disegnando una spirale poco produttiva.

## USR Piemonte

L’USR Piemonte fa leva sulle azioni di collegialità, partecipazione e comunicazione. Sono queste dimensioni a cui guardare per il miglioramento del percorso. Inoltre viene sottolineata l’esigenza di costruire un linguaggio comune e distintivo per la formazione *induction*. *“Occorre usare un lessico e una terminologia condivisa”* (referente USR Piemonte), che restituisca una dimensione specifica dell’esperienza, ma che funga anche da collante per la formazione continua in servizio. *“La formazione dei neoimmessi è un primo passo per la formazione permanente e strutturale, occorre che ci sia allora continuità e sinergia rispetto alle azioni del PNF”* (Referente USR Piemonte).

## USR Veneto

*“Occorre puntare sul Profilo professionale insegnante”* (Referente USR Veneto). Il punto di forza è il passaggio dalla responsabilità dell’insegnamento a un insegnamento che deve avere anche la responsabilità dell’apprendimento e del funzionamento del sistema. *“I docenti non si sentono ancora parte dell’organizzazione ma semplicemente utenti. Occorre spingere la persone a riflettere su questo”* (Referente USR Veneto).

Inoltre si suggerisce di cambiare la modalità di azione sul portfolio, che deve prendere le distanze da una logica di adempimento e guardare alla collettività quale momento di confronto e miglioramento. *“Non deve essere semplicemente un accumulo di esperienze personali, ma deve essere rivolto agli altri, così come accade per i risultati scientifici di una comunità di pratica”* (Referente USR Veneto). Emerge la figura del *“docente ricercatore”* che assume una responsabilità rispetto alla comunità di appartenenza.

**USR Emilia Romagna**

Prioritariamente si richiede a Indire e all'Amministrazione centrale di continuare a lavorare per rendere più esplicito e riconosciuto il modello e lo standard a cui gli insegnanti devono guardare. Ciò inoltre *"costituirebbe anche un aiuto nel valutare e accompagnare i docenti che non hanno passato il periodo di prova"* (Referente USR Emilia Romagna).

Inoltre, da un punto di vista di *governance* locale, viene percepita la necessità di allineare la *"regia di tutti gli staff regionali"* per l'anno di formazione e prova e, dall'altro, l'esigenza di lavorare *"su documenti e modellizzazioni"* a cui le scuole possano attingere per migliorare l'accesso a buone proposte progettuali ed efficaci strumenti di lavoro.

Si richiede anche una restituzione periodica dei report di monitoraggio da parte di Indire.

**USR Liguria**

*"Il DL 850 e la legge 107 sono figlie di un modello di scuola che poggia su due pilastri: collegialità e partecipazione"* (Referente USR Liguria). Occorre portare avanti la condivisione del percorso per recuperare l'attenzione agli elementi prioritari che fanno diventare la formazione qualcosa di strutturato e permanente. Inoltre occorre prendere le distanze dall'assolvimento formale di qualcosa, ma prestare attenzione all'elemento contenutistico. *"L'850 mi dice 50 ore, la piattaforma indicativamente 50 ore'...io devo riuscire a focalizzarmi sui contenuti... non mi deve interessare solo di parlare al neoassunto, ma al sistema scuola"* (Referente USR Liguria). L'indicazione data di un adempimento non è formale, ma sostanziale e deve avere determinate caratteristiche perché questo è legato ad un modello, figlio di un cambiamento strutturale.

**USR Friuli Venezia Giulia**

L'Amministrazione segnala la necessità di predisporre e arricchire uno spazio nazionale di scambio, riuso e confronto.

**USR Lazio**

L'Amministrazione segnala la necessità di un supporto nella fase di rendicontazione per mettere in condizione le scuole polo di operare in maniera più snella ed efficace.

### **USR Toscana**

Viene rilevata la necessità di porre maggiore attenzione alla scuola dell'infanzia e alle sue specificità, oltre che un maggiore coinvolgimento e disponibilità dei tutor (il cui numero non è stato ritenuto sufficiente rispetto al numero di docenti neoassunti in formazione).

Si suggerisce lo sviluppo delle attività *peer to peer* come *"cultura della condivisione"*.

### **USR Umbria**

In aggiunta a quanto segnalato dai referenti della Toscana si suggerisce la possibilità di fare laboratori di un numero maggiore di ore sulla stessa tematica, consentendo così ai docenti di approfondire rispetto ai personali bisogni formativi.

### **USR Abruzzo**

Come segnalato anche dall'USR Toscana vengono suggeriti percorsi specifici per i docenti della scuola dell'infanzia. Inoltre viene sollevata la necessità di unificare le procedure per chi non ha passato l'anno di prova.

### **USR Basilicata**

Viene segnalata la difficile gestione dei cosiddetti "Neoassunti in differita" (vedi DL 290 del 2 maggio 2016) a scapito della qualità dell'esperienza di formazione e prova. *"La necessità di voler annettere tutti i docenti, anche coloro che venivano assunti in ritardo, al percorso formativo ha fatto sì che vi fossero dei recuperi e delle iscrizioni fino al mese di Maggio. Ciò ha comportato solo un affaticamento dei processi, ma nessun risultato qualitativamente rilevante da un punto di vista di esperienza formativa"* (Referente USR Basilicata).

Si pone l'accento anche sulla non uniformità nella formazione dei tutor. *"Per avvalorare lo spessore di questa figura occorrerebbe progettare momenti propedeutici di investimento e preparazione all'innovazione culturale promossa dal percorso"* (Referente USR Basilicata). Una maggiore consapevolezza di ruolo si accompagna anche a strumenti adeguati, che permettano al tutor di interfacciarsi in modo fluido con l'accompagnamento che la piattaforma online prevede. La riorganizzazione dei tempi per un modello che ha già dimostrato di rispondere al cambiamento e alle tendenze internazionali. La pianificazione delle azioni in tempi adeguati faciliterà la tenuta del modello e donerà alle varie azioni il giusto ritmo necessario per una maturazione da parte del docente.

L'interazione sinergica di questa esperienza con il Piano nazionale formazione

docenti permetterà di recuperare quanto possibile un modello che pertiene in generale alla formazione docenti, iniziale, *induction* e in servizio.

#### USR Campania

L'articolazione del percorso e la possibilità di ritrovarne le tracce all'interno del Piano nazionale di formazione ha permesso una comprensione del cambiamento e del senso della figura docente nel contesto italiano. In Campania per l'iscrizione dei 10.000 docenti è stata messa a punto una piattaforma, che favorisce le procedure di registrazione e di rilascio degli attestati finali.

L'elemento di debolezza sembra essere quello della formazione delle sedi di servizio (le segreterie, e gli stessi Dirigenti scolastici non sono puntualmente informati sulle particolarità del piano). Questa formazione va garantita per la messa a sistema di un modello funzionale allo sviluppo professionale dell'intera comunità scolastica. La spendibilità della formazione, i giorni richiesti e il rinvio sono elementi o nuclei tematici, che tutta la parte innovativa della Legge 107 dovrebbe prevedere come oggetto di informazione per le scuole di servizio.

Come elementi di miglioramento didattico si punta a laboratori dedicati agli ordini e ai differenti gradi di scuola per andare incontro alla "didattica per competenze". *"Creare spazi dedicati per ordine e grado sarà il primo passo per rispondere all'esigenza dei docenti di un accompagnamento dedicato al curriculum e alla disciplina"* (Referente USR Campania).

#### USR Puglia

Tempi ristretti e numero elevato dei docenti neoimmessi sono stati gli elementi di maggiore criticità sul territorio pugliese.

Si sottolinea però anche la necessità di formazione dei Dirigenti scolastici delle scuole di servizio per via della confusione che viene ancora fatta con la vecchia normativa. Lo *staff* regionale ha il compito di intervenire anche tramite le scuole polo e arrivare in modo capillare a tutte le scuole del territorio.

#### USR Calabria

Le criticità di maggiore rilievo sono state quelle relative alla comunicazione con ATP/scuole polo e quella della tempistica del percorso.

Da un punto di vista didattico occorre ampliare le tematiche dei laboratori così come il tempo dedicato alla formazione in presenza. Viene ripreso il concetto di *bonsai lab*: i laboratori dovrebbero quindi fornire ai docenti un ambiente accogliente e ben attrezzato, che permetta loro di imparare lavorando anche in gruppi di lavoro e di migliorare le proprie capacità attraverso il lavoro su casi concreti e la produzione di artefatti. Si è anche pensato ad una differenziazione

per ordine e grado, ma probabilmente non sarebbe coerente con le traiettorie legate alla verticalizzazione del curriculum.

Per quanto concerne la piattaforma Indire, seppur funzionale, in alcuni spazi di lavoro si riscontra una buona dose di ripetitività e una complessità rispetto a *format* e descrittori.

Infine, andrebbero riviste e ben esplicitate le attività del tutor e quelle del facilitatore del laboratorio per renderle coerenti e sinergiche agli occhi dei docenti che svolgono l'anno di prova.

### **USR Sardegna**

Emerge la necessità di condivisione degli strumenti (bandi, protocolli, linee guida per i tutor) al fine di garantire un livello minimo di qualità dell'esperienza comune a tutti i soggetti coinvolti. Inoltre viene segnalata la necessità di poter usufruire di un accesso come "utente ospite" per lo *staff* regionale nella piattaforma Indire.

### **USR Sicilia**

La necessità di garantire un dialogo tra scuole polo della formazione e quelle dei neoassunti sembra essere la traiettoria a cui guardare per il miglioramento. Le 9 aree del piano nazionale di formazione devono essere l'orizzonte di senso del modello di alternanza previsto nel percorso neoassunti. Inoltre viene suggerito un percorso di affiancamento per i Dirigenti scolastici delle scuole di servizio, tema all'attenzione degli Uffici Scolastici Regionali.

### **Sintesi e tipologie di intervento**

La lettura narrativa dei *focus group* condotti con i referenti degli Uffici Scolastici Regionali di una buona rappresentanza delle regioni italiane facilita l'individuazione di elementi di valore da poter mettere a sistema. La sintesi e le possibili generalizzazioni assumono quindi la forma di classificazioni e tipologie di intervento ritenute ottimali per il miglioramento:

- riconoscere il ruolo delle scuole polo che dovrebbero essere anche referenti per le reti di Ambito previste dal PNF;
- far leva sulle azioni di collegialità, partecipazione e comunicazione. Sono queste le dimensioni a cui guardare per il miglioramento del percorso;
- favorire la continuità e la sinergia rispetto alle azioni del PNF;
- sostenere la comprensione da parte del docente del passaggio dalla responsabilità dell'insegnamento a un insegnamento, che deve avere anche la responsabilità dell'apprendimento e del funzionamento del sistema;
- porre attenzione alla figura del "docente ricercatore", che assume una re-

- responsabilità rispetto alla comunità di appartenenza;
- allineare la regia di tutti gli *staff* regionali per l'anno di formazione e prova per rispondere all'esigenza di lavorare su documenti e modellizzazioni, a cui le scuole possano attingere per migliorare l'accesso a buone proposte progettuali e ad efficaci strumenti di lavoro;
- porre attenzione alla non uniformità nella formazione dei tutor. Per avvalorare lo spessore di questa figura occorrerebbe progettare momenti propedeutici di investimento e preparazione all'innovazione culturale promossa dal percorso;
- predisporre laboratori dedicati agli ordini e ai differenti gradi di scuola per andare incontro alla didattica per competenze;
- curare la formazione delle sedi di servizio sia dei Dirigenti scolastici che delle segreterie per la messa a sistema di un modello funzionale allo sviluppo professionale dell'intera comunità scolastica.

#### ***Mini focus group con i DS delle scuole polo, docenti e referenti territoriali***

Gli incontri di avvio dell'anno formativo 2016/2017 hanno ospitato anche dei *mini focus group*, volti a includere nell'indagine sul modello di *governance* l'opinione di attori disposti a un livello diverso e con responsabilità diverse rispetto ai referenti degli UU.SS.RR.

Lo strumento dei *mini focus group* è stato scelto per coinvolgere un *target* particolarmente difficile da reperire, ma soprattutto perché l'indagine, in continuità con i *focus group* proposti ai referenti degli USR, intendeva approfondire argomenti affini. Il rischio di avere una gamma di idee e opinioni ristretta (imputato a questa metodologia di lavoro) viene superato dalla riproduzione degli eventi su tre contesti territoriali del Nord, Centro e Sud<sup>9</sup>, le cui restituzioni sono state accorpate per *domanda chiave*.

Una volta ottenuto il punto di vista dell'Amministrazione periferica chiamata a sviluppare una serie di attività legate al coordinamento, formazione, supervisione, comunicazione con il Ministero, è sembrato importante comprendere meglio l'interazione messa in atto con le scuole polo per la gestione della formazione. Le domande rivolte agli esponenti degli Ambiti e ai DS delle scuole polo sono state le seguenti: *gestione delle relazioni istituzionali* (D1); *gestione dell'organizzazione* (D2) e infine *promozione dei contenuti culturali* (D3).

Le dimensioni di approfondimento sono state affrontate attraverso la costru-

<sup>9</sup>Per il Nord ha preso parte al *mini focus group* un docente referente dell'I.S. Mantova-Lombardia, il DS della scuola polo della Liguria, il referente provinciale per i docenti neoassunti dell'Ufficio scolastico A.T. Milano -Lombardia, il referente dell'Ufficio scolastico A.T. di Monza e Brianza e il DS della scuola polo I.S. Strozzi Palidano -Mantova-Lombardia. Per il Centro hanno preso parte ai *mini focus group* il DS della scuola polo Formazione Neoassunti di Viterbo e il DS scuola polo Formazione Neoassunti - Liceo Classico, Linguistico e delle Scienze Umane- di Roma. Per il Sud hanno preso parte ai *mini focus group* un docente referente per i neoassunti dell'I.C. di San Valentino Torio - Salerno Campania, un referente per USR Puglia, un docente referente del Liceo Classico Galluppi, Catanzaro-Calabria e infine il DS Tecnico dell'USR Puglia.

zione di domande costitutive (di apertura o di introduzione) dell'intervista, e ogni domanda è stata a sua volta articolata in domande di transizione (DT) e domande chiave (DC).

*D1) Qual è stato il rapporto che si è venuto a creare tra Amministrazione scolastica, USR e USP?*

1. Il baricentro della relazione era l'USR o l'Ufficio provinciale? (DT)
2. Come sono stati mantenuti questi rapporti? Attraverso conferenze, incontri, oppure linee guida, circolari, documenti? (DC)
3. Vi siete sentiti accompagnati in questa esperienza o aiutati negli aspetti di tipo logistico, organizzativo, per esempio iscrizioni, tempistica aspetti amministrativi? (DC)
4. Siete riusciti a mettere qualcosa di vostro in termini qualitativi, contribuendo a garantire un'organizzazione sul territorio? (DC):

*D2) Come si è articolata la dimensione organizzativa, logistica, gestionale, delle attività formative?*

1. Come avviene l'allestimento delle attività formative? (DT)
2. Vi appoggiate ad ulteriori scuole snodo, quindi si viene a creare un'ulteriore dimensione di supporto alle scuole? (DC)
3. Come siete riusciti a mantenere lo standard qualitativo dell'attività laboratoriale? (DC):
4. C'è stato un rinnovato interesse del Dirigente scolastico sui temi della formazione? (DC)
5. Come avete gestito il rapporto con i tutor-formatori, cioè con la fetta di esperti per conduzione di attività laboratoriali? (DC)

*D3) Come è stato possibile garantire un minimo di tenuta sui contenuti culturali?*

1. È stato predisposto un ambiente unico di condivisione e aggiornamento e richiamo di materiale? (DT)
2. Avete utilizzato una piattaforma a cui potevano accedere tutti i docenti e i tutor dei laboratori? (DC)
3. Come avete agito per convogliare l'attenzione dei corsisti anche sulle risorse che mette a disposizione l'Indire? (DC)
4. Come è possibile garantire gli elementi di qualità dei contenuti culturali? (DC)

Le domande introduzione permettono ai partecipanti di riflettere sull'oggetto della discussione, mentre la loro articolazione in domande chiave permette di andare a fondo nelle specifiche tematiche, richiedendo così anche una partecipazione più attiva da parte del singolo conduttore e permettendo una restituzione narrativa corposa e ricca di suggerimenti migliorativi.

### La gestione delle relazioni Istituzionali tra Scuola, USR e USP

L'attività formativa nel suo complesso ha visto la costruzione di una relazione equilibrata tra Uffici Scolastici Regionali e scuole polo. Se nel primo anno di attuazione del modello si poteva parlare, rubando la metafora alla psicologia cognitiva, di un vero e proprio *scaffolding* centrale e strutturato, il secondo anno, seppur faticoso per la numerosità dei docenti immessi, è stato caratterizzato da un accompagnamento di tipo *fading* da parte degli Uffici Scolastici. Dopo l'incontro iniziale in cui veniva costruito e consolidato lo *staff* regionale e venivano riprese le azioni a maglie larghe, l'USR ha ridotto il controllo e il sostegno fornendo solo qualche suggerimento, perfezionamento o valutazione, ma lasciando procedere autonomamente le scuole polo. Come riportato dai referenti della Campania e del Lazio (*"il gruppo era costituito da coloro che si erano incontrati anche l'anno precedente per cui bene o male le informazioni e le procedure erano consolidate all'interno"* (Referente Lazio); *"loro forse lasciano anche un po' di spazio alla possibilità, che noi adattiamo quelli che sono i numeri, le realtà, i poli organizzativi, e devo dire, non accompagnamento, che però è stato affiancato da una fiducia in fondo nell'operare"* (docente referente scuola polo-Campania).

Le indicazioni degli Uffici Scolastici Regionali, importanti anche per sciogliere nodi di carattere più legislativo (*"l'Ufficio Scolastico è stato il nostro interlocutore per uniformare diversi aspetti quali ad esempio la differita nella presa di servizio"* - Referente Mantova-Lombardia), sono stati mediati dagli Ambiti territoriali soprattutto per i territori più estesi (*"questa mediazione ha funzionato, anzi senza l'Ambito territoriale probabilmente come scuola polo non saremmo riusciti a gestire tutte le attività, insomma, e probabilmente è stato l'Ambito territoriale a fare sintesi delle indicazioni dell'Ufficio Scolastico Regionale"* (Referente Mantova-Lombardia).

Rimane da definire meglio però il ruolo degli Ambiti territoriali, i quali dovrebbero essere incaricati di supportare meglio la scuola polo nell'identificazione delle azioni formative (*"l'USR non può avere la forza per arrivare nei singoli territori, alle scuole polo e alle singole scuole; non riusciamo più a capire l'Ambito territoriale dove si colloca, dovrebbe supportare le scuole polo che ormai sono le destinatarie dei fondi e di alcune azioni formative o fanno da collettori rispetto a quello che le scuole delineano col PTOF. L'Ambito territoriale deve pur essere investito anche formalmente di qualcosa per cui sia incontestabile che svolge quel ruolo lì"* (Referente Lombardia).

Con gli Uffici Scolastici Regionali è stato anche predisposto un lavoro di ricognizione e mappatura dei bisogni formativi (*"abbiamo condiviso una modalità del tutto uguale di reperimento dati per quanto riguarda la mappatura dei neo-assunti e dei loro bisogni formativi per la realizzazione nelle scuole polo dei laboratori formativi"* (Referenti Monza e Brianza), funzionale alla progettazione dei laboratori (*"il progetto formativo si è realizzato tutto direttamente con l'USR, lavoravamo insieme per la risoluzione di problematiche e la stesura di bandi"* - Referente Liguria). Nonostante si registri un buon lavoro delle scuole polo

è mancata un'azione coordinata di formazione dei tutor e un interfacciamento diretto e privilegiato con Indire.

I Dirigenti delle scuole polo hanno lavorato meglio, coordinando le azioni rispetto alle varie fasi del percorso e predisponendo all'interno un servizio di assistenza continua per le scuole di servizio del territorio. Da un lato i Dirigenti delle scuole polo erano più pronti rispetto al primo anno pilota, grazie anche agli accessi tempestivi dati loro in piattaforma (*"c'è stato un salto di qualità organizzativa perché si sapeva esattamente cosa fare, grazie a i nuovi tempi di apertura della piattaforma non c'è stato lo scollamento del primo anno e grazie alle password date ai Dirigenti delle scuole polo, sia nella riunione di accoglienza che in quella dell'istituzione, si sapeva esattamente cosa i docenti avrebbero dovuto fare nei due Bilanci e quindi in qualche modo è stato possibile coordinare meglio le varie fasi"* - Referente Calabria). Dall'altro lato, in taluni casi gli Uffici Scolastici Regionali sono stati fondamentali nel mantenere il Dirigente in una situazione di consapevolezza di ruolo e di compiti a loro attribuiti (*"molti venivano con l'ansia di dover produrre relazioni e correggere tesine; l'Ufficio Scolastico Regionale è stato importante per chiarire ai Dirigenti che, per quanto concerneva poi il momento finale, dovevano tenere conto del fatto che quello che veniva generato dalla piattaforma Indire era quanto si richiedeva loro di controllare, a fronte invece semmai di una esperienza e lavoro sul campo che sarebbe stata curata nello specifico dai tutor"* - Referente scolastico Calabria).

Per quanto concerne l'attivazione del DSGA della scuola polo emerge che anche loro hanno beneficiato di un modello che veniva messo a sistema nel suo secondo anno, trovando maggiore facilità nella predisposizione di avvisi pubblici, bandi di gara, interpello interni. In molti casi l'attivazione di questa figura era demandata ai Dirigenti delle scuole polo, che a seguito degli incontri con gli UU.SS.RR. si facevano carico di riferire al DSGA (*"nello specifico io nella mia scuola ho cercato di coinvolgere sia i DSGA che gli assistenti amministrativi, insomma perché il coinvolgimento del personale ATA sia poi fondamentale se vogliamo fare scuola insomma, in senso molto ampio, e devo dire che loro sono stati un elemento qualitativo non indifferente nella riuscita di tutta questa operazione"* - Referente Lazio).

Si intravede la necessità di predisporre incontri con i Dirigenti scolastici al fine di chiarire *"l'esatta perimetrazione concettuale dei Bilanci iniziali e finali dei patti formativi, integrandoli poi nell'ottica del piano triennale della formazione, in modo da favorire quel passaggio con i collegi di istituto che faranno tesoro di questi orientamenti"* (Referente Puglia). Occorrerebbe utilizzare tutti i dispositivi messi a sistema dalla formazione Neossunti per costruire una banca dati delle competenze, in modo da permettere ai Dirigenti di orientare il piano triennale della formazione (*"sulla base di questa banca dati le scuole polo per la formazione potranno procedere nella costruzione del piano di ambito. lo trovo interessante estendere alla formazione continua i modelli della formazione Neossunti, cercare di raccordare le due cose sarà una cosa piuttosto complicata"* - Referente Puglia).

**Logistica e Qualità dei laboratori formativi e dei formatori**

Nonostante un buon processo di rilevazione dei bisogni, al momento della progettazione dei laboratori tematici non per tutti i territori è stato possibile rispondere a tutti i desiderata e alle necessità esposte dai docenti. In alcuni casi, soprattutto nelle province più vaste e in cui erano presenti moltissimi docenti neoassunti, non è stato possibile rispondere a tutti i bisogni per via dell'insufficienza degli esperti di laboratorio: *"si è cercato di distribuire il laboratorio formativo territorialmente nei distretti (...) cercando di coinvolgere i Dirigenti di altre scuole, chiedendo loro delle indicazioni sulle persone da poter coinvolgere nelle attività di formazione"* (Referente Mantova), cercando anche di superare l'ostacolo della non veridicità e completezza del dichiarato dai docenti (*"io l'anno scorso avevo tredici docenti in formazione che mi hanno evidenziato alcuni bisogni formativi e purtroppo non ne hanno evidenziati altri sui quali io sapevo che erano fortemente carenti, insomma, i docenti a volte fanno fatica a sentire le difficoltà che hanno nella loro attività didattica"* (Referente Mantova).

Laddove è stato possibile redigere un *vademecum* per i docenti esperti questa scelta è stata fondamentale per dare uniformità e caratteri minimi di qualità da garantire. In particolare, in alcuni casi, è stato possibile lavorare in forma di laboratori bonsai (*"abbiamo cercato di impostare i laboratori, le attività formative in senso laboratoriale, in qualche caso abbiamo avuto anche la produzione di materiale didattico che è stato restituito, quindi l'indicazione è stata quella, di costruire un vero laboratorio con al massimo 30 docenti in formazione"* (Referente Mantova). In realtà quando c'erano docenti di ordini e gradi diversi diventava davvero complicato offrire a un unico gruppo un tipo di laboratorio come quello e quindi spesso i docenti si organizzavano in un gruppo dello stesso ordine e grado (Referente Monza), spesso anche cercando di uniformare per esperienza pregressa (*"era una platea così disomogenea di gente: qualcuno non aveva mai messo piede in classe e magari aveva fatto tutt'altro, oppure che veniva da 20 anni di precariato, o anche di attese in ambito formativo fortemente diverse...abbiamo fatto fatica a mediare"* - Referenti Mantova e Lombardia).

La selezione dei docenti esperti, spesso basata su uniformità dei bandi e dei criteri, ha portato buoni risultati, in quando spesso è stata orientata all'individuazione di esperti di didattica laboratoriale, che sapessero usare le tecnologie per rinnovare modelli di apprendimento rendendoli maggiormente attivi e partecipati (*"si è cercato di portare in un qualsiasi laboratorio un docente che aveva familiarità con le nuove tecnologie e che potesse dare qualcosa in più al docente neoassunto. In 3 ore non era possibile fare una lezione di tipo universitario, ma doveva essere una lezione per dare uno stimolo, cercare di prenderlo e di avere una riconsegna, e quindi nel tempo che intercorreva tra il giorno del laboratorio delle tre ore e il giorno di restituzione, c'era un'attività di lavoro presso la propria scuola"*). Nei casi in cui il metodo laboratoriale

non sempre sia stato utilizzato dai formatori, alcuni Dirigenti si sono adoperati creando una *mailing list* per dare indicazioni e raccogliere i feedback sull'andamento delle lezioni, gli spostamenti delle aule e l'organizzazione degli spazi (Referente Liguria).

Viene posto il problema della durata di 1 laboratorio formativo ritenuta insufficiente per un cambiamento nella pratica didattica e una risposta a bisogni specifici, anche attraverso l'ideazione di laboratori "open" di recupero ("*Il laboratorio formativo è un'inezia, sono 3 ore di stimolo, un solo laboratorio non riuscirebbe mai a sanare il bisogno formativo*") e laddove possibile si cerca anche di rispondere a bisogni di nicchia ("*è pur vero che ci sono sempre alcune indicazioni del MIUR che ci orientano sui laboratori da mettere in piedi, ma occorre provare a rispondere alle richieste dei docenti: quest'anno a un certo punto ho visto che era rimasto un piccolo numero di docenti che chiedevano l'alternanza scuola lavoro, ovviamente la chiedono in pochi perché è legata strettamente alle superiori, però erano i temi caldi. Abbiamo quindi costruito i laboratori "open" che vanno anche a risolvere un altro problema che è quello delle frequenze, permettendo ai docenti di recuperarle*" - Referente Roma). Il laboratorio digitale necessiterebbe forse anche più degli altri di una strutturazione molto più operativa e pratica ("*se io incornio i miei case study all'interno di un EAS, episodio situato di apprendimento, per esempio, e quindi dò una cassetta degli attrezzi, quindi dico 'con questi tool potete fare il brainstorming, con questi altri la cloud della condivisione, con questi possiamo fare le bacheche in digitale, vediamo adesso come possiamo lanciare una esperienza didattica ecc..', qualcuno di questi deve essere visto e sperimentato da loro, e quindi forse in questo laboratorio un'ora in più potrebbe dare un valore aggiunto proprio per la peculiarità della tipologia di laboratorio*" - Referente Calabria).

L'elemento di criticità riportato a più voci è quello dell'insufficienza degli esperti, che spesso dovevano turnare su più sedi delle scuole polo o su laboratori della stessa scuola ("*ci siamo trovati a "riciclare" gli stessi esperti che hanno fatto più laboratori sempre all'interno della stessa scuola, senza cercare di prevaricare le altre scuole polo, o, in casi eccezionali, ci sono stati degli esperti che hanno fatto lezione anche in altre scuole polo*" - Referente Puglia).

Nei territori più estesi, di concerto con gli Uffici Scolastici Regionali, sono stati selezionati gli snodi formativi. La scuola polo di Viterbo ne ha individuati ben 14, questo ha permesso un'azione formativa capillare e allo stesso modo si sono mosse le scuole polo di Roma ("*dovevamo il più possibile facilitare il raggiungimento della sede di formazione; i colleghi Dirigenti sono stati tutti molto disponibili nel dare il loro contributo perché bene o male significava aprire la scuola il pomeriggio, quindi mettere a disposizione i collaboratori scolastici, perché poi nell'organizzazione di queste attività in realtà gli elementi sono tanti, perché c'è da tener conto come pago, sul fondo dell'istituto, perché se questa persona sta di più a scuola ...c'è da considerare veramente molti elementi, però io devo dire ho proceduto in questo modo. Ci siamo incontrati, abbiamo stabilito condividendo, diciamo così, la disposizione degli snodi formativi all'interno della provincia*

*in alcune realtà. Come, per esempio, era Civita Castellana, mi ricordo, dove c'erano due snodi formativi, perché i docenti neoimmessi erano un numero elevato, nel senso che erano una sessantina, abbiamo cercato di utilizzare il criterio del primo ciclo e secondo ciclo, insomma ci siamo organizzati poi in questo modo" - Referente Roma). L'opportunità di poter avere in ogni snodo esperti selezionati per i laboratori poneva l'esigenza di allineare un minimo tutti rispetto al modello didattico desiderato ("Ho fatto un incontro con tutti i formatori dei 14 snodi formativi proprio perché mi rendevo conto che essendo così frammentata sul territorio l'offerta formativa, il rischio era che chi conduceva il laboratorio a Montefiascone lo facesse in maniera diversa, anche se limitatamente, rispetto a quello che lo facesse a Civita Castellana, per cui almeno delle indicazioni generali, quali erano proprio quelle di portare avanti una didattica laboratoriale, quindi un momento iniziale teorico ma molto limitato, e poi lasciare lo spazio alle attività laboratoriali vere e proprie, mi sembrava opportuno darlo a tutti in modo che tutti conducessero questa attività nella stessa maniera" - Referente Viterbo).*

In generale, il feedback sull'esperienza è stato abbastanza positivo. I docenti riconoscono il valore del cambiamento e dei laboratori tematici che sono riusciti a "completare e integrare quel percorso di formazione che era fortemente orientato dal Bilancio delle competenze e dal portfolio più in generale" (Referente Mantova). Anche i docenti esperti dei laboratori hanno espresso considerazioni molto positive, per alcuni di loro è stato in particolare un'occasione per condividere le esperienze e ripensare le attività che avevano proposto, beneficiando di quel confronto operativo che ha fatto scaturire azioni correttive. I docenti hanno apprezzato perché è stato un momento di allineamento verso uno standard ("è come se avessero avuto una sorta di faro su quello che loro avrebbero potuto fare e non avevano mai fatto in maniera sistematica, quindi è piaciuta loro la sistematicità, e questo è successo per tutti gli ordini" - Referente Calabria).

#### **Azioni e modelli per la tenuta sui contenuti culturali**

La tenuta sui contenuti culturali, con uno sguardo sempre rivolto al Bilancio delle competenze, è stata garantita dal rapporto creatosi tra tutor e neoassunti ("l'interazione tra tutor e docente neoassunto ha avuto risultati costruttivi, ci hanno guadagnato entrambi, lo abbiamo appurato nel comitato di valutazione - Referente Roma).

Il lavoro di *peer to peer* è stato fondamentale per agganciare i contenuti dei laboratori ai fabbisogni formativi, ai Bilanci e al miglioramento della pratica didattica. Sulla figura del tutor e sulla sua qualità si è puntato moltissimo in questo secondo anno di messa a sistema del modello ("i tutor erano molto preparati, io mi sono seguita tutti i comitati di valutazione e i tutor hanno lavorato in modo serissimo; gli incontri formativi, seppur lontani da una vera e propria formazione, li hanno sensibilizzati molto" - Referente Liguria).

Il ruolo del tutor all'interno della piattaforma Indire andrebbe potenziato (*"Il ruolo del tutor all'interno dell'Indire era veramente un ruolo marginale, nel senso che c'era solo da compilare questa scheda e poi stampare quest'attestato, però era comunque una sorta di coinvolgimento nell'attività che era stata promossa dall'Indire, un primo passo che va però sostenuto con interventi maggiori per questa figura"* - Referente Campania).

Funzionali alla tenuta culturale del modello, la possibilità per docenti e tutor di accedere a materiale costantemente aggiornato sulla piattaforma Indire e agli spazi web degli UU.SS.RR., tra cui i protocolli di osservazione (*"il tutor che deve sapere che cosa deve andare ad osservare, abbiamo recuperato del materiale, in quell'occasione abbiamo fatto un incontro coi colleghi Dirigenti e avevamo condiviso bene o male un percorso di osservazione e poi questa cosa era stata fatta nell'incontro iniziale, allargato anche ai tutor; abbiamo illustrato tutto il materiale che era stato messo a disposizione dall'Indire e dall'USR e quindi anche loro erano entrati in questo meccanismo piuttosto complesso e si sono anche sentiti coinvolti in questa attività perché hanno imparato tutti. Anche all'interno del collegio dei docenti gli insegnanti erano entusiasti di questo loro percorso fatto insieme al neoimmesso anche perché spezzavano la solita routine"* - Referente Campania).

Il tutor è una figura che va anche valorizzata e sostenuta con *kit* più specialistici. Indire viene più volte indicato con il soggetto ideale che, visto il pregresso anche in formazione su progetti di fama nazionale (Didatec, Poseidon - Referente Puglia), può definire uno spazio ad hoc di supporto anche per gestire casi particolari (*"Abbiamo casi di neoassunti particolarmente fragili. I tutor si sono lamentati dell'incarico e occorre far prendere coscienza dell'importanza strategica di questo ruolo anche con meccanismi incentivanti"* - Referente Puglia). *"In alcuni casi i tutor sono stati valorizzati e messi in contrattazione. Bisogna pensarci, non possiamo sempre chiedere alle stesse persone di fare un sacco di lavoro ben fatto e poi di tirar fuori i soldi così dalla scuola ogni volta"* (Referente Mantova).

Indire dovrebbe fornire modelli di lavoro per l'osservazione e la documentazione che possano dare la misura della professionalità delle figure in gioco nel percorso Neoassunti: dal formatore, al tutor, al docente (*"dato che l'Indire ha la competenza potrebbe mettere a punto strumenti e aiutare un tantino i formatori che vanno pure aiutati, così come i docenti, i tutor, nello studio e nella preparazione di materiali"* - Referente Calabria); *"tutto il collegio docenti vuole sperimentare questo tipo di attività, con specifici supporti"* (Referente Campania).

La tenuta dei contenuti culturali non può poggiare solo sui tutor, ma va ampliata la distribuzione di responsabilità nell'ottica di una collegialità della comunità educante (*"Non vorrei che la formazione neoassunti rimanesse tutta in carica al docente tutor, bisognerebbe ampliare questa collegialità all'interno delle scuole, è chiaro che non ha a che fare con i compiti della scuola polo, ma se ci fosse questa presa in carico più collegiale della formazione dei neoassunti avremmo meno difficoltà anche dove ci sono dei docenti un po' più deboli"* (Referente Mantova).

**Sintesi e tipologie di intervento**

La lettura narrativa dei *mini focus group* condotti con i referenti scolastici territoriali permette di fornire alcune indicazioni di miglioramento rispetto alle dimensioni oggetto di analisi. In particolare la sostenibilità del modello dovrebbe poggiare su:

- una diversa articolazione degli incontri in presenza (meno frontali e più di motivazione/giustificazione del percorso);
- un bilanciamento dei ruoli tra USR, Ambiti territoriali e scuole polo;
- una migliore gestione dei laboratori territoriali al fine di rispondere alla didattica attiva e a gruppi omogenei di lavoro;
- un'offerta formativa dei laboratori rispondente ai bisogni formativi effettivamente rilevati;
- una specifica motivazione e formazione dei tutor e dei docenti all'osservazione e alla documentazione (multimediale) delle pratiche didattiche e alla riflessione su queste;
- un'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, e la tenuta culturale dei contenuti;
- un ruolo attivo di Indire nella predisposizione di *kit*, *tutorial*, guide e materiale a supporto di un percorso di messa a sistema di buone pratiche di lavoro.

## Conclusioni

Il monitoraggio del percorso Neoassunti per l'anno 2015/2016 restituisce la fotografia di un cambiamento in atto nella scuola italiana e una nuova attribuzione di figura del docente, professionista riflessivo ed epistemico. I dati di monitoraggio illustrati in questo rapporto sono stati interpretati e commentati durante la giornata del 30 Gennaio 2017. Il dibattito avvenuto intorno a questo tema può indicarci una traiettoria, un modo sistemico di operare, che ci consenta di chiudere questo momento di riflessione con lo sguardo agli orizzonti imminenti. Sin dalla sua sperimentazione pilota, l'aspetto centrale del nuovo modello formativo per l'anno di formazione e prova non era costituito dai singoli componenti, i singoli dispositivi e le diverse attività, ma la *sinergia tra tutti*, costituiva il vero pensiero originale dietro l'azione. I dati ci mostrano oggi un'avvenuta sinergia anche dettata dalla maggiore comprensione da parte dei docenti della circuitazione naturale tra Bilanci di competenze, Curriculum formativo, formazione in presenza, progettazione didattica, *peer to peer*, documentazione e riflessione complessiva sul proprio agire didattico. "Se si perde questa unitarietà si perde il significato globale del cambiamento"<sup>1</sup>. È chiaro che quest'ottica di sistema aiuta a guardare al percorso formativo neoassunti come primo elemento di un processo più grande, che va necessariamente collegato con la formazione in servizio. "Il regalo che l'anno di formazione neoassunti fa al Piano Nazionale di formazione è proprio quello di comprendere l'impatto del Bilancio di competenze, del portfolio, dell'osservazione tra pari, tutti gli elementi che possono qualificare l'attività di sviluppo professionale"<sup>2</sup>. Una comprensione critica e ragionata che fa tesoro anche delle difficoltà tipiche del dover mediare l'autodeterminazione del soggetto con i propri bisogni e l'offerta delle situazioni formative locali e distrettuali rispondenti ai bisogni della scuola. Il Bilancio di competenze così come il patto di sviluppo professionale si propongono ad esempio come dispositivi in grado di incrementare le competenze legate alla capacità del docente di sapersi costruire partendo da una propria riflessione, saper pianificare un futuro professionale per sé e per l'ambiente scuola potendo contare sull'aiuto della comunità professionale, del Dirigente

<sup>1</sup> Pier Giuseppe Rossi, 30 gennaio 2017, link al video integrale dell'intervento: [http://neoassunti.indire.it/2017/news\\_08.html](http://neoassunti.indire.it/2017/news_08.html)

<sup>2</sup> Giancarlo Cerini, 30 gennaio 2017, link al video integrale dell'intervento: [http://neoassunti.indire.it/2017/news\\_08.html](http://neoassunti.indire.it/2017/news_08.html)

## Conclusioni

e del tutor supervisore. Questi strumenti messi a fuoco nel percorso dell'anno di formazione e prova guidano lo sviluppo di un sistema con la consapevolezza "che poi all'interno della scuola dovrà avvenire un incontro tra il singolo, la sua propensione, il suo spazio professionale e le esigenze stesse dell'istituto."<sup>2</sup>

Il ruolo che il Dirigente scolastico assume in questo modello di respiro internazionale, legato al valorizzare le nuove risorse professionali all'interno del suo istituto, è proprio l'anello di congiunzione con il miglioramento della scuola e con le politiche relative alla valutazione e del merito. La capacità del Dirigente di prendersi cura e coltivare le risorse professionali dei docenti è molto importante. Al Dirigente è richiesto di riflettere su come creare una nuova funzione strumentale, che abbia cura di presidiare tutta l'area dello sviluppo professionale nella propria scuola. Questa funzione potrebbe minimizzare la distanza tra quello che, al momento, è il monitoraggio dei fabbisogni dei docenti con quelli che sono i bisogni formativi dell'istituto, comprendendo meglio quali siano le propensioni dei singoli e quali le opportunità presenti nel territorio.

Aspetti particolari su cui focalizzare l'attenzione nel prossimo futuro, in un'ottica di miglioramento continuo, saranno la formazione dei tutor, dei Dirigenti e di tutto il personale scolastico. In particolare, il delicato ruolo del tutor emerge sia dai dati qualitativi che da quelli quantitativi. Il prossimo grande passo da fare è un percorso che parta dalle attività attribuite al tutor fino a trovare le competenze che lo caratterizzano e "partire da queste competenze per attivare dei percorsi formativi mirati a far sì che siano in grado da un lato come figure di diventare il reale supporto al neoassunto, al tirocinante di primaria e dall'altro diventino quella risorsa formativa interna alla scuola, capace di costruire insieme ad altri una comunità professionale di tutor che dia il via proprio a una riflessione sulla didattica, sulla professionalità docente, sull'innovazione".<sup>3</sup>

E quali sono le attività da cui partire per definire il profilo di competenza del tutor e quindi attuare un'azione formativa a supporto dell'anno di prova? La prima è la *co-costruzione del patto formativo*: per un tutor significa "entrare nella logica della professionalizzazione docente con tutti i suoi significati, con tutte le sue implicazioni, non basta dire compiliamo il modulo, bisogna capire che cosa stiamo attivando con questo patto formativo in termini di cambiamento profes-

<sup>3</sup> Patrizia Magnoler, 30 gennaio 2017, link al video integrale dell'intervento: [http://neoassunti.indire.it/2017/news\\_08.html](http://neoassunti.indire.it/2017/news_08.html)

sionale”<sup>3</sup>. La seconda è la *co-documentazione* proprio in linea con quanto emerso relativamente all’importanza di “riprendere in mano il compito che ho dato allo studente, rivedere magari il mio video della lezione insieme al tutor o rivedere con lui tutte le osservazioni che ha fatto e dall’altra parte per il tutor essere osservato”<sup>3</sup>. Si profila quindi un’area di competenze, che riguarda tutto il saper documentare, il saper leggere la documentazione, il saperla produrre. La terza attività è data dalla *co-analisi*. Un tutor deve essere in grado di esplicitare la propria pratica, ma deve essere anche in grado di farla esplicitare. “I neoassunti non vogliono essere spinti verso risultati predefiniti, vogliono essere accompagnati a capire meglio ciò che stanno facendo e perché: quindi vuol dire che noi abbiamo sempre di più bisogno di formare dei tutor che siano capaci di valorizzare l’altro ma di valorizzarlo con strumenti teoricamente e professionalmente testati, validati”<sup>3</sup>. Queste tre dimensioni di competenza, saper costruire una riflessività e una progettazione professionale, saper lavorare alla progettazione, saper lavorare alla co-analisi possono incidere anche nella messa in atto di processi innovativi della didattica orientando la formazione che le reti di ambito e le singole scuole sono chiamati a definire per il personale scolastico.

Dal punto di vista di sistema, il modello formativo del Piano Nazionale per la Formazione dei docenti, trainato dalla formazione dei neoassunti così come essa si sta configurando, dovrà tendere più in generale verso un modello di *governance* distribuita, ossia una maggiore collaborazione interna al sistema, ma anche una maggiore autonomia, raggiungendo il grado di “governance di rete”, che è la direzione verso cui dovrebbe andare l’attuale sistema. La *governance* multilivello, presentata in questo report, “ha garantito la tenuta, la coerenza e la compresenza di tutti aspetti qualificanti, mantenuti pur nell’emergenza dei grandi numeri e dei ritmi tambureggianti dell’anno 2015/2016.”<sup>2</sup>

Il passaggio da un modello gerarchico, i cui obiettivi erano etero-definiti e verticalizzati a una logica più orizzontale dell’Amministrazione, richiama un rapporto tra l’Amministrazione presente sul territorio e forme di auto-organizzazione, anche a reti, o di gestione decentrata. Il modello neoassunti richiama l’importanza della *governance-network*. Il modello si propone come guida per l’avvio del Piano Nazionale di Formazione che, si rivolge a più di 750.000 persone, può fare tesoro della *governance* territoriale la cui centratura è sempre il docente inserito in un’organizzazione, in una comunità educante, in un “ambiente di apprendimento”. L’esempio dell’anno di prova è, nelle parole dello stesso Giancarlo Cerini, un esempio futuribile: “il futuro del Piano di formazione potrebbe essere proprio il fare rete; occorre responsabilizzare le scuole e invitare Provveditorati, USR e Ministero a ripensare il loro modo di essere in questa evoluzione”.

## Approfondimenti bibliografici

- Cerini G., *Anno di formazione: che sia un anno utile!* La Vita Scolastica, Giunti Scuola, 2015. Disponibile all'indirizzo: <http://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/anno-di-formazione-che-sia-un-anno-utile/>
- Cerini G., Spinosi M., *Anno di formazione: le novità*, in *Notizie della Scuola*, n.9 anno XLIII. Napoli: Tecnodid, 2016.
- Magnoler P., Mangione G.R., Pettenati M.C., Rosa A., Rossi P.G., *Il Bilancio delle Competenze nella formazione dei Neoassunti 2014/2015*, *Giornale italiano della ricerca educativa* (in stampa).
- Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A., Rossi, P. G., *Initial Teacher Education, Induction, and In-Service Training: Experiences in. Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development* (pp 15-40) Hershey IGI Global, 2016.
- Mangione, G.R., Pettenati, M.C. (2017) *Scenari di trasformazione nella formazione docente: dall'Anno di Formazione e Prova verso il Piano Nazionale 2016-2019*, *RIS- Rivista dell'istruzione*, n2. Pp (In stampa).
- Mangione G., Pettenati M.C., Rosa A., Magnoler P., Rossi P.G. (2016), *Induction Models and Teachers Professional Development - Some results and insights from the pilot experience of Newly Qualified Teachers 2014/2015*, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, v.12, n.3, Special Issue for EM&M Conference 2015. ISSN: 1826-6223, e-ISSN:1971-8829



- Mangione G.R., Pettenati, M.C., Rosa, A., *Newly qualified teachers training: analysis of the Italian model in light of scientific literature and international experiences*, Form@re - Open Journal per la formazione in rete, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 47-64, lug. 2016. ISSN 1825-7321. Disponibile all'indirizzo: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/18255>

## Indice grafici figure e tabelle

### **Grafici**

Grafico 1. Distribuzione dei docenti neoassunti per sesso .....	32
Grafico 2. Numero docenti neoassunti suddivisi per sesso e fasce di età .....	32
Grafico 3. Numero docenti neoassunti per ripartizione geografica (nascita) e sesso .....	33
Grafico 4. Numero docenti neoassunti per ripartizione geografica (servizio) e sesso .....	33
Grafico 5. Distribuzione mensile data iscrizione dei docenti rispetto alla ripartizione geografica di presa servizio .....	34
Grafico 6. Distribuzione mensile della data di inserimento del file di progettazione dell'Attività 1 dei docenti rispetto alla ripartizione geografica di presa servizio .....	34
Grafico 7. Distribuzione mensile della data di inserimento del file di progettazione dell'Attività 2 dei docenti rispetto alla ripartizione geografica di presa servizio .....	35
Grafico 8. Distribuzione mensile data di esportazione del portfolio finale rispetto alla ripartizione geografica di presa servizio .....	35
Grafico 9. Distribuzione mensile utenti iscritti all'ambiente online ..	35
Grafico 10. Distribuzione mensile utenti alla data: Attività 1 .....	36
Grafico 11. Distribuzione mensile utenti alla data: Attività 2 .....	36



Grafico 12. Distribuzione mensile utenti alla data finale .....	37
Grafico 13. Distribuzione accessi mensili in base alle attività (iscrizione, prima attività, seconda attività, data stampa del portfolio finale).....	37
Grafico 14. Docenti neoassunti per tempo dedicato agli incontri iniziali e finali .....	37
Grafico 15. In quale forma è avvenuto l'incontro di accoglienza iniziale e finale .....	38
Grafico 16. Forma degli incontri iniziali per ripartizione geografica (servizio).....	38
Grafico 17. Forma degli incontri finali per ripartizione geografica (servizio).....	38
Grafico 18. L'incontro di apertura è stato dedicato prevalentemente ad aspetti.....	39
Grafico 19. Tipo di contenuti degli incontri di apertura per la ripartizione geografica (servizio) .....	39
Grafico 20. L'incontro finale è stato dedicato prevalentemente ad aspetti.....	40
Grafico 21. Aspetti degli incontri finali rispetto alla ripartizione geografica .....	40
Grafico 22. Sono stati forniti documenti di supporto durante gli incontri? .....	41



## Indice grafici figure e tabelle

Grafico 23. Gli incontri introduttivi e conclusivi hanno.....	41
Grafico 24. Quali aspetti dovrebbero essere migliorati, prioritariamente, per rendere più efficaci gli incontri di carattere generale? In particolare sarebbe necessario:.....	41
Grafico 25. A quanti laboratori formativi didattici hai partecipato in questa fase? .....	42
Grafico 26. Hai partecipato ad un laboratorio o comunque ad una attività di approfondimento sul tema dei Bisogni educativi speciali (BES) e disabilità?.....	42
Grafico 27. Quanto tempo hai dedicato complessivamente ai laboratori formativi, calcolando il tempo in presenza e la successiva rielaborazione personale? .....	42
Grafico 28. Qual è stata la metodologia prevalente degli incontri di formazione di questa parte del percorso (laboratori formativi dedicati)?.....	43
Grafico 29. Quali nuclei tematici sono stati oggetto di approfondimento nel corso dei laboratori formativi? .....	43
Grafico 30. Prima di programmare la partecipazione ai laboratori formativi didattici, è stata fatta una rilevazione delle sue esigenze formative? .....	43
Grafico 31. Hai avuto la possibilità di scegliere tra diverse opportunità di partecipazione ai laboratori? .....	44
Grafico 32. La gestione dei laboratori ha consentito il coinvolgimento operativo dei partecipanti?.....	44
Grafico 33. Quali metodologie sono state prevalentemente utilizzate nello svolgimento del laboratorio? .....	44
Grafico 34. I conduttori dei laboratori erano adeguati al compito e ai differenti profili dei docenti? .....	45
Grafico 35. Il laboratorio ha prodotto materiali o ipotesi operative da sviluppare o sperimentare in classe? .....	45

Grafico 36. La partecipazione ai laboratori ha consentito di stabilire contatti con altri colleghi? .....	47
Grafico 37. Cosa hai "portato a casa" al termine dei laboratori? .....	47
Grafico 38. Quali sono gli apprendimenti che pensi di aver conseguito attraverso la partecipazione ai laboratori?.....	47
Grafico 39. Quali aspetti dovrebbero essere migliorati, prioritariamente, per rendere più efficaci i laboratori di formazione? .....	47
Grafico 40. Quante ore complessive hai dedicato alla fase <i>peer to peer</i> ? .....	48
Grafico 41. Ritieni adeguata, in funzione della significatività dell'esperienza, la quantità delle ore dedicate alla fase <i>peer to peer</i> ? Quali variazioni vorresti apportare? .....	48
Grafico 42. Alla luce dell'esperienza, ritieni più proficuo e significativo effettuare le ore di osservazione nell'ambito della medesima disciplina di insegnamento o in una diversa disciplina? .....	49
Grafico 43. Il tuo tutor è un docente di sostegno? (solo per i docenti di sostegno) .....	49
Grafico 44. Quale tipo di lezione/attività didattica hai osservato?	50
Grafico 45. Durante le ore di osservazione quali strumenti sono stati utilizzati? .....	50
Grafico 46. Quali sono stati gli aspetti sui quali hai concentrato la tua attenzione durante la fase di osservazione? .....	50
Grafico 47. Come hai vissuto la tua esperienza di osservatore nella classe del tutor? .....	50
Grafico 48. Quale tipo di lezione/attività didattica è stata oggetto di osservazione da parte del tutor? .....	50
Grafico 49. Durante le ore di osservazione quali strumenti sono stati utilizzati dal tutor?.....	51



## Indice grafici figure e tabelle

Grafico 50. Secondo te, su cosa si è maggiormente concentrata l'attenzione del tutor durante la sua osservazione nella tua classe?.....	51
Grafico 51. Come hai vissuto l'esperienza di essere osservato dal tutor nella tua classe? .....	52
Grafico 52. Quale riscontro hai ricevuto dal tutor? .....	52
Grafico 53. Gli eventi di osservazione reciproca sono stati preceduti da un incontro preliminare con il tutor? .....	52
Grafico 54. Qual è stato il contenuto dell'incontro preliminare con il tutor?.....	52
Grafico 55. Le ore di osservazione reciproca sono state seguite da un momento conclusivo di confronto e di riflessione congiunta? ..	53
Grafico 56. Qual è stato il contenuto dell'incontro conclusivo di verifica dell'esperienza <i>peer to peer</i> ? .....	53
Grafico 57. Oltre alle attività di cui sopra, in quali altri momenti si è esplicitata la collaborazione con il tutor? .....	54
Grafico 58. Quali comportamenti ti aspetti da un tutor supervisore che accoglie un neoassunto?.....	54
Grafico 59. Giudichi utile nel suo complesso questa esperienza formativa (docente neoassunto)? .....	54
Grafico 60. Giudichi utile nel suo complesso questa esperienza formativa (tutor)? .....	55
Grafico 61. Il docente neoassunto come ha partecipato alla vita collegiale della scuola? .....	56
Grafico 62. Quali bisogni formativi le ha manifestato il docente neoassunto, anche come esigenza di sviluppo professionale, rispetto alle seguenti Aree: Didattica .....	57
Grafico 63. Quali bisogni formativi le ha manifestato il docente neoassunto, anche come esigenza di sviluppo professionale, rispetto alle seguenti Aree: Partecipazione alla vita scolastica .....	57

Grafico 64. Quali bisogni formativi le ha manifestato il docente neoassunto, anche come esigenza di sviluppo professionale, rispetto alle seguenti Aree: Propria formazione.....	58
Grafico 65. L'elaborazione del Curriculum formativo ti ha permesso di:.....	58
Grafico 66. Inserire la progettazione delle due attività didattiche e riflettere sulle stesse ti ha permesso di:.....	58
Grafico 67. Quali sono gli elementi che ritieni di non aver preso in considerazione nella progettazione iniziale .....	59
Grafico 68. Tra le proposte che ti sono state fatte per documentare metti in ordine di priorità quali ritieni più efficaci .....	59
Grafico 69. Ritieni la funzione "Componi la pagina di presentazione dell'attività" utile a: .....	60
Grafico 70. Nel portare avanti le due attività didattiche.....	60
Grafico 71. La riflessione complessiva sull'attività didattica prescelta ti ha permesso di ripensare a... ..	60
Grafico 72. Il Bilancio in ingresso.....	61
Grafico 73. Il Bilancio in uscita... ..	61
Grafico 74. Il Bilancio in ingresso e quello in uscita hanno rappresentato... ..	62
Grafico 75. Il patto formativo... ..	68
Grafico 76. Il percorso online complessivamente.....	69
Grafico 77. Nell'utilizzo piattaforma.....	70
Grafico 78. Condivisione del portfolio .....	71
Grafico 79. Bilancio delle competenze in ingresso - Competenze relative all'insegnamento (Didattica). Organizzazione delle situazioni di apprendimento .....	72



## Indice grafici figure e tabelle

Grafico 80. Bilancio delle competenze in uscita - Competenze relative all'insegnamento (Didattica). Organizzazione delle situazioni di apprendimento).....	72
Grafico 81. Bilancio delle competenze in entrata - Competenze relative all'insegnamento (Didattica). Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo .....	74
Grafico 82. Bilancio delle competenze in uscita - Competenze relative all'insegnamento (Didattica). Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo .....	74
Grafico 83. Bilancio delle competenze in entrata - Competenze relative all'insegnamento (Didattica). Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro.....	75
Grafico 84. Bilancio delle competenze in uscita - Competenze relative all'insegnamento (Didattica). Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro.....	76
Grafico 85. Bilancio delle competenze in entrata - Competenze relative alla partecipazione scolastica. Lavorare in gruppo tra insegnanti.....	77
Grafico 86. Bilancio delle competenze in uscita - Competenze relative alla partecipazione scolastica. Lavorare in gruppo tra insegnanti.....	77
Grafico 87. Bilancio delle competenze in entrata - Competenze relative alla partecipazione scolastica. Partecipare alla gestione della scuola .....	79
Grafico 88. Bilancio delle competenze in uscita - Competenze relative alla partecipazione scolastica. Partecipare alla gestione della scuola .....	79
Grafico 89. Bilancio in entrata - Competenze relative alla partecipazione scolastica. Informare e coinvolgere i genitori .....	80
Grafico 90. Bilancio in uscita - Competenze relative alla partecipazione scolastica. Informare e coinvolgere i genitori .....	80

Grafico 91. Bilancio in entrata - Competenze relative alla propria formazione. Affrontare i doveri e i problemi etici della professione .	81
Grafico 92. Bilancio in uscita - Competenze relative alla propria formazione. Affrontare i doveri e i problemi etici della professione.....	82
Grafico 93. Bilancio in entrata - Competenze relative alla propria formazione. Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative .....	83
Grafico 94. Bilancio in uscita - Competenze relative alla propria formazione. Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative.....	83
Grafico 95. Bilancio in entrata - Competenze relative alla propria formazione. Curare la propria formazione continua.....	84
Grafico 96. Bilancio in uscita - Competenze relative alla propria formazione. Curare la propria formazione continua.....	84
Grafico 97. Sviluppo futuro di Competenze. Competenze relative all'insegnamento .....	85
Grafico 98. Sviluppo futuro di Competenze. Competenze relative alla partecipazione scolastica.....	85
Grafico 99. Sviluppo futuro di Competenze. Competenze relative alla propria formazione .....	86
Grafico 100. Numero di Dirigenti scolastici per tipo di scuola .....	86
Grafico 101. Ripartizione geografica dei Dirigenti scolastici .....	86
Grafico 102. Scuola e ripartizione geografica DS.....	87
Grafico 103. I tutor designati per affiancare i docenti della sua scuola sono stati generalmente: [scelti sulla base dell'affinità disciplinare e di livello] .....	87
Grafico 104. I tutor designati per affiancare i docenti della sua scuola sono stati generalmente: [formati con appositi percorsi formativi] .....	88



## Indice grafici figure e tabelle

Grafico 105. I tutor designati per affiancare i docenti della sua scuola sono stati generalmente: [supportati da opportuni strumenti, compreso almeno un incontro di orientamento] .....	88
Grafico 106. Le visite effettuate nelle classi dei neoassunti sono state: .....	89
Grafico 107. La stipula del patto formativo: .....	102
Grafico 108. Indichi quelli che ritiene essere stati i principali punti di forza del modello formativo.....	102
Grafico 109. Facendo tesoro dell'esperienza passata, nell'attuale edizione della formazione neoassunti 2016/2017 ha introdotto dei miglioramenti? .....	123
Grafico 110. Come potrebbe intervenire per migliorare ulteriormente l'esperienza formativa del neoassunto: .....	130
Grafico 111. Item individuati nel Bilancio delle competenze in entrata, in relazione alla vita scolastica.....	130
Grafico 112. Item individuati nel Bilancio delle competenze in uscita, in relazione alla vita scolastica .....	132
Grafico 113. Condivisione del portfolio, secondo quanto dichiarato dai neoassunti.....	135
Grafico 114. Numero di esperienza inserite nel Curriculum formativo per ordine di scuola dei docenti .....	136
Grafico 115. Durata media delle attività (mesi) .....	137
Grafico 116. Proporzioni dei <i>cluster</i> rispetto all'intero <i>corpus</i> dei testi dell'Ambito dell'esperienza .....	139
Grafico 117. Proporzioni dei <i>cluster</i> rispetto all'intero <i>corpus</i> delle risposte alla domanda "Cosa ho imparato?".....	140
Grafico 118. Proporzioni dei <i>cluster</i> rispetto al <i>corpus</i> delle risposte alla domanda "Cosa ho imparato?" da parte dei docenti della scuola primaria e dell'infanzia .....	142

Grafico 119. Proporzio­ne dei <i>cluster</i> rispetto al <i>corpus</i> delle rispo­ste alla domanda “Cosa ho imparato?” dei docenti delle scuole se­condarie.....	143
Grafico 120. Proporzio­ne dei <i>cluster</i> rispetto al <i>corpus</i> delle rispo­ste alla domanda “Cosa ho imparato?” dei docenti di sostegno del­la scuola primaria .....	146
Grafico 121. Proporzio­ne dei <i>cluster</i> rispetto al <i>corpus</i> delle rispo­ste alla domanda “Cosa ho imparato?” dei docenti di sostegno del­le scuole secondarie .....	146

### **Figure**

Figura 1. Articolazione delle attività del percorso formativo .....	16
Figura 2. Descrizione delle fonti quantitative e qualitative .....	23
Figura 3. Schema del database relazionale .....	24
Figura 4. Schema della struttura dei questionari sul software Lime Survey .....	24
Figura 5. Schermata "Importazione del <i>corpus</i> " con il software T-lab .....	27
Figura 6. Schermata "Analisi tematica dei contesti elementari" con il software T-lab .....	28
Figura 7. Struttura schermata "Analisi tematica dei contesti" con il software T-lab: .....	29
Figura 8. Schema che illustra le relazioni tra <i>cluster</i> .....	30
Figura 9. Disposizione dei <i>cluster</i> nello spazio fattoriale .....	132
Figura 10. Disposizione dei <i>cluster</i> nello spazio fattoriale .....	134
Figura 11. Disposizione dei <i>cluster</i> nello spazio fattoriale - "Cosa ho imparato?" - docenti scuola dell'infanzia e primaria .....	136
Figura 12. Disposizione dei <i>cluster</i> nello spazio fattoriale - "Cosa ho imparato?" - docenti delle scuole secondarie .....	138
Figura 13. Disposizione dei <i>cluster</i> nello spazio fattoriale - "Cosa ho imparato?" - docenti di sostegno della scuola primaria .....	139
Figura 14. Disposizione dei <i>cluster</i> nello spazio fattoriale - "Cosa ho imparato?" - docenti di sostegno delle scuole secondarie .....	140
Figura 15. Disposizione dei <i>cluster</i> nello spazio fattoriale - "Come ha inciso sulla tua professionalità?" - tutti i docenti .....	141

Figura 16. Disposizione dei <i>cluster</i> nello spazio fattoriale - “Come ha inciso sulla tua professionalità?” - docenti di sostegno delle scuole secondarie .....	143
Figura 17. Disposizione dei <i>cluster</i> nello spazio fattoriale - “Come ha inciso sulla tua professionalità?” - docenti della scuola primaria.....	144
Figura 18. Proporzione dei <i>cluster</i> rispetto al <i>corpus</i> delle risposte alla domanda “Come ha inciso sulla tua professionalità?” dei docenti della scuola primaria .....	144
Figura 19. Disposizione dei <i>cluster</i> nello spazio fattoriale - “Come ha inciso sulla tua professionalità?” - docenti delle scuole secondarie .....	145
Figura 20. Disposizione dei <i>cluster</i> nello spazio fattoriale - “Come ha inciso sulla tua professionalità?” - docenti di sostegno della scuola primaria .....	147
Figura 21. I soggetti coinvolti nella governance nella formazione Neoassunti .....	148

### ***Tabelle***

Tabella 1. Soggetti coinvolti nella gestione della formazione e loro funzioni.....	16
Tabella 2. Confronto sul quesito “Tra le proposte che ti sono state fatte per documentare metti in ordine di priorità quali ritieni più efficaci” .....	63
Tabella 3. Confronto sul quesito “La riflessione complessiva sull’attività didattica prescelta ti ha permesso di ripensare” .....	64
Tabella 4. Le 3 aree di competenza e i relativi ambiti presentati nel Bilancio di Competenze Neoassunti 2015/2016.....	65
Tabella 5. Lista degli indicatori delle competenze dell’area didattica del Bilancio delle competenze in ingresso e in uscita .....	67
Tabella 6. Indicatori dell’Area relativa alla partecipazione scolastica..	73
Tabella 7. Descrittori Area delle competenze relative alla propria formazione.....	78
Tabella 8. N° di esperienze inserite per ordine di scuola e tipo di posto dei docenti .....	130

# Appendici

## Appendice A Tabella disambiguazione

**Corrispondenze e differenze tra i nomi attribuiti ai dispositivi e alle sezioni dei due ambienti per la formazione: Neoassunti 2015/2016 e Neoassunti 2016/2017**

AMBIENTE NEOASSUNTI 2015/2016	AMBIENTE NEOASSUNTI 2016/2017
<b>Portfolio</b>	<b>Portfolio</b>
Bilancio delle competenze in ingresso	Bilancio iniziale delle competenze
Curriculum formativo	Curriculum formativo
Attività didattica 1	Attività didattica 1
Attività didattica 2	Attività didattica 2
Bilancio delle competenze in uscita	Bilancio finale delle competenze
Sviluppo futuro delle competenze	Bisogni formativi futuri
Forum	Forum
<b>Questionari</b>	<b>Questionari</b>
Incontri iniziali e finali	Incontri in presenza
Laboratori formativi dedicati	
<i>Peer to peer</i>	Osservazioni <i>peer to peer</i>
Formazione online	Percorso di formazione online
<b>Materiali</b>	<b>Risorse</b>
Risorse per docenti	Risorse per docenti
Preparazione del dossier finale	
<b>Assistenza</b>	<b>Assistenza</b>
FAQ	FAQ
Richiedi assistenza	Richiedi assistenza
<b>Esporta PDF</b>	<b>Dossier finale</b>
Sezione dove è possibile: visualizzare lo stato di avanzamento delle attività svolte nell'ambiente di formazione; generare ed esportare in pdf la documentazione relativa alle attività svolte, che dovrà essere presentata al comitato di valutazione; scaricare il materiale digitale relativo alle due Attività didattiche che hai caricato nella sezione apposita, scaricare il PDF dei questionari.	Sezione dove è possibile: visualizzare lo stato di avanzamento delle attività svolte nell'ambiente di formazione; generare ed esportare in pdf la documentazione relativa alle attività svolte, che dovrà essere presentata al comitato di valutazione; scaricare il materiale digitale relativo alle due Attività didattiche che hai caricato nella sezione apposita.

## Appendice B Data set relativo all'analisi demografica

Tabella 1. Numero docenti per sesso

Sesso	Numero	Percentuale
F	66.567	81%
M	15.529	19%
<b>Totale</b>	<b>82.096<sup>1</sup></b>	<b>100%</b>

Tabella 2. Numero docenti per fascia d'età e per sesso

Fasce età	F	M	Tot	F	M	Percentuale
25-34	5.671	633	6.304	9%	4%	8%
35-44	31.618	6.537	38.155	47%	42%	46%
45-54	23.987	6.094	30.081	36%	39%	37%
55-64	5.158	2.201	7.359	8%	14%	9%
>=65	133	64	197	0%	0%	0%
<b>Totale</b>	<b>66.567</b>	<b>15.529</b>	<b>82.096</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabella 3. Numero docenti per ripartizione geografica di nascita e sesso

Ripartizione geografica	F	M	F%	M%	TOT
Non disponibile	57	13	0%	0%	70
Centro	8.418	2.013	13%	13%	10.431
Nord-est	5.232	1.339	8%	9%	6.571
Nord-ovest	7.217	1.719	11%	11%	8.936
Sud	29.941	6.818	45%	44%	36.759
Isole	13.776	3.270	21%	21%	17.046
ESTERO	1.927	359	3%	2%	2.286
<b>Totale</b>	<b>66.568</b>	<b>15.531</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>82.099</b>

<sup>1</sup> Si precisa che in questa tabella e nella successiva (Tab. 10) non è stata imputata la variabile sesso per 2 docenti.

Tabella 4. Numero docenti per ripartizione geografica di presa di servizio e sesso

Ripartizione geografica	F	M	F%	M%
Non disponibile	9	6	0%	0%
Centro	14.758	3.053	22%	20%
Nord-est	9.802	2.387	15%	15%
Nord-ovest	13.162	3.229	20%	21%
Sud	20.345	4.751	31%	31%
Isole	8.492	2.105	13%	14%
<b>Totale</b>	<b>66.568</b>	<b>15.531</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

#### Appendice C Data set relativo al comportamento degli utenti nell'ambiente online

Tabella 5. Numero docenti per data di iscrizione all'ambiente online

Mese	Numero	Percentuale
Gennaio	2	0%
Febbraio	75705	92%
Marzo	5167	6%
Aprile	516	1%
Maggio	656	1%
Giugno	52	0%
Luglio	1	0%
<b>Totale</b>	<b>82.099</b>	<b>100%</b>

Tabella 6. Numero docenti per data di caricamento del file di progettazione dell'Attività 1

Mese	Numero	Percentuale
Febbraio	219	0%
Marzo	2.577	3%
Aprile	7.618	9%
Maggio	20.416	25%
Giugno	49.720	61%
Luglio	1.524	2%
Agosto	25	0%
<b>Totale</b>	<b>82.099</b>	<b>100%</b>

Tabella 7. Numero docenti per data di caricamento del file di progettazione dell'Attività 2

Mese	Numero	Percentuale
Febbraio	63	0%
Marzo	1.050	1%
Aprile	4.821	6%
Maggio	19.385	24%
Giugno	55.000	67%
Luglio	1.751	2%
Agosto	29	0%
<b>Totale</b>	<b>82.099</b>	<b>100%</b>

Tabella 8. Numero docenti per data di esportazione del dossier finale

Mesi	Numero	Percentuale
Maggio	2	0%
Giugno	76.467	93%
Luglio	4.550	6%
Agosto	816	1%
Settembre	160	0%
Ottobre	104	0%
<b>Totale</b>	<b>82.099</b>	<b>100%</b>

Tabella 9. Numero docenti per ripartizione geografica di nascita e data di iscrizione all'ambiente online

Mese di iscrizione	Ripartizione geografica nascita						Nessuna indicazione geografica
	Centro	Isole	Nord-est	Nord-ovest	Sud	Estero	
1	2						
2	9.551	15.602	5.885	8.171	34.325	2.105	66
3	780	1.138	589	569	1.947	142	2
4	54	109	41	69	223	19	1
5	41	189	53	119	235	19	
6	3	8	3	8	29	1	
<b>Totale</b>	<b>10.431</b>	<b>17.046</b>	<b>6.571</b>	<b>8.936</b>	<b>36.760</b>	<b>2.286</b>	<b>69</b>

Tabella 10. Numero docenti per ripartizione geografica di nascita e data del caricamento del file di progettazione dell'Attività 1

Mese Attività 1	Ripartizione geografica nascita						
	Centro	Isole	Nord- est	Nord- ovest	Sud	Eestero	Nessuna indicazione geografica
2	39	37	33	32	72	5	1
3	404	475	275	472	882	66	3
4	1.069	1.628	630	1.084	2.977	225	5
5	2.464	4.580	1.583	2.239	8.982	551	17
6	6.197	10.085	3.792	4.968	23.239	1.398	41
7	254	236	253	135	603	41	2
8	4	5	5	6	5		
<b>Totale</b>	<b>10.431</b>	<b>17.046</b>	<b>6.571</b>	<b>8.936</b>	<b>36.760</b>	<b>2.286</b>	<b>69</b>

Tabella 11. Numero docenti per ripartizione geografica di nascita e data del caricamento del file di progettazione dell'Attività 2

Mese Attività 2	Ripartizione geografica nascita						
	Centro	Isole	Nord- est	Nord- ovest	Sud	Eestero	Nessuna indicazione geografica
2	12	12	4	5	29		1
3	166	219	117	195	311	40	2
4	678	1.002	426	738	1813	159	5
5	2.367	4.363	1.548	2.246	8.331	513	17
6	6.923	11.175	4.175	5.586	25.571	1.528	42
7	279	269	295	160	700	46	2
8	6	6	6	6	5		
<b>Totale</b>	<b>10.431</b>	<b>17.046</b>	<b>6.571</b>	<b>8.936</b>	<b>36.760</b>	<b>2.286</b>	<b>69</b>

Tabella 12. Numero docenti per ripartizione geografica di nascita e data di esportazione del dossier finale

Mese di esportazione	Ripartizione geografica nascita						
	Centro	Isole	Nord-est	Nord-ovest	Sud	Estero	Nessuna indicazione geografica
5	2						
6	9.624	16.045	5.954	8.394	3.4267	2.118	65
7	679	799	510	426	2.004	128	4
8	98	164	85	87	351	31	
9	13	22	15	16	89	5	
10	15	16	7	13	49	4	
<b>Totale</b>	<b>10.431</b>	<b>17.046</b>	<b>6.571</b>	<b>8.936</b>	<b>36.760</b>	<b>2.286</b>	<b>69</b>

Tabella 13. Numero docenti per ripartizione geografica della presa di servizio e per data d'iscrizione

Mese di iscrizione	Ripartizione geografica presa servizio					
	Centro	Isole	Nord-est	Nord-ovest	Sud	Nessuna indicazione geografica
1						2
2	16.399	9.634	11.023	15.049	23.597	3
3	1.250	718	985	1.015	1.197	2
4	99	80	83	106	143	5
5	58	158	94	202	142	2
6	5	7	4	19	17	
<b>Totale</b>	<b>17.811</b>	<b>10.597</b>	<b>12.189</b>	<b>16.391</b>	<b>25.096</b>	<b>14</b>

Tabella 14. Numero docenti per ripartizione geografica della presa di servizio e data del caricamento del file di progettazione dell'attività didattica 1

Mese di esportazione	Ripartizione geografica presa servizio					
	Centro	Isole	Nord-est	Nord-ovest	Sud	Nessuna indicazione geografica
2	52	19	51	54	43	
3	576	319	406	682	593	1
4	1.725	1.080	1.029	1.755	2.029	
5	4.389	2.910	2.850	4.094	6.170	3
6	10.677	6.131	7.416	9.611	15.875	10
7	386	137	429	189	383	
8	6	1	8	6	3	
<b>Totale</b>	<b>17.811</b>	<b>10.597</b>	<b>12.189</b>	<b>16.391</b>	<b>25.096</b>	<b>14</b>

Tabella 15. Numero docenti per ripartizione geografica della presa di servizio e data del caricamento del file di progettazione dell'attività didattica 2

Mese di esportazione	Ripartizione geografica presa servizio					
	Centro	Isole	Nord-est	Nord-ovest	Sud	Nessuna indicazione geografica
2	14	6	12	15	16	
3	235	145	177	277	216	
4	1.095	672	681	1.132	1.241	
5	4.125	2.762	2.784	4.076	5.635	3
6	11.909	6.849	8.020	10.665	17.546	11
7	426	161	505	220	439	
8	7	2	10	6	3	
<b>Totale</b>	<b>17.811</b>	<b>10.597</b>	<b>12.189</b>	<b>16.391</b>	<b>25.096</b>	<b>14</b>

Tabella 16. Numero docenti per ripartizione geografica della presa di servizio e data di esportazione del dossier finale

Mese di esportazione	Ripartizione geografica presa servizio					
	Centro	Isole	Nord-est	Nord-ovest	Sud	Nessuna indicazione geografica
5	1					1
6	16.522	9.973	11.062	15.507	23.390	13
7	1.076	521	911	625	1.417	
8	169	85	176	186	200	
9	23	10	28	43	56	
10	20	8	12	30	34	
<b>Totale</b>	<b>17.811</b>	<b>10.597</b>	<b>12.189</b>	<b>16.391</b>	<b>25.096</b>	<b>14</b>

#### Appendice D Data set relativo al questionario 1: Incontri iniziali e finali

Il questionario è stato progettato con l'obiettivo di raccogliere informazioni ed impressioni sugli incontri di avvio e di chiusura della formazione organizzati dagli UU.SS.RR., Ambiti territoriali e/o scuole polo. La compilazione del questionario era richiesta successivamente all'ultimo incontro in presenza.

##### Struttura

#### DOMANDA N. 1 - Quanto tempo è stato dedicato complessivamente agli incontri iniziali e finali?

Scegliere solo una delle seguenti voci

- Fino a 5 ore
- Da 6 a 10 ore
- Oltre 10 ore
- Non sono stati svolti incontri di accoglienza/finali

#### DOMANDA N. 2 - L'incontro di accoglienza iniziale è avvenuto in quale forma?

Scegliere solo una delle seguenti voci

- Tutti i docenti della provincia (o del territorio riferito alla scuola-polo)
- Distintamente per grado scolastico (es.: 1° ciclo e 2° ciclo)
- Distintamente per i docenti curricolari e per i docenti di sostegno
- Per piccoli gruppi territoriali o di scuole

#### DOMANDA N. 3 - L'incontro finale è avvenuto in quale forma?

Scegliere solo una delle seguenti voci

- Tutti i docenti della provincia (o del territorio riferito alla scuola-polo)
- Distintamente per grado scolastico (es.: 1° ciclo e 2° ciclo)
- Distintamente per i docenti curricolari e per i docenti di sostegno
- Per piccoli gruppi territoriali o di scuole

**DOMANDA N. 4 - L'incontro di apertura è stato dedicato prevalentemente ad aspetti:**

*Scegliere solo una delle seguenti voci*

- informativi: presentazioni, illustrazione del percorso, organizzazione logistica
- formativi: condivisione del percorso formativo e idee sullo sviluppo professionale
- pedagogici: riflessione sulla figura del docente e sulla didattica
- culturali: "lezioni" magistrali su temi significativi (inclusione, valutazione, innovazioni curriculari, ecc.)

**DOMANDA N. 5 - L'incontro finale è stato dedicato prevalentemente a:**

*Scegliere solo una delle seguenti voci*

- riflessione conclusiva sul percorso realizzato e rilevazione -dei punti di forza e di criticità
- prospettive di sviluppo della formazione in servizio per il personale neoassunto
- presentazione di alcuni contenuti tematici non approfonditi in precedenza
- illustrazione delle fasi finali del percorso formativo (elaborazione del portfolio elettronico, gestione della parte online, ecc.)

**DOMANDA N. 6 - Sono stati forniti documenti di supporto durante gli incontri?**

*Scegliere una o più delle seguenti opzioni*

- Un fascicolo-guida riassuntivo di tutte le informazioni
- Indicazione per accesso a siti dedicati a livello locale
- Schede di lavoro, slide, appunti cartacei
- Nessun tipo di documentazione di supporto.

**DOMANDA N. 7 - Gli incontri generali introduttivi e conclusivi, in prevalenza, hanno:**

*Scegliere solo una delle seguenti voci*

- assunto un carattere generico e formale
- stimolato occasioni di incontro e socializzazione professionale
- contribuito a chiarire gli obiettivi del percorso di formazione
- presentato aspetti significativi della funzione del docente

**DOMANDA N. 8 - Quali aspetti dovrebbero essere migliorati, prioritariamente, per rendere più efficaci gli incontri di carattere generale? In particolare sarebbe necessario:**

*Scegliere solo una delle seguenti voci*

- anticipare gli incontri di accoglienza all'inizio dell'anno scolastico
- ridurre il numero dei partecipanti per favorire una maggiore interazione
- sostituirli o comunque introdurre un sistema di informazioni online (siti dedicati, mailing, web, ecc.)
- fornire informazioni di carattere operativo (tempi della formazione, modalità del periodo di prova, diritti e doveri)

## Corpus di analisi

Tabella 17. Numero di docenti che ha risposto al questionario 1

Risposte al Q1	Numero
Questionari completi	83.866
Questionari incompleti	512
Totali	84.378

I risultati che seguono si riferiscono solo ai questionari completati ovvero a 83.866 questionari.

### **Domanda 1- Quanto tempo è stato dedicato complessivamente agli incontri iniziali e finali?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Fino a 5 ore [1]	6.646	7,9%
Da 6 a 10 ore [2]	66.091	78,8%
Oltre 10 ore [3]	11.006	13,1%
Non sono stati svolti incontri di accoglienza /finali [4]	39	0,0%
Nessuna risposta	84	0,1%

### **Domanda 2 - L'incontro di accoglienza iniziale è avvenuto in quale forma?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Tutti i docenti della provincia[1]	53.320	63,6%
Distintamente per grado scolastico [2]	10.596	12,6%
Distintamente per i docenti curricolari e per i docenti di sostegno [3]	1.427	1,7%
Per piccoli gruppi territoriali o di scuola [4]	18.258	21,8%
Nessuna risposta	265	0,3%
Non visualizzato	0	0,0%

**Domanda 3 - L'incontro finale è avvenuto in quale forma?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Tutti i docenti della provincia[1]	45.461	54,2%
Distintamente per grado scolastico [2]	13.875	16,5%
Distintamente per i docenti curricolari e per i docenti di sostegno [3]	1.461	1,7%
Per piccoli gruppi territoriali o di scuola [4]	22.222	26,5%
Nessuna risposta	847	1,0%

**Domanda 4 - L'incontro di apertura è stato dedicato prevalentemente ad aspetti...**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Informativi: presentazioni, [1]	66.236	79%
Formativi: [2]	8.127	10%
Pedagogici [3]	7.436	9%
Culturali [4]	1.853	2%
Nessuna risposta	214	0%

#### Esplicitazione Domanda 2-4

Risposta	Informativi: presentazioni, illustrazione del percorso, organizzazione logistica [1]	Formativi: condivisione del percorso formativo e idee sullo sviluppo professionale [2]	Pedagogici: riflessione sulla figura del docente e sulla didattica [3]	Culturali: "lezioni" magistrali su temi significativi (inclusione, valutazione, innovazioni curricolari, ecc.) [4]	Totale
Tutti i docenti della provincia (o del territorio riferito alla scuola-polo) [1]	79,1%	9,3%	9,2%	2,2%	100%
Distintamente per grado scolastico (es.: 1° ciclo e 2° ciclo) [2]	15,4%	10,8%	9,7%	1,9%	100%
Distintamente per i docenti curricolari e per i docenti di sostegno [3]	1,8%	15,0%	11,8%	4,4%	100%
Per piccoli gruppi territoriali o di scuole [4]	27,6%	9,7%	7,3%	2,1%	100%
Nessuna risposta	0,3%	9,1%	6,8%	2,6%	100%

### Esplicitazione Domanda 3-4

Risposta	Informativi: presentazioni, illustrazione del percorso, organizzazione logistica [1]	Formativi: condivisione del percorso formativo e idee sullo sviluppo professionale [2]	Pedagogici: riflessione sulla figura del docente e sulla didattica [3]	Culturali: "lezioni" magistrali su temi significativi (inclusione, valutazione, innovazioni curricolari, ecc.) [4]	Totale
Tutti i docenti della provincia (o del territorio riferito alla scuola polo) [1]	79,4%	9,2%	8,9%	2,2%	100%
Distintamente per grado scolastico (es.: 1° ciclo e 2° ciclo) [2]	23,2%	10,8%	11,1%	2,0%	100%
Distintamente per i docenti curricolari e per i docenti di sostegno [3]	2,2%	14,2%	12,7%	4,8%	100%
Per piccoli gruppi territoriali o di scuole [4]	39,6%	9,7%	7,1%	2,0%	100%
Nessuna risposta	1,3%	10,5%	8,0%	3,2%	100%

**Domanda 5 - L'incontro finale è stato dedicato prevalentemente a:**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Riflessione conclusiva sul percorso realizzato e rilevazione dei punti di forza e criticità [1]	60.356	72%
Prospettive di sviluppo della formazione in servizio per il personale neo assunto [2]	5.420	6%
Presentazione di alcuni contenuti tematici non approfonditi in precedenza [3]	6.882	8%
Illustrazione delle fasi finali del percorso formativo (elaborazione del portfolio elettronico, gestione della parte online, ecc.) [4]	9.883	12%
Nessuna risposta	1.325	2%

**Domanda 6 - Sono stati forniti documenti di supporto durante gli incontri?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Un fascicolo guida riassuntivo di tutte le informazioni [1]	8.429	10,1%
Indicazione per accesso a siti dedicati a livello locale [2]	37.337	44,5%
Schede di lavoro, slide, appunti cartacei [3]	43.548	51,9%
Nessun tipo di documentazione di supporto[4]	12.456	14,9%

**Domanda 7- Gli incontri generali introduttivi e conclusivi in prevalenza, hanno:**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Assunto un carattere generico e formale [1]	17.477	21%
Stimolato occasioni di incontro e socializzazione professionale [2]	10.665	13%
Contributo a chiarire obiettivi del percorso di formazione [3]	40.644	48%
Presentato aspetti significativi della funzione del docente[4]	14.868	18%
Nessuna risposta	212	0%

**Domanda 8 - Quali aspetti dovrebbero essere migliorati, prioritariamente, per rendere più efficaci gli incontri di carattere generale?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Anticipare gli incontri di accoglienza all'inizio dell'anno scolastico [1]	37.116	44,3%
Ridurre il numero di partecipanti per favorire una maggiore interazione [2]	20.488	24,4%
Sostituirli o comunque introdurre un sistema di informazioni online (siti dedicati, <i>mailing web</i> , etc.) [3]	8.720	10,4%

Fornire informazioni di carattere operativo (tempi della formazione, modalità del percorso di prova, diritti e doveri) [4]	17.429	21%
Nessuna risposta	113	0%

#### Appendice E Data set relativo al questionario 2: Laboratori formativi dedicati

Il questionario è stato ideato per raccogliere informazioni sugli incontri di carattere operativo condotti nei laboratori formativi dedicati, al fine di comprendere il valore delle attività seguite dai docenti.

Tabella 18. Risposte al questionario 2

Questionari completi	83.867
Questionari incompleti	433
Totali	84.300

I risultati di seguito riportati si riferiscono ai questionari completati, ovvero a 23.635 questionari.

#### Struttura

##### DOMANDA N. 1 - A quanti laboratori formativi didattici hai partecipato in questa fase?

Scegliere solo una delle seguenti voci

- Nessun laboratorio
- Un solo laboratorio
- Due/tre laboratori
- Quattro laboratori e oltre

##### DOMANDA N. 2 - Hai partecipato ad un laboratorio o comunque ad una attività di approfondimento sul tema dei Bisogni educativi speciali (BES) e disabilità?

Scegliere solo una delle seguenti voci

- Sì, un solo laboratorio sui BES (e disabilità), pari a tre ore di formazione
- Sì, più laboratori di approfondimento, per un numero di ore superiore a tre
- No, non ho avuto modo di approfondire aspetti legati al tema BES
- Non in specifici laboratori, perché il tema BES è stato affrontato in modo trasversale

##### DOMANDA N. 3 - Quanto tempo hai dedicato complessivamente ai laboratori formativi, calcolando il tempo in presenza e la successiva rielaborazione personale?

Scegliere solo una delle seguenti voci

- Fino a 10 ore
- Da 11 a 15 ore
- Da 16 a 20 ore
- Oltre 20 ore

**DOMANDA N. 4 - Qual è stata la caratterizzazione metodologica prevalente degli incontri di formazione di questa parte del percorso (laboratori formativi didattici)?**

*Scegliere solo una delle seguenti voci*

- Lezioni frontali affidate ad esperti
- Seminari comprensivi di relazione e dibattito tra i partecipanti
- Laboratori (gruppi di lavoro, studio, confronto)
- Casi esemplificativi situati (percorsi di studio a partire dai problemi posti anche dai partecipanti e basati su contesti di classe)

**DOMANDA N. 5 - Quali nuclei tematici sono stati oggetto di approfondimento nel corso dei laboratori formativi?**

*Scegliere una o più delle seguenti opzioni*

- nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica;
- gestione della classe e problematiche relazionali;
- valutazione didattica e valutazione di sistema
- (autovalutazione e miglioramento);
- bisogni educativi speciali;
- contrasto alla dispersione scolastica;
- inclusione sociale e dinamiche interculturali;
- orientamento e alternanza scuola-lavoro;
- buone pratiche di didattiche disciplinari.
- Altro:

**DOMANDA N. 6 - Prima di programmare la partecipazione ai laboratori formativi didattici, è stata fatta una rilevazione delle sue esigenze formative?**

*Scegliere solo una delle seguenti voci*

- Sì, ho potuto esprimere le mie esigenze attraverso un questionario personale (cartaceo o in formato digitale).
- Sì, ho potuto esprimere le mie esigenze formative nel corso degli incontri preliminari.
- Sì, ho avuto modo di compilare il Bilancio delle competenze in ingresso orientando così la scelta delle tematiche promosse dai laboratori.
- No, ma ho ricevuto dagli organizzatori una programmazione già definita dei temi che sarebbero stati trattati nei laboratori.
- No, ma ho segnalato le mie esigenze, informalmente, al mio dirigente scolastico, agli organizzatori dei corsi, al mio tutor, ai colleghi.

**DOMANDA N. 7 - Hai avuto la possibilità di scegliere tra diverse opportunità di partecipazione ai laboratori?**

*Scegliere solo una delle seguenti voci*

- Ho potuto frequentato tutti i laboratori di mio interesse
- Ho frequentato solo alcuni dei laboratori richiesti, in quanti per quelli da me richiesti le iscrizioni erano già chiuse
- Sono stato/a assegnato/a d'ufficio verso determinati laboratori che non avevo richiesto
- Non mi è stata offerta la possibilità di scegliere tra laboratori diversi

**DOMANDA N. 8 – La gestione dei laboratori, in linea di massima, ha consentito il coinvolgimento operativo dei partecipanti?**

*Scegliere solo una delle seguenti voci*

- È stato dato troppo spazio alle lezioni degli esperti/formatori
- Il tutor ha creato occasioni di effettivo confronto e partecipazione attiva
- Il coinvolgimento c'è stato, ma il tempo era troppo esiguo
- Il confronto si è limitato ad una discussione su questioni generali

**DOMANDA N. 9 – Quali metodologie sono state prevalentemente utilizzate nello svolgimento del laboratorio?**

*Scegliere solo una delle seguenti voci*

- Lezioni frontali dell'esperto seguite da discussioni
- Strategie di apprendimento cooperativo orientate alla costruzione di un prodotto
- *Problem posing* e *problem solving* tramite l'utilizzo delle tecnologie e delle risorse digitali
- Suddivisione in piccoli gruppi di lavoro per attività di reporting e revisione tra pari

**DOMANDA N. 10 – I conduttori dei laboratori erano adeguati al compito e ai differenti profili dei docenti?**

*Scegliere solo una delle seguenti voci*

- I conduttori hanno svolto la funzione di esperti e docenti, prevalentemente su contenuti
- I conduttori hanno adottato strategie esemplificative, con presentazioni di materiali, ipotesi, strumenti adatti ai profili e agli ordini di scuola
- I conduttori hanno assicurato un buon supporto relazionale, motivazionale, di "tenuta" del compito formativo
- I conduttori sembravano poco interessati alle esigenze, domande, questioni poste dai partecipanti

**DOMANDA N. 11 – Il laboratorio ha prodotto materiali o ipotesi operative da sviluppare o sperimentare in classe?**

*Scegliere una o più delle seguenti opzioni*

- Abbiamo acquisito slide, tracce, relazioni prodotte dai conduttori dei laboratori
- I partecipanti hanno elaborato scalette, appunti, proposte originali di lavoro al termine del laboratorio
- Sono stati condivisi materiali messi a disposizione dai corsisti (esempi, appunti, unità di lavoro, ecc.)
- Non c'è stato il tempo per documentare il lavoro, che si è limitato ad un confronto tra tutor e corsisti

**DOMANDA N. 12 – La partecipazione ai laboratori ha consentito di stabilire contatti con altri colleghi?**

*Scegliere solo una delle seguenti voci*

- Ho incontrato colleghi per la prima volta, ma non ci sono state poi nuove occasioni di contatto
- Sì, abbiamo preso accordi informali per contatti successivi
- Sì, abbiamo costituito un gruppo di contatto (su fb, WhatsApp, mailing, ecc.)
- Ho preso accordi con alcuni colleghi per incontri e scambi successivi

**DOMANDA N. 13 – Cosa hai “portato a casa” al termine dei laboratori?**

*Scegliere una o più delle seguenti opzioni*

- Un quaderno di appunti, note, promemoria di sintesi degli incontri
- Una lista di contatti con persone che mi saranno utili in seguito
- Una pennetta con slide, esempi, link che penso di riutilizzare in seguito
- I temi affrontati facevano già parte del mio bagaglio di conoscenze professionali

**DOMANDA N. 14 – Quali sono gli apprendimenti che pensi di aver conseguito attraverso la partecipazione ai laboratori?**

*Scegliere una o più delle seguenti opzioni*

- Ho acquisito nuove informazioni su temi che non conoscevo
- Ho ricevuto stimoli culturali e pedagogici specifici per il mio profilo che penso di approfondire e riprendere in seguito
- Ho appreso tecniche e strategie che penso di utilizzare nella mia pratica didattica in aula
- Gli incontri non hanno modificato le mie convinzioni precedenti in fatto di insegnamento

**DOMANDA N. 15 – Quali aspetti dovrebbero essere migliorati, prioritariamente, per rendere più efficaci i laboratori di formazione? In particolare sarebbe necessario:**

*Scegliere solo una delle seguenti voci*

- programmare i laboratori sulla base di effettivi bisogni segnalati dai corsisti, con molto anticipo
- avvicinare le tematiche ai profili dei docenti neoassunti (primaria, secondaria e sostegno) per consentire uno studio personale ed una effettiva rielaborazione
- intrecciare gli incontri di laboratorio con momenti di pratica didattica “guidata” in classe da tutor o formatori
- sostituire i laboratori formatori, con gruppi di ricerca/formazione solo interni alla propria scuola, per un migliore collegamento con la didattica quotidiana.

Corpus di analisi

**Domanda 1- A quanti laboratori formativi didattici hai partecipato in questa fase?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Nessun laboratorio [1]	131	0,2%
Un solo laboratorio [2]	406	0,5%
Due-tre laboratori [3]	7.616	9,1%
Quattro laboratori e oltre [4]	75.659	90,2%
Nessuna risposta	55	0,1%

**Domanda 2- Hai partecipato ad un laboratorio o comunque ad un'attività di approfondimento sul tema dei Bisogni Educativi Speciali (BES) e disabilità?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Sì, un solo laboratorio sui BES (e disabilità) pari a tre ore di formazione [1]	76.825	91,6%
Sì più laboratori di approfondimento, per un numero di ore superiore a tre [2]	5.858	7,0%
No non ho avuto modo di approfondire aspetti legati al tema BES [3]	426	0,5%
No, in specifici laboratori, perché il tema BES è stato affrontato in modo trasversale [4]	631	0,8%
Nessuna risposta	127	0,2%

**Domanda 3- Quanto tempo hai dedicato complessivamente ai laboratori formativi calcolando il tempo in presenza e la successiva rielaborazione personale?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Fino a 10 ore [1]	3.172	3,8%
Da 11 a 15 ore [2]	33.831	40,3%
Da 16 a 20 ore [3]	31.349	37,4%
Oltre 20 ore [4]	15.261	18,2%
Nessuna risposta	254	0,3%

**Domanda 4 - Quale è stata la caratterizzazione metodologica prevalente degli incontri di formazione di questa parte del percorso (laboratori formativi didattici)?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Lezioni frontali affidate ad esperti [1]	30.552	36,4%
Seminari comprensivi di relazione e dibattito tra i partecipanti [2]	9.848	11,7%
Laboratori (gruppi di lavoro, studio, confronto) [3]	41.180	49,1%
Ricerca azione (percorsi di studio a partire dai problemi posti dai partecipanti) [4]	2.048	2,4%
Nessuna risposta	239	0,3%

**Domanda 5- Quali nuclei tematici sono stati oggetto di approfondimento nel corso dei laboratori formativi?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Nuove tecnologie ad impatto sulla didattica [1]	76.719	91,5%
Gestione della classe e problematiche relazionali [2]	64.781	77,2%
Autovalutazione e miglioramento (sistema nazionale di valutazione) [3]	47.115	56,2%
Bisogni educativi speciali e disabilità[4]	80.544	96,0%
Contrasto alla dispersione scolastica [6]	8.212	9,8%
Inclusione sociale ed aspetti interculturali [7]	24.047	28,7%
Orientamento e Alternanza scuola-lavoro [8]	11.948	14,2%
Buone pratiche e didattiche disciplinari [9]	21.837	26,0%
Altro	1.714	2,0%

**Domanda 6 - Prima di programmare la partecipazione ai laboratori formativi didattici, è stata fatta una rilevazione delle sue esigenze formative?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Sì, ho potuto esprimere le mie esigenze attraverso un questionario personale (cartaceo o in formato digitale) [1]	27.634	32,9%
Sì, ho potuto esprimere le mie esigenze formative nel corso degli incontri preliminari	2.786	3,3%
Sì, ho avuto modo di compilare il Bilancio delle competenze in ingresso orientando così la scelta delle tematiche promosse dai laboratori [3]	23.292	27,8%
No, ma ho ricevuto dagli organizzatori una programmazione già definita dei temi che sarebbero stati trattati nei laboratori [4]	27.340	32,6%
No, ma ho segnalato le mie esigenze, informalmente, al mio dirigente scolastico, agli organizzatori dei corsi, al mio tutor, ai colleghi [5]	2.558	3,1%
Nessuna risposta	257	0,3%

**Domanda 7 - Hai avuto la possibilità di scegliere tra diverse opportunità di partecipazione ai laboratori?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Sì, Ho potuto frequentato tutti i laboratori di mio interesse [1]	41.594	49,6%
Ho frequentato solo alcuni dei laboratori richiesti, in quanti per quelli da me richiesti le iscrizioni erano già chiuse [2]	3.442	4,1%
Sono stato/a assegnato/a d'ufficio verso determinati laboratori che non avevo richiesto [3]	9.952	11,9%
Non mi stata offerta la possibilità di scegliere tra laboratori diversi [4]	28.598	34,1%
Nessuna risposta	281	0,3%

**Domanda 8 - La gestione dei laboratori, in linea di massima, ha consentito il coinvolgimento operativo dei partecipanti?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
È stato dato troppo spazio alle lezioni degli esperti/formatori (1)	7.894	9,4%
Il tutor ha creato occasioni di effettivo confronto e partecipazione attiva (2)	42.426	50,6%
Il coinvolgimento c'è stato, ma il tempo era troppo esiguo (3)	25.012	29,8%
Il confronto si è limitato ad una discussione su questioni generali (4)	8.279	9,9%
Nessuna risposta	256	0,3%

**Domanda 9- Quali metodologie sono state prevalentemente utilizzate nello svolgimento del laboratorio?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Lezioni frontali dell'esperto seguite da discussioni (1)	39.411	47,0%
Strategie di apprendimento cooperativo orientate alla costruzione di un prodotto (2)	16.701	19,9%
<i>Problem posing e problem solving</i> tramite l'utilizzo delle tecnologie e delle risorse digitali (3)	3.498	4,2%
Suddivisione in piccoli gruppi di lavoro per attività di reporting e revisione tra pari (4)	23.977	28,6%
Nessuna risposta	280	0,3%

**Domanda 10 - I conduttori dei laboratori erano adeguati al compito ed alla natura dei laboratori?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
I conduttori hanno svolto la funzione di esperti e docenti, prevalentemente su contenuti (1)	23.008	27,4%
I conduttori hanno adottato strategie esemplificative, con presentazioni di materiali, ipotesi, strumenti adatti ai profili e agli ordini di scuola (2)	34.029	40,6%
I conduttori hanno assicurato un buon supporto relazionale, motivazionale, di "tenuta" del compito formativo (3)	25.962	31,0%
I conduttori sembravano poco interessati alle esigenze, domande, questioni poste dai partecipanti (4)	604	0,7%
Nessuna risposta	264	0,3%

**Domanda 11- Il laboratorio ha prodotto materiali o ipotesi operative da sviluppare o sperimentare in classe?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Abbiamo acquisito slide, tracce, relazioni prodotte dai conduttori dei laboratori (1)	57.194	68,2%
I partecipanti hanno elaborato scalette, appunti, proposte originali di lavoro al termine del laboratorio (2)	23.904	28,5%
Sono stati condivisi materiali messi a disposizione dai corsisti (esempi, appunti, unità di lavoro, ecc.) (3)	16.987	20,3%
Non c'è stato il tempo per documentare il lavoro, che si è limitato ad un confronto tra tutor e corsisti (4)	8.834	10,5%

**Domanda 12- La partecipazione ai laboratori ha consentito di stabilire contatti con altri colleghi?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Ho incontrato colleghi per la prima volta, ma non ci sono state poi nuove occasioni di contatto (1)	32.123	38,3%
Sì, abbiamo preso accordi informali per contatti successivi (2)	16.520	19,7%
Sì, abbiamo costituito un gruppo di contatto (su fb, <i>WhatsApp</i> , mailing, ecc.) (3)	13.962	16,6%
Ho preso accordi con alcuni colleghi per incontri e scambi successivi (4)	20.995	25,0%
Nessuna risposta	267	0,3%

**Domanda 13- Cosa hai portato a casa al termine dei laboratori?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Un quaderno di appunti, note, pro-memoria di sintesi degli incontri (1)	59.652	71,1%
Una lista di contatti con persone che mi saranno utili in seguito (2)	11.034	13,2%
Una pennetta con slide, esempi, link che penso di riutilizzare in seguito (3)	33.659	40,1%
I temi affrontati facevano già parte del mio bagaglio di conoscenze professionali (4)	11.833	14,1%

**Domanda 14- Quali sono gli apprendimenti che pensi di aver conseguito attraverso la partecipazione ai laboratori?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Ho acquisito nuove informazioni su temi che non conoscevo (1)	24.299	29,0%
Ho ricevuto stimoli culturali e pedagogici specifici per il mio profilo che penso di approfondire e riprendere in seguito (2)	52.088	62,1%
Ho appreso tecniche e strategie che penso di utilizzare nella mia pratica didattica in aula (3)	40.942	48,8%
Gli incontri non hanno modificato le mie convinzioni precedenti in fatto di insegnamento (4)	7.159	8,5%

**Domanda 15- Quali aspetti dovrebbero essere migliorati, prioritariamente, per rendere più efficaci i laboratori di formazione? In particolare sarebbe necessario:**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Programmare i laboratori sulla base di effettivi bisogni segnalati dai corsisti, con molto anticipo (1)	25.975	31,0%
Avvicinare le tematiche ai profili dei docenti neoassunti (primaria, secondaria e sostegno) per consentire uno studio personale ed una effettiva rielaborazione (2)	19.736	23,5%
Intrecciare gli incontri di laboratorio con momenti di pratica didattica "guidata" in classe da tutor o formatori (3)	23.057	27,5%
Sostituire i laboratori formatori, con gruppi di ricerca-formazione solo interni alla propria scuola, per un migliore collegamento con la didattica quotidiana (4)	14.908	17,8%
Nessuna risposta	191	0,2%

**Appendice F Data set relativo ai questionari 3 e 5: Osservazione *peer to peer* lato docente e lato tutor**

**Questionario 3, sull'osservazione *peer to peer* compilato dal docente**

Struttura

**A.IL TEMPO DELL'ESPERIENZA**

**a1. Quante ore complessive hai dedicato alla fase *peer to peer* (comprehensive di osservazione nella classe del tutor, progettazione e sviluppo condiviso, presenza del tutor nella tua classe e valutazione dell'esperienza)?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Nessuna
- Da 1 a 4
- Da 5 a 10
- Oltre 10

**a2. Ritieni adeguata, in funzione della significatività dell'esperienza, la quantità delle ore dedicate alla fase *peer to peer*? Quali variazioni vorresti apportare?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Va mantenuta così
- Il tempo va aumentato
- Il tempo va diminuito
- Questa esperienza andrebbe eliminata

**a3. Alla luce dell'esperienza, ritieni più proficuo e significativo effettuare le ore di osservazione nell'ambito della medesima disciplina di insegnamento o in una diversa disciplina?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Medesima disciplina
- Diversa disciplina
- Situazione interdisciplinare indifferente

**a.4 (per i docenti di sostegno) Il tuo tutor è un docente di sostegno?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Sì e opera nella stessa classe
- Sì, ma opera in altra classe
- No, ma è docente della stessa classe
- No ed è docente in altre classi

## **B. OSSERVAZIONE EFFETTUATA DAL DOCENTE NEOASSUNTO**

### **b1. Quante ore hai dedicato all'osservazione in classe del tutor?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Nessuna
- Una
- Due
- Tre
- Più di tre

### **b2. Quale tipo di lezione/attività didattica hai osservato?**

*Più risposte possibili*

- Lezione frontale
- Situazione laboratoriale
- Situazione a classi aperte, gruppi ...
- Progetto con esperti esterni Uscita didattica/viaggio di istruzione
- Attività interdisciplinare (teatro, ambiente, ...)
- Altro:

### **b3. Durante le ore di osservazione quali strumenti sono stati utilizzati?**

*Più risposte possibili*

- Nessun strumento formalizzato
- Osservazioni libere carta e penna
- Griglie semi-strutturate e aperte
- Griglie analitiche fortemente strutturate
- Videoriprese
- Fotografie
- Una scheda di sintesi riassuntiva

### **b4. Quali sono stati gli aspetti su quali hai concentrato la tua attenzione durante la fase di osservazione?**

*Più risposte possibili*

- I contenuti disciplinari
- Le dinamiche relazionali
- Il contesto classe
- Gli stili di insegnamento
- La metodologia
- L'utilizzo delle tecnologie
- Tutti questi aspetti in uguale misura

**b5. Come hai vissuto la tua esperienza di osservatore nella classe del tutor?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Con naturalezza e semplicità
- Con qualche lieve imbarazzo
- In termini tecnici e professionali
- Con entusiasmo e partecipazione

**C. OSSERVAZIONE effettuata dal TUTOR**

**c1. Quante ore hai dedicato il tutor all'osservazione della tua classe?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Nessuna
- Una
- Due
- Tre
- Più di tre

**c2. Quale tipo di lezione/attività didattica è stata oggetto di osservazione da parte del tutor?**

*Più risposte possibili*

- Lezione frontale
- Situazione laboratoriale
- Situazione a classi aperte, gruppi ...
- Progetto con esperti esterni
- Uscita didattica/viaggio di istruzione
- Attività interdisciplinare (teatro, ambiente, ...)
- Altro:

**c3. Durante le ore di osservazione quali strumenti sono stati utilizzati dal tutor?**

*Più risposte possibili*

- Nessun strumento formalizzato
- Osservazioni libere carta e penna
- Griglie semi-strutturate e aperte
- Griglie analitiche fortemente strutturate
- Videoriprese
- Fotografie
- Una scheda di sintesi riassuntiva

**c4. Secondo te, su cosa si è maggiormente concentrata l'attenzione del tutor durante la sua osservazione nella tua classe?**

*Più risposte possibili*

- I contenuti disciplinari
- Le dinamiche relazionali
- Il contesto classe
- Gli stili di insegnamento
- La metodologia
- L'utilizzo delle tecnologie
- Tutti questi aspetti in uguale misura

**c5. Come hai vissuto l'esperienza di essere osservato dal tutor nella tua classe?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Con naturalezza e semplicità
- Con qualche lieve imbarazzo
- In termini tecnici e professionali
- Con entusiasmo e partecipazione

**c6. Hai ricevuto feedback dal tutor?**

*Più risposte possibili*

- Osservazioni informali e di carattere generale
- Indicazioni specifiche su aspetti didattici e metodologici
- Suggerimenti sul comportamento da tenere con gli allievi
- Nessun tipo di feedback significativo

**D. MOMENTO DI PROGETTAZIONE CONDIVISA**

**d1. Gli eventi di osservazione reciproca sono stati preceduti da un incontro preliminare con il tutor?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Sì, un incontro
- Sì, più incontri
- Nessun incontro
- Solo contatti sporadici

**d2. Qual è stato il contenuto dell'incontro preliminare con il tutor?**

*Più risposte possibili*

- Pianificazione dell'osservazione
- Progettazione congiunta dell'unità didattica
- Accordo sui comportamenti da adottare in classe
- Condivisione informale della nuova situazione

**d3. Le ore di osservazione reciproca sono state seguite da un momento conclusivo di confronto e di riflessione congiunta?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Sì
- No

**d4. Qual è stato il contenuto dell'incontro conclusivo di verifica dell'esperienza *peer to peer*?**

*Più risposte possibili*

- Ricostruzione di quanto avvenuto in classe
- Riflessioni sull'efficacia didattica dell'intervento
- Osservazioni sui comportamenti e le reazioni degli allievi
- Feedback complessivo sullo stile di insegnamento

**d5. Oltre alle attività di cui sopra, in quali altri momenti si è esplicitata la collaborazione con il tutor?**

*Più risposte possibili*

- Supporto nella progettazione
- Confronto sui criteri di valutazione fornitura di documentazione
- Consulenza per la stesura dei documenti colloqui informali

**d6. Quali comportamenti ti aspetti da un tutor supervisore che accoglie un neoassunto?**

*Più risposte possibili*

- Una vicinanza empatica e informale
- Un forte coinvolgimento su aspetti didattici e metodologici
- Scambi frequenti sulla gestione della classe e i rapporti con gli allievi
- Incontri più strutturati di progettazione e verifica congiunta una maggiore supervisione in classe

## **E. VALUTAZIONE COMPLESSIVA DELL'ESPERIENZA**

**e1. Giudichi utile nel suo complesso questa esperienza formativa?**

*Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento*

PER NULLA / POCO / ABBASTANZA / MOLTO

- Sul piano umano e relazionale
- Sul piano degli stimoli culturali
- Sul piano strettamente operativo e professionale

**e2. Qual è il principale punto di forza dell'esperienza?**

*Motiva la tua scelta*

Scrivere la propria risposta qui

**e3. In riferimento a questa attività di collaborazione col tutor che ti ha affiancato, quali suggerimenti potresti dare ai futuri neoassunti?**

Scrivere la propria risposta qui

Corpus di analisi

Il questionario era ideato per raccogliere informazioni su come i docenti abbiano vissuto l'esperienza *peer to peer* e la loro percezione sul lavoro svolto insieme al tutor accogliente.

*Tabella 19. Risposte al questionario 3 peer to peer (docenti)*

	Questionario <i>peer to peer</i> docente
Questionari completi	83.872
Questionari incompleti	480
Totali	84.352

I risultati a seguire si riferiscono ai questionari completati, ovvero a 83.872 questionari. Non sono riportati di seguito i risultati delle due domande a testo libero e2 (punti di forza dell'esperienza) ed e3 (suggerimenti per i futuri neoassunti).

## A." IL TEMPO DELL'ESPERIENZA

**Domanda A.1- Quante ore complessive hai dedicato alla fase *peer to peer* (comprensive di osservazione nella classe del tutor, progettazione e sviluppo condiviso, presenza del tutor nella tua classe e valutazione dell'esperienza)?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
0 (4)	25	0.03%
Da 1 a 4 (1)	1147	1.37%
Da 5 a 9 (2)	3.849	4.59%
10 (5)	2.805	3.34%
Oltre 10 (3)	76.046	90.67%
Nessuna risposta	0	0.00%

**Domanda A.2- Ritieni adeguata, in funzione della significatività dell'esperienza, la quantità delle ore dedicate alla fase *peer to peer*? Quali variazioni vorresti apportare?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Va mantenuta così (1)	59.801	71.30%
Il tempo va aumentato (2)	20.666	24.64%
Il tempo va diminuito (3)	2.296	2.74%
Questa esperienza andrebbe eliminata (4)	1.034	1.23%
Nessuna risposta	75	0.09%

**Domanda A.3- Alla luce dell'esperienza, ritieni più proficuo e significativo effettuare le ore di osservazione nell'ambito della medesima disciplina di insegnamento o in una diversa disciplina?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Medesima disciplina (1)	43.874	52.33%
Diversa disciplina (2)	3.884	4.63%
Situazione interdisciplinare (3)	28.743	34.28%
Indifferente (4)	7.235	8.63%
Nessuna risposta	111	0.13%

**Domanda A.4- (Per i docenti di sostegno) Il tuo tutor è un docente di sostegno?**

Risposta	Conteggio	Percentuale	Percentuale
Sì e opera nella stessa classe (1)	2.588	3.09%	10,35%
Sì, ma opera in altra classe (2)	10.596	12.64%	42,38%
No, ma è docente della stessa classe (3)	6.833	8.15%	27,33%
No ed è docente in altre classi (4)	4.988	5.95%	19,95%
Nessuna risposta	58.842	70.18%	

**B. OSSERVAZIONE EFFETTUATA DAL DOCENTE NEOASSUNTO****Domanda B.1- Quante ore hai dedicato all'osservazione in classe del tutor?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Nessuna (A1)	46	0.05%
1 (A2)	138	0.16%
2 (A3)	936	1.12%
3 (A4)	2.006	2.39%
Più di 3 (A5)	80.657	96.20%
Nessuna risposta	64	0.08%

**Domanda B.2- Quale tipo di lezione/attività didattica hai osservato?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Lezione frontale (1)	66.886	79.77%
Situazione laboratoriale (2)	44.073	52.56%
Situazione a classi aperte, gruppi ... (3)	16.196	19.32%
Progetto con esperti esterni (4)	4.754	5.67%
Uscita didattica/viaggio di istruzione (5)	8.430	10.05%
Attività interdisciplinare (teatro, ambiente, ...) (6)	9878	11.78%
Altro	12.508	14.92%

**Domanda B.3 - Durante le ore di osservazione quali strumenti sono stati utilizzati?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Nessun strumento formalizzato (1)	11.965	14.27%
Osservazioni libere carta e penna (2)	58.973	70.33%
Griglie semi-strutturate e aperte (3)	23.060	27.50%
Griglie analitiche fortemente strutturate (4)	6.324	7.54%
Videoriprese (5)	4.656	5.55%
Fotografie (6)	18.236	21.75%
Una scheda di sintesi riassuntiva (7)	18.386	21.93%

**Domanda B.4- Quali sono stati gli aspetti sui quali hai concentrato la tua attenzione durante la fase di osservazione?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
I contenuti disciplinari (1)	17.409	20.76%
Le dinamiche relazionali (2)	39.587	47.21%
Il contesto classe (3)	24.921	29.72%
Gli stili di insegnamento (4)	33.297	39.71%
La metodologia (5)	39.268	46.83%
L'utilizzo delle tecnologie (6)	10.464	12.48%
Tutti questi aspetti in uguale misura (7)	37.497	44.72%

**Domanda B.5- Come hai vissuto la tua esperienza di osservatore nella classe del tutor?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Con naturalezza e semplicità (1)	50.324	60.02%
Con qualche lieve imbarazzo (2)	1.770	2.11%
In termini tecnici e professionali (3)	5.872	7.00%
Con entusiasmo e partecipazione (4)	25.759	30.72%
Nessuna risposta	122	0.15%

### C. OSSERVAZIONE effettuata dal TUTOR

#### Domanda C.1- Quante ore ha dedicato il tutor all'osservazione della tua classe?"

Risposta	Conteggio	Percentuale
Nessuna (A1)	189	0.23%
1 (A2)	170	0.20%
2 (A3)	1.043	1.24%
3 (A4)	2.200	2.62%
Più di 3 (A5)	80.054	95.48%
Nessuna risposta	191	0.23%

#### Domanda C.2- Quale tipo di lezione/attività didattica è stata oggetto di osservazione da parte del tutor?

Risposta	Conteggio	Percentuale
Lezione frontale (1)	60.788	72.50%
Situazione laboratoriale (2)	53.334	63.61%
Situazione a classi aperte, gruppi ... (3)	18.478	22.04%
Progetto con esperti esterni (4)	2.945	3.51%
Uscita didattica/viaggio di istruzione (5)	6.762	8.06%
Attività interdisciplinare (teatro, ambiente, ... ) (6)	10.165	12.12%
Altro	12.716	15.17%

#### Domanda C.3- Durante le ore di osservazione quali strumenti sono stati utilizzati dal tutor?

Risposta	Conteggio	Percentuale
Nessun strumento formalizzato (1)	15.299	18.25%
Osservazioni libere carta e penna (2)	51.976	61.99%
Griglie semi-strutturate e aperte (3)	23.408	27.92%
Griglie analitiche fortemente strutturate (4)	7.787	9.29%
Videoriprese (5)	4.655	5.55%
Fotografie (6)	19.165	22.86%
Una scheda di sintesi riassuntiva (7)	16.683	19.90%

**Domanda C.4- Secondo te, su cosa si è maggiormente concentrata l'attenzione del tutor durante la sua osservazione nella tua classe?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
I contenuti disciplinari (1)	16.506	19.69%
Le dinamiche relazionali (2)	34.044	40.60%
Il contesto classe (3)	19.635	23.42%
Gli stili di insegnamento (4)	26.380	31.46%
La metodologia (5)	34.086	40.65%
L'utilizzo delle tecnologie (6)	11.778	14.05%
Tutti questi aspetti in uguale misura (7)	42.155	50.28%

**Domanda C.5- Come hai vissuto l'esperienza di essere osservato dal tutor nella propria classe?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Con naturalezza e semplicità (1)	55.229	65.87%
Con qualche lieve imbarazzo (2)	8.231	9.82%
In termini tecnici e professionali (3)	6.191	7.38%
Con entusiasmo e partecipazione (4)	13.961	16.65%
Nessuna risposta	235	0.28%

**Domanda C.6- Hai ricevuto feedback dal tutor?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Osservazioni informali e di carattere generale (1)	50.534	60.27%
Indicazioni specifiche su aspetti didattici e metodologici (2)	40.054	47.77%
Suggerimenti sul comportamento da tenere con gli allievi al fine di migliorare la relazione in classe tra pari (3)	27.276	32.53%
Nessun tipo di feedback significativo (4)	2.545	3.04%

#### D. MOMENTO DI PROGETTAZIONE CONDIVISA

**Domanda D.1 - Gli eventi di osservazione reciproca sono stati preceduti da un incontro preliminare con il tutor?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Sì, un incontro in cui è stata definita la modalità di osservazione (1)	42.541	50.74%
Sì, più incontri in cui è stata definita la modalità e simulato i processi (2)	38.066	45.40%
Solo contatti sporadici (3)	1.744	2.08%
Nessun incontro (4)	1.401	1.67%
Nessuna risposta	95	0.11%

**Domanda D.2- Qual è stato il contenuto dell'incontro preliminare con il tutor?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Pianificazione dell'osservazione (1)	59.516	73.86%
Revisione congiunta della progettazione dell'unità didattica (2)	41.325	51.28%
Individuazione delle dimensioni didattiche e comportamenti del docente in classe (3)	9.868	12.25%
Condivisione informale della nuova situazione (4)	16.436	20.40%

**Domanda D.3- Le ore di osservazione reciproca sono state seguite da un momento conclusivo di confronto e di riflessione congiunta?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Sì (Y)	82.183	98.02%
No (N)	1.528	1.82%
Nessuna risposta	136	0.16%

**Domanda D.4 - Qual è stato il contenuto dell'incontro conclusivo di verifica dell'esperienza *peer to peer*?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Ricostruzione di quanto avvenuto in classe tramite analisi della documentazione delle osservazioni (1)	33.009	40.10%
Riflessioni sull'efficacia didattica dell'intervento e individuazione dei punti deboli (2)	42.441	51.56%

Osservazioni sui comportamenti e le reazioni degli allievi e individuazione di interventi (3)	25.721	31.25%
Feedback complessivo sullo stile di insegnamento e suggerimenti migliorativi (4)	41.746	50.71%

**Domanda D.5- Oltre alle attività di cui sopra, in quali altri momenti si è esplicitata la collaborazione con il tutor?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Supporto nella progettazione (1)	63.056	75.20%
Confronto sui criteri di valutazione (2)	37.006	44.14%
Fornitura di documentazione (3)	27.592	32.91%
Consulenza per la stesura dei documenti (4)	37.077	44.22%
Colloqui informali (5)	59.056	70.43%

**Domanda D.6- Quali comportamenti ti aspetti da un tutor supervisore che accoglie un neoassunto?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Una vicinanza empatica e informale (1)	53.408	63.70%
Un forte coinvolgimento su aspetti didattici e metodologici (2)	48.802	58.20%
Scambi frequenti sulla gestione della classe ed i rapporti con gli allievi (3)	48.936	58.36%
Incontri più strutturati di progettazione e osservazione critica congiunta (4)	14.132	16.85%
Una maggiore supervisione/osservazione in classe e riflessione dialogata (5)	5.240	6.25%

## E. VALUTAZIONE COMPLESSIVA DELL'ESPERIENZA

### Domanda E.1- Giudichi utile nel suo complesso questa esperienza formativa?

[Sul piano umano e relazionale]

Risposta	Conteggio	Percentuale
Per nulla (1)	98	0.12%
Poco (2)	581	0.69%
Abbastanza (3)	17.966	21.43%
Molto (4)	65.157	77.71%
Nessuna risposta	45	0.05%

[Sul piano degli stimoli culturali]

Risposta	Conteggio	Percentuale
Per nulla (1)	176	0.2%
Poco (2)	1.732	2.1%
Abbastanza (3)	31.232	37.3%
Molto (4)	50.559	60.3%
Nessuna risposta	148	0.02%

[Sul piano strettamente operativo e professionale]

Risposta	Conteggio	Percentuale
Per nulla (1)	227	0.27%
Poco (2)	1.612	1.92%
Abbastanza (3)	26.785	31.95%
Molto (4)	55.082	65.69%
Nessuna risposta	141	0.17%

### Domanda E.2- Qual è il principale punto di forza dell'esperienza?

*Scrivere la propria risposta qui*

## **Questionario 5, sull'osservazione peer to peer compilato dal tutor**

### Struttura

Alla luce del modello di formazione in ingresso delineato dalla Circolare Miur n. 6768 del 27 febbraio 2015, si chiede di riflettere sulla sua attività di tutor di un docente neoassunto in anno di formazione e sui momenti di collaborazione e scambio tra colleghi, anche tramite l'osservazione reciproca (*peer review*).

### **A. IL TEMPO DELL'ESPERIENZA**

**a.1 Quante ore complessive ha dedicato al *peer to peer* (comprensive di osservazione nella classe del neoassunto, progettazione e sviluppo condiviso, presenza del neoassunto nella sua classe e valutazione dell'esperienza)?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Nessuna
- Da 1 a 4
- Da 5 a 10
- Oltre 10

**a.2 Ritiene adeguata, in funzione della significatività dell'esperienza, la quantità delle ore dedicate al *peer to peer*?**

Quali variazioni vorrebbe apportare? Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate: La risposta era NO 'Nessuna' Alla domanda '1 [A01]' a.1 Quante ore complessive ha dedicato al *peer to peer* (comprensive di osservazione nella classe del neoassunto, progettazione e sviluppo condiviso, presenza del neoassunto nella sua classe e valutazione dell'esperienza)?

*Scegli solo una delle seguenti*

- Va mantenuta così
- Il tempo andrebbe aumentato
- Il tempo andrebbe diminuito
- Questa esperienza andrebbe eliminata

**a.3 Alla luce dell'esperienza, ritiene più proficuo e significativo effettuare le ore di osservazione nell'ambito della medesima disciplina di insegnamento o in una diversa disciplina?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Medesima disciplina
- Diversa disciplina
- Situazione interdisciplinare
- Indifferente

**a.4 (per i docenti di sostegno) Il neoassunto che le è stato assegnato è un docente di sostegno?**

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate: La risposta era NO 'Nessuna' Alla domanda '1 [A01]' (a.1 Quante ore complessive ha dedicato al *peer to peer* comprensive di osservazione nella classe del neoassunto, progettazione e sviluppo condiviso, presenza del neoassunto nella sua classe e valutazione dell'esperienza)?

*Scegli solo una delle seguenti*

- Sì e opera nella stessa classe
- Sì, ma opera in altra classe
- No, ma è docente della stessa classe
- No ed è docente in altre classi

**B. OSSERVAZIONE EFFETTUATA DAL DOCENTE TUTOR NELLA CLASSE DEL NEOASSUNTO**

**b.1 Quale tipo di lezione/attività didattica ha osservato?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Lezione prevalentemente frontale
- Situazione laboratoriale
- Situazione a classi aperte, gruppi
- Progetto con esperti esterni
- Uscita didattica/viaggio di istruzione
- Attività interdisciplinare (teatro, ambiente, ...)
- Altro

**b.2 Durante le ore di osservazione quali strumenti sono stati utilizzati?**

*Scegliere tutte le corrispondenti*

- Nessuno strumento formalizzato
- Osservazioni libere carta e penna
- Griglie semi-strutturate e aperte
- Griglie analitiche fortemente strutturate
- Videoriprese
- Fotografie e diapositive
- Una scheda di sintesi riassuntiva

**b.3 Durante l'esperienza in qualità di "osservatore", a quali aspetti ha dedicato maggiore attenzione?**

*Scegliere tutte le corrispondenti*

- I contenuti disciplinari esposti dal neo-docente
- Le dinamiche relazionali tra e con gli allievi
- Il contesto e l'organizzazione della classe
- Gli stili di insegnamento
- Le scelte metodologiche adottate
- L'utilizzo delle nuove tecnologie
- Tutti questi aspetti in uguale misura

**b.4 Come ha vissuto la sua esperienza di osservatore nella classe del neoassunto?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Con naturalezza e semplicità
- Con qualche lieve imbarazzo
- In termini tecnici e professionali
- Con curiosità e partecipazione

**b.5 Il docente neoassunto come ha partecipato alla vita collegiale della scuola?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Si è inserito con vivacità e sicurezza nei momenti di progettazione, nei gruppi di lavoro, in attività di ricerca
- Ha partecipato soprattutto ai momenti formali della vita della scuola (consigli di classe, collegi, ecc.)
- Ha privilegiato momenti informali, confronti in piccoli gruppi, scambi ecc.
- Ha vissuto individualmente il proprio impegno, per curare la didattica in classe
- È risultato molto attivo negli scambi social (rete, gruppi online, comunità di pratiche, associazioni...)

**b.6 Quali bisogni formativi le ha manifestato il docente neoassunto, anche come esigenza di sviluppo professionale, rispetto alle seguenti Aree?**

**COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (Didattica)**

- Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro
- Organizzazione delle situazioni di apprendimento
- Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo
- Nessuna risposta

**AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA**

- Informare e coinvolgere i genitori
- Lavorare in gruppo tra insegnanti
- Partecipare alla gestione della scuola
- Nessuna risposta

## AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE

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

### b.7 In quali aree il docente neoassunto ha registrato un'attitudine particolare?

*Scegli solo una delle seguenti*

- Nella padronanza dei contenuti disciplinari
- Nelle scelte metodologiche
- In campo relazionale/comunicativo
- Nella didattica inclusiva e nell'incoraggiamento degli allievi
- Nello stile complessivo di insegnamento
- Altro

### b.8 In quale delle seguenti aree il docente neoassunto ha mostrato un suo talento, una sua professionalità?

*Scegliere tutte le corrispondenti*

- Nella padronanza dei contenuti disciplinari
- Nelle scelte metodologiche
- In campo relazionale/comunicativo
- Nella didattica inclusiva e nell'incoraggiamento degli allievi
- Nello stile complessivo di insegnamento
- Altro:

## OSSERVAZIONE EFFETTUATA DAL NEOASSUNTO

### c.1 Quale tipo di lezione/attività didattica è stata oggetto di osservazione da parte del neoassunto nella sua classe?

*Scegliere tutte le corrispondenti*

- Lezione prevalentemente frontale
- Situazione laboratoriale
- Situazione a classi aperte, gruppi...
- Progetto con esperti esterni
- Uscita didattica/viaggio di istruzione
- Attività interdisciplinare (teatro, ambiente, ...)
- Altro:

### c.2 Durante le ore di osservazione quali strumenti sono stati utilizzati dal neoassunto?

*Scegliere tutte le corrispondenti*

- Nessuno strumento formalizzato
- Osservazioni libere carta e penna
- Griglie semi-strutturate e aperte
- Griglie analitiche fortemente strutturate
- Videoriprese
- Fotografie e diapositive
- Una scheda di sintesi riassuntiva

**c.3 Durante l'esperienza in qualità di "osservato", quali aspetti ritiene siano stati oggetto di maggiore attenzione?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- I contenuti disciplinari
- Le dinamiche relazionali
- Il contesto classe
- Gli stili di insegnamento
- La metodologia
- L'utilizzo delle nuove tecnologie
- Tutti questi aspetti in uguale misura

**c.4 Come ha vissuto l'esperienza di essere osservato dal neoassunto nella propria classe?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Con naturalezza e semplicità
- Con qualche lieve imbarazzo
- In termini tecnici e professionali
- Con curiosità e partecipazione

**c.5 Ha fornito feedback al neoassunto?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Osservazioni informali e di carattere generale
- Indicazioni specifiche su aspetti didattici e metodologici
- Suggerimenti sul comportamento da tenere con gli allievi
- Nessun tipo di feedback significativo

**D. MOMENTO DI PROGETTAZIONE CONDIVISA**

**d.1 Le osservazioni sono state precedute da un incontro preliminare con il neoassunto?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Sì, un incontro
- Sì, più incontri
- Nessun incontro
- Solo contatti sporadici

**d.2 Qual è stato il contenuto dell'incontro preliminare con il neoassunto?**

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate: La risposta era NO 'Nessun incontro' alla domanda '18 [D01]' (d.1 Le osservazioni sono state precedute da un incontro preliminare con il neoassunto?)

*Scegli solo una delle seguenti*

- Pianificazione dell'osservazione
- Progettazione congiunta dell'attività didattica
- Accordo sui comportamenti da adottare in classe
- Condivisione informale della nuova situazione

**d.3 Le ore di osservazione reciproca sono state seguite da un momento conclusivo di confronto e di riflessione congiunta?**

*Scegli solo una delle seguenti*

- Sì
- No

**d.4 Qual è stato il contenuto dell'incontro conclusivo di verifica dell'esperienza *peer to peer*?**

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate: La risposta era NO 'No' Alla domanda '20 [D03]' (d.3 Le ore di osservazione reciproca sono state seguite da un momento conclusivo di confronto e di riflessione congiunta?)

*Scegli solo una delle seguenti*

- Ricostruzione di quanto avvenuto in classe
- Riflessioni sull'efficacia didattica dell'intervento
- Osservazioni sui comportamenti e le reazioni degli allievi
- Feedback complessivo sullo stile di insegnamento

**d.5 Oltre alle attività di cui sopra, in quali altri momenti si è esplicitata la collaborazione con il neoassunto?**

*Scegliere tutte le corrispondenti*

- Supporto nella progettazione
- Confronto sui criteri di valutazione
- Fornitura di documentazione
- Consulenza per la stesura dei documenti
- Colloqui informali

## E. VALUTAZIONE COMPLESSIVA DELL'ESPERIENZA

### e.1 Giudica utile nel suo complesso questa esperienza formativa?

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate: La risposta era NO 'Nessuna' Alla domanda '1 [A01]' (a.1 Quante ore complessive ha dedicato al *peer to peer* (comprehensive di osservazione nella classe del neoassunto, progettazione e sviluppo condiviso, presenza del neoassunto nella sua classe e valutazione dell'esperienza)?

*Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento*

- Per nulla
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Sul piano umano e relazionale
- Sul piano degli stimoli culturali
- Sul piano strettamente operativo e professionale

### e.2 Pensa di svolgere ancora in futuro la funzione di tutor di un docente neoassunto?

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate: La risposta era NO 'Nessuna' alla domanda '1 [A01]' (a.1 Quante ore complessive ha dedicato al *peer to peer* (comprehensive di osservazione nella classe del neoassunto, progettazione e sviluppo condiviso, presenza del neoassunto nella sua classe e valutazione dell'esperienza)?

*Scegli solo una delle seguenti:*

- Sì
- No

### e.3 Qual è il principale punto di forza dell'esperienza?

Motivi la sua scelta. Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate: La risposta era NO 'Nessuna' Alla domanda '1 [A01]' (a.1 Quante ore complessive ha dedicato al *peer to peer* (comprehensive di osservazione nella classe del neoassunto, progettazione e sviluppo condiviso, presenza del neoassunto nella sua classe e valutazione dell'esperienza)?

*Scrivere la propria risposta qui*

### e.4 Quale suggerimento si sente di dare ai prossimi docenti neoassunti in anno di formazione, in riferimento a questa esperienza di osservazione-collaborazione-riflessione?

(max Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate: La risposta era NO 'Nessuna'  
Alla domanda '1 [A01]' ( a.1 Quante ore complessive ha dedicato al *peer to peer* (comprehensive di osservazione nella classe del neoassunto, progettazione e sviluppo condiviso, presenza del neoassunto nella sua classe e valutazione dell'esperienza)? )

Scrivere la propria risposta qui

### Corpus di analisi

Il questionario era ideato per raccogliere informazioni su come i tutor hanno vissuto l'esperienza *peer to peer* la loro percezione sul lavoro svolto insieme al docente neoassunto.

Tabella 20. Risposte al questionario *peer to peer* (tutor)

	Questionario <i>peer to peer</i> tutor
Questionari completi	82.223
Questionari incompleti	1.313
<b>Totali</b>	<b>83.556</b>

I risultati a seguire si riferiscono ai questionari completati, ovvero a 82.223 questionari. Non sono riportati di seguito i risultati delle due domande a testo libero e3 (punti di forza dell'esperienza) ed e4 (suggerimenti per i futuri neoassunti).

### **A." IL TEMPO DELL'ESPERIENZA**

**Domanda A.1 - Quante ore complessive ha dedicato al *peer to peer* (comprehensive di osservazione nella classe del neoassunto, progettazione e sviluppo condiviso, presenza del neoassunto nella sua classe e valutazione dell'esperienza)?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Nessuna (1)	71	0.09%
Da 1 a 4 (2)	1.728	2.10%
Da 5 a 9 (3)	5.387	6.55%
10 (4)	3.583	4.36%
Oltre 10 (5)	71.344	86.77%
Nessuna risposta	110	0.13%

**Domanda A.2 - Ritiene adeguata, in funzione della significatività dell'esperienza, la quantità delle ore dedicate al *peer to peer*? Quali variazioni vorrebbe apportare?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Va mantenuta così (1)	58.975	71.73%
Il tempo va aumentato (2)	20.358	24.76%
Il tempo va diminuito (3)	1.848	2.25%
Questa esperienza andrebbe eliminata (4)	713	0.87%
Nessuna risposta	329	0.31%

**Domanda A.3 - Alla luce dell'esperienza, ritiene più proficuo e significativo effettuare le ore di osservazione nell'ambito della medesima disciplina di insegnamento o in una diversa disciplina?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Medesima disciplina (1)	43.343	52.72%
Diversa disciplina (2)	4.218	5.13%
Situazione interdisciplinare (3)	26.330	32.02%
Indifferente (4)	8.040	9.78%
Nessuna risposta	292	0.36%

**Domanda A.4 - (Per i docenti di sostegno) Il neoassunto che le è stato assegnato è un docente di sostegno?**

Risposta	Conteggio	Percentuale	Percentuale
Sì e opera nella stessa classe (1)	6.381	7.76%	20,58%
Sì, ma opera in altra classe (2)	11.569	14.07%	37,32%
No, ma è docente della stessa classe (3)	5.041	6.13%	16,26%
No ed è docente in altre classi (4)	8.008	9.74%	25,83%
Nessuna risposta	51.224	62.22%	

**B." OSSERVAZIONE EFFETTUATA DAL DOCENTE TUTOR NELLA CLASSE DEL NEOASSUNTO**

**Domanda B.1 - Quale tipo di lezione/attività didattica ha osservato?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Lezione prevalentemente frontale	32.834	39,93%
Situazione laboratoriale	30.251	36,79%
Situazione a classi aperte, gruppi	5.971	7,26%
Progetto con esperti esterni	318	0,39%
Uscita didattica/viaggio di istruzione	528	0,64%
Attività interdisciplinare (teatro, ambiente, ecc)	2.681	3,26%
Altro	9.473	11,52%
Nessuna risposta	167	0,20%

**Domanda B.2 - Durante le ore di osservazione quali strumenti sono stati utilizzati?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Nessuno strumento formalizzato	11.914	14,49%
Osservazioni libere carta e penna	50.278	61,15%
Griglie semi-strutturate e aperte	25.432	30,93%
Griglie analitiche fortemente strutturate	7.954	9,67%
Videoriprese	6.532	7,94%
Fotografie e diapositive	23.631	28,74%
Una scheda di sintesi riassuntiva	19.486	23,70%

**Domanda B.3 - Durante l'esperienza in qualità di "osservatore", a quali aspetti ha dedicato maggiore attenzione?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
I contenuti disciplinari esposti dal neo-docente	16.491	20,06%
Le dinamiche relazionali tra e con gli allievi	35.464	43,13%
Il contesto e l'organizzazione della classe	17.495	21,28%
Gli stili di insegnamento	21.966	26,72%
Le scelte metodologiche adottate	31.785	38,66%
L'utilizzo delle nuove tecnologie	12.251	14,90%
Tutti questi aspetti in uguale misura	41.783	50,82%

**Domanda B.4 - Come ha vissuto la sua esperienza di osservatore nella classe del neoassunto?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Con naturalezza e semplicità	49.706	60,45%
Con qualche lieve imbarazzo	1.069	1,30%
In termini tecnici e professionali	7.782	9,46%
Con curiosità e partecipazione	23.213	28,23%
Nessuna risposta	453	0,55%

**Domanda B.5 - Il docente neoassunto come ha partecipato alla vita collegiale della scuola?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Si è inserito con vivacità e sicurezza nei momenti di progettazione, nei gruppi di lavoro, in attività di ricerca	56.627	68,87%
Ha partecipato soprattutto ai momenti formali della vita della scuola (consigli di classe, collegi, ecc.)	13.600	16,54%
Ha privilegiato momenti informali, confronti in piccoli gruppi, scambi ecc.	7.039	8,56%
Ha vissuto individualmente il proprio impegno, per curare la didattica in classe	2.768	3,37%
È risultato molto attivo negli scambi social (rete, gruppi online, comunità di pratiche, associazioni...)	1.851	2,25%
Nessuna risposta	338	0,41%

**Domanda B.6 - Quali bisogni formativi le ha manifestato il docente neoassunto, anche come esigenza di sviluppo professionale?"**

**COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (Didattica)**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro	36.272	44,11%
Organizzazione delle situazioni di apprendimento	27.121	32,98%
Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo	18.107	22,02%
Nessuna risposta	723	0,88%

#### AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA

Risposta	Conteggio	Percentuale
Informare e coinvolgere i genitori	7.465	9,08%
Lavorare in gruppo tra insegnanti	49.478	60,18%
Partecipare alla gestione della scuola	24.466	29,76%
Nessuna risposta	814	0,99%

#### AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE

Risposta	Conteggio	Percentuale
Affrontare i doveri e i problemi etici della professione	9.454	11,50%
Curare la propria formazione continua	36.879	44,85%
Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative	35.226	42,84%
Nessuna risposta	664	0,81%

#### Domanda B.7 - In quali aree il docente neoassunto ha registrato un'attitudine particolare?

Risposta	Conteggio	Percentuale
Nella padronanza dei contenuti disciplinari	9.807	11,93%
Nelle scelte metodologiche	6.545	7,96%
Nella didattica inclusiva e nell'incoraggiamento degli allievi	25.915	31,52%
Nello stile complessivo di insegnamento	24.417	29,70%
In campo relazionale/comunicativo	13.082	15,91%
Altro	2.045	2,49%
Nessuna risposta	412	0,50%

**Domanda B.8- In quale delle seguenti aree il docente neoassunto ha mostrato un suo talento, una sua professionalità?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Nelle scelte metodologiche	26.680	32,45%
In campo relazionale/comunicativo	23.416	28,48%
Nella didattica inclusiva e nell'incoraggiamento degli allievi	32.669	39,73%
Nello stile complessivo di insegnamento	33.730	41,02%
Altro	30.004	36,49%

### C." OSSERVAZIONE EFFETTUATA DAL NEOASSUNTO

**Domanda C.1- Quale tipo di lezione/attività didattica è stata oggetto di osservazione da parte del neoassunto nella sua classe?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Lezione frontale	58.640	71,32%
Situazione laboratoriale	41.552	50,54%
Situazioni a classi aperte	15.180	18,46%
Progetto con esperti esterni	4.250	5,17%
Uscita didattica/viaggio	7.661	9,32%
Attività interdisciplinare	9.698	11,79%

**Domanda C.2- Durante le ore di osservazione quali strumenti sono stati utilizzati dal neoassunto?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Nessuno strumento formalizzato	12.888	15,67%
Osservazioni libere carta e penna	54.789	66,63%
Griglie semi strutturate ed aperte	21.613	26,29%
Griglie analitiche fortemente strutturate	5.880	7,15%
Video riprese	4.752	5,78%
Fotografie	18.190	22,12%
Scheda di sintesi riassuntiva	17.233	20,96%

**Domanda C.3 - Durante l'esperienza in qualità di "osservato", quali aspetti ritiene siano stati oggetto di maggiore attenzione?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Gli stili di insegnamento	10.323	12,55%
I contenuti disciplinari	2.696	3,28%
Il contesto classe	2.606	3,17%
La metodologia	11.967	14,55%
L'utilizzo delle tecnologie	1.909	2,32%
Le dinamiche relazionali	9.498	11,55%
Tutti questi aspetti in uguale misura	42.430	51,60%
Nessuna risposta	794	0,97%

**Domanda C.4 - Come ha vissuto l'esperienza di essere osservato dal neoassunto nella propria classe?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Con curiosità e partecipazione	8.181	9,95%
Con naturalezza e semplicità	66.123	80,42%
Con qualche lieve imbarazzo	1.509	1,84%
In termini tecnici e professionali	5.606	6,82%
Nessuna risposta	804	0,98%

**Domanda C.5- Ha fornito feedback al neoassunto?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Indicazioni specifiche su aspetti didattici e metodologici	32.019	38,94%
Nessun tipo di feedback significativo	2.300	2,80%
Osservazioni informali e di carattere generale	32.571	39,61%
Suggerimenti sul comportamento da tenere con gli allievi al fine di migliorare la relazione in classe tra pari	14.526	17,67%
Nessuna risposta	807	0,98%

#### D. MOMENTO DI PROGETTAZIONE CONDIVISA

**Domanda D.1- Le osservazioni sono state precedute da un incontro preliminare con il neoassunto?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Sì, un incontro in cui è stata definita la modalità di osservazione (1)	39.107	47,56%
Sì, più incontri in cui è stata definita la modalità e simulato i processi (2)	40.379	49,11%
Solo contatti sporadici (3)	1.515	1,84%
Nessun incontro (4)	677	0,82%
Nessuna risposta	545	0,66%

**Domanda D.2- Qual è stato il contenuto dell'incontro preliminare con il neoassunto?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Pianificazione dell'osservazione (1)	43.763	53,22%
Revisione congiunta della progettazione dell'unità didattica (2)	23.800	28,95%
Individuazione delle dimensioni didattiche e comportamenti del docente in classe (3)	4.530	5,51%
Condivisione informale della nuova situazione (4)	7.690	9,35%
Nessuna risposta	2.440	2,97%

**Domanda D.3 - Le ore di osservazione reciproca sono state seguite da un momento conclusivo di confronto e di riflessione congiunta?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Sì (Y)	80.620	98,05%
No (N)	971	1,18%
Nessuna risposta	632	0,44%

**Domanda D.4 - Qual è stato il contenuto dell'incontro conclusivo di verifica dell'esperienza *peer to peer***

Risposta	Conteggio	Percentuale
Ricostruzione di quanto avvenuto in classe tramite analisi della documentazione delle osservazioni (1)	16.502	20.15%
Riflessioni sull'efficacia didattica dell'intervento e individuazione dei punti deboli (2)	27.387	33.39%
Osservazioni sui comportamenti e reazioni degli allievi e individuazione di interventi (3)	7.517	9.16%
Feedback complessivo sullo stile di insegnamento e suggerimenti migliorativi (4)	29.241	35.70%
Nessuna risposta	1.576	0.41%

**Domanda D.5 - Oltre alle attività di cui sopra, in quali altri momenti si è esplicitata la collaborazione con il neoassunto?**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Supporto nella progettazione (1)	57.022	69.60%
Confronto sui criteri di valutazione (2)	37.624	45.91%
Fornitura di documentazione (3)	27.039	33.02%
Consulenza per la stesura dei documenti (4)	35.310	43.13%
Colloqui informali (5)	52.655	64.31%

**E. VALUTAZIONE COMPLESSIVA DELL'ESPERIENZA**

**Domanda E.1 - Giudica utile nel suo complesso questa esperienza formativa?**

[Sul piano umano e relazionale]

Risposta	Conteggio	Percentuale
Per nulla (1)	92	0,11%
Poco (2)	515	0,63%
Abbastanza (3)	15.319	18,63%
Molto (4)	65.750	79,97%
Nessuna risposta	547	0,67%

[Sul piano degli stimoli culturali]

Risposta	Conteggio	Percentuale
Per nulla (1)	227	0,28%
Poco (2)	2.011	2,45%
Abbastanza (3)	30.410	36,98%
Molto (4)	48.845	59,41%
Nessuna risposta	730	0,89%

[Sul piano strettamente operativo e professionale]

Risposta	Conteggio	Percentuale
Per nulla (1)	234	0,28%
Poco (2)	1.844	2,24%
Abbastanza (3)	28.241	34,35%
Molto (4)	51.211	62,28%
Nessuna risposta	693	0,84%

**Domanda E.2- Pensa di svolgere ancora in futuro la funzione di tutor di un docente neoassunto**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Sì (Y)	73.439	89,32%
No (N)	7.945	9,66%
Nessuna risposta	839	1,02%

## **Appendice G Data set relativo al questionario 4: questionario sull'attività online**

### **Struttura**

#### **In quale ordine di scuola insegni?**

- Scuola dell'Infanzia
- Scuola Primaria
- Secondaria di I grado
- Secondaria di II grado

#### **Sei un/a docente di sostegno?**

- Sì
- No

#### **L'attività sul Bilancio delle competenze in ingresso:**

- Ti ha aiutato a comprendere in modo più approfondito le diverse aree e dimensioni delle competenze professionali
- Ti ha aiutato a scoprire tuoi aspetti di competenze
- Ti ha aiutato a trovare aspetti di competenza sui quali progettare la tua formazione futura
- Ti ha permesso di tratteggiare nella sua interezza la figura professionale del docente

#### **L'elaborazione del Curriculum formativo ti ha permesso di:**

- Cogliere/Scoprire l'importanza di alcune specifiche esperienze o eventi formativi
- Rafforzare la consapevolezza sul tuo percorso professionale
- Riorganizzare le esperienze formative pregresse dando senso al percorso professionale

#### **Inserire la progettazione delle due attività didattiche e riflettere sulle stesse ti ha permesso di:**

- comprendere la traiettoria (e le fonti) che hai seguito nel progettare
- riconoscere i principali fattori che influenzano la tua progettazione
- individuare elementi che non hai preso in considerazione nella progettazione iniziale

#### **Quali sono gli elementi che ritieni di non aver preso in considerazione nella progettazione iniziale?**

- Personalizzazione
- Interdisciplinarietà
- Valutazione
- Indicazioni nazionali/Linee Guida

**Tra le proposte che ti sono state fatte per documentare metti in ordine di priorità (da 1 a 4) quali ritieni più efficaci**

*drag and drop*

- Materiali utilizzati durante le lezioni (preparati prima o durante l'attività) e/o predisposti per l'attività degli studenti (schede, immagini, consegne, supporti, slide).
- Documentazione delle attività didattiche (audio, video, foto, testo).
- Materiali prodotti dagli studenti durante le attività didattiche (esercizi, trascrizione di domande, elaborati, etc. etc.).
- Riflessioni sulle attività svolte (del docente, del tutor, degli studenti).

**Ritieni la funzione "Componi la pagina di presentazione dell'attività" utile a:**

- Presentare le risorse per una riorganizzazione dell'attività
- Presentare le risorse sulla base della loro significatività
- Presentare le risorse sulla base di una logica temporale
- Presentare le risorse sulla base di una logica di narrazione

**Nel portare avanti le due attività didattiche:**

- Hai lavorato tenendo presente l'idea di un percorso migliorativo, analizzando la prima attività e integrando nella seconda gli elementi di pratica ritenuti fondamentali per la costruzione di una esperienza significativa in classe
- Hai lavorato in autonomia su entrambe le attività
- Hai lavorato in autonomia sulla prima e col supporto/confronto del tutor sulla seconda
- Hai lavorato col supporto/confronto del tutor sulla prima e in autonomia sulla seconda
- Hai lavorato in entrambe con il supporto del tutor e con un confronto progressivo
- Hai lavorato anche confrontandoti con i colleghi
- Hai lavorato tenendo presente gli elementi del Bilancio delle competenze in ingresso, e hai progettato, documentato e riflettuto sulle attività d'aula al fine di rafforzare specifiche aree di competenza

**La riflessione complessiva sull'attività didattica prescelta ti ha permesso di ripensare a:**

- Che cosa si è modificato tra quanto progettato e agito
- Le ragioni dei cambiamenti effettuati
- Il raggiungimento degli obiettivi preventivati
- Le attività che hanno avuto maggiore successo
- La validità della valutazione

**Che cosa si è modificato tra quanto progettato e quanto messo in atto:**

- Le ragioni dei cambiamenti effettuati
- Il raggiungimento degli obiettivi preventivati
- Le attività che hanno avuto maggiore successo
- La validità della valutazione

### **L'attività sul Bilancio delle competenze in uscita:**

- Ti ha aiutato a comprendere in modo più approfondito le diverse dimensioni delle competenze professionali
- Ti ha aiutato a scoprire tuoi aspetti di competenze
- Ti ha aiutato a trovare aspetti di competenza sui quali progettare la tua formazione futura
- Ti ha permesso di tratteggiare nella sua interezza la figura professionale del docente

### **Il Bilancio in ingresso e quello in uscita hanno rappresentato:**

- Un tracciato da seguire per valorizzare un apprendimento individuale auto riflessivo e autoregolato
- Una funzione formativa e orientativa in quanto ti hanno permesso di porti all'interno di una traiettoria di professionalizzazione delineata a livello nazionale
- Due momenti di approfondimento agli estremi di una traiettoria formativa da cui mi appare evidente il mio progresso professionale

### **Il patto formativo:**

- È scaturito immediatamente dal Bilancio delle competenze in ingresso
- Sarebbe stato più facile da formulare in corrispondenza del Bilancio delle competenze in uscita / dello sviluppo futuro
- È una promessa formale utile a definire e orientare il proprio sviluppo professionale e del sé anche tramite i colleghi
- È uno stimolo ad assumere un atteggiamento di ricerca e di propensione all'innovazione

### **I forum hanno:**

- Permessi di esprimere e condividere in uno spazio sociale intenzioni, curiosità, interessi e difficoltà trovando un confronto e un aiuto collettivo durante il percorso
- Permessi di guardare a tematiche quali ad esempio l'innovazione, le piccole scuole, il *coding* e di integrarli nel percorso e nella progettazione dell'esperienza in aula
- Permessi di focalizzare su contenuti disciplinari specifici
- Permessi di comprendere meglio gli spazi del portfolio e di calendarizzare le attività in relazione al flusso e all'apertura dei diversi *thread*
- Permessi di specializzare e personalizzare il percorso autoregolando lo studio e l'approfondimento delle tematiche anche grazie al rimando al *repository* di risorse formative per docenti Scuola Valore

### **Il percorso online complessivamente, ...**

- Ti ha permesso di costruire il tuo percorso di professionalizzazione (come sei diventato sempre più competente)
- Ti ha aiutato a individuare traguardi da raggiungere per la tua professionalità docente
- Ti ha fornito un supporto per analizzare la tua pratica didattica

#### Nell'utilizzo della piattaforma:

- Ho trovato una buona struttura di navigazione interna
- Ho trovato una struttura chiara del materiale e indicazioni sui vari utilizzi
- Ho caricato con facilità il materiale
- Ho potuto facilmente organizzare il materiale per una presentazione

#### Hai condiviso con il tuo tutor il portfolio una volta esportato?

- Sì
- No

#### Hai condiviso con i tuoi colleghi il portfolio una volta esportato?

- Sì
- No

#### Corpus di analisi

Tabella 21. Risposte al questionario sulla formazione online

	Questionario attività online
Questionari completi	83.755
Questionari incompleti	213
Totali	83.968

I risultati a seguire si riferiscono ai questionari completati, ovvero a 83.755 questionari. Non sono riportati di seguito i risultati delle due domande a testo libero 4 (rispetto alle attività di bilancio tratteggiare la figura del docente) e 5 (altri aspetti da aggiungere).

#### Domande

##### **In quale ordine di scuola insegni? (conteggio)**

Risposta	N° docenti	%
Scuola dell'Infanzia	6.217	7,4%
Scuola Primaria	26.397	31,5%
Scuola Secondaria di I grado	17.717	21,2%
Scuola Secondaria di II grado	33.424	39,9%

**Sei un/a docente di sostegno?**

Risposta	N° docenti	%
No (N)	65.563	78,3%
Sì (Y)	18.192	21,7%

**L'attività sul Bilancio delle competenze in ingresso (conteggio):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Ti ha aiutato a comprendere in modo più approfondito le diverse aree e dimensioni delle competenze professionali	693	5.644	55.066	22.274	78
Ti ha aiutato a scoprire tuoi aspetti di competenze	842	6.773	52.381	23.579	180
Ti ha aiutato a trovare aspetti di competenza sui quali progettare la tua formazione futura	668	5.248	46.451	31.220	168
Ti ha permesso di tratteggiare nella sua interezza la figura professionale del docente	2.474	7.034	49.936	24.118	193

**L'attività sul Bilancio delle competenze in ingresso (percentuale):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Ti ha aiutato a comprendere in modo più approfondito le diverse aree e dimensioni delle competenze professionali	0,8%	6,7%	65,7%	26,6%	0,1%
Ti ha aiutato a scoprire tuoi aspetti di competenze	1,0%	8,1%	62,5%	28,2%	0,2%
Ti ha aiutato a trovare aspetti di competenza sui quali progettare la tua formazione futura	0,8%	6,3%	55,5%	37,3%	0,2%
Ti ha permesso di tratteggiare nella sua interezza la figura professionale del docente	3,0%	8,4%	59,6%	28,8%	0,2%

**L'elaborazione del Curriculum formativo ti ha permesso di (conteggio):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Cogliere/Scoprire l'importanza di alcune specifiche esperienze o eventi formativi	1.147	7.202	45.483	29.669	254
Rafforzare la consapevolezza sul tuo percorso professionale	949	6.052	41.084	35.411	259
Riorganizzare le esperienze formative pregresse dando senso al percorso professionale	291	1.402	8.381	42.372	31.309

**L'elaborazione del Curriculum formativo ti ha permesso di (percentuale):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Cogliere/Scoprire l'importanza di alcune specifiche esperienze o eventi formativi	0,3%	1,4%	8,6%	54,3%	35,4%
Rafforzare la consapevolezza sul tuo percorso professionale	0,3%	1,1%	7,2%	49,1%	42,3%
Riorganizzare le esperienze formative pregresse dando senso al percorso professionale	0,3%	1,7%	10,0%	50,6%	37,4%

**Inserire la progettazione delle due attività didattiche e riflettere sulle stesse ti ha permesso di (conteggio):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Comprendere la traiettoria (e le fonti) che hai seguito nel progettare	910	5.680	47.255	29.670	240
Riconoscere i principali fattori che influenzano la tua progettazione	799	5.728	46.459	30.490	279
Individuare elementi che non hai preso in considerazione nella progettazione iniziale	10.032	17.148	38.449	17.774	352

**Inserire la progettazione delle due attività didattiche e riflettere sulle stesse ti ha permesso di (percentuale):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Comprendere la traiettoria (e le fonti) che hai seguito nel progettare	1,1%	6,8%	56,4%	35,4%	0,3%
Riconoscere i principali fattori che influenzano la tua progettazione	1,0%	6,8%	55,5%	36,4%	0,3%
Individuare elementi che non hai preso in considerazione nella progettazione iniziale	12,0%	20,5%	45,9%	21,2%	0,4%

**Quali sono gli elementi che ritieni di non aver preso in considerazione nella progettazione iniziale (conteggio):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Personalizzazione	16.184	19.752	24.492	10.594	12.733
Interdisciplinarietà	15.706	21.172	24.564	9.664	12.649
Valutazione	15.817	18.230	27.755	9.087	12.866
Indicazioni nazionali/Linee guida	16.279	18.176	25.802	10.681	12.817

**Quali sono gli elementi che ritieni di non aver preso in considerazione nella progettazione iniziale (percentuale):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Personalizzazione	19,3%	23,6%	29,2%	12,6%	15,2%
Interdisciplinarietà	18,8%	25,3%	29,3%	11,5%	15,1%
Valutazione	18,9%	21,8%	33,1%	10,8%	15,4%
Indicazioni nazionali/Linee Guida	19,4%	21,7%	30,8%	12,8%	15,3%

**Tra le proposte che ti sono state fatte per documentare metti in ordine di priorità (da 1 a 4) quali ritieni più efficaci (conteggio):**

Risposta	1a scelta	2a scelta	3a scelta	4a scelta
Materiali utilizzati durante le lezioni (preparati prima o durante l'attività) e/o predisposti per l'attività degli studenti (schede, immagini, consegne, supporti, slide). (1)	34.273	19.220	14.113	12.293

Documentazione dell'attività didattica (audio, video, foto). (2)	12.520	17.060	24.136	26.070
Materiali prodotti dagli studenti durante l'attività (esercizi, trascrizione di domande, elaborati, etc. etc.). (3)	18.779	30.596	19.758	10.643
Riflessioni sull'attività svolta (del docente, del tutor, degli studenti). (4)	14.439	13.062	21.755	30.503
Non completato o non visualizzato	3.962	4.035	4.211	4.464

**Tra le proposte che ti sono state fatte per documentare metti in ordine di priorità (da 1 a 4) quali ritieni più efficaci (percentuale):**

Risposta	1a scelta	2a scelta	3a scelta	4a scelta
Materiali utilizzati durante le lezioni (preparati prima o durante l'attività) e/o predisposti per l'attività degli studenti (schede, immagini, consegne, supporti, slide). (1)	40,81%	22,89%	16,81%	14,64%
Documentazione dell'attività didattica (audio, video, foto). (2)	14,91%	20,32%	28,74%	31,05%
Materiali prodotti dagli studenti durante l'attività (esercizi, trascrizione di domande, elaborati, etc. etc.). (3)	22,36%	36,44%	23,53%	12,67%
Riflessioni sull'attività svolta (del docente, del tutor, degli studenti). (4)	17,19%	15,55%	25,91%	36,32%
Non completato o non visualizzato	4,72%	4,81%	5,01%	5,32%

**Ritieni la funzione "Componi la pagina di presentazione dell'attività" utile a (conteggio):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Presentare le risorse per una riorganizzazione dell'attività	9.638	24.362	39.323	9.269	1.163
Presentare le risorse sulla base della loro significatività	9.176	24.432	38.437	10.412	1.298
Presentare le risorse sulla base di una logica temporale	9.381	25.623	37.443	9.980	1.328
Presentare le risorse sulla base di una logica di narrazione	8.861	22.890	39.010	11.660	1.334

**Ritieni la funzione “Componi la pagina di presentazione dell’attività utile a (percentuale):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Presentare le risorse per una riorganizzazione dell’attività	11,5%	29,1%	47,0%	11,1%	1,4%
Presentare le risorse sulla base della loro significatività	11,0%	29,2%	45,9%	12,4%	1,5%
Presentare le risorse sulla base di una logica temporale	11,2%	30,6%	44,7%	11,9%	1,6%
Presentare le risorse sulla base di una logica di narrazione	10,6%	27,3%	46,6%	13,9%	1,6%

**Nel portare avanti le due attività didattiche (conteggio):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Hai lavorato tenendo presente l’idea di un percorso migliorativo, analizzando la prima attività e integrando nella seconda gli elementi di pratica ritenuti fondamentali per la costruzione di una esperienza significativa in classe	4.121	9.740	41.019	28394	481
Hai lavorato in autonomia su entrambe le attività	11484	13.965	40.131	17.138	1.037
Hai lavorato in autonomia sulla prima e col supporto/confronto del tutor sulla seconda	20.841	19.332	26.963	14.498	2.121
Hai lavorato col supporto/confronto del tutor sulla prima e in autonomia sulla seconda	24.292	20.246	25.295	11.624	2.298
Hai lavorato in entrambe con il supporto del tutor e con un confronto progressivo	7.138	10.498	36.158	28.462	1.499
Hai lavorato anche confrontandoti con i colleghi	7.996	16.154	39.849	18.969	787
Hai lavorato tenendo presente gli elementi del Bilancio delle competenze in ingresso, e hai progettato, documentato e riflettuto sulle attività d’aula al fine di rafforzare specifiche aree di competenza	2.063	8.026	45.952	27.223	491

**Nel portare avanti le due attività didattiche (percentuale):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Hai lavorato tenendo presente l'idea di un percorso migliorativo, analizzando la prima attività e integrando nella seconda gli elementi di pratica ritenuti fondamentali per la costruzione di una esperienza significativa in classe	4,9%	11,6%	49,0%	33,9%	0,6%
Hai lavorato in autonomia su entrambe le attività	13,7%	16,7%	47,9%	20,5%	1,2%
Hai lavorato in autonomia sulla prima e col supporto/confronto del tutor sulla seconda	24,9%	23,1%	32,2%	17,3%	2,5%
Hai lavorato col supporto/confronto del tutor sulla prima e in autonomia sulla seconda	29,0%	24,2%	30,2%	13,9%	2,7%
Hai lavorato in entrambe con il supporto del tutor e con un confronto progressivo	8,5%	12,5%	43,2%	34,0%	1,8%
Hai lavorato anche confrontandoti con i colleghi	9,5%	19,3%	47,6%	22,6%	0,9%
Hai lavorato tenendo presente gli elementi del Bilancio delle competenze in ingresso, e hai progettato, documentato e riflettuto sulle attività d'aula al fine di rafforzare specifiche aree di competenza	2,5%	9,6%	54,9%	32,5%	0,6%

**La riflessione complessiva sull'attività didattica prescelta ti ha permesso di ripensare a (conteggio):**

Risposta	1a scelta	2a scelta	3a scelta	4a scelta	5a scelta
Che cosa si è modificato tra progettato e agito (1)	14.215	13.511	18.330	23.481	8.195
Le ragioni dei cambiamenti effettuati (2)	3.730	10.359	14.018	21.339	28.040
Il raggiungimento degli obiettivi preventivati (3)	32.194	20.864	12.138	9.120	5.192
Le attività che hanno avuto maggiore successo (4)	26.064	22.779	13.345	9.621	7.623
La validità della valutazione (5)	3.650	12.160	21.347	13.906	28.110
Nessuna risposta	3.901	4.081	4.576	6.287	6.594

**La riflessione complessiva sull'attività didattica prescelta ti ha permesso di ripensare a (percentuale):**

Risposta	1a scelta	2a scelta	3a scelta	4a scelta	5a scelta
Che cosa si è modificato tra progettato e agito (1)	16.97%	16.13%	21.89%	28.04%	9.78%
Le ragioni dei cambiamenti effettuati (2)	4.45%	12.37%	16.74%	25.48%	33.48%
Il raggiungimento degli obiettivi preventivati (3)	38.44%	24.91%	14.49%	10.89%	6.20%
Le attività che hanno avuto maggiore successo (4)	31.12%	27.20%	15.93%	11.49%	9.10%
La validità della valutazione (5)	4.36%	14.52%	25.49%	16.60%	33.56%
Nessuna risposta	4.66%	4.87%	5.46%	7.51%	7.87%

**L'attività sul Bilancio delle competenze in uscita (conteggio):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Ti ha aiutato a comprendere in modo più approfondito le diverse dimensioni delle competenze professionali	1.557	8.669	50.617	22.496	416
Ti ha aiutato a scoprire tuoi aspetti di competenze	1.413	8.606	48.347	24.894	495
Ti ha aiutato a trovare aspetti di competenza sui quali progettare la tua formazione futura	918	5.252	43.439	33.691	455
Ti ha permesso di tratteggiare nella sua interezza la figura professionale del docente	1.869	8.415	46.951	26.004	516

**L'attività sul Bilancio delle competenze in uscita (percentuale):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Ti ha aiutato a comprendere in modo più approfondito le diverse dimensioni delle competenze professionali	1,9%	10,4%	60,4%	26,9%	0,5%
Ti ha aiutato a scoprire tuoi aspetti di competenze	1,7%	10,3%	57,7%	29,7%	0,6%
Ti ha aiutato a trovare aspetti di competenza sui quali progettare la tua formazione futura	1,1%	6,3%	51,9%	40,2%	0,5%
Ti ha permesso di tratteggiare nella sua interezza la figura professionale del docente	2,2%	10,0%	56,1%	31,0%	0,6%

**Il Bilancio in ingresso e quello in uscita hanno rappresentato (conteggio):**

Risposta	Sì	No	Nessuna risposta
Un tracciato da seguire per valorizzare un apprendimento individuale auto riflessivo e autoregolato	76.174	7.100	481
Una funzione formativa e orientativa in quanto ti hanno permesso di porti all'interno di una traiettoria di professionalizzazione delineata a livello nazionale	70.781	12.463	511
Due momenti di approfondimento agli estremi di una traiettoria formativa da cui mi appare evidente il mio progresso professionale	70.760	12.435	560

**Il Bilancio in ingresso e quello in uscita hanno rappresentato (percentuale):**

Risposta	Sì	No	Nessuna risposta
Un tracciato da seguire per valorizzare un apprendimento individuale auto riflessivo e autoregolato	90,9%	8,5%	0,6%
Una funzione formativa e orientativa in quanto ti hanno permesso di porti all'interno di una traiettoria di professionalizzazione delineata a livello nazionale	84,5%	14,9%	0,6%
Due momenti di approfondimento agli estremi di una traiettoria formativa da cui mi appare evidente il mio progresso professionale	84,5%	14,8%	0,7%

**Il patto formativo (conteggio):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
È scaturito immediatamente dal Bilancio delle competenze in ingresso	3.400	10.879	46.868	21.944	664
Sarebbe stato più facile da formulare in corrispondenza del Bilancio delle competenze in uscita / dello sviluppo futuro	18.200	30.952	26.456	7.243	904
È una promessa formale utile a definire e orientare il proprio sviluppo professionale e del sé anche tramite i colleghi	3.382	13.084	51.089	15.493	707
È uno stimolo ad assumere un atteggiamento di ricerca e di propensione all'innovazione	1.512	6.024	42.890	32.691	638

### Il patto formativo (percentuale):

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
È scaturito immediatamente dal Bilancio delle competenze in ingresso	4,1%	13,0%	56,0%	26,2%	0,8%
Sarebbe stato più facile da formulare in corrispondenza del Bilancio delle competenze in uscita / dello sviluppo futuro	21,7%	37,0%	31,6%	8,6%	1,1%
È una promessa formale utile a definire e orientare il proprio sviluppo professionale e del sé anche tramite i colleghi	4,0%	15,6%	61,0%	18,5%	0,8%
È uno stimolo ad assumere un atteggiamento di ricerca e di propensione all'innovazione	1,8%	7,2%	51,2%	39,0%	0,8%

### I forum hanno (conteggio):

Risposta	Sì	No	Nessuna risposta
Permesso di esprimere e condividere in uno spazio sociale intenzioni, curiosità, interessi e difficoltà trovando un confronto e un aiuto collettivo durante il percorso	59.135	23.725	895
Permesso di guardare a tematiche quali ad esempio l'innovazione, le piccole scuole, il <i>coding</i> e di integrarli nel percorso e nella progettazione dell'esperienza in aula	47.710	34.919	1.126
Permesso di focalizzare su contenuti disciplinari specifici	45.609	36.530	1.616
Permesso di comprendere meglio gli spazi del portfolio e di calendarizzare le attività in relazione al flusso e all'apertura dei diversi <i>thread</i>	50.793	31.611	1.351
Permesso di specializzare e personalizzare il percorso autoregolando lo studio e l'approfondimento delle tematiche anche grazie al rimando al <i>repository</i> di risorse formative per docenti ScuolaValore	43.415	38.825	1.515

**“I forum hanno (percentuale):**

Risposta	Sì	No	Nessuna risposta
Permesso di esprimere e condividere in uno spazio sociale intenzioni, curiosità, interessi e difficoltà trovando un confronto e un aiuto collettivo durante il percorso	70,6%	28,3%	1,1%
Permesso di guardare a tematiche quali ad esempio l'innovazione, le piccole scuole, il <i>coding</i> e di integrarli nel percorso e nella progettazione dell'esperienza in aula	57,0%	41,7%	1,3%
Permesso di focalizzare su contenuti disciplinari specifici	54,5%	43,6%	1,9%
Permesso di comprendere meglio gli spazi del portfolio e di calendarizzare le attività in relazione al flusso e all'apertura dei diversi <i>thread</i>	60,6%	37,7%	1,6%
Permesso di specializzare e personalizzare il percorso autoregolando lo studio e l'approfondimento delle tematiche anche grazie al rimando al <i>repository</i> di risorse formative per docenti ScuolaValore	51,8%	46,4%	1,8%

**Il percorso online complessivamente (conteggio):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Ti ha permesso di costruire il tuo percorso di professionalizzazione (come sei diventato sempre più competente)	1.772	11.857	53.984	15.723	419
Ti ha aiutato a individuare traguardi da raggiungere per la tua professionalità docente	1.336	8.489	50.181	23.290	459
Ti ha fornito un supporto per analizzare la tua pratica didattica	1.459	8.762	49.031	24.004	499

**Il percorso online complessivamente (percentuale):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Ti ha permesso di costruire il tuo percorso di professionalizzazione (come sei diventato sempre più competente)	2,1%	14,2%	64,5%	18,8%	0,5%
Ti ha aiutato a individuare traguardi da raggiungere per la tua professionalità docente	1,6%	10,1%	59,9%	27,8%	0,5%
Ti ha fornito un supporto per analizzare la tua pratica didattica	1,7%	10,5%	58,5%	28,7%	0,6%

**Nell'utilizzo della piattaforma (conteggio):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Ho trovato una buona struttura di navigazione interna	1.017	5.761	49.298	27.378	301
Ho trovato una struttura chiara del materiale e indicazioni sui vari utilizzi	865	7.498	48.446	26.625	321
Ho caricato con facilità il materiale	2.011	9.030	44.514	27.636	564
Ho potuto facilmente organizzare il materiale per una presentazione	6.011	16.090	44.617	15.794	1.243

**Nell'utilizzo della piattaforma (percentuale):**

Risposta	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Nessuna risposta
Ho trovato una buona struttura di navigazione interna	1,2%	6,9%	58,9%	32,7%	0,4%
Ho trovato una struttura chiara del materiale e indicazioni sui vari utilizzi	1,0%	9,0%	57,8%	31,8%	0,4%
Ho caricato con facilità il materiale	2,4%	10,8%	53,1%	33,0%	0,7%
Ho potuto facilmente organizzare il materiale per una presentazione	7,2%	19,2%	53,3%	18,9%	1,5%

**Domande conclusive (conteggio):**

Risposta	No	Sì	Nessuna risposta
Hai condiviso con il tuo tutor il portfolio una volta esportato?	2.455	81.039	261
Hai condiviso con i tuoi colleghi il portfolio una volta esportato?	33.487	50.051	217

**Domande conclusive (percentuale):**

Risposta	No	Sì	Nessuna risposta
Hai condiviso con il tuo tutor il portfolio una volta esportato?	2,9%	96,8%	0,3%
Hai condiviso con i tuoi colleghi il portfolio una volta esportato?	40,0%	59,8%	0,3%

## Appendice H Data set relativo ai Bilanci delle competenze in ingresso e in uscita

### Corpus di analisi del Bilancio delle competenze in ingresso

I risultati di seguito riportati si riferiscono a 56.554 questionari.

Tabella 22. *COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO/DIDATTICA – Ambito:  
Organizzazione delle situazioni di apprendimento, Bilancio in entrata*

<b>Organizzazione delle situazioni di apprendimento</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue. Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio di competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)						
Risposta	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
Individuare con chiarezza le competenze (profili, traguardi, ecc.) che gli allievi devono conseguire (1)	3.020	9.069	17.232	25,6%	52,6%	62,6%
Rendere operativi gli obiettivi di apprendimento individuati, traducendoli in evidenze concrete capaci di supportare la verifica del loro conseguimento (2)	946	2.586	5.002	8,0%	15,0%	18,2%
Individuare i concetti-chiave della disciplina / porre in relazione i concetti-chiave per costruire un percorso formativo adeguato alla classe, all'alunno (3)	2.306	3.484	6.573	19,6%	20,2%	23,9%
Conoscere i concetti fondamentali dei campi di esperienza (4)	457	1.883	0	3,9%	10,9%	0,0%

Elaborare il Piano Educativo Individualizzato (PEI, PEP, PDP...) rendendolo coerente con il percorso della classe (5)	9.486	20	37	80,5%	0,1%	0,1%
Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per studenti con particolari problematiche affinché possano progredire all'interno del gruppo classe (6)	45	6.143	7.474	0,4%	35,7%	27,1%
Strutturare l'azione di insegnamento, impostando una relazione coerente tra ciò che gli allievi conoscono già e un percorso didattico caratterizzato da obiettivi, attività, mediatori e valutazione (7)	1.213	2.289	4.678	10,3%	13,3%	17,0%
Verificare l'impatto dell'intervento didattico rimettendone a fuoco gli aspetti essenziali (8)	456	1.091	2.522	3,9%	6,3%	9,2%
Utilizzare le tecnologie per migliorare la comunicazione e la mediazione didattica, anche in vista di interventi funzionali e/o compensativi (9)	2.745	5.424	10.879	23,3%	31,5%	39,5%
Prevedere compiti di apprendimento in cui gli allievi debbano fare uso delle tecnologie (10)	730	1.210	3.838	6,2%	7,0%	13,9%
Attivare gli alunni nel costruire conoscenze individualmente e in gruppo attraverso la definizione di attività	819	2.566	5.311	7,0%	14,9%	19,3%

"in situazione" aperte e sfidanti che richiedano ricerca, soluzione di problemi, costruzione di progetti (11)						
Prefigurarsi i possibili ostacoli di apprendimento e predisporre adeguate strategie di intervento (12)	986	1.659	2.941	8,4%	9,6%	10,7%

Tabella 23. COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO/DIDATTICA – Bilancio in entrata

**Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo**

Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.

Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)

Risposta	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento (curricolo verticale) (13)	2.545	4.422	5.657	21,6%	25,7%	20,5%
Rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti rispetto all'obiettivo prestabilito attraverso un feedback progressivo (14)	6.894	9.985	19.905	58,5%	58,0%	72,3%
Utilizzare diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa (15)	7.509	11.982	18.039	63,7%	69,5%	65,5%
Fornire indicazioni per consolidare gli apprendimenti e favorire integrazione e ristrutturazioni delle conoscenze a distanza di tempo (16)	2.668	2.580	8.308	22,7%	15,0%	30,2%
Verificare collegialmente l'acquisizione di competenze trasversali (soft skills). (17)	1.132	1.585	3.508	9,6%	9,2%	12,7%

Tabella 24. COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO/DIDATTICA –Bilancio in entrata

<b>Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.						
Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenta e sintetizza la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)						
Risposta	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
Lavorare partendo dalle conoscenze degli studenti. Rilevare le conoscenze esistenti e i legami tra le stesse (18)	4.291	6.859	12.710	36,4%	39,8%	46,1%
Costruire ambienti di apprendimento capaci di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli allievi (19)	7.319	11.705	20.114	62,1%	67,9%	73,0%
Sviluppare la cooperazione fra gli studenti e le forme di mutuo insegnamento (20)	7.345	9.208	17.293	62,4%	53,4%	62,8%
Favorire autoregolazione, autonomia e strategie di studio personali (21)	1.721	1.416	4.514	14,6%	8,2%	16,4%
Costruire regole chiare e condivise insieme alla classe (22)	1.805	3.685	6.687	15,3%	21,4%	24,3%
Curare l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica (23)	742	2.377	0	6,3%	13,8%	0,0%

Tabella 25. **COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA/ORGANIZZAZIONE – Bilancio in entrata**

<b>Lavorare in gruppo tra insegnanti</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.						
<i>Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)</i>						
<b>Risposta</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>
Elaborare e negoziare un progetto educativo di <i>team</i> , costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica (24)	4.163	11.208	15.344	35,3%	65,0%	55,7%
Partecipare a gruppi di lavoro tra insegnanti, condurre riunioni, fare sintesi (25)	3.593	9.704	18.687	30,5%	56,3%	67,8%
Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare (26)	1.460	3.319	8.759	12,4%	19,3%	31,8%
Innescare ed avvalersi di attività di <i>peer-review</i> e <i>peer-learning</i> tra colleghi (27)	1.786	4.622	9.676	15,2%	26,8%	35,1%
Focalizzare l'attenzione dell'intero gruppo docente ( <i>team</i> , consiglio di classe, ecc.) sui temi dell'inclusione. (28)	9.394	20	41	79,8%	0,1%	0,1%

Tabella 26. **COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA/ORGANIZZAZIONE – Bilancio in entrata**

<b>Partecipare alla gestione della scuola</b>						
<i>Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.</i>						
Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)						
<b>Risposta</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>
Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, di quartiere, associazioni di genitori, insegnamenti di lingua e cultura d'origine) (29)	3.019	10.198	14.145	25,6%	59,2%	51,4%
Curare i rapporti con le équipes multidisciplinari ed i servizi specialistici. (30)	10.268	3.694	11.839	87,2%	21,4%	43,0%
Organizzare e far evolvere, all'interno della scuola, la partecipazione degli studenti (31)	1.532	6.082	9.662	13,0%	35,3%	35,1%
Partecipare ai processi di autovalutazione della scuola (32)	1.662	7.774	15.193	14,1%	45,1%	55,2%
Impegnarsi negli interventi di miglioramento dell'organizzazione scolastica. (33)	2.817	16	72	23,9%	0,1%	0,3%

Tabella 27. **COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA/ORGANIZZAZIONE – aspetti professionali (Informare e coinvolgere i genitori) Bilancio in entrata**

<b>Informare e coinvolgere i genitori</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.						
Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio di competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)						
<b>Risposta</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>
Coinvolgere i genitori nella vita della scuola (34)	6.488	14.411	21.398	55,1%	83,6%	77,7%
Organizzare riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi (35)	935	3.118	6.835	7,9%	18,1%	24,8%
Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti (36)	6.130	10.970	21.863	52,0%	63,7%	79,4%
Assicurare un rapporto personalizzato e accogliente verso singoli genitori (37)	8.440	1.918	32	71,7%	11,1%	0,1%

Tabella 28. **COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE – aspetti formativi**  
(Affrontare i doveri e i problemi etici della professione) Bilancio in entrata

<b>Affrontare i doveri e i problemi etici della professione</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.						
Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)						
Risposta	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
Rispettare regole, ruoli e impegni assunti all'interno del proprio contesto professionale (38)	7.829	12.820	21.194	66,5%	74,4%	76,9%
Ispirare la propria azione a principi di lealtà, collaborazione, reciproca fiducia tra le diverse componenti (39)	6.981	10.794	18.427	59,3%	62,6%	66,9%
Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa (40)	5.291	7.519	16.818	44,9%	43,6%	61,1%
Rispettare la privacy delle informazioni acquisite nella propria pratica professionale. (41)	3.101	2.764	4.953	26,3%	16,0%	18,0%

Tabella 29. **COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE – aspetti formativi (Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative) Bilancio in entrata**

<b>Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.						
Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenta e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)						
<b>Risposta</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>
Utilizzare efficacemente le tecnologie per ricercare informazioni (42)	9.014	14.143	22.609	76,5%	82,1%	82,1%
Utilizzare le tecnologie per costruire reti e scambi con altri colleghi anche nell'ottica di una formazione continua. (43)	5.666	7.454	14.617	48,1%	43,3%	53,1%
Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici (44)	7.204	9.457	17.966	61,2%	54,9%	65,2%

Tabella 30. **COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE – aspetti formativi (Curare la propria formazione continua) Bilancio in entrata**

**Curare la propria formazione continua**

Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.

Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)

Risposta	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
Documentare la propria pratica didattica (45)	4.393	7.422	9.767	37,3%	43,1%	35,5%
Reinvestire, nelle pratiche, i risultati dell'analisi e della riflessione sull'agito (46)	2.681	4.248	7.436	22,8%	24,7%	27,0%
Aggiornare il proprio bilancio delle competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale (47)	4.015	6.893	10.346	34,1%	40,0%	37,6%
Partecipare a programmi di formazione personale e con colleghi, gruppi, comunità di pratiche (48)	6.376	8.109	15.487	54,1%	47,1%	56,2%
Essere coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa (49)	2.038	2.047	5.896	17,3%	11,9%	21,4%
Utilizzare i risultati della ricerca per innovare le proprie pratiche didattiche (50)	2.423	3.064	7.728	20,6%	17,8%	28,1%

### Corpus di analisi del Bilancio delle competenze in uscita

I risultati di seguito riportati si riferiscono ai questionari completati, ovvero a 56.554 questionari.

Tabella 31. **COMPETENZE AREA DIDATTICA: Organizzazione delle situazioni di apprendimento (Bilancio in uscita)**

<b>Organizzazione delle situazioni di apprendimento</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue. Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenta e sintetizza la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)						
Risposta	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
Individuare con chiarezza le competenze (profili, traguardi, ecc.) che gli allievi devono conseguire (1)	2.835	6.859	14.614	24,1%	39,8%	53,1%
Rendere operativi gli obiettivi di apprendimento individuati, traducendoli in evidenze concrete capaci di supportare la verifica del loro conseguimento (2)	878	2.277	4.211	7,5%	13,2%	15,3%
Individuare i concetti-chiave della disciplina / porre in relazione i concetti-chiave per costruire un percorso formativo adeguato alla classe, all'alunno (3)	1.835	2.692	5.540	15,6%	15,6%	20,1%
Conoscere i concetti fondamentali dei campi di esperienza (4)	349	1.497	0	3,0%	8,7%	0,0%

Elaborare il Piano Educativo Individualizzato (PEI, PEP, PDP...) rendendolo coerente con il percorso della classe (5)	8.384	420	821	71,2%	2,4%	3,0%
Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per studenti con particolari problematiche affinché possano progredire all'interno del gruppo classe (6)	0	6.000	7.453	0,0%	34,8%	27,1%
Strutturare l'azione di insegnamento, impostando una relazione coerente tra ciò che gli allievi conoscono già e un percorso didattico caratterizzato da obiettivi, attività, mediatori e valutazione (7)	1.299	2.451	4.513	11,0%	14,2%	16,4%
Verificare l'impatto dell'intervento didattico rimettendone a fuoco gli aspetti essenziali (8)	531	1.072	2.398	4,5%	6,2%	8,7%
Utilizzare le tecnologie per migliorare la comunicazione e la mediazione didattica, anche in vista di interventi funzionali e/o compensativi (9)	3.779	6.076	11.862	32,1%	35,3%	43,1%
Prevedere compiti di apprendimento in cui gli allievi debbano fare uso delle tecnologie (10)	1.127	1.582	4.712	9,6%	9,2%	17,1%

Attivare gli alunni nel costruire conoscenze individualmente e in gruppo attraverso la definizione di attività "in situazione" aperte e sfidanti che richiedano ricerca, soluzione di problemi, costruzione di progetti (11)	1.097	2.435	5.337	9,3%	14,1%	19,4%
Prefigurarsi i possibili ostacoli di apprendimento e predisporre adeguate strategie di intervento (12)	1.125	1.515	2.700	9,6%	8,8%	9,8%
Individuare con chiarezza le competenze (profili, traguardi, ecc.) che gli allievi devono conseguire (1)	2.835	6.859	14.614	24,1%	39,8%	53,1%

Tabella 32. **COMPETENZE AREA DIDATTICA: Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo - Bilancio in uscita**

<b>Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.						
Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)						
<b>Risposta</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>
Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento (curricolo verticale) (13)	2.296	4.176	5.209	19,5%	24,2%	18,9%
Rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti rispetto all'obiettivo prestabilito attraverso un feedback progressivo (14)	6.866	9.973	19.342	58,3%	57,9%	70,2%
Utilizzare diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa (15)	7.251	11.380	17.056	61,6%	66,0%	61,9%
Fornire indicazioni per consolidare gli apprendimenti e favorire integrazione e ristrutturazioni delle conoscenze a distanza di tempo (16)	2.415	2.462	7.391	20,5%	14,3%	26,8%
Verificare collegialmente l'acquisizione di competenze trasversali (soft skills). (17)	1.187	1.429	3.481	10,1%	8,3%	12,6%

Tabella 33. **COMPETENZE AREA DIDATTICA: Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro - Bilancio in uscita**

<b>Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue. Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilanci delle di competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)						
<b>Risposta</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>
Lavorare partendo dalle conoscenze degli studenti. Rilevare le conoscenze esistenti e i legami tra le stesse (18)	3.628	5.742	10.610	30,8%	33,3%	38,5%
Costruire ambienti di apprendimento capaci di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli allievi (19)	7.844	11.740	19.835	66,6%	68,1%	72,0%
Sviluppare la cooperazione fra gli studenti e le forme di mutuo insegnamento (20)	7.561	9.464	17.220	64,2%	54,9%	62,5%
Favorire autoregolazione, autonomia e strategie di studio personali (21)	1.648	1.455	4.420	14,0%	8,4%	16,0%
Costruire regole chiare e condivise insieme alla classe (22)	1.752	3.368	6.143	14,9%	19,5%	22,3%
Curare l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica (23)	0	1.976	1	0,0%	11,5%	0,0%

Tabella 34. **COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA: Lavorare in gruppo tra insegnanti - Bilancio in uscita**

<b>Lavorare in gruppo tra insegnanti</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.						
Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenta e sintetizza la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)						
<b>Risposta</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>
Elaborare e negoziare un progetto educativo di team, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica (24)	3.792	9.723	12.950	32,2%	56,4%	47,0%
Partecipare a gruppi di lavoro tra insegnanti, condurre riunioni, fare sintesi (25)	3.838	9.284	17.338	32,6%	53,9%	62,9%
Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare (26)	1.516	3.095	8.267	12,9%	18,0%	30,0%
Innescare ed avvalersi di attività di <i>peer-review</i> e <i>peer-learning</i> tra colleghi (27)	2.660	5.605	10.957	22,6%	32,5%	39,8%
Focalizzare l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, consiglio di classe, ecc.) sui temi dell'inclusione. (28)	8.111	0	0	68,9%	0,0%	0,0%

Tabella 35. **COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA: Partecipare alla gestione della scuola - Bilancio in uscita**

<b>Partecipare alla gestione della scuola</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.						
Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)						
<b>Risposta</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>
Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, di quartiere, associazioni di genitori, insegnamenti di lingua e cultura d'origine) (29)	2.920	8.849	11.902	24,8%	51,4%	43,2%
Curare i rapporti con le équipes multidisciplinari ed i servizi specialistici. (30)	8.734	0	0	74,1%	0,0%	0,0%
Organizzare e far evolvere, all'interno della scuola, la partecipazione degli studenti (31)	1.612	3.297	11.076	13,7%	19,1%	40,2%
Partecipare ai processi di autovalutazione della scuola (32)	2.115	6.222	9.612	18,0%	36,1%	34,9%
Impegnarsi negli interventi di miglioramento dell'organizzazione scolastica. (33)	3.566	8.484	15.342	30,3%	49,2%	55,7%

Tabella 36. *COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA: Informare e coinvolgere i genitori - Bilancio in uscita*

<b>Informare e coinvolgere i genitori</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.						
<i>Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)</i>						
<b>Risposta</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>
Coinvolgere i genitori nella vita della scuola (34)	6.846	13.808	19.752	58,1%	80,1%	71,7%
Organizzare riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi (35)	990	2.542	5.748	8,4%	14,8%	20,9%
Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti (36)	6.330	10.403	20.458	53,7%	60,4%	74,3%
Assicurare un rapporto personalizzato e accogliente verso singoli genitori (37)	6.914	1.636	1	58,7%	9,5%	0,0%

Tabella 37. *COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE: Affrontare i doveri e i problemi etici della professione - Bilancio in uscita*

<b>Affrontare i doveri e i problemi etici della professione</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.						
Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)						
Risposta	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
Rispettare regole, ruoli e impegni assunti all'interno del proprio contesto professionale (38)	7.678	12.434	20.441	65,2%	72,2%	74,2%
Ispirare la propria azione a principi di lealtà, collaborazione, reciproca fiducia tra le diverse componenti (39)	7.058	10.791	18.124	59,9%	62,6%	65,8%
Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa (40)	4.748	6.342	14.400	40,3%	36,8%	52,3%
Rispettare la privacy delle informazioni acquisite nella propria pratica professionale. (41)	2.820	2.638	4.642	23,9%	15,3%	16,9%

Tabella 38. **COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE: Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative - Bilancio in uscita**

<b>Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.						
Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenta e sintetizza la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)						
<b>Risposta</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>
Utilizzare efficacemente le tecnologie per ricercare informazioni (42)	8.591	13.662	21.289	72,9%	79,3%	77,3%
Utilizzare le tecnologie per costruire reti e scambi con altri colleghi anche nell'ottica di una formazione continua. (43)	5.485	7.524	13.865	46,6%	43,7%	50,3%
Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici (44)	7.164	8.921	17.450	60,8%	51,8%	63,4%

Tabella 39. **COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE: Curare la propria formazione continua - Bilancio in uscita**

<b>Curare la propria formazione continua</b>						
Si prendano in esame da un minimo di uno ad un massimo di tre descrittori, spuntandoli dalla lista che segue.						
<i>Con l'aiuto delle domande guida disponibili nel documento "indicazioni per la compilazione del bilancio delle competenze", si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. Livelli da considerare: 1) ho l'esigenza di acquisire nuove competenze 2) vorrei approfondire alcuni aspetti, 3) mi sento adeguato al compito)</i>						
<b>Risposta</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>	<b>Insegnanti di sostegno</b>	<b>Docenti della scuola dell'infanzia e primaria</b>	<b>Docenti della scuola secondaria</b>
Documentare la propria pratica didattica (45)	4.295	7.384	9.551	36,5%	42,9%	34,7%
Reinvestire, nelle pratiche, i risultati dell'analisi e della riflessione sull'agito (46)	2.642	4.085	7.191	22,4%	23,7%	26,1%
Aggiornare il proprio Bilancio di competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale (47)	3.769	5.859	9.202	32,0%	34,0%	33,4%
Partecipare a programmi di formazione personale e con colleghi, gruppi, comunità di pratiche (48)	6.423	8.268	15.468	54,5%	48,0%	56,2%
Essere coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa (49)	1.883	2.054	5.627	16,0%	11,9%	20,4%
Utilizzare i risultati della ricerca per innovare le proprie pratiche didattiche (50)	2.516	3.311	7.923	21,4%	19,2%	28,8%

## Appendice I Data set relativo allo Sviluppo futuro delle competenze

### Corpus di analisi

I risultati di seguito riportati si riferiscono ai questionari completati, ovvero a 56.554 questionari.

Tabella 40. Risposte relative all'attività Sviluppo futuro delle competenze

COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO		
Risposta	Conteggio	Percentuale
Organizzare le situazioni di apprendimento. (1)	28.131	49,7%
Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo (2)	14167	25,1%
Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro (3)	34223	60,5%

COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA		
Risposta	Conteggio	Percentuale
Lavorare in gruppo tra insegnanti (1)	32302	57,1%
Partecipare alla gestione della scuola (2)	25897	45,8%
Informare e coinvolgere i genitori (3)	15645	27,7%

COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE		
Risposta	Conteggio	Percentuale
Affrontare i doveri e i problemi etici della professione (1)	5413	9,6%
Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative (2)	32849	58,1%
Curare la propria formazione continua (3)	41026	72,5%

**Dettaglio per tipologia dei docenti.***Tabella 41. Scelte degli ambiti relativi all'area della didattica/insegnamento per tipologia docenti*

COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO						
Risposta	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
Organizzare le situazioni di apprendimento. (1)	6.002	9.018	13.111	51,0%	52,3%	47,6%
Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo (2)	2.776	4.792	6.599	23,6%	27,8%	24,0%
Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro (3)	7.116	9.044	18.063	60,4%	52,5%	65,6%

*Tabella 42. Scelte degli ambiti relativi all'area della partecipazione scolastica per tipologia docenti*

COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA						
Risposta	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
Lavorare in gruppo tra insegnanti (1)	6.821	9.253	16.228	57,9%	53,7%	58,9%
Partecipare alla gestione della scuola (2)	5.346	7.761	12.790	45,4%	45,0%	46,4%
Informare e coinvolgere i genitori (3)	3.232	5.072	7.341	27,4%	29,4%	26,7%

Tabella 43. Scelte degli ambiti relativi all'area della formazione per tipologia docenti

COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE						
Risposta	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
Affrontare i doveri e i problemi etici della professione (1)	1.036	1.372	3.005	8,8%	8,0%	10,9%
Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative (2)	6.809	9.889	16.151	57,8%	57,4%	58,6%
Curare la propria formazione continua (3)	8.587	12.371	20.068	72,9%	71,8%	72,9%

**Dettaglio per ripartizione geografica di nascita.**

Tabella 44. Scelte degli ambiti relativi all'area della didattica/insegnamento per tipologia docenti e area di nascita

COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO							
Risposta	Ripartizione geografica	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
Organizzare le situazioni di apprendimento. (1)		8	6	11	73%	33%	44%
	Centro	854	990	1.814	51%	54%	47%
	Isole	1.110	2.170	2.452	48%	53%	49%
	Nord-est	339	608	1.189	53%	47%	44%
	Nord-ovest	329	858	1.593	47%	48%	42%
	Sud	3.215	4.118	5.631	52%	53%	50%
	Esteri	147	268	421	56%	56%	48%
	TOT	6.002	9.018	13.111	51%	52%	48%
Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo (2)		2	4	8	18,2%	22,2%	32,0%
	Centro	422	522	988	25,3%	28,7%	25,4%
	Isole	516	1.055	1.139	22,4%	25,6%	22,8%
	Nord-est	178	488	759	27,7%	37,3%	28,2%
	Nord-ovest	210	626	996	29,9%	35,3%	26,0%
	Sud	1.384	1.970	2.517	22,4%	25,6%	22,4%
	Esteri	64	127	192	24,4%	26,5%	22,0%

	TOT	2.776	4.792	6.598	23,6%	27,8%	24,0%
Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro (3)		5	11	17	45,5%	61,1%	68,0%
	Centro	1.024	956	2.567	61,4%	52,5%	66,1%
	Isole	1.415	2.251	3.319	61,4%	54,6%	66,5%
	Nord-est	371	626	1.747	57,7%	47,9%	64,9%
	Nord-ovest	414	871	2.459	59,0%	49,2%	64,1%
	Sud	3.742	4.087	7.358	60,5%	53,0%	65,4%
	Estero	145	242	596	55,3%	50,4%	68,3%
TOT	7.116	9.044	18.063	60,4%	52,5%	65,6%	

Tabella 45. Scelte degli ambiti relativi all'area della partecipazione scolastica per tipologia docenti e area di nascita

COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA							
Risposta	Ripartizione geografica	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
Lavorare in gruppo tra insegnanti (1)		5	11	16	45%	61%	64%
	Centro	1.010	968	2.359	61%	53%	61%
	Isole	1.291	2.176	2.879	56%	53%	58%
	Nord-est	375	664	1.694	58%	51%	63%
	Nord-ovest	423	966	2.362	60%	55%	62%
	Sud	3.566	4.201	6.394	58%	55%	57%
	Estero	151	267	524	58%	56%	60%
TOT	6.821	9.253	16.228	58%	54%	59%	
Partecipare alla gestione della scuola (2)		4	8	10	36%	44%	40%
	Centro	757	874	1.779	45%	48%	46%
	Isole	1.040	1.811	2.395	45%	44%	48%
	Nord-est	292	648	1.111	45%	50%	41%
	Nord-ovest	297	793	1.612	42%	45%	42%
	Sud	2.839	3.411	5.489	46%	44%	49%
	Estero	117	216	394	45%	45%	45%
TOT	5.346	7.761	12.790	45%	45%	46%	
Informare e coinvolgere i genitori (3)		4	5	9	36%	28%	36%
	Centro	447	493	1.023	27%	27%	26%
	Isole	595	1.273	1.417	26%	31%	28%
	Nord-est	179	373	636	28%	29%	24%
	Nord-ovest	196	507	892	28%	29%	23%
	Sud	1.745	2.278	3.113	28%	30%	28%
	Estero	66	143	251	25%	30%	29%
TOT	3.232	5.072	7.341	27%	29%	27%	

Tabella 46. Scelte degli ambiti relativi all'area della formazione per tipologia docenti e area di nascita

COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE							
Risposta	Ripartizion e geografica	Insegnan ti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondari a	Insegnan ti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondari a
Affrontare i doveri e i problemi etici della professione (1)		2	2	4	18%	11%	16%
	Centro	147	133	456	9%	7%	12%
	Isole	187	327	565	8%	8%	11%
	Nord-est	57	94	303	9%	7%	11%
	Nord- ovest	49	122	373	7%	7%	10%
	Sud	567	658	1.216	9%	9%	11%
	Estero	27	36	88	10%	8%	10%
	TOT	1.036	1.372	3.005	9%	8%	11%
Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzativ e e formative (2)		8	11	15	73%	61%	60%
	Centro	957	1.083	2.327	57%	59%	60%
	Isole	1.360	2.325	2.913	59%	56%	58%
	Nord-est	350	712	1.548	54%	54%	57%
	Nord- ovest	394	978	2.200	56%	55%	57%
	Sud	3.580	4.507	6.617	58%	58%	59%
	Estero	160	273	531	61%	57%	61%
	TOT	6.809	9.889	16.151	58%	57%	59%
Curare la propria formazione continua (3)		8	14	20	73%	78%	80%
	Centro	1.239	1.322	2.877	74%	73%	74%
	Isole	1.608	2.925	3.661	70%	71%	73%
	Nord-est	491	958	1.980	76%	73%	74%
	Nord- ovest	499	1.313	2.747	71%	74%	72%
	Sud	4.551	5.480	8.144	74%	71%	72%
	Estero	191	359	639	73%	75%	73%
	TOT	8.587	12.371	20.068	73%	72%	73%

**Dettaglio per ripartizione geografica di servizio.**

*Tabella 47. Scelte degli ambiti relativi all'area della didattica/insegnamento per tipologia docenti e area geografica di servizio*

COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO							
Risposta	Ripartizione geografica	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
Organizzare le situazioni di apprendimento. (1)		1	1	7	50%	100%	78%
	Centro	1.355	2.238	2.722	50%	54%	48%
	Isole	894	1.010	1.683	48%	51%	50%
	Nord-est	659	1.420	1.934	53%	50%	46%
	Nord-ovest	714	2.045	2.551	51%	51%	43%
	Sud	2.379	2.304	4.214	52%	53%	50%
TOT	6.002	9.018	13.111	51%	52%	48%	
Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo (2)		0	0	1	0,0%	0,0%	11,1%
	Centro	621	1.106	1.396	22,9%	26,8%	24,8%
	Isole	417	515	766	22,4%	26,0%	22,6%
	Nord-est	327	883	1.141	26,2%	31,3%	26,9%
	Nord-ovest	379	1.192	1.494	26,8%	30,0%	25,4%
	Sud	1.032	1.096	1.801	22,7%	25,3%	21,5%
TOT	2.776	4.792	6.598	23,6%	27,8%	24,0%	
Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro (3)		1	0	4	50,0%	0,0%	44,4%
	Centro	1.685	2.150	3.732	62,1%	52,1%	66,3%
	Isole	1.168	1.073	2.266	62,6%	54,3%	66,8%
	Nord-est	729	1.479	2.754	58,4%	52,4%	65,0%
	Nord-ovest	826	2.070	3.865	58,5%	52,1%	65,7%
	Sud	2.707	2.272	5.442	59,7%	52,5%	64,8%
TOT	7.116	9.044	18.063	60,4%	52,5%	65,6%	

Tabella 48. Scelte degli ambiti relativi all'area della partecipazione scolastica per tipologia docenti e area geografica di servizio

COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA							
Risposta	Ripartizione geografica	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
		1	0	5	50%	0%	56%
Lavorare in gruppo tra insegnanti (1)	Centro	1.656	2.201	3.354	61%	53%	60%
	Isole	1.024	1.030	1.975	55%	52%	58%
	Nord-est	730	1.519	2.596	58%	54%	61%
	Nord-ovest	834	2.190	3.546	59%	55%	60%
	Sud	2.576	2.313	4.752	57%	53%	57%
	TOT	6821	9253	16.228	58%	54%	59%
		0	1	5	0,0%	100,0%	55,6%
Partecipare alla gestione della scuola (2)	Centro	1.187	1.897	2.680	43,8%	46,0%	47,6%
	Isole	850	885	1.661	45,6%	44,8%	48,9%
	Nord-est	578	1.318	1.845	46,3%	46,7%	43,6%
	Nord-ovest	614	1.729	2.549	43,5%	43,5%	43,3%
	Sud	2.117	1.931	4.050	46,7%	44,6%	48,3%
	TOT	5346	7761	12790	45,4%	45,0%	46,4%
		1	0	2	50,0%	0,0%	22,2%
Informare e coinvolgere i genitori (3)	Centro	731	1.165	1.474	26,9%	28,2%	26,2%
	Isole	492	575	957	26,4%	29,1%	28,2%
	Nord-est	339	829	1.062	27,1%	29,3%	25,1%
	Nord-ovest	399	1.235	1.453	28,3%	31,1%	24,7%
	Sud	1.270	1.268	2.393	28,0%	29,3%	28,5%
	TOT	3.232	5.072	7.341	27,4%	29,4%	26,7%

Tabella 49. Scelte degli ambiti relativi all'area della formazione per tipologia docenti e area geografica di servizio

COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE							
Risposta	Ripartizione geografica	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria	Insegnanti di sostegno	Docenti della scuola dell'infanzia e primaria	Docenti della scuola secondaria
Affrontare i doveri e i problemi etici della professione (1)				1	0%	0%	11%
	Centro	236	341	653	9%	8%	12%
	Isole	145	151	387	8%	8%	11%
	Nord-est	105	205	490	8%	7%	12%
	Nord-ovest	120	332	611	8%	8%	10%
	Sud	430	343	863	9%	8%	10%
	TOT	1.036	1.372	3.005	9%	8%	11%
Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative (2)		1	1	2	50%	100%	22%
	Centro	1.593	2.448	3.346	59%	59%	59%
	Isole	1.116	1.120	2.005	60%	57%	59%
	Nord-est	717	1.559	2.432	57%	55%	57%
	Nord-ovest	801	2.239	3.414	57%	56%	58%
	Sud	2.581	2.522	4.952	57%	58%	59%
	TOT	6.809	9.889	16151	58%	57%	59%
Curare la propria formazione continua (3)				8	0%	0%	89%
	Centro	1.971	2.944	4.168	73%	71%	74%
	Isole	1.294	1.352	2.491	69%	68%	73%
	Nord-est	935	2.113	3.127	75%	75%	74%
	Nord-ovest	1.039	2.930	4.289	74%	74%	73%
	Sud	3.348	3.032	5.985	74%	70%	71%
	TOT	8.587	12.371	20.068	73%	72%	73%

## **Appendice L Data set relativo al questionario compilato dai Dirigenti scolastici delle scuole polo**

### ***Struttura***

Il questionario ha l'obiettivo di indagare l'esperienza dei Dirigenti Scolastici in relazione alla formazione Neoassunti. I dati verranno analizzati solo in modo aggregato e anonimizzato.

Si prega di rispondere al questionario solo nel caso in cui nell'anno scolastico 2015/2016 si siano avuti nel proprio istituto docenti neoassunti.

### **I tutor designati per affiancare i docenti della sua scuola sono stati generalmente:**

*Indicare il grado di accordo*

1. scelti sulla base dell'affinità disciplinare e di livello (sempre, talvolta, mai)
2. formati con appositi percorsi formativi (sempre, talvolta, mai)
3. supportati da opportuni strumenti, compreso almeno un incontro di orientamento (sempre, talvolta, mai)

### **Le visite effettuate nella classe dei neoassunti sono state**

*Selezionare tutte le corrispondenti*

1. Una per ogni neoassunto
2. Più di una per ogni neoassunti
3. Guidate da opportuni strumenti di osservazione (es. linee guida)
4. Seguite da incontri di approfondimento e discussione col neoassunto

### **La stipula del patto professionale:**

*Selezionare tutte le corrispondenti*

1. Si è basata su un modello di riferimento
2. Ha preceduto tutte le altre fasi della formazione
3. È stata condotta in collegamento col Bilancio iniziale delle competenze
4. È stata condotta in collegamento col Curriculum formativo

### **Indichi quelli che ritiene essere stati i principali punti di forza del modello formativo:**

*Scegliere tutte le corrispondenti*

1. gli incontri di apertura e di chiusura dell'intero percorso;
2. i 4 laboratori formativi di 3 ore ciascuno;

3. i momenti di supervisione professionale del neoassunto finalizzati all'elaborazione del patto formativo e alla reciproca osservazione in classe;
4. la formazione online finalizzata alla costruzione del portfolio comprendente i due bilanci di competenze (iniziale e finale), il Curriculum formativo e la progettazione, documentazione, riflessione di due attività didattiche.

**Indichi quelli che ritiene essere stati i principali punti di debolezza del modello formativo:**

*Scegliere tutte le corrispondenti*

1. gli incontri di apertura e di chiusura dell'intero percorso
2. i 4 laboratori formativi di 3 ore ciascuno
3. i momenti di supervisione professionale del neoassunto finalizzati alla definizione del Patto Formativo e alla reciproca osservazione in classe
4. la formazione online finalizzata alla costruzione del portfolio comprendente i due bilanci di competenze (iniziale e finale), il Curriculum formativo e la progettazione, documentazione, riflessione di due attività didattiche.

**Facendo tesoro dell'esperienza passata, nell'attuale edizione della formazione neoassunti 2016/2017 ha introdotto dei miglioramenti? Se sì, quali sono i miglioramenti che ha introdotto?**

*[Si prega di rispondere al questionario solo nel caso in cui nell'anno scolastico in corso - 2016/2017 si abbiano nel proprio istituto docenti neoassunti in anno di formazione e prova]*

*Scegliere tutte le corrispondenti*

1. un maggiore coordinamento delle attività dei tutor accoglienti e/o una maggiore attenzione alla loro formazione
2. la predisposizione di strumenti condivisi di osservazione reciproca per il *peer to peer* e/o di strumenti quali diari, modelli di relazione ecc.
3. la predisposizione di strumenti condivisi per supportare l'attività di osservazione del DS nella classe del neoassunto
4. un maggiore raccordo tra le attività di *peer to peer* e l'elaborazione del patto formativo e del Bilancio di competenze
5. un maggiore coinvolgimento della comunità scolastica nell'accoglienza coordinata e sinergica dei docenti neoassunti
6. una valorizzazione delle attività didattiche progettate e documentate durante la formazione attraverso la costruzione di uno spazio di archiviazione delle stesse liberamente accessibile
7. Altro:

**Come potrebbe intervenire per migliorare ulteriormente l'esperienza formativa del neoassunto?**

*Tutte le risposte fornite devono essere diverse.*

*Numerare ciascun campo in ordine di preferenza da 1 a 6. Mettere in ordine di priorità*

1. adeguando il contesto scolastico del neoassunto affinché gli sia di sostegno in un clima di responsabilità collettiva
2. rendendo più numerose le opportunità di osservare docenti esperti
3. operando un'accurata selezione di tutor qualificati
4. organizzando occasioni e spazi di interazione e confronto tra docenti novizi e docenti esperti
5. disponendo strumenti di valutazione formativa e di autovalutazione che facilitino la valutazione della pratica
6. diversificando e personalizzando i contenuti della formazione

**Come potrebbe intervenire l'Amministrazione per migliorare l'anno di formazione dei docenti neoassunti?**

*Utilizzi il seguente spazio per scrivere le osservazioni e/o i suggerimenti che vorrebbe rivolgere all'Amministrazione.*

*(Ad esempio: migliorare l'usabilità della piattaforma di formazione online; aumentare la qualità dei contenuti dei Laboratori se organizzati dagli Ambiti territoriali; anticipare l'inizio della formazione ecc.)*

*Scrivere la propria risposta qui*

Corpus di analisi delle informazioni strutturate

Il questionario è stato progettato con l'obiettivo di raccogliere informazioni ed impressioni dei Ds delle scuole polo.

*Tabella 50. Schema risposte questionario DS*

Questionari completi	106
Questionari incompleti	14
<b>Totali</b>	<b>120</b>

I risultati che seguono si riferiscono solo alle Questionari completi ovvero a 106 questionari.

**Domanda 1 – Scuola**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Istituto comprensivo (3-14 anni) (1)	30	28,30%
Istituto onnicomprensivo (3-19 anni) (2)	0	0,00%
Direzione didattica (3)	1	0,94%
Scuola secondaria di I grado (4)	1	0,94%
Scuola secondaria di II grado (5)	73	68,87%
CPIA - Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (6)	1	0,94%

**Domanda 2- I tutor designati per affiancare i docenti della sua scuola sono stati generalmente: [scelti sulla base dell'affinità disciplinare e di livello]**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Sempre (A1)	100	94,34%
Talvolta (A2)	3	2,83%
Mai (A3)	0	0,00%
Nessuna risposta	3	2,83%

**Domanda 3- I tutor designati per affiancare i docenti della sua scuola sono stati generalmente: [formati con appositi percorsi formativi]**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Sempre (A1)	17	16,04%
Talvolta (A2)	36	33,96%
Mai (A3)	29	27,36%
Nessuna risposta	24	22,64%

**Domanda 4 - I tutor designati per affiancare i docenti della sua scuola sono stati generalmente: [supportati da opportuni strumenti, compreso almeno un incontro di orientamento]**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Sempre (A1)	79	74,53%
Talvolta (A2)	15	14,15%
Mai (A3)	1	0,94%
Nessuna risposta	11	10,38%

**Domanda 5 - Le visite effettuate nelle classi dei neoassunti sono state:**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Una per ogni neoassunto (1)	61	57,55%
Più di una per ogni neoassunti (2)	38	35,85%
Guidate da opportuni strumenti di osservazione (es. linee guida) (3)	66	62,26%
Seguite da incontri di approfondimento e discussione col neoassunto (4)	47	44,34%

**Domanda 6 - La stipula del patto formativo:**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Si è basata su un modello di riferimento (1)	80	75,47%
Ha preceduto tutte le altre fasi della formazione (2)	49	46,23%
È stata condotta in collegamento col Bilancio iniziale delle competenze (3)	85	80,19%
È stata condotta in collegamento col Curriculum formativo (4)	29	27,36%

**Domanda 7- Indichi quelli che ritiene essere stati i principali punti di forza del modello formativo:**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Gli incontri di apertura e di chiusura dell'intero percorso (1)	52	49,06%
I 4 laboratori formativi di 3 ore ciascuno (2)	88	83,02%
I momenti di supervisione professionale del neoassunto finalizzati all'elaborazione del patto formativo e alla reciproca osservazione in classe (3)	80	75,47%
La formazione online finalizzata alla costruzione del portfolio comprendente i due bilanci di competenze (iniziale e finale), il Curriculum formativo e la progettazione, documentazione, riflessione di due attività didattiche (4)	55	51,89%

**Domanda 8- Indichi quelli che ritiene essere stati i principali punti di debolezza del modello formativo:**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Gli incontri di apertura e di chiusura dell'intero percorso (1)	32	30,19%
I 4 laboratori formativi di 3 ore ciascuno (2)	15	14,15%
I momenti di supervisione professionale del neoassunto finalizzati alla definizione del Patto Formativo e alla reciproca osservazione in classe (3)	10	9,43%
La formazione online finalizzata alla costruzione del portfolio comprendente i due bilanci di competenze (iniziale e finale), il Curriculum formativo e la progettazione, documentazione, riflessione di due attività didattiche (4)	29	27,36%

**Domanda 9 - Facendo tesoro dell'esperienza passata, nell'attuale edizione della formazione neoassunti 2016/2017 ha introdotto dei miglioramenti? Se sì, quali sono i miglioramenti che ha introdotto? [Si prega di rispondere al questionario solo nel caso in cui nell'a.s. in corso - 2016/2017 si abbiano nel proprio istituto docenti neoassunti in anno di formazione e prova]**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Un maggiore coordinamento delle attività dei tutor accoglienti e/o una maggiore attenzione alla loro formazione (1)	56	52,83%
La predisposizione di strumenti condivisi di osservazione reciproca per il <i>peer to peer</i> e/o di strumenti quali diari, modelli di relazione ecc. (2)	36	33,96%
La predisposizione di strumenti condivisi per supportare l'attività di osservazione del DS nella classe del neoassunto (3)	16	15,09%
Un maggiore raccordo tra le attività di <i>peer to peer</i> e l'elaborazione del patto formativo e del Bilancio di competenze (4)	43	40,57%
Un maggiore coinvolgimento della comunità scolastica nell'accoglienza coordinata e sinergica dei docenti neoassunti (5)	33	31,13%
Una valorizzazione delle attività didattiche progettate e documentate durante la formazione attraverso la costruzione di uno spazio di archiviazione delle stesse liberamente accessibile (6)	28	26,42%
Altro	4	3,77%

**Domanda 10 - Come potrebbe intervenire per migliorare ulteriormente l'esperienza formativa del neoassunto? [Classifica 1]**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Adeguando il contesto scolastico del neoassunto affinché gli sia di sostegno in un clima di responsabilità collettiva (1)	9	8,49%
Rendendo più numerose le opportunità di osservare docenti esperti (2)	16	15,09%
Operando un'accurata selezione di tutor qualificati (3)	23	21,70%
Organizzando occasioni e spazi di interazione e confronto tra docenti novizi e docenti esperti (4)	23	21,70%
Disponendo strumenti di valutazione formativa e di autovalutazione che facilitino la valutazione della pratica (6)	12	11,32%
Diversificando e personalizzando i contenuti della formazione (8)	16	15,09%
Non visualizzato	7	6,60%

**Domanda 11- Come potrebbe intervenire per migliorare ulteriormente l'esperienza formativa del neoassunto? [Classifica 2]**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Adeguando il contesto scolastico del neoassunto affinché gli sia di sostegno in un clima di responsabilità collettiva (1)	12	11,32%
Rendendo più numerose le opportunità di osservare docenti esperti (2)	17	16,04%
Operando un'accurata selezione di tutor qualificati (3)	10	9,43%
Organizzando occasioni e spazi di interazione e confronto tra docenti novizi e docenti esperti (4)	29	27,36%
Disponendo strumenti di valutazione formativa e di autovalutazione che facilitino la valutazione della pratica (6)	22	20,75%
Diversificando e personalizzando i contenuti della formazione (8)	8	7,55%
Non visualizzato	8	7,55%

**Domanda 12 - Come potrebbe intervenire per migliorare ulteriormente l'esperienza formativa del neoassunto? [Classifica 3]**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Adeguando il contesto scolastico del neoassunto affinché gli sia di sostegno in un clima di responsabilità collettiva (1)	16	15,09%
Rendendo più numerose le opportunità di osservare docenti esperti (2)	12	11,32%
Operando un'accurata selezione di tutor qualificati (3)	12	11,32%

Organizzando occasioni e spazi di interazione e confronto tra docenti novizi e docenti esperti (4)	22	20,75%
Disponendo strumenti di valutazione formativa e di autovalutazione che facilitino la valutazione della pratica (6)	14	13,21%
Diversificando e personalizzando i contenuti della formazione (8)	18	16,98%
Non visualizzato	12	11,32%

**Domanda 13 - Come potrebbe intervenire per migliorare ulteriormente l'esperienza formativa del neoassunto? [Classifica 4]**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Adeguando il contesto scolastico del neoassunto affinché gli sia di sostegno in un clima di responsabilità collettiva (1)	15	14,15%
Rendendo più numerose le opportunità di osservare docenti esperti (2)	20	18,87%
Operando un'accurata selezione di tutor qualificati (3)	7	6,60%
Organizzando occasioni e spazi di interazione e confronto tra docenti novizi e docenti esperti (4)	11	10,38%
Disponendo strumenti di valutazione formativa e di autovalutazione che facilitino la valutazione della pratica (6)	14	13,21%
Diversificando e personalizzando i contenuti della formazione (8)	19	17,92%
Non visualizzato	20	18,87%

**Domanda 14 - Come potrebbe intervenire per migliorare ulteriormente l'esperienza formativa del neoassunto? [Classifica 5]**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Adeguando il contesto scolastico del neoassunto affinché gli sia di sostegno in un clima di responsabilità collettiva (1)	16	15,09%
Rendendo più numerose le opportunità di osservare docenti esperti (2)	14	13,21%
Operando un'accurata selezione di tutor qualificati (3)	20	18,87%
Organizzando occasioni e spazi di interazione e confronto tra docenti novizi e docenti esperti (4)	8	7,55%
Disponendo strumenti di valutazione formativa e di autovalutazione che facilitino la valutazione della pratica (6)	13	12,26%
Diversificando e personalizzando i contenuti della formazione (8)	14	13,21%
Non visualizzato	21	19,81%

**Domanda 15 - Come potrebbe intervenire per migliorare ulteriormente l'esperienza formativa del neoassunto? [Classifica 6]**

Risposta	Conteggio	Percentuale
Adeguando il contesto scolastico del neoassunto affinché gli sia di sostegno in un clima di responsabilità collettiva (1)	21	19,81%
Rendendo più numerose le opportunità di osservare docenti esperti (2)	11	10,38%
Operando un'accurata selezione di tutor qualificati (3)	15	14,15%
Organizzando occasioni e spazi di interazione e confronto tra docenti novizi e docenti esperti (4)	4	3,77%
Disponendo strumenti di valutazione formativa e di autovalutazione che facilitino la valutazione della pratica (6)	15	14,15%
Diversificando e personalizzando i contenuti della formazione (8)	19	17,92%
Non visualizzato	21	19,81%

Corpus di analisi delle informazioni non strutturate

Ti chiediamo di restituirci alcune informazioni e impressioni sugli incontri iniziali e finali. Il questionario è da compilare successivamente all'ultimo incontro in presenza. La compilazione del questionario è un requisito per la chiusura della fase di lavoro online

*Tabella 51. Restituzione dati non strutturati del questionario per i DS*

Provincia	Come potrebbe intervenire l'Amministrazione per migliorare l'anno di formazione dei docenti neoassunti- Utilizzi il seguente spazio per scrivere le osservazioni e/o i suggerimenti che vorrebbe rivolgere all'Amministrazione. (Ad esempio: migliorare l'usabilità della piattaforma di formazione online; aumentare la qualità dei contenuti dei Laboratori se organizzati dagli Ambiti territoriali;	1a richiesta	2a richiesta	3a richiesta

	<b>anticipare l'inizio della formazione ecc.)</b>			
FROSINONE	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
AGRIGENTO	Anticipare l'inizio della formazione: il neoassunto dovrebbe essere guidato e supportato fin dal suo primo giorno di scuola.	Anticipare	Supporto	
GROSSETO	Rendendo meno farraginoso il processo per produrre il portfolio finale.	Migliorare l'usabilità della piattaforma di formazione online (Semplificazione dell'esportazione del dossier finale)	Piattaforma online	
TERAMO	Migliorare l'uso della piattaforma di formazione online.	Migliorare l'usabilità della piattaforma di formazione online.	Piattaforma online	
MONZA E BRIANZA	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
	Anticipare inizio della formazione dando tempi certi sull'organizzazione dell'anno di formazione.	Anticipare		
CASERTA	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
FIRENZE	Migliorare l'usabilità della piattaforma di formazione online.	Migliorare l'usabilità della piattaforma di formazione online		
TARANTO	- Sicuramente anticipare l'inizio della formazione; - puntare sulle qualità dei contenuti dei Laboratori e soprattutto sulle reali competenze degli esperti degli stessi laboratori; - dedicare più ore ai singoli laboratori tematici (2 incontri di 2,5 h. ciascuno).	Anticipare	Migliorare i Laboratori: qualità	

LIVORNO	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
BRESCIA	Sarebbe da preferire formazione online con test finali e successivamente quando tutti conoscono le tematiche educative si passa al lavoro laboratoriale, ci sono persone totalmente digiune di qualsiasi conoscenza pedagogica e psicologica, passate ad insegnare <i>tout court</i> da altri lavori e pensiamo di formarli con 12 h di laboratorio?	Incrementare formazione online di taglio pedagogico didattico		
TERNI	Anticipare a novembre la formazione con la disponibilità della piattaforma; - consentire una maggiore durata dei laboratori, riducendone il numero.	Anticipare	Migliorare i Laboratori: aumentare ore	
MATERA	Anticipare l'inizio della formazione, diminuire il numero di corsisti per laboratorio, aumentare la qualità dei contenuti dei Laboratori, magari aumentando qualche ora e diminuendo il numero dei laboratori.			
CAGLIARI	Anticipare le attività di formazione online e in presenza.	Anticipare		
VERBANO CUSIO OSSOLA	L'Amministrazione potrebbe evitare durante l'incontro iniziale che si svolge in videoconferenza di orientarsi troppo sulla legislazione (nelle edizioni passate i neoassunti si lamentavano).	Diminuire peso della legislazione		
ROMA				

NAPOLI	Anticipare l'inizio della formazione; -aumentare le ore dei Laboratori formativi.	Anticipare	Migliorare i Laboratori: qualità	
AVELLINO	Aumentare la durata dei Laboratori organizzati dagli Ambiti territoriali; -anticipare l'inizio della formazione.	Migliorare i Laboratori: qualità	Anticipare	
LATINA				
MONZA E BRIANZA	Anticipare l'inizio della formazione .	Anticipare		
SASSARI	Anticipare l'inizio della formazione; -prevedere momenti di informazione; - formazione destinati sia ai docenti tutor sia ai Dirigenti Scolastici.	Anticipare	Formazione tutor e DS	
AREZZO	Sviluppare l'attività dei laboratori raddoppiando il numero delle ore (eventualmente prevedendo la frequenza di 2 soli laboratori) nell'ottica di una reale pratica laboratoriale da poter documentare e diffondere; -dal momento che il modello di formazione ha una sua fisionomia in certo modo "definita", occorre che il percorso possa avviarsi entro il mese di ottobre.	Migliorare i Laboratori: aumentare ore	Anticipare	
LECCE	Anticipare l'inizio della formazione facendola iniziare a settembre; - inserire/prevedere formazione <i>blended</i> con cbt su contenuti a scelta del corsista.	Anticipare	Aumentare formazione <i>blended</i>	
BERGAMO	Aumentare le ore di laboratorio.	Migliorare i Laboratori: aumentare ore		

MILANO				
COLLEVERDE DI GUIDONIA MONTECELIO	Anticipare l'inizio della formazione in maniera che i neoassunti possano <i>attuare/sperimentare in itinere</i> le pratiche individuate nelle attività laboratoriali.	Anticipare		
MILANO	Rivedere l'obbligatorietà della formazione per i docenti che effettuano il passaggio di ruolo dopo aver già superato l'anno di formazione e di prova nel ruolo di provenienza nel corso degli ultimi 2/3 anni. Per tali docenti dovrebbe essere previsto unicamente l'anno di prova accompagnato dalle attività <i>peer to peer</i> con il tutor e dalla realizzazione del portfolio online. Pochi docenti demotivati e scontenti possono trascinare interi gruppi di lavoro su di un piano poco costruttivo in termini di sviluppo delle competenze professionali.	Distinguere formazione passaggio ruolo		

VERONA	<p>Come dirigente di una scuola provinciale che per tre anni (con quello attuale) ha seguito la formazione dei neoassunti avanza le seguenti proposte, da promuovere ad opera dell'Amministrazione territoriale e dei referenti per la formazione dei neoassunti:</p> <p>1) almeno un incontro di avviamento delle operazioni con i dirigenti delle scuole coinvolte nella gestione dei laboratori formativi per pianificare le attività e le iniziative organizzative;</p> <p>2) almeno un incontro di informazione / condivisione preliminare con tutti i dirigenti degli istituti con personale in anno di formazione, per accompagnare in modo omogeneo il percorso di formazione dei neoassunti;</p> <p>3) almeno un incontro di formazione con i docenti tutor degli insegnanti in anno di prova designati dalle varie scuole;</p> <p>4) almeno un incontro con i docenti esperti dei laboratori formativi per uniformare nella loro varietà le iniziative didattiche proposte.</p>	Maggiori informazioni DS	Formazione tutor	Linee guida per docenti che tengono i laboratori
TORINO	<p>Anticipare l'inizio della formazione;</p> <p>-percorsi di formazione dei tutor</p> <p>anticipare e migliorare; -</p>	Anticipare	Formazione tutor	Migliorare l'usabilità della piattaforma di formazione online

	l'usabilità della piattaforma.			
FERRARA	Si ritiene che dovrebbe essere dedicate più ore ai laboratori formativi in presenza.	Migliorare i Laboratori: quantità		
MANTOVA	I neoassunti devono percepire di essere parte di una comunità che si fa carico per intera, non solo attraverso il tutor, della loro formazione e del loro inserimento; il docente cresce e migliora riflettendo sulle pratiche didattiche e condividendole; non è la conoscenza disciplinare a costruire il buon insegnante, ma la sua capacità di entrare in relazione con gli studenti e i colleghi e di auto-valutare le proprie esperienze e modalità didattiche.	Aumentare il supporto ai docenti		
BARLETTA ANDRIA TRANI	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
CREMONA	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
LECCO				
NAPOLI	Anticipare l'inizio della formazione; - "snellire" la piattaforma; - aumentare le ore dei laboratori in presenza.	Anticipare		
TRIESTE	Aumentare la qualità dei Laboratori; - far coincidere la formazione con l'inizio dell'anno scolastico.	Migliorare i Laboratori: qualità	Anticipare	
IMPERIA	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
VITERBO	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		

PALERMO	Anticipo degli incontri in presenza che, se "partono" tardi com'è successo, sono full time e poco efficaci!	Anticipare		
LA SPEZIA	Sarebbe opportuno anticipare l'inizio della formazione (a gennaio per es.); organizzare i laboratori per ordine di scuola e attribuire più tempo ad ogni laboratorio in modo che l'attività laboratoriale trovi spazio adeguato e consenta di proporre, produrre e soprattutto verificare l'attività svolta.	Anticipare	Migliorare i Laboratori: qualità	
CALTANISSETTA	Aumentare la qualità e la quantità oraria dei laboratori, anticipare l'inizio della formazione, maggiore coinvolgimento dei DS delle scuole di titolarità dei neo assunti.	Migliorare i Laboratori: qualità	Anticipare	
PRATO	Anticipare l'inizio della formazione a settembre.	Anticipare		
COSENZA	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
GORIZIA	Porre la massima attenzione nella scelta e nella qualità dei contenuti presenti in piattaforma.	Migliorare la qualità dei contenuti della piattaforma		
RIMINI				
SAVONA	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
FORLÌ-CESENA	Organizzare in maniera più mirata l'incontro di apertura e di chiusura, coinvolgendo i neoimmessi attraverso la condivisione della loro esperienza.	Migliorare gli incontri iniziali e finali		
MILANO	Si consiglia l'inserimento, tra i moduli proposti uno di approfondimento riguardante la Normativa scolastica in generale, con particolare riferimento ai	Dedicare più spazio alla normativa relativa ai rapporti tra docenti, con le famiglie, con l'Amministrazione		

	rapporti tra: docenti, Pubbliche amministrazioni, famiglie e studenti.			
CHIETI	Migliorare l'usabilità della piattaforma di formazione online	Migliorare i Laboratori: quantità		
BRESCIA	Aumentare il numero delle ore di formazione in presenza.	Migliorare i Laboratori: quantità		
COMO				
BRINDISI	Anticipare l'inizio della formazione; -semplificare l'uso della piattaforma online.	Anticipare	Migliorare la piattaforma: usabilità	
BENEVENTO	Organizzare le attività laboratoriali con piccoli gruppi di docenti, ed analizzare casi reali. Far coincidere la formazione con l'inizio dell'anno scolastico. Affidare la formazione alle scuole polo per la formazione.	Migliorare i Laboratori: qualità	Anticipare	
NAPOLI	Anticipare l'inizio della formazione ed eventualmente accrescere le ore della formazione in presenza.	Anticipare	Migliorare i Laboratori: quantità	
ENNA	Incontri di formazione per i tutor delle varie istituzioni scolastiche.	Formazione tutor		
NAPOLI	Migliorare l'usabilità della piattaforma di formazione online; -anticipare l'inizio della formazione.	Migliorare la piattaforma: usabilità	Anticipare	
ROMA				
ROMA				
MILANO	Aumentare la qualità dei contenuti dei Laboratori.	Migliorare i Laboratori: qualità		
MODENA	Anticipare l'inizio della formazione aumentandone i contenuti per dare maggiori opportunità.	Anticipare	Migliorare i Laboratori: qualità	

ROMA	Anticipare l'inizio della formazione; strutturare i laboratori tematici in due incontri di 3 ore in modo che si possa effettuare una vera e propria attività laboratoriale, con la restituzione da parte del formatore degli esiti del lavoro assegnato (abbiamo infatti indicato che i laboratori formativi costituiscono sia il punto di forza del percorso sia il punto di debolezza in quanto la durata di 3 ore per ogni laboratorio è troppo breve).	Anticipare	Migliorare i Laboratori: quantità	
CATANIA	L'esperienza svolta nell'a.s. 2015/2016 è stata talmente positiva che bisogna semplicemente replicarla. L'unica difficoltà deriva dai tempi che sono sempre penalizzanti rispetto ad un'attività di formazione che può iniziare già in autunno e ciò dipende dall'ufficio di ambito territoriale che non comunica in tempo utile i numeri dei docenti da formare.	Anticipare		
PALERMO	Come anche precisato in fase di monitoraggio finale dai docenti neoassunti, N. 4 laboratori dedicati per la durata di 3 ore ciascuno non risultano efficaci. Si propone di ridurre a N. 2 i laboratori dedicati della durata di N. 6 ore da realizzare in due momenti della durata di 3 ore ciascuno in modo tale da consentire tra il primo e il secondo incontro di fare	Migliorare i Laboratori: quantità		

	una riflessione e di produrre un prodotto finale da condividere in piattaforma, da utilizzare nelle sessioni didattiche.			
PAVIA	Continuando l'attività di miglioramento che effettua anno dopo anno.			
PESCARA	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
PADOVA	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
BELLUNO	Limitare il numero dei temi trattati nei laboratori a beneficio dell'approfondimento delle tematiche stesse.	Migliorare i Laboratori: quantità		
ROMA	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
ROMA	Non penso ci sia necessità di sostanziali cambiamenti o di interventi particolari interventi da parte dell'Amministrazione. Per il segmento di formazione in presenza, l'Amministrazione (MIUR o USR) potrebbe favorire il contatto delle scuole polo con figure istituzionali di prestigio e di ispirazione per i docenti neoassunti, in modo da consentire di offrire, all'interno degli incontri iniziali e/o finali delle <i>Lectio magistralis</i> di particolare spessore culturale che possano costituire validi riferimenti teorici di sfondo anche per le fasi laboratoriali.	Migliorare i Laboratori: qualità		
MILANO				
ALESSANDRIA				
BERGAMO	Anticipare l'inizio della formazione; -approfondire la tematica della laboratorialità;	Anticipare	Contenuti: valutazione delle competenze	

	-approfondire la tematica della valutazione delle competenze.			
CASERTA	Aumentare l'offerta formativa dei laboratori ed anticipare l'inizio della formazione.	Migliorare i Laboratori: qualità	Anticipare	
ROMA	Anticipare l'inizio della formazione; - migliorare l'usabilità della piattaforma di formazione online; - aumentare la qualità dei contenuti dei Laboratori se organizzati dagli Ambiti territoriali.	Anticipare	Migliorare la piattaforma: usabilità	Migliorare i Laboratori: qualità
RAGUSA	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
BRESCIA	Nessun suggerimento, ritengo che il modello sia ottimo.			
UDINE	È importante anticipare l'inizio della formazione dei docenti neoassunti per permettere una migliore sinergia tra quanto predisposto nel patto formativo e quanto spiegato nei laboratori territoriali, favorendo così sia al docente che all'Amministrazione una costruzione più proficua e puntuale del portfolio personale. È utile anche aggiornare i contenuti dei laboratori territoriali, sviluppando soprattutto le tematiche collegate al PNSD e all'ASL.	Anticipare	Contenuti: PNSD	
CATANIA	Aumentando le ore dei laboratori formativi; -anticipando l'inizio della formazione.	Migliorare i Laboratori: quantità	Anticipare	
PARMA	Anticipare inizio formazione.	Anticipare		

PIACENZA	Anticipare l'apertura della piattaforma, considerandone la sua ottima (specialmente dopo i correttivi apposti in questo anno scolastico) capacità orientativa del percorso completo.	Anticipare		
L'AQUILA	Anticipare l'inizio della formazione, utilizzando allo scopo l'intero anno scolastico.	Anticipare		
LUCCA	Procedere a una selezione accurata dei formatori, anche attraverso un colloquio; gli stessi dovrebbero predisporre un progetto di formazione e rendicontare i risultati. Ogni incontro dovrebbe essere valutato dai corsisti. Gli incontri laboratoriali dovrebbero passare da 4 a 6 prevedendo 3 obbligatori (BES, TIC, valutazione/autovalutazione) e 3 a scelta libera. Ciò porterebbe a 14 ore la formazione online ma creerebbe maggiori opportunità di scambio tra i docenti.	Migliorare i Laboratori: qualità		
TORINO	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
VIBO VALENTIA	Organizzare la formazione dei docenti tutor.	Formazione tutor		
TORINO				
MODENA	Migliorare la qualità dei laboratori e anticipare l'inizio della formazione.	Migliorare i Laboratori: qualità	Anticipare	
VARESE	Occorre dare maggiore rilievo alla esperienza agita ed osservata in aula rispetto al burocratico adempimento online.	Migliorare i Laboratori: quantità		
MASSA CARRARA	Strutturare la formazione per i tutor.	Formazione tutor		

ROMA	Progettare e organizzare le attività formative a livello locale e di ambito territoriale, sulla base di linee guida chiare e univoche e priorità emanate dal Ministero.	Migliorare i Laboratori: qualità		
ROMA	Lasciando maggior autonomia alle scuole polo Anticipare l'inizio della formazione.	Maggiore autonomia alle scuole polo	Anticipare	
ROMA	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
PISA	Aumentare le ore dei laboratori o diminuirne il numero.	Migliorare i Laboratori: quantità		
PERUGIA	Anticipare inizio formazione.	Anticipare		
BIELLA	Rendere la piattaforma online meno teorica e maggiormente calata nella realtà scolastica.	Migliorare i contenuti della piattaforma		
BOLOGNA				
MILANO	Anticipare l'inizio della formazione; -modificare i tempi dedicati ad ogni laboratorio in presenza.	Anticipare	Migliorare i Laboratori: quantità	
TRIESTE	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare	Aumentare ore osservazione <i>peer to peer</i>	
VARESE	Anticipare l'inizio della formazione a settembre/ottobre e incrementare l'attività di osservazione in classe con il tutor.	Anticipare		
ORISTANO	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
BOLOGNA	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
LATINA	Anticipare l'inizio della formazione in presenza.	Anticipare		
ROVIGO	Realizzare corsi di formazione per tutor.	Formazione tutor		

VICENZA	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
CHIETI	Anticipare l'inizio della formazione.	Anticipare		
POTENZA	- Migliorare l'usabilità della piattaforma di formazione online; - aumentare la qualità dei contenuti dei Laboratori se organizzati dagli Ambiti territoriali; - anticipare l'inizio della formazione ecc.	Migliorare l'usabilità della piattaforma	Migliorare i Laboratori: qualità	Anticipare
VENEZIA	-Anticipare l'inizio della formazione; -rendere generalizzata e obbligatoria la partecipazione dei docenti tutor agli incontri di apertura e chiusura del percorso; - prevedere momenti di formazione specifica per gli esperti d'aula per la conduzione dei laboratori formativi.	Anticipare	Incontri di inizio e di chiusura: estenderli ai tutor	
FOGGIA				
GORIZIA	- anticipare l'inizio della formazione; - ottimizzare i tempi; - operare una scelta consapevole dei conduttori dei laboratori; - predisporre degli elenchi di firmatari.	Anticipare	Migliorare i Laboratori: qualità	

RIETI	Anticipare la formazione. In piattaforma realizzare per i laboratori un <i>repository</i> dei materiali dei formatori. Come buona prassi la scuola ha realizzato un <i>wiki</i> a cui i corsisti hanno fatto riferimento per reperire i materiali dei laboratori, comunicare con i formatori.	Anticipare	Supportare i laboratori con contenuti	
FROSINONE	1. anticipare l'inizio della formazione almeno al mese di ottobre; 2. prevedere più ore per i lab. formativi.	Anticipare	Migliorare i Laboratori: quantità	
RAVENNA				
PORDENONE	Iniziando immediatamente la formazione già in settembre; prevedere momenti di riflessione con il DS e i docenti tutor per tracce condivise; -creando obbligatoriamente una FS dedicata.	Anticipare	Formazione DS	Formazione tutor

## **Appendice M Data set relativo al *Focus group* sull'efficacia dei dispositivi**

### **Struttura dell'intervista telefonica**

#### **1. CURRICULUM**

- 1.1 Nel redigere il curriculum, è stato facile individuare esperienze significative?
- 1.2 Ti ha aiutato a riconoscere cose di cui eri poco consapevole?
- 1.3 Ti ha messo a disagio o ti ha in qualche modo disturbato?

#### **2. BILANCIO**

- 2.1 Redigere il Bilancio delle competenze iniziale ti ha indotto a cambiare – o fare particolare attenzione a – qualche aspetto del modo in cui lavori?
- 2.2 L'intero percorso di formazione ha influito sulla redazione del Bilancio finale?
- 2.3 Cambieresti qualcosa nella struttura del bilancio, nelle sue varie parti?

#### **3. PATTO FORMATIVO**

- 3.1 La sua formulazione è stata influenzata dal Bilancio iniziale?
- 3.2 È stato un documento che ha effettivamente dato un'impronta all'anno di prova o solo un atto formale?

#### **4. ATTIVITÀ DIDATTICA**

- 4.1 I modi suggeriti per documentare le attività ti hanno aiutato nell'organizzare e ripensare al tuo lavoro?
- 4.2 Cambieresti qualcosa nella sezione relativa alla riflessione?
- 4.3 In che modo questa parte del portfolio ha risentito dell'interazione tra pari?

#### **5. SUPPORTO**

- 5.1 Hai utilizzato le risorse presenti nell'area Scuola-Valore? In tal caso, come le valuti?
- 5.2 Hai partecipato ai forum di discussione? In tal caso, li hai trovati interessanti?
- 5.3 Avresti voluto un altro tipo di supporto?

#### **6. FINE**

- 6.1 Ci sono aspetti che non abbiamo toccato e su cui vorresti esprimere un'opinione?

### **Struttura *focus group* sui dispositivi (punto c.)**

L'obiettivo è quello di approfondire l'efficacia dei dispositivi (con particolare riferimento al portfolio e al patto formativo) rispetto al modello innovativo proposto per l'anno di prova.

Nello specifico con il *focus* si intende:

1. Investigare il percepito dei docenti rispetto alla dimensione complessiva del percorso e l'efficacia attribuita al portfolio.
2. Comprendere se vi sono state alcune *routines* innescate da un uso particolare dei dispositivi.
3. Desumere il ruolo che i dispositivi hanno avuto nel far comprendere ai docenti il valore dei processi di attività, pratica e riflessione (modello di alternanza nell'anno di prova).
4. Investigare il ruolo della documentazione e di quale modalità sia stata più utile per la riflessione sulla pratica didattica.
5. Strumenti d'uso nell'osservazione *peer to peer* (con particolare riferimento allo strumento messo a disposizione di Indire per l'osservazione basata sui video).
6. Validare l'uso del patto formativo nel *commitment* del docente al percorso e nella sua capacità di investire nello sviluppo professionale (e del ruolo che la scuola ha avuto in questo patto e come lo ha usato per migliorare i percorsi formativi dei docenti).
7. Analizzare le forme del bilancio (varie articolazioni: ingresso, finale, proiettivo) se questo abbia influito sul modo di affrontare il percorso e sugli altri dispositivi (attività didattica in particolare e percorso con il tutor)
8. Comprendere se gli spazi sociali e autoregolativi (contenuti didattici/piste predisposte come in scuola valore) sono stati usati e come rispetto al percorso e se ha favorito la realizzative di pratiche innovative.

### **Scaletta**

Introduzione ed elementi distintivi [5']

- a. Il modello del percorso
- b. Dispositivi del portfolio e loro differenziazione e personalizzazione + patto formativo

Discussione sui dispositivi

La discussione su ciascun dispositivo è introdotta da una domanda di apertura. Il conduttore farà attenzione a che siano toccati i temi riportati in corsivo.

CURRICULUM [15']

Domanda che apre la discussione: **Che cosa avete apprezzato e che cosa no di questa sezione del portfolio?**

È stato facile individuare esperienze significative? Vi ha aiutato a riconoscere cose di cui eravate poco consapevoli? Vi ha messo a disagio o vi ha in qualche modo disturbato?

#### BILANCIO [25]

Domanda che apre la discussione: **Che cosa avete apprezzato e che cosa no di questa sezione del portfolio?**

La sezione relativa al curriculum è stata utile a formulare il bilancio iniziale? Il Bilancio iniziale vi ha consentito di lavorare sugli aspetti che ritenevate più deboli? L'intero percorso ha influito sulla redazione del Bilancio finale? Quale relazione avete percepito tra Bilancio iniziale, Bilancio finale e sviluppo futuro? Cosa cambiereste?

#### PATTO FORMATIVO [10]

Domanda che apre la discussione: **Che cosa avete apprezzato e che cosa no di questa sezione del portfolio?**

La sua formulazione è stata influenzata dal Bilancio iniziale? È stato un documento che ha effettivamente dato un'impronta all'anno di prova o solo un atto formale? Come potrebbe essere utile al percorso?

#### ATTIVITÀ DIDATTICA [45]

**Domanda che apre la discussione: Che cosa avete apprezzato e che cosa no di questa sezione del portfolio?**

Come avete utilizzato e interpretato il fatto che fossero richieste due attività progettuali? I modi suggeriti per documentare il lavoro vi hanno soddisfatto? E vi hanno aiutato nell'organizzare e ripensare al vostro lavoro? Cambiereste qualcosa nella sezione relativa alla riflessione? Come questa parte del portfolio ha risentito dell'interazione *peer to peer*?

#### SUPPORTO [15]

Domanda che apre la discussione: **Che cosa avete apprezzato e che cosa no di questa sezione del portfolio?**

Avete utilizzato le risorse presenti nell'area Scuola-Valore? In tal caso, come le valutate? Pensate che questo tipo di supporto debba avere maggiore rilievo il prossimo anno? Avete partecipato ai forum di discussione? Li avete trovati interessanti? Cambiereste qualcosa? Quale altro tipo di supporto vi avrebbe fatto piacere ricevere?

#### FINE [5]

**Ci sono aspetti che non abbiamo toccato e su cui vorreste intervenire?**