



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



*POLICY BRIEF SUGLI ATTUALI SCENARI DEI
SISTEMI EDUCATIVI: SFIDE E OPPORTUNITÀ
PER UN NUOVO APPROCCIO ALLA CARRIERA DI
INSEGNANTE*

**WP4 - ELABORAZIONE DI RACCOMANDAZIONI
POLITICHE DALLE ATTIVITÀ SUL CAMPO
DELIVERABLE 4.2 - POLICY BRIEF 1**

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

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.



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



© 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, deve essere chiaramente indicato il riconoscimento degli autori del documento e tutte le parti applicabili della nota di copyright.

Tutti i diritti riservati.

Questo documento può essere modificato senza preavviso.



INDICE DEI CONTENUTI

1.	INTRODUZIONE.....	1
2.	IL QUADRO DEL POLICY BRIEF.....	3
2.1.	CONTESTO E OBIETTIVI.....	3
2.2.	GRUPPO DI LAVORO SULLE POLITICHE.....	4
3.	METODOLOGIA.....	6
4.	CONCETTI CHIAVE.....	8
5.	SFIDE.....	9
6.	DIMENSIONI DEL POLICY BRIEF.....	10
6.1.	DIMENSIONE 1: CARRIERA DELL'INSEGNANTE.....	10
A.	L'ATTRATTIVA DELLA CARRIERA DI INSEGNANTE PER UN GIOVANE INSEGNANTE.....	10
B.	LA RILEVANZA SOCIALE DELLA CARRIERA DI INSEGNANTE.....	11
C.	INCENTIVI ALL'INIZIO DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA.....	12
D.	MOTIVAZIONE E STABILITÀ NELLA CARRIERA DEGLI INSEGNANTI.....	13
E.	SFIDE PROFESSIONALI DELL'INSEGNAMENTO E SUPPORTO COLLABORATIVO.....	14
F.	MISURE DI SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI.....	15
G.	PERCEZIONE DEL CARICO DI LAVORO DEGLI INSEGNANTI.....	17
6.1.1.	PRINCIPALI RISULTATI DELLA CARRIERA DEGLI INSEGNANTI.....	18
6.2.	DIMENSIONE 2: PROGRAMMI DI INSERIMENTO.....	19
A.	I BISOGNI DEGLI INSEGNANTI ALL'INIZIO DELLA CARRIERA.....	20
B.	OPPORTUNITÀ DI PRATICA DIDATTICA DURANTE LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI.....	22
C.	SUPPORTO PER GLI INSEGNANTI ALL'INIZIO DELLA CARRIERA.....	23
D.	INSEGNANTI E PROGRAMMI DI INSERIMENTO (INDUCTION).....	25
E.	PROGRAMMI DI INSERIMENTO ACCESSIBILITÀ, STRUTTURA, DIFFERENZE E SOMIGLIANZE.....	27
F.	RUOLO DEI DIRETTORI SCOLASTICI NELL'INTEGRAZIONE DEGLI INSEGNANTI PRINCIPIANTI.....	29
6.2.1.	PRINCIPALI RISULTATI DEI PROGRAMMI DI INSERIMENTO.....	30
6.3.	DIMENSIONE 3: PROGRAMMI PER LE CAPACITÀ DEI MENTORI.....	32
A.	COMPETENZE ED ESIGENZE DEI MENTORI.....	33
B.	PROGRAMMI DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI.....	34
C.	PROGRAMMI PER LE CAPACITÀ E ABILITAZIONE DEI MENTORI.....	36
D.	PROGRAMMA DI ACCREDITAMENTO DELLE CAPACITÀ E ABILITAZIONE DEI MENTORI.....	38
6.3.1.	PRINCIPALI RISULTATI DEI PROGRAMMI SULLE CAPACITÀ DEI MENTORI.....	38



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



7.	RACCOMANDAZIONE POLITICA	40
7.1.	CARRIERA DEGLI INSEGNANTI	40
7.2.	PROGRAMMI DI INSERIMENTO	40
7.3.	PROGRAMMI PER LE CAPACITÀ DEI MENTORI	41



1. INTRODUZIONE

Questo documento, *LOOP Policy Brief 1 sull'attuale panorama dei sistemi educativi: sfide e opportunità per un nuovo approccio alla carriera di insegnante*, è una consegna del pacchetto di lavoro numero 4 - *Costruire raccomandazioni politiche dalle attività sul campo*, del Progetto **LOOP - Empowering Teachers**.

Il progetto LOOP si concentra sul miglioramento dei percorsi di carriera dell'insegnamento, in termini di ripensamento della struttura e dell'orientamento delle carriere e di come mettere 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 lo sviluppo professionale, provocando un aumento della qualità della professione e del livello di attrattiva.

La ricerca ha dimostrato 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. Pertanto, il *LOOP Policy Brief 1* ha analizzato gli scenari attuali nei diversi Paesi del consorzio (Portogallo, Spagna, Croazia, Italia, Germania, Grecia e Slovenia) e i loro riflessi nei sistemi educativi in termini di programmi formali di formazione degli insegnanti e di pratiche informali di formazione degli insegnanti (a livello macro e micro), nonché di programmi di capacità Mentor per gli insegnanti.

La ricerca mostra che l'Europa sta affrontando la sfida di attrarre un gran numero di nuovi insegnanti nei prossimi anni e di dover continuamente sostenere quelli che sono già nel sistema di carriera e fornire supporto a quelli che stanno affrontando la demotivazione, anche se possono ancora contribuire molto al sistema, in quanto hanno un alto grado di conoscenza in più aree tematiche, compresi gli aspetti pedagogici.

La situazione attuale degli insegnanti, in generale, nei Paesi europei è simile. Gli insegnanti stanno vivendo una grande instabilità professionale, dovuta alla crescente sfida del pubblico, alla sensazione di mancanza di risorse e di riconoscimento, nonché alla stanchezza, generata dall'età media (media OCSE 44 anni).

Inoltre, in media tra i Paesi e le economie dell'OCSE nel rapporto TALIS 2018, il 39% degli insegnanti intende lasciare l'insegnamento entro i prossimi anni. Questo potrebbe essere spiegato dall'invecchiamento della forza lavoro degli insegnanti che si sta avvicinando al pensionamento, in alcuni Paesi ed economie, dato che solo il 14% degli insegnanti ha un'età pari o inferiore ai 50 anni.

D'altra parte, gli insegnanti giovani (di età inferiore ai 30 anni) sono relativamente pochi e la percentuale diminuisce con il livello di istruzione. I giovani insegnanti rappresentano il 10% della popolazione docente, in media nei Paesi OCSE (OCSE, Education at a Glance, 2020).

In questo contesto, il Policy Brief include l'analisi di opzioni alternative e le loro potenziali conseguenze per i sistemi educativi e i gruppi target, tenendo conto delle lezioni apprese dall'approccio di co-progettazione/partecipazione e dalla sperimentazione sul campo degli strumenti politici considerati,



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



concentrandosi su tre contesti, identificati in questo documento come dimensioni. Il Policy Brief esprimerà una serie di raccomandazioni che si ritiene possano avere un impatto positivo, dopo una breve caratterizzazione del loro stato attuale nei diversi Paesi del consorzio, in relazione alle dimensioni: Carriera degli insegnanti, Programmi di inserimento e Programmi di capacità dei mentori. Le raccomandazioni presentano anche una tabella di marcia e una struttura che hanno l'ambizione di consentire il loro utilizzo come riferimento nella progettazione di nuove politiche, cercando di aggiornarle costantemente.



2. IL QUADRO DEL POLICY BRIEF

2.1. CONTESTO E OBIETTIVI

L'obiettivo del LOOP è quello di costruire una misura politica che contribuisca a migliorare lo sviluppo di programmi formali di *mentoring* e *induction* per lo sviluppo professionale degli insegnanti, sostenendo:

Processi di
apprendimento tra
pari

Condivisione e
appropriazione della
conoscenza all'interno di un
gruppo professionale

Motivazione e passione
degli insegnanti per la
loro professione

Mantenere gli insegnanti nel
sistema, assicurando la loro
integrazione sociale e
culturale.

L'obiettivo principale del Policy Brief è quello di raccomandare modi per sostenere gli insegnanti nelle diverse fasi della loro carriera professionale, facilitando la loro transizione, richiamando l'attenzione dei diversi livelli decisionali sull'urgenza di implementare programmi di inserimento e mentoring, prendendo come base i dati e le conclusioni del lavoro sul campo svolto nell'ambito del progetto LOOP, in particolare:

- i) gli input raccolti sul campo (risultati convalidati sul campo),
- ii) gli obiettivi che le nuove politiche intendono perseguire, che rappresentano le condizioni del sistema educativo che costituiscono criteri rilevanti per la valutazione delle politiche (risultati di interesse),
- iii) i rischi e le forze incerte (forze esterne, vulnerabilità, comprese le condizioni sociali).

Questo Policy Brief intende proporre una serie di azioni, nelle seguenti dimensioni, con l'obiettivo di migliorare il loro stato attuale nei diversi Paesi del consorzio:

- ▶ **Dimensione 1 - Carriera dell'insegnante:** l'intenzione è quella di migliorarla, attraverso il supporto fornito all'ingresso nella professione, con un *induction* che permetta l'accoglienza e la motivazione degli insegnanti per la carriera e impedisca loro di abbandonare la professione. Dall'altro lato, consente la diversificazione della carriera professionale, permettendo agli insegnanti di assumere nuove funzioni, supportate dalla ristrutturazione della loro carriera;
- ▶ **Dimensione 2 - Programmi di inserimento:** con l'auspicio di implementare efficacemente questo tipo di programma e migliorarne l'intenzionalità, il cui focus non dovrebbe essere solo pedagogico, ma anche sugli aspetti amministrativi e burocratici della professione, sulle caratteristiche socio-culturali, con il supporto di un mentoring tra pari.
- ▶ **Dimensione 3 - Programmi di capacità dei mentori:** con attenzione alla necessità di un programma di mentoring formale, certificato e/o accreditato, che può significare o meno miglioramenti nell'attuazione del programma di *Induction*, ma può anche tradursi in una nuova opportunità di diversificazione della carriera per i professionisti.

L'ambizione è quella di intervenire nelle suddette dimensioni, attraverso la costituzione di strumenti politici basati sull'evidenza, come la presente pubblicazione, il cui intento è quello di:



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



- ▶ Attirare e aumentare la motivazione dei nuovi insegnanti contribuendo alla loro inclusione sociale e culturale, aumentando la capacità delle scuole di integrarli e fornendo sostegno agli insegnanti esperti;
- ▶ Avviare o mettere in pratica i programmi di inserimento già definiti dalle leggi nazionali nei Paesi partner;
- ▶ Rafforzare e innovare le offerte di formazione nazionale per lo sviluppo professionale degli insegnanti;
- ▶ Integrare i principi dell'apprendimento tra pari e della formazione basata sulle evidenze nei programmi di sviluppo professionale degli insegnanti, come strategia per assicurare la gestione della conoscenza e l'apprendimento intergenerazionale nelle scuole;
- ▶ Promuovere i programmi di inserimento e mentoring come attività di sviluppo professionale ad alto impatto;
- ▶ Stabilire e rafforzare i percorsi e le opportunità di carriera dell'insegnamento attraverso lo sviluppo di programmi formali di inserimento degli insegnanti basati su attività di mentoring;
- ▶ Rendere note le opportunità di diversificazione della carriera degli insegnanti, analizzarne le caratteristiche di attuazione (normative e di accessibilità) e i principali attori, aumentando l'accesso e la qualità dell'offerta;
- ▶ Raccomandare modi per sostenere gli insegnanti nelle diverse fasi, facilitando la loro transizione, attirando l'attenzione dei diversi livelli decisionali sull'urgenza di attuare programmi di introduzione e mentoring;
- ▶ Allineare gli obiettivi e i risultati con gli obiettivi europei;
- ▶ Estendere la portata del progetto LOOP ad altri territori.

2.2. GRUPPO DI LAVORO SULLE POLITICHE

Il Gruppo di lavoro sulle politiche (*policy working group*) creato nell'ambito del progetto è un organismo che garantisce l'adeguamento permanente dei risultati del progetto agli interessi dei gruppi target, consentendo il cambiamento attraverso la creazione di spazi e strutture metodologiche e collaborative.

Per garantire che i risultati del progetto LOOP si traducano in politiche a livello nazionale, il consorzio integra:

- ▶ Autorità pubbliche con competenze tali da assumere la leadership strategica del bando e dei temi di progetto;
- ▶ Ricercatori nei Paesi partner che svolgeranno in modo indipendente e solido le ricerche/sperimentazioni sul campo, fungendo al contempo da principale punto di contatto tra il Coordinatore e le Autorità pubbliche;
- ▶ Un partner con una forte esperienza nella sperimentazione e nella valutazione agirà come "valutatore esterno", pur essendo un partner a pieno titolo del consorzio (non sarà coinvolto nell'attuazione delle attività sul campo), e guiderà il blocco 4 dedicato alla costruzione di raccomandazioni politiche dal campo.



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



Il Gruppo di lavoro sulle politiche ha favorito una stretta collaborazione tra le organizzazioni di ricerca e le autorità pubbliche (ministeri o rappresentanti dei ministeri) con l'obiettivo di raggiungere risultati auspicabili, riflettendo la sperimentazione complessiva e consolidando i risultati del progetto nella costruzione di strati di conoscenza e di risultati basati sull'evidenza.



3. METODOLOGIA

La progettazione di una metodologia di lavoro sui fenomeni educativi comporta sempre qualche rischio, perché esistono caratteristiche specifiche, proprie di questi fenomeni. La realtà educativa è complessa, dinamica e interattiva, poiché il fenomeno educativo si colloca in un contesto sociale, nella realtà storica, e comprende aspetti importanti come credenze, valori e significati che non sono direttamente osservabili e sono quindi difficili da analizzare. Per questo motivo, la metodologia applicata è stata di tipo qualitativo.

La metodologia che consente la progettazione del LOOP Policy Brief 1 si concentra sui seguenti documenti, tenendo conto dei loro obiettivi e contenuti:

- ▶ 7 Rapporti di ricerca nazionali sullo stato dell'arte:
 - Quadro di riferimento per la progettazione del programma di inserimento
 - Quadro di riferimento per la progettazione del programma di capacità dei mentori
 - Suggerimenti sui cambiamenti di politica che possono essere fatti per implementare i programmi di induzione nel contesto scolastico.
- ▶ 1 Catalogo di buone pratiche per gli insegnanti' Programmi di inserimento e programmi di capacità dei tutor:
 - Esempi di buone pratiche nei programmi di formazione degli insegnanti per aprire le opzioni per la progettazione degli strumenti politici.
- ▶ 1 Rapporto di ricerca comparativa: un quadro di riferimento per la progettazione di programmi innovativi di *peer-induction*:
 - Include un'analisi comparativa dei risultati nazionali e l'identificazione di aspetti comuni, lacune nell'apprendimento e raccomandazioni per la progettazione di strumenti politici.

La metodologia utilizzata è stata sviluppata in diverse fasi:

- ▶ **Fase 1:** identificazione delle categorie e loro descrizione;
- ▶ **Fase 2:** progettazione di indicatori per ogni categoria;
- ▶ **Fase 3:** riconoscimento e analisi dei documenti, che consente l'identificazione delle unità di registrazione da cui vengono estratte le unità di registrazione che corroborano gli indicatori;
- ▶ **Fase 4:** la produzione di inferenze.

La fase 1, relativa alla costituzione delle categorie di analisi, ha portato alle seguenti definizioni:

A. La carriera di insegnante è attraente per gli insegnanti

Questa è la categoria che comprende tutti i riferimenti alla carriera degli insegnanti e a come i diversi Paesi assicurano la continuità della professione, non solo in termini normativi ma anche operativi, cercando di migliorare l'attuazione e l'accessibilità delle misure e del sostegno ai professionisti nelle diverse fasi della loro carriera e nell'esercizio delle diverse azioni.

B. I programmi di formazione iniziale preparano gli insegnanti all'esercizio della funzione docente nelle diverse dimensioni della loro azione (sono attuali, di qualità e adeguati alle realtà professionali).



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



Questa categoria mira a dedurre dalle registrazioni se la formazione iniziale degli insegnanti è sufficiente per l'esercizio delle loro funzioni e se gli insegnanti riconoscono l'esistenza di punti deboli, cercando di verificare la natura del supporto che dovrebbe essere garantito e chi potrebbe fornire tale supporto.

C. Gli insegnanti all'inizio della loro attività professionale hanno accesso a un programma di introduzione alla carriera con il supporto di supervisori adeguati.

Questa categoria fornisce indicazioni sul sostegno agli insegnanti, sul modo in cui vengono sostenuti e da chi, nel tentativo di migliorare i programmi di induzione (indicando attività, metodologie e pratiche), dimostrando la loro rilevanza e la loro urgenza, nonché le attività che dovrebbero essere incorporate, considerando l'inizio dell'attività didattica e oltre.

D. I programmi di formazione in servizio degli insegnanti preparano gli insegnanti all'esercizio della funzione docente nelle diverse dimensioni della loro azione (sono attuali, di qualità e adeguati alle realtà professionali).

Questa categoria si propone di analizzare se i programmi di formazione in servizio sono adeguati alle sfide, incorporano la collaborazione e sono un reale supporto per gli insegnanti, riflettendo sulla loro qualità, sul monitoraggio, sulla sistematicità e sull'accessibilità, e riconoscendo l'importanza dei diversi attori.

E. I programmi di formazione per i tutor sono adeguati.

Questa categoria mira ad analizzare i programmi di capacità dei mentori esistenti, il profilo dei loro partecipanti, i loro facilitatori e le pratiche che integrano, alla ricerca di suggerimenti per il miglioramento.

Le categorie sopra definite erano coerenti con l'obiettivo del lavoro e hanno permesso di incorporare e distribuire una serie di indicatori che hanno aiutato a comprendere meglio il significato della categoria stessa, secondo i diversi documenti.

Così, superate le fasi 1 e 2, è seguita l'analisi della presenza degli indicatori, per completare la fase 3 della metodologia.

Nella fase 4, la produzione di inferenze, intesa come fase di ricerca di risposte, l'interpretazione è stata fatta alla luce della letteratura sull'argomento e del lavoro sul campo condotto al LOOP. Il quadro concettuale è stato molto importante in questa fase per poter comprendere, in modo più completo, il significato dei risultati. In questo modo, i risultati hanno acquisito validità, perché corrispondevano agli obiettivi e quindi sono rilevanti e produttivi, garantendo la legittimità dei contenuti prodotti.



4. CONCETTI CHIAVE

- ▶ **Programmi di inserimento (*Induction*):** consentono agli insegnanti, in tutte le fasi della loro attività professionale, di osservare i loro colleghi, di essere osservati e di integrare comunità di apprendimento che favoriscono la riflessione e l'apprendimento congiunti, promuovendo la qualità dell'insegnamento e lo sviluppo professionale come responsabilità collettiva e non solo individuale.
- ▶ **Mentoring:** relazione professionale in cui un professionista esperto (il mentore) sostiene un altro professionista (principiante) nello sviluppo di competenze che miglioreranno la crescita professionale e personale dell'insegnante meno esperto.
- ▶ **Insegnante principiante:** insegnante con almeno 5 anni di esperienza e meno di 25 anni.
- ▶ **Insegnante esperto:** insegnante con più di 20 anni di esperienza e più di 45 anni.
- ▶ **Formazione iniziale degli insegnanti:** formazione accademica ottenuta in un istituto di istruzione superiore.
- ▶ **Formazione continua degli insegnanti:** formazione che si svolge dopo la formazione iniziale degli insegnanti nella prospettiva del loro miglioramento continuo nel corso della vita, essendo vista come un processo strutturale nel miglioramento della qualità, dell'efficacia e dell'efficienza dello sviluppo professionale.



5. SFIDE

Le sfide che ci si aspettava di incontrare erano varie, il che ha costretto a una costante ricerca di soluzioni. Pertanto, è possibile supporre che le sfide siano state superate in una certa misura perché le situazioni sono state anticipate in anticipo e sono state pianificate una serie di azioni per mitigare gli eventi. A tal fine, è stato importante garantire che:

- ▶ **Il Gruppo di lavoro sulle politiche possiede conoscenze sull'area d'azione in questione:** superamento, assicurando che gli elementi del Gruppo di lavoro sulle politiche abbiano il profilo, le conoscenze e l'esperienza giusti e possano attingere al sostegno di una rete di partner;
- ▶ **I risultati del progetto LOOP possono essere rilevanti e allineati con le politiche e le strategie europee:** superati, investendo in una strategia di costante aggiornamento che permette di allineare l'azione alle esigenze contestuali, e si cerca di migliorare esplicitamente il quadro educativo europeo e internazionale, tenendo conto, tra l'altro, dello stato dell'arte;
- ▶ **I gruppi target si dimostrano motivati e interessati e partecipano alle attività:** nel corso del progetto sono previste iniziative di sensibilizzazione e la rete di contatti che sostiene LOOP deve essere continuamente ampliata per attirare le parti interessate, che troveranno utili i risultati del progetto. La loro motivazione può essere garantita anche dal tema delle azioni, che mirano a migliorare le condizioni di carriera degli insegnanti (maggiore stabilità, più riconoscimento, ...) e il successo scolastico;
- ▶ **I documenti prodotti per trovare un numero sufficiente di insegnanti affinché le raccomandazioni abbiano senso:** ciò può essere ottenuto aumentando l'area geografica di azione, che può essere realizzata modificando le caratteristiche degli insegnanti target, ovvero età e/o anni di esperienza e/o posizione di carriera;
- ▶ **Il lavoro prodotto può trovare interlocutori di primo piano che riconoscono la validità di questa azione e sono interessati alla sua implementazione:** garantire che l'azione porti con sé un insieme di supporti e risorse e la certificazione delle azioni e dei loro attori;
- ▶ **I ministeri trovano il supporto necessario e possono implementare le azioni,** garantendo azioni significative, rilevanti e pertinenti.



6. DIMENSIONI DEL POLICY BRIEF

6.1. DIMENSIONE 1: CARRIERA DELL'INSEGNANTE

Il fatto che una carriera sia percepita come prestigiosa, gratificante e appagante o meno può avere un impatto sia sul tipo e sul numero di candidati che entrano nella professione, sia sulla soddisfazione lavorativa di coloro che già la svolgono. Questa dimensione mira a caratterizzare le carriere degli insegnanti utilizzando diversi parametri che sono stati analizzati in diversi Paesi del consorzio LOOP e che sono descritti di seguito sulla base dell'analisi dei dati raccolti.

- A. L'attrattiva della carriera di insegnante per un giovane insegnante.
- B. La rilevanza sociale della carriera di insegnante.
- C. Incentivi all'inizio dell'attività didattica.
- D. Motivazione e stabilità nella carriera degli insegnanti.
- E. Sfide professionali per l'insegnamento e supporto collaborativo.
- F. Misure di sostegno per gli insegnanti.
- G. Percezione del carico di lavoro degli insegnanti.

A. L'ATTRATTIVA DELLA CARRIERA DI INSEGNANTE PER UN GIOVANE INSEGNANTE

La maggior parte degli insegnanti principianti portoghesi si sente autorizzata (90%) e impegnata (95%) 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, gli insegnanti principianti hanno opinioni diverse: mentre il 79% si sente motivato nei confronti del proprio lavoro, il 5% ha espresso la propria mancanza di motivazione. Sebbene si tratti di una piccola percentuale, è significativa in quanto le ragioni alla base sono legate alla progressione di carriera e alla mancanza di supporto che gli insegnanti sentono¹. Gli insegnanti sloveni hanno riferito alti livelli di impegno e dedizione al lavoro e l'insegnamento è generalmente considerato una professione confortevole, con molto tempo libero, uno stipendio solido e lunghe "vacanze"². La mancanza di percorsi di differenziazione durante la carriera, l'assenza di uno sviluppo professionale continuo e coerente, legato all'acquisizione di nuove responsabilità o ruoli, e lo scollamento tra eccellenza e progressione professionale, sono variabili importanti per spiegare l'assenza di incentivi disponibili per gli insegnanti per progredire *all'interno della* professione di insegnante³. In Grecia, le condizioni di lavoro e la stabilità complessiva della carriera sono ancora una scelta attraente, perché gli insegnanti a tempo indeterminato godono dello status di Permanent Civil Servants⁴. Quasi tutti i partecipanti all'indagine,

¹ Rapporto nazionale portoghese LOOP.

² Il Rapporto nazionale sloveno LOOP ha indicato che tre quarti dei partecipanti ai questionari sono fortemente d'accordo con l'affermazione di essere impegnati/dedicati al proprio lavoro. Meno dell'1% dichiara di non essere d'accordo con l'affermazione di essere impegnato o motivato.

³ Rapporto nazionale spagnolo LOOP, sezione 1.1.4 e OCSE (2021), Education at a Glance 2021, Parigi, OECD Publishing.

⁴ Rapporto nazionale LOOP sulle greche".



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



in Croazia, concordano sul fatto che la carriera di insegnante non è attraente per un giovane insegnante. D'altra parte, molti giovani studiano nelle università per diventare insegnanti in futuro. Inoltre, gli insegnanti riconoscono che la loro carriera potrebbe essere più attraente. In Italia, la carriera di insegnante non è attraente per i giovani insegnanti soprattutto a causa del lungo periodo di precariato e del basso reddito previsto; inoltre, sono gravati da attività burocratiche che quasi sovrastano quelle strettamente didattiche. La carriera di insegnante è attraente in Germania, dove gli insegnanti trovano facilmente e rapidamente lavoro grazie ai posti vacanti. Uno studio della fondazione Bertelsmann ha stimato che entro il 2025 dovranno essere assunti 105.000 insegnanti per soddisfare il fabbisogno delle scuole elementari tedesche, mentre si può prevedere che un massimo di 70.000 laureati inizieranno a lavorare nel settore in quel periodo⁵. Inoltre, gli studi dimostrano che gli stipendi degli insegnanti in Germania sono nel terzo superiore degli stipendi in Europa⁶.

B. LA RILEVANZA SOCIALE DELLA CARRIERA DI INSEGNANTE

Solo il 9% degli insegnanti portoghesi ha dichiarato di sentire che la propria professione è apprezzata dalla società, mentre solo il 65% ha dichiarato che, se potesse scegliere di nuovo, diventerebbe ancora un insegnante, rispetto alle rispettive medie OCSE del 26% e del 76%⁷. In Slovenia, prima di negoziare le misure di austerità nel settore pubblico, i dati sono stati utilizzati per scoprire quanto gli insegnanti sloveni siano gravati. In Spagna, si nota una significativa divisione tra le convinzioni degli insegnanti - con la percezione che la professione non sia socialmente valorizzata. Al contrario, i dati esistenti, non inclusi nel rapporto nazionale LOOP, mostrano che l'insegnamento è tra le professioni più apprezzate. Nonostante gli stipendi relativamente bassi, numerosi studi hanno dimostrato che gli insegnanti greci sono molto soddisfatti del loro lavoro, considerando la natura del lavoro e la possibilità di lavorare con gli studenti e di aiutarli, ma meno soddisfatti delle loro condizioni di lavoro⁸. Sebbene la maggior parte degli intervistati nel sondaggio croato ritenga che la professione di insegnante non sia socialmente rilevante, non sembra essere così, quando gli studi sugli insegnanti hanno dimostrato che questa carriera è ancora attraente per i giovani e molti di loro vogliono lavorare nelle scuole. Una delle ragioni è legata allo stipendio degli insegnanti, che è leggermente superiore a quello medio. In Italia, la professione di insegnante non è socialmente rilevante, o almeno non lo è più come un tempo. Secondo una recente indagine condotta dai sindacati, il 40% degli insegnanti cambierebbe lavoro a causa di: bassi livelli retributivi e lunghe trattative per il rinnovo del contratto nazionale di lavoro. In Germania l'insegnamento è una professione socialmente rilevante e ben rispettata. In Germania gli insegnanti sono dipendenti pubblici e come tali godono di un'alta valutazione: stipendi elevati, un futuro sicuro e un orario di lavoro standardizzato - spesso i tedeschi cercano di entrare nel servizio pubblico grazie a numerose preferenze.

⁵ BertelsmannStiftung, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/home/> e in Germania c'è un disperato bisogno di insegnanti, <https://www.dw.com/en/germany-is-desperate-for-teachers/a-45246978>

⁶ In: <https://www.alumniportal-deutschland.org/en/career/teachers-salaries-teacher-educator-remuneration>

⁷ Rapporto nazionale portoghese LOOP da & Education Policy Outlook, 2020.

⁸ Anastasiou & Papakonstantinou, 2014; Koutrouba & Michala, 2017; Anastasiou & Belios, 2020), pag. 25.



C. INCENTIVI ALL'INIZIO DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA

In generale, in Portogallo, la maggior parte dei direttori scolastici e degli insegnanti principianti ritiene di non aver ricevuto un sostegno sufficiente nei primi anni della propria carriera, confermando che le scuole in cui hanno lavorato non avevano accesso ad alcun supporto pianificato (come i programmi di inserimento). Pertanto, l'unico sostegno che hanno ricevuto è stato quello informale di altri insegnanti esperti, su base volontaria. La stragrande maggioranza (72%) avrebbe apprezzato la possibilità di partecipare a un programma di inserimento formale con il supporto di un mentore. Gli insegnanti portoghesi hanno anche riferito di aver avvertito, all'inizio, una mancanza di stabilità, in quanto sono stati collocati in scuole diverse per molti anni e dipendevano dai posti vacanti e dalle sostituzioni, il che comporta costi finanziari elevati senza alcun sostegno, come gli insegnanti greci.

Gli insegnanti greci affermano inoltre di dover far fronte a un orario sbilanciato per sostenere le loro famiglie e a un'ampia componente didattica, che comprende molteplici compiti impegnativi. A questo proposito, spesso devono affrontare le classi più impegnative a scuola, senza una conoscenza efficace del contesto scolastico.

Gli insegnanti in Slovenia accedono alla professione in due modi: attraverso i programmi di inserimento o candidandosi per le posizioni aperte pubblicizzate dalle scuole. Il sistema di inserimento non è obbligatorio e le scuole, in caso di posti vacanti, possono assumere insegnanti principianti (con un'adeguata formazione iniziale degli insegnanti), che devono ancora sostenere l'esame professionale di Stato per ottenere la qualifica completa.⁹ Esistono due *programmi di inserimento formalmente implementati*, gestiti dal Ministero e cofinanziati anche dal Fondo sociale europeo. Questi programmi sono in parte basati su un programma di tirocinio¹⁰, ma non sono più stati effettivamente attuati dal 2014. Nello stesso periodo, i programmi "Primo impiego" e "Imparare a fare l'insegnante" hanno rappresentato il punto di ingresso nella professione per circa il 10% degli insegnanti principianti ogni anno.

Durante i primi anni, gli insegnanti spagnoli hanno stipendi significativamente migliori rispetto ai loro colleghi dei Paesi OCSE (OCSE, 2021). Detto questo, mentre gli stipendi legali degli insegnanti con le qualifiche massime al vertice della scala salariale erano, in media, tra l'86% e il 91% più alti di quelli degli insegnanti con le qualifiche minime all'inizio della loro carriera, in Spagna gli stipendi massimi erano solo tra il 42% e il 50% più alti degli stipendi minimi.¹¹

L'orario di insegnamento settimanale obbligatorio per gli insegnanti greci varia da 18 a 25 ore, a seconda del livello e dell'anzianità di servizio (cioè gli insegnanti più esperti insegnano meno ore). D'altra parte, la cultura esistente nella maggior parte delle scuole greche prevede che gli insegnanti

⁹ Le scuole devono assumere insegnanti già in possesso dell'abilitazione professionale e possono assumere candidati privi di tale abilitazione solo se non si sono presentati insegnanti con l'abilitazione.

¹⁰ Descritta nella Legge sull'organizzazione e il finanziamento dell'istruzione.

¹¹ Rapporto nazionale spagnolo LOOP, sezione 1.1.4 e OCSE (2021), Education at a Glance 2021, Parigi, OECD Publishing.



principianti svolgono i compiti scolastici più impegnativi e intensivi. Questi compiti includono, ad esempio, l'organizzazione di attività extrascolastiche (ad esempio, visite di studio), la preparazione di vari eventi, il lavoro burocratico/amministrativo, l'aggiornamento del sito web della scuola e dei social media¹². Quindi, gli insegnanti greci, così come quelli italiani, non godono di incentivi per la loro attività didattica all'inizio della loro attività professionale. 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 di base dello sviluppo professionale continuo organizzato è quello di utilizzare e valorizzare il potenziale degli operatori didattici per migliorare il processo educativo e i risultati degli alunni/studenti. Gli obiettivi educativi sono descritti nei principi del National Curriculum Framework. Gli insegnanti della scuola dell'infanzia e gli insegnanti della scuola primaria e secondaria devono dimostrare le loro competenze e conoscenze di base nel programma di inserimento. Il programma di inserimento si conclude con il cosiddetto esame di Stato. Gli insegnanti non sono soddisfatti di come viene svolto il programma di inserimento. Sostengono che dipende dal tipo di mentore che ricevono. Gli insegnanti ritengono che il programma di inserimento vada bene, ma che la sua attuazione non sia buona.

In Germania non ci sono incentivi speciali all'inizio della carriera di un insegnante.

D. MOTIVAZIONE E STABILITÀ NELLA CARRIERA DEGLI INSEGNANTI

In Portogallo, per quanto riguarda la percezione, la soddisfazione e la motivazione della carriera degli insegnanti in generale, la maggior parte degli insegnanti esperti intervistati si sente autorizzata (97%), motivata (79%) e impegnata (92%) nel proprio lavoro, oltre che integrata e sostenuta dai colleghi nelle difficili decisioni del lavoro quotidiano (73%). Secondo i dati raccolti, il 54% dei partecipanti, guardando al futuro, è soddisfatto di essere un insegnante per tutta la sua carriera, mentre il 21% non è d'accordo. D'altra parte, il 64% vorrebbe avere l'opportunità di diversificare le opzioni della propria carriera di insegnante, abbracciando altri ruoli piuttosto che l'insegnamento, e solo il 15% ha l'opinione opposta.

In Slovenia, guardando al futuro gli insegnanti esprimono solo una minore soddisfazione per la prospettiva di trascorrere l'intera carriera come insegnanti. Due terzi degli intervistati sono d'accordo o fortemente d'accordo con l'affermazione che sarebbero felici di trascorrere l'intera carriera come insegnanti. Circa il 70% degli insegnanti ha dichiarato che vorrebbe avere l'opportunità di fare da tutor agli insegnanti principianti. La carriera di insegnante in Spagna è stagnante¹³ e non incoraggia la progressione professionale verso livelli più elevati di responsabilità. Tuttavia, esiste una grande differenza di privilegi tra insegnanti principianti e insegnanti in carriera.

Anche 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

¹² Rapporto LOOP National Greek, pag. 37.

¹³ Rapporto nazionale LOOP sulla Spagna, sezione 1.1.3.



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



di posti) o di direttore locale/regionale (corrispondente a un centinaio di posti in totale), per cui gli stipendi degli insegnanti sono essenzialmente legati solo agli anni di servizio¹⁴.

In Croazia, la prima motivazione che spinge gli insegnanti a diventare insegnanti è il vantaggio economico della professione. La motivazione che spinge gli insegnanti a partecipare alla formazione continua è la possibilità di ottenere una promozione e lo sviluppo professionale continuo, insieme ad altri fattori di successo nel lavoro con gli studenti. Solo gli insegnanti che partecipano regolarmente a programmi ed eventi di sviluppo professionale continuo possono essere promossi a insegnanti-mentori e insegnanti-consiglieri. Inoltre, è interessante notare che la motivazione per il mentoring per più della metà degli insegnanti croati esperti (54%) è la possibilità di condividere le proprie conoscenze ed esperienze con gli insegnanti principianti, mentre per il 15% degli insegnanti esperti è l'opportunità di diversificare la propria carriera di insegnante (ma mantenendo in parte le proprie responsabilità di insegnamento) e il beneficio finanziario.

Una volta che gli insegnanti, in Italia, sono entrati nel mondo dell'istruzione, continuano per tutta la loro carriera (sia i precari che gli insegnanti di ruolo).

Gli insegnanti tedeschi hanno una professione molto stabile. Per quanto riguarda la motivazione, è più una questione personale che organizzativa. Tuttavia, gli insegnanti hanno opportunità di formazione e di sviluppo professionale continuo.

E. SFIDE PROFESSIONALI DELL'INSEGNAMENTO E SUPPORTO COLLABORATIVO

Diversi autori fanno riferimento alla necessità di rafforzare le dinamiche collaborative nelle scuole, attraverso laboratori di formazione o progetti volti a migliorare le pratiche didattiche, valorizzando la formazione continua che enfatizza la ricerca e la ricerca di soluzioni di apprendimento collaborativo, che dovrebbe essere formalmente e coerentemente prevista nel programma degli insegnanti, che in Portogallo non è istituzionalizzato. La maggior parte degli insegnanti all'inizio della loro carriera apprezzerrebbe il sostegno e/o la collaborazione con altri insegnanti. Gli insegnanti esperti¹⁵ hanno dichiarato di avere motivazioni diverse per sostenere altri colleghi. La maggioranza (42%) vorrebbe avere la possibilità di condividere conoscenze ed esperienze con gli insegnanti all'inizio della loro carriera. Il 29% vorrebbe avere l'opportunità di diversificare la propria carriera di insegnante, mantenendo in parte le proprie responsabilità di insegnamento. Il 15% ha dichiarato che sarebbe motivato se gli venisse offerta una riduzione dell'orario di lavoro settimanale per sostenere altri insegnanti.

In Slovenia, il lavoro di collaborazione non è incluso nel programma dell'insegnante. Nel Rapporto LOOP, circa due terzi degli insegnanti esperti partecipanti hanno già avuto l'opportunità di fare da mentori a colleghi più giovani e praticamente tutti sono interessati a farlo. La motivazione principale è prevalentemente intrinseca: avere l'opportunità di condividere le proprie conoscenze ed esperienze

¹⁴ Rapporto LOOP National Greek, pag. 25.

¹⁵ Rapporto nazionale portoghese LOOP.



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



per formare colleghi più giovani, ricevere potenzialmente una responsabilità diretta, ottenere un riconoscimento e diversificare la propria carriera. La riduzione del carico di lavoro degli obblighi pedagogici diretti o l'aumento del potenziale di guadagno sembrano avere un basso livello di importanza quando si decide il ruolo di mentori.

Il sostegno e la collaborazione con altri insegnanti, in Spagna, non sono incentivati dalla normativa vigente. Nelle interviste¹⁶, gli insegnanti parlano comunemente di queste attività come gratificanti ed estremamente utili, anche se sono estremamente difficili da mettere in pratica dato lo scarso tempo assegnato a questo tipo di incentivi o l'inesistenza degli stessi.

Il tempo di servizio di un insegnante come tutor, in Grecia, è una qualifica aggiuntiva che, secondo la legge, viene presa in considerazione nel processo di selezione degli insegnanti per l'acquisizione di posti nella gerarchia dell'amministrazione dell'istruzione¹⁷. La legislazione greca prevede che il sostegno ai colleghi costituisca una ricompensa. Tuttavia, questa disposizione non è stata ancora attuata.

Ufficialmente, il lavoro collaborativo non è incluso nelle attività degli insegnanti in Croazia, ma se si osservano le attività collaborative che sono più spesso presenti nelle scuole, si può notare che riguardano principalmente la definizione di standard comuni nella valutazione dei progressi degli studenti. D'altra parte, purtroppo, il sostegno agli altri colleghi non è gratificante in Croazia. Più di due terzi degli insegnanti esperti partecipanti hanno già avuto l'opportunità di fare da mentori ai colleghi più giovani. Il 71% degli insegnanti esperti ha dichiarato di sentirsi in grado di fare da mentore a un insegnante principiante, il 19% ha confermato che si sentirebbe in grado, ma solo se ricevesse una formazione, mentre il restante 10% ha specificato che forse si sentirebbe in grado.

Le relazioni che gli insegnanti instaurano a scuola tra pari o tra insegnanti principianti appena entrati nell'anno di prova e i loro tutor sono gratificanti in Italia. Anche in Germania il lavoro di collaborazione è incoraggiato, ma non è realmente incluso nell'agenda dell'insegnante e non è ufficialmente premiato, ma spetta alla direzione della scuola riconoscerlo e incentivare emotivamente gli insegnanti.

F. MISURE DI SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI

La ricerca in Portogallo ha dimostrato che i percorsi di *Induction* come azione di supporto agli insegnanti sono molto incentrati su una prospettiva amministrativa. L'obiettivo di aiutare gli insegnanti a iniziare la loro carriera dovrebbe essere spostato verso un obiettivo più pedagogico, che si preoccupi di promuovere l'eccellenza tra gli insegnanti - sia principianti che esperti - durante tutta la loro carriera. In Portogallo, il programma di inserimento viene fornito come supporto nell'anno di prova, che si applica quando l'insegnante trova un posto fisso e inizia la sua carriera di insegnante. Questa situazione può verificarsi quando l'insegnante ha già molti anni di servizio come insegnante a contratto, e quindi

¹⁶ Rapporto nazionale LOOP sulla Spagna.

¹⁷ Rapporto LOOP National Greek, pag. 17.



molta esperienza come insegnante. Questi programmi sono visti come uno sviluppo professionale continuo che dovrebbe essere attivato con situazioni più precoci di avvio alla pratica professionale¹⁸.

Il programma di inserimento, in Slovenia, prevede la familiarizzazione con gli effettivi processi di insegnamento delle materie in un istituto o in una scuola dell'infanzia 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 gestione della classe e con la direzione della scuola, organizzando incontri e consultazioni con i genitori. Inoltre, acquisiscono conoscenze e competenze al di fuori dell'istituto o della scuola dell'infanzia, in particolare in aree importanti per l'esame professionale dell'insegnamento.

La Spagna dispone di un numero significativo di programmi di formazione per gli insegnanti, ma manca di misure coerenti e olistiche volte a sostenere gli insegnanti principianti o a creare una progressione di carriera. Inoltre, alcune misure di sostegno sparse sono ufficialmente dichiarate per sostenere gli insegnanti principianti, ma sono scarsamente attuate e valutate. In Grecia non esistono pratiche formali di mentoring. Solo di recente, nel luglio 2021, il governo ha approvato una nuova legge (legge n. 4823/21) che reintroduce il ruolo di tutor nel sistema greco¹⁹, ma questa nuova legge non è ancora stata attuata.

Nell'ambito della "Strategia per l'istruzione, la scienza e la tecnologia"²⁰ istituita dal governo croato nel 2014, il percorso di carriera di un insegnante è definito nell'obiettivo strategico n. 4 - Migliorare il sistema di sviluppo professionale continuo dei dipendenti dell'istruzione. 4 - Migliorare il sistema di sviluppo professionale continuo e la formazione dei dipendenti dell'istruzione. Secondo la strategia, il governo riconosce che gli educatori, gli insegnanti, i consulenti, i direttori e i collaboratori professionali si trovano ad affrontare diverse nuove sfide, per cui ci si aspetta che abbiano competenze moderne. Pertanto, lo sviluppo professionale continuo è imperativo per tutti gli insegnanti e i collaboratori professionali nei processi di riconoscimento, acquisizione, sviluppo e orientamento delle conoscenze, delle competenze e delle abilità degli individui. Gli insegnanti principianti croati 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 contesto croato, è significativo sottolineare questo diritto e obbligo formale che garantisce a ogni insegnante un'introduzione alla professione con un tutor nell'arco di un anno.

In Italia, il lavoro di collaborazione è pienamente incluso nel programma dell'insegnante. In Germania esiste un programma ufficiale di inserimento per gli insegnanti principianti che dura un anno e mezzo. In seguito, il sostegno viene fornito dai colleghi e dalla direzione della scuola.

¹⁸ Manso, J. e R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles" [Quelli che iniziano: la sfida di sostenere gli insegnanti alle prime armi]. *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.

¹⁹ Rapporto LOOP National Greek, pag. 17.

²⁰ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html



G. PERCEZIONE DEL CARICO DI LAVORO DEGLI INSEGNANTI

Gli insegnanti portoghesi, oltre ai loro doveri di insegnamento, sono sovraccaricati di riunioni e di molteplici compiti di natura burocratica e, per questo motivo, qualsiasi attività aggiuntiva, come quella di mentore, potrebbe essere percepita negativamente, anche se è legata al sostegno dei colleghi.

In Slovenia, il consenso tra gli insegnanti²¹ è che il tutoraggio è fondamentale per i processi di inserimento e un modo per sostenere gli insegnanti. Una percentuale molto simile di partecipanti all'indagine concorda sul fatto che il mentoring dovrebbe essere svolto insieme alla pratica diretta dell'insegnamento e non dovrebbe superare gli obblighi lavorativi. Quindi, gli insegnanti partecipanti concordano sul fatto che i tutor dovrebbero mantenere il loro lavoro con gli studenti, aggiungendovi il mentoring, piuttosto che sostituire completamente un percorso professionale con un altro.

Il problema attuale in Spagna²² è che fino ad ora - anche se questo "ora" sarà presto drasticamente cambiato dalla nuova legge sull'istruzione - le azioni di sostegno sono riconosciute ma non implementate nella carriera degli insegnanti esistente²³.

L'orario settimanale obbligatorio di insegnamento degli insegnanti greci varia da 18 a 25 ore, a seconda del livello di istruzione e degli anni di servizio (cioè, gli insegnanti più esperti insegnano meno ore). Anche in questo caso, gli insegnanti devono rimanere a scuola per 35 ore settimanali, svolgendo, oltre ai compiti didattici, anche altri compiti come quelli amministrativi, gli incontri con i genitori, la preparazione delle lezioni, ecc.

Gli insegnanti sostengono che la loro carriera è sovraccarica in Croazia. Gli insegnanti principianti non sono preparati al carico amministrativo che li attende; anche gli insegnanti esperti si lamentano dell'onere amministrativo. Sia gli insegnanti principianti che quelli esperti hanno bisogno di più tempo per concentrarsi sulle attività di classe e non sui compiti amministrativi. In base all'esperienza degli insegnanti, essi non sono sovraccaricati dal loro lavoro principale - l'insegnamento agli studenti e le altre attività di classe - ma sono sovraccaricati da altre attività nelle scuole che non sono correlate al processo di insegnamento. La carriera degli insegnanti è sovraccaricata da attività burocratiche, pianificazione cooperativa e riunioni del consiglio scolastico. In Italia, sarà difficile includere più compiti nelle attività didattiche.

In Italia, la carriera degli insegnanti è sovraccaricata da attività burocratiche, pianificazione cooperativa e riunioni del consiglio d'istituto, e quindi difficilmente possono includere altri compiti nelle loro attività professionali.

In Germania le carriere degli insegnanti sono piuttosto sovraccariche. Gli insegnanti sono solitamente sommersi da compiti amministrativi e da mansioni non correlate all'insegnamento. Inoltre, uno studio

²¹ Rapporto nazionale LOOP in Slovenia.

²² Rapporto nazionale LOOP sulla Spagna.

²³ Manso, J. e J. Moya (Coord.). 2019. Profesión y profesionalidad docente [La professione docente in Spagna]. Madrid: REDE e ANELE.



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



commissionato a²⁴ da un sindacato di insegnanti mostra che in Germania gli insegnanti lavorano un'ora e 40 minuti in più a settimana rispetto agli altri dipendenti pubblici. Di conseguenza, tra il 14% e il 19% degli insegnanti ha un orario di lavoro eccessivamente lungo, superiore alle 48 ore durante la settimana scolastica.

6.1.1. PRINCIPALI RISULTATI DELLA CARRIERA DEGLI INSEGNANTI

Attualmente viviamo in un contesto politico, economico, sociale e culturale che non motiva la scelta di intraprendere la professione di insegnante nella maggior parte dei Paesi europei e, di conseguenza, alcuni di essi stanno incontrando difficoltà nel rinnovare e mantenere una forza lavoro stabile e motivata.

Gli insegnanti non si sentono accompagnati, né riconosciuti socialmente per il lavoro che svolgono, né adeguatamente e sufficientemente preparati ad assolvere le responsabilità che devono affrontare nei primi anni della loro professione.

La maggior parte degli insegnanti di diversi Paesi, quando sceglie di diventare insegnante, sa che dovrà affrontare l'**instabilità professionale nei primi anni di attività, stipendi bassi e compiti amministrativi noiosi e dispendiosi in termini di tempo**, ma cerca di mantenere la propria attività con la prospettiva di godere di un'altra stabilità, di altri benefici, di riconoscimenti e di svolgere altre funzioni più gratificanti in futuro. Questo perché, nella maggior parte dei Paesi, esiste una grande differenza di diritti tra gli insegnanti all'inizio della carriera e gli insegnanti esperti. D'altra parte, nella maggior parte dei Paesi, non esiste un concetto di carriera attraente, ovvero la **progressione di carriera è molto difficile da realizzare**, impedendo agli insegnanti meritevoli di farcela, oppure molto competitiva o addirittura inesistente in alcuni Paesi. È stato rilevato che in alcuni Paesi europei la **progressione di carriera è molto simile per tutta l'attività professionale ed è quindi scoraggiante perché non premia il lavoro, lo sforzo e la dedizione.**

Secondo diversi autori e rapporti nazionali, gli insegnanti soffrono di **solitudine professionale**, spesso dovuta al fatto che sono inseriti in condizioni difficili, che li portano a pericolose fasi di disincanto, disillusione e demotivazione professionale.

D'altra parte, **il sostegno fornito all'inizio della carriera degli insegnanti è ridotto**, di difficile accesso o inesistente, il che costringe gli insegnanti principianti a cercare un sostegno volontario da parte dei colleghi, che a loro volta sono sovraccarichi di lavoro, in quanto accumulano una moltitudine di compiti e quindi non hanno molto tempo o formazione specifica per essere in grado di sostenere e guidare i colleghi più giovani in modo coerente e sistematico come sarebbe necessario.

Gli insegnanti esperti e i direttori scolastici osservano che tutti gli insegnanti sarebbero motivati e trarrebbero beneficio dall'avere il sostegno e il tempo dei loro colleghi per farlo. Tuttavia, il lavoro collaborativo esistente non è definito, quindi si potrebbe correre il rischio di non essere incoraggiati o

²⁴ In: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/studie-zur-arbeitszeit-lehrkraefte-sind-hochmotiviert-aber-hochbelastet/>



ricompensati. La maggior parte degli insegnanti si sente sovraccarica perché ha molti compiti che vanno al di là dell'insegnamento e, sebbene riconoscano che il lavoro collaborativo potrebbe sostenerli nello sviluppo delle loro attività professionali e che ne **trarrebbero beneficio se fosse pianificato, ritengono che sarebbe importante creare altre condizioni perché sia effettivamente implementato e perché gli insegnanti possano svilupparlo formalmente con le necessarie condizioni di supporto.**

6.2. DIMENSIONE 2: PROGRAMMI DI INSERIMENTO

L'insegnamento implica l'acquisizione di un insieme di competenze e qualifiche, in cui è richiesta l'istruzione superiore, si inserisce nel contesto dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, include 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)²⁵.

Nel corso degli anni sono stati sviluppati studi di diversa portata, in contesti nazionali e internazionali, sull'importanza della formazione, sui modelli e sull'organizzazione della formazione. Questa panoramica sta attraversando uno di questi momenti, poiché la professione di insegnante è soggetta a nuove richieste che richiedono competenze più complesse e diversificate, alle quali la formazione iniziale degli insegnanti non può rimanere indifferente.

Il rapporto dell'OCSE (TALIS, 2018), nell'analisi di tutti i sistemi educativi più evoluti, tra cui la maggior parte dei Paesi che fanno parte del consorzio LOOP, ha rilevato che un periodo di pratica didattica dopo la formazione iniziale ha un programma di *Induction* obbligatorio. I risultati degli ultimi due cicli TALIS (2013 e 2018) mostrano che questa formazione integrata non esiste o è quasi inaccessibile.

L'induzione è un supporto a livello di programma che abbraccia tutti i ruoli e le responsabilità degli insegnanti e può essere utilizzato per migliorare la loro efficacia nel successo degli studenti (LYNCS, 2015). Il termine induzione viene utilizzato per indicare i vari processi con cui gli insegnanti principianti vengono introdotti nella professione di insegnante ed è normalmente associato ai primi anni di insegnamento, dopo aver completato un programma di formazione iniziale degli insegnanti. L'inserimento degli insegnanti è stato inteso dai tre gruppi target coinvolti nella ricerca in sei dei sette Paesi del partenariato come "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".

L'induzione è un processo sistematico e duraturo di sviluppo professionale, di natura collaborativa, che coinvolge una rete di insegnanti e specialisti, incentrato sul contesto scolastico, sulla promozione dell'apprendimento degli studenti e sullo sviluppo del sistema educativo.

²⁵ Disponibile in: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications> (consultato il 25.05.2021).



Inoltre, alcuni partner hanno espresso alcuni commenti importanti, come la parola chiave della definizione di "induction" è "mentoring"; quindi, i programmi di *induction* dovrebbero avere il mentoring e gli insegnanti esperti hanno anche espresso l'interesse e l'idea dell'apprendimento reciproco come aspetto rilevante dei programmi di *induction*.

Pertanto, questa dimensione, i programmi di induzione, sono stati caratterizzati dai seguenti parametri:

- A. Le esigenze degli insegnanti all'inizio della loro carriera;
- B. Opportunità di pratica didattica durante la formazione iniziale degli insegnanti;
- C. Supporto agli insegnanti all'inizio della carriera;
- D. Insegnanti e programmi di inserimento;
- E. Accessibilità dei programmi di induzione, struttura, differenze e analogie;
- F. Ruolo dei direttori scolastici nell'integrazione degli insegnanti principianti.

A. I BISOGNI DEGLI INSEGNANTI ALL'INIZIO DELLA CARRIERA

In un recente studio condotto da Kokkaliari, nel 2017, sulle condizioni di servizio degli insegnanti principianti²⁶, con esperienza tra 1 e 4 anni nelle scuole primarie greche, è emerso che ci sono altri fattori, oltre alla formazione iniziale degli insegnanti, che impediscono un'integrazione e un inserimento agevole nella professione, come ad esempio:

- ▶ fattori personali (scarsa autoefficacia, stress professionale),
- ▶ fattori scolastici (clima scolastico, mancanza di collaborazione e comprensione da parte dei colleghi)
- ▶ sfide didattiche (attuazione delle conseguenze, risposta alle esigenze degli studenti con difficoltà di apprendimento).

Gli insegnanti di tutti i paesi del consorzio ritengono, in una prospettiva globale, di aver bisogno di sostegno e sembra che i direttori scolastici siano concordi nel ritenere che l'accesso alla professione e lo svolgimento dei compiti professionali costituiscano la sfida principale della loro professione²⁷.

Negli ultimi decenni, in Italia, nuove norme hanno stabilito come requisito minimo la laurea triennale (inizialmente, l'accesso alle scuole primarie era possibile anche per chi aveva un diploma di liceo pedagogico).

La stragrande maggioranza degli insegnanti principianti, in Grecia, si rivolge a insegnanti più esperti per ottenere sostegno (70%), ad altri insegnanti principianti (65,1%), al direttore della scuola (47,7%) e

²⁶ La maggior parte di loro ha conseguito un master (54%) o una seconda laurea (5%).

²⁷ Manso, J. e R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles" [Quelli che iniziano: la sfida di sostenere gli insegnanti alle prime armi], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441. e Martín Cuadrado, A.M., A. Estrada e M.J. Corral. 2021. "El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría [sostegno agli insegnanti alle prime armi in scuole a basso rendimento attraverso il mentoring]". *ETHIKA+*, 3: 147-165. DOI: 10.5354/2452-6037.2021.61040. Manso, J. e R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Quelli che iniziano: la sfida di sostenere gli insegnanti alle prime armi]", *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.



molto meno al consulente didattico (11,6%). Questo sostegno ha assunto soprattutto la forma di consigli professionali amichevoli (84,9%) e molto meno quella di osservazione delle lezioni di altri colleghi (17,4%). È inoltre caratteristico che in molti casi gli insegnanti principianti abbiano riferito di varie fonti di sostegno emotivo o professionale al di fuori della scuola, come la ricerca su Internet (73,3%), la ricerca di bibliografia pertinente (51,2%), il consiglio di amici (48,8%) o la partecipazione a corsi di formazione in servizio (45,3%)²⁸. Indipendentemente dalla loro definizione di "induzione", la maggior parte degli insegnanti di tutti i gruppi target crede fermamente nel valore dei programmi di induzione, soprattutto come strumento per rafforzare le competenze professionali, ma anche per motivare gli insegnanti principianti all'inizio della loro carriera.²⁹

Il rapporto nazionale sulla Slovenia afferma che circa il 60% degli insegnanti concorda sul fatto che la formazione iniziale li abbia preparati bene per quanto riguarda le conoscenze professionali, mentre solo il 20% non è d'accordo. Per quanto riguarda il livello di preparazione agli approcci didattici e alle competenze puramente pedagogiche nell'erogazione dei contenuti, il numero di coloro che non sono d'accordo (40%) è già maggiore di quelli che sono d'accordo (30%). Il divario più grande nel sistema sembra essere la periferia burocratica delle professioni educative. Solo il 10% degli insegnanti ritiene di essere stato ben preparato a questo aspetto dagli studi iniziali, mentre quasi il 70% non è d'accordo.

Gli insegnanti croati hanno sottolineato che il sostegno implica anche una grande responsabilità per la qualità e i risultati del lavoro. Gli insegnanti croati affermano di essere stati ben preparati dai loro studi iniziali per quanto riguarda le conoscenze delle materie e le competenze pedagogiche e didattiche. Ma non sono sufficientemente preparati per le dimensioni emotive/psicologiche e sociali del lavoro scolastico. La maggioranza degli insegnanti tedeschi ritiene di non essere stata adeguatamente preparata per quanto riguarda la maggior parte degli aspetti professionali, ma soprattutto per gli aspetti burocratici e amministrativi della professione³⁰.

- ▶ Gli insegnanti sloveni³¹ hanno elencato le seguenti sfide legate ad alcune lacune riscontrate nei programmi di formazione iniziale.
- ▶ Insegnare a bambini con esigenze speciali, con diversi stili di apprendimento e con difficoltà a comprendere la loro situazione psicologica in generale.
- ▶ Anche l'auto-riflessione, la gestione delle emozioni e i problemi di igiene mentale sono stati sollevati in gran numero.
- ▶ Competenze trasversali necessarie per gestire una classe, agire in situazioni di conflitto e lavorare in diverse dinamiche con colleghi, genitori e studenti.
- ▶ Approcci e metodi di insegnamento più recenti.

²⁸ Rapporto LOOP National Greek, pag. 38.

²⁹ Rapporto LOOP National Greek, pag. 14.

³⁰ Rapporto nazionale LOOP Germania, pag. 66.

³¹ Rapporto nazionale LOOP in Slovenia.



B. OPPORTUNITÀ DI PRATICA DIDATTICA DURANTE LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI

Nel contesto della formazione iniziale degli insegnanti, il periodo di formazione pratica supervisionata, inteso come elemento centrale della formazione degli insegnanti e come spazio privilegiato per superare la mancanza di articolazione tra teoria e pratica, è un processo formativo guidato da un approccio investigativo e un modo per riconoscere l'importanza della pratica didattica. Tuttavia, questa pratica supervisionata non trova consenso sulle sue finalità nei diversi studi. La visione dell'istruzione e della formazione professionale che ne è alla base, le strategie formative da utilizzare, le competenze professionali da sviluppare e i modi per valutarle, i ruoli che devono essere svolti dalle diverse parti, la relazione che si stabilisce tra la pratica e altre componenti del curriculum formativo o la sua durata. I risultati fanno eco ad altri risultati internazionali che descrivono una sfida continua tra teoria e pratica.

Gli insegnanti tedeschi sono soddisfatti del modo in cui le opportunità pratiche sono incluse nei programmi di formazione iniziale. Gli insegnanti in servizio - il practicum, in termini spagnoli - continuano a essere la questione centrale nei dibattiti sulla formazione iniziale degli insegnanti³².

Lo stesso vale per gli insegnanti croati (principianti ed esperti, persino i direttori scolastici), che sostengono che i futuri insegnanti devono fare più pratica diretta nelle scuole durante la loro formazione iniziale. Fanno eccezione gli insegnanti del livello primario (dal grado 1 al 4) che ritengono di avere abbastanza pratica, ma pensano anche che non sarebbe male aumentarla.

In Slovenia, i programmi di studio per la formazione iniziale degli insegnanti devono includere conoscenze pedagogiche e specifiche della materia, oltre ad almeno 15 ECTS di pratica pedagogica a scuola. Tuttavia, l'opinione prevalente è che non sia abbastanza orientato alla pratica. Il mancato radicamento nella pratica potrebbe essere uno dei maggiori risultati dell'intera ricerca condotta attraverso l'indagine e le interviste della ricerca LOOP, relative alla formazione iniziale degli insegnanti. Quando ne hanno avuto l'opportunità, gli intervistati hanno dichiarato di aver acquisito conoscenze professionali solo quando hanno iniziato la loro esperienza pratica, che ha coinciso con l'inizio della loro carriera, perché prima non avevano avuto quasi nessuna opportunità pratica.

In Grecia, la maggior parte delle Facoltà di Scienze dell'Educazione delle Università offre ai propri studenti la possibilità di ottenere un certificato di competenza pedagogica e didattica, come parte integrante dei loro studi regolari, seguito dal completamento con successo di un gruppo di corsi corrispondenti a circa 40-60 ECTS. I corsi in questione rientrano nelle tre categorie seguenti: a) Pedagogia e istruzione, b) Insegnamento e apprendimento e c) Didattica e pratica di insegnamento³³.

Il numero di ricerche condotte sulle prime esperienze di insegnamento degli insegnanti è esiguo. Nonostante ciò, è possibile confermare, prendendo in considerazione il lavoro svolto nei Paesi del

³² Donaire, C. 2020. Relazione tra il prácticum e i processi di induzione all'insegnamento. Un estudio comparado entre Alemania, Chile, España y Finlandia [Insegnamento pre-servizio e induzione. Uno studio comparativo tra Germania, Cile, Spagna e Finlandia]. In *La Docencia en la Enseñanza Superior* [L'insegnamento nell'istruzione superiore], a cura di R. Roig-Vila, 1375-1388. Escudero Muñoz, J. M., M. Campillo Díaz, M. e J. Sáez Carreras. 2019. "El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora [Il nuovo MA per l'insegnamento nelle scuole secondarie: una revisione]", *Profesorado*, 23(3): 165-188.

³³ Rapporto LOOP National Greek, pag. 32.



consorzio, che le difficoltà sperimentate nel passaggio da studente a insegnante si manifestano in diverse dimensioni, con piccole differenze tra i contesti nazionali. Nella ricerca condotta, cinque domini di competenze (indicati di seguito) cercano di esprimere le competenze necessarie a un insegnante per rendere operativo il proprio lavoro:

- ▶ L'ambito didattico/scientifico-pedagogico comprende le competenze di insegnamento e di gestione della classe, la gestione della mancanza di motivazione, la differenziazione dei ritmi di apprendimento, la gestione del curriculum, il rapporto con gli studenti e la valutazione. Gli insegnanti greci, croati, italiani e sloveni hanno dichiarato di non essere ben equipaggiati con approcci didattici e competenze puramente pedagogiche per la trasmissione dei contenuti.
- ▶ Il dominio burocratico/amministrativo relativo alla conoscenza della legislazione, dei regolamenti normativi, delle procedure scolastiche, comprese altre diversità di compiti come le procedure amministrative di gestione della classe, è stato indicato come uno dei domini che gli insegnanti sentono, in Germania, Italia e Portogallo, come la più grande lacuna nel sistema di formazione iniziale.
- ▶ Il dominio emotivo comprende competenze quali la conoscenza di sé, l'autostima e la fiducia in sé stessi, nonché la gestione della dimensione personale e professionale che, se non sviluppata, porta all'isolamento e all'ansia. Questo dominio è stato indicato come fortemente rilevante nella ricerca dai partecipanti tedeschi, greci, croati, italiani, portoghesi, sloveni e spagnoli. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che i contesti scolastici sono oggi più complessi e impegnativi (diversità culturale o linguistica, inclusione, TIC) e questo può essere un'indicazione del fatto che gli insegnanti non sono preparati, durante la loro formazione iniziale, ad affrontare le sfide socio-emotive che si incontrano negli ambienti scolastici reali.
- ▶ L'ambito sociale comprende l'identità e l'identificazione professionale, le relazioni con i colleghi e i tutori, con una chiara inconsapevolezza delle regole di condotta. Gli insegnanti spagnoli e portoghesi hanno bisogno di maggiori conoscenze e competenze emotive e socioculturali, per facilitare la comunicazione con gli studenti o i loro genitori, che negli ultimi anni è diventata impegnativa.
- ▶ L'ambito tematico è legato alle conoscenze scientifiche acquisite nella formazione iniziale ed è in qualche modo allarmante che gli insegnanti principianti abbiano dichiarato di sentirsi meno preparati in termini di conoscenza approfondita dei contenuti delle materie che insegnano³⁴.

C. SUPPORTO PER GLI INSEGNANTI ALL'INIZIO DELLA CARRIERA

La pratica dell'insegnamento permette di costruire e consolidare un insieme di competenze, attitudini e soprattutto conoscenze pratiche, essenziali per la professione di insegnante. In questo senso, l'analisi delle prime esperienze professionali vissute, diventa il punto di partenza fondamentale per fornire un aiuto più efficace e riconoscere che la conoscenza degli insegnanti si acquisisce principalmente attraverso la pratica (Carter, 1990) in quanto specializzata, organizzata e tacita.

³⁴ Rapporto nazionale LOOP Grecia, pagg. 14-15.



In generale, la maggior parte dei direttori scolastici e degli insegnanti principianti ritiene di non aver ricevuto un sostegno sufficiente nei primi anni della propria carriera, confermando di non aver avuto accesso a un programma di inserimento formale e che l'unico sostegno ricevuto è stato fornito in modo informale da altri insegnanti esperti. Tuttavia, questo riconoscimento, notato dagli intervistati come una sfida, è anche legato al fatto che gli insegnanti hanno tempi e spazi ridotti per familiarizzare e per lavorare in collaborazione.

Uno studente per diventare insegnante qualificato in Slovenia deve superare un esame. Per poter accedere a un esame professionale, gli insegnanti devono soddisfare determinati requisiti. Un programma formale di introduzione non è uno di questi. Devono possedere un'istruzione formale appropriata relativa alla loro materia professionale, compresa l'istruzione pedagogica (possedere una laurea di natura pedagogica o completare un programma di studio supplementare non universitario). Inoltre, devono raggiungere una quota predefinita di ore di esperienza lavorativa. Gli insegnanti principianti, in Slovenia, vorrebbero poter svolgere vari compiti insieme a un insegnante esperto, come mentore, sotto la sua guida, con il suo feedback e la sua disponibilità per un aiuto "in movimento".

Secondo le interviste spagnole, l'"insegnante parallelo" - insegnante/i che insegna/insegnano allo stesso livello - è una risorsa fondamentale per gli insegnanti principianti. Questo supporto è informale e completamente deregolamentato, ma è comunemente menzionato da insegnanti principianti ed esperti.

Nello studio di Kokkaliari (2017), è stato dimostrato che in generale non sembra esistere alcuna procedura strutturata per l'inserimento degli insegnanti principianti. Pertanto, quando gli insegnanti principianti entrano per la prima volta in una scuola, la loro esperienza assomiglia spesso a una situazione di "perdita in mare" o di "affondamento o nuoto" (Ingersoll e Strong, 2011). Per affrontare queste sfide crescenti, le loro uniche risorse sono i consigli informali di colleghi più esperti e fidati e le fonti esterne che individuano da soli o con l'aiuto del loro ambiente sociale³⁵.

Sembra che i direttori scolastici e gli insegnanti esperti siano concordi nel ritenere che gli insegnanti principianti (di solito i supplenti) debbano essere sostenuti quando vengono inseriti per la prima volta in una scuola³⁶. Questo sostegno dovrebbe assumere la forma di un programma di inserimento a scuola che risponda alle loro esigenze, con una chiara definizione delle modalità di erogazione di tali programmi.

Gli insegnanti sono supportati da organizzazioni educative in collaborazione con gli istituti di istruzione superiore e i Ministeri della scienza. Il Ministero croato dell'Istruzione e della Scienza autorizza varie istituzioni, come l'Agenzia per l'istruzione e la formazione degli insegnanti, l'Agenzia per l'istruzione e la formazione professionale e l'Educazione degli adulti, a organizzare e attuare la formazione a sostegno degli insegnanti. Oltre a queste istituzioni, i programmi di sviluppo professionale continuo possono essere organizzati e attuati anche da istituti di istruzione superiore e da enti del settore civile, previa approvazione del Ministero.

³⁵ Rapporto nazionale LOOP Grecia, pag. 38.

³⁶ Rapporto nazionale LOOP Grecia, pag. 18.



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



Gli insegnanti in Croazia, Germania e Italia sono supportati dai loro colleghi, ma in modo non ufficiale e in base alle loro capacità personali, e formalmente solo dal loro tutor ufficiale.

D. INSEGNANTI E PROGRAMMI DI INSERIMENTO (INDUCTION)

Oggi, per il passaggio dalla formazione iniziale al mercato del lavoro, gli insegnanti portoghesi devono svolgere un periodo di prova di un anno scolastico per verificare la loro capacità di adattarsi al profilo professionale richiesto. Il periodo di prova obbligatorio non è una pratica di inserimento e può svolgersi durante il primo anno di insegnamento e prima dell'ingresso in carriera. Il docente è guidato e supportato dal punto di vista didattico, pedagogico e scientifico da un docente di grado 4th o superiore, se possibile, proveniente dallo stesso gruppo di reclutamento, che abbia ottenuto un voto pari o superiore a Buono nell'ultima valutazione delle prestazioni. La componente di non insegnamento durante questo periodo è destinata alla partecipazione a sessioni di formazione e alla frequenza di lezioni tenute da altri insegnanti o allo svolgimento di lavori di gruppo come indicato dalla supervisione e dal supporto dell'insegnante.

Indipendentemente dall'organizzazione che, per regolamento, dovrebbe fornire l'accesso, seguire e monitorare i progressi dell'attuazione del programma di induzione, in Portogallo questa responsabilità è in capo al Ministero dell'Istruzione, delegata ai Centri di Associazione della Scuola Pubblica. In altri Paesi del Consorzio, la responsabilità è attribuita anche agli organismi che erogano la formazione continua, poiché questa tipologia di programmi viene attuata dopo la formazione iniziale. In questa attribuzione non è definito il ruolo delle università, che tuttavia sono spesso chiamate a partecipare³⁷.

Gli insegnanti in Slovenia accedono alla professione in due modi: attraverso i programmi di inserimento o candidandosi per le posizioni aperte pubblicizzate dalle scuole. Il sistema di inserimento non è obbligatorio e le scuole, in caso di posti vacanti, possono assumere insegnanti principianti (con una formazione iniziale adeguata) che non hanno ancora sostenuto l'esame professionale di Stato per essere pienamente qualificati.

I programmi formali di inserimento sono il percorso di accesso alla professione di insegnante per circa il 10% dei giovani professionisti sloveni. I programmi noti come "Primo impiego" e "Imparare a fare l'insegnante" prevedono requisiti più severi per il mentoring e il sostegno degli insegnanti. Le scuole sono motivate a partecipare a questi programmi in quanto i posti di tirocinio per insegnanti sono finanziati dal ministero per l'intero periodo di tirocinio (10 mesi per gli insegnanti e 5 mesi per gli assistenti di scuola materna). D'altra parte, solo il 30% degli insegnanti dichiara che le scuole in cui hanno iniziato la loro carriera avevano programmi di inserimento specifici.

³⁷ Manso, J. e J. Moya (Coord.). 2019. Profesión y profesionalidad docente [La professione docente in Spagna]. Madrid: REDE e ANELE.
Manso, J. e R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles" [Quelli che iniziano: la sfida di sostenere gli insegnanti alle prime armi], Profesorado, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.
Programa per a la millora de la formació docent (MIF). 2018. Accions Estratègiques [Azioni strategiche]. Barcellona: MIF.
Martínez, M. e A. Marín. 2018. De la formación inicial a la profesíó docent: la inducció a la docencia [Dalla formazione iniziale degli insegnanti all'insegnamento: induzione e preparazione]. In Els reptes de l'educació a Catalunya [Sfide dell'istruzione in Catalogna], a cura di J. Riera, 491-536. Barcellona: Fundació Jaume Bofill.



Le competenze degli insegnanti principianti per il lavoro nel settore dell'istruzione sono esaminate all'esame professionale per l'insegnamento, sostenuto dal Ministero, al termine del periodo di inserimento o dopo aver maturato l'esperienza lavorativa prescritta. I candidati devono essere in possesso di titoli di studio pertinenti e di esperienze rilevanti nel lavoro educativo, e devono svolgere determinate attività che devono essere presentate prima di presentare la domanda per l'esame professionale di insegnamento (presentazioni didattiche valutate con successo da tutor e direttori scolastici). Dopo aver superato l'esame professionale, gli insegnanti acquisiscono una qualifica professionale completa per svolgere la professione in modo indipendente. Durante il programma introduttivo, gli insegnanti familiarizzano con i diversi contenuti per poter lavorare in modo indipendente e prepararsi all'esame di abilitazione all'insegnamento. Il programma di inserimento è preparato dal tutor, che deve soddisfare determinati requisiti garantendo la propria competenza in collaborazione con l'insegnante principiante.

La stragrande maggioranza dei partecipanti greci alla ricerca ha riferito di non aver avuto la possibilità di frequentare un programma formale di inserimento durante i primi anni della propria carriera di insegnante³⁸. Secondo la legislazione greca, un insegnante appena nominato sia nell'istruzione primaria che in quella secondaria trascorre due anni come tirocinante. Durante questi anni, l'insegnante in formazione deve completare una formazione obbligatoria di 100 ore, che corrisponde all'attuale "programma di inserimento" formale per gli insegnanti principianti ed è un prerequisito per completare il periodo di prova. Tuttavia, dal 2012-13 c'è stato un arresto nella nomina di nuovi insegnanti a tempo indeterminato a causa della crisi finanziaria che ha portato all'interruzione di questi programmi³⁹.

Secondo le recenti dichiarazioni del governo greco, il programma di inserimento sarà riavviato nel prossimo anno scolastico per formare 11.500 insegnanti principianti, i primi a essere nominati a tempo indeterminato dopo quasi dieci anni. L'Istituto per le politiche educative (IEP) fornirà un nuovo programma di inserimento, che sarà attuato in modalità di apprendimento a distanza, per una durata complessiva di 96 ore (24 ore in modalità sincrona e 72 ore in modalità asincrona).

Il programma formale di inserimento (come definito dal Ministero croato della Scienza e dell'Istruzione) inizia con il primo anno di pratica di lavoro nelle scuole. Sia gli insegnanti di educazione primaria che i maestri dell'educazione devono sottoporsi allo stesso processo. Durante il primo anno di lavoro in una scuola, l'insegnante tirocinante riceve un mentore che lo guida durante il lavoro nelle scuole, ma anche come preparazione per l'esame di stato professionale che i tirocinanti devono superare dopo un anno per poter ricevere la licenza di insegnamento.

L'esame di Stato si compone di tre parti:

- ▶ Test di scrittura/alfabetizzazione;
- ▶ Preparazione e svolgimento di una lezione davanti alla commissione;

³⁸ Rapporto nazionale LOOP Grecia, pag. 14.

³⁹ Rapporto nazionale LOOP Grecia, pag. 36.



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



- Esame della conoscenza della Costituzione, delle leggi e dei regolamenti sul sistema educativo della Repubblica di Croazia.

I programmi di *Induction* hanno un carattere formativo/valutativo e decisionale per l'ingresso in carriera e si svolgono in collaborazione con l'università come parte dei requisiti di studio finali.

In Italia, per diventare insegnanti di ruolo, gli insegnanti devono superare un periodo di prova di un anno, sotto la guida di un tutor.

I programmi di inserimento, in Germania, sono obbligatori in quanto fanno parte del completamento della formazione degli insegnanti. La formazione degli insegnanti in Germania si divide in due fasi: un corso di istruzione superiore che comprende periodi di formazione pratica e una formazione pratica in ambito scolastico (*induction*). 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 per insegnanti (Studienseminare) o in istituzioni e scuole di formazione analoghe. La formazione degli insegnanti in tutti i tipi di scuole è regolata dalla legislazione del Land. Le disposizioni di legge in materia comprendono le leggi (R110-119) e i regolamenti per la formazione degli insegnanti, le Studienordnungen (regolamenti di studio) per i corsi di formazione degli insegnanti e le Prüfungsordnungen (regolamenti d'esame) per l'Erste Staatsprüfung (primo esame di Stato) o gli esami di laurea e di master. Ausbildungsordnungen (regolamenti di formazione) per il Vorbereitungsdienst (servizio preparatorio) e regolamenti d'esame per il (secondo) esame di Stato.

E. PROGRAMMI DI INSERIMENTO ACCESSIBILITÀ, STRUTTURA, DIFFERENZE E SOMIGLIANZE

L'induzione esiste in Portogallo e in Spagna, ma viene attuata solo occasionalmente negli ambienti scolastici⁴⁰.

Il Ministero dell'Istruzione portoghese, nel 2009-2010, in via sperimentale per un piccolo gruppo di insegnanti, ha introdotto un sistema di induzione, già previsto nello statuto della carriera docente, noto come Anno di prova. L'azione mirava a spostare le prospettive dell'anno di prova, dandogli un carattere più pedagogico e formativo, con l'obiettivo di promuovere l'eccellenza tra gli insegnanti - sia principianti che esperti - all'inizio della loro carriera, ma i cambiamenti non sono stati attuati e tutto è rimasto invariato.

Per accedere al lavoro come professionista dell'insegnamento, gli insegnanti sloveni devono superare un naturale e organico trampolino di lancio, sotto forma di esame, ed è anche necessario che gli

⁴⁰ Martín Cuadrado, A.M., A. Estrada e M.J. Corral. 2021. "El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría [sostegno agli insegnanti alle prime armi in scuole a basso rendimento attraverso il mentoring]". ETHIKA+, 3: 147-165. DOI: 10.5354/2452-6037.2021.61040.



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



insegnanti abbiano un numero certificato di ore di formazione (pratica); sarebbe anche logico includere il completamento di un programma formale di *Induction*.

È interessante notare che la più recente e rilevante indagine sugli insegnanti sloveni (TALIS 2018) fa luce sull'attuazione di questi programmi nella pratica. Ha sottolineato che il 48% degli insegnanti (rispetto al 58% dell'OCSE) ha riferito di non essere stato incluso in alcun tipo di pratica di induction formale o informale nella propria scuola. Circa l'80% degli insegnanti partecipanti all'indagine ha partecipato a una qualche forma di programma di inserimento (informale) quando ha iniziato la propria carriera professionale. Un numero ancora più alto, il 90%, ha avuto l'aiuto di mentori o colleghi più esperti nel corso dei primi anni di lavoro. Attualmente solo il 10% degli insegnanti è sottoposto a programmi di inserimento.

I programmi di inserimento, in Slovenia, comprendono la familiarizzazione con i processi didattici specifici della materia e con i vari metodi e forme di insegnamento. Gli insegnanti principianti approfondiscono le conoscenze e migliorano le competenze nella didattica specifica della materia, progettando piani di lezione ed eseguendoli osservando le lezioni del mentore e degli altri insegnanti. Collaborano con la gestione della classe e con la direzione della scuola, organizzando incontri e consultazioni con i genitori. Inoltre, acquisiscono conoscenze e competenze al di fuori dell'istituto o della scuola dell'infanzia, in particolare nelle aree che saranno incluse nell'esame professionale per l'insegnamento.

Secondo la legislazione greca, un insegnante appena nominato svolge due anni di tirocinio. Durante questi anni, l'insegnante in formazione deve completare una formazione obbligatoria di 100 ore, che è considerata un programma formale di inserimento e un prerequisito per il completamento del periodo di prova. Tuttavia, a partire dal 2012-13, a causa della crisi finanziaria, si è verificato un blocco delle assunzioni di nuovi insegnanti a tempo indeterminato, che ha portato all'interruzione di questo programma di inserimento. Da allora, il fabbisogno di nuovo personale docente, per sostituire gli insegnanti in pensione, è stato coperto da insegnanti supplenti che sono stati nominati nelle scuole senza partecipare ad alcun programma di inserimento formale⁴¹. Il programma consiste in moduli di pedagogia generale, che mirano a fornire agli insegnanti un bagaglio teorico comune, e in moduli più orientati alla pratica, dedicati a nuove pratiche didattiche, come lo studio di casi di scenari didattici, le tecniche di *flipped classroom*, l'apprendimento basato sull'indagine, il problem solving cooperativo e le tecniche di apprendimento basate su progetti all'interno di una comunità di apprendimento⁴².

I programmi di inserimento hanno una struttura formale in Croazia, Italia e Germania, ma in Croazia e Italia sono uguali in tutto il territorio, mentre in Germania il programma varia nei diversi Stati federali. In questi Paesi, gli insegnanti hanno accesso ai programmi di inserimento prima di iniziare la loro carriera, come parte di una fase intermedia tra gli studi iniziali e l'inizio della carriera professionale. In

⁴¹ Rapporto nazionale LOOP Grecia, pag. 36.

⁴² Rapporto nazionale LOOP, pag. 36



Croazia, uno degli obiettivi del programma di inserimento è la familiarizzazione con il curriculum e i programmi.

F. RUOLO DEI DIRETTORI SCOLASTICI NELL'INTEGRAZIONE DEGLI INSEGNANTI PRINCIPIANTI

I direttori scolastici cercano di migliorare l'integrazione degli insegnanti principianti nelle scuole, in Germania, Italia e Croazia. I direttori scolastici che hanno partecipato all'indagine e alle interviste hanno cercato di migliorare l'integrazione degli insegnanti principianti nelle loro scuole, ma non è stato possibile affermare che tutti lo facciano.

Quando è stato chiesto esplicitamente, la maggior parte, se non tutti, i direttori delle scuole spagnole hanno affermato di cercare di sostenere gli insegnanti principianti, ma hanno confessato che non ci sono abbastanza risorse o tempo per affrontare la questione in modo adeguato. Tuttavia, vale la pena di notare il paradosso spagnolo relativo agli insegnanti che dichiarano di "essere ben preparati" e il riconoscimento che gli insegnanti principianti hanno bisogno di maggiore sostegno. La posta in gioco è la definizione di questi "supporti", o il tipo di supporto che essi identificano come critico, che, ancora una volta, di solito ruota intorno a questioni di gestione della classe⁴³.

I programmi di inserimento nelle prime fasi della carriera degli insegnanti consentono loro di sviluppare le proprie competenze professionali e di creare legami proficui all'interno dell'ambiente scolastico. Tuttavia, l'*induction* a scuola è rara: solo il 20% dei direttori scolastici ha riferito di avere attività formali di *induction* per gli insegnanti nella propria scuola e solo il 6% ha riferito che gli insegnanti principianti possono accedere all'*induction*. Una conclusione importante è che circa il 90% dei direttori scolastici partecipanti vede un beneficio nell'avere una capacità di *induction/mentoring* nella propria scuola per i propri insegnanti. Il beneficio principale è l'aumento del livello di professionalità e del lavoro scolastico diretto. Il secondo beneficio è l'ambiente professionale più cooperativo e connesso, in cui gli insegnanti sono più abituati a collaborare e a lavorare insieme.

Alcune scuole rappresentate dai presidi sloveni che hanno partecipato all'indagine hanno attuato programmi specifici. La maggior parte dei programmi, almeno in parte, coincide con i due principali programmi nazionali di inserimento degli insegnanti⁴⁴. I programmi nazionali, non essendo troppo ben definiti e lasciando molto alle scuole specifiche, portano a diverse modalità di attuazione. Il preside della scuola ha la responsabilità di nominare un mentore per i tirocinanti, per 10 mesi. Il tutor viene nominato almeno formalmente per un insegnante principiante, poiché è necessario ottenere una valutazione positiva per poter affrontare l'esame professionale. Un denominatore comune sembra essere il coinvolgimento del collegio docenti e l'assegnazione di specifici ruoli di mentoring a determinati insegnanti. Nella maggior parte dei casi, un insegnante è designato come mentore, ma ci

⁴³ Manso, J. e R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles" [Quelli che iniziano: la sfida di sostenere gli insegnanti alle prime armi], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.

⁴⁴ Descritta in modo più dettagliato nella sezione 1 del Rapporto nazionale LOOP Slovenia.



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



sono casi in cui sono coinvolti più insegnanti che hanno alcuni obblighi specifici nei confronti degli insegnanti principianti.

6.2.1. PRINCIPALI RISULTATI DEI PROGRAMMI DI INSERIMENTO

"Non c'è educazione di qualità, né riforma educativa, né innovazione pedagogica, senza un'adeguata formazione degli insegnanti" (Nóvoa, 1992)⁴⁵.

L'evoluzione tecnologica e la complessità della società odierna, così come le sue dinamiche politiche e organizzative, rendono la formazione iniziale insufficiente a garantire buone prestazioni per tutta la vita professionale. Allo stesso modo, i ruoli degli insegnanti nelle scuole sono oggi molto diversi, è necessario monitorare costantemente i cambiamenti sociali, economici e scientifici, per cui è urgente **articolare le azioni tra i luoghi di apprendimento professionale (le scuole) e gli istituti di istruzione superiore, garantire la collaborazione tra supervisori, insegnanti cooperanti e il collegamento tra conoscenze pratiche e competenze acquisite nel contesto della formazione accademica.**

L'articolazione tra teoria e pratica (o la sua assenza) nel contesto della formazione iniziale degli insegnanti è una delle preoccupazioni più ricorrenti nella letteratura e nella ricerca in questo campo. Secondo diversi autori, questa preoccupazione è dovuta a diverse ragioni, tra cui spicca la socializzazione professionale degli insegnanti, legata ai processi di integrazione nel complesso universo dell'insegnamento e dell'apprendimento. Sono stati identificati alcuni problemi **relativi alle condizioni per lo svolgimento di pratiche pedagogiche, in particolare per lo sviluppo dell'intervento e lo sviluppo della pratica pedagogica al termine del programma di formazione degli insegnanti.**

Pertanto, oltre a possedere, in modo concertato ed equilibrato, qualità etiche, morali, intellettuali e scientifiche, gli insegnanti dovrebbero **possedere anche competenze personali, interpersonali e affettive, in modo da poter intervenire adeguatamente nelle dinamiche sociali della comunità scolastica in una società in permanente trasformazione sociale.** A causa dei frequenti cambiamenti nelle politiche educative, gli insegnanti sono anche responsabili delle **procedure burocratiche e amministrative, dell'aggiornamento dei programmi di studio e della preparazione degli studenti alle sfide globali.** Il sostegno agli insegnanti principianti durante i primi anni di lavoro è di grande importanza per la riforma dell'istruzione.

Questa dimensione è essenziale, quindi è molto importante **ripensare la pratica dell'insegnamento supervisionato nelle scuole, sapendo che la formazione iniziale non può essere completata senza l'effettiva integrazione dei futuri insegnanti in una determinata realtà.**

Gli insegnanti di tutti i paesi del consorzio ritengono di **aver bisogno di sostegno** in una prospettiva globale e sembra che i direttori scolastici siano d'accordo nell'intraprendere la professione e

⁴⁵ Nóvoa, A. (1992). Nota di presentazione. In A. Nóvoa (Coord.), Gli insegnanti e la loro formazione (pp. 9-12). Lisbona: Pubblicazioni Don Chisciotte.



nell'adempiere ai propri doveri professionali, che rappresentano una delle principali sfide della loro professione⁴⁶.

Pertanto, la misurazione della qualità è considerata un elemento essenziale per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, ma il processo non è semplice e la necessaria ristrutturazione dei programmi di formazione degli insegnanti diventa molto più difficile. La realtà è che i corsi di formazione iniziale presentano una grande diversità nei contenuti e nella forma, il che porta inevitabilmente a profili formativi diversi, che potrebbero non essere preparati ad assumere alcuni compiti professionali e per questo hanno bisogno di un supporto in diversi ambiti. **È importante estendere l'apprendimento, garantendo un supporto agli interventi, con una chiara attenzione alla vicinanza tra i contesti (enti di formazione iniziale - scuole), un quadro di formatori di qualità, personale aperto e un insieme di azioni rilevanti per lo svolgimento dei loro compiti.** I programmi di inserimento sono quindi necessari, non solo per colmare le lacune della formazione iniziale degli insegnanti e lo scollamento tra teoria e pratica, ma dovrebbero essere concepiti come una modalità di accesso alla professione di insegnante.

Gli insegnanti dovrebbero essere supportati nell'aggiornamento delle loro competenze professionali, nell'affrontare emotivamente le pressioni dell'ambiente scolastico e le relazioni tra tutti gli attori coinvolti, nella comunicazione e nella cooperazione con i colleghi e i dirigenti scolastici, e infine nell'affrontare gli aspetti legali amministrativi e professionali, e se possibile avere un supporto nell'ambito didattico/scientifico-pedagogico.

Un programma di inserimento efficace a disposizione di tutti dovrebbe cercare, in tutte le fasi della carriera di insegnamento, di osservare i propri colleghi, di essere osservati da loro e di partecipare a comunità di apprendimento che promuovano la riflessione e l'apprendimento congiunti e che affrontino la qualità dell'insegnamento e dello sviluppo professionale come una responsabilità collettiva e non solo individuale.

I programmi di inserimento degli insegnanti devono quindi essere intesi come un processo sistematico, pianificato e prolungato di sviluppo professionale, di natura collaborativa e formativa, che coinvolge una rete di insegnanti ed esperti di diversi settori e si concentra sul contesto scolastico, sulla promozione dell'apprendimento degli studenti e sullo sviluppo del sistema educativo.

Per garantire il successo di questi programmi, occorre **considerare, pianificare e strutturare anche il ruolo dell'insegnante che attua il programma di inserimento e quello del dirigente scolastico.**

⁴⁶ Manso, J. e R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles" [Quelli che iniziano: la sfida di sostenere gli insegnanti alle prime armi], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441. e Martín Cuadrado, A.M., A. Estrada e M.J. Corral. 2021. "El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría [sostegno agli insegnanti alle prime armi in scuole a basso rendimento attraverso il mentoring]". *ETHIKA+*, 3: 147-165. DOI: 10.5354/2452-6037.2021.61040.

Manso, J. e R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles" [Quelli che iniziano: la sfida di sostenere gli insegnanti alle prime armi], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.



6.3. DIMENSIONE 3: PROGRAMMI PER LE CAPACITÀ DEI MENTORI

Per i partecipanti alla ricerca LOOP, il concetto di mentoring e ciò che questo tipo di pratica implica a livello scolastico varia a seconda del Paese. Il mentoring per i dirigenti scolastici e gli insegnanti principianti di DE, GR, ES (tranne gli insegnanti esperti), IT, PT (tranne gli insegnanti esperti) e SI è "più spesso definito come una relazione professionale in cui una persona esperta (mentore) assiste un'altra (*mentee*) nello sviluppo di competenze e conoscenze specifiche che miglioreranno la crescita professionale e personale della persona meno esperta". Tuttavia, gli insegnanti esperti di PT e ES ritengono che il mentoring sia "un'accoppiata deliberata tra una persona più esperta e una meno esperta, con l'obiettivo concordato di far crescere e sviluppare competenze specifiche alla persona meno esperta". Tutti i partecipanti dei tre gruppi di HR hanno scelto che "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".

Quindi, quando agli insegnanti esperti è stata posta la domanda sulla loro capacità di fare da tutor agli insegnanti principianti durante i programmi di inserimento, la maggior parte di loro ha dichiarato che avrebbero dovuto ricevere una formazione per farlo. Pertanto, tutti i partecipanti concordano sul fatto che sarebbe importante creare un programma di capacità dei mentori, che consenta agli insegnanti esperti di sostenere i nuovi colleghi; tuttavia, per essere efficace, il mentore dovrebbe bilanciare questo nuovo compito con l'attività di insegnante, non dedicando il proprio tempo pieno al mentoring. Inoltre, 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.

La formazione continua è la dimostrazione che il trasferimento delle conoscenze non è automatico, ma si acquisisce attraverso l'esercizio e la pratica riflessiva, in situazioni che permettono di mobilitare, trasporre e combinare le conoscenze, creando nuove strategie e risorse metodologiche. Per questo motivo, la formazione continua è uno dei meccanismi utilizzati per sostenere gli insegnanti nell'acquisizione di nuove competenze nel corso della loro carriera, comprendendo i sistemi di supporto per l'inserimento degli insegnanti principianti, l'apprendimento professionale collaborativo e la formazione dei dirigenti scolastici.

Il programma di capacità dei mentori è destinato a un gruppo di insegnanti esperti, impegnati professionalmente e riconosciuti dai loro colleghi come professionisti responsabili e competenti.

La formazione mira a esplorare e approfondire le competenze preesistenti dei mentori, a sottolineare la natura permanente dell'apprendimento professionale e a promuovere il loro coinvolgimento personale e collettivo nell'intero processo. Allo stesso tempo, il mentoring e i processi di supervisione ad esso associati hanno rappresentato una nuova sfida per gli insegnanti, per cui la formazione deve essere assunta come una risposta alle nuove situazioni, in una prospettiva di problem-solving, stabilendo relazioni tra sviluppo professionale, supervisione e atto di insegnamento.



Pertanto, la dimensione "**Programmi di capacità dei mentori**" è stata caratterizzata dai seguenti parametri:

- A. Competenze ed esigenze dei mentori.
- B. Programmi di formazione per insegnanti.
- C. Programmi di capacità dei mentori.
- D. Accredimento Programmi di formazione per mentori.

A. COMPETENZE ED ESIGENZE DEI MENTORI

Tutti i gruppi target e tutti i Paesi coinvolti nella ricerca LOOP sono concordi nel non considerare il mentoring come un compito a tempo pieno. Per gli insegnanti esperti, le attività di insegnamento dovrebbero essere combinate in modo equilibrato con le attività di mentoring, poiché il contatto con gli studenti consente ai tutor di mantenere la motivazione per l'esercizio delle loro funzioni, oltre a permettere loro di sentirsi appagati e aggiornati, in quanto costantemente stimolati a cercare nuove pratiche per poter rispondere alle sfide quotidiane.

Tuttavia, per combinare altre attività con l'insegnamento, gli insegnanti esperti hanno bisogno di incentivi/sostegno per diventare mentori; oltre alla motivazione intrinseca che deriva dall'opportunità di sostenere un insegnante all'inizio della sua carriera, essi riferiscono anche che è importante garantire che il mentore abbia la possibilità di:

- diversificare la carriera di insegnante, menzionata da ES, IT, EL e PT;
- progredire più rapidamente nella carriera, attraverso una valorizzazione positiva di queste funzioni nella valutazione delle prestazioni, menzionata da DE, SI e PT;
- diminuire l'orario totale di lavoro settimanale di DE, ES, GR, PT, SI e EL;
- garantire il riconoscimento ufficiale, attraverso la certificazione formale delle loro competenze, da parte dell'ES;
- godere di una maggiore flessibilità di orario, da parte di ES;
- hanno un compenso salariale, menzionato da ES, PT e SI;
- vedere la natura delle loro responsabilità ridefinita e valorizzata dalla legge, attraverso l'allocazione del tempo destinato al mentoring, nelle attività didattiche e non didattiche, menzionate dal PT;
- di far parte di una comunità di pratica, come suggerito da IT.

I partecipanti alla ricerca LOOP hanno rivelato che gli insegnanti devono possedere determinate competenze per svolgere con successo i loro compiti e superare le sfide che possono presentarsi.

Pertanto, l'insegnante deve essere preparato a:

- affrontare il divario generazionale e la mancanza di motivazione dei loro insegnanti principianti;
- adattarsi e rispondere a contesti, realtà e sfide pedagogiche diverse;
- Cercano una formazione permanente per essere in grado di rispondere alle sfide di una società in costante evoluzione;
- adattarsi alle esigenze dei loro allievi, delle scuole e dei contesti educativi (comunità in generale).



In questo senso, l'insegnante deve presentare un certo profilo, determinato da un insieme di competenze che dovrebbero essere sviluppate attraverso un programma di formazione, che consenta agli insegnanti esperti di sostenere gli insegnanti principianti, come ad esempio:

- l'ambito delle strategie e delle pratiche didattico-pedagogiche (DE, EL, ES, GR, PT, SI);
- conoscenza della materia di insegnamento che fornisce il mentoring (DE, GR, PT, SI);
- esperienza professionale nei settori dell'insegnamento e dell'apprendimento (DE, ES, GR, SI);
- disponibilità a investire il tempo necessario per sostenere i *mentee* (DE, ES, IT, SI);
- elevato interesse nell'essere mentore e nel sostenere i *mentee* (DE, EL, IT, SI);
- avere competenze interpersonali ben sviluppate (EL, IT e PT) quali:
 - Capacità di ascolto attivo e di comunicazione efficace (DE, EL, ES, SI);
 - Capacità di condividere esperienze e competenze (EL, ES, GR, IT);
 - Capacità di fornire feedback costruttivi (DE, EL, IT, PT).

B. PROGRAMMI DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI

La politica di formazione nel contesto portoghese risponde alle esigenze generali del sistema educativo e garantisce una maggiore equità agli insegnanti, fornendo l'accesso a conoscenze scientifiche e pedagogiche aggiornate relative ai programmi e alle linee guida nazionali.

L'offerta formativa è prevalentemente basata sulla pratica pedagogica, ma è visibile l'investimento nella formazione etica e deontologica e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, nell'inclusione, in linea con l'agenda educativa in vigore regolata dal Ministero dell'Istruzione. In questo processo, spicca il ruolo fondamentale degli enti di formazione, in particolare dei centri di formazione delle associazioni scolastiche, degli istituti politecnici, delle università, delle associazioni pedagogiche e professionali e dei sindacati degli insegnanti nel processo di attuazione delle politiche educative nazionali e locali, che mirano allo sviluppo personale e professionale degli insegnanti e degli educatori, iscritto in un contesto di educazione permanente⁴⁷.

In Grecia, attualmente, mancano corsi di formazione continua obbligatori per gli insegnanti. Esistono, tuttavia, alcuni corsi erogati su scala nazionale, su base *ad hoc*, ma di solito l'accesso a questi corsi, anche nel caso di quelli più massicci, è garantito solo a poche migliaia di insegnanti. Questi corsi sono brevi (al di sotto delle 100 ore) e di solito sono progettati per rispondere alle esigenze degli insegnanti, in base alle priorità dell'attuale politica educativa nazionale⁴⁸.

In particolare, le uniche opportunità di formazione in servizio degli insegnanti (INSET) sono alcuni seminari di formazione *ad hoc* organizzati dai consulenti educativi per il personale docente delle scuole da loro supervisionate⁴⁹. Secondo Papadopoulou & Bagakis (2015), questa situazione ha portato a un graduale ritiro dello Stato centrale dal campo dell'INSET, lasciando un vuoto. Questo vuoto è stato

⁴⁷ Relazione sulla formazione continua, 2018-2019. Direzione dei servizi di gestione e formazione delle risorse umane Team di gestione, valutazione e formazione.

⁴⁸ Rapporto LOOP National Greek, pag. 34.

⁴⁹ Rapporto LOOP National Greek, pag. 36.



gradualmente coperto da molti altri soggetti interessati (le università sono le più importanti), con una conseguente crescente frammentazione degli sforzi. Su questa base, è probabile che la formazione degli insegnanti "si rivolga ai fornitori di formazione del settore privato, riducendo la partecipazione del settore pubblico e facendo funzionare il sistema su base competitiva" (Karalis & Vergidis, 2003, p. 408)⁵⁰.

Pertanto, si assiste a una netta frammentazione e decentralizzazione dei fornitori coinvolti, con il risultato di un graduale passaggio da programmi di apprendimento controllati a livello centrale a programmi più indipendenti e autonomi⁵¹.

In Spagna, la formazione continua degli insegnanti è incentrata sulle competenze digitali, sulla diversità e sull'equità, sulle metodologie e su altre competenze trasversali e personali, ma non offre un percorso chiaro e coerente per progredire e diversificare le carriere degli insegnanti - a parte la promozione a dirigente scolastico o a lavorare per le autorità regionali. Gli insegnanti spagnoli hanno quindi molte opportunità di iscriversi a programmi di formazione, anche se la loro partecipazione varia. Ad esempio, mentre il 72% degli insegnanti partecipa a corsi e workshop, la percentuale di insegnanti che partecipano alla formazione basata sull'apprendimento tra pari e sul coaching scende al 19%, una percentuale inferiore alla media OCSE (44%) e una delle più basse tra i partecipanti a TALIS⁵².

L'Istituto nazionale per l'istruzione della Slovenia e l'Agenzia per l'istruzione e il Ministero della scienza e dell'istruzione della Croazia forniscono varie forme di sostegno agli insegnanti e alle scuole (finalizzate allo sviluppo delle competenze professionali): Seminari, gruppi di studio, reti di mentoring; consulenze, lavori di progetto; conferenze tematiche; simposi e conferenze professionali; formazione multipla e pubblicazioni professionali.

Dopo aver ottenuto le qualifiche complete, un insegnante sloveno può progredire lungo il suo percorso di carriera e ricevere specifici voti per le sue competenze. Ci sono tre titoli che un insegnante può ottenere e che sono collegati agli anni di esercizio della professione, alle valutazioni del suo superiore, ai punti di credito per la formazione continua degli insegnanti e ai punti di credito per attività professionali aggiuntive (tra queste, si può trovare anche il mentoring degli insegnanti principianti). Il Ministero dell'Istruzione organizza e finanzia la formazione continua degli insegnanti per sviluppare il personale educativo e le scuole, nonché lo sviluppo del sistema nel suo complesso, migliorandone la qualità e l'efficienza. Le scuole pianificano la formazione continua degli insegnanti e del personale educativo in un piano di lavoro annuale. I fornitori di questi programmi sono istituti di istruzione superiore che hanno sviluppato e implementato i programmi seguendo le regole dell'istruzione superiore.

Esiste una formazione continua degli insegnanti che si concentra sul mentoring o sul coaching e che viene solitamente offerta a catalogo. La progressione di carriera degli insegnanti è segmentata in tre

⁵⁰ Rapporto LOOP National Greek, pag. 36.

⁵¹ Rapporto LOOP National Greek, pag. 36.

⁵² OCSE (2019b) Risultati TALIS 2018 (Volume I): Insegnanti e dirigenti scolastici come discenti per tutta la vita.



gradi, collegati a titoli professionali appropriati. Il primo titolo che un insegnante ottiene in questo percorso è quello di mentore. Un insegnante in possesso di questo titolo può essere nominato supervisore di un insegnante principiante (nel suo percorso verso l'esame professionale), ma questo non ha alcun significato reale per il mentore. Il mentoring di un insegnante principiante porta al mentore solo un piccolo numero di punti che possono aiutare nel suo percorso di progressione di carriera.

I consulenti dell'Agenzia in Croazia forniscono supporto agli educatori nell'ambito della loro area tematica, interdisciplinare, e la rete di direttori scolastici dei consigli professionali nazionali e di operatori educativi in qualità di mentori rappresentano un grande potenziale del sistema esistente. Le loro competenze professionali, comprese quelle dei mentori, sono sistematicamente sviluppate attraverso la formazione continua degli insegnanti. Ogni consulente è un esperto dell'area tematica ed è responsabile dell'organizzazione della formazione continua degli insegnanti per circa 800-1.200 insegnanti della materia. Per ogni gruppo target, compresi i tutor, la formazione continua degli insegnanti è organizzata in base alla materia che insegnano, ma anche in modo interdisciplinare, e al completamento della formazione professionale.

La formazione continua degli insegnanti in Italia non è sufficiente a supportare i docenti e a favorire il miglioramento delle competenze professionali.

La quota di formazione pratica nelle scuole nei corsi di istruzione superiore è stata notevolmente aumentata negli ultimi anni, in Germania. 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.

C. PROGRAMMI PER LE CAPACITÀ E ABILITAZIONE DEI MENTORI

In Portogallo, Spagna e Grecia non esistono pratiche formali di mentoring. Solo di recente, nel luglio 2021, il governo greco ha approvato una nuova legge (legge n. 4823/21) che reintroduce il ruolo del mentore nel sistema greco.

In Spagna, la nuova legge sull'istruzione approvata nel 2021, la LOMLOE, e la sua promessa di introdurre, entro un anno, una proposta specifica per trasformare l'ITE, la CPD e l'ingresso nella carriera di insegnante ha aperto una finestra storica di opportunità per rispondere finalmente all'isolamento degli insegnanti principianti in Spagna. Queste nuove leggi sono state accolte con entusiasmo e cautela, data la già citata difficoltà di tradurre le leggi sull'istruzione in programmi e pratiche concrete e il doppio sistema di governance in vigore. In breve, la nuova legge risponde esplicitamente a molte delle raccomandazioni e proposte avanzate negli ultimi anni (ad esempio, REDE, 2019), tra cui:

- ▶ Miglioramento dell'accesso e della selezione all'ITE;
- ▶ Aumentare la qualità dei programmi ITE;



- ▶ Approfondire la natura pratica dei programmi ITE e, più in generale, l'innovazione dell'esperienza pre-servizio;
- ▶ Allineamento dei programmi degli insegnanti e sviluppo di un sistema ITP veramente olistico;
- ▶ Creazione di anelli di feedback tra le autorità educative e sostegno a una maggiore collaborazione tra le agenzie;
- ▶ Implementazione di un modello di residenza fortemente ispirato al modello di residenza medica, che diventerà la risorsa centrale di induzione per gli insegnanti principianti che entrano nella professione.

In Slovenia, il programma di capacità dei mentori esiste ma non è ancora stato attuato.

Dai sondaggi, dalle interviste e dai focus group, la maggior parte degli insegnanti croati afferma di avere un grande sostegno da parte dei colleghi. Per diventare mentore in Croazia, un insegnante deve raccogliere una serie di punti di credito. I punti devono essere raccolti nell'arco di cinque anni e derivano dal loro lavoro relativo ad attività aggiuntive, che coinvolgono anche la partecipazione degli studenti, come la partecipazione a concorsi nazionali e internazionali, la partecipazione a conferenze professionali e scientifiche relative alla metodologia, alla didattica, ai metodi di lavoro con i bambini, la pubblicazione di articoli relativi all'insegnamento e ai metodi di insegnamento.

Allo stesso modo, nei rapporti internazionali⁵³ e nelle interviste spagnole si afferma che la collaborazione non è una caratteristica dell'attuale formazione degli insegnanti.

Il lavoro in collaborazione è incoraggiato in Germania, ma non è formalmente definito come misura di sostegno.

In Germania, il programma di capacità dei mentori viene solitamente erogato in corsi seguiti parallelamente a un impiego a tempo pieno. La durata di questi corsi è di massimo 115 ore per corso. Tuttavia, la partecipazione a questi corsi non è obbligatoria e si può diventare mentori anche senza frequentare tali corsi. Il processo di *mentorship*, in Germania e in Italia, è accessibile a tutti gli insegnanti interessati.

In Grecia, è altamente individuale e dipende non solo dal mentore, ma anche dal *mentee*, e le pratiche variano notevolmente da persona a persona. Per migliorare questo processo di integrazione e migliorare i programmi di capacità dei mentori, in primo luogo, a livello strutturale, è necessario fare uno sforzo per garantire condizioni adeguate affinché un mentore possa dedicare adeguatamente il proprio tempo al suo *mentee*. Pertanto, il ruolo dei mentori dovrebbe essere ristrutturato in modo da garantire un rapporto positivo e costruttivo tra loro e i *mentee*.

È inoltre importante evidenziare i gruppi target indagati, necessari per strutturare un programma formale di capacità per i mentori.

⁵³ L'istruzione a colpo d'occhio 2021, Parigi, Edizioni OCSE.



D. PROGRAMMA DI ACCREDITAMENTO DELLE CAPACITÀ E ABILITAZIONE DEI MENTORI

Non esistono corsi accreditati per mentori in nessuno dei Paesi del consorzio LOOP.

In Croazia, per gli insegnanti che diventano tutor, l'avanzamento si basa sulla valutazione del rendimento dell'insegnante in tre aree: lavoro con gli studenti nell'insegnamento, attività extracurricolari e sviluppo professionale. La valutazione della qualità del lavoro di un insegnante viene effettuata dal preside della scuola e dal consulente dell'Agenzia per l'istruzione e la formazione degli insegnanti - la valutazione complessiva viene effettuata in base a due criteri: risultati in tutte le aree previste dalla legge e anni di insegnamento - e la decisione finale sulla promozione viene presa dal Ministero.

È stata istituita una cornice legale per gli insegnanti che possono diventare mentori e, attraverso questa cornice, sono state fissate delle linee guida che gli insegnanti devono seguire: "un insegnante può passare al livello di mentore-insegnante se soddisfa determinate condizioni", che sono:

- ▶ superamento dell'esame professionale;
- ▶ almeno cinque anni di lavoro in un istituto scolastico con mansioni di insegnante;
- ▶ programmi di formazione per insegnanti di almeno 100 ore negli ultimi cinque anni.

Oltre alle condizioni generali di cui sopra, un operatore educativo che avanza al titolo di mentore deve soddisfare anche le seguenti condizioni di eccellenza:

- ▶ adozione dei risultati di apprendimento attraverso l'ispezione del lavoro professionale-pedagogico;
- ▶ sono stati raccolti almeno 20 punti da un minimo di tre categorie, tra cui la categoria obbligatoria è "Migliorare il lavoro della scuola".

6.3.1. PRINCIPALI RISULTATI DEI PROGRAMMI SULLE CAPACITÀ DEI MENTORI

Le competenze che un mentore dovrebbe possedere per superare le sfide dell'essere mentore, consentendo e sostenendo la piena integrazione degli insegnanti principianti nella cultura di una scuola, implicano l'acquisizione di conoscenze e la padronanza di una serie di abilità necessarie per svolgere appieno il proprio ruolo. D'altra parte, è importante affermare che la relazione di mentoring si basa su un'azione collaborativa.

A questo proposito, è importante sottolineare che il lavoro collaborativo fa parte di numerose e ricche espressioni del discorso pedagogico e investigativo.

È evidente il rischio di un uso solo discorsivo e di una convinzione condivisa della bontà del principio alla base del concetto di lavoro collaborativo. Il primo indicatore di questo rischio è la facilità di generare un accordo generalizzato. Il silenzio-assenso porta a sovrapporre la collaborazione come atteggiamento e principio benevolo alla collaborazione come matrice di lavoro. Pertanto, è importante **far conoscere e rendere operativi i principi alla base della collaborazione attraverso la promozione di programmi di formazione per insegnanti.**



Il sistema di formazione continua come formazione professionale degli insegnanti finalizzata al loro miglioramento personale e professionale si contrappone concettualmente alla formazione iniziale, ed è, quindi, la formazione continua degli insegnanti è destinata a migliorare coloro che hanno già le conoscenze di base e il know-how per abbracciare il lavoro, [essendo] certificati o non certificati, [...] prepararsi per posizioni e compiti specifici nel sistema educativo (formazione specializzata) o essere più generale⁵⁴.

Questa caratterizzazione evidenzia come **sia importante che la formazione continua degli insegnanti si allontani da una finalità egocentrica, per la quale è spesso ricercata, legata alla progressione di carriera**, e si muova verso un intento più disinteressato, vicino alle strutture amministrative e gestionali (di vertice e intermedie) e alla comunità educativa.

È quindi essenziale il coinvolgimento di tutti **nella definizione di un piano di formazione istituzionale, che includa non solo i suoi obiettivi ma anche l'individuazione di partenariati e una visione strategica**, basata sulle esigenze riconosciute, secondo il panorama nazionale e internazionale e derivanti dalla riflessione e dall'identificazione dei bisogni, e che sia accessibile a tutti gli insegnanti, per cui deve includere il numero di esigenze. Allo stesso tempo, gli insegnanti dovrebbero essere incoraggiati e sostenuti a partecipare alla formazione continua degli insegnanti.

La formazione dei mentori non esiste nei diversi Paesi del consorzio. Poiché le competenze dei mentori derivano da conoscenze teoriche e dalla loro buona volontà e dal desiderio di aiutare i colleghi all'inizio della loro carriera, è urgente un corso di formazione certificato, offerto come programma di formazione continua, per formare gli insegnanti esperti a diventare mentori.

Pertanto, i programmi di abilitazione dei mentori dovrebbero essere adottati come azioni prioritarie nel sistema educativo per produrre i cambiamenti tanto necessari e come un modo per aumentare il supporto agli insegnanti, implementare vere e proprie pratiche collaborative, trasformare la carriera di insegnamento, poiché possono migliorare le prestazioni professionali degli insegnanti e il loro benessere, con meno tempo di lavoro a settimana, flessibilità degli orari, compensazione salariale, inclusione in una rete di mentori e successo, progredendo più velocemente nella carriera. Inoltre, l'introduzione di questa opzione nella carriera di insegnante può essere un fattore motivazionale per trattenere nel sistema professionisti di valore ed evitare il loro pensionamento anticipato o l'abbandono per mancanza di opzioni.

⁵⁴ Raccomandazione n. 4/2013, pubblicata nel Diário da República in Portogallo n. 95, Serie 2nd, del 17 maggio.



7. RACCOMANDAZIONE POLITICA

Alla luce delle conclusioni sopra esposte per ciascuna delle tre dimensioni che costituiscono l'ambito di questo Policy Brief, si ritiene pertinente che i responsabili politici valutino l'opportunità di attuare le seguenti raccomandazioni.

7.1. CARRIERA DEGLI INSEGNANTI

Revisione delle carriere di insegnamento, per valorizzarle e aumentarne l'attrattiva per gli insegnanti nelle diverse fasi della loro carriera professionale, garantendo:

- ▶ La stabilità della carriera di insegnante, cambiando le regole per il collocamento degli insegnanti, in particolare, in modo che ci sia meno mobilità geografica;
- ▶ La definizione di un percorso di carriera unico o suddiviso in fasi di progressione;
- ▶ Progressione basata su criteri oggettivi di valutazione del merito e delle prestazioni formative;
- ▶ L'attribuzione di responsabilità di coordinamento pedagogico, orientamento e supervisione a insegnanti con qualifiche/esperienza adeguate;
- ▶ L'inclusione di tempo per il lavoro collaborativo e tra pari;
- ▶ La valorizzazione di funzioni pedagogiche di particolare importanza, tra cui quella di mentore, con benefici a livello di progressione di carriera;
- ▶ Supporto efficace per gli insegnanti all'inizio della loro carriera, applicando:
 - ▶ Un programma di introduzione strutturato e ottimizzato da colleghi esperti e direttori scolastici;
 - ▶ Un orario ridotto per i tutor e gli insegnanti meno esperti;
 - ▶ Orari di lavoro flessibili per i tutor, in modo che possano combinare le loro attività di insegnamento e di mentoring.

7.2. PROGRAMMI DI INSERIMENTO

Migliorare le pratiche di supervisione, in particolare attraverso l'implementazione *dell'induction* nelle diverse fasi della carriera di insegnante, estendendo la formazione iniziale degli insegnanti e dando continuità al loro sviluppo professionale, attraverso le seguenti azioni:

- ▶ Rafforzare la cooperazione tra istituti di istruzione superiore e scuole, per garantire una combinazione equilibrata di teoria e pratica e adeguare il più possibile la formazione alla realtà;
- ▶ Promozione di una cultura della ricerca sulla e nella formazione, per capire meglio cosa si fa (o non si fa) e perché, analizzando i fondamenti epistemologici, gli obiettivi della formazione e le



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



implicazioni dell'azione stessa, in spazi di co-formazione e di riflessione su modelli, processi e pratiche formative;

- ▶ Miglioramento delle pratiche di inserimento, aiutando non solo gli insegnanti principianti ad affrontare le sfide dei primi anni di insegnamento, ma anche gli insegnanti in mobilità e/o con contratto temporaneo;
- ▶ Concentrarsi sulla prospettiva formativa dei programmi di induzione, sulla supervisione pedagogica, sulla promozione dell'eccellenza tra gli insegnanti;
- ▶ Sostegno ai programmi di introduzione al mentoring, gestiti da insegnanti esperti della stessa scuola o dello stesso gruppo di materie, formati per fungere da mentori e in grado di adottare un atteggiamento collaborativo e costruttivo;
- ▶ Creazione di nuove e motivanti opportunità di carriera per gli insegnanti esperti, che diventano mentori dei loro colleghi e contribuiscono al miglioramento dei sistemi educativi.

7.3. PROGRAMMI PER LE CAPACITÀ DEI MENTORI

- ▶ Costituzione di team di insegnanti-mentori, definendo un profilo che includa non solo il dominio di strategie e pratiche a livello didattico-pedagogico e l'esperienza nell'insegnamento, ma anche la disponibilità a sostenere altri insegnanti nello sviluppo delle loro competenze professionali;
- ▶ Riconoscimento della rilevanza del ruolo del mentore, attraverso la sua certificazione e la valorizzazione professionale di tale status;
- ▶ Creazione di un programma di formazione per i tutor, orientato alla pianificazione e all'implementazione di azioni che supportino efficacemente l'immersione degli insegnanti nella professione, garantendo lo sviluppo di alcune competenze, quali:
 - ▶ Capacità di fornire feedback concreti e costruttivi;
 - ▶ Apertura per stabilire un rapporto di vicinanza e fiducia;
 - ▶ Disponibilità a condividere esperienze e conoscenze, ad adattarsi e a rispondere alle sfide.
- ▶ Elaborazione di un sistema per valutare l'impatto del programma di capacità dei mentori sull'integrazione degli insegnanti nell'insegnamento e il ruolo svolto dalle diverse parti interessate.



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



INOVA+

INOVA + Servizi per l'innovazione SA



Ministero dell'Istruzione e
della
Scienza del Portogallo



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



Università di Lubiana



Università del Peloponneso



IDEC SA



Fondazione Universitaria
Balmes



Associazione Petit Philosophy



Università Friedrich-Alexander di
Erlangen-Norimberga



Libera Università del
Mediterraneo Giuseppe
Degennaro

LOOP

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

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