

Sommario

Prefazione (di <i>Sante Bucchi</i>)	ix
--	----

INTRODUZIONE

<i>La formazione degli insegnanti principianti nella scuola dell'autonomia</i>	1
--	---

CAPITOLO I

IL QUADRO SEMANTICO E CULTURALE	5
1.1. <i>Un concetto polisemico</i>	5
1.2. <i>L'induzione come tappa</i>	7
1.3. <i>L'induzione come socializzazione</i>	12
1.4. <i>L'induzione come programma</i>	17
1.5. <i>Gli elementi di un programma di induzione</i>	19
1.6. <i>Il mentoring</i>	22
1.7. <i>Una mentorship efficace</i>	27
1.8. <i>Mentoring e problemi emergenti</i>	30
1.9. <i>La valutazione</i>	32
1.10. <i>I primi programmi</i>	34
1.11. <i>L'induzione nella scuola italiana: l'anno di prova</i>	36
1.12. <i>Dall'anno di prova all'anno di formazione</i>	38
1.13. <i>Le prime applicazioni</i>	39
1.14. <i>Il tutor</i>	41
1.15. <i>Le normative attuali</i>	44

CAPITOLO II

PROBLEMI E MODELLI	55
2.1. <i>I problemi emergenti: un modello interpretativo</i>	55
2.2. <i>Le fasi del primo anno</i>	60
2.3. <i>Paradigmi di formazione e orientamenti metodologici</i>	65
2.4. <i>I modelli di induzione</i>	73
2.5. <i>Il modello italiano</i>	82

CAPITOLO III

DALLA TEORIA ALLA PRATICA	89
3.1. <i>Un difficile passaggio</i>	89

3.2. <i>Un modello permanente di riflessione</i>	93
3.3. <i>Il modello critico-riflessivo della learning organisation</i>	95
3.4. <i>Il modello del Reflective Practice Group</i>	99
3.5. <i>L'analisi dei bisogni formativi</i>	102
3.6. <i>Linee guida per l'analisi dei bisogni</i>	104
3.7. <i>Un modello per l'analisi</i>	106
3.8. <i>Metodi e strategie di formazione: l'action learning</i>	111
3.9. <i>Ricerca-azione ed action learning a confronto</i>	114
3.10. <i>Una formazione basata sull'esperienza: un bilancio</i>	115
3.11. <i>Il situated e l'incidental learning</i>	117
3.12. <i>Il modello del situated learning nell'anno di formazione</i>	120
3.13. <i>Per un modello di formazione centrato sull'esperienza</i>	124
3.14. <i>Induzione e nuove tecnologie della comunicazione</i>	126
3.15. <i>Implicazioni per la formazione degli insegnanti in anno di prova</i>	130
3.16. <i>La formazione on-line</i>	133
3.17. <i>Il caso italiano</i>	135
3.18. <i>Le esperienze degli insegnanti italiani</i>	139

CAPITOLO IV

RICERCA DELLA QUALITÀ E SVILUPPO PROFESSIONALE	147
4.1. <i>Anno di formazione e qualità dell'educazione e del sistema formativo</i>	147
4.2. <i>La qualità a livello "macro"</i>	149
4.3. <i>La qualità a livello "micro"</i>	151
4.4. <i>L'anno di formazione in prospettiva sistemica</i>	156
4.5. <i>La qualità per lo sviluppo professionale</i>	159
4.6. <i>L'anno di prova nella prospettiva della formazione permanente</i>	164
4.7. <i>Principi guida per il lifelong learning</i>	170

CONCLUSIONI

«L'anno di formazione come sfida per la scuola del nuovo millennio»	177
---	-----

BIBLIOGRAFIA	181
--------------------	-----

Prefazione

In Italia ormai si è avvertita da tempo la necessità di ripensare la formazione degli insegnanti principianti anche in relazione alle nuove linee guida della politica educativa dell'Unione, che assegna ad essi un ruolo di guida nella costruzione dell'identità europea e li vuole professionisti in grado di rispondere criticamente ai complessi problemi presenti nello scenario sociale e culturale contemporaneo (Cfr. il Report Eurydice, *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Initial teacher training and transition to working life, Key topics in education*, vol. 3, 2002).

I Contratti Collettivi Nazionali di Lavoro (CCNL) del comparto scuola degli ultimi anni hanno previsto interventi sostanziali per la formazione dei docenti principianti anche attraverso la formazione di specifiche azioni di supporto: in particolare le *funzioni obiettivo* e di intervento; la formazione *on-line*, ormai obbligatoria e costruita sul sistema dei crediti e sul concetto di autoformazione è una delle iniziative più rilevanti promossa di recente nell'ambito dell'INDIRE.

La formazione dei neodocenti da poco entrati in servizio, indicata come *induzione* nella letteratura più recente, è del resto un problema assai complesso; da alcuni decenni è dibattuto e studiato in vari Paesi del mondo, soprattutto quelli di cultura anglosassone, ma è rimasto quasi del tutto marginale in Italia.

Da questa assenza di studi ha preso le mosse la ricerca di Isidori, che ha sviluppato le tematiche presenti nel volume *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti. Contributi per un'analisi comparativa*, pubblicato dall'editore Armando di Roma nel 2000. La pubblicazione raccoglie alcuni contributi scientifici prodotti nell'ambito di un gruppo di ricerca sulla formazione degli insegnanti, costituito da studiosi italiani e spagnoli del settore. Nella presentazione del volume, infatti, si evidenzia la necessità di potenziare ed incrementare le ricerche sulla formazione degli insegnanti principianti in chiave storico-comparativa, teoretica e didattico-sperimentale, proprio per contribuire all'innalzamento complessivo della qualità della docenza nella scuola italiana.

Lo studio di Isidori ha tenuto conto di queste tre ottiche. Nella prima parte della ricerca l'autore esamina le valenze e gli elementi strutturali di un programma di formazione per docenti principianti attraverso un'analisi della sua polisemia, ricostruendone, tra l'altro, l'evoluzione storica nella scuola italiana. I principali elementi del programma di formazione sopraindicato risultano essere principalmente il *mentoring* e l'assistenza-valutazione, così come emergono dal confronto delle esperienze portate avanti nei vari Paesi.

Nella seconda parte, dopo aver specificato i principali problemi connessi con l'*induzione* dei neodocenti attraverso un modello interpretativo di tipo "antinomico", ed aver

descritto le varie forme del loro vissuto come docenti, ha individuato, tramite l'analisi e la comparazione, i principali paradigmi, gli orientamenti ed i modelli relativi all'anno di formazione, con speciale riferimento al modello italiano, di cui è stato messo in evidenza il valore, i limiti e la necessità di un ripensamento critico.

Nella terza parte Isidori ha cercato di attuare il passaggio dalla teoria alla pratica della formazione dei neodocenti, sviluppando specifici modelli critici di riflessione permanente (*learning organisation, Reflective Practice Group*) ed apposite strategie per la messa in pratica dei vari modelli formativi individuati (*action, situated ed incidental learning; ricerca-azione*).

La necessità di un modello di formazione centrato sull'esperienza si è rivelato prioritario, così come l'utilizzo delle nuove tecnologie della comunicazione per l'autoformazione. A questo riguardo, l'Autore ha condotto un'indagine su un gruppo di neodocenti italiani, che nel giugno del 2002 avevano terminato la sperimentazione dell'anno di formazione *on-line* previsto dalla recente normativa ministeriale; ha rilevato sostanzialmente la positività dell'esperienza, ma anche la necessità di un miglioramento dell'iniziativa.

Nella quarta parte, infine, vista la complessità del problema e delle variabili in gioco, viene proposta l'interpretazione in chiave sistemica dell'*induzione* con questi risultati: l'invito a ripensare "diversamente" tale segmento della formazione docente e l'individuazione di specifici livelli di qualità, il cui mantenimento fa sì che il sistema di formazione rimanga permanentemente stabile, contribuendo così allo sviluppo professionale del neodocente lungo tutto l'arco della sua vita lavorativa.

Il lavoro di Isidori presenta indubbiamente carattere di originalità, perché rappresenta la prima trattazione organica apparsa in lingua italiana su un argomento di così grande interesse per la politica educativa della nostra scuola; per l'utilizzazione di materiale bibliografico aggiornato non sempre immediatamente accessibile al lettore italiano; e soprattutto per la lettura in chiave pedagogica che egli dà del problema formativo degli insegnanti principianti.

È stato possibile raggiungere questi risultati significativi perché l'Autore, che ha alle spalle anni di esperienze di studio e di ricerca in istituzioni per la formazione degli insegnanti di molti Paesi europei, è riuscito a coniugare la teoria con la pratica. Vale a dire il quadro "pedagogico" dell'elaborazione delle teorie generali di riferimento con l'applicazione al campo più strettamente metodologico e didattico. Ha superato così, di fatto, quella "lamentata" e deplorabile caratteristica della ricerca educativa, che spesso unisce alla povertà dell'elaborazione teorica una scarsa applicabilità metodologica.

I modelli individuati e gli schemi elaborati dall'Autore (quelli per l'analisi dei bisogni, per la costituzione dei gruppi di riflessione permanente, per la progettazione e valutazione dei programmi di *induzione* o per l'individuazione dei suoi livelli di qualità), possono fornire utili spunti applicativi per chi, a vario titolo opera nel campo della formazione dei

docenti: *tutor*, dirigenti scolastici, amministratori, politici, docenti universitari e delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario attivate presso le Università italiane.

I veri destinatari di questo volume, che merita un'ampia diffusione, restano sempre i neodocenti: leggendo e riflettendo sui contenuti di seguito proposti, essi possono prendere coscienza delle esperienze che stanno vivendo e dei complessi processi formativi nei quali sono coinvolti, trovando così un valido supporto per il loro sviluppo professionale.

Sante Bucci

INTRODUZIONE

La formazione degli insegnanti principianti nella scuola dell'autonomia

Il reclutamento e la formazione degli insegnanti rappresenta un problema complesso che è da sempre oggetto di studio da parte degli scienziati dell'educazione. Esso viene oggi percepito come un fattore centrale per l'attuazione delle riforme dei sistemi educativi che sono in atto non solo in Europa, ma anche in molti altri Paesi appartenenti all'area della cultura occidentale. Le scienze dell'educazione, del resto, hanno aiutato a comprendere che, senza la risoluzione dei problemi derivanti da questo fattore indispensabile della "situazione educativa", non si potrà mai sperare di ottenere alcun miglioramento dei sistemi educativi (Mialaret, 1998) e giungere così a quella "qualità dell'educazione" che è ormai da un decennio l'idea regolativa che anima le politiche dell'istruzione di tutti i Paesi maggiormente sviluppati (OCSE, 1989; 1990; 1998; 1999; Delors, 1997; Libro Verde, 2000).

Le riforme dei sistemi educativi che sono oggi in corso in Europa richiedono agli insegnanti capacità di adattamento e livelli di creatività – intesa come produzione di innovazione e gestione della complessità – che solo fino ad un decennio fa sarebbero stati impensabili.

Ciò che le riforme educative richiedono, in sostanza, è la trasformazione dell'insegnante in un autentico professionista che sia in grado di affrontare e gestire, con competenza e consapevolezza, tutti i complessi problemi connessi alla pratica professionale (TNTEE, 2000).

Questa necessità di crescente professionalizzazione degli insegnanti è oggi segnalata da molte ricerche comparative condotte a livello europeo, nelle quali è stata messa in evidenza la necessità di facilitare nel miglior modo possibile – in analogia con quanto avviene per l'introduzione dei nuovi professionisti nelle aziende – il passaggio dalla formazione iniziale alla vita lavorativa attraverso una specifica formazione *on the job*, erogata durante il primo anno di servizio, centrata sulla pratica assistita e sulla risposta ai loro specifici bisogni, che possa costituire il punto di partenza per la qualificazione permanente della loro professione (Eurydice, 2002).

Questa fase particolare di qualificazione dello sviluppo professionale degli insegnanti, che prevede un programma di accoglienza e di formazione specifica per il primo anno di insegnamento, chiamato *induction* nei Paesi di cultura anglosassone¹ ed ora, con un neologismo ricavato da un calco linguistico, *induzione* anche in italiano (Baldassarre, 1998; Bucci, a cura di, 2000)², rappresenta un problema complesso che non sembra avere ancora trovato la giusta attenzione da parte delle scienze dell'educazione a livello mondiale e soprattutto in Italia, dove va rilevata una disattenzione storica per questo "segmento" fon-

damentale della formazione degli insegnanti; disattenzione testimoniata, tra l'altro, anche da una notevole carenza di studi e di ricerche specifiche³.

Questa disattenzione, che è stata pagata per molti anni con la scarsa qualificazione sul piano didattico e professionale in genere degli insegnanti italiani rispetto ai loro colleghi europei, non ha più alcuna ragione di esistere, se si pensa all'impegno assunto dal nostro Paese nella condivisione del processo di integrazione e di miglioramento dell'intero sistema educativo europeo, del quale la riforma in atto è espressione; un miglioramento che passa necessariamente attraverso la qualificazione degli insegnanti principianti che svolgono il loro primo anno di servizio nelle scuole, e che rappresentano una potenziale risorsa per il cambiamento e l'innovazione dell'intero sistema.

Come è facile immaginare, il primo anno di servizio rappresenta la cosiddetta "prova del fuoco" per gli insegnanti principianti che escono dalle scuole di formazione, e quello in cui essi incontrano maggiori difficoltà. È infatti l'anno in cui molti di loro si giocano la futura permanenza in servizio.

In molti Paesi anglosassoni il fenomeno dell'abbandono della professione ha assunto dimensioni preoccupanti; si calcola che solo negli Stati Uniti, il 22% degli insegnanti abbandoni la professione nei primi 3 anni di servizio (statistiche del US *Department of Education* del 1999). Per questo, molti Stati, (tra i quali Gran Bretagna, Canada ed Australia) hanno attivato politiche specifiche di incentivazione, con la messa a punto di speciali programmi di *induzione* progettati da agenzie di formazione nazionali (ad esempio la TTA, *Teacher Training Agency*, nel Regno Unito), locali (singole università o centri collocati in specifiche realtà territoriali) o addirittura private.

La ricerca che esponiamo, dunque, ha avuto come obiettivo lo studio di questa particolare fase della formazione degli insegnanti. Bisogna dire, tuttavia, che essa ha presentato notevoli difficoltà sotto molti aspetti; e non solo perché la quasi totale assenza di ricerche, di modelli di riferimento e di organizzazione, che ha reso la situazione italiana tra le più arretrate del mondo e caratterizzata da un *gap* notevole rispetto ai Paesi più sviluppati della stessa Europa, ha costretto alla ricerca ed al reperimento di materiali bibliografici in vari Paesi europei; il problema maggiore è stato rappresentato dal fatto che l'affrontare un problema quale la formazione degli insegnanti durante il primo anno di lavoro ha significato doversi confrontare con tutto l'insieme delle tematiche educative e con complesse variabili che ancora non possono essere pienamente definite ed individuate, vista l'incertezza ed i continui cambiamenti generati dalle riforme in atto nei sistemi educativi a livello europeo.

È pur vero che la particolarità della realtà politico-sociale ed economica del nostro Paese rende peculiare non solo il sistema di reclutamento degli insegnanti italiani, ma la stessa gamma di problemi che essi incontrano durante il loro *periodo di prova*.

Questa peculiarità di problemi, dovuta anche ad una diversità di sistemi sociali ed educativi, ha reso talvolta difficile, se non impossibile, la comparazione della realtà italia-

na con quella degli altri Paesi europei o anglosassoni. Si pensi, ad esempio, al problema dell'abbandono della professione nei primi anni di servizio in questi ultimi Paesi; abbandono impensabile in una società caratterizzata da un alto tasso di decremento demografico (che riduce sempre di più la richiesta di insegnanti nella scuola media) e di disoccupazione intellettuale come quella italiana (Cavalli, a cura di, 2000).

Eppure, a ben guardare, il problema della permanenza in servizio degli insegnanti ha assunto aspetti drammatici anche in Italia, se si pensa che il corpo docente italiano è costituito per la maggior parte da donne (MPI, 1999; Dal Toso, 2000), e vede già la completa assenza dei docenti maschi in alcuni ordini di scuola (Cavalli, a cura di 2000), talvolta anche a causa dell'abbandono di questi ultimi. È facile intuire come ciò possa causare il rischio – sociale e culturale – di una femminilizzazione completa della professione docente, se lo Stato non interverrà con specifici programmi per “spingere” e “reclutare” insegnanti maschi nelle scuole.

A queste ed altre difficoltà della ricerca, si aggiunga, inoltre, che sulla base dell'attuale situazione politica italiana, e data la particolare situazione storica, caratterizzata da svolte che si possono definire “epocali”, non è possibile fare previsioni sugli sviluppi o le direzioni che seguiranno le riforme messe in atto negli ultimi anni per uniformare il sistema educativo italiano a quelli degli altri Paesi europei (riforma dei cicli scolastici, riforma del sistema universitario, riforma-soppressione delle scuole universitarie di specializzazione per gli insegnanti secondari⁴, ecc.).

In questo momento, tuttavia, si nota un certo sforzo dell'attuale governo italiano per realizzare un cambiamento ed attuare una politica dell'*anno di formazione* che avvicini quanto più possibile l'Italia agli altri Paesi europei. Questo è testimoniato dal tentativo di stabilire specifiche normative (circolare n° 39 del 28 maggio 2001, alcuni articoli degli ultimi CCNL degli insegnanti, ecc.) per sanare le carenze esistenti e far fronte così alla massiccia immissione di docenti che si sta verificando nella scuola italiana a seguito degli ultimi concorsi.

Il *background* culturale di tutti questi tentativi è rappresentato da quella che oggi viene chiamata – pur con tutti i limiti e le critiche che possono esserle mosse – la “scuola dell'autonomia”; ossia una scuola rinnovata, che, attraverso l'autonomia ed il decentramento economico e gestionale, cerca di perseguire l'obiettivo della qualità “totale” dell'istruzione e dell'educazione (Ribolzi, 1997; Pajno, Chiosso e Bertagna, 1997; Barbieri, 1999; Cerini e Spinosi, 2000).

È proprio in questa nuova prospettiva aperta dall'autonomia scolastica⁵, che vede nella formazione dei docenti principianti finalizzata allo sviluppo delle loro competenze professionali una risorsa per implementare la propria capacità di rispondere alle esigenze di una società in continua trasformazione, che possono essere individuati per l'Italia i possibili sviluppi del cosiddetto *anno di prova* e del programma di accoglienza e formazione dei nuovi docenti.

Non a caso, le cosiddette “funzioni obiettivo”, introdotte recentemente dall’art. 28 del Contratto Collettivo Nazionale degli Insegnanti (1998-2001) proprio per valorizzare il patrimonio professionale dei docenti, prevedono l’assegnazione agli insegnanti stessi di specifici incarichi individuati dal Collegio dei docenti in conformità al Piano dell’Offerta Formativa, con l’individuazione di un responsabile per ogni funzione. In particolare, la funzione individuata dalla *seconda area*⁶, che prevede uno specifico sostegno al lavoro dei docenti e si esplicita, ad esempio, in azioni mirate quali l’accoglienza ai nuovi docenti o la gestione del Piano di formazione e di aggiornamento, lascia intravedere una possibile soluzione per il miglioramento della qualità dell’*anno di formazione* dei docenti principianti.

Infatti, la normativa in vigore, prevedendo una formazione specifica per i docenti che svolgono le funzioni obiettivo⁷, lascia di fatto la possibilità alle singole scuole di preparare, attraverso specifici corsi, le figure necessarie all’espletamento delle funzioni di assistenza e di formazione degli insegnanti appena assunti in ruolo, facendo intravedere, in sostanza, per ogni singola scuola, non solo la possibilità di formare – e di retribuire adeguatamente – specializzandoli per la funzione, i *mentor* ed i *tutor* dei docenti principianti, ma anche di gestire con un certo grado di autonomia i percorsi formativi di questi ultimi in base alle esigenze reali dell’Istituzione e del territorio nel quale essa si trova inserita.

Questo può dunque contribuire al rilancio – o alla costruzione *ex novo* – di una cultura dell’accoglienza e di una scuola che si trasforma in uno spazio aperto del “territorio” che accoglie e forma, imparando da tutti i suoi membri, attraverso una rete di continui “scambi” con l’esterno, contribuendo alla realizzazione di un autentico “sistema formativo integrato” (Mollo, 2001b).

Del resto, al di là delle tecniche, dei modelli e delle metodologie di formazione che possono essere scoperte o individuate da un confronto con le realtà educative di altri Paesi, è in fondo questa cultura che deve essere costruita e alimentata. La ricerca della “cultura dell’accoglienza” è il *leitmotiv* della trattazione che segue; e sempre ad essa si deve guardare, se si vuole che l’*anno di prova* diventi l’occasione per far sentire il neodocente un’autentica risorsa umana non solo per la scuola nella quale lavora, ma anche per l’intera società nella quale vive.