



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Rapporto di ricerca comparativa: Quadro di riferimento per la progettazione di programmi innovativi di induzione tra pari

www.empowering-teachers.eu

WP 1 - Prodotto finale 1.5

Febbraio 2022

La realizzazione di questa pubblicazione è stata cofinanziata dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea con la sovvenzione n. 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione. Né la Commissione europea né l'agenzia nazionale di finanziamento del progetto sono responsabili del contenuto o di eventuali perdite o danni derivanti dall'uso di questa pubblicazione.



© Copyright 2021 Consorzio LOOP

Questo documento non può essere copiato, riprodotto o modificato, in tutto o in parte, per alcuno scopo senza l'autorizzazione scritta del Consorzio LOOP. Inoltre, è necessario fare riferimento agli autori del documento e a tutte le parti applicabili della nota di copyright.

Tutti i diritti riservati.

Questo documento può essere modificato senza preavviso.


Versione	Data	Commento
01	19/01/2022	
02	28/02/2022	

Autori: Andreia Monteiro, Pedro Costa, INOVA+



Indice dei contenuti

Indice dei contenuti	iii
Introduzione	1
Executive Summary	3
1. La carriera dell'insegnante nei paesi del partenariato	15
1.1 Portogallo	15
1.2 Grecia.....	17
1.3 Spagna	19
1.4 Italia	20
1.5 Croazia	21
1.6 Germania	23
1.7 Slovenia	24
2. Esigenze e motivazioni degli insegnanti per la loro carriera	27
Esigenze, sfide e vincoli	27
3. Programma di inserimento degli insegnanti	30
Struttura, contenuti e attività dei programmi di induzione	31
4. Programma di mentoring	39
5. Conclusioni: Messaggi chiave per migliorare i programmi di inserimento e mentoring degli insegnanti.	45



**EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL
AND SOCIAL CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH
INNOVATIVE PEER - INDUCTION PROGRAMMES**

Introduzione

L'Europa si trova ad affrontare la sfida di attrarre un gran numero di nuovi insegnanti nei prossimi anni e di dover continuamente sostenere coloro che sono già in carriera, motivandoli a rimanere nella professione e a condividere le loro conoscenze con i colleghi in diverse aree tematiche, compresi gli aspetti pedagogici.

La situazione attuale degli insegnanti nei Paesi europei è simile: stanno vivendo una grande instabilità professionale, platee sempre più impegnative, mancanza di risorse e di riconoscimento, nonché una stanchezza, generata dalla loro età media (gli insegnanti OCSE hanno in media 44 anni). Inoltre, in media nei Paesi OCSE, il 39% degli insegnanti intende lasciare l'insegnamento entro i prossimi cinque anni (rapporto TALIS 2018). Questo potrebbe essere spiegato dall'invecchiamento della forza lavoro degli insegnanti che si sta avvicinando alla pensione in alcuni Paesi, dato che solo il 14% degli insegnanti di età pari o inferiore a 50 anni ha dichiarato di voler lasciare l'insegnamento nei prossimi cinque anni. D'altro canto, i giovani insegnanti di età inferiore ai 30 anni sono relativamente pochi. I giovani insegnanti rappresentano il 10% della popolazione docente, in media nei Paesi OCSE (OCSE, Education at a Glance, 2020). Alla luce di ciò, il progetto LOOP si concentra sul miglioramento dei percorsi di carriera degli insegnanti, in termini di ripensamento della struttura delle carriere e dell'orientamento e ponendo gli insegnanti in condizione di orientarsi meglio nel sistema delle carriere, creando opportunità per promuovere l'eccellenza nell'insegnamento a tutti i livelli, continuando a sostenere il loro sviluppo professionale, migliorando la qualità della professione e il livello di attrattiva.

La ricerca assicura che, tra tutte le fasi del percorso professionale di un insegnante, i primi anni di carriera sono quelli che meritano il massimo sostegno e attenzione per garantire efficacia e benessere. Per contribuire a questo obiettivo del progetto, sono stati sviluppati sette rapporti nazionali (in Portogallo, Grecia, Spagna, Italia, Slovenia, Croazia e Germania)¹ per analizzare il panorama attuale a livello nazionale e i suoi riflessi nei sistemi educativi in termini di programmi formali di induzione degli insegnanti e di pratiche informali (a livello macro e micro), nonché di programmi di mentoring per gli insegnanti. Durante la fase di raccolta dei dati, i partner hanno effettuato un'analisi approfondita della legislazione nazionale, dei rapporti politici e della revisione della letteratura in articoli scientifici e tesi di laurea per definire un corpo comune di conoscenze ed evidenziare le pratiche che hanno il potenziale per essere utilizzate come buone pratiche. Per migliorare la ricerca, sono stati lanciati tre sondaggi rivolti a dirigenti scolastici, insegnanti esperti e insegnanti neo-laureati per comprendere meglio le loro prospettive e percezioni relative a:

- I. programmi di inserimento esistenti, livelli di iscrizione, strategie e risorse per la loro attuazione;
- II. programmi di mentoring per gli insegnanti già esistenti o pianificati e una migliore comprensione di come vengono attuati o come possono essere attuati;
- III. le aspettative e le esigenze degli insegnanti nuovi/recenti e stabilire le caratteristiche e i contenuti chiave da considerare nel programma di inserimento da progettare;
- IV. il profilo "auspicabile" di un mentore che sostenga e guidi i nuovi/recenti insegnanti durante il programma di inserimento;
- V. le caratteristiche chiave, la forma e i contenuti da includere nel programma di mentoring consentono agli insegnanti esperti di sostenere e guidare i nuovi insegnanti durante il programma di inserimento.

Complessivamente, sono stati raccolti 776 sondaggi; 56 interviste sono state condotte dai team di ricerca nei Paesi partner, promuovendo un'analisi approfondita e una discussione dei risultati dei sondaggi raccolti; e 6 focus group

¹ Rapporti nazionali disponibili sul [sito web del progetto](#)



con un totale di 64 partecipanti sono stati tenuti per promuovere un'analisi congiunta e una discussione tra gli insegnanti (esperti e neolaureati).

Per esplorare i risultati di questa ampia ricerca a tavolino, il presente Rapporto di ricerca comparativa: *"Framework for the design of innovative peer-induction programmes"* presenta un'analisi critica e comparativa dei risultati dei rapporti nazionali e identifica gli aspetti comuni, le lacune di apprendimento e le raccomandazioni per la progettazione degli strumenti politici per il WP2.

Oltre alla Sintesi, il rapporto è strutturato in 3 sezioni, ovvero:

- ▶ La prima sezione presenta una sintesi del panorama delle carriere degli insegnanti in Portogallo, Grecia, Spagna, Italia, Croazia, Germania e Slovenia, a livello di politiche e pratiche attraverso un'ampia revisione della letteratura. Vengono inoltre evidenziate le strategie e le risorse per implementare le attività di inserimento, quali attori devono essere mobilitati in questo processo e qual è la politica e la legislazione in materia di programmi di inserimento o di iniziative non formali che favoriscono l'integrazione e l'orientamento dei nuovi insegnanti in questi Paesi.
- ▶ La seconda sezione si concentra sui bisogni e sulle motivazioni degli insegnanti, ovvero sulla loro percezione, soddisfazione e motivazione. È stata condotta un'analisi approfondita dei risultati dei 776 questionari raccolti, che ha evidenziato le aree da affrontare in un programma di inserimento e le competenze auspicabili che un mentore dovrebbe possedere.
- ▶ Nella terza sezione vengono presentati i risultati delle interviste e del focus group, che ci permettono di comprendere meglio le esigenze e le sfide dei nuovi insegnanti, nonché la struttura, i contenuti e le pratiche di un futuro programma di inserimento e di mentoring.

Infine, la sezione delle conclusioni presenta alcuni suggerimenti e linee guida per la progettazione di un programma di inserimento degli insegnanti e di un programma di mentoring. Questa sezione evidenzia anche alcuni cambiamenti politici che saranno necessari per sostenere l'attuazione del programma di inserimento degli insegnanti nel contesto scolastico.

Executive Summary

Gli insegnanti svolgono indubbiamente un ruolo molto importante nell'educazione e nella formazione delle future generazioni in varie dimensioni: individuale, collettiva, sociale, pedagogica ed etica e per questo motivo è molto difficile caratterizzare la professione e il sostegno necessario. Il presente rapporto si propone di effettuare un'analisi comparativa dei principali risultati dei rapporti nazionali relativi alle pratiche di integrazione, sostegno e sviluppo delle capacità degli insegnanti neoassunti nel contesto scolastico, a livello politico e operativo, nonché di identificare le esigenze e raccogliere idee da parte di dirigenti scolastici, insegnanti neoassunti ed esperti in merito alla struttura, ai risultati di apprendimento, ai contenuti e alle iniziative da integrare nei programmi di inserimento e mentoring.

L' executive summary è articolato in tre sezioni principali:

- ▶ Esigenze e sfide
 - Esigenze e sfide dei nuovi insegnanti
 - Vincoli nel sostenere i nuovi insegnanti
- ▶ Programma di introduzione
 - Definizione di induzione
 - Attività da includere in ogni area
 - Contenuti da includere in ogni area
- ▶ Mentoring
 - Definizione di mentoring
 - Motivazioni per diventare mentore
 - Incentivi per diventare mentori
 - Principali competenze di un mentore
 - Contenuti da includere nel programma di capacitazione

[Esigenze e sfide]

Attraverso i sondaggi, le interviste e i focus group, i nuovi/recenti insegnanti hanno avuto l'opportunità di esprimere le esigenze e le sfide che stanno affrontando in termini di pratica professionale, benessere e politiche e procedure formali richieste dai contesti scolastici. Nonostante le differenze nella formazione iniziale degli insegnanti nei Paesi oggetto di analisi e il fatto che anche le procedure che gli insegnanti devono affrontare sono diverse, c'è una comprensione comune delle sfide che gli insegnanti devono affrontare: maggiore supporto per quanto riguarda le questioni burocratiche e amministrative nelle scuole. Ciò è direttamente collegato alle loro esigenze, che in quasi tutti i Paesi sono state rivelate e raggruppate come: (a) incentivi finanziari, (b) buone condizioni di lavoro che spingano gli insegnanti ad abbandonare la routine consolidata, (c) un processo di selezione adeguato, (d) competenze pratiche, (e) conoscenze e capacità di gestire lo stress e il disagio emotivo. In dettaglio, la tabella 1 mostra quali sono le principali esigenze e sfide dei nuovi insegnanti in ogni Paese:

Esigenze e sfide dei nuovi insegnanti	
DE	I nuovi insegnanti hanno bisogno di supporto nella gestione della classe, nei metodi di insegnamento e di un modo per condividere con gli altri le esperienze e le conoscenze su argomenti specifici.
EL	In Grecia, le principali esigenze e sfide riguardano questioni burocratiche/amministrative e anche questioni legate alla diversità e all'inclusione.



ES	In Spagna le principali sfide che i nuovi insegnanti devono affrontare sono il pesante carico di lavoro e la mancanza di conoscenze e competenze per gestire la classe, soprattutto per quanto riguarda la diversità degli studenti. Mancano anche le conoscenze relative ai contenuti e a come gestire e affrontare lo stress per evitare l'esaurimento emotivo. È inoltre importante sottolineare la necessità di corsi e seminari di formazione, di una riduzione delle ore di insegnamento e di co-docenza con insegnanti/mentori esperti.
HR	Gli insegnanti croati ritengono che la formazione iniziale degli insegnanti sia inadeguata e che non si riesca a stare al passo con un ambiente in rapida evoluzione, che richiede una formazione continua. I nuovi insegnanti non hanno competenze pratiche nel trattare con gli studenti e nel saperli valutare. Hanno anche bisogno di sapere come gestire gli studenti con esigenze speciali.
IT	Gli insegnanti italiani mancano di competenze digitali e di conoscenza delle procedure burocratiche e amministrative. È inoltre necessario approfondire le dinamiche psicologiche e la gestione della classe.
PT	In Portogallo, il bisogno più evidente riguarda le questioni burocratiche e la gestione degli studenti con disabilità/bisogni speciali. Hanno anche bisogno di sapere come gestire efficacemente i problemi emotivi rivelati dagli studenti in diversi momenti del contesto scolastico.
SI	Gli insegnanti sloveni sentono il bisogno di conoscere meglio la psicologia e la didattica di base. Vorrebbero anche essere accolti in un ambiente più ampio e avere qualcuno vicino e disponibile ad aiutarli. Inoltre, necessitano di maggiore esperienza pratica.

Tabella 1: Esigenze e sfide degli insegnanti neolaureati

D'altra parte, gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici hanno avuto l'opportunità di evidenziare i principali vincoli che le scuole e i professionisti devono affrontare nel sostenere i nuovi insegnanti. Secondo i partecipanti di tutti i Paesi, esiste un vincolo comune a tutti: la mancanza di tempo. Gli insegnanti hanno un carico di lavoro pesante ed è difficile gestire tutti i compiti che hanno con gli studenti, i loro compagni, i genitori, il consiglio scolastico e le autorità pubbliche. Nonostante ciò, diversi insegnanti hanno mostrato interesse a diventare mentori di giovani colleghi e a sostenerli pedagogicamente all'inizio della loro carriera. Tuttavia, per farlo, è necessario superare alcuni vincoli, quali:

Vincoli nel sostenere i nuovi insegnanti	
DE	La mancanza di tempo è il problema principale.
EL	Tempo - i programmi non vengono avviati a livello scolastico e le comunità non vengono promosse.
ES	Tempo: per pianificare un programma efficace, per progettare il programma di formazione e i diversi agenti coinvolti (tutor, dirigenti e ispettori).
HR	L'incapacità delle scuole di fornire un supporto adeguato.
IT	Supportare metodologie efficaci e funzionali per fornire conoscenze. Aiutare gli insegnanti dal punto di vista burocratico e amministrativo.
PT	Gli insegnanti nuovi e quelli esperti provengono da scuole diverse. Riduzione del sostegno che i nuovi insegnanti sentono da parte dei dirigenti scolastici, per quanto riguarda quelli che saranno temporaneamente nella scuola. Riduzione del tempo a disposizione per il mentoring. Mancanza di stabilità nella professione e nella carriera (a causa della continua mobilità dei nuovi insegnanti ogni anno da una scuola all'altra). Elevato numero di studenti per classe e frequenti incarichi in classi impegnative. Aggiornamenti e spostamenti legali permanenti generano instabilità nei professionisti delle scuole.
SI	Il mentore dovrebbe ricevere una formazione in mentoring/ coaching/ psicologia. Deve essere sollevato da altri obblighi. Il ruolo dei mentori dovrebbe ricevere un riconoscimento formale.

Tabella 2: Vincoli della scuola e dei professionisti nel sostenere i nuovi insegnanti

La ricerca documentale e il lavoro sul campo, sviluppati dal partenariato LOOP, evidenziano queste esigenze e sfide degli insegnanti all'inizio della loro carriera, nonché i principali vincoli che i dirigenti scolastici e gli insegnanti esperti si trovano ad affrontare per sostenerli, per rispondervi attraverso la progettazione di un programma di



inserimento per i nuovi insegnanti basato sul mentoring da parte di colleghi esperti, che vogliono condividere le loro conoscenze, le tecniche, i metodi pedagogici, le strategie che hanno accumulato nel corso degli anni di insegnamento agli studenti.

A tal fine, è stata condotta un'indagine approfondita con i nuovi insegnanti, gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici sulle attività, i contenuti e la struttura che ritengono più appropriati per un programma di inserimento e per un programma di capacitazione dei tutor e, allo stesso tempo, per rispondere alle esigenze e ai vincoli di cui sopra.

[Programma di introduzione]

Le esigenze e le sfide dei nuovi insegnanti e le limitazioni che le scuole hanno nel sostenere questi insegnanti, espresse nella ricerca documentale del progetto e nel lavoro sul campo, hanno mostrato l'importanza di avere un periodo di induzione per i nuovi insegnanti nel contesto scolastico, nonché l'importanza di spostare **l'attenzione dell'induzione da una prospettiva amministrativa - volta ad aiutare gli insegnanti a iniziare formalmente la loro carriera - a una più pedagogica, interessata alla promozione dell'eccellenza tra gli insegnanti - sia nuovi che esperti - durante tutta la loro carriera.**

L'induction degli insegnanti deve quindi essere intesa come un processo di sviluppo professionale sistematico e prolungato, di natura collaborativa, che coinvolge una rete di insegnanti e specialisti e che è incentrato sul contesto scolastico, sulla promozione dell'apprendimento degli studenti e sullo sviluppo del sistema educativo. Un programma di inserimento efficace permette agli insegnanti, in tutte le fasi della loro carriera, di osservare i loro colleghi, di essere osservati da loro e di integrare comunità di apprendimento che favoriscano la riflessione e l'apprendimento congiunti e che si occupino della qualità dell'insegnamento e dello sviluppo professionale, come responsabilità collettiva e non solo individuale. Le autorità pubbliche devono cercare di valutare le risorse di supervisione nei processi di valutazione, in particolare attraverso l'attuazione di programmi di inserimento come parte dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti, come logica estensione della formazione iniziale.

L'induction basata sul mentoring nelle prime fasi della carriera consente agli insegnanti di sviluppare le proprie competenze professionali e legami proficui all'interno dell'ambiente scolastico. Il partenariato LOOP ha sfidato gli insegnanti e i dirigenti scolastici a condividere la loro concezione di cosa sia un "programma di induction". L'indagine ha presentato 4 ipotesi, e quella più condivisa da tutti è **"l'induction è un programma di sviluppo professionale che incorpora il mentoring ed è progettato per offrire supporto, guida e orientamento agli insegnanti principianti durante la transizione verso il loro primo lavoro di insegnamento"**, sottolineando l'attività di mentoring nel programma. Tuttavia, in Germania e in Grecia i dirigenti scolastici e gli insegnanti (esperti e nuovi) hanno sottolineato che l'induction è **"un processo sistematico e duraturo di sviluppo professionale, di natura collaborativa, che coinvolge una rete di insegnanti e specialisti e si concentra sul contesto scolastico, promuovendo l'apprendimento degli studenti e sviluppando il sistema educativo"**. Avendo queste definizioni di cosa sia e cosa ci si debba aspettare da un programma di induction, i dirigenti scolastici, gli insegnanti esperti o i nuovi/recenti insegnanti concordano sulla necessità di programmi formali di induction all'inizio della carriera di insegnante per motivare gli insegnanti alle prime armi e per rafforzare le loro competenze sul lavoro.

Dopo aver condiviso la visione relativa alla definizione di "induction", i partecipanti hanno avuto la possibilità di identificare le attività e i contenuti corrispondenti da includere nel programma di induction. A tal fine, sono state



considerate cinque aree della professione di insegnante che potrebbero essere coperte dal programma di induzione:

- ▶ Area didattico-pedagogica
- ▶ Area(i) tematica(e)
- ▶ Area burocratica/amministrativa
- ▶ Area emotiva
- ▶ Area sociale/culturale

In generale, in base ai risultati della ricerca, tutte le aree sono considerate rilevanti dal punto di vista dei gruppi target. Tuttavia, vi sono alcune differenze nella valutazione della rilevanza di ciascuna area per ogni Paese. L'unica area comune a tutti i Paesi è stata quella emotiva, come fattore fondamentale e obbligatorio da considerare nel programma di inserimento, seguita da quella didattico-pedagogica, da quella burocratico-amministrativa e da quella sociale/culturale (tabella 3).

Le aree più apprezzate dai gruppi target coinvolti nello studio	
DE	Emotivo (gestione delle classi) Burocratico/amministrativo
GR	Didattico-pedagogico (gestione delle classi) Emotivo (relazione e comunicazione con i genitori; gestione delle classi)
ES	Sociale-culturale Emotivo
HR	Didattico-pedagogico Emotivo
IT	Burocratico/amministrativo Emotivo Didattico-pedagogico (livello secondario)
PT	Burocratico/amministrativo Emotivo Sociale-culturale
SI	Didattico-pedagogico (pratica) Emotivo

Tabella 3: Aree identificate come le più rilevanti dai gruppi target

Quindi, in termini di *materie*, le cinque aree principali sono cruciali per il miglioramento e lo sviluppo delle prestazioni dei nuovi insegnanti, tuttavia, c'è un'opinione comune tra i tre gruppi che la formazione iniziale degli insegnanti non prepara i nuovi/recenti insegnanti a lavorare in un contesto scolastico. In generale, i dirigenti scolastici e gli insegnanti (esperti e nuovi) ritengono che la formazione iniziale degli insegnanti prepari i nuovi/recenti insegnanti a livello scientifico (di materia) e didattico-pedagogico, ma che manchino conoscenze ed esperienze sull'organizzazione, sulle dinamiche strutturali e sulle procedure di gestione delle scuole. Ciò indica la necessità di rafforzare la preparazione dei nuovi/precoci insegnanti a livello burocratico/amministrativo, in particolare per quanto riguarda la legislazione e gli aspetti legali relativi alla professione di insegnante, le procedure amministrative scolastiche e le procedure amministrative di gestione delle classi, ma anche i doveri e i diritti degli insegnanti.

Sulla base di queste cinque aree e con l'intenzione di progettare un programma innovativo di peer-induction, i partner della ricerca hanno proposto undici attività ai gruppi target, in modo che potessero identificare le più



rilevanti per ogni area. Da un'analisi comparativa dei risultati, tutte le attività sono state considerate rilevanti, ma alcune erano più adatte a determinate aree. Pertanto, in base a questo elenco:

1. Assistere classi di insegnanti esperti delle stesse materie
2. Assistere le classi di insegnanti esperti in altre materie
3. Un insegnante esperto della stessa materia che assiste le mie lezioni
4. Incontro regolare 1:1 con un tutor per discutere delle lezioni osservate.
5. Incontri di gruppo periodici con gli insegnanti che iniziano la loro carriera per scambiare esperienze e pratiche.
6. Partecipare alla simulazione di classi con insegnanti che iniziano la loro carriera.
7. Portafoglio di apprendimento riflessivo
8. Partecipare a seminari tenuti da altri insegnanti esperti
9. Visite di osservazione ad altre scuole
10. Essere coinvolti in una rete di insegnanti
11. Integrare un club/progetto scolastico

Sono emersi aspetti comuni tra i Paesi partner e le seguenti *attività si sono distinte* come le più votate in ogni area:

Le pratiche più apprezzate dai gruppi target coinvolti nello studio	
Area didattico-pedagogica	Assistere classi di insegnanti esperti della stessa materia (o delle stesse materie) Un insegnante esperto delle stesse materie che assiste le mie lezioni Incontri regolari 1:1 con un tutor per discutere delle classi osservate
Area(i) soggetti	Assistere classi di insegnanti esperti della stessa materia (o delle stesse materie) Un insegnante esperto delle stesse materie che assiste le mie lezioni Incontri regolari 1:1 con un tutor per discutere delle classi osservate
Area burocratica/amministrativa	Assistere classi di insegnanti esperti della stessa materia (o delle stesse materie) Incontri di gruppo regolari con insegnanti che iniziano la loro carriera per scambiare esperienze e pratiche. Visite di osservazione ad altre scuole
Area emotiva	Incontri regolari 1:1 con un tutor per discutere delle classi osservate Incontri di gruppo periodici con insegnanti che iniziano la loro carriera per scambiare esperienze e pratiche. Visite di osservazione ad altre scuole
Area sociale/culturale	Incontri regolari 1:1 con un tutor per discutere delle classi osservate Incontri di gruppo periodici con insegnanti che iniziano la loro carriera per scambiare esperienze e pratiche. Visite di osservazione ad altre scuole Integrare un club/progetto scolastico

Tabella 4: Le pratiche più apprezzate per area

Ciò non significa che non ci siano state discrepanze o che non siano state selezionate altre attività per un'area specifica. In generale, sono state tutte votate e sono emerse anche nuove attività da parte di gruppi target sloveni, come:

- ▶ Progettare lezioni, materiali e lavorare con gli studenti sul progetto, per l'**area disciplinare**;
- ▶ Prendere un caffè con l'amministratore/segretario, per l'**area burocratica/amministrativa**;
- ▶ Fare team building, progetti scolastici, eventi, per l'**area sociale/culturale**.



Per quanto riguarda i *contenuti* del programma di inserimento, sulla base dei risultati dei sondaggi e delle interviste, è possibile individuare i risultati comuni per i contenuti di ciascuna area. Pertanto, nell'**area didattica-pedagogica**, sono stati selezionati tutti i contenuti, ad eccezione della "gestione dei curricula", tuttavia quelli che hanno avuto il maggior numero di voti di rilevanza sono stati:

- ▶ Valutazione dello studente: valutazione dell'apprendimento continuo
- ▶ Adattare le lezioni e le valutazioni ai diversi stili di apprendimento degli studenti.
- ▶ Strategie per migliorare e mantenere viva la motivazione degli studenti
- ▶ Gestire gli studenti dal comportamento problematico
- ▶ Trattare con studenti con particolari esigenze di apprendimento e/o disabilità

Per quanto riguarda l'**area disciplinare**, sono stati selezionati tutti i contenuti suggeriti dal partenariato; tuttavia, due di essi si sono distinti per essere parte del programma di induzione LOOP, ovvero:

- ▶ Aggiornare le mie conoscenze con i progressi più recenti per quanto riguarda i contenuti delle materie scolastiche che insegno.
- ▶ Adattare i contenuti delle materie scolastiche che insegno al livello di preparazione dei miei studenti.

L'**area burocratica/amministrativa** è stata una delle aree citate in cui gli insegnanti si sentono meno preparati e su cui vorrebbero avere più formazione. Pertanto, in tutti i Paesi è stato espresso l'interesse a saperne di più sulle "procedure amministrative di gestione della classe" e sulle "procedure amministrative scolastiche". Tuttavia, sono graditi anche argomenti sui doveri e i diritti legali e informazioni sullo sviluppo della carriera.

I risultati dell'indagine hanno anche mostrato che tutti i gruppi target concordano sul fatto che non sono stati ben preparati dall'università (formazione iniziale degli insegnanti) a livello emotivo e sociale/culturale. In generale, i dirigenti scolastici e gli insegnanti hanno sottolineato che i programmi formali di inserimento dovrebbero includere tutti gli aspetti proposti relativi all'**area emotiva**, vale a dire:

- ▶ fiducia in se stessi, conciliazione tra vita professionale e personale, gestione delle paure e delle insicurezze derivanti da comportamenti scorretti degli studenti e gestione delle paure di fronte alle famiglie (genitori e tutori);
- ▶ affrontare le paure e le insicurezze derivanti dal lavoro con i colleghi e i dirigenti scolastici.

Oltre alle pratiche e alle attività proposte, gli insegnanti esperti ritengono che il programma di inserimento dovrebbe includere questioni relative alla conoscenza di sé, all'autostima, alla gestione dei conflitti e alle tecniche per rilassarsi e ridurre i livelli di stress, con l'obiettivo di fornire un supporto psicologico agli insegnanti all'inizio della loro carriera.

Infine, tutti i contenuti dell'**area socio-culturale** sono stati considerati rilevanti in tutti i Paesi, tuttavia "interagire con gli studenti" e "interagire con i genitori" si sono distinti come i più rilevanti e come una delle maggiori preoccupazioni dei nuovi insegnanti.

Questa ampia ricerca a tavolino e il lavoro sul campo hanno portato importanti conoscenze e linee guida per rafforzare la progettazione del programma di inserimento del progetto LOOP, in base alle esigenze degli insegnanti nelle scuole.

[Programma di mentoring]



Come già menzionato, gli insegnanti e i dirigenti scolastici definiscono l'induction in relazione diretta al mentoring, in quanto ritengono che per integrare i nuovi insegnanti nella cultura della scuola sia fondamentale la presenza di insegnanti esperti che possano spiegare le politiche, i regolamenti e le procedure scolastiche; condividere metodi, materiali e altre risorse; aiutare a risolvere i problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento; fornire un sostegno personale e professionale e guidarli in modo che possano migliorare.

Nonostante l'importanza di avere un supporto di mentoring, è importante riflettere sul concetto di mentoring nel contesto dello sviluppo professionale degli insegnanti e su cosa comporta questa pratica a livello scolastico. Iniziando con l'identificazione delle definizioni di mentoring da parte dei gruppi target di ciascun Paese, nel rispondere ai sondaggi, tutti e tre i gruppi target hanno la stessa concezione del significato di mentoring: **"è più spesso definito come una relazione professionale in cui una persona esperta (il mentore) assiste un'altra (il mentee) nello sviluppo di competenze e conoscenze specifiche che miglioreranno la crescita professionale e personale della persona meno esperta"**. Ciò significa che gli insegnanti e i dirigenti scolastici considerano il mentoring come una relazione simbiotica in cui insegnanti nuovi/recenti ed esperti condividono, imparano, crescono e collaborano. Questa definizione è stata la più scelta da Germania (DE), Grecia (EL), Spagna (ES), Italia (IT), Portogallo (PT) e Slovenia (SI). Anche gli insegnanti esperti di DE, EL, ES, IT e SI hanno scelto questa definizione, mentre gli insegnanti esperti di PT ne hanno selezionata un'altra che vede il mentoring come "un accoppiamento deliberato di una persona più qualificata o esperta con una meno qualificata o esperta, con l'obiettivo concordato di far crescere e sviluppare competenze specifiche alla persona meno esperta". I tre gruppi della Croazia (HR) intendono il mentoring come "una relazione tra due colleghi, in cui un collega sostiene lo sviluppo delle competenze e delle conoscenze di un altro, guidandolo sulla base delle proprie esperienze e della comprensione delle migliori pratiche", ma hanno sottolineato che la definizione più comunemente condivisa potrebbe anche essere adatta.

I gruppi target sono stati interpellati per capire cosa sia necessario per strutturare un programma formale di capacitazione per i mentori (che si rivolgono a insegnanti esperti). La prima cosa che è stata chiesta è il *tempo* da dedicare alle attività di mentoring. Tutti i gruppi target di tutti i Paesi sono stati concordi nel non considerare il mentoring come un compito a tempo pieno. Gli insegnanti esperti devono combinare le loro attività di insegnamento con quelle di mentoring, mantenendo un equilibrio tra le due cose, quando ciò è loro consentito:

- ▶ di fare ciò che amano, cioè insegnare, mantenendo i professionisti motivati e soddisfatti;
- ▶ per portare avanti la loro esperienza di insegnamento e, di conseguenza, per essere continuamente consapevoli della realtà e delle pratiche innovative, un aspetto critico dell'essere un mentore;
- ▶ fungere da modello per i nuovi/recenti insegnanti (che potrebbero così ottenere un migliore supporto per preparare le loro classi, assistere le classi del mentore, collaborare all'organizzazione di attività complementari).

Tuttavia, per combinare altre attività con l'insegnamento, gli insegnanti esperti hanno bisogno di incentivi e motivazioni per diventare mentori. In termini di motivazione, in tutti i Paesi gli insegnanti esperti hanno citato come motivazione fondamentale "la possibilità di condividere le mie conoscenze ed esperienze con gli insegnanti che iniziano la loro carriera". In alcuni Paesi sono state citate anche altre motivazioni, come le seguenti:

- ▶ L'opportunità di diversificare la mia carriera di insegnante, diminuendo le mie responsabilità di docente
- ▶ L'opportunità di diversificare la mia carriera di insegnante, pur mantenendo in parte le mie responsabilità didattiche.
- ▶ Indipendentemente dalle altre motivazioni che potrebbero spingermi a diventare mentore, lo diventerei solo se mi venisse offerta una riduzione dell'orario di lavoro totale a settimana.



In altre parole, diversi Paesi hanno evidenziato l'idea di ridurre il tempo dedicato alle attività didattiche, consentendo agli insegnanti esperti di assumere il ruolo di mentori. Questo incentivo a diventare mentore, unito al desiderio di diversificare la carriera di insegnante, porta a diversi tipi di motivazioni, personali, sociali o professionali, quali:

Tabella 5: Incentivi a diventare mentori identificati da insegnanti esperti e dirigenti scolastici

Incentivi per diventare mentori	
DE	Sviluppo della carriera Riduzione del tempo di insegnamento
EL	Diversificazione delle responsabilità Contatti con i colleghi Riduzione del tempo di insegnamento
ES	Riconoscimento ufficiale: certificato Riduzione delle ore di insegnamento e denaro extra La flessibilità dell'orario Opportunità di condividere l'esperienza
HR	Possibilità di partecipare alla condivisione di buone pratiche La riduzione del carico di lavoro in classe Valutazione adeguata del lavoro dei mentori Riconoscere formalmente il valore dei mentori
IT	Sviluppare una rete personale di insegnanti Diversificare la carriera scolastica
PT	Riduzione del tempo di lezione Promuovere una stretta collaborazione e sinergia tra i futuri mentori e il tutor per prepararli reciprocamente a sostenere i nuovi insegnanti. Definire la legislazione relativa alla distribuzione delle responsabilità, identificando il tempo assegnato alle attività di mentoring, insegnamento e non insegnamento. Progressione di carriera Aumento dello stipendio
SI	Meno altri compiti Pagamento supplementare Progressione di carriera

In alcuni Paesi, i gruppi target hanno fatto riferimento all'aumento dello stipendio come incentivo, ma i rappresentanti politici del consorzio hanno affermato che non è possibile assicurare un aumento dello stipendio degli insegnanti come compensazione diretta. Tuttavia, sono state suggerite alcune alternative, come l'integrazione del mentoring nel percorso di carriera degli insegnanti (come avanzamento di carriera); la riduzione dell'orario di insegnamento dei mentori ("dare" loro il tempo di fare i mentori come parte dei loro compiti); la certificazione del programma di capacitazione per i mentori, che deve contare per il loro avanzamento di carriera.

In questo scenario, è stato chiesto agli insegnanti esperti se avessero avuto l'opportunità di fare da mentori a nuovi colleghi durante la loro vita professionale, e la maggior parte di loro ha risposto di no. In Portogallo, alcuni hanno dichiarato di aver fatto da mentore a nuovi insegnanti quando stavano facendo un tirocinio o nel periodo di prova. In questo contesto, sembra che ciò che fanno sul mentoring derivi da conoscenze teoriche e dalla loro buona volontà e dal desiderio di aiutare i colleghi a iniziare la loro carriera. In Grecia, solo di recente (luglio 2021), il governo ha approvato una nuova legge che reintroduce il ruolo del mentore nel sistema greco. In particolare, in ogni unità scolastica, il dirigente della scuola ha la responsabilità di assegnare il ruolo di mentore agli insegnanti esperti per guidare e sostenere durante il periodo di inserimento tutti i neoassunti e i neo immessi in ruolo a



tempo indeterminato, i supplenti e gli insegnanti retribuiti a ore con esperienza di insegnamento fino a cinque anni.

Tenendo conto di queste realtà, l'opportunità di seguire un corso di formazione per diventare mentori nei programmi di inserimento è vista da molti come essenziale.

Nonostante le differenze in merito alle motivazioni che li spingono a diventare mentori, gli insegnanti esperti condividono opinioni simili su ciò che dovrebbe essere incluso in un corso di formazione per mentori, come ad esempio:

- ▶ Il mentore in una relazione di mentoring: competenze, caratteristiche ed esperienze
- ▶ Strumenti per l'osservazione delle classi e tipo di feedback utilizzato dai tutor
- ▶ Come stabilire e mantenere una relazione di mentoring
- ▶ Accesso a strategie e strumenti da utilizzare per relazioni di mentoring efficaci
- ▶ Esempi di buone pratiche
- ▶ Comprendere le esigenze e le specificità del lavoro con gli insegnanti principianti.

Altri esempi di contenuti sono stati indicati dai partecipanti, come ad esempio:

- ▶ conoscenza approfondita delle questioni amministrative e burocratiche
- ▶ intelligenza emotiva, osservazione in classe, lavoro di gruppo e consulenza, aspetti legislativi e giuridici.
- ▶ soft skills (problem-solving e apprendimento permanente), le procedure burocratiche e amministrative della scuola e la relazione di mentoring.

Nonostante questo atteggiamento positivo nei confronti del mentoring, i dirigenti scolastici e gli insegnanti che hanno risposto alle indagini concordano sul fatto che il profilo del mentore deve avere determinate caratteristiche e competenze, tra cui:

- ▶ L'ambito delle strategie e delle pratiche didattico-pedagogiche
- ▶ Conoscenza della materia di insegnamento che fornisce il mentoring
- ▶ Esperienza professionale nei settori dell'insegnamento e dell'apprendimento
- ▶ Disponibilità a investire il tempo necessario per sostenere i *mentee*
- ▶ Elevato interesse nell'essere un mentore e nel sostenere i *mentee*
- ▶ Capacità di ascoltare attivamente e di comunicare efficacemente con me
- ▶ Capacità di condividere esperienze e competenze
- ▶ Capacità di fornire feedback costruttivi.

Inoltre, in alcuni Paesi partner è stato evidenziato che i mentori devono possedere capacità relazionali ed essere motivati a svolgere il lavoro.

Pertanto, è possibile concludere che è necessario un programma di capacitazione dei mentori per preparare gli insegnanti esperti a fornire supporto ai nuovi colleghi. Tuttavia, per garantire che il mentoring sia efficace, un mentore dovrebbe bilanciare questi compiti con il tempo di insegnamento, senza dedicarsi a tempo pieno al mentoring. Inoltre, gli insegnanti esperti sono disposti a imparare di più, nella pratica, come possono svolgere questo ruolo, quali strategie possono utilizzare e quali attività sviluppare per sostenere i colleghi nel loro ruolo di mentori.



Inoltre, i dirigenti scolastici di tutti i Paesi ritengono che le scuole trarrebbero o almeno potrebbero trarre beneficio dall'organizzazione di programmi di mentoring. Sono stati previsti impatti positivi in aree quali "costruire/rinforzare la visione della scuola come organizzazione di apprendimento", "aumentare la qualità dell'istruzione e dell'apprendimento forniti dalla scuola" e "promuovere la conoscenza delle attività che si svolgono nella scuola e il loro impatto sui risultati scolastici". Oltre a questi vantaggi principali, quasi tutti i dirigenti scolastici prevedono ulteriori benefici derivanti dall'organizzazione di programmi di inserimento basati sul mentoring per i nuovi insegnanti.

[Conclusioni]

I programmi di inserimento e mentoring dovrebbero essere adottati dal sistema educativo come strumenti politici per consentire il tanto necessario miglioramento della professione di insegnante, attraverso l'aumento dei meccanismi di supporto disponibili per gli insegnanti che iniziano la loro carriera.

Il potenziale di trasformazione di questi cambiamenti politici contribuirà a innalzare i livelli di rendimento degli insegnanti, ad aumentare la loro motivazione e, di conseguenza, il loro benessere e il successo scolastico. È urgente cambiare la mentalità del concetto di induction, il modo in cui le normative lo caratterizzano e incorporare legalmente le seguenti caratteristiche in modo che sia accessibile all'inizio della carriera di insegnante e ricercato:

- ▶ una vera e propria relazione di peer-mentoring attraverso un periodo di pratiche di induction e non un processo di valutazione; la definizione di un chiaro insieme di doveri dei futuri mentori legati solo al supporto professionale, pedagogico, sociale e psicologico dei nuovi insegnanti, scollegando completamente il ruolo dei mentori dalla valutazione degli insegnanti;
- ▶ indirizzarlo per le diverse fasi della carriera docente, non solo per gli insegnanti che hanno un posto vacante da poco in organico, ma anche per gli insegnanti principianti o in mobilità, anche se in stato di assunzione temporanea;
- ▶ includere un carattere sistematico al concetto, conferendogli un ruolo cruciale nel processo di sviluppo professionale, in una logica estensione della formazione iniziale, come punto di ingresso della carriera di insegnante;
- ▶ spostare l'attenzione da una prospettiva amministrativa a una più pedagogica, interessata a promuovere l'eccellenza tra gli insegnanti, integrata da altre dimensioni rilevanti, come quella emotiva o socioculturale;
- ▶ un processo di selezione aperto, trasparente e meritocratico che enfatizzi i criteri relativi all'esperienza di insegnamento, all'intelligenza emotiva, al curriculum professionale innovativo e alle maggiori qualifiche.
- ▶ definire un chiaro supporto istituzionale per i mentori e gli insegnanti e la formazione, definendo i ruoli di ciascuno;
- ▶ sottolineare l'importanza del ruolo dei mentori come colleghi con maggiore esperienza che vogliono trasferire il loro know-how, in sintesi, una co-costruzione della conoscenza professionale;
- ▶ legislazione di incentivi per coloro che desiderano svolgere il ruolo di mentore (incentivi alla carriera, esonero da alcuni compiti scolastici, una piccola indennità, riduzione dell'orario di insegnamento, ecc);
- ▶ formazione dei mentori sui principi di base del mentoring, compresi i principi dell'educazione degli adulti, l'intelligenza emotiva, l'apprendimento riflessivo e trasformativo, ecc;



- ▶ creazione di un elenco regionale di mentori accreditati tra i quali i nuovi insegnanti possono scegliere liberamente se prestare servizio presso la propria scuola. Nei casi di piccole scuole in aree rurali remote o nei casi in cui non ci sia un mentore accreditato con la stessa specializzazione del *mentee* in una specifica scuola, si potrebbe applicare l'e-mentoring.

L'integrazione di un programma di inserimento basato sul mentoring nelle scuole è considerata vantaggiosa per le scuole e per tutti i loro professionisti, in quanto consentirà di rendere tutti gli insegnanti, nuovi o esperti, i migliori professionisti che possano essere. Per questo motivo è fondamentale svilupparlo, per combattere la mancanza di strategie e pratiche nelle scuole per guidare e sostenere i nuovi/recenti insegnanti nella loro integrazione nelle scuole; così come per migliorare la percezione che i nuovi/recenti insegnanti hanno della loro preparazione e della loro capacità di avere successo nella professione di insegnante, in particolare per quanto riguarda: le procedure e le responsabilità burocratiche e amministrative; la capacità di gestire le emozioni e i comportamenti degli studenti; la capacità di interagire, chiedere supporto e cooperare con gli altri insegnanti.

Nonostante ciò, ci sono alcuni vincoli e sfide che devono essere superati affinché l'implementazione e l'integrazione di un programma di inserimento basato sul mentoring nelle scuole possa diventare una realtà (in termini operativi):

- ▶ la previsione di disposizioni specifiche in termini di organizzazione del calendario scolastico per consentire un'adeguata attuazione dei programmi di inserimento in ogni scuola;
- ▶ facilitare la transizione degli insegnanti verso la professione, fornendo loro un sostegno individuale e consentendo loro di affrontare meglio le sfide che possono incontrare nei primi anni di insegnamento e non solo una volta entrati in carriera;
- ▶ hanno una natura collaborativa, coinvolgono una rete di insegnanti e specialisti e sono incentrati sul contesto scolastico;
- ▶ assicurare che anche gli insegnanti che non hanno avuto la professionalizzazione e che entrano nella carriera di insegnante dopo diversi anni di esperienza professionale, possano avere accesso a un programma di inserimento;
- ▶ la diffusione geografica dei nuovi/recenti insegnanti, con difficoltà nell'attuazione del programma a livello locale e da parte di insegnanti della stessa scuola (ambito regionale);
- ▶ l'eccessivo carico di lavoro degli insegnanti, in particolare di quelli esperti, può compromettere la loro disponibilità e motivazione a fare da mentori. Inoltre, i nuovi insegnanti non possono avere un programma completo di insegnamento, altrimenti non avranno tempo per le attività di mentoring;
- ▶ la mobilità dei nuovi/recenti insegnanti e di alcuni insegnanti esperti può compromettere la costituzione di un pool di mentori e l'abbinamento tra nuovi/recenti insegnanti e insegnanti esperti.

Alcuni suggerimenti per superare queste sfide sono stati presentati da dirigenti scolastici e insegnanti e riguardano:

- ▶ Creazione di condizioni e incentivi per motivare e mobilitare gli insegnanti esperti a diventare mentori: assegnazione di tempo specifico per le attività di mentoring (per legge) con una corrispondente riduzione



dell'orario di insegnamento, specificazione delle attività e delle responsabilità dei mentori, definizione di un programma di inserimento flessibile in termini di durata e tempistica;

- ▶ L'ambito geografico di attuazione dei programmi - promuovere il programma di capacitazione dei tutor a livello regionale, promuovere il programma di inserimento in cluster o gruppi di scuole e creare un circuito di tutor responsabili di cluster di scuole.

Per quanto riguarda la progettazione del programma di inserimento, i gruppi target ritengono che:

- ▶ Il programma deve avere una durata minima di 1 anno scolastico.
- ▶ Il carico di lavoro settimanale deve essere flessibile. Dovrebbe essere previsto un numero totale di ore per il supporto al mentoring che deve avere un costo settimanale o mensile flessibile e progressivo nel corso dell'anno scolastico, in base alle esigenze delle persone coinvolte.
- ▶ Le 5 aree individuate dal consorzio sono considerate rilevanti per dirigenti e insegnanti: didattico-pedagogica, disciplinare, burocratico-amministrativa, emotiva, sociale e culturale.



1. La carriera dell'insegnante nei paesi del partenariato

Questa sezione intende presentare una sintesi del panorama delle carriere degli insegnanti in Portogallo, Grecia, Spagna, Italia, Croazia, Germania e Slovenia, tenendo conto dell'importanza del contesto e della situazione attuale del sistema educativo nei diversi Paesi, esaminandone le sfide e le risposte politiche.² Verrà fornita una breve panoramica del sistema, una caratterizzazione delle strutture educative locali/regionali/nazionali e delle loro responsabilità, una breve descrizione della formazione iniziale degli insegnanti, una caratterizzazione della formazione continua degli insegnanti incentrata su eventuali forme di inserimento e mentoring come opportunità per la diversificazione della carriera, nonché la politica e la legislazione in materia di programmi di inserimento o mentoring o eventuali iniziative non formali che favoriscono l'integrazione e l'orientamento dei nuovi insegnanti.

1.1 Portogallo

In Portogallo, il periodo di inserimento viene spesso confuso con il cosiddetto anno di prova, introdotto nel 2009/2010. Tuttavia, non sono la stessa cosa, poiché l'obiettivo di entrambi è diverso. Il programma di inserimento è un processo di sviluppo professionale sistematico e prolungato, di natura collaborativa. Si riferisce a una dimensione di sviluppo e corrisponde all'inizio dell'attività professionale degli insegnanti neolaureati, mentre il periodo di prova è volto a verificare la capacità dell'insegnante di adattarsi al profilo di prestazione professionale richiesto, ha una durata minima di un anno scolastico e si svolge presso l'istituto scolastico o di insegnamento. Il periodo di prova può svolgersi durante il primo anno di insegnamento e prima dell'ingresso in carriera.

Secondo lo Statuto della Professione di Insegnante (TPCS), durante il periodo di prova l'insegnante è affiancato e supportato dal punto di vista didattico, pedagogico e scientifico da un insegnante di livello 4th o superiore, appartenente allo stesso gruppo di reclutamento, che ha ottenuto un voto pari o superiore a Buono nell'ultima valutazione delle prestazioni. La componente di non insegnamento durante questo periodo sarà destinata, per tutto il tempo necessario, alla partecipazione a sessioni di formazione, alla frequenza di lezioni tenute da altri insegnanti o allo svolgimento di lavori di gruppo come indicato dal docente supervisore e di sostegno.

Se un insegnante con nomina provvisoria conclude il periodo di prova con una valutazione del rendimento pari o superiore a Buono, sarà definitivamente nominato a tempo indeterminato, altrimenti potrà essere invitato a ripetere l'anno o licenziato.

La carriera docente è suddivisa in dieci livelli e la progressione consiste in una variazione dell'indice retributivo nel corso della carriera. Il riconoscimento del diritto alla progressione di carriera dipende dalla verifica cumulativa di diversi requisiti. La progressione al 2°, 3°, 4°, 6°, 8°, 9° e 10° livello avviene alla data in cui l'insegnante completa il numero richiesto di anni in ciascun livello, a condizione che abbia soddisfatto i requisiti di valutazione delle prestazioni, tra cui l'osservazione in classe (obbligatoria nel 2° e 4° livello) e la formazione continua. La progressione al 5° e al 7° livello avviene alla data in cui all'insegnante viene offerto un posto vacante per la progressione.

La formazione iniziale degli insegnanti di scuola materna e degli insegnanti di istruzione elementare e secondaria è, attualmente, sotto la responsabilità di 61 università ed enti di istruzione superiore politecnici, pubblici e privati,

² Se siete interessati a saperne di più sulla carriera degli insegnanti in ogni paese, consultate i rapporti nazionali disponibili sul [sito web del progetto](#).



che tengono 201 corsi di insegnamento iniziale. L'insegnamento implica l'acquisizione di una serie di competenze e qualifiche, per le quali è richiesta un'istruzione superiore, si inserisce nel contesto dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, comprende la mobilità e si basa su partenariati. Le competenze chiave per l'insegnamento sono quelle che consentono di lavorare con l'informazione, la tecnologia e la conoscenza, con le persone (studenti, collaboratori e altri partner educativi) e con la società a livello locale, regionale, nazionale, europeo e globale (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2010)³.

I master nelle specialità di educazione prescolare e di insegnamento elementare hanno come requisito specifico di ingresso la laurea in Educazione elementare.

I cicli di studio che mirano all'acquisizione dell'abilitazione professionale all'insegnamento hanno come parametri di riferimento:

- ▶ I principi generali presenti nella Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Legge di base del sistema educativo portoghese)⁴ ;
- ▶ Gli orientamenti curriculari per l'educazione pre-escolastica⁵ e il curriculum⁶ e le matrici curriculari dell'educazione elementare e secondaria⁷ ;
- ▶ I programmi e gli obiettivi curriculari⁸;
- ▶ Gli orientamenti generali della politica educativa.

I cicli di studio finalizzati all'acquisizione di qualifiche professionali per l'insegnamento comprendono cinque componenti formative, che garantiscono un'adeguata integrazione in base alle esigenze della prestazione professionale.

- ▶ Area didattica
- ▶ Area educativa generale
- ▶ Insegnamento specifico
- ▶ Aree culturali, sociali ed etniche
- ▶ L'iniziazione alla pratica professionale è organizzata secondo i seguenti principi:
 - i. Include l'osservazione e la collaborazione in situazioni educative e didattiche e la pratica supervisionata in classe, negli asili e nelle scuole, compreso il tirocinio professionale, soggetto a una relazione finale;
 - ii. Fornisce agli insegnanti in formazione l'esperienza della pianificazione, dell'insegnamento e della valutazione, secondo i ruoli assegnati all'insegnante, dentro e fuori la classe;
 - iii. Si svolge in gruppi o classi di diversi livelli e cicli di istruzione e insegnamento, coperti dal gruppo di reclutamento a cui il ciclo di studio prepara. Può svolgersi in più istituti di istruzione e insegnamento, appartenenti o meno allo stesso gruppo di scuole o entità principale, nel caso di istruzione privata e cooperativa.
 - iv. È concepito in una prospettiva di formazione alla cooperazione tra la conoscenza e il modo di trasmetterla, finalizzata all'apprendimento;

³ Disponibile in <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications> (consultato il 25.05.2021).

⁴ Decreto legge n. 46/1986, del 14 ottobre, adeguato dalle leggi n. 115/97, del 19 settembre, n. 49/2005, del 30 agosto, e n. 85/2009, del 27 agosto. ⁵ Disponibile in <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar> (consultato il 25.05.2021).

⁵ Disponibile in <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar> (consultato il 25.05.2021).

⁶ Disponibile in <https://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional-dl-1392012> (consultato il 25.05.2021).

⁷ Disponibile in <https://www.dge.mec.pt/organizacao-gestao-curricular> (consultato il 25.05.2021).

⁸ Disponibile in https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf (consultato il 25.05.2021).



- v. È concepito in una prospettiva di sviluppo professionale degli insegnanti in formazione, promuovendo un atteggiamento orientato al miglioramento permanente dell'apprendimento degli studenti.

Al termine del corso che certifica e professionalizza gli insegnanti, con un diploma di laurea magistrale, questi sono abilitati al reclutamento pubblico di insegnanti per l'erogazione dell'orario scolastico. Tuttavia, la nomina definitiva a un posto nella zona pedagogica dipende dal completamento del periodo di prova, con una valutazione delle prestazioni pari o superiore a Buona, appena entrati in carriera, un passaggio che può richiedere diversi anni.

Inoltre, la formazione continua è obbligatoria per gli insegnanti per progredire nella loro carriera e soddisfare i requisiti stabiliti per la valutazione delle prestazioni, quindi è obbligatorio che la componente della formazione continua si concentri per almeno il 50% sulla dimensione scientifica e pedagogica e che almeno i quattro quinti della formazione siano accreditati dal Consiglio Scientifico-Pedagogico della Formazione Continua - SPCCE. La formazione continua mira a promuovere lo sviluppo personale e professionale, nel quadro della formazione permanente, per trovare risposte pedagogiche coerenti con le sfide della scuola e con le raccomandazioni nazionali ed europee. Come per la formazione iniziale, gli insegnanti devono sperimentare percorsi formativi che integrino dispositivi, procedure e strategie simili a quelle che intendono attuare con i loro studenti. Lo sviluppo professionale degli insegnanti in Portogallo prevede formazione continua e formazione specialistica. La formazione continua, tutelata dalla legge portoghese come diritto e dovere, è sostenuta da un insieme di condizioni che consentono l'aggiornamento permanente delle conoscenze professionali; intende differenziare qualitativamente gli insegnanti rispetto alla loro formazione iniziale, indipendentemente dall'anzianità di servizio o dalla posizione di carriera, fornendo l'ampliamento della loro cultura professionale. La formazione specialistica è definita come una formazione superiore che qualifica gli insegnanti a svolgere altre funzioni educative necessarie per il funzionamento delle scuole e lo sviluppo del sistema educativo. In quest'ottica, vengono create le condizioni per l'aggiornamento delle conoscenze professionali, ma non esistono corsi di formazione per diversificare la carriera degli insegnanti, ad esempio come mentori, sviluppando e migliorando le loro competenze per fare peer-mentoring con i colleghi più giovani.

È importante riflettere su come il quadro nazionale possa evolvere per integrare i programmi formali di inserimento degli insegnanti e i programmi di mentoring. La maggior parte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti è aperta a diversi tipi di pratiche e attività, compreso un programma formale di inserimento.

1.2 Grecia

In Grecia, per ottenere la qualifica di insegnante, è necessario soddisfare i seguenti requisiti:

- a) essere in possesso di un titolo universitario di primo ciclo e,
- b) essere in possesso di uno specifico certificato di idoneità pedagogica e didattica (solo per gli insegnanti di scuola secondaria).

Per quanto riguarda il criterio (b), i laureati per essere nominati educatori devono essere in possesso di un certificato di frequenza di un programma speciale di studi della durata di almeno sei mesi (che viene fornito da una o più facoltà cooperanti ai laureati che possiedono il titolo per la nomina nell'istruzione primaria e/o secondaria).



Il Consiglio superiore per la selezione del personale civile (ASEP), su richiesta del Ministero dell'Istruzione in base alle esigenze educative registrate, bandisce e svolge, ogni due anni scolastici, una procedura per la preparazione di una graduatoria di insegnanti, personale educativo speciale e personale di supporto/assistente all'educazione speciale, in ordine prioritario per ramo e specializzazione, in modo che possano essere nominati come insegnanti permanenti o impiegati come supplenti nelle scuole primarie e secondarie.

In particolare, la nomina/assunzione degli insegnanti si basa esclusivamente su tabelle di valutazione, che includono i nomi di coloro che hanno i requisiti. Per la formazione delle graduatorie si tiene conto delle competenze pedagogiche e didattiche, dei titoli accademici, dei criteri sociali e dell'effettivo servizio di insegnamento precedente. Le graduatorie dei candidati sono valide fino alla fine del secondo anno scolastico successivo a quello in cui sono state pubblicate sulla Gazzetta Ufficiale. Le graduatorie sono in ordine decrescente, a causa del punteggio cumulativo di questi criteri. Non è consentita la modifica dei dati nel periodo intermedio.

Nell'ultimo decennio, a causa della profonda crisi finanziaria che ha colpito il Paese, c'è stato un "blocco" delle assunzioni di personale docente a tempo indeterminato. Infatti, anche se il fabbisogno di insegnanti è aumentato negli ultimi anni a causa del massiccio pensionamento della coorte di insegnanti più anziani (si stima che nell'ultimo decennio siano andati in pensione 4.000-6.000 insegnanti all'anno), il Ministero dell'Istruzione non ha nominato insegnanti a tempo indeterminato, ma ha coperto i posti vacanti assumendo personale provvisorio, un supplente o insegnanti pagati a ore.

La realtà greca è difficile a causa della crisi finanziaria e dell'instabilità del Paese e ha un impatto sul reclutamento di personale docente a tempo indeterminato per la carriera di insegnante. Inoltre, negli ultimi anni, il fabbisogno di insegnanti è aumentato a causa del massiccio pensionamento della coorte di insegnanti più anziani.

Gli insegnanti appena nominati non acquisiscono uno status permanente subito dopo la nomina. Essi prestano servizio per due anni come insegnanti in prova. Al termine del secondo anno, vengono valutati per diventare permanenti. La procedura e i criteri per giudicare l'idoneità dell'insegnante neo-immesso in ruolo sono stabiliti da una decisione ministeriale, in base alla quale il dirigente scolastico prepara una relazione sullo svolgimento dei compiti dell'insegnante durante il periodo di prova di due anni e la presenta al Consiglio regionale dei servizi competente. In seguito alla proposta del Consiglio, il nuovo insegnante acquisisce lo status di insegnante a tempo indeterminato con un atto emesso dal dirigente regionale competente della Direzione dell'istruzione primaria o secondaria. In pratica, questa procedura è una mera formalità, poiché finora non ha mai comportato la perdita dello status di insegnante di ruolo.

La Grecia ha una struttura di carriera piatta, in cui gli insegnanti non possono passare a livelli superiori, se non quello di preside di scuola, di consulente educativo (corrispondente a poche centinaia di posti) o di dirigente locale/regionale (corrispondente a un centinaio di posti in totale).

In Grecia, il Ministro dell'Istruzione è l'autorità superiore per gli insegnanti. Inoltre, il sistema educativo greco rimane uno dei sistemi più centralizzati dei Paesi OCSE. A livello locale, la politica educativa è attuata e specificata dalle direzioni dell'istruzione primaria e secondaria sotto la competenza della direzione regionale dell'istruzione.

L'unica iniziativa per introdurre il mentoring nella legislazione greca fino a poco tempo fa è stata intrapresa nel 2010. Questa normativa prevedeva che gli insegnanti che sarebbero diventati mentori sarebbero stati selezionati dal consulente educativo in collaborazione con il preside della scuola e avrebbero dovuto prestare servizio preferibilmente nella stessa unità scolastica con gli insegnanti appena nominati, ma solo nel caso di nuovi insegnanti che prestano servizio in scuole rurali remote si sarebbe potuto applicare l'e-mentoring. Gli insegnanti selezionati verrebbero formati con un corso organizzato a livello centrale. Purtroppo, la realtà è che negli articoli



di legge pertinenti, ai mentori non è stato attribuito alcun ruolo di valutazione. Nel luglio 2021, il governo ha emanato una nuova legge per reintrodurre il ruolo del mentore nel sistema greco, per aiutare gli insegnanti nell'integrazione e nell'ambiente scolastico.

In Grecia, esiste un programma nazionale di inserimento che inizia all'inizio dell'anno scolastico, incentrato su corsi di formazione specialistica per l'inserimento che devono essere forniti agli insegnanti appena nominati a livello regionale o anche locale. I corsi di inserimento regionali o locali, per essere più pertinenti, potrebbero essere progettati sulla base di una valutazione preventiva delle esigenze dei nuovi insegnanti interessati.

Secondo il rapporto, alcuni studi dimostrano che in generale non sembra esistere alcuna procedura strutturata per l'inserimento dei nuovi insegnanti. Pertanto, quando i nuovi insegnanti si recano a scuola per la prima volta, avvertono alcuni ostacoli e sfide e, per aiutare gli insegnanti a superare le difficoltà che incontrano nelle scuole, le loro uniche risorse sono i consigli informali di colleghi più esperti e fidati e di fonti esterne. I consigli informali aiutano gli insegnanti a sviluppare un buon ambiente sociale nella scuola.

"Va tuttavia notato che anche quando questo programma di inserimento è stato offerto, non ha prodotto i risultati attesi, poiché nella maggior parte dei casi non è riuscito a produrre né un cambiamento concettuale né un cambiamento delle pratiche effettive degli insegnanti in classe". (Kourkoui, 2015)

1.3 Spagna

I temi della formazione degli insegnanti, delle competenze professionali degli insegnanti, dell'organizzazione del sistema di preparazione iniziale degli insegnanti (ITP) e della progressione degli insegnanti in Spagna hanno ricevuto un'attenzione crescente negli ultimi 10 anni. La governance dell'istruzione nel sistema spagnolo è un campo contestato, con notevoli differenze in alcune politiche, mentre in altre aree politiche le differenze tra le regioni sono molto limitate. Di conseguenza, le politiche di preparazione iniziale degli insegnanti (ITP) differiscono poco tra le regioni spagnole.

Sebbene alcuni rapporti internazionali ritengano erroneamente che il sistema ITP spagnolo preveda un programma di inserimento formale della durata di un anno, questo "periodo di prova" è un processo di accreditamento burocratico necessario per ottenere un posto in una scuola pubblica, un processo in cui gli insegnanti neo-qualificati sono per lo più soli, con attività di supporto isolate. Inoltre, la solitudine che caratterizza l'ingresso nell'insegnamento in Spagna è ampiamente presente nell'intera carriera dell'insegnante.

Attualmente, un insegnante di scuola spagnola su quattro ha un contratto interinale, il tasso più alto dal 2009. Questa caratteristica è stata ampiamente ignorata nelle politiche per gli insegnanti e contribuisce a spiegare perché i programmi di inserimento sono stati per lo più irrilevanti nel panorama educativo spagnolo.

Il sistema spagnolo è inoltre caratterizzato da una curva appiattita nella carriera professionale degli insegnanti e da un sistema di preparazione iniziale segmentato. Mentre gli insegnanti della scuola pre-primaria e primaria (ISCED 02 e 1) seguono una laurea quadriennale incentrata sulla pedagogia e sull'insegnamento, in cui i candidati sono esposti contemporaneamente alla teoria e alla pratica, gli insegnanti della scuola secondaria (ISCED 2, 3 e 4) seguono un modello consecutivo: prima, una laurea quadriennale in un'area specifica di conoscenza, e poi un master di un anno in insegnamento e pedagogia.

La Spagna presenta una delle percentuali più alte di insegnanti che non ricevono alcuna forma di sostegno (75%, la media OCSE è del 62%), mentre solo il 15% degli insegnanti riferisce di aver partecipato a un programma formale



di inserimento nel primo incarico. Allo stesso modo, la percentuale di dirigenti scolastici che riferiscono di avere programmi formali di inserimento per gli assunti è simile nelle scuole primarie e secondarie, con solo una scuola su tre coinvolta in tali iniziative.

Mentre i programmi formali di inserimento e mentoring esistenti in Spagna sono in qualche modo scoraggianti, esistono risorse di supporto non formali e iniziative locali sparse che possono essere riconosciute come approcci "de facto" di inserimento e mentoring. Questa rassegna ha identificato tre diverse tendenze che possono essere considerate come primi tentativi verso la progettazione di un sistema di supporto più ampio, coerente e personalizzato per i nuovi insegnanti. In primo luogo, i fornitori di ITE creano maggiori opportunità basate sulla pratica; in secondo luogo, l'avanzamento dei modelli di residenza; in terzo luogo, le scuole creano culture di pratica ancorate alla collegialità degli insegnanti.

1.4 Italia

In Italia, le tappe della carriera di ogni insegnante dipendono dalla materia insegnata e dall'ordine e grado della scuola in cui insegna. Infatti, per insegnare nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, c'è l'obbligo di conseguire la laurea magistrale in scienze della formazione primaria al termine di un corso di studi quinquennale, con tirocinio a partire dal secondo anno di corso. Per insegnare nella scuola secondaria di primo grado e nella scuola secondaria di secondo grado, invece, il conseguimento del titolo di laurea magistrale con l'acquisizione di almeno 24 ECTS in uno specifico settore educativo, sono condizioni indispensabili per l'accesso a un particolare concorso.

Per quanto riguarda i programmi di inserimento formali e non formali, tutti gli insegnanti italiani esperti intervistati avevano beneficiato di un programma di inserimento formale, descrivendolo come un "percorso formativo" e "completo". D'altro canto, gli insegnanti del gruppo target complementare (i nuovi insegnanti) non avevano mai seguito un programma di inserimento formale o informale. La causa di questa netta differenziazione è il cambiamento del quadro normativo italiano. Inoltre, i nuovi insegnanti hanno subito un forte shock quando sono entrati in ruolo nel sistema educativo, confermando la necessità cruciale di programmi di *induction* che guidino i nuovi insegnanti in un percorso virtuoso.

Ogni scuola italiana stabilisce i propri programmi di formazione in servizio, sviluppando reti con altre scuole del territorio. Le attività devono essere allineate con il piano triennale dell'offerta formativa della scuola, con il rapporto di autovalutazione e con gli obiettivi di miglioramento della scuola, come indicato negli obiettivi del Ministero dell'Istruzione nel Piano nazionale di formazione, pubblicato ogni tre anni. Le priorità degli argomenti per la formazione degli insegnanti sono state definite dal Ministero dell'Istruzione e riguardano aree relative al miglioramento della conoscenza delle lingue straniere, alle competenze digitali, alla sensibilizzazione su inclusione, disabilità e globalizzazione. Inoltre, gli insegnanti hanno il diritto di avere cinque giorni di esonero dal servizio durante l'anno scolastico per partecipare a iniziative di formazione.

Per quanto riguarda le opportunità di formazione continua degli insegnanti, l'Italia stabilisce il principio della formazione in servizio per gli insegnanti di ruolo come azione "obbligatoria, permanente e strutturale". Tuttavia, permangono divergenze con le parti sociali, non ancora risolte, in merito alla collocazione e all'obbligatorietà delle ore dedicate alla formazione nel quadro complessivo delle ore previste per la funzione docente.

Nell'ambito delle attività relative al corso di formazione per i docenti neoassunti, sono state avviate una serie di azioni di supporto al processo formativo, che hanno coinvolto i docenti neoassunti e i docenti tutor loro assegnati.



Il Ministero dell'Istruzione ha definito la durata complessiva del corso, quantificata in 50 ore di impegno, considerando:

- ▶ Attività di formazione *face-to-face/workshop*.
- ▶ Osservazione in classe, Tutor-Insegnante e viceversa (da strutturare anche con strumenti operativi specifici).
- ▶ Rielaborazione professionale, che si avvale degli strumenti del "bilancio di competenze", del "portfolio professionale" e del "patto per lo sviluppo formativo".

Per i docenti tutor sono state attivate specifiche attività di formazione, realizzate in collaborazione con le università locali e individuate a seguito dell'acquisizione di una specifica manifestazione di interesse.

Un aspetto rilevante è il ruolo e l'uso delle piattaforme digitali per le attività di mentoring e mentoring. Infatti, per facilitare e interconnettere i nuovi aspiranti insegnanti e tutor, è stata creata la piattaforma online INDIRE, che permette di creare questa rete. L'aspetto digitale della formazione degli insegnanti in tutte le fasi della carriera è fondamentale per i piani strategici del Ministero dell'Istruzione italiano. Inoltre, la piattaforma digitale include la sezione "Toolkit" che contiene materiali e strumenti preziosi per insegnanti, tutor e referenti. Sono state messe a disposizione delle esperienze regionali modelli di patto formativo per i tutor, modelli di osservazione in presenza e a distanza, griglie di osservazione e format per la relazione finale. Inoltre, questa sezione viene costantemente arricchita nel corso dell'anno con nuovi contenuti e materiali.

Secondo il rapporto italiano, gli insegnanti sono orientati alla consapevolezza dell'ineludibilità del tutor e dei benefici che un programma di induction può fornire nei primi anni della carriera di insegnante.

1.5 Croazia

Il sistema educativo in Croazia è visto come un insieme coerente in cui tutti i partecipanti e le istituzioni - asili, scuole elementari, palestre, scuole professionali e artistiche e dormitori - hanno un alto grado di autonomia e ricevono un sostegno adeguato, ma si assumono anche una grande responsabilità per la qualità e i risultati del loro lavoro. Il concetto di autonomia degli insegnanti è di grande importanza, in quanto il sistema croato intende ridurre la standardizzazione del lavoro degli insegnanti per raggiungere un livello ottimale di autonomia, ossia dare maggiori poteri agli educatori e alle istituzioni nel decidere il curriculum, ma anche l'organizzazione dell'insegnamento, dell'apprendimento e del lavoro della scuola nel suo complesso.

In Croazia, tutti gli insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria sono formati a livello terziario (compreso il requisito di 60 ECTS in educazione pedagogica), e in base al livello educativo, ovvero all'età dei bambini con cui lavorano. Tutti i futuri insegnanti devono seguire programmi di studio che portino a una formazione pedagogica superiore e alla qualifica di insegnante. Dopo la laurea, gli insegnanti sono tenuti a svolgere un tirocinio di un anno sotto la supervisione di un tutor e, dopo aver superato l'esame di abilitazione, diventano insegnanti qualificati. Per il nostro contesto, è significativo sottolineare questo diritto e obbligo formale che garantisce a ogni insegnante un anno di introduzione alla professione sotto la supervisione di un tutor.

Inoltre, tutti gli insegnanti hanno sia il diritto che l'obbligo di svilupparsi professionalmente in modo continuo, garantito dallo Stato e attuato da varie agenzie educative e altri enti autorizzati. Pertanto, lo sviluppo professionale continuo è obbligatorio per tutti gli insegnanti in Croazia (compresi i dirigenti scolastici e i loro sostituti) a tutti i livelli di istruzione, e l'obiettivo fondamentale dello sviluppo professionale continuo organizzato è quello di



utilizzare e potenziare il potenziale degli operatori educativi per migliorare il processo educativo e i risultati degli alunni/studenti, in linea con i valori, gli obiettivi educativi e i principi del Quadro curricolare nazionale. Per raggiungere questo obiettivo, le competenze di base degli insegnanti della scuola dell'infanzia, degli insegnanti della scuola primaria e secondaria, dei collaboratori esperti e dei presidi devono essere rafforzate nelle seguenti aree:

- ▶ politiche educative;
- ▶ conoscenze specifiche della materia;
- ▶ pedagogia, didattica e metodologia;
- ▶ psicologia;
- ▶ organizzazione;
- ▶ comunicazione e riflessione;
- ▶ educazione inclusiva.

Per quanto riguarda le pratiche non formali, è necessario comprendere l'importanza dell'Agenzia per l'istruzione e la formazione degli insegnanti, in quanto principale organismo responsabile dello sviluppo professionale degli educatori a tutti i livelli dell'istruzione generale. Gli insegnanti hanno bisogno di implementare alcune attività per progredire nella loro carriera, come la condivisione di esempi di buone pratiche nell'applicazione di metodi didattici innovativi, attività di apprendimento e insegnamento congiunte o, ad esempio, la guida di un'associazione professionale. Secondo il rapporto dei partner croati, tutte queste attività sono valutate attraverso un sistema di punti.

In Croazia, esistono due livelli formali in cui vengono attuati i programmi di mentoring/inserimento. Il primo è durante la formazione iniziale degli insegnanti (presso le università), mentre la seconda pratica di mentoring (da intendersi più come programma di inserimento) inizia con il primo anno di pratica di lavoro nelle scuole. Gli studenti formati alla professione di insegnante durante gli studi hanno a disposizione due tipi di mentoring:

- ▶ il primo è il mentoring presso l'istituto terziario che frequentano, da parte di docenti universitari esperti in metodologia e didattica dell'insegnamento. Questi docenti universitari servono a insegnare ai loro studenti le metodologie e le competenze di base su come educare.
- ▶ In secondo luogo, uno dei prerequisiti per ottenere il diploma di insegnante è la pratica formale, in quanto gli studenti sono obbligati a frequentare le scuole primarie e secondarie, dove acquisiscono esperienza e formazione e dove uno degli insegnanti esperti della scuola viene messo a loro disposizione attraverso il ruolo di mentore (gli obblighi formali che si devono soddisfare per diventare mentori saranno spiegati nelle prossime sezioni). Gli insegnanti della scuola primaria insegnano lingua croata, matematica, le materie denominate "Natura e società", educazione fisica e artistica. Per ogni materia, il futuro insegnante di educazione primaria ha un tutor in Facoltà e un tutor nelle scuole. Allo stesso modo, per i gradi superiori e per gli studenti che si stanno formando per diventare insegnanti nell'istruzione secondaria, sono previsti anche dei tutor per l'insegnamento delle loro materie sia presso l'istituto terziario che frequentano, sia nella scuola in cui svolgono la pratica per le materie di loro competenza (ad esempio, Fisica, Matematica, Chimica, Filosofia...).

La seconda pratica di mentoring, che può essere intesa come un programma formale di inserimento (in quanto la sua cornice è definita legislativamente dal Ministero della Scienza e dell'Educazione) inizia con il primo anno di pratica di lavoro nelle scuole. Entrambi, insegnanti di educazione primaria e maestri di educazione, devono sottoporsi allo stesso processo di inizio del lavoro nelle scuole. Durante il primo anno di lavoro in una scuola, l'insegnante tirocinante riceve un tutor che lo guida nel lavoro a scuola, ma anche come preparazione all'esame



di stato professionale che i tirocinanti devono superare dopo un anno per poter ricevere la licenza di insegnamento. Il mentore proviene solitamente dalla scuola in cui lavora l'insegnante in formazione e deve soddisfare una serie di criteri basati sulla "Legislazione nazionale sull'avanzamento degli insegnanti, degli associati professionali e dei presidi nelle scuole primarie e secondarie e nelle case dello studente" per poter assumere il titolo. Per diventare mentore, l'insegnante deve accumulare una serie di punti; sebbene la maggior parte delle regole sia formale e difficile da raggiungere, le attività più comuni che vengono valutate per l'avanzamento di un insegnante sono riassunte qui:

- ▶ Organizzazione e/o realizzazione di concorsi
- ▶ Mentoring di alunni, studenti e tirocinanti
- ▶ Conferenze, workshop e formazione
- ▶ Articoli professionali, materiale didattico e contenuti educativi
- ▶ Incarico di insegnamento
- ▶ Eventi di formazione congiunta a breve termine per il personale
- ▶ Partecipazione all'istruzione a livello statale
- ▶ Partecipazione all'istruzione a livello internazionale
- ▶ Lavorare in consigli professionali, associazioni, ecc.
- ▶ Contributo alla professione attraverso l'attività nelle associazioni professionali
- ▶ Progetti per il miglioramento del sistema educativo

1.6 Germania

La formazione degli insegnanti in Germania comprende diverse fasi di formazione per tutti i posti di insegnamento: studi, servizio preparatorio e formazione in servizio per gli insegnanti del servizio scolastico. La Conferenza permanente dei ministri dell'Istruzione e degli Affari culturali (KMK) ha definito i punti chiave per il riconoscimento reciproco delle qualifiche nei corsi di formazione degli insegnanti. I candidati che hanno conseguito un diploma di insegnamento secondo i requisiti della KMK ricevono - indipendentemente dallo Stato federale in cui è stato conseguito - pari accesso al servizio di preparazione per il tipo di professione di insegnante corrispondente al loro diploma. Tuttavia, a causa dei diversi tipi di scuole e corsi di formazione per insegnanti negli Stati federali, può essere un vantaggio se lo studio e il servizio preparatorio vengono completati nello Stato federale in cui si vuole ottenere una posizione successiva nel servizio scolastico. Questo aspetto dovrebbe essere preso in considerazione al momento della scelta dell'università.

In molti Stati federali c'è bisogno di insegnanti: questo è il risultato di quasi tutte le previsioni sul fabbisogno di insegnanti nei prossimi anni. Tuttavia, nonostante le previsioni, non esiste una garanzia di lavoro automatica o generalizzata per i diplomati delle scuole superiori che iniziano ora il loro percorso di studi per l'insegnamento e che faranno domanda di assunzione tra cinque o otto anni. Ciò è dovuto principalmente al fatto che il fabbisogno di insegnanti dipende dallo Stato federale, dal tipo di scuola e dalla combinazione di materie.

La formazione degli insegnanti di tutti i tipi di scuole è regolata dalla legislazione del Land. La responsabilità della formazione degli insegnanti spetta ai Ministeri dell'Istruzione e degli Affari Culturali e ai Ministeri della Scienza degli Stati federali, che regolano la formazione attraverso regolamenti di studio o regolamenti di formazione e regolamenti d'esame o disposizioni di legge corrispondenti. Il primo e il secondo esame di Stato sono condotti dalle autorità o commissioni d'esame degli Stati federali.



La formazione degli insegnanti si divide in due fasi: un corso di istruzione superiore che comprende periodi di formazione pratica e una formazione pratica in ambito scolastico. I corsi di formazione per insegnanti sono offerti presso le università, le Technische Hochschulen/Technische Universitäten, le Pädagogische Hochschulen (scuole di formazione) e le scuole d'arte e musica. La formazione pratica degli insegnanti sotto forma di Vorbereitungsdienst (servizio preparatorio) si svolge negli istituti di formazione degli insegnanti (Studienseminare) o in istituzioni e scuole di formazione analoghe. La quota di formazione pratica nelle scuole nei corsi di istruzione superiore è aumentata notevolmente negli ultimi anni. Per i corsi di studio presso le università, in tutti gli Stati federali sono state create istituzioni (ad esempio, centri per la formazione degli insegnanti) per coordinare la formazione degli insegnanti tra le facoltà e garantire un rapporto adeguato con la pratica didattica.

Inoltre, l'organizzazione del periodo di inserimento per gli insegnanti neoqualificati è stato un argomento centrale della Gemischte Kommission Lehrerbildung della Conferenza permanente dei ministri dell'Istruzione e degli Affari culturali. Secondo le raccomandazioni formulate dalla commissione di esperti nel 1999, le disposizioni per l'impiego di giovani insegnanti devono mirare a uno sviluppo graduale delle competenze professionali. Inoltre, deve essere istituito un sistema di sostegno per il periodo di inserimento degli insegnanti neoqualificati, che comprenda misure di formazione in servizio particolarmente adatte alle esigenze degli insegnanti neoqualificati. Nella maggior parte degli Stati federali sono in corso di elaborazione o sono stati messi in pratica concetti per l'organizzazione del periodo di inserimento. In caso di problemi didattici e metodici, soprattutto gli insegnanti neoqualificati hanno la possibilità di chiedere consiglio al personale di formazione degli istituti di formazione degli insegnanti o delle istituzioni per la formazione in servizio degli insegnanti.

Oggi, nella scuola primaria e secondaria, le autorità di vigilanza scolastica esercitano la Fachaufsicht (supervisione accademica), la Rechtsaufsicht (supervisione legale) e la Dienstaufsicht (supervisione del personale) all'interno del sistema scolastico. Il sostegno educativo speciale e la valutazione accademica sono forniti in progetti pilota scolastici realizzati dalle autorità di vigilanza scolastica e dagli istituti per lo sviluppo scolastico (Landesinstitute für Schulentwicklung) degli Stati federali. La ricerca di accompagnamento esamina l'efficacia delle misure di riforma e il quadro di riferimento che dovrebbe essere creato per una loro efficace attuazione.

L'introduzione di nuovi programmi di studio è spesso preceduta da una fase di test. In alcuni Stati federali, ad esempio, gli insegnanti vengono sottoposti a un sondaggio per stabilire se le nuove linee guida hanno avuto successo o necessitano di modifiche. Fornendo consulenza e assistenza, raccomandando cambiamenti nelle scuole e riferendo alle autorità educative di livello superiore, le autorità di supervisione scolastica e gli istituti per lo sviluppo scolastico devono contribuire alla valutazione e all'ulteriore sviluppo del sistema scolastico. In quasi tutti gli Stati federali, le scuole sono valutate da agenzie di qualità o di valutazione esterne e da procedure di ispezione.

1.7 Slovenia

In Slovenia, la formazione iniziale degli insegnanti viene svolta dalle università e da singoli istituti di istruzione superiore. I programmi di studio che offrono qualifiche per la formazione degli insegnanti possono essere concomitanti (programmi di studio di una o due materie di insegnamento che portano al titolo professionale di professore di una o due materie - un programma di studio di secondo ciclo, che porta al titolo professionale di Magister Professor o Professor, o un programma di studio che include il relativo contenuto professionale) o consecutivi (programmi di studio che impartiscono le conoscenze necessarie sulla materia dell'insegnamento o sul campo dell'istruzione, ma non forniscono i corsi professionali necessari per acquisire le competenze didattiche richieste). Per ottenere le conoscenze pedagogiche necessarie, una persona deve completare un programma di



formazione post-laurea per insegnanti non laureati (programma di studio supplementare), per un minimo di 60 ECTS).

Pertanto, tutti i professionisti dell'insegnamento ricevono la loro formazione iniziale presso le istituzioni appropriate che offrono istruzione terziaria. Esistono tuttavia molti studi pedagogici che vengono offerti da altre facoltà dei rispettivi settori professionali. Combinando i programmi della riforma pre-bologna e quelli in corso di attuazione, 170 studi possono consentire a un laureato di ottenere una laurea in pedagogia (per tutti i livelli di istruzione).

Affinché un insegnante sia considerato pienamente qualificato, oltre alla formazione iniziale formale deve superare l'esame professionale. Per poter affrontare l'esame, l'insegnante deve essere in possesso di un titolo di studio appropriato, di un numero sufficiente di ore di esperienza lavorativa e dell'approvazione del suo mentore e del suo preside sulla base delle attuazioni delle lezioni richieste.

In Slovenia, gli insegnanti accedono alla professione pedagogica in due modi: attraverso programmi di inserimento o candidandosi a posizioni di lavoro aperte pubblicizzate dalle scuole. Il sistema di inserimento non è obbligatorio e le scuole possono assumere, su posti vacanti, insegnanti principianti (con un'adeguata formazione iniziale degli insegnanti) che devono ancora sostenere l'esame professionale di Stato per essere pienamente qualificati. Le scuole devono assumere insegnanti già in possesso dell'abilitazione professionale e possono assumere candidati privi di tale abilitazione solo se nessun insegnante con abilitazione ha presentato domanda.

Secondo il rapporto sloveno, esistono due programmi di inserimento formalmente attuati dal Ministero dell'Istruzione, della Scienza e dello Sport. Nell'ambito di questi programmi, i nuovi/recenti insegnanti entrano nella professione seguendo inizialmente una formazione pratica sotto la guida di un insegnante esperto, assumendo gradualmente maggiori responsabilità. Nel programma introduttivo, gli insegnanti familiarizzano con i contenuti in modo da poter lavorare in modo indipendente e prepararsi per l'esame di abilitazione all'insegnamento. Il programma introduttivo è preparato dal tutor, che deve soddisfare determinati requisiti garantendo la propria competenza in collaborazione con l'insegnante principiante. Il tutor è nominato dal dirigente della scuola.

Il programma di inserimento comprende la familiarizzazione con gli effettivi processi di insegnamento della materia nell'istituto o nella scuola materna e con i vari metodi e forme di insegnamento. Gli insegnanti principianti approfondiscono le loro conoscenze e migliorano le loro competenze nella didattica specifica della materia. Imparano a progettare piani di lezione, a preparare le lezioni e ad eseguirle osservando le lezioni del tutor e degli altri insegnanti. Collaborano con la direzione della classe e con la dirigenza della scuola, organizzando incontri e consultazioni con i genitori. Inoltre, acquisiscono conoscenze e competenze al di fuori dell'istituto prescolastico o della scuola, in particolare in aree importanti per l'esame professionale di insegnante. Il dirigente scolastico nomina un tutor per i tirocinanti per 10 mesi.

Quando gli insegnanti iniziano la professione, il lavoro iniziale si basa ancora sull'interazione con un mentore e un dirigente scolastico. Secondo il rapporto, questa interazione è importante per il lavoro iniziale. Per quanto riguarda le pratiche informali nei programmi di inserimento, in Slovenia il rapporto mostra che il 48% degli insegnanti riferisce di non essere stato incluso nelle pratiche formali e informali nelle scuole. Questo dato si confronta con il 58% dell'OCSE. Un'altra evidenza che possiamo vedere è che solo il 5% degli insegnanti in Slovenia ha un mentore nel periodo di introduzione alla professione.

Per quanto riguarda i programmi di inserimento, gli insegnanti sono particolarmente interessati a ricevere esperienze, competenze e consigli per integrarsi nel loro lavoro abituale, per prendersi cura degli studenti con



maggiori esigenze e di quelli con talenti e per sviluppare materiali interessanti e coinvolgenti per tutti loro. Gli insegnanti non hanno un programma formale di mentoring. Gli insegnanti sono liberi di partecipare ai programmi di sviluppo professionale continuo.

NOTA: Negli ultimi anni l'Istituto nazionale per l'istruzione ha sviluppato un programma per i nuovi insegnanti e per i tutor, che è stato portato all'attenzione dei partner del progetto nel periodo che si conclude con questo rapporto nazionale. Il Ministero ha preso le misure appropriate per includere maggiormente questa istituzione pubblica nel consorzio nazionale del progetto. Va sottolineato che il Ministero, essendo l'autorità pubblica con il potere di promuovere leggi e regolamenti, ha serie intenzioni di riformare il sistema per garantire un livello di induzione concreta (non solo il tempo trascorso) come requisito per accedere all'esame professionale e per includere il mentoring come una delle condizioni per progredire nella carriera di un insegnante.

Ciò significa che nel contesto sloveno questo progetto dovrà lavorare di pari passo con la riforma dei regolamenti del percorso formale di progressione della carriera degli insegnanti (che è in corso) e coordinarsi in parte con le università che forniscono la formazione iniziale e con l'Istituto nazionale per l'istruzione quando si tratta delle strutture esistenti in Slovenia. Questo è sia un fattore limitante per la libertà che avremo all'interno del consorzio nel nostro contesto nazionale, sia un potenziale vantaggio che potrebbe aiutarci a raggiungere un maggiore potenziale e un maggiore impatto sistemico.



2. Esigenze e motivazioni degli insegnanti per la loro carriera

Con l'attenzione ai bisogni e alle motivazioni degli insegnanti per la loro carriera, vale a dire la loro percezione, soddisfazione e motivazione, questa sezione presenta un'analisi approfondita dei risultati dei 776 questionari raccolti dal partenariato LOOP, delle 56 interviste e dei 6 focus group per aumentare la consapevolezza delle politiche, delle pratiche e dei bisogni relativi alla preparazione e alla promozione di programmi di induction basati sulle pratiche di mentoring. Come già accennato, i questionari sono stati distribuiti a insegnanti neo-laureati, insegnanti esperti e dirigenti scolastici.

Sebbene la situazione degli insegnanti in Europa sia simile, con insegnanti che sperimentano una grande instabilità professionale, platee sempre più impegnative, mancanza di risorse e riconoscimenti, nonché stanchezza, generata dall'età media, per quanto riguarda la **percezione, la soddisfazione e la motivazione riguardo alla carriera di insegnante in generale**, la maggior parte degli insegnanti esperti si è sentita autorizzata, motivata e impegnata nel proprio lavoro, nonché integrata e sostenuta dai propri colleghi nelle difficili decisioni del lavoro quotidiano. Guardando al futuro, la maggior parte di loro è soddisfatta di essere stata un'insegnante per tutta la carriera, ma vorrebbe avere l'opportunità di diversificare le opzioni della propria carriera di insegnante, abbracciando altri ruoli oltre all'insegnamento, ad esempio avere la possibilità di diventare mentori di altri insegnanti che iniziano la loro carriera.

Per quanto riguarda gli insegnanti nuovi/recenti, la maggior parte si sente autorizzata e impegnata nel proprio lavoro, in quanto desiderosa di imparare di più e di mettere in pratica ciò che ha appreso durante la formazione iniziale. Tuttavia, per quanto riguarda la motivazione, la maggior parte si sente motivata nei confronti del proprio lavoro, ma non tutti, e le ragioni sono legate alla progressione di carriera e alla mancanza di sostegno che gli insegnanti sentono nelle loro attività quotidiane.

Analizzando le risposte degli insegnanti, sia nuovi che esperti, è possibile concludere che, per quanto riguarda le opinioni degli insegnanti sull'investimento nella loro carriera, essi si sentono responsabilizzati, motivati e impegnati nel loro lavoro, anche se vorrebbero intraprendere ulteriori ruoli e responsabilità all'interno del lavoro di insegnante (come essere un mentore per gli insegnanti che iniziano la loro carriera condividendo il loro know-how), sarebbero felici di rimanere come insegnanti, in quanto si sentono sicuri della loro capacità di variare le strategie didattiche nella loro classe.

Esigenze, sfide e vincoli

Attraverso le indagini, le interviste e i focus group, gli insegnanti neoassunti hanno avuto l'opportunità di esprimere le esigenze e le sfide che si trovano ad affrontare in termini di pratica professionale, benessere e politiche e procedure formali richieste dai contesti scolastici. Nonostante le differenze nelle procedure tipiche che gli insegnanti devono conoscere e seguire in ogni Paese, nonché nei formati e nei contenuti dei corsi di formazione iniziale degli insegnanti e negli approcci, c'è una comprensione comune delle sfide che stanno affrontando: la stragrande maggioranza chiede maggiore supporto per quanto riguarda le questioni burocratiche e amministrative nelle scuole. Ciò è direttamente correlato alle loro esigenze, che in quasi tutti i Paesi sono state rivelate e raggruppate nelle seguenti categorie: (a) incentivi finanziari, (b) buone condizioni di lavoro che spingano gli insegnanti ad abbandonare le loro routine consolidate, (c) un processo di selezione appropriato, (d) competenze pratiche, (e) conoscenze e abilità per gestire lo stress e il disagio emotivo.



D'altra parte, gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici hanno avuto l'opportunità di evidenziare i principali vincoli che le scuole e i professionisti devono affrontare nel sostenere i nuovi insegnanti. Secondo i partecipanti di tutti i Paesi, c'è un vincolo comune a tutti, la mancanza di tempo che gli insegnanti hanno a causa del pesante carico di lavoro. È difficile gestire tutti i compiti che hanno con gli studenti, i loro compagni, il consiglio scolastico, i genitori e le autorità pubbliche. Tuttavia, nonostante ciò, diversi insegnanti hanno mostrato interesse a diventare mentori di giovani colleghi e a sostenerli pedagogicamente all'inizio della loro carriera. Tuttavia, per farlo, è necessario superare alcuni vincoli. In dettaglio, la tabella 6 mostra quali sono le principali esigenze e sfide dei nuovi insegnanti in ogni Paese e i vincoli identificati dagli insegnanti esperti e dai dirigenti scolastici.

Esigenze e sfide dei nuovi insegnanti		Vincoli nel sostenere i nuovi insegnanti
DE	I nuovi insegnanti di tedesco hanno bisogno di supporto nella gestione della classe, nei metodi di insegnamento e di un modo per condividere con gli altri le esperienze e le conoscenze su argomenti specifici.	La mancanza di tempo è il problema principale.
EL	Le principali esigenze e sfide riguardano questioni burocratiche/amministrative e anche questioni legate alla diversità e all'inclusione.	Tempo - i programmi non vengono avviati a livello scolastico e le comunità non vengono promosse.
ES	Le principali sfide che i nuovi insegnanti devono affrontare sono il pesante carico di lavoro e la mancanza di conoscenze e competenze per gestire la classe, soprattutto per quanto riguarda la diversità degli studenti. Mancano anche le conoscenze relative ai contenuti e a come gestire e affrontare lo stress per evitare l'esaurimento emotivo. È inoltre importante sottolineare la necessità di corsi e seminari di formazione, di una riduzione delle ore di insegnamento e di co-docenza con insegnanti/mentori esperti.	Tempo: per pianificare un programma efficace, per progettare il programma di formazione e i diversi agenti coinvolti (tutor, dirigenti e ispettori).
HR	Gli insegnanti croati ritengono che la formazione iniziale degli insegnanti sia inadeguata e che non si riesca a stare al passo con un ambiente in rapida evoluzione, che richiede una formazione continua. I nuovi insegnanti non hanno competenze pratiche nel trattare con gli studenti e nel saperli valutare. Devono inoltre sapere come comportarsi con gli studenti con esigenze speciali.	L'incapacità delle scuole di fornire un supporto adeguato.
IT	Gli insegnanti italiani mancano di competenze digitali e di conoscenza delle procedure burocratiche e amministrative. È inoltre necessario approfondire le dinamiche psicologiche e la gestione della classe.	Supportare metodologie efficaci e funzionali per fornire conoscenze. Aiutare dal punto di vista burocratico e amministrativo.
PT	In Portogallo, il bisogno più evidente riguarda le questioni burocratiche e la gestione degli studenti con disabilità/bisogni speciali. Hanno anche bisogno di sapere come gestire efficacemente i problemi emotivi rivelati dagli studenti in diversi momenti del contesto scolastico.	Gli insegnanti nuovi e quelli esperti provengono da scuole diverse. Riduzione del sostegno che i nuovi insegnanti sentono da parte dei dirigenti scolastici, per quanto riguarda quelli che saranno temporaneamente nella scuola. Riduzione del tempo a disposizione per il mentoring. Mancanza di stabilità nella professione e nella carriera (a causa della continua mobilità dei nuovi insegnanti ogni anno da una scuola all'altra). Elevato numero di



		studenti per classe e frequenti incarichi in classi impegnative. Aggiornamenti e spostamenti legali permanenti generano instabilità nei professionisti delle scuole.
SI	Gli insegnanti sloveni sentono il bisogno di conoscere meglio la psicologia e la didattica di base. Vorrebbero anche essere accolti in un ambiente più ampio e avere qualcuno vicino e disponibile ad aiutarli. Inoltre, hanno bisogno di maggiore esperienza pratica.	Il mentore dovrebbe ricevere una formazione in mentoring/ coaching/ psicologia. Deve essere sollevato da altri obblighi. Il ruolo dei mentori dovrebbe ricevere un riconoscimento formale.

Tabella 6 - Bisogni, sfide e vincoli

Nel complesso, gli insegnanti neoassunti ritengono che la formazione iniziale degli insegnanti sia inadeguata e che non siano in grado di tenere il passo con un ambiente in rapida evoluzione, che richiede una formazione continua e dimostra una mancanza di competenze pratiche per lavorare quotidianamente, soprattutto per quanto riguarda le procedure burocratiche della scuola e la gestione delle classi. Hanno anche dichiarato di essere preoccupati per la loro fiducia in se stessi nel gestire i problemi emotivi degli studenti, nel trattare con studenti problematici, studenti con bisogni speciali e nel parlare in modo assertivo con i genitori e le loro famiglie. Non si tratta solo di cercare di conoscere meglio la cultura della scuola, ma di sviluppare le competenze per farlo nella pratica, e questo è il limite maggiore per gli insegnanti principianti.

La ricerca documentale e il lavoro sul campo sviluppati dal partenariato LOOP mettono in luce queste esigenze e sfide degli insegnanti all'inizio della loro carriera, nonché i principali vincoli che i dirigenti scolastici e gli insegnanti esperti si trovano ad affrontare per sostenerli, per rispondervi attraverso la progettazione di un programma di inserimento per i nuovi insegnanti basato sul mentoring da parte di colleghi esperti, che vogliono condividere le loro conoscenze, le tecniche, i metodi pedagogici, le strategie che hanno accumulato in anni di insegnamento agli studenti.



3. Programma di inserimento degli insegnanti

L'analisi dei bisogni e delle sfide dei nuovi insegnanti e dei vincoli che le scuole hanno nel sostenere questi insegnanti ha dimostrato che è fondamentale avere un periodo di inserimento per i nuovi insegnanti nella scuola, aiutandoli in modo didattico, pedagogico, amministrativo, emotivo e sociale, non solo all'inizio della loro carriera, ma preoccupandosi di promuovere l'eccellenza tra gli insegnanti durante tutta la loro carriera.

L'induction degli insegnanti deve quindi essere intesa come un **processo di sviluppo professionale sistematico e prolungato, di natura collaborativa, che coinvolge una rete di insegnanti e specialisti e che è incentrato sul contesto scolastico, sulla promozione dell'apprendimento degli studenti e sullo sviluppo del sistema educativo.**

Un programma di inserimento efficace consente agli insegnanti, in tutte le fasi della loro carriera, di osservare i loro colleghi, di essere osservati da loro e di integrare comunità di apprendimento che favoriscano la riflessione e l'apprendimento congiunti e che si occupino della qualità dell'insegnamento e dello sviluppo professionale, come responsabilità collettiva e non solo individuale. Le autorità pubbliche devono cercare di valutare le risorse di supervisione nei processi di valutazione, in particolare attraverso l'attuazione di programmi di inserimento come parte dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti, come logica estensione della formazione iniziale degli insegnanti.

L'induction basata sul supporto del mentoring nelle prime fasi della carriera consente agli insegnanti di sviluppare le proprie competenze professionali e di creare legami proficui all'interno dell'ambiente scolastico. Il partenariato LOOP ha sfidato insegnanti e dirigenti scolastici a condividere la loro concezione di "programma di induction". Nel sondaggio sono state presentate 4 ipotesi, tutte direttamente collegate all'induction:

- ▶ "Un processo sistematico e duraturo di sviluppo professionale, di natura collaborativa, che coinvolge una rete di insegnanti e specialisti e si concentra sul contesto scolastico, promuovendo l'apprendimento degli studenti e sviluppando il sistema educativo".
- ▶ "Permette agli insegnanti, in tutte le fasi della loro carriera, di osservare i loro colleghi, di essere osservati da loro e di integrare comunità di apprendimento che favoriscono la riflessione e l'apprendimento congiunti e affrontano la qualità dell'insegnamento e dello sviluppo professionale come una responsabilità collettiva e non solo individuale".
- ▶ "Un anno accademico completo di pratica professionale, supportato in modo continuativo dal dipartimento curriculare della scuola, attraverso un insegnante dello stesso gruppo di reclutamento e con esperienza professionale riconosciuta."
- ▶ "L'inserimento è un programma di sviluppo professionale che incorpora il mentoring ed è progettato per offrire "sostegno, guida e orientamento agli insegnanti principianti durante la transizione verso il loro primo lavoro di insegnamento".

La tabella 7 presenta le principali idee scambiate tra dirigenti scolastici, insegnanti esperti e nuovi/recenti insegnanti dei Paesi partner in relazione al concetto di induzione:



	1			2			3			4		
	D	E	N	D	E	N	D	E	N	D	E	N
DE	X	X	X									
D - Dirigenti scolastici												
E - Insegnanti esperti										X	X	X
N - Insegnanti nuovi/recenti				X							X	X
HR											X	X
IT										X	X	X
PT			X							X	X	X
SI										X	X	X

Tabella 7 - Definizione del programma di inserimento

Come si può notare, la definizione più consensuale è l'ultima: "L'induction è un programma di sviluppo professionale che incorpora il mentoring ed è progettato per offrire supporto, guida e orientamento agli insegnanti principianti durante la transizione verso il loro primo lavoro di insegnamento", sottolineando l'attività di mentoring nel programma. Tuttavia, in Germania e in Grecia, i dirigenti scolastici e gli insegnanti (esperti e nuovi) hanno sottolineato che l'induction è "un processo sistematico e duraturo di sviluppo professionale, di natura collaborativa, che coinvolge una rete di insegnanti e specialisti e si concentra sul contesto scolastico, promuovendo l'apprendimento degli studenti e sviluppando il sistema educativo".

Avendo queste definizioni di cosa sia e cosa ci si aspetti da un programma di inserimento, i dirigenti scolastici, gli insegnanti esperti o i nuovi/recenti insegnanti concordano sulla necessità di programmi formali di inserimento all'inizio della carriera di insegnante per motivare gli insegnanti alle prime armi e per rafforzare le loro competenze sul lavoro.

Struttura, contenuti e attività dei programmi di induzione

Per quanto riguarda le attività e i rispettivi contenuti da includere nel programma di inserimento, sono state prese in considerazione cinque aree della professione degli insegnanti che sarebbero state coperte dal programma di inserimento, vale a dire:

- ▶ Area didattico-pedagogica
- ▶ Area(e) soggettiva(e)
- ▶ Area burocratica/amministrativa
- ▶ Area emotiva
- ▶ Area sociale/culturale.

In generale, in base ai risultati della ricerca, tutte le aree sono considerate rilevanti dal punto di vista dei gruppi target. Tuttavia, vi sono alcune differenze nel valutare la rilevanza di ciascuna area dal punto di vista dei Paesi. L'unica area comune a tutti i Paesi è stata quella emotiva (7), come fattore fondamentale e obbligatorio da considerare nel programma di inserimento, seguita da quella didattico-pedagogica (4), da quella burocratico-amministrativa (3) e da quella sociale/culturale (2) (tabella 8).



Le aree più apprezzate dai gruppi target coinvolti nello studio	
DE	Emotivo (gestione delle classi) Burocratico/amministrativo
GR	Didattico-pedagogico (gestione delle classi) Emotivo (relazione e comunicazione con i genitori; gestione delle classi)
ES	Sociale-culturale Emotivo
HR	Didattico-pedagogico Emotivo
IT	Burocratico/amministrativo Emotivo Didattico-pedagogico (livello secondario)
PT	Burocratico/amministrativo Emotivo Sociale-culturale
SI	Didattico-pedagogico (pratica) Emotivo

Tabella 8: Aree identificate come le più rilevanti dai gruppi target

Nonostante ritengano che le cinque aree principali siano cruciali per il miglioramento e lo sviluppo delle prestazioni dei nuovi insegnanti, i partecipanti hanno valutato le aree in cui si sentono meno preparati a lavorare in una scuola. In generale, i dirigenti scolastici e gli insegnanti (esperti e nuovi) ritengono che la formazione iniziale degli insegnanti prepari i nuovi/recenti insegnanti a livello scientifico (di materia) e didattico-pedagogico, ma mancano conoscenze ed esperienze sull'organizzazione, le dinamiche strutturali e le procedure di gestione delle scuole. Ciò indica la necessità di rafforzare la preparazione dei nuovi/recenti insegnanti a livello burocratico/amministrativo, in particolare per quanto riguarda la legislazione e gli aspetti legali relativi alla professione di insegnante, le procedure amministrative scolastiche e le procedure amministrative di gestione delle classi, ma anche i doveri e i diritti degli insegnanti. Inoltre, i tre gruppi target hanno menzionato la necessità di essere più preparati a livello emotivo e sociale, in particolare i nuovi/recenti insegnanti che hanno manifestato il desiderio di sviluppare competenze socio-emotive durante il programma di inserimento per imparare a gestire lo stress, l'empatia, la fiducia in se stessi, la perseveranza, la gestione delle dimensioni personali e professionali. Hanno anche rivelato la loro ansia nel trattare con studenti con difficoltà di apprendimento, contesti difficili o una storia di esperienze/risultati negativi nelle scuole.

Sulla base di queste cinque aree e con l'intento di progettare un programma innovativo di peer-induction, sono state proposte ai gruppi target 11 attività per identificare le più rilevanti per ogni area. Da un'analisi comparativa dei risultati, tutte le attività sono state considerate rilevanti, ma alcune erano più adatte a determinate aree. Pertanto, in base a questo elenco:

1. Assistere classi di insegnanti esperti della stessa materia (o delle stesse materie)
2. Assistere classi di insegnanti esperti di un'altra materia
3. Un insegnante esperto della stessa materia che assiste le mie lezioni
4. Incontri regolari 1:1 con un tutor per discutere delle lezioni osservate.
5. Incontri di gruppo periodici con gli insegnanti che iniziano la loro carriera per scambiare esperienze e pratiche.



6. Partecipare alla simulazione di classi con insegnanti che iniziano la loro carriera.
7. Portafoglio di apprendimento riflessivo
8. Partecipare a seminari tenuti da altri insegnanti esperti
9. Visite di osservazione ad altre scuole
10. Essere coinvolti in una rete di insegnanti
11. Integrare un club/progetto scolastico.

Sono emersi aspetti comuni tra i Paesi partner e le seguenti *attività si sono distinte* come le più votate in ogni area:

Didattico-pedagogico											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE	X		X	X	X						
EL				X	X				X		
ES		X	X	X				X	X		
HR	X		X	X				X			
IT		X				X	X			X	X
PT	X		X	X	X	X		X			
SI	X			X							

Tabella 9 - Attività identificate dai gruppi target come più rilevanti per l'area didattico-pedagogica.

Burocratico/amministrativo											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE	X		X	X	X						
GR					X		X			X	
ES										X	X
HR										Nessuna risposta	
IT	X										
PT	X			X	X					X	
SI										Prendere un caffè con l'amministratore/segretario	

Tabella 3 - Attività identificate dai gruppi target come più rilevanti per l'area burocratica/amministrativa.

Sociale/Culturale											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE				X	X					X	
EL					X					X	X
ES				X							X
HR										Nessuna risposta	
IT	X			X							
PT				X	X			X	X	X	X
SI										Fare team building, progetti scolastici, eventi.	

Area disciplinare											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE	X		X	X							
EL	X		X	X	X	X			X	X	
ES	X	X	X					X		X	
HR										Nessuna risposta	
IT		X		X							
PT	X			X	X	X		X			X
SI										Progettare lezioni, materiali e lavorare con gli studenti su un progetto	

Tabella 10 - Attività individuate dai gruppi target come più rilevanti per l'area disciplinare.

Emotivo											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE				X	X					X	
GR				X	X					X	X
ES				X	X					X	
HR										Nessuna risposta	
IT	X	X									
PT	X			X	X			X	X	X	X
SI	X			X	X						

Tabella 2 - Attività identificate dai gruppi target come più rilevanti per l'area emotiva.



Tabella 13 - Attività che i gruppi target hanno identificato come più rilevanti per l'area burocratica/amministrativa.

Come si può vedere nelle tabelle precedenti, l'attività 4 (incontri regolari 1:1 con un tutor per discutere delle lezioni osservate) è stata identificata come rilevante in tutte le aree. Considerando che questa attività è legata alla discussione delle lezioni osservate, ha senso considerare come attività anche le lezioni osservate (attività 1 o 2). Nel caso delle aree didattico-pedagogica e tematica, tutte le attività sono state identificate, almeno, da un Paese. Nelle altre tre aree, alcune attività non sono state selezionate da nessun Paese.

Per ogni area, è anche possibile identificare le 3-4 attività più scelte dai gruppi target:

Le pratiche più apprezzate dai gruppi target coinvolti nello studio	
Area didattico-pedagogica	Assistere classi di insegnanti esperti della stessa materia (o delle stesse materie) Un insegnante esperto della stessa materia che assiste le mie lezioni Incontri regolari 1:1 con un tutor per discutere delle classi osservate
Area(i) tematica(e)	Assistere classi di insegnanti esperti della stessa materia (o delle stesse materie) Un insegnante esperto della stessa materia che assiste le mie lezioni Incontri regolari 1:1 con un tutor per discutere delle classi osservate
Area burocratica/amministrativa	Assistere classi di insegnanti esperti della stessa materia (o delle stesse materie) Incontri di gruppo periodici con insegnanti che iniziano la loro carriera per scambiare esperienze e pratiche. Visite di osservazione ad altre scuole
Area emotiva	Incontri regolari 1:1 con un tutor per discutere delle classi osservate Incontri di gruppo periodici con insegnanti che iniziano la loro carriera per scambiare esperienze e pratiche. Visite di osservazione ad altre scuole
Area sociale/culturale	Incontri regolari 1:1 con un tutor per discutere delle classi osservate Incontri di gruppo periodici con insegnanti che iniziano la loro carriera per scambiare esperienze e pratiche. Visite di osservazione ad altre scuole Integrare un club/progetto scolastico

Tabella 14: Le pratiche più apprezzate per area

Ciò non significa che non ci siano state discrepanze o che non siano state selezionate altre attività per un'area specifica. In generale, sono state tutte votate e sono emerse anche nuove attività da parte dei gruppi target di Slovenia e Portogallo, come ad esempio:

- ▶ Progettare lezioni, materiali e lavorare con gli studenti sul progetto, per l'**area disciplinare**;
- ▶ Prendere un caffè con l'amministratore/segretario, per l'**area burocratica/amministrativa**;
- ▶ Fare team building, progetti scolastici, eventi, per l'**area sociale/culturale**;
- ▶ Accesso a informazioni semplici e formazione di breve durata sugli aspetti amministrativi per avvicinarsi all'**area burocratica/amministrativa**;
- ▶ Partecipare a momenti di familiarizzazione con la scuola e la comunità, per avvicinarsi alle **aree emotive e socio-culturali**.

Per quanto riguarda i *contenuti* del programma di inserimento, sulla base dei risultati delle indagini e delle interviste, è possibile identificare i risultati comuni per i contenuti di ciascuna area.



Area didattico-pedagogica

1. Gestione dei programmi di studio
2. Valutazione degli studenti: valutazione efficace dei risultati di apprendimento Vs valutazione finale degli studenti
3. Valutazione dello studente: valutazione continua dell'apprendimento
4. Adattare le lezioni e la valutazione ai diversi stili di apprendimento degli studenti.
5. Strategie per migliorare e mantenere viva la motivazione degli studenti
6. Strategie per coinvolgere gli studenti meno partecipativi
7. Preparazione di risorse didattiche, esercitazioni e altri materiali di supporto.
8. Gestione del lavoro di gruppo/collaborativo in classe
9. Gestire gli studenti che mancano di disciplina in classe
10. Gestire gli studenti dal comportamento problematico
11. Trattare con studenti con esigenze di

problematico

Figura 1 - Elenco dei contenuti individuati dal partenariato per l'area didattico-pedagogica.

Area disciplinare					
	1	2	3	4	5
DE	X	X	X	X	
EL			X	X	X
ES			X		
HR	Tenere il passo con i contenuti dell'argomento				
IT	Nessuna risposta				
PT		X	X	X	X
SI			X		

Tabella 16 - Contenuti identificati dai gruppi target come più rilevanti per l'area disciplinare.

Didattico-pedagogico												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
DE		X	X		X	X	X		X	X	X	
EL			X	X	X			X		X		
ES		X		X	X					X	X	X
HR											X	
IT	Supporto durante le lezioni del mentore											
PT			X	X	X							
SI					X		X					

Tabella 4 - Contenuti identificati dai gruppi target come più rilevanti per l'area didattico-pedagogica.

Nell'**area didattico-pedagogica** sono stati selezionati tutti i contenuti, tranne "gestione dei curricula", tuttavia quelli che hanno avuto il maggior numero di voti di rilevanza sono stati:

- ▶ Valutazione dello studente: valutazione dell'apprendimento continuo
- ▶ Adattare le lezioni e le valutazioni ai diversi stili di apprendimento degli studenti.
- ▶ Strategie per migliorare e mantenere viva la motivazione degli studenti
- ▶ Gestire gli studenti dal comportamento problematico
- ▶ Trattare con studenti con particolari esigenze di apprendimento e/o disabilità

Area tematica

1. Che cosa posso prendere da altre aree soggettive che siano utili per le mie lezioni?
2. Identificare e promuovere le competenze associate ai risultati chiave dell'apprendimento.
3. Aggiornare le mie conoscenze con i progressi più recenti per quanto riguarda i contenuti delle materie scolastiche che insegno.
4. Adattare i contenuti delle materie scolastiche che insegno al livello di preparazione dei miei studenti.
5. Integrare le strategie scolastiche durante l'attuazione del curriculum



Per quanto riguarda l'area disciplinare, sono stati selezionati tutti i contenuti suggeriti dal partenariato, tuttavia due si sono distinti per essere parte del programma di induzione LOOP, ovvero

- ▶ Aggiornare le mie conoscenze con i progressi più recenti per quanto riguarda i contenuti delle materie scolastiche che insegno.
- ▶ Adattare il contenuto delle materie scolastiche che insegno al livello di preparazione dei miei studenti.

Figura 2 - Elenco dei contenuti individuati dal partenariato per l'area tematica.

Area burocratica/amministrativa

1. Legislazione e aspetti legali relativi alla professione di insegnante
2. Procedure amministrative della scuola
3. Procedure amministrative di gestione della classe
4. Doveri e diritti (legali)
5. Informazioni sullo sviluppo della carriera

Figura 3 - Elenco dei contenuti individuati dal partenariato per l'area burocratica/amministrativa.

Burocratico/amministrativo					
	1	2	3	4	5
DE			X	X	
EL		X	X	X	X
ES		X	X		
HR			X		
IT	Nessuna risposta				
PT	X	X			X
SI			X		

Tabella 17 - Contenuti individuati dai gruppi target come più rilevanti per l'area burocratica/amministrativa.

L'area burocratica/amministrativa è stata una delle aree citate in cui gli insegnanti si sentono meno preparati e su cui vorrebbero avere più formazione. Pertanto, in tutti i Paesi è stato espresso l'interesse a saperne di più sulle "procedure amministrative di gestione della classe" e sulle "procedure amministrative scolastiche". Tuttavia, sono graditi anche argomenti sui doveri e i diritti legali e informazioni sullo sviluppo della carriera.

Emotivo					
	1	2	3	4	5
DE	X		X	X	
EL	X		X	X	X
ES				X	X
HR	Attenuare lo shock iniziale				
IT	Nessuna risposta				
PT	X	X		X	X
SI	X			X	

Tabella 58 - Contenuti identificati dai gruppi target come più rilevanti per l'area emozionale.

Area emotiva

1. Fiducia in se stessi
2. Conciliazione tra vita professionale e personale
3. Affrontare le paure e le insicurezze legate al comportamento scorretto degli studenti.
4. Affrontare la paura di trattare con le famiglie (genitori e tutori)
5. Affrontare le paure e le insicurezze legate al lavoro con i colleghi e i dirigenti scolastici.

Figura 4 - Elenco dei contenuti individuati dal partenariato per l'area emozionale.

I risultati dell'indagine hanno anche mostrato che tutti i gruppi target concordano sul fatto che non sono stati ben preparati dall'università a livello emotivo e sociale/culturale. In generale, i dirigenti scolastici e gli insegnanti hanno sottolineato che i programmi formali di inserimento dovrebbero includere tutti gli aspetti proposti relativi all'**area emotiva**, vale a dire:



- ▶ fiducia in se stessi, conciliazione tra vita professionale e personale, gestione delle paure e delle insicurezze derivanti da comportamenti scorretti degli studenti e gestione delle paure di fronte alle famiglie (genitori e tutori);
- ▶ affrontare le paure e le insicurezze derivanti dal lavoro con i colleghi e i dirigenti scolastici.

Oltre alle pratiche e alle attività proposte, gli insegnanti esperti ritengono che il programma di inserimento dovrebbe includere questioni relative alla conoscenza di sé, all'autostima, alla gestione dei conflitti e alle tecniche per rilassarsi e ridurre i livelli di stress, con l'obiettivo di fornire un supporto psicologico agli insegnanti all'inizio della loro carriera.

Sociale-culturale									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
DE	X			X	X	X	X		X
EL		X			X	X	X		X
ES	X		X			X			
HR	Competenze interculturali, comunicazione con genitori e coetanei								
IT	Nessuna risposta								
PT			X	X			X	X	
SI							X		

Tabella 19 - Contenuti identificati dai gruppi target come più rilevanti per l'area socio-culturale.

Infine, tutti i contenuti dell'**area socio-culturale** sono stati considerati rilevanti in tutti i Paesi, tuttavia "interagire con gli studenti" e "interagire con i genitori" si sono distinti come i più rilevanti e come una delle maggiori preoccupazioni dei nuovi insegnanti.

Questa ampia ricerca a tavolino e il lavoro sul campo hanno portato importanti conoscenze e linee guida per rafforzare la progettazione del programma di inserimento del progetto LOOP, in base alle esigenze degli insegnanti e alle prospettive dei dirigenti scolastici. Tuttavia, alla domanda sulla **durata del programma di inserimento**, è emerso un accordo comune sul fatto che dovrebbe durare almeno un anno scolastico, consentendo ai nuovi insegnanti di sperimentare un intero anno scolastico. Alcuni di loro hanno affermato che i nuovi/recenti insegnanti dovrebbero avere accesso al programma di inserimento subito dopo aver terminato la formazione iniziale. Per quanto riguarda il tempo settimanale da dedicare alle attività e alle iniziative del programma di inserimento, tuttavia, non c'è consenso, né tra i gruppi target né tra i Paesi. In generale, alcuni insegnanti ritengono che una o due ore a settimana non siano sufficienti, ma ritengono anche che dedicare più di una o due ore a settimana al programma di inserimento possa essere difficile, considerando il carico di lavoro di tutti gli insegnanti. Altri ritengono che tre o quattro ore alla settimana siano il tempo auspicabile da investire in un programma di

Area socio-culturale

1. Saper agire secondo i valori e i principi della professione di insegnante.
2. Saper gestire i curricula, pianificare il lavoro e i risultati chiave dell'apprendimento.
3. Assimilazione della cultura scolastica
4. Conoscere il codice di condotta della scuola
5. Interazione con i coetanei
6. Interazione con i genitori
7. Interazione con gli studenti
8. Interagire con le autorità scolastiche locali e con altri soggetti esterni.
9. Trattare con studenti con background culturali diversi

Figura 5 - Elenco dei contenuti individuati dal partenariato per l'area socio-culturale.



induzione. In definitiva, i gruppi target concordano con l'idea di strutturare un programma di inserimento flessibile in termini di tempo e intensità (come una banca delle ore), garantendo:

- ▶ Il programma combina incontri e momenti di riflessione congiunta e di cooperazione con l'assistenza alle classi (insegnanti nuovi che assistono classi di insegnanti esperti e insegnanti esperti che assistono classi di insegnanti nuovi/recenti).
- ▶ Maggior tempo (di insegnamento e non) dedicato alle attività di induction all'inizio dell'anno scolastico, che sarà ridotto in base alle attività previste nella scuola, al flusso delle attività da assicurare da parte degli insegnanti e alle esigenze dei nuovi/recenti insegnanti.
- ▶ La promozione di incontri/sessioni di gruppo e individuali tra mentori e relativi mentee.
- ▶ La progressiva e maggiore autonomia dei nuovi insegnanti durante l'anno scolastico.

Questa "banca delle ore" può essere distribuita in base alle esigenze dei nuovi/recenti insegnanti, ad esempio dedicando più tempo al programma di inserimento all'inizio, che progressivamente si ridurrebbe a uno o due momenti a settimana in base alle esigenze. È importante sottolineare che per garantire questo tipo di implementazione, gli insegnanti esperti dovrebbero avere del tempo formalmente e legalmente dedicato al mentoring per evitare un maggior carico di lavoro e, di conseguenza, la demotivazione legata al processo. Infatti, nonostante tutti gli insegnanti intervistati riconoscano l'importanza dell'integrazione da parte delle scuole di un programma di inserimento basato sulle pratiche di mentoring, per supportare efficacemente e con successo i nuovi/recenti insegnanti sono stati suggeriti alcuni requisiti obbligatori, ovvero l'esistenza di:

- ▶ insegnanti esperti nella scuola con il profilo, le competenze e la motivazione adeguati alla funzione;
- ▶ legislazione relativa alla distribuzione delle responsabilità, identificando il tempo assegnato alle attività di mentoring, insegnamento e non insegnamento;
- ▶ Formazione e supporto per preparare gli insegnanti esperti a diventare mentori, comprese informazioni sui principi delle relazioni di mentoring, sui rapporti interpersonali e sulle sfide multiculturali (differenze legate alla coesistenza di generazioni diverse, con formazione, esperienza e approcci didattico-pedagogici complementari).

4. Programma di mentoring

Come già accennato, gli insegnanti e i dirigenti scolastici definiscono l'induction in relazione diretta al mentoring, in quanto ritengono che per integrare i nuovi insegnanti nella cultura della scuola sia fondamentale la presenza di insegnanti esperti che possano spiegare le politiche, i regolamenti e le procedure scolastiche; condividere metodi, materiali e altre risorse; aiutare a risolvere i problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento; fornire un supporto personale e professionale e guidarli in modo che possano essere apportati miglioramenti. Pertanto, i risultati di questa sezione riguardano solo l'organizzazione del programma di mentoring, la motivazione e il valore aggiunto del mentoring per gli insegnanti esperti, il profilo auspicabile dei mentori e le sfide che dovranno affrontare.

Per progettare un programma di mentoring, è fondamentale riflettere sul concetto di mentoring nel contesto dello sviluppo professionale degli insegnanti e su ciò che questa pratica comporta a livello scolastico. Nelle indagini sono state prese in considerazione quattro definizioni di mentoring:

1. "Un accoppiamento deliberato di una persona più abile o esperta con una meno abile o esperta, con l'obiettivo concordato di far crescere e sviluppare competenze specifiche alla persona meno esperta".
2. "La mentorship è una relazione tra due colleghi, in cui un collega sostiene lo sviluppo delle competenze e delle conoscenze di un altro, guidandolo sulla base delle proprie esperienze e della comprensione delle migliori pratiche".
3. "Il mentoring è una parte fondamentale dello sviluppo professionale di un insegnante e può anche fornire un importante legame professionale e sociale tra i colleghi di una scuola".
4. "Il mentoring è più spesso definito come una relazione professionale in cui una persona esperta (il mentore) assiste un'altra (il mentee) nello sviluppo di competenze e conoscenze specifiche che miglioreranno la crescita professionale e personale della persona meno esperta".

La tabella seguente presenta scelte dei gruppi target nei relazione al concetto di

D - Dirigente della scuola

E - Insegnante esperto

N - Insegnante nuovo/recente

	1			2			3			4		
	D	E	N	D	E	N	D	E	N	D	E	N
DE										X	X	X
EL							X			X	X	X
ES		X								X	X	X
HR				X	X	X						
IT					X					X	X	X
PT		X								X		X
SI						X				X	X	X

le principali diversi Paesi in mentoring:

Tabella 206 - Definizione di mentoring

Come si può notare, tutti e tre i gruppi target hanno la stessa concezione di cosa significhi **mentoring**: "una relazione professionale in cui una persona esperta (il mentore) assiste un'altra (il mentee) nello sviluppo di competenze e conoscenze specifiche che miglioreranno la crescita professionale e personale della persona



meno esperta". Questa definizione è quella maggiormente scelta dai dirigenti e dai nuovi insegnanti di DE, EL, ES, IT, PT e SI. Anche gli insegnanti esperti di DE, EL, ES, IT e SI hanno scelto la definizione 4th, mentre gli insegnanti esperti di PT hanno scelto quella 1st. I tre gruppi di HR hanno scelto la definizione 2nd, ma hanno sottolineato che anche la 4th potrebbe essere adatta.

Sia i dirigenti scolastici che gli insegnanti (esperti e nuovi/recenti) sono stati interrogati su ciò che è necessario per **strutturare un programma formale di capacitazione per i mentori**, in particolare il *tempo* da dedicare alle attività di mentoring. Tutti i gruppi target di tutti i Paesi sono stati d'accordo nel non considerare il mentoring come un compito a tempo pieno e nel combinarlo con le attività di insegnamento, mantenendo un equilibrio tra le due cose, in quanto ciò consentirebbe loro di continuare a fare ciò che amano e di essere motivati; inoltre, mentre svolgono l'insegnamento, saranno costantemente consapevoli della realtà e delle pratiche innovative, un aspetto critico dell'essere un mentore. Tuttavia, per combinare altre attività con l'insegnamento, gli insegnanti esperti hanno bisogno di incentivi e motivazioni per diventare mentori. In termini di motivazione, in tutti i Paesi gli insegnanti esperti hanno citato come motivazione critica "la possibilità di condividere le mie conoscenze ed esperienze con gli insegnanti che iniziano la loro carriera". Gli intervistati nei diversi Paesi hanno menzionato anche altre motivazioni, come le seguenti:

- ▶ L'opportunità di diversificare la mia carriera di insegnante, diminuendo le mie responsabilità di docente
- ▶ L'opportunità di diversificare la mia carriera di insegnante, pur mantenendo in parte le mie responsabilità didattiche.
- ▶ Indipendentemente dalle altre motivazioni che potrebbero spingermi a fare il mentore, lo farei solo se mi venisse offerta una riduzione dell'orario di lavoro settimanale,

Un aspetto comune può essere identificato nelle tre motivazioni individuate sopra: l'idea di ridurre o abbandonare il tempo dedicato all'insegnamento, consentendo agli insegnanti esperti di assumere il ruolo di mentori. Questa idea è stata anche indicata dai partecipanti come un incentivo a diventare mentori:

Incentivi per diventare mentori	
DE	Sviluppo della carriera. Riduzione del tempo di insegnamento.
EL	Diversificazione delle responsabilità, contatto con i colleghi, riduzione del tempo di insegnamento
ES	Riconoscimento ufficiale: certificato. Riduzione delle ore di insegnamento e guadagno extra. Flessibilità degli orari. Opportunità di condividere l'esperienza.
HR	Possibilità di partecipare alla condivisione di buone pratiche. Riduzione del carico di lavoro in classe. Valutazione adeguata del lavoro del mentore. Riconoscimento formale del valore dei tutor.
IT	Sviluppare una rete personale di insegnanti. Diversificare la carriera scolastica.
PT	Riduzione delle ore di lezione. Promuovere una stretta collaborazione e sinergia tra i futuri tutor e il tutor per prepararli reciprocamente a sostenere i nuovi insegnanti. Definire la legislazione relativa alla distribuzione delle responsabilità, identificando il tempo assegnato alle attività di mentoring, insegnamento e non insegnamento. Progressione di carriera. Aumento dello stipendio.
SI	Meno altri dazi. Pagamento aggiuntivo. Progressione di carriera.

Tabella 21 - Incentivi a diventare mentori identificati da insegnanti e dirigenti esperti in uno dei Paesi del partenariato.

In alcuni Paesi, i gruppi target hanno fatto riferimento all'aumento dello stipendio come incentivo, all'integrazione del mentoring nel percorso professionale degli insegnanti (come progresso nella loro carriera); alla riduzione



dell'orario di insegnamento dei mentori ("dare" loro il tempo di essere mentori come parte dei loro doveri); alla certificazione del programma di capacitazione per i mentori per contare per il loro progresso nella carriera.

In questo scenario, è stato chiesto agli insegnanti esperti se avessero avuto l'opportunità di fare da mentori durante la loro vita professionale, e la maggior parte di loro ha risposto di no. In Portogallo, alcuni hanno dichiarato di aver fatto da mentori a nuovi insegnanti durante il tirocinio o il periodo di prova. In questo contesto, sembra che ciò che fanno sul mentoring derivi da conoscenze teoriche e dalla loro buona volontà e dal desiderio di aiutare i colleghi a iniziare la loro carriera. In Grecia, di recente (luglio 2021), il governo ha approvato una nuova legge che reintroduce il ruolo del mentore nel sistema greco. In particolare, in ogni unità scolastica, il dirigente della scuola ha la responsabilità di assegnare il ruolo di mentore agli insegnanti esperti per guidare e sostenere durante il periodo di inserimento tutti i neoassunti e i neoimmessi in ruolo a tempo indeterminato, i supplenti e gli insegnanti retribuiti a ore con esperienza di insegnamento fino a cinque anni.

Molti degli insegnanti intervistati in diversi Paesi hanno affermato che l'espressione chiave per caratterizzare la relazione di mentoring tra insegnanti nuovi/recenti ed esperti è il lavoro collaborativo. Un aspetto interessante che è emerso è che i tre gruppi considerano il mentoring come una relazione "simbiotica" in cui insegnanti nuovi/recenti ed esperti condividono, imparano, crescono e collaborano. Tuttavia, i partecipanti hanno evidenziato alcune sfide che i mentori dovrebbero affrontare:

- ▶ Flessibilità pedagogica, una volta che i mentori dovranno guidare diversi nuovi insegnanti, adattandosi a contesti, realtà e situazioni differenti.
- ▶ Apprendimento permanente e miglioramento continuo, per essere sempre più preparati e aggiornati ad affrontare un mondo in continuo cambiamento, progresso e crescita a livello sociale, tecnologico e scientifico.
- ▶ Mancanza di motivazione dei nuovi insegnanti verso la carriera di insegnante come conseguenza del ridotto valore sociale generalmente attribuito all'istruzione e agli insegnanti.
- ▶ Uno scontro personale tra insegnanti nuovi ed esperti richiederà agli insegnanti esperti di utilizzare strategie utili per raggiungere e coinvolgere i nuovi insegnanti nella loro insicurezza (o eccesso di sicurezza), demotivazione (o desiderio esacerbato di cambiare) e mancanza di preparazione (o eccesso di teoria).
- ▶ L'esperienza iniziale dei nuovi insegnanti in termini di preparazione all'inserimento nella scuola, processo di assunzione e condizioni di lavoro/insegnamento.

Considerando queste sfide, è importante garantire che il mentore abbia un profilo e un insieme di competenze adeguate, per garantire il successo della relazione di mentoring. Tenendo conto di ciò, **l'opportunità di seguire un corso di formazione per diventare mentori nei programmi di inserimento è considerata da molti essenziale.**

Nonostante questo atteggiamento positivo nei confronti del mentoring, i dirigenti scolastici e gli insegnanti che hanno risposto ai sondaggi concordano sul fatto che il profilo del mentore debba avere determinate caratteristiche e competenze. È stato fornito un elenco di potenziali competenze (figura 6), dal quale i gruppi target hanno selezionato quelle più rilevanti (tabella 22):



1. Conoscenza della materia di insegnamento in cui si svolge l'attività di tutoraggio.
2. Il dominio delle strategie e delle pratiche didattico-pedagogiche.
3. Conoscenza degli aspetti legali e burocratici della professione e della carriera di insegnante.
4. Esperienza professionale nei settori dell'insegnamento e dell'apprendimento
5. Disponibilità a investire il tempo necessario per sostenere i mentee.
6. Elevato interesse nell'essere un mentore e nel sostenere i mentee.
7. Dare valore all'apprendimento permanente e allo sviluppo professionale continuo.
8. Conoscenze relative al processo di sviluppo professionale continuo del Paese.
9. Capacità di ascoltare attivamente e di comunicare efficacemente con me.

10. Capacità di stabilire un rapporto di fiducia e di amicizia con me.
11. Capacità di condividere esperienze e competenze.
12. Capacità di rispettare prospettive e posizioni diverse.
13. Capacità di motivarmi a raggiungere gli obiettivi definiti.
14. Capacità di incoraggiarmi a correre rischi e ad avere iniziativa.
15. Capacità di fornire un feedback costruttivo.
16. Capacità di fornire un feedback concreto
17. Capacità di superare le sfide e risolvere i problemi.
18. Capacità di lavorare in gruppo e di abbracciare la cooperazione collaborativa.
19. Capacità di creare un ambiente amichevole e incoraggiante.

Figura 1 - Elenco delle competenze di un mentore identificate dal consorzio.

Principali competenze di un mentore																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
DE	X	X		X	X	X			X						X	X			X
EL		X				X		X	X	X	X	X			X	X		X	X
ES		X		X	X				X		X							X	
HR	X	X		X							X								
IT					X	X	X			X	X				X				
PT	X	X								X			X		X				
SI	X	X		X	X	X			X										

Tabella 22 - Le competenze di un mentore più selezionate dai gruppi target nelle indagini e nei focus group .

La competenza "dominio delle strategie e delle pratiche didattico-pedagogiche" è stata la più nominata dai gruppi target di sei dei sette Paesi del partenariato, seguita dalle competenze

- ▶ Conoscenza della materia di insegnamento che fornisce il mentoring
- ▶ Esperienza professionale nei settori dell'insegnamento e dell'apprendimento
- ▶ Disponibilità a investire il tempo necessario per sostenere i mentee
- ▶ Elevato interesse nell'essere un mentore e nel sostenere i mentee
- ▶ Capacità di ascoltare attivamente e di comunicare efficacemente con me
- ▶ Capacità di condividere esperienze e competenze
- ▶ Capacità di fornire un feedback costruttivo



Anche gli insegnanti intervistati hanno menzionato alcune competenze e caratteristiche che un mentore dovrebbe avere, ritenendole importanti per evidenziare quanto segue:

- ▶ Abilità comunicative, che includono l'ascolto attivo, la comprensione del linguaggio non verbale e la capacità di fornire feedback con assertività;
- ▶ Capacità di stabilire e mantenere relazioni di fiducia e di rispetto, compresa la capacità di gestire conflitti e situazioni di stress:
 - Capacità di adottare una posizione deontologica e umanistica in linea con l'attività didattica;
 - Capacità di assumersi rischi e di condividere esperienze, pratiche, conoscenze e "arene";
- ▶ Capacità di riflettere su pratiche e metodologie e di discuterle criticamente con coetanei con background ed esperienze diverse:
 - Disponibilità a (ri)pensare e migliorare le pratiche in collaborazione con i nuovi insegnanti;
 - Capacità di adattare una prospettiva diversa e di testare nuove strategie e metodologie;
 - Competenza nell'uso di dispositivi e strumenti digitali.

Pertanto, tutti i gruppi target concordano sull'importanza di creare un programma di capacitazione dei mentori per formare gli insegnanti esperti a fare da mentori ai nuovi insegnanti o a quelli appena laureati nell'ambito di programmi formali di inserimento. Per quanto riguarda l'attuazione pratica, il mentoring sarebbe efficace solo se il mentore riuscisse a bilanciare il tempo di mentoring con il tempo di insegnamento, senza dedicarsi a tempo pieno al mentoring (il che richiederebbe una riduzione del tempo effettivo di insegnamento).

In questo scenario, è importante concentrarsi sui contenuti da includere nel programma di capacitazione del tutor. Per questo motivo, da un elenco fornito anche dal consorzio (Figura 7) e sulla base degli input forniti dagli insegnanti esperti nelle indagini e nel focus group, i contenuti identificati nella tabella 23 sono quelli considerati più rilevanti.

1. Definizione e caratterizzazione del mentoring (relazione)
2. Processo e attori di una relazione di mentoring
3. Principi di una relazione di mentoring
4. Il mentore in una relazione di mentoring: competenze, caratteristiche ed esperienza
5. Comprendere il ruolo e l'importanza dei tutor nelle scuole.
6. Come stabilire e mantenere una relazione di mentoring.
7. Vantaggi di essere un mentore
8. Come avviare/essere un mentore
9. Accesso a strategie e strumenti da utilizzare per relazioni di mentoring efficaci.

10. Accesso a documenti e supporti da utilizzare durante il processo di mentoring.
11. Esempi di buone pratiche
12. Strumenti di osservazione delle classi e tipo di feedback utilizzato dai tutor.
13. Partecipare a gruppi di discussione con altri mentori (peer-mentoring).
14. Incontri regolari con i dirigenti scolastici per discutere del tutoraggio.
15. Partecipare a forum/blog per scambiare esperienze, strategie, know-how e supporto con altri mentori.
16. Comprendere le esigenze e le specificità del lavoro con gli insegnanti principianti.
17. Preparare un piano per sviluppare il vostro lavoro di mentore.

Figura 2 - Elenco dei contenuti da includere nel programma di capacitazione al mentoring.



Contenuti da includere nel programma di capacitazione																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
DE	X	X	X		X				X	X		X				X	X
EL		X		X		X				X	X	X					
ES				X					X		X	X			X	X	
HR				X		X					X	X				X	X
IT				X		X				X							
PT	X		X	X		X			X								
SI				X					X		X	X			X	X	

Tabella 23 - Contenuti del programma di mentoring capacitativo più selezionati dai gruppi target nelle indagini e nei focus group.

Il contenuto "Il mentore in una relazione di mentoring: competenze, caratteristiche ed esperienza" è stato selezionato dai gruppi target di sei dei sette paesi del consorzio, seguito da:

- ▶ Strumenti per l'osservazione delle classi e tipo di feedback utilizzato dai tutor
- ▶ Come stabilire e mantenere una relazione di mentoring
- ▶ Accesso a strategie e strumenti da utilizzare per relazioni di mentoring efficaci
- ▶ Esempi di buone pratiche
- ▶ Comprendere le esigenze e le specificità del lavoro con gli insegnanti principianti.

Altri contenuti sono stati indicati da altri paesi, come ad esempio:

- ▶ le conoscenze approfondite relative alle questioni amministrative e burocratiche
- ▶ l'intelligenza emotiva, l'osservazione in classe, il lavoro di gruppo e la consulenza e gli aspetti legislativi/legali
- ▶ soft skills (problem-solving e apprendimento permanente), le procedure burocratiche e amministrative della scuola e la relazione di mentoring.

Inoltre, i dirigenti scolastici di tutti i Paesi ritengono che le scuole trarrebbero o almeno potrebbero trarre beneficio dall'organizzazione di programmi di mentoring. Le aree della funzione scolastica che trarrebbero i maggiori benefici dai programmi di mentoring sono quelle di "costruire/rinforzare la visione della scuola come organizzazione di apprendimento", "aumentare la qualità dell'istruzione e dell'apprendimento forniti dalla scuola" e "promuovere la conoscenza delle attività che si svolgono nella scuola e il loro impatto sui risultati scolastici". Oltre a questi vantaggi principali, quasi tutti i dirigenti scolastici prevedono ulteriori benefici derivanti dall'organizzazione di programmi di inserimento basati sul mentoring per i nuovi insegnanti.



5. Conclusioni: Messaggi chiave per migliorare i programmi di inserimento e mentoring degli insegnanti.

L'integrazione di un programma di inserimento degli insegnanti basato sulle pratiche di mentoring è considerata vantaggiosa per le scuole e per tutti i loro professionisti, in quanto consentirà di rendere tutti gli insegnanti, nuovi ed esperti, i migliori professionisti possibili. Questo rapporto mostra che l'approccio LOOP, che prevede un programma di inserimento basato sul mentoring, è necessario nel contesto scolastico e presenta i suoi principali punti di forza:

- ▶ Le strategie e le pratiche formali e non formali per guidare e sostenere i nuovi insegnanti nella loro integrazione nelle scuole;
- ▶ La percezione che i nuovi insegnanti hanno della loro preparazione e capacità di avere successo nella professione di insegnante in termini di responsabilità con le procedure amministrative e la gestione della scuola;
- ▶ La capacità dei nuovi insegnanti di gestire le emozioni e i comportamenti degli studenti;
- ▶ La capacità dei nuovi insegnanti di interagire, chiedere supporto e collaborare con altri insegnanti;
- ▶ La volontà degli insegnanti esperti di essere parte della risposta e di contribuire alla capacitazione dei nuovi insegnanti, al miglioramento della qualità dell'istruzione e al successo dell'apprendimento degli studenti;
- ▶ I nuovi insegnanti riconoscono che la formazione iniziale non li prepara adeguatamente alla professione;
- ▶ I nuovi insegnanti e gli insegnanti esperti riconoscono l'importanza del mentoring da parte di insegnanti esperti;
- ▶ Gli insegnanti esperti riconoscono l'importanza del mentoring e ritengono necessario un corso di abilitazione al mentoring.

Nonostante ciò, ci sono alcuni vincoli e sfide che devono essere affrontati per poter attuare un programma di inserimento basato sul mentoring:

- ▶ Il carico di lavoro degli insegnanti, in particolare di quelli esperti, ma anche dei nuovi, può compromettere la loro disponibilità e motivazione a fare da mentori;
- ▶ La mobilità dei nuovi insegnanti e di alcuni insegnanti esperti può impegnare la costituzione di un pool di mentori e l'incontro tra nuovi insegnanti e insegnanti esperti;
- ▶ Aumentare le opportunità per i nuovi insegnanti di familiarizzare con la scuola e di collaborare con altri insegnanti (adeguare il carico di lavoro, far coincidere gli orari, fornire condizioni ai mentori);
- ▶ Maggiore supporto da parte dei dirigenti scolastici ai nuovi insegnanti;
- ▶ Aumentare la corrispondenza tra l'assunzione di nuovi insegnanti e l'inizio dell'anno scolastico.



Alcuni suggerimenti per superare queste sfide sono stati presentati da dirigenti scolastici e insegnanti e riguardano:

- ▶ Definizione di un programma di inserimento formale come punto di ingresso nella carriera di insegnante, regolato dalla legge, per motivare gli insegnanti alla carriera e migliorare il loro livello di rendimento fin dal primo giorno. Ciò richiederebbe anche la previsione di un tempo specifico per l'induzione con una riduzione dell'orario di insegnamento (regolamentato per legge o gestito a livello scolastico),
- ▶ Creazione di condizioni e incentivi per motivare e mobilitare gli insegnanti esperti a diventare mentori - assegnazione di tempo specifico per il mentoring con una riduzione dell'orario di insegnamento (regolamentata per legge o gestita a livello scolastico), inclusione del mentoring come opzione di carriera nella carriera di insegnante (regolamentata per legge), specificazione delle attività e delle responsabilità dei mentori, creazione di un programma di introduzione flessibile in termini di durata e tempistica, ecc.
- ▶ L'ambito geografico di attuazione dei programmi - promuovere il programma di capacitazione dei tutor a livello regionale, integrare il programma di inserimento nei cluster di scuole e creare un circuito di tutor responsabili per i cluster di scuole.

I partecipanti allo studio hanno suggerito alcune idee sulla **progettazione del programma di inserimento formale**. In generale, i gruppi target ritengono che:

- ▶ Il programma deve avere una durata minima di un anno scolastico.
- ▶ Il tempo settimanale dedicato alle attività del programma di inserimento dovrebbe essere flessibile, più intenso all'inizio e ridotto in seguito alla maggiore autonomia dei nuovi insegnanti.
- ▶ Le cinque aree identificate dal consorzio sono considerate rilevanti per dirigenti e insegnanti:
 - ▶ Area didattico-pedagogica
 - ▶ Area(i) tematica(e)
 - ▶ Area burocratica/amministrativa
 - ▶ Area emotiva
 - ▶ Area sociale/culturale

In generale, tutte le aree sono considerate rilevanti dal punto di vista dei gruppi target. In termini di *argomenti*, le cinque aree principali sono cruciali per il miglioramento e lo sviluppo delle prestazioni dei nuovi insegnanti, tuttavia, c'è un'opinione comune tra i tre gruppi che la formazione iniziale degli insegnanti non prepara i nuovi/recenti insegnanti a lavorare in un contesto scolastico. In generale, i dirigenti scolastici e gli insegnanti (esperti e nuovi) ritengono che la formazione iniziale degli insegnanti prepari i nuovi/recenti insegnanti a livello scientifico (di materia) e didattico-pedagogico, ma che manchino conoscenze ed esperienze sull'organizzazione, sulle dinamiche strutturali e sulle procedure di gestione delle scuole. Ciò indica la necessità di rafforzare la preparazione dei nuovi/precoci insegnanti a livello burocratico/amministrativo, in particolare per quanto riguarda la legislazione e gli aspetti legali relativi alla professione di insegnante, le procedure amministrative scolastiche e le procedure amministrative di gestione delle classi, ma anche i doveri e i diritti degli insegnanti.



Sulla base di queste cinque aree e con l'intenzione di progettare un programma innovativo di peer-induction, gli insegnanti e i dirigenti scolastici sono stati invitati a condividere le attività più adatte da sviluppare per ciascuna area. Sono emersi aspetti comuni tra i Paesi dei partner e le seguenti *attività si sono distinte* come le più rilevanti in ciascuna area:

Le pratiche più apprezzate dai gruppi target coinvolti nello studio	
Area didattico-pedagogica	Assistere classi di insegnanti esperti della stessa materia (o delle stesse materie) Un insegnante esperto della stessa materia che assiste le mie lezioni Incontri regolari 1:1 con un tutor per discutere delle classi osservate
Area(i) tematica(e)	Assistere classi di insegnanti esperti della stessa materia (o delle stesse materie) Un insegnante esperto della stessa materia che assiste le mie lezioni Incontri regolari 1:1 con un tutor per discutere delle classi osservate
Area burocratica/amministrativa	Assistere classi di insegnanti esperti della stessa materia (o delle stesse materie) Incontri di gruppo regolari con insegnanti che iniziano la loro carriera per scambiare esperienze e pratiche. Visite di osservazione ad altre scuole
Area emotiva	Incontri regolari 1:1 con un tutor per discutere delle classi osservate Incontri di gruppo periodici con insegnanti che iniziano la loro carriera per scambiare esperienze e pratiche. Visite di osservazione ad altre scuole
Area sociale/culturale	Incontri regolari 1:1 con un tutor per discutere delle classi osservate Incontri di gruppo periodici con insegnanti che iniziano la loro carriera per scambiare esperienze e pratiche. Visite di osservazione ad altre scuole Integrare un club/progetto scolastico

Tabella 24: Le pratiche più apprezzate per area

Per quanto riguarda il **programma di abilitazione dei tutor**, i principali risultati ottenuti riguardano le competenze dei tutor e i possibili contenuti/moduli per il programma. Inoltre, è stato evidenziato che la preoccupazione principale non riguarda gli aspetti tecnici dell'essere un mentore, ma che il programma di abilitazione dei mentori si concentrerà sullo sviluppo delle competenze trasversali dei mentori, fortemente legate alla relazione tra l'insegnante esperto e il nuovo insegnante. Dopo aver esplorato in profondità le competenze ritenute più rilevanti per un mentore, sono stati identificati sette moduli per il programma di abilitazione al mentoring:

Argomenti	Competenze correlate
1. Capacità di comunicazione e ascolto attivo	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di ascoltare attivamente e comunicare efficacemente con i nuovi insegnanti • Capacità di rispettare prospettive e posizioni diverse • Capacità di fornire un feedback concreto • Capacità di fornire un feedback costruttivo
2. Competenze trasversali	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di superare le sfide e risolvere i problemi • Dare valore all'apprendimento permanente e allo sviluppo professionale continuo
3. Capacità interpersonali	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di stabilire un rapporto di fiducia e amicizia con i nuovi insegnanti • Capacità di creare un ambiente amichevole e incoraggiante • Capacità di lavorare in gruppo e di abbracciare la cooperazione collaborativa • Capacità di motivare i nuovi insegnanti a raggiungere gli obiettivi definiti



4. Competenze pedagogiche e didattiche	<ul style="list-style-type: none">• Conoscenza della materia di insegnamento che fornisce il mentoring• L'ambito delle strategie e delle pratiche didattico-pedagogiche
5. La professione di insegnante e lo sviluppo professionale continuo	<ul style="list-style-type: none">• Esperienza professionale nei settori dell'insegnamento e dell'apprendimento• Conoscenza della professione e della carriera di insegnante• Capacità di condividere esperienze e competenze
6. Procedure burocratiche e amministrative nella scuola	<ul style="list-style-type: none">• Conoscenza degli aspetti legali e burocratici della professione e della carriera di insegnante.
7. Relazioni e processo di mentoring	<ul style="list-style-type: none">• Elevato interesse nell'essere un mentore e nel sostenere i mentee• Disponibilità a investire il tempo necessario per supportare i mentee

Tabella 25 - Moduli individuati per il programma di capacitazione al mentoring

I programmi di inserimento e mentoring dovrebbero essere adottati dal sistema educativo come strumenti politici per consentire il tanto necessario miglioramento della professione di insegnante, attraverso l'aumento dei meccanismi di supporto disponibili per gli insegnanti che iniziano la loro carriera.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



INOVA+

INOVA + Servizi per l'innovazione SA



Direzione generale
dell'amministrazione e della
gestione scolastica, Portogallo



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT

Ministero dell'Istruzione, della
Scienza e dello Sport, Repubblica di
Slovenia



Instituto Ekpedeftikis Politikis
(Istituto di politica educativa)



Casa do Professor



Istituto di Educazione
dell'Università di Lisbona



Univerza v Ljubljani

Università di Lubiana



Università del Peloponneso



IDEC SA



Fondazione Universitaria Balmes



Associazione Petit Philosophy



Università Friedrich-Alexander di
Erlangen-Norimberga



Libera Università Mediterranea
Giuseppe Degennaro

LOOP

POTENZIARE LO SVILUPPO CONTINUO PERSONALE, PROFESSIONALE E SOCIALE DEGLI
INSEGNANTI ATTRAVERSO PROGRAMMI INNOVATIVI DI INSERIMENTO TRA PARI

<https://empowering-teachers.eu/>