

Il ruolo dei dirigenti scolastici nella formazione e nel supporto dei docenti neoassunti

Alessandra Rosa • Università degli Studi di Bologna - alessandra.rosa3@unibo.it

The role of school principals in training and support for newly hired teachers

Starting from an analysis of the newly hired teachers' concerns and needs associated with the induction phase and of the related multiple dimensions involved in the support that can be given by principals, the paper presents an empirical study conducted as part of a regional plan for monitoring and evaluation of the new training model for newly hired teachers tested in Italy during the school year 2014-15. The survey aimed to explore the role of school principals of Emilia-Romagna and their views on the training model. Overall, findings suggest that principals share a positive perception of the assumptions and choices underlying the model adopted and that they have carried out ongoing support functions beyond those explicitly required by national regulations. They also highlight some critical issues that need to be addressed in terms of educational research and policy, emphasizing the importance of further investigation of the principals' role in new teacher induction.

Keywords: school principals, newly hired teachers, teacher induction, probationary year, empirical study, online survey.

A partire da un'analisi delle difficoltà ed esigenze connesse alla fase di *induction* e, in relazione a queste, delle molteplici dimensioni cui può essere ricondotto il ruolo del dirigente scolastico nella formazione e nel supporto dei docenti neoassunti, il contributo presenta un'indagine empirica realizzata nell'ambito di un piano regionale di monitoraggio e valutazione del nuovo modello di formazione dei neoassunti sperimentato nel nostro Paese durante l'a.s. 2014-15. I risultati dell'indagine, che ha inteso esplorare il ruolo dei dirigenti dell'Emilia-Romagna e i loro punti di vista sul percorso previsto, suggeriscono da un lato una sostanziale condivisione delle scelte di fondo del modello e dall'altro lo svolgimento di funzioni di sostegno in itinere che vanno oltre quelle esplicitamente richieste al dirigente dalla normativa, mettendo al contempo in luce elementi di criticità ed esigenze di approfondimento da affrontare sul piano della ricerca e delle politiche educative.

Parole chiave: dirigenti scolastici, docenti neoassunti, formazione in ingresso, anno di prova, indagine empirica, questionario online.



studi

Il ruolo dei dirigenti scolastici nella formazione e nel supporto dei docenti neoassunti

Introduzione

Il tema del ruolo dei dirigenti scolastici rispetto alla formazione e al supporto dei docenti neoassunti, ancora poco esplorato nel contesto italiano, ha acquisito negli ultimi decenni progressiva rilevanza all'interno del dibattito scientifico internazionale parallelamente all'affermarsi di un'attenzione crescente per quella fase della vita professionale degli insegnanti – denominata *induction* nella letteratura in lingua inglese – che coincide con l'inserimento in ruolo all'interno di uno specifico contesto scolastico. L'interesse per le problematiche connesse a tale periodo di transizione, riscontrabile anche a livello di politiche educative, trae origine da una molteplicità di fattori tra cui è possibile individuare da un lato la crescente enfasi posta sulla qualità dei sistemi di istruzione e specificamente degli insegnanti come leva strategica per lo sviluppo sociale, culturale ed economico, dall'altro la centralità assunta, nella società della conoscenza, dal paradigma del *lifelong learning*. In relazione a tale scenario, anche la formazione dell'insegnante si configura come un processo dinamico e continuo, in cui la formazione *in ingresso* dei neoassunti si pone come anello di congiunzione tra la fase della formazione *iniziale* e quella della formazione *continua* (ad es. Buchberger et al., 2000; Feiman-Nemser, 2001; Genovese, 2009).

Prendendo in esame la fase “di mezzo” di questo continuum formativo, il presente contributo pone il focus sul ruolo chiave che il capo di istituto può svolgere rispetto al supporto, allo sviluppo e alla socializzazione dei docenti neoassunti all'interno della comunità scolastica. Nella prima parte, attraverso un'analisi della letteratura internazionale sull'argomento nonché di alcune ricerche svolte in Italia negli ultimi anni, viene proposto un quadro delle principali dimensioni che concorrono a definire tale ruolo. Nella seconda parte, in relazione al quadro teorico delineato e alle novità introdotte dalla normativa italiana, vengono presentati obiettivi e principali risultati di un'indagine empirica che ha inteso cogliere punti di vista e ruolo dei dirigenti scolastici dell'Emilia-Romagna in riferimento al nuovo modello nazionale di formazione dei neoassunti introdotto, in via sperimentale, durante l'a.s. 2014-2015.

1. Dirigenti scolastici e neoassunti: analisi della letteratura internazionale e nazionale

È soprattutto a partire dalla seconda metà degli anni Novanta che la figura del dirigente scolastico inizia a delinearasi come oggetto di attenzione specifica nel dibattito internazionale sui processi di *induction*. La volontà di approfondire le sue funzioni in tali processi, guidata dall'obiettivo di individuare prassi efficaci, affonda le radici negli studi che, già durante il decennio precedente, hanno puntato l'attenzione sui docenti neoassunti e contribuito a metterne in luce difficoltà ed esigenze.



È dunque in relazione agli esiti di tali studi, sinteticamente presentati di seguito, che vengono successivamente presi in esame i risultati emersi da una ricognizione delle ricerche incentrate sul ruolo dei dirigenti nella formazione e nel supporto dei docenti neoassunti, di cui vengono delineate le molteplici dimensioni.

1.1 Difficoltà ed esigenze dei docenti neoassunti

L'esigenza di implementare forme coerenti e sistematiche di sostegno per i docenti neoassunti, oggi ampiamente riconosciuta in ambito europeo e internazionale pur nella varietà delle pratiche e degli approcci proposti (ad es. Wong, 2004; Howe, 2006; European Commission, 2010; Ingersoll & Strong, 2011; Gujarati, 2012; Ingersoll, 2012; Eurydice, 2015), si è gradualmente affermata negli ultimi decenni in stretta connessione alla diffusione di ricerche che hanno focalizzato l'attenzione sulle sfide e criticità connesse alla fase di *induction*.

A questo proposito, la letteratura internazionale appare prevalentemente incentrata sulle difficoltà sperimentate dai *beginning teachers*, definiti anche *new/novice/first year/newly qualified teachers*: si tratta dei neoassunti per i quali l'inserimento in ruolo coincide con la prima esperienza di insegnamento, ovvero con la fase che Huberman (1989), nel suo modello di ciclo di vita professionale degli insegnanti, definisce della *sopravvivenza* e della *scoperta*. In base ai risultati degli studi presi in esame (ad es. Feiman-Nemser, 2001; Meister & Melnick, 2003; Wong Yuen-Fun, 2003; McCann, Johannessen & Ricca, 2005; Winstead Fry, 2007; Melnick & Meister, 2008; Scherff, 2008; Tait, 2008; Fantilli & McDougall, 2009; Tynjälä & Heikkinen, 2011), le principali problematiche rilevate, in grado di determinare un vero e proprio "shock da realtà" (Veenman, 1984) nonché di influire sulla decisione di abbandonare l'insegnamento¹, sembrano nel complesso articolabili su tre piani: a) *personale*, riguardante le conseguenze negative di tipo emotivo/affettivo (come ansia, frustrazione, stress, senso di isolamento, perdita di motivazione e autostima) derivanti dall'impatto con la nuova situazione; b) *sociale*, a sua volta riconducibile a più aspetti: *culturale*, che include ad esempio le difficoltà legate alla necessità di "integrarsi" in culture scolastiche permeate da norme e valori impliciti e spesso poco aperte al cambiamento; *relazionale*, che comprende ad esempio le difficoltà poste da ambienti di lavoro poco collaborativi e collegiali e da dirigenti/colleghi poco disponibili al confronto; *organizzativo*, relativo alle problematiche derivanti, ad esempio in termini di carico di lavoro, dalla necessità di partecipare alla vita collettiva dell'istituto divenendo corresponsabile rispetto al suo funzionamento; c) *professionale*, concernente le difficoltà connesse a vari aspetti dell'attività d'aula (quali mantenere la disciplina in classe, motivare gli studenti, tener conto delle loro differenze, valutare i loro apprendimenti, pianificare le lezioni, utilizzare diversi metodi e strumenti) e i bisogni formativi conseguentemente espressi dai neoassunti sul piano delle competenze pedagogiche e didattiche più che su quello delle competenze disciplinari.

Per quanto riguarda il nostro Paese, in cui non sono mancati studi che hanno

1 Negli Stati Uniti, ad esempio, il dibattito sulle problematiche dei *beginning teachers* e lo sviluppo di specifici programmi di *induction* sono stati particolarmente precoci e intensi in ragione degli elevati tassi di *attrition* - ovvero di abbandono della professione - registrati durante i primi anni di servizio (ad es. Ingersoll & Strong, 2011).



approfondito le problematiche in questione (ad es. Isidori, 2002, 2003; Genovese, 2009; Costa, 2011), viene da chiedersi se gli esiti emersi dalla letteratura internazionale trovino conferma in un contesto peculiare – in termini di meccanismi di formazione/reclutamento degli insegnanti nonché di caratteristiche dei neoassunti quali l'età e l'esperienza professionale pregressa² – come quello italiano. Le opinioni espresse dai diretti interessati nell'ambito di alcune indagini empiriche (Gianferrari, 2009, 2010; Balduzzi, 2011; De Simone & Molina, 2012; Moretti & Alessandrini, 2015) suggeriscono una risposta positiva a tale interrogativo: non solo le principali difficoltà riscontrate – relative al lavoro in classe ma anche ad altre dimensioni dell'insegnamento – sembrano nel complesso in linea con quelle sopra richiamate, ma emerge anche la necessità di sviluppare le proprie competenze professionali e di interagire con dirigenti e colleghi per ricevere supporto sul piano personale, per crescere come insegnanti, per comprendere aspetti espliciti e impliciti della cultura della scuola diventando parte integrante e attiva della sua comunità professionale.



1.2 Il ruolo complesso e multidimensionale dei dirigenti

In qualità di leader della comunità scolastica, i dirigenti sembrano in grado di influenzare in maniera decisiva la qualità delle esperienze vissute dai neoassunti durante la fase di *induction* (ad es. Winstead Fry, 2007; Scherff, 2008; Cherubini, 2009; Fantilli & McDougall, 2009; Bickmore & Bickmore, 2010; Carlson, 2012) nonché i loro tassi di *attrition* e *turnover* (ad es. Darling-Hammond, 2003; Richards, 2004; Smith & Ingersoll, 2004; Waddel, 2010; Carlson, 2012). Le ricerche qui prese in esame, accomunate dal tentativo di comprendere i meccanismi tramite i quali tale influenza si esplica attraverso i punti di vista espressi dai soggetti coinvolti (principalmente neoassunti e dirigenti, ma anche altre figure quali ad esempio i docenti tutor o *mentor*), hanno contribuito a mettere in luce un quadro articolato e sfaccettato di funzioni ben più ampie rispetto a quelle – cui tradizionalmente e prevalentemente si associa il ruolo del capo di istituto – legate all'accoglienza iniziale del neoassunto e alla sua valutazione finale. In base alla ricognizione dei risultati emersi, ci sembra possibile analizzare tali funzioni di sostegno *in itinere* riconducendole a due principali “blocchi” corrispondenti, rispettivamente, al ruolo *indiretto* e *diretto* del dirigente.

Le funzioni rientranti nel primo “blocco”, così definito perché incentrato su forme di supporto che agiscono sulla rete di relazioni e sul contesto professionale in cui i neoassunti si inseriscono, appaiono innanzitutto connesse all'importanza del dirigente nel “plasmare” il clima e la cultura della scuola. A questo proposito, in base alla letteratura analizzata, risulta essenziale che il dirigente contribuisca da un lato a favorire un clima collaborativo e collegiale, promuovendo relazioni

2 In base alle tre edizioni dell'indagine sul profilo socio-anagrafico e professionale dei neoassunti promosse dalla Fondazione Agnelli (Gianferrari, 2009, 2010; De Simone & Molina, 2012), il neoassunto-tipo italiano si caratterizza per un'età media piuttosto elevata (intorno ai 40 anni) - indice di «un'anomalia di cui difficilmente si trovano altri esempi e che porta l'Italia ad avere il corpo docente più anziano tra i paesi OCSE» (Gianferrari 2010, p. 7) - e per il fatto di avere alle spalle diversi anni di precariato (in media una decina).

positive nonché specifiche opportunità di interazione e confronto tra neoassunti e colleghi più esperti (ad es. Hope, 1999; Carver, 2003; Watkins, 2005; Protheroe, 2006; Gimbert & Fultz, 2009; Roberson & Roberson, 2009; Waddel, 2010); dall'altro lato, in stretta connessione a quanto appena affermato, è importante che favorisca una cultura partecipativa e inclusiva, in cui i neoassunti siano attivamente coinvolti nei processi decisionali e vedano accettati e valorizzati gli elementi innovativi che possono apportare ad esempio sul piano dei processi di insegnamento-apprendimento³ (ad es. Angelle, 2002; Richards, 2004; Watkins, 2005; Brown & Wynn, 2007; Waddel, 2010).

Il ruolo indiretto del dirigente scolastico rispetto alla formazione e al supporto dei docenti neoassunti può esplicarsi anche attraverso un'adeguata organizzazione/gestione delle attività di *mentoring*, che costituiscono la componente centrale e maggiormente diffusa dei programmi di *induction* implementati a livello internazionale⁴. La sua funzione in qualità di «coordinatore/facilitatore dei mentor» (Wood, 2005) comporta, in primo luogo, la definizione di appropriati criteri di selezione degli insegnanti deputati a svolgere tale incarico, rispetto alla quale si evidenzia la necessità di approcci più intenzionali e strutturati evitando procedure casuali o basate sulla disponibilità dei singoli (ad es. Brock & Grady, 1998; Brock, 1999). In secondo luogo, nell'ottica di favorire un'adeguata pianificazione iniziale delle attività di *mentoring*, il dirigente è chiamato a promuovere una visione chiara, trasparente e condivisa degli obiettivi perseguiti, delle strategie operative previste e del ruolo spettante ai soggetti coinvolti (ad es. Brock, 1999). Una volta avviate, inoltre, tali attività richiedono da parte del dirigente un'azione di monitoraggio e supporto *ongoing* che può svolgersi da un lato attraverso incontri regolari con mentor e neoassunti volti a discutere l'andamento della relazione, a far emergere eventuali problemi e a individuare soluzioni e possibili miglioramenti; dall'altro lato assicurando loro tempo e occasioni sufficienti per lavorare insieme, ad esempio sollevando i mentor da altri incarichi extra-curricolari affinché possano concentrarsi sulla relazione con i neoassunti (ad es. Brock, 1999; Angelle, 2002; Watkins, 2005; Wood, 2005). Un'ulteriore questione messa in luce dalla letteratura concerne poi il ruolo del dirigente nel favorire la partecipazione dei mentor a percorsi di formazione incentrati su tematiche quali l'apprendimento in età adulta, le



- 3 A questo proposito, Genovese (2009) afferma che in scuole che si configurano come «comunità di apprendimento professionale» - non ridotte a gruppi chiusi e autoreferenziali ma continuamente vivificate da input esterni - può svilupparsi più facilmente quella cultura scolastica integrata funzionale al sostegno dei nuovi docenti e all'implementazione di pratiche didattiche innovative; a tal fine risulta centrale la funzione di regia dei capi di istituto, ad esempio nel «far apprezzare il lavoro cooperativo come percorso che valorizza le competenze degli insegnanti esperti, sostiene l'inserimento dei più giovani, mette a disposizione della comunità scolastica i saperi degli uni e degli altri» (*ibidem*, p. 9).
- 4 Con il termine *mentoring* si definiscono, nella letteratura in lingua inglese, quelle funzioni di sostegno sul piano emotivo, sociale e professionale svolte da docenti più esperti assegnati, in qualità di *mentor*, ai docenti neoassunti, riconducibili nel sistema italiano alla figura del «docente tutor». Il ricorso predominante e in certi casi esclusivo a tale tipo di attività nell'ambito dei programmi rivolti ai neoassunti ha fatto sì che a volte i termini *mentoring* e *induction* venissero utilizzati come sinonimi, creando una sovrapposizione indebita tra due concetti di portata differente: come sottolinea ad esempio Wong (2004), il primo rimanda a una specifica attività, mentre il secondo a un processo più ampio di cui tale attività, per quanto importante, costituisce soltanto una componente.

procedure e tecniche di osservazione, le strategie per promuovere la riflessione e l'autovalutazione, le abilità comunicative e relazionali (ad es. Brock, 1999).

Tra le modalità di supporto "indirette" si può infine citare il ruolo del dirigente nel favorire condizioni di lavoro che consentano ai neoassunti di svolgere al meglio la propria attività di insegnamento e di prendersi cura della propria crescita professionale. Fattori rilevanti in tal senso sono ad esempio la disponibilità di adeguate risorse e materiali didattici nonché le modalità di attribuzione degli incarichi: a questo proposito, emerge l'importanza di limitare compiti e responsabilità di tipo extra-curricolare per evitare carichi di lavoro eccessivi e di adottare criteri di assegnazione delle classi che massimizzino le possibilità di successo, evitando di inserire i neoassunti nelle situazioni più difficili (ad esempio classi in cui vi siano molti studenti con problemi di comportamento e/o con difficoltà di apprendimento) e collocandoli negli ambiti disciplinari e nei gradi scolastici corrispondenti alla loro qualifica (ad es. Hope, 1999; Angelle, 2002; Carver, 2003; Protheroe, 2006; Cherian & Daniel, 2008; Gimbert & Fultz, 2009; Roberson & Roberson, 2009). La presenza di un dirigente che incentivi la partecipazione dei neoassunti a percorsi formativi volti ad accrescere le loro competenze professionali, anche mediante l'attivazione di apposite iniziative all'interno del proprio istituto, può essere vista come un ulteriore fattore riconducibile al tipo di supporto che abbiamo definito indiretto (ad es. Hope, 1999; Carver, 2003; Wood, 2005).

Venendo ora al secondo dei due "blocchi" individuati, che enfatizza l'importanza di un coinvolgimento diretto nel sostegno agli insegnanti neoimmessi nel proprio istituto, il dirigente scolastico può svolgere un ruolo chiave rispetto a ciascuno dei tre piani – personale, sociale e professionale – in cui abbiamo precedentemente articolato le principali problematiche espresse dai neoassunti.

Il primo chiama in causa il sostegno di tipo personale ed emotivo che il dirigente può offrire ai neoassunti innanzitutto facendo sentir loro la sua presenza: vari autori parlano, a questo proposito, di *open-door policy* (ad es. Hope, 1999; Carver, 2003; Richards, 2004), espressione che fa riferimento all'accessibilità e alla disponibilità del dirigente, alla sua capacità di instaurare con i neoassunti una relazione comunicativa – alimentata sia mediante incontri sistematici e programmati sia tramite scambi di tipo informale – improntata al dialogo e all'ascolto, che li incoraggi a porre domande e a esprimere le proprie preoccupazioni senza temere che ciò venga interpretato come segno di debolezza o di scarsa competenza e autonomia.

Per quanto concerne il piano sociale, il ruolo diretto del dirigente viene ricondotto soprattutto al supporto che egli può offrire rispetto alla comprensione delle norme e dei valori che contribuiscono a definire la cultura della scuola, con particolare attenzione ai suoi elementi "non scritti" ma spesso più potenti nel guidare le routine e le prassi tradizionalmente condivise. Sebbene spesso ai docenti neoassunti vengano fornite specifiche informazioni su politiche e procedure formali, altrettanto rilievo assume l'esplicitazione degli aspetti più impliciti e informali: ciò appare infatti determinante per la loro "integrazione" nella cultura della scuola – da intendersi come partecipazione attiva piuttosto che come mero adeguamento – e per alimentare il loro senso di appartenenza alla comunità professionale in cui si inseriscono (ad es. Brock, 1999; Carver, 2003; Gimbert & Fultz, 2009).

Il ruolo diretto del dirigente nella formazione e nel supporto dei docenti neoassunti appare infine essenziale sul piano professionale, che chiama in causa le competenze disciplinari e pedagogico-didattiche connesse all'attività di insegnamento e alla gestione della classe. Cosa si aspettano i neoassunti dai propri dirigenti in qualità di *instructional leaders*? Innanzitutto, poiché spetta al capo di



istituto la valutazione formale delle loro competenze al termine della fase di *induction*, ritengono fondamentale che egli chiarisca le sue aspettative, dunque i criteri e gli standard su cui poggia la sua idea di “buon insegnante” (ad es. Ballantyne, Thompson & Taylor, 1998; Brock & Grady, 1998; Gimbert & Fultz, 2009). In secondo luogo, attraverso una frequente e regolare interazione che può assumere modalità più o meno formali, è importante che il dirigente svolga una funzione di monitoraggio e valutazione formativa *in itinere* volta a promuovere lo sviluppo professionale dei neoassunti: fra le strategie utilizzate e ritenute più efficaci a tal fine vi sono le visite/osservazioni dei dirigenti nelle classi dei neoassunti, che dovrebbero essere affiancate da tempestivi feedback utili a sostenere il miglioramento delle prassi didattiche (ad es. Brock & Grady, 1998; Angelle, 2002; Carver, 2003; Wood, 2005; Brown & Wynn, 2007; Cherian & Daniel, 2008; Roberson & Roberson, 2009). A questo proposito, si sottolinea l'importanza di rendere il neoassunto parte attiva del processo, promuovendo la sua capacità di riflettere sul proprio operato e di autovalutarsi nonché facendo sì che egli si senta rispettato e valorizzato come professionista, ovvero posto di fronte a un dirigente aperto a nuove idee e a differenti approcci, che non dia ricette e soluzioni ma incoraggi e stimoli, che dimostri fiducia nelle sue capacità (ad es. Hope, 1999; Angelle, 2002; Richards, 2004; Roberson & Roberson, 2009).

Pur essendo state analizzate separatamente ai fini di una presentazione più chiara e sistematica, le molteplici dimensioni cui abbiamo ricondotto il ruolo chiave che i dirigenti scolastici possono svolgere nei confronti degli insegnanti neoassunti sono, nei fatti, strettamente interrelate. Gli stessi due “blocchi” in cui abbiamo distinto tale ruolo appaiono tra loro connessi: come mostra ad esempio la ricerca condotta da Queen & D'Amato Andrews (2004), il coinvolgimento in prima persona del dirigente nell'interazione con i neoassunti contribuisce infatti a veicolare, all'interno dell'istituto, un chiaro messaggio e una rilevante testimonianza dell'importanza assegnata all'inserimento e alla crescita professionale dei nuovi membri della comunità scolastica, favorendo quell'assunzione di responsabilità condivisa e quella cultura collaborativa che emergono quali elementi fondamentali per l'efficacia dei processi di *induction*.

Tale riscontro sembra trovare conferma, nel nostro Paese, negli esiti di un'indagine empirica già presa in esame nel precedente paragrafo. In un contesto in cui è difficile rintracciare ricerche specificamente incentrate sul ruolo dei dirigenti durante l'anno di formazione e di prova – e in cui tuttavia vi sono indizi a sostegno dell'importanza ad esso attribuita dai neoassunti⁵ – lo studio esplorativo condotto da Moretti e Alessandrini (2015) ha contribuito ad approfondire i punti di vista dei neoassunti circa la funzione strategica del capo di istituto nel promuovere contesti professionali in grado di configurarsi come vere e proprie “comunità di pratica” capaci di accogliere, valorizzare e far crescere i nuovi membri che vi si inseriscono. In particolare, i neoassunti intervistati ritengono che il dirigente costituisca un punto di riferimento fondamentale su due piani, che richiamano la distinzione posta tra funzioni di tipo diretto e indiretto. Da un lato essi esprimono l'esigenza di ricevere supporto a livello umano e professionale mediante frequenti incontri e occasioni di confronto, denotando apprezzamento per quei dirigenti

5 Si fa qui riferimento a un'indagine regionale svolta in Emilia-Romagna durante l'a.s. 2005-06, nel cui ambito è stata rilevata l'opinione dei neoassunti sui fattori ritenuti importanti e utili per la propria crescita professionale durante l'anno di formazione: l'azione del dirigente scolastico è stata scelta dal 70% dei rispondenti (Gianferrari, 2007).



che appaiono presenti e disponibili all'ascolto e mostrando invece insoddisfazione nel caso in cui la relazione con il dirigente assuma contorni eccessivamente formali e burocratici. Dall'altro lato evidenziano la necessità di un approccio più ampio, in cui al dirigente si richiede di creare presupposti e condizioni per lo sviluppo di una comunità professionale coesa e consapevole.

2. Il nuovo modello nazionale di formazione dei neoassunti: un'indagine empirica tra i dirigenti dell'Emilia-Romagna

2.1. *Novità introdotte dalla normativa e ruolo delineato per i dirigenti scolastici*

Presumibilmente anche a seguito delle sollecitazioni derivanti dal panorama internazionale, come abbiamo visto indicative di una crescente attenzione verso le problematiche legate ai processi di *induction* e verso l'implementazione di programmi coerenti e sistematici, anche in Italia è stato di recente introdotto un nuovo modello di formazione dei neoassunti che, rispetto al passato, delinea un sistema più articolato, caratterizzato da modalità più attive e partecipate, che appare complessivamente in linea con gli orientamenti del dibattito scientifico e delle politiche attuate in ambito europeo⁶ (ad es. Cerini, 2015; Rossi et al., 2015; Brescianini & Fabrizio, 2016; Mangione, Pettenati & Rosa, 2016).

A livello normativo, la fisionomia di tale modello è stata definita dal D.M. n. 850 del 27 ottobre 2015, che in attuazione della Legge 107/2015 (art. 1, c. 118) individua obiettivi e attività formative nonché criteri e procedure di valutazione riguardanti i docenti in periodo di prova. Le sue caratteristiche essenziali sono state tuttavia prefigurate dalla precedente C.M. n. 6768 del 27 febbraio 2015, in base alla quale il nuovo percorso formativo è stato attuato in via sperimentale durante l'a.s. 2014-15 al fine di testare un "prototipo" da mettere a sistema a partire dall'anno successivo.

Senza entrare nel merito di una descrizione puntuale e completa del modello previsto dalla suddetta circolare, in relazione al quale è stata condotta l'indagine oggetto del presente contributo, ci preme qui richiamare sinteticamente alcuni elementi innovativi sui quali abbiamo centrato l'attenzione nella fase di pianificazione della ricerca. Rispetto alle attività in presenza, uno di questi è rappresentato dalla valorizzazione della formazione *peer to peer* basata sulla collaborazione e sullo scambio tra colleghi, che si sostanzia principalmente (anche se non esclusivamente) nell'azione di accompagnamento e supporto svolta dai docenti designati come *tutor* dei neoassunti: ad essi si attribuisce una funzione fondamentale per l'accoglienza e l'inserimento del neoassunto nella comunità scolastica nonché per la promozione del suo sviluppo professionale, obiettivo quest'ultimo che ha condotto all'introduzione di specifiche attività di reciproca *osservazione* in classe. Rispetto alla formazione online, la novità più rilevante è invece rappresentata dal

6 A livello di linee guida politiche, un documento di rilievo è la guida intitolata *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*, pubblicata nel 2010 dalla Commissione Europea. Sul piano delle prassi attuate, è possibile ricavare un quadro della situazione europea in termini di diffusione e caratteristiche dei programmi di *induction* dal rapporto Eurydice *The teaching profession in Europe* del 2015.



*Portfolio professionale digitale*⁷ che i docenti neoassunti devono costruire durante l'anno di prova in base a finalità prevalentemente formative: pur svolgendo anche un ruolo di documentazione ai fini della valutazione finale del neoassunto – si prevede infatti che tale strumento sostituisca la tradizionale relazione/tesina finale e venga presentato e discusso durante il colloquio con il Comitato di Valutazione – l'accento viene infatti posto sulla sua funzione di stimolo e sostegno alla riflessione e alla crescita professionale⁸.

Per quanto concerne il ruolo dei dirigenti scolastici durante l'anno di prova, rispetto al quale la C.M. 6768/2015 fornisce scarse indicazioni, è stato con il D.M. 850/2015 che si è giunti a una più puntuale specificazione delle funzioni e dei compiti assegnati ai capi di istituto nell'ambito del nuovo modello di formazione. A questo proposito, in base al testo del decreto, è possibile estrapolare le seguenti dimensioni: a) *informativa*, in quanto il dirigente – oltre a dover comunicare ai neoassunti gli obblighi connessi al periodo di prova, le modalità di svolgimento e valutazione del percorso, le funzioni attribuite ai tutor – è tenuto a fornire loro il piano dell'offerta formativa dell'istituto e la documentazione tecnico-didattica relativa alle classi e agli insegnamenti di loro pertinenza (art. 4, c. 2); b) *organizzativa*, in quanto al dirigente spettano: la pianificazione e il coordinamento delle attività di accoglienza, formazione, tutoraggio e supervisione professionale, avvalendosi della collaborazione dei docenti tutor (art. 15, c. 5); l'individuazione e la nomina di questi ultimi, sentito il parere del collegio dei docenti (art. 12, c. 1); l'eventuale programmazione di ulteriori osservazioni in classe oltre a quelle previste con i tutor, che coinvolgono altri docenti (art. 9, c. 3); c) *orientativa*, rintracciabile nel progetto formativo che dirigente e neoassunto definiscono all'inizio del percorso previsto dal periodo di prova (art. 5, c. 3); d) *valutativa*, in quanto spetta al dirigente – sulla base dell'istruttoria compiuta dal tutor nonché del parere obbligatorio ma non vincolante espresso dal Comitato di Valutazione – la valutazione finale del neoassunto e la decisione relativa alla sua conferma o meno in ruolo (artt. 13 e 14).

Si fa invece più fatica a individuare nel decreto il riferimento esplicito a forme di coinvolgimento diretto dei dirigenti nella formazione e nel supporto *in itinere* dei docenti neoassunti, che come abbiamo visto emerge invece dalla letteratura quale fattore cruciale per l'efficacia dei processi di *induction*. Un "indizio" al riguardo è rintracciabile nel comma 5 dell'art. 15, in cui si afferma che i dirigenti sono tenuti a «visitare le classi dei docenti neoassunti almeno una volta nel corso

- 7 Alcuni studi ed esperienze internazionali indicano che il portfolio - da tempo utilizzato nella formazione iniziale degli insegnanti, negli ultimi anni soprattutto in formato elettronico (ad es. Jafari & Kaufman, 2006) - sta trovando nei percorsi di formazione in ingresso un ulteriore contesto applicativo, in base a finalità legate sia allo sviluppo professionale sia alla valutazione dei neoassunti (ad es. Rolheiser & Schwartz, 2002; Jun et al., 2007; Boulton, 2014). Per quanto riguarda l'Italia, tali tematiche sono state affrontate, ad esempio, in un volume a cura di Giancarlo Cerini (2011).
- 8 Nello specifico, il Portfolio digitale dei neoassunti si articola in diverse parti (Rossi et al., 2015; Magnoler & Rossi, 2016). Alle tre sezioni già previste dalla CM 6768/2015 - il *curriculum formativo*, la *documentazione dell'attività didattica* sul piano della progettazione, della realizzazione e della riflessione, il *bilancio di competenze finale* - il successivo DM 180/2015 ne ha aggiunta una quarta, ovvero il *bilancio di competenze iniziale*, prevedendo inoltre che in base agli esiti di tale attività autovalutativa guidata dirigente e neoassunto stabiliscano un *patto per lo sviluppo professionale*, ovvero un progetto formativo centrato sugli ambiti di competenza da potenziare.



del periodo di formazione e di prova». Per il resto, l'interazione con i neoassunti sembra ridursi al momento iniziale dell'accoglienza e della stesura del patto formativo e a quello finale della valutazione.

2.2. Obiettivi e procedure dell'indagine

In connessione al nuovo modello nazionale di formazione dei docenti neoassunti sperimentato durante l'a.s. 2014-2015, l'indagine empirica⁹ qui descritta ha inteso esplorare il ruolo svolto dai dirigenti scolastici dell'Emilia-Romagna e rilevare i loro punti di vista sul percorso implementato mediante un questionario somministrato, al termine dell'a.s. in questione, all'intera popolazione di riferimento costituita dai dirigenti delle 536 Istituzioni scolastiche presenti sul territorio regionale¹⁰.

Lo strumento utilizzato, compilato in forma anonima e in modalità online tramite l'applicativo *LimeSurvey* installato sul server del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, è stato costruito *ad hoc* per l'indagine a partire da alcuni aspetti del modello delineato dalla normativa ritenuti particolarmente rilevanti e innovativi anche alla luce della letteratura internazionale analizzata. Dopo una prima parte introduttiva volta a rilevare la tipologia e la provincia di appartenenza dell'Istituto diretto e l'effettiva presenza al suo interno di docenti neoassunti nell'a.s. 2014-15, il questionario comprende 35 item suddivisi nelle seguenti sezioni: *a)* Il tutorato; *b)* L'osservazione in classe e il confronto in itinere; *c)* La documentazione e la raccolta di evidenze; *d)* Il Comitato di valutazione; *e)* Il Portfolio formativo digitale; *f)* Prospettive future. Al fine di rendere meno dispendiosa l'attività in un periodo denso di impegni e di scadenze, si è optato per la messa a punto di domande a risposta chiusa. Tuttavia, per consentire ai dirigenti di esprimere in forma libera ed estesa i propri punti di vista e raccogliere così informazioni più approfondite, al termine del questionario è stata inserita una domanda aperta tramite la quale i dirigenti sono stati invitati a scrivere osservazioni e suggerimenti sull'anno di formazione e di prova.

I dati rilevati sono stati analizzati tramite il programma statistico SPSS, prestando particolare attenzione alle eventuali differenze nei risultati riconducibili al grado scolastico: laddove emerse, tali differenze vengono segnalate nel successivo paragrafo di presentazione dei risultati. Per quanto concerne la domanda aperta finale, è stata effettuata – in modo indipendente dall'autrice del presente contributo

9 Lo studio è stato realizzato in seguito a un Protocollo di Intesa tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna e Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna nell'ambito della Commissione istituita, ai sensi del D.D.G. 363/2015, per il monitoraggio e la valutazione del Piano di formazione dei neoassunti nell'a.s. 2014-15. Al gruppo di ricerca del Dipartimento che ha effettuato l'indagine, coordinato dalla prof.ssa Maria Lucia Giovannini in qualità di responsabile scientifica, hanno partecipato - oltre all'autrice del presente contributo - anche Liliana Silva ed Elisa Truffelli. Per quanto riguarda l'USR, Giancarlo Cerini e Maria Teresa Bertani hanno collaborato alla messa a punto del questionario. Per la presentazione dei risultati della ricerca si rinvia anche a Giovannini & Rosa (2016) nonché al Rapporto consultabile online all'indirizzo <http://www.istruzioneer.it> (rubrica *Formazione in servizio, Docenti neoassunti*).

10 Ai dirigenti con incarichi di reggenza è stato chiesto di compilare un questionario per ciascun Istituto di riferimento.



e dalla responsabile scientifica della ricerca (cfr. Nota 9) – un'analisi tematica del contenuto volta all'individuazione dei temi ricorrenti nelle risposte dei dirigenti e alla codifica dei dati; tramite successivo confronto tra le due ricercatrici, che ha rivelato una sostanziale concordanza rispetto ai temi identificati, è stato possibile risolvere i pochi casi di disaccordo relativi alla codifica delle risposte e giungere a un'interpretazione condivisa.

Il livello di partecipazione all'indagine è stato elevato: su un totale di 536 Istituzioni scolastiche i questionari restituiti sono stati 426, con un tasso di risposta pari al 79,5%¹¹. Molti dei dati di seguito presentati si riferiscono tuttavia ai 407 rispondenti cui è stato richiesto di compilare il questionario nella sua interezza: in 19 casi (4,5%), infatti, i dirigenti hanno indicato che nel proprio Istituto non erano presenti neoassunti durante l'a.s. considerato, rispondendo di conseguenza solo ad alcuni item mediante un sistema di filtri impostato sulla piattaforma *LimeSurvey*. Per quanto concerne infine la domanda aperta finale, le risposte sono state 146, corrispondenti al 34% circa sul totale dei 426 questionari raccolti.

2.3. Ruolo e punti di vista dei dirigenti: principali risultati

2.3.1. Il ruolo "diretto" dei dirigenti nella formazione e nel supporto dei neoassunti

Le risposte ad alcune domande incluse nel questionario portano a ritenere che i dirigenti partecipanti all'indagine abbiano svolto, nei confronti dei neoassunti, una funzione di sostegno *in itinere* inquadrabile all'interno del ruolo che in precedenza abbiamo definito *diretto*.

Un primo dato a supporto di tale riscontro è l'elevata percentuale di dirigenti (95%) che dichiara di aver avuto, *durante* l'anno scolastico, momenti di confronto con i neoassunti. In relazione a tale risultato, che può essere considerato indicativo di una leadership disponibile e attenta rispetto ai bisogni e alle eventuali difficoltà dei nuovi membri della comunità scolastica, sembra delinearsi però l'esigenza di un approccio più strutturato: dalle risposte alla domanda relativa alle modalità mediante cui questo confronto si è svolto emerge infatti la prevalenza – soprattutto tra i dirigenti di Scuola secondaria di II grado, con una differenza statisticamente significativa rispetto agli altri gradi scolastici – di scambi di tipo informale, mentre solo in pochi casi (27%) gli incontri tra dirigenti e neoassunti sono stati previsti in modo esplicito e programmato.

Un ulteriore risultato rilevante rispetto al ruolo diretto del dirigente nella formazione e nel supporto dei docenti neoassunti è emerso in relazione all'osservazione in classe, che come abbiamo visto costituisce un aspetto qualificante del nuovo impianto delineato per l'anno di prova. Rispetto a ciò, i dati raccolti nell'ambito della nostra indagine rivelano non solo l'importanza assegnata dai dirigenti intervistati all'osservazione *peer to peer* – la necessità di potenziarla nell'ambito dell'anno di formazione anche coinvolgendo, oltre ai docenti tutor, altri soggetti quali il dirigente

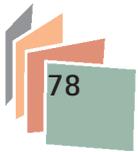
11 Considerando i dati disaggregati per tipologia di Istituzione scolastica e per Provincia, anche le percentuali meno alte – corrispondenti al 71% della Scuola secondaria di II grado e al 70% circa delle province di Reggio Emilia e di Forlì-Cesena – risultano comunque rilevanti.



stesso e i membri del Comitato di Valutazione, è stata individuata tra i temi emersi dall'analisi delle risposte alla domanda aperta del questionario – ma anche il loro coinvolgimento diretto in tale attività: infatti, sebbene solo una minoranza di dirigenti dichiara di aver assistito a momenti di osservazione reciproca tra tutor e neoassunti (28%), la maggior parte di essi (62%) ha effettuato in prima persona osservazioni nelle classi dei neoassunti, anche se in modo nel complesso poco sistematico¹². Oltre il 90% dei dirigenti afferma inoltre di essersi confrontato con tutor e neoassunti sull'andamento e sugli esiti dell'osservazione *peer to peer*, anche in questo caso in modo prevalentemente informale (63%) piuttosto che mediante incontri appositamente programmati (30%).

Sia ai dirigenti che hanno svolto osservazioni in classe sia a quelli che non ne hanno svolte è stato chiesto anche a quali aspetti hanno/avrebbero dato priorità durante le osservazioni. I dati relativi ai due gruppi evidenziano risultati molto simili: in entrambi i casi, infatti, gli aspetti cui si attribuisce più importanza sono la gestione delle dinamiche interne alla classe (rispettivamente 73% e 77%), il ricorso a metodologie inclusive (47% per entrambi i gruppi) e l'uso di un'efficace mediazione didattica per la materia insegnata (rispettivamente 45% e 55%).

In relazione alle procedure e agli strumenti per la conduzione delle osservazioni tra tutor e neoassunti, solo una minoranza di dirigenti ha ritenuto opportuno fornire loro istruzioni operative di tipo metodologico: nella maggior parte dei casi, infatti, sono stati utilizzati strumenti suggeriti dall'USR (51%) oppure tutor e neoassunti si sono tra loro organizzati a livello informale (19%). A questo proposito, l'esigenza di un approccio più sistematico – anche attraverso l'adozione di strumenti standardizzati forniti da soggetti istituzionali quali il MIUR, l'INValSI e l'Università – viene sottolineata da alcuni dirigenti in risposta alla domanda aperta del questionario.



2.3.2. Il ruolo “indiretto” dei dirigenti: la gestione delle attività di tutorato

In linea con la normativa, che assegna una funzione fondamentale ai docenti tutor per l'inserimento dei neoassunti nella comunità scolastica e per lo sviluppo delle loro competenze professionali, le risposte dei dirigenti alla domanda aperta del questionario rivelano l'importanza che essi attribuiscono alle attività di tutorato: oltre a quanto già affermato in relazione all'osservazione *peer to peer*, tra i temi emersi dall'analisi dei dati vi è infatti la necessità di potenziare il ruolo dei tutor durante l'anno di formazione e di prova anche attraverso specifici interventi formativi loro rivolti.

Per quanto concerne l'organizzazione e gestione di tali attività da parte del dirigente, aspetti riconducibili al suo ruolo *indiretto* nella formazione e nel supporto dei docenti neoassunti, i dati raccolti nell'ambito della nostra indagine mostrano innanzitutto che è stato privilegiato un rapporto “uno ad uno”: benché la normativa attuale preveda che ogni docente tutor possa seguire più neoassunti (fino a un massimo di tre), oltre il 90% dei dirigenti afferma che, all'inizio dell'a.s. considerato, si è provveduto alla designazione di un tutor per ogni neoassunto all'in-

12 Considerando le risposte positive, solo nel 10% circa dei casi i dirigenti hanno osservato tutti i neoassunti. Per il resto, le osservazioni sono state svolte in modo sporadico e in relazione a situazioni particolari.

terno dell'istituto. Rispetto alle modalità seguite, la nomina è prevalentemente avvenuta tramite elezione da parte del collegio dei docenti (43%) o mediante designazione diretta da parte del dirigente (36%); in relazione ai criteri considerati, si è fatto riferimento soprattutto alle specifiche competenze del docente (63%) – alternativa scelta in misura significativamente superiore (75%) dai dirigenti della Scuola secondaria di II grado – e all'affinità delle discipline insegnate (55%), mentre mostrano percentuali inferiori la titolarità nella medesima classe (26%), le precedenti esperienze (25%) e l'anzianità di servizio (8%).

Solo 9 dirigenti affermano di aver avuto difficoltà nell'assegnare gli incarichi di tutorato, riconducendole soprattutto allo scarso riconoscimento dell'attività svolta. In linea con tale risultato, tra le criticità rilevate dai dirigenti in risposta alla domanda aperta del questionario emerge proprio l'esigenza di un'adeguata valorizzazione del ruolo svolto dai docenti tutor, anche in termini economici: in relazione a quest'ultimo aspetto, degna di nota è la presenza di una percentuale non irrilevante di dirigenti (37%) che affermano che, nell'a.s. considerato, per i tutor non è stata prevista alcuna retribuzione specifica/aggiuntiva.

Un altro dato che induce a riflettere è l'elevata percentuale di dirigenti (44%) – significativamente più alta (59%) per quelli di Scuola secondaria di II grado – che afferma di non aver previsto, in caso di presenza di più docenti tutor nel proprio istituto, riunioni di coordinamento finalizzate a condividere approcci e metodi di lavoro.

Appare infine rilevante il ruolo di monitoraggio e supporto *ongoing* che, in relazione all'osservazione *peer to peer*, sembra emergere da un dato già riportato nel precedente paragrafo: il 94% dei dirigenti, infatti, afferma di aver avuto durante l'anno occasioni di confronto con tutor e neoassunti sull'andamento e sugli esiti delle reciproche osservazioni.



2.3.3. I dirigenti e la valutazione dei neoassunti

I dati fin qui presentati ci inducono a supporre che, attraverso forme di supporto *in itinere* come quelle riconducibili all'osservazione in classe dei neoassunti, i dirigenti intervistati abbiano svolto una funzione valutativa intesa in senso formativo affiancandola a quella, di tipo sommativo, esplicitamente prevista dalla normativa vigente. Rispetto a quest'ultima funzione, che implica la raccolta di evidenze ed elementi informativi utili alla documentazione delle attività formative, i dati raccolti mostrano che quasi tutti i dirigenti (96%) hanno esaminato schede, documenti e rapporti forniti dai docenti neoassunti; la maggior parte di essi (84%), inoltre, afferma di aver richiesto ai tutor un resoconto – prevalentemente in forma di relazione scritta – sulla loro esperienza con i neoassunti.

La valutazione finale dei neoassunti è emersa anche tra i temi individuati in fase di analisi delle risposte alla domanda aperta inclusa nel questionario. Accanto ad alcuni dirigenti che hanno fatto riferimento agli attori coinvolti, sottolineando ad esempio la necessità di ampliare il ruolo del Comitato di Valutazione attraverso momenti di incontro con i neoassunti anche durante l'anno (non solo nell'ambito del colloquio finale) oppure quella di rilevare e considerare il parere espresso anche da altri soggetti (quali gli studenti, le loro famiglie e i consigli di classe), prevalgono le risposte incentrate sui casi di valutazione negativa. A tal proposito, viene posto il problema di evitare che l'anno di prova si traduca in una mera formalità, rendendo effettiva – ad esempio mediante un iter meno complesso – la possibilità di rinviare o “bloccare” l'assunzione dei docenti le cui

competenze siano giudicate parzialmente o del tutto inadeguate allo svolgimento della professione.

A tutti i dirigenti coinvolti nell'indagine, a prescindere dalla presenza o meno di neoassunti presso il proprio istituto durante l'a.s. considerato, sono state poste anche alcune domande più generali relative alla professionalità docente e alla sua valutazione, tema attuale e controverso per tutti gli insegnanti – non solo per quelli in periodo di formazione e di prova – alla luce degli orientamenti delle politiche scolastiche e della crescente enfasi posta sull'*accountability* in ambito educativo.

Rispetto alle dimensioni ritenute più importanti per un insegnamento di qualità, la capacità di coinvolgere e motivare gli allievi appare come l'alternativa più scelta dai dirigenti (95%), seguita dalla capacità di collaborare con i colleghi (73%) e dall'apertura nei confronti dell'innovazione metodologica e didattica (71%)¹³. Per quanto concerne gli strumenti ritenuti più adeguati per migliorare la professionalità dei docenti, la percentuale più elevata (84%) si riscontra in relazione alla necessità di rendere obbligatoria la formazione in servizio, cui fa seguito quella di favorire la collaborazione tra i docenti (63%); degni di nota sono anche i valori osservati rispetto all'esigenza di incentivare i docenti al miglioramento delle proprie prassi didattiche con un riconoscimento di tipo economico (56%) e a quella di implementare dispositivi di valutazione dei docenti (53%).

In relazione a quest'ultimo aspetto, la maggior parte degli intervistati (86%) ritiene che a realizzare tale valutazione dovrebbe essere il dirigente stesso supportato da un nucleo di valutazione interno all'istituto, con una percentuale significativamente più elevata tra i dirigenti della Scuola secondaria di II grado (91%). Il ricorso a esperti esterni viene scelto dal 34% dei dirigenti, con una percentuale significativamente più bassa (26%) a livello di Scuola secondaria di II grado. Solo il 12% dei dirigenti ritiene opportune forme di valutazione tra pari e le altre alternative proposte, ovvero "Esclusivamente il dirigente scolastico" e "Esclusivamente il docente in forma di autovalutazione", mostrano percentuali ancora più basse (7% e 1%).

Per quanto concerne infine la finalità prioritaria che i dirigenti assegnano alla valutazione dei docenti, l'obiettivo di favorire il miglioramento dell'insegnamento rappresenta l'alternativa di gran lunga più scelta (72%), cui segue quello di stimolare la professionalità dei docenti (19%); le altre alternative proposte, ovvero "Far progredire nella carriera docente" e "Verificare l'impegno dei singoli docenti", mostrano percentuali residuali (rispettivamente intorno al 6% e al 2%). Nel complesso prevale dunque una visione della valutazione dei docenti come strumento volto a promuovere il loro sviluppo professionale e il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento, secondo una logica di tipo formativo che sembra lasciare poco spazio a un uso dei risultati a fini classificatori e premiali.

2.3.4. Le opinioni dei dirigenti sul Portfolio digitale dei neoassunti

Come abbiamo visto descrivendone brevemente finalità e struttura, al Portfolio digitale che i neoassunti devono sviluppare durante l'anno di prova la normativa assegna due diverse funzioni: la prima, su cui viene posto l'accento in quanto ritenuta

13 Le altre dimensioni considerate si riferiscono alla padronanza dei contenuti disciplinari (55%) e alla capacità di utilizzare le nuove tecnologie (26%).



prioritaria, è di tipo formativo e consiste nel promuovere, da parte del neoassunto, processi di riflessione e autovalutazione che alimentino la sua crescita professionale continua; la seconda vede invece il portfolio come strumento di documentazione delle competenze professionali del neoassunto utile alla sua valutazione.

Ci siamo dunque chiesti se i dirigenti avessero fatto propri gli orientamenti delineati o se invece, spettando loro il compito di esprimere il giudizio finale sul superamento del periodo di prova, tendessero a dare particolare rilievo alla seconda delle funzioni individuate. In base ai dati raccolti, i dirigenti intervistati mostrano di aver compreso e condividere il senso prevalentemente formativo che emerge dalla normativa¹⁴: alla domanda che chiedeva loro di indicare quali elementi del Portfolio ritenessero più importanti e utili rispondono infatti collocando al primo posto la possibilità per il neoassunto di riflettere sulla propria esperienza (63%), seguita da quella di proiettarsi verso lo sviluppo futuro della propria professionalità (53%). Percentuali più basse si riscontrano in relazione alla documentazione dell'attività didattica (44%), al bilancio delle competenze attuali (43%), al curriculum formativo (39%) e alla descrizione della progettazione didattica (36%), aspetti più legati al ruolo che lo strumento può assumere nella valutazione finale del neoassunto.

Tale esito trova supporto nei dati relativi alle opinioni dei dirigenti sul valore aggiunto del Portfolio formativo rispetto alla tradizionale relazione/tesina finale: le percentuali osservate mostrano infatti che la riflessione sull'attività di insegnamento (65%) e sulle proprie competenze (52%) in un'ottica autovalutativa appaiono, ancora una volta, quali punti di forza dello strumento, seguiti dall'elaborazione di un progetto di sviluppo professionale (40%). Le altre alternative di risposta, incentrate sui vantaggi del Portfolio come strumento di documentazione quali la possibilità di un aggiornamento continuo, di inserirvi evidenze e di interagire con materiali ipertestuali/multimediali, mostrano percentuali di scelta più basse (rispettivamente 32%, 25% e 19%).

Ai dirigenti partecipanti all'indagine è stata posta anche una domanda sui possibili usi dello strumento qualora, in prospettiva, venisse esteso a tutti gli insegnanti in servizio. In linea con quanto emerso in relazione alle domande precedenti, l'uso privilegiato (74%) concerne l'autovalutazione da parte del docente stesso, cui fa seguito la valutazione della professionalità docente (56%). Il 36% dei dirigenti pensa inoltre che il Portfolio possa essere utile nell'assegnazione di incarichi e funzioni ai docenti, mentre solo il 22% ritiene auspicabile un impiego legato a esigenze di rendicontazione sociale tramite pubblicazione online dello strumento o di sue parti specifiche.

Sulla valenza formativa/autovalutativa del Portfolio digitale si incentra anche uno dei temi emersi dall'analisi delle risposte dei dirigenti all'ultima domanda aperta del questionario: pur rivelando alcune perplessità (relative ad esempio alla possibilità che i neoassunti valutino se stessi in modo poco attendibile), esse evidenziano una percezione positiva delle potenzialità dello strumento per alimentare processi di riflessione e sviluppo professionale, tanto che in alcuni casi emerge la proposta di renderlo obbligatorio per tutti i docenti in ruolo.

14 L'apprezzamento per il valore formativo dello strumento è emerso anche da un'indagine che ha rilevato le percezioni dei neoassunti sul percorso online sperimentato nell'ambito del nuovo modello introdotto durante l'a.s. 2014-15 (Rossi et al., 2015).



Riflessioni conclusive

L'analisi della letteratura presa in esame nella prima parte del contributo ci ha permesso di delineare un quadro delle molteplici dimensioni cui può essere ricondotto il ruolo dei dirigenti scolastici nei processi di *induction*, rispetto al quale emerge l'importanza di forme di sostegno *in itinere* che si collocano tra il momento dell'accoglienza iniziale del neoassunto nella comunità scolastica e quello della sua valutazione finale. Rifacendosi al dibattito su tale tematica, che nel contesto italiano appare scarsamente approfondita soprattutto sul piano empirico, l'indagine presentata – realizzata nell'ambito di un piano regionale di monitoraggio e valutazione del nuovo modello di formazione dei neoassunti sperimentato in Italia durante l'a.s. 2014-15 – ha inteso esplorare il ruolo svolto dai dirigenti e cogliere i loro punti di vista sul percorso implementato. Pur non essendo possibile escludere effetti distorsivi legati alla “desiderabilità sociale” delle risposte, che tuttavia l'uso di un questionario anonimo somministrato online dovrebbe aver contribuito a contenere, i risultati osservati suggeriscono che i dirigenti partecipanti all'indagine hanno svolto, nei confronti dei neoassunti, funzioni che sembrano andare oltre quelle richieste dalla normativa e appaiono in linea con alcune raccomandazioni derivanti dalla letteratura internazionale: ciò emerge, ad esempio, in relazione alle elevate percentuali di dirigenti che durante l'anno scolastico hanno ricercato momenti di confronto con i docenti neoassunti (95%), li hanno osservati in classe (62%), hanno discusso con loro e con i rispettivi tutor l'andamento e gli esiti delle attività *peer to peer* (94%). Si delinea insomma un ruolo di monitoraggio/supporto *ongoing* che i dirigenti svolgono però in modo prevalentemente informale e che, tramite un approccio più strutturato e sistematico, potrebbe essere meglio articolato e realizzato secondo modalità più omogenee, sia tra differenti scuole sia tra i diversi neoassunti all'interno dei singoli istituti.

Pur esprimendo osservazioni critiche e suggerimenti in merito all'impianto previsto per l'anno di formazione e di prova (relativi ad esempio alle modalità e agli strumenti di conduzione delle osservazioni, al ruolo dei tutor e alla loro formazione, alle procedure di valutazione finale), che possono costituire utili elementi di riflessione in vista del suo perfezionamento, i dirigenti mostrano inoltre una sostanziale condivisione dei presupposti e delle scelte di fondo del nuovo modello. Ciò vale, ad esempio, per l'importanza attribuita alle attività di tutorato e di osservazione in classe o per il modo in cui interpretano le potenzialità e il significato del Portfolio digitale.

In conclusione, richiamando quanto affermato nell'introduzione circa la formazione degli insegnanti come processo dinamico e continuo, i dirigenti partecipanti alla nostra indagine risultano consapevoli delle esigenze di sviluppo professionale connesse al periodo di prova e della necessità di sostenere i neoassunti durante il percorso, svolgendo un ruolo in tal senso anche laddove non esplicitamente previsto dalla normativa. Rispetto a ciò, gli effetti legati ad alcune rilevanti novità introdotte dal D.M. 850/2015 ed entrate a regime a partire dall'a.s. 2015-16, quali il patto formativo tra neoassunto e dirigente e l'obbligo per quest'ultimo di visitare le classi dei neoassunti almeno una volta nel corso dell'anno di prova, rappresentano interessanti oggetti di indagine in vista dello sviluppo della ricerca sul tema. Più in generale, l'ulteriore approfondimento nel contesto italiano del ruolo dei capi di istituto durante l'anno di prova, anche attraverso processi di triangolazione tra i punti di vista espressi in proposito dai vari attori coinvolti (in primis i neoassunti stessi ma anche, ad esempio, i docenti tutor), appare come una prospettiva di ricerca in grado di contribuire alla qualità e all'efficacia dei percorsi di inserimento in ruolo degli insegnanti.



Riferimenti bibliografici

- Angelle P.S. (2002). *T.O.S.S. it to the new teacher: the principals' role in the induction process*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, 14-16 February 2002.
- Balduzzi L. (2011). L'accoglienza delle neo-insegnanti come strumento di sviluppo della professionalità. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), 1-32.
- Ballantyne R., Thompson R., Taylor P. (1998). Principals' conceptions of competent beginning teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(1), 51-64.
- Bickmore D.L., Bickmore S.T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014.
- Boulton H. (2014). ePortfolios beyond pre-service teacher education: a new dawn?. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 374-389.
- Brescianini C., Fabrizio R. (2016). Il periodo di formazione e prova: aspetti innovativi. In Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (ed.), *Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-16* (pp. 39-45). Napoli: Tecnodid.
- Brock B.L. (1999). The principals' role in mentor programs. *Mid-Western Educational Researcher*, 12(4), 18-21.
- Brock B.L., Grady M.L. (1998). Beginning teacher induction programs: the role of the principal. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71(3), 179-183.
- Brown K.M., Wynn S.R. (2007). Teacher retention issues: how some principals are supporting and keeping new teachers. *Journal of School Leadership*, 17(6), 664-697.
- Buchberger F., Campos B.P., Kallos D., Stephenson J. (Eds.) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umeå, SE: TNTEE Editorial Office.
- Carlson C.L. (2012). The profession that eats its young: the effect of principal leadership on the survival rate of teachers. *Journal of Arts & Humanities*, 1(3), 48-53.
- Carver C.L. (2003). The principals' role in new teacher induction. In M. Scherer (ed.), *Keeping good teachers* (pp. 33-41). Alexandria, VA: ASCD.
- Cerini G. (2015). Anno di formazione: che sia un anno "utile"! *La Vita Scolastica*, <http://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli>
- Cerini G. (ed.) (2011). *La strategia del portfolio docente*. Napoli: Tecnodid.
- Cherian F., Daniel Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: becoming agents of change. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 3(2), 1-11.
- Cherubini L. (2009). New teachers' perceptions of induction: insights into principal practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 55(2), 185-198.
- Costa M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'Educazione e della Formazione*, 9(3), 43-58.
- Darling-Hammond L. (2003). Keeping good teachers: why it matters, what leaders can do. *Education Leadership*, 60(8), 7-13.
- De Simone G., Molina S. (2012). *Quello che le neoassunte (non) dicono. I giudizi di un contingente triennale di neo-immessi in ruolo sull'adeguatezza della propria formazione iniziale*. FGA Working Paper n. 46, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.



- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Staff Working Document SEC, 538 final. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Fantilli R.D., McDougall D.E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Feiman-Nemser S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Genovese L. (2009). Apprendere insegnando: l'insegnante principiante e la sua formazione. *Università e Scuola*, XIV, 2, 4-16.
- Gianferrari L. (2010). *I docenti neoassunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali. Esiti di una ricerca interregionale sul profilo professionale e le competenze dei docenti neoassunti nell'a.s. 2008/09*. FGA Working Paper n. 23, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Gianferrari L. (2009). *Profilo professionale e competenze dei docenti neoassunti. Esiti di una ricerca interregionale – a.s. 2007/08*. FGA Working Paper n. 10, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Gianferrari L. (2007). *I nuovi docenti. Indagine sul profilo professionale dei docenti neoassunti a.s. 2005/2006*. <http://storage.istruzioneer.it/file/Indagine-docenti-neoassunti.pdf>
- Gimbert B., Fultz D. (2009). Effective principal leadership for beginning teachers' development. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(2).
- Giovannini M.L., Rosa A. (2016). Dirigenti scolastici e neoassunti. In Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (eds.), *Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-16* (pp. 27-38). Napoli: Tecnodid.
- Gujarati J. (2012). A comprehensive induction system: a key to the retention of highly qualified teachers. *The Educational Forum*, 76(2), 218-223.
- Hope W.C. (1999). Principals' orientation and induction activities as factors in teacher retention. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(1), 54-56.
- Howe E.R. (2006). Exemplary teacher induction: an international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Huberman M. (1989). The professional life cycles of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Ingersoll R.M. (2012). Beginning teacher induction: what the data tell us. *Kappan*, 93(8), 47-51.
- Ingersoll R.M., Strong M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Isidori E. (2003). *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*. Roma: Aracne.
- Isidori E. (2002). *Pedagogia dell'anno di formazione degli insegnanti. Teoria e prassi*. Roma: Anicia.
- Jafari A., Kaufman C. (2006). *Handbook of Research on ePortfolios*. Hershey, PA: Idea Group Reference.
- Jun M.K., Anthony R., Achrazoglou J., Coghill-Behrends W. (2007). Using ePortfolio for the assessment and professional development of newly hired teachers. *TechTrends*, 51(4), 45-50.
- Magnoler P., Rossi P.G. (2016). Dal bilancio di competenze al portfolio. In Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (eds.), *Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-16* (pp. 46-50). Napoli: Tecnodid.

- Mangione G.R., Pettenati M.C., Rosa A. (2016). Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali. *Form@re*, 16(2), 47-64.
- McCann T., Johannessen L., Ricca B. (2005). Responding to new teachers' concerns. *Educational Leadership*, 62(8), 30-34.
- Meister D.G., Melnick S.A. (2003). National New Teacher Study: beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94.
- Melnick S.A., Meister D.G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 40-56.
- Moretti G., Alessandrini G. (2015). Community of practice and teacher's professional development. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 253-273.
- Protheroe N. (2006). The principal's role in supporting new teachers. *Principal*, 86(2), 34-38.
- Quinn R.J., D'Amato Andrews B. (2004). The struggles of first-year teachers investigating support mechanism. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(4), 164-169.
- Richards J. (2004). What new teachers value most in principals. *Principal*, 83(3), 42-44.
- Roberson S., Roberson R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 113-118.
- Rolheiser C., Schwartz S. (2002). *Professional portfolios during preservice and first year of teaching: creating a base for ongoing professional growth*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 1-5 April 2002.
- Rossi P.G., Magnoler P., Giannandrea L., Mangione G.R., Pettenati M.C., Rosa A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia Oggi*, 2, 223-242.
- Scherff L. (2008). Disavowed: the stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1317-1332.
- Smith T.M., Ingersoll R.M. (2011). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), p681-714.
- Tait M. (2011). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.
- Tynjälä P., Heikkinen H.L.T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. Theoretical perspectives and best practices. *Z Erziehungswiss*, 14, 11-33.
- Veenman S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Waddel J.H. (2010). Fostering relationships to increase retention in urban schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 70-85.
- Watkins P. (2005). The principal's role in attracting, retaining, and developing new teachers: three strategies for collaboration and support. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(2), 83-87.
- Winstead Fry S. (2007). First-year teachers and induction support: ups, downs, and in-betweens. *The Qualitative Report*, 12(2), 216-237.
- Wong H.K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88, 41-58.
- Wong Yuen-Fun I. (2003). *Toward an agenda for helping the beginning teacher: per-*



ceptions of concerns and best help strategies. Paper presented at the ERAS Conference, Singapore, 19-21 November 2003.

Wood A. (2005). The importance of principals: site administrators' roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39-62.

