



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



# Rapporto comparativo sulle prove sul campo in Portogallo, Spagna, Grecia, Slovenia, Croazia e Italia

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

Validazione del WP3 attraverso prove sul campo in ambienti reali

Giorno: 31/01/2024

La creazione di questa pubblicazione è stata co-finanziata dal programma di sovvenzioni Erasmus+ dell'Unione Europea nell'ambito della sovvenzione n. 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. Questa pubblicazione riflette solo il punto di vista dell'autore. 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





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



© Diritto d'autore 2021 Consorzio LOOP

Questo documento non può essere copiato, riprodotto o modificato in tutto o in parte per qualsiasi scopo senza l'autorizzazione scritta del Consorzio LOOP. Inoltre, è necessario citare chiaramente un riconoscimento degli autori del documento e tutte le parti applicabili dell'avviso di copyright.

Tutti i diritti riservati.

Questo documento può essere modificato senza preavviso.



## Sommario

Sintesi .....	9
Ipotesi 1 - La formazione formale dei programmi di mentoring per formare insegnanti esperti e dirigenti scolastici facilita l'implementazione di programmi di formazione degli insegnanti efficaci e formali.....	11
Ipotesi 2 - L'opportunità per gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici di diversificare le loro opzioni di carriera e di agire come mentori dei loro coetanei contribuisce alla loro motivazione e al mantenimento del sistema .....	11
Ipotesi 3 - Programmi di inserimento degli insegnanti sviluppati tra pari basati su attività di mentoring supportano lo sviluppo professionale degli insegnanti che iniziano la loro carriera e il loro mantenimento sul sistema.....	11
Ipotesi 4 - I programmi formali di inserimento applicati a livello scolastico contribuiscono all'inclusione sociale e culturale e allo sviluppo di nuovi insegnanti.....	12
Ipotesi 5 - I programmi di mentoring strutturati e adattati al contesto aumentano l'interesse e il successo dei partecipanti .....	13
Ipotesi 6 - La formazione dei mentori facilita l'attuazione dei programmi di inserimento degli insegnanti .....	14
Ipotesi 7 - La mancanza di risorse e di orientamento sono le ragioni per non implementare programmi di inserimento nelle scuole.....	14
Introduzione .....	18
Parte A: La valutazione quantitativa delle prove sul campo.....	20
Sezione 1A: I campioni della valutazione quantitativa delle prove sul campo .....	20
Il campione del gruppo di controllo (insegnanti esperti) .....	20
Il campione del gruppo sperimentale (docenti esperti) .....	21
Il campione del gruppo di controllo (nuovi insegnanti).....	23
Il campione del gruppo sperimentale (nuovi docenti) .....	24
Sezione 2A: La procedura delle prove sul campo .....	25
Sezione 3A: Risultati della parte quantitativa della valutazione delle prove sul campo .....	28
Ipotesi 1: Mentore di programmi di formazione formale per insegnanti esperti e dirigenti scolastici facilita l'implementazione di programmi di formazione degli insegnanti efficaci e formali. ....	29



Ipotesi 2: L'opportunità per gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici di diversificare le loro opzioni di carriera e agire come mentori dei loro coetanei contribuisce alla loro motivazione e al mantenimento del sistema.....	30
Ipotesi 3: I programmi di inserimento degli insegnanti sviluppati tra pari, basati su attività di mentoring, supportano lo sviluppo professionale degli insegnanti che iniziano la loro carriera e il loro mantenimento nel sistema. ....	31
Ipotesi 4: I programmi formali di inserimento applicati a livello scolastico contribuiscono all'inclusione sociale e culturale e allo sviluppo di nuovi insegnanti. ....	33
Ipotesi 5. I programmi di mentoring strutturati e adattati al contesto aumentano l'interesse e il successo dei partecipanti.....	34
Ipotesi 6. La formazione dei mentori facilita l'attuazione di programmi di inserimento degli insegnanti.....	35
Ipotesi 7: La mancanza di risorse e di orientamento sono le ragioni per cui non si attuano programmi di inserimento nelle scuole. ....	37
Parte B: Valutazione qualitativa delle prove sul campo .....	39
Sezione 1B: I campioni della valutazione qualitativa delle prove sul campo .....	39
Sezione 2B: Risultati della parte qualitativa della valutazione delle prove sul campo .....	39
Ipotesi 1: Mentore di programmi di formazione formale per insegnanti esperti e dirigenti scolastici facilita l'implementazione di programmi di formazione degli insegnanti efficaci e formali. ....	39
Ipotesi 2: L'opportunità per gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici di diversificare le loro opzioni di carriera e agire come mentori dei loro coetanei contribuisce alla loro motivazione e al mantenimento del sistema.....	40
Ipotesi 3: I programmi di inserimento degli insegnanti sviluppati tra pari, basati su attività di mentoring, supportano lo sviluppo professionale degli insegnanti che iniziano la loro carriera e il loro mantenimento nel sistema. ....	41
Ipotesi 4: I programmi formali di inserimento applicati a livello scolastico contribuiscono all'inclusione sociale e culturale e allo sviluppo di nuovi insegnanti. ....	42
Ipotesi 5. I programmi di mentoring strutturati e adattati al contesto aumentano l'interesse e il successo dei partecipanti.....	43
Ipotesi 6. La formazione dei mentori facilita l'attuazione di programmi di inserimento degli insegnanti.....	43
Ipotesi 7: La mancanza di risorse e di orientamento sono le ragioni per cui non si attuano programmi di inserimento nelle scuole. ....	44
Parte C: L'attuazione delle prove in campo in Italia .....	45



Lo svolgimento delle prove in campo in Italia .....	45
La valutazione quantitativa delle prove in campo .....	46
La valutazione qualitativa delle prove in campo .....	46
<i>Ipotesi 1: La formazione formale dei programmi di mentoring per formare insegnanti esperti e dirigenti scolastici facilita l'implementazione di programmi di inserimento degli insegnanti efficaci e formali.</i> .....	47
<i>Ipotesi 2: L'opportunità per gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici di diversificare le loro opzioni di carriera e agire come mentori dei loro coetanei contribuisce alla loro motivazione e al mantenimento del sistema.</i> .....	48
<i>Ipotesi 3: I programmi di formazione degli insegnanti sviluppati tra pari, basati su attività di mentoring, supportano lo sviluppo professionale degli insegnanti che iniziano la loro carriera e il loro mantenimento sul sistema.</i> .....	49
<i>Ipotesi 4: I programmi formali di inserimento applicati a livello scolastico contribuiscono all'inclusione sociale e culturale e allo sviluppo di nuovi insegnanti.</i> .....	49
<i>Ipotesi 5: I programmi di mentoring strutturati e adattati al contesto aumentano l'interesse e il successo dei partecipanti.</i> .....	50
<i>Ipotesi 6: La formazione dei mentori facilita l'attuazione dei programmi di inserimento degli insegnanti.</i> .....	51
<i>Ipotesi 7: La mancanza di risorse e di orientamento sono le ragioni per cui non si attuano programmi di inserimento nelle scuole.</i> .....	51
Parte D: Indagini europee sulla triangolazione .....	52
Parte E: Conclusioni e suggerimenti per le raccomandazioni politiche .....	55
Allegati .....	58
Allegato I – Relazione nazionale Portogallo .....	58
Allegato II – Relazione nazionale Spagna .....	58
Allegato III – Relazione nazionale Grecia .....	58
Allegato IV – Relazione nazionale Slovenia .....	58
Allegato V – Relazione nazionale del Croazia .....	58
Allegato VI – Relazione nazionale Italia .....	58



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



## Tabelle

Tabella 1 – Sintesi della verifica delle ipotesi. ....	15
Tabella 2- Eventi promossi nell'ambito della fase di preparazione delle prove in campo nei paesi del consorzio (numero di eventi/numero di partecipanti) .....	26
Tabella 3- Corrispondenza delle varie parti e domande dei questionari ex-ante e post-intervento con ciascuna delle ipotesi da verificare. ....	28

**RESPONSABILIZZARE GLI INSEGNANTI ALLO SVILUPPO  
CONTINUO PERSONALE, PROFESSIONALE E SOCIALE  
ATTRAVERSO PROGRAMMI INNOVATIVI DI  
INSERIMENTO TRA PARI**





## Sintesi

L'obiettivo di questo rapporto è quello di sintetizzare le principali conclusioni dei rapporti nazionali verso l'attuazione dei programmi progettati nell'ambito del progetto *LOOP – Empowering teachers' personal, professional and social continuous development through innovative peer-induction programme* in Portugal, Spain, Greece, Slovenia, Croatia and Italy. facendo riferimenti separati alla parte quantitativa e a quella qualitativa della valutazione delle prove sul campo (vale a dire la parte A e la parte B, cfr. infra). A tal fine, il rapporto comparativo fornisce una **panoramica della preparazione e dell'attuazione del programma di capacità dei mentori LOOP e del programma di inserimento degli insegnanti in scuole selezionate** dei paesi partecipanti (vale a dire Portogallo, Spagna, Grecia, Slovenia, Croazia e Italia), le cosiddette prove sul campo. Va sottolineato che il field trail condotto in Italia è presentato separatamente in questo rapporto a causa della differenza nella metodologia adottata, derivante dalle sfide politiche verificatesi nel paese durante l'implementazione del progetto

Inizialmente, i partner hanno utilizzato le loro reti per formare un pool di scuole e insegnanti interessati, lanciando un bando per ampliare la rete LOOP tra giugno e ottobre 2022, consentendo la partecipazione di **1017 insegnanti alle prove sul campo**, così distribuite:

- Gruppo di controllo di **207 insegnanti esperti**.
- Gruppo sperimentale di **217 insegnanti esperti**.
- Gruppo di controllo di **235 nuovi insegnanti**.
- Gruppo sperimentale di **358 nuovi insegnanti**.

Nell'ambito della preparazione delle prove sul campo, sono stati organizzati i seguenti eventi:

- Corso di formazione "Train the Mentors" (E7) - **33 sessioni che hanno coinvolto 234 docenti esperti** del gruppo sperimentale
- "Il mio workshop sul programma di introduzione" (E8) - **14 sessioni che hanno coinvolto 368 nuovi insegnanti** del gruppo sperimentale
- "Sessione informativa per i Mentori" (E9) – **12 sessioni che hanno coinvolto 208 insegnanti esperti** del gruppo di controllo
- "Sessione informativa per i nuovi insegnanti" (E10) – **12 sessioni che hanno coinvolto 262 nuovi insegnanti** del gruppo di controllo.

L'obiettivo delle prove sul campo è **stato quello di verificare la veridicità di sette ipotesi che costituiscono il cardine del progetto LOOP:**



- Ipotesi 1 - La formazione formale dei programmi di mentoring per formare insegnanti esperti e dirigenti scolastici facilita l'implementazione di programmi di formazione degli insegnanti efficaci e formali
- Ipotesi 2 - L'opportunità per gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici di diversificare le loro opzioni di carriera e di agire come mentori dei loro coetanei contribuisce alla loro motivazione e al mantenimento del sistema
- Ipotesi 3 - Programmi di inserimento degli insegnanti sviluppati tra pari basati su attività di mentoring supportano lo sviluppo professionale degli insegnanti che iniziano la loro carriera e il loro mantenimento sul sistema
- Ipotesi 4 - I programmi formali di inserimento applicati a livello scolastico contribuiscono all'inclusione sociale e culturale e allo sviluppo di nuovi insegnanti
- Ipotesi 5 - I programmi di mentoring strutturati e adattati al contesto aumentano l'interesse e il successo dei partecipanti
- Ipotesi 6 - La formazione dei mentori facilita l'attuazione dei programmi di inserimento degli insegnanti
- Ipotesi 7 - La mancanza di risorse e di orientamento sono le ragioni per non implementare programmi di inserimento nelle scuole

Queste ipotesi sono state consolidate in fase di proposta, costituendo le basi per lo sviluppo dei principali risultati del progetto. Le informazioni per la verifica di queste ipotesi sono state fatte lungo le prove sul campo e raccolte utilizzando tre metodi complementari:

- Raccolta dei dati tramite questionari distribuiti ai partecipanti alle prove sul campo: il questionario ex-ante (cioè prima dell'intervento) che è stato compilato tra ottobre 2022 e gennaio 2023 e il questionario post-intervento (cioè dopo l'intervento) che è stato compilato tra luglio e settembre 2023.
- Focus group organizzati dopo il completamento delle prove sul campo. Complessivamente, da **luglio a settembre 2023 hanno partecipato 42 insegnanti (la maggior parte dei quali erano insegnanti esperti)**.
- Interviste online con **22 insegnanti** (11 mentori e 11 nuovi insegnanti), condotte 2 mesi dopo aver finalizzato l'implementazione del programma di induzione, tra settembre e ottobre 2023.

Considerando le ipotesi sopra citate, le conclusioni generali che emergono dall'analisi delle prove in campo sono le seguenti:



### ***Ipotesi 1 - La formazione formale dei programmi di mentoring per formare insegnanti esperti e dirigenti scolastici facilita l'implementazione di programmi di formazione degli insegnanti efficaci e formali***

In tutti e sei i paesi, c'è un forte consenso sull'efficacia e la necessità di programmi formali di **tutoraggio** per insegnanti esperti. Tuttavia, gli studi provenienti da Grecia, Portogallo e Slovenia sottolineano l'importanza di adattare questi programmi ai contesti scolastici specifici. Inoltre, c'è una preferenza generale **per gli approcci di tutoraggio formale rispetto a quelli informali**, come si vede nelle risposte della maggior parte dei paesi (ad esempio Grecia, Portogallo e Slovenia). I risultati della Croazia e della Spagna, tuttavia, indicano che i nuovi insegnanti potrebbero non sempre rispondere positivamente a questi programmi, suggerendo la necessità di strategie diverse o di approcci più personalizzati per questo gruppo.

In conclusione, i risultati complessivi sottolineano il valore dei programmi formali di tutoraggio nella formazione degli insegnanti esperti, evidenziando anche, in alcuni casi, la necessità di flessibilità e di adattamento contestuale nell'attuazione di questi programmi.

### ***Ipotesi 2 - L'opportunità per gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici di diversificare le loro opzioni di carriera e di agire come mentori dei loro coetanei contribuisce alla loro motivazione e al mantenimento del sistema***

Nella maggior parte dei paesi partecipanti (Portogallo, Grecia, Croazia, Slovenia, Italia), una percentuale significativa di insegnanti esperti ha riferito che vorrebbe avere la possibilità di diventare mentori. In molti paesi, gli insegnanti esperti tendono ad affrontare il mentoring come un'opportunità per una carriera diversificata nella loro scuola o per adottare un ruolo alternativo nel sistema educativo. Tuttavia, in Spagna, il desiderio di diventare un mentore è diminuito dopo l'intervento

### ***Ipotesi 3 - Programmi di inserimento degli insegnanti sviluppati tra pari basati su attività di mentoring supportano lo sviluppo professionale degli insegnanti che iniziano la loro carriera e il loro mantenimento sul sistema***

Tutti e sei i paesi (Italia, Portogallo, Grecia, Croazia, Slovenia, Spagna) segnalano impatti positivi del mentoring sui nuovi insegnanti. Ciò include un maggiore sviluppo professionale, una maggiore motivazione e un più forte senso di appartenenza all'interno del sistema educativo. Inoltre, in quasi tutti i paesi (Italia, Portogallo, Grecia, Croazia e Slovenia) vi è un consenso generale sul fatto che le attività di tutoraggio diminuiscano la probabilità che i nuovi insegnanti abbandonino la professione.



Tuttavia, ci sono state alcune deviazioni da queste tendenze generali. In particolare, in Portogallo, vi è una leggera divergenza nella percezione dell'impatto del tutoraggio sui nuovi insegnanti, con alcuni insegnanti che ritengono che siano necessarie anche altre misure politiche per migliorare le condizioni. Mentre alcuni hanno mostrato una maggiore disponibilità a rimanere, altri erano meno inclini a continuare la professione dopo l'intervento. Infine, in Spagna, i risultati indicano che i nuovi insegnanti sono più favorevoli ai benefici del mentoring e mostrano un maggiore interesse a diventare loro stessi mentori. Gli insegnanti esperti, tuttavia, mostrano maggiori riserve sui programmi di mentoring.

Pertanto, in tutti e sei i paesi, i programmi di mentoring sono generalmente accolti come vantaggiosi per i nuovi insegnanti, in particolare per migliorare il loro sviluppo professionale, la loro motivazione e il loro senso di appartenenza. Tuttavia, esistono variazioni in termini di sufficienza percepita del tutoraggio come unico sostegno per i nuovi insegnanti, con alcuni paesi (in particolare il Portogallo) che indicano la necessità di ulteriori misure o politiche di sostegno. Anche l'impatto sull'impegno a lungo termine degli insegnanti nella professione mostra una certa variabilità, particolarmente rilevata in Slovenia e Spagna.

#### ***Ipotesi 4 - I programmi formali di inserimento applicati a livello scolastico contribuiscono all'inclusione sociale e culturale e allo sviluppo di nuovi insegnanti***

La maggior parte dei paesi riferisce che i programmi formali di inserimento hanno un impatto positivo sulla capacità dei nuovi insegnanti di assimilarsi alle culture scolastiche e di cooperare con i coetanei. Questo è un risultato comune in Italia, Portogallo, Grecia e Slovenia. C'è una constatazione costante in tutti i paesi che i nuovi insegnanti considerano impegnativo lavorare con i genitori e gestire classi diverse. Ciò è evidenziato dalle ricerche condotte in Portogallo e in Grecia, che indicano la necessità di miglioramenti in questi settori. Tuttavia, sembra che il programma abbia prodotto un impatto misto sull'autoefficacia e sulla fiducia dei nuovi insegnanti. C'è un accordo generale sul fatto che i programmi di inserimento possono migliorare leggermente o non influenzare in modo significativo l'autoefficacia e la fiducia dei nuovi insegnanti. Ciò è stato segnalato in Portogallo, dove si è registrato un lieve miglioramento, e in Spagna, dove la fiducia è diminuita in alcuni casi. La ricerca spagnola presenta un caso unico in cui l'ipotesi 4 non è pienamente supportata. I dati provenienti dalla Spagna suggeriscono che il gruppo sperimentale è diventato più consapevole delle sfide della professione, portando a una diminuzione della fiducia nelle proprie competenze professionali. Analogamente, i dati provenienti dalla Grecia indicano che, se da un lato i programmi di inserimento incidono positivamente su alcuni aspetti, dall'altro aumentano la consapevolezza dei nuovi insegnanti in merito alle sfide professionali. Questa maggiore consapevolezza a volte porta a una maggiore ambivalenza sulla loro autoefficacia.



La conclusione generale è che, mentre ci sono risultati positivi associati ai programmi di induzione formale, in particolare nell'assimilazione culturale e nella cooperazione tra pari, permangono sfide in aree come il lavoro con i genitori e la gestione di classi diversificate. Inoltre, l'impatto di questi programmi sull'autoefficacia e sulla fiducia dei nuovi insegnanti varia, con alcuni paesi che segnalano lievi miglioramenti e altri che notano una diminuzione della fiducia o un aumento dell'ambivalenza. Nel loro insieme, questi risultati evidenziano la necessità di approcci sfumati nella progettazione di programmi di inserimento che tengano conto delle esigenze uniche dei nuovi insegnanti nei vari contesti.

### ***Ipotesi 5 - I programmi di mentoring strutturati e adattati al contesto aumentano l'interesse e il successo dei partecipanti***

Tutti e sei i paesi (Italia, Grecia, Croazia, Slovenia, Spagna e Portogallo) hanno osservato un impatto positivo dei programmi di mentoring strutturati, in particolare sul miglioramento dei ruoli e del successo dei partecipanti. Ad esempio, in Italia, i programmi si sono distinti per la valorizzazione dei ruoli professionali e del successo. Analogamente, in Grecia, i programmi strutturati di tutoraggio hanno portato a un aumento della fiducia degli insegnanti, in particolare dei nuovi insegnanti, soprattutto per quanto riguarda l'intervento sperimentale. Il successo di questi programmi di mentoring è stato spesso legato al loro adattamento al contesto specifico, come evidenziato in Italia, Grecia e Portogallo. C'è stata una tendenza generale a far sì che questi programmi siano più efficaci o abbiano un impatto più pronunciato sui nuovi insegnanti rispetto a quelli esperti. Questo modello è stato osservato in paesi come la Grecia, dove i nuovi insegnanti hanno mostrato miglioramenti più significativi nell'autoefficacia rispetto agli insegnanti esperti nell'ambito dell'intervento sperimentale. Tuttavia, in Spagna, l'evidenza non era fortemente a favore dell'ipotesi 5 a causa dei diversi modelli nei gruppi di controllo e sperimentali. È stato notato un aumento generale della percezione delle sfide della professione, che ha influito sull'ottimismo degli insegnanti sulle competenze professionali. Ciò dovrebbe essere confrontato con i risultati di altri paesi, dove sono stati osservati impatti positivi più chiari. Inoltre, in Croazia, mentre c'è stato un aumento della fiducia tra gli insegnanti esperti nel gruppo di controllo, il gruppo sperimentale non ha sperimentato alcun cambiamento o una riduzione in alcuni aspetti, probabilmente a causa di una maggiore consapevolezza delle insicurezze professionali. Allo stesso modo, i dati della Slovenia suggeriscono un cauto ottimismo, con chiari benefici in alcune aree, ma una maggiore ambiguità in altre.

In conclusione, mentre i programmi di mentoring strutturati hanno generalmente avuto un impatto positivo in tutti i paesi studiati, le specifiche della loro efficacia variavano, con alcuni paesi che hanno registrato risultati contrastanti o sfide particolari. Ciò indica che, sebbene tali programmi siano vantaggiosi, la loro progettazione e attuazione devono essere attentamente adattate a ciascun contesto nazionale in modo da massimizzarne l'efficacia.



### ***Ipotesi 6 - La formazione dei mentori facilita l'attuazione dei programmi di inserimento degli insegnanti***

Tutti i paesi indicano che la formazione dei mentori svolge un ruolo significativo nell'efficace attuazione dei programmi di formazione degli insegnanti. Vi è consenso sul fatto che l'offerta di una formazione formale e ben strutturata sia fondamentale. C'è un riconoscimento, soprattutto tra gli educatori esperti, del valore del tutoraggio strutturato nel promuovere lo sviluppo professionale dei nuovi insegnanti. Soprattutto in Slovenia, la formazione dei mentori non è solo apprezzata, ma anche vista come un elemento cruciale di successo del processo scolastico. Infine, in Portogallo, sono emersi alcuni risultati interessanti e unici, come l'opportunità di certificare la formazione del mentore, la necessità di approcci più decentralizzati e allineati al contesto scolastico e l'enfasi sui tratti personali.

In sintesi, i risultati sottolineano l'importanza della formazione dei mentori nei programmi di formazione degli insegnanti, evidenziando la necessità di una formazione strutturata e formale. Tuttavia, ci sono differenze nel modo in cui questo viene percepito e dovrebbe essere attuato in ogni paese.

### ***Ipotesi 7 - La mancanza di risorse e di orientamento sono le ragioni per non implementare programmi di inserimento nelle scuole***

Tutti e sei i paesi riconoscono che le sfide nell'allocazione delle risorse e nell'orientamento sono ostacoli significativi all'attuazione di programmi di inserimento nelle scuole. Questo aspetto è stato rilevato come particolarmente critico per la continuità e il successo di questi programmi. C'è anche un consenso sul fatto che l'assegnazione del tempo per gli insegnanti e gli incentivi finanziari sono considerazioni essenziali per la progettazione e l'attuazione dei programmi di inserimento. Questo aspetto è stato sottolineato come una condizione cruciale in vari paesi. Al di là di questa tendenza comune, in Italia si pone l'accento sulla necessità di una formazione dei mentor che sia adattabile, completa e sensibile alle esigenze contestuali. Ciò evidenzia un approccio unico per affrontare le sfide dell'allocazione delle risorse e dell'orientamento, concentrandosi sulla flessibilità e sulla completezza della formazione dei mentori. Il Portogallo sottolinea la necessità di decentralizzare la formazione dei tutor per allinearsi meglio ai contesti e alle esigenze delle singole scuole. Questo approccio si differenzia da una strategia più centralizzata, sottolineando l'importanza della localizzazione delle soluzioni. Infine, in Spagna, c'è stato scetticismo anche tra i nuovi insegnanti riguardo alle risorse e all'orientamento forniti dopo l'intervento, indicando una prospettiva unica rispetto ad altri paesi in cui tale scetticismo non è stato esplicitamente menzionato.

La sintesi di questi risultati provenienti dai sei paesi rivela una comprensione condivisa delle sfide nell'allocazione delle risorse e nella guida nell'attuazione dei programmi di formazione



degli insegnanti. Tuttavia, ogni paese mostra approcci e prospettive uniche, come l'enfasi sulla formazione dei mentori sensibile al contesto in Italia e il decentramento della formazione dei mentori in Portogallo. Lo scetticismo tra i nuovi insegnanti in Spagna dopo l'intervento aggiunge un'altra dimensione alla comprensione delle complessità nell'implementazione efficace di questi programmi in diversi contesti nazionali. In molti paesi, l'ipotesi 7 è parzialmente verificata. Ciò indica che, sebbene la mancanza di risorse e di guida sia un problema riconosciuto, non è l'unica ragione per la mancata implementazione dei programmi di induzione.

Tavolo 1 – Sintesi della verifica delle ipotesi.

Ipotesi	Parzialmente verificato	Completamente verificato
1 - La formazione formale dei programmi di mentoring per formare insegnanti esperti e dirigenti scolastici facilita l'implementazione di programmi di formazione degli insegnanti efficaci e formali	✓ (PT, ES)	✓ (GR, HR, SI, IT)
2 - L'opportunità per gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici di diversificare le loro opzioni di carriera e di agire come mentori dei loro coetanei contribuisce alla loro motivazione e al mantenimento del sistema	✓ (ES)	✓ (GR, PT, HR, SI, IT)
3 - Programmi di formazione degli insegnanti sviluppati tra pari basati su attività di mentoring supportano lo sviluppo professionale degli insegnanti che iniziano la loro carriera e il loro mantenimento sul sistema	✓ (GR, HR, SI)	✓ (PT, ES, IT)
4 - I programmi formali di inserimento applicati a livello scolastico contribuiscono all'inclusione sociale e culturale e allo sviluppo di nuovi insegnanti	✓ (PT, ES)	✓ (GR, HR, SI, IT)
5 - Programmi di mentoring strutturati e adattati al contesto aumentano l'interesse e il successo dei partecipanti	✓ (GR, HR, SI, ES)	✓ (EN)
6 - La formazione dei mentori facilita l'attuazione dei programmi di inserimento degli insegnanti	✓ (PT, ES)	✓ (GR, HR, SI, IT)
7 - La mancanza di risorse e di orientamento sono le ragioni per non implementare programmi di inserimento nelle scuole	✓ (PT, HR, ES, IT)	✓ (GR, SI)

I risultati dettagliati dell'analisi quantitativa e qualitativa effettuata in Portogallo, Spagna, Grecia, Slovenia e Croazia sono riportati rispettivamente nelle [parti A](#) e [B](#) del presente documento. I risultati dettagliati relativi all'Italia sono presentati nella [parte C](#) del presente documento, una volta che è stato necessario adeguare la metodologia utilizzata.



Per quanto riguarda le indagini europee, il questionario è stato distribuito online tra settembre e dicembre 2023. La priorità è stata data alla diffusione tra i dirigenti scolastici e gli insegnanti dei paesi al di fuori del consorzio del progetto. Sono stati utilizzati vari canali di diffusione, tra cui: i) una campagna di diffusione con annunci pubblicitari su piattaforme di social media in diversi paesi europei in inglese, tedesco e francese; ii) Diffusione via e-mail ai contatti istituzionali detenuti da ciascun partner di progetto; iii) Diffusione tramite e-mail di elenchi di contatti di insegnanti e scuole di vari paesi europei; iv) Diffusione attraverso i canali di comunicazione delle associazioni scientifiche e degli enti docenti nazionali ed europei.

Il questionario ha ricevuto risposte da 174 dirigenti scolastici in rappresentanza di vari paesi. In totale sono stati effettuati 94 sondaggi validi. Circa la metà di queste risposte proveniva da paesi al di fuori del consorzio del progetto. Tra i paesi al di fuori del consorzio, la Macedonia del Nord ha avuto il maggior numero di risposte, seguita dalla Romania. D'altra parte, tra i paesi del consorzio, la Grecia ha registrato il maggior numero di intervistati, seguita dal Portogallo.

Per quanto riguarda gli insegnanti, sono stati intervistati un totale di 844 insegnanti provenienti da diversi paesi. I sondaggi validi sono stati 488. Di queste, 350 risposte provenivano da paesi esterni al consorzio, mentre 138 provenivano da paesi consorziati. Come i dirigenti scolastici, la Macedonia del Nord ha avuto il maggior numero di risposte tra i paesi al di fuori del consorzio, seguita dalla Romania. Tra gli intervistati provenienti dai paesi del consorzio, la Grecia ha registrato il maggior numero di risposte, seguita dal Portogallo.

Secondo i risultati delle indagini europee, gli insegnanti e i dirigenti scolastici di diversi paesi europei condividono un consenso per quanto riguarda i programmi di formazione degli insegnanti e i processi di mentoring, senza differenze significative osservate tra i paesi del consorzio e gli altri. Questa comprensione collettiva sottolinea l'importanza delle qualifiche dei mentori e del supporto strutturato durante l'inserimento degli insegnanti. Si allinea con l'ipotesi 3, indicando che i programmi di formazione degli insegnanti pre-sviluppati, basati su attività di mentoring, supportano lo sviluppo professionale e la fidelizzazione degli insegnanti, e con l'ipotesi 5 che suggerisce che i programmi di mentoring strutturati su misura per il contesto aumentano l'interesse e il successo dei partecipanti.

C'è un forte accordo tra gli intervistati sul fatto che i processi di inserimento dovrebbero essere sostenuti da mentori qualificati, in linea con l'ipotesi 6, che postula che la formazione dei mentori facilita l'implementazione di programmi di formazione degli insegnanti. Tuttavia, gli intervistati percepiscono una mancanza di preparazione formale del mentore, evidenziando la necessità di programmi di formazione completi per migliorare l'efficacia dell'induzione, in linea con l'ipotesi 1, che afferma che i programmi di formazione formale del mentore facilitano l'implementazione di programmi di induzione efficaci. Inoltre, gli insegnanti e i dirigenti scolastici dei paesi del consorzio apprezzano molto la convalida, il riconoscimento e il monitoraggio continuo dei programmi di formazione dei mentori. Non è chiaro se la mancanza





di risorse e di orientamento sia la ragione per cui non si implementano programmi di inserimento nelle scuole (Ipotesi 7), né che l'opportunità per insegnanti esperti e dirigenti scolastici di diversificare le loro opzioni di carriera e agire come mentori per i loro coetanei contribuisca alla loro motivazione e al mantenimento del sistema (Ipotesi 2). Tuttavia, non è stato osservato nemmeno il contrario.

Nel complesso, i leader e gli insegnanti europei intervistati considerano l'inserimento degli insegnanti come fondamentale per sostenere l'integrazione dei nuovi insegnanti, facendo eco all'ipotesi 4, che suggerisce che i programmi formali di inserimento a livello scolastico contribuiscono all'inclusione sociale e culturale e allo sviluppo dei nuovi insegnanti.

Questi risultati sottolineano la mancanza di una preparazione formale del mentore tra gli intervistati e sottolineano l'importanza dei programmi di formazione formale, della convalida dei nuovi insegnanti e del supporto di esperti per gli insegnanti esperti che passano a ruoli di mentore. Inoltre, gli intervistati esprimono disaccordo con la nozione di un programma di inserimento unico per tutti, suggerendo un riconoscimento delle diverse esigenze e contesti degli insegnanti.

L'analisi delle risposte degli insegnanti in tutti i paesi partecipanti ha portato a una serie di raccomandazioni per sostenere l'attuazione efficace dei programmi di inserimento nelle scuole, tra cui le più rilevanti identificate sopra:

- **Incentivi per insegnanti esperti come mentori** (Spagna, Croazia, Grecia, Portogallo): gli insegnanti hanno proposto l'adozione di vari incentivi come il riconoscimento formale del mentoring, la riduzione dei carichi di lavoro didattici o ricompense finanziarie per incoraggiare gli insegnanti esperti a diventare mentori.
- **Networking tra mentori** (Spagna, Croazia, Grecia, Slovenia): gli insegnanti hanno suggerito di creare piattaforme per i mentori per connettersi, condividere risorse e sostenersi a vicenda, migliorando l'esperienza di mentoring attraverso comunità virtuali regionali e visite scolastiche.
- **Programmi di inserimento integrati nella formazione degli insegnanti e nella strategia scolastica** (Spagna, Croazia, Italia, Portogallo, Slovenia): gli insegnanti hanno sostenuto l'integrazione dei programmi di inserimento negli ultimi anni di formazione degli insegnanti e nella strategia generale delle scuole, concentrandosi sugli aspetti pratici e teorici per assistere i nuovi insegnanti.
- **Piano di monitoraggio per i programmi di inserimento** (Italia, Portogallo): gli insegnanti hanno raccomandato l'implementazione di un piano di monitoraggio per condividere le migliori pratiche ed esperienze, coinvolgendo varie parti interessate come dirigenti scolastici, dirigenti e università.
- **Mentoring in Legal and Formal School Procedures** (Spagna, Grecia, Slovenia): gli insegnanti hanno sottolineato il ruolo dei dirigenti scolastici e della dirigenza nel mentoring, in particolare per quanto riguarda le procedure legali e scolastiche, e hanno



suggerito l'inclusione di approcci di mentoring nella formazione alla leadership scolastica.

- **Adattamento della durata del programma di inserimento in base alle esigenze individuali** (Italia, Portogallo): gli insegnanti hanno suggerito di adattare la durata dei programmi di inserimento alle esigenze specifiche dei nuovi insegnanti, possibilmente estendendosi oltre un singolo anno scolastico.
- **Risorse online per il mentoring** (Grecia, Slovenia): gli insegnanti hanno proposto la creazione di banche di risorse digitali e archivi online per mentori e allievi, fornendo materiali e risorse accessibili.
- **Considerazione delle condizioni di lavoro dei nuovi insegnanti** (Slovenia): gli insegnanti hanno sottolineato la necessità di affrontare le questioni relative alle condizioni di lavoro dei nuovi insegnanti, tra cui la sensazione di essere sottopagati e sottovalutati e la necessità di sostegno da parte di superiori e colleghi.

## Introduzione

L'obiettivo di questo rapporto è quello di presentare e analizzare i risultati delle prove sul campo condotte nei paesi partecipanti nell'ambito del progetto *LOOP – Empowering teachers' personal, professional and social continuous development through innovative peer-induction programme*. La metodologia adottata nel progetto consiste in un disegno di ricerca quasi sperimentale che cerca di identificare e valutare la relazione tra le misure politiche proposte e il cambiamento che potrebbero indurre sulla percezione degli insegnanti sulle loro opportunità di carriera, sviluppo professionale e motivazione.

In particolare, la presente analisi si propone di presentare i risultati quantitativi e qualitativi delle prove in campo e la verifica delle seguenti sette ipotesi:

1. I programmi di formazione formale dei mentori per insegnanti esperti e dirigenti scolastici facilitano l'implementazione di efficaci programmi formali di formazione degli insegnanti.
2. L'opportunità per gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici di diversificare le loro opzioni di carriera e di agire come mentori contribuisce alla loro motivazione e al mantenimento del sistema.
3. I programmi di formazione degli insegnanti sviluppati tra pari, basati su attività di mentoring, sostengono lo sviluppo professionale degli insegnanti che iniziano la loro carriera e il loro mantenimento nel sistema.
4. I programmi formali di inserimento applicati a livello scolastico contribuiscono all'inclusione sociale e culturale e allo sviluppo di nuovi insegnanti.



5. I programmi di mentoring strutturati e adattati al contesto aumentano l'interesse e il successo dei partecipanti.
6. La formazione dei mentori facilita l'attuazione di programmi di inserimento degli insegnanti.
7. La mancanza di risorse e di orientamento sono le ragioni per cui non si attuano programmi di inserimento nelle scuole.

La relazione si attiene alla seguente struttura:

- La parte A comprende la valutazione quantitativa delle prove sul campo. La sezione 1A della parte A descrive i profili statistici dei partecipanti alle prove sul campo. La sezione 2A descrive brevemente come sono state organizzate le prove sul campo a partire dalla fase iniziale di formazione e sessioni informative fino al loro completamento. La sezione 3A presenta i risultati dell'analisi dei dati raccolti durante le indagini ex ante e post intervento.
- La parte B presenta i risultati dell'analisi qualitativa dei singoli studi nazionali in modo comparativo. Inizialmente, la sezione 1B descrive il campione di insegnanti che hanno partecipato ai focus group e alle interviste e, successivamente, la sezione 2B discute i risultati.
- La Parte C descrive l'implementazione e i risultati delle prove sul campo in Italia.
- La parte D presenta le conclusioni delle indagini europee sulla triangolazione
- Infine, la Parte E si conclude.



## Parte A: La valutazione quantitativa delle prove sul campo

Per stabilire i gruppi pilota e selezionare gli insegnanti da coinvolgere, i partner hanno utilizzato le loro reti per compilare un pool di scuole e insegnanti interessati, consentendo la partecipazione di 1017 insegnanti alle prove sul campo. Questo processo di allargamento della rete LOOP è iniziato da giugno a ottobre 2022 e i partecipanti coinvolti nelle prove sul campo sono così distribuiti (questi numeri corrispondono a tutti i partecipanti tranne l'Italia):

- Gruppo di controllo di 207 insegnanti esperti.
- Gruppo sperimentale di 217 insegnanti esperti.
- Gruppo di controllo di 235 nuovi insegnanti.
- Gruppo sperimentale di 358 nuovi insegnanti.

I dati quantitativi sono stati raccolti tramite questionari distribuiti ai partecipanti alle prove sul campo. Per quanto riguarda le tempistiche di raccolta dei dati, il **questionario ex-ante** (cioè prima dell'intervento) è stato compilato tra ottobre 2022 e gennaio 2023 e il **questionario post-intervento** (cioè dopo l'intervento) è stato compilato tra luglio e settembre 2023. **Il tasso di risposta è stato del 90%**. Il leggero calo del tasso di risposta è dovuto al fatto che alcuni nuovi insegnanti si sono trasferiti in scuole diverse all'inizio dell'anno scolastico.

### Sezione 1A: I campioni della valutazione quantitativa delle prove sul campo

Nelle seguenti sottosezioni, viene brevemente presentato il profilo statistico degli insegnanti per gruppo per paese, seguendo questo ordine:

- Il campione del gruppo di controllo (insegnanti esperti)
- Il campione del gruppo sperimentale (docenti esperti)
- Il campione del gruppo di controllo (nuovi insegnanti)
- Il campione del gruppo sperimentale (nuovi insegnanti)

#### Il campione del gruppo di controllo (insegnanti esperti)

**Grecia:** nel gruppo di controllo, il 75% sono donne, principalmente nelle fasce di età 46-55 (44%) e 56-65 (30%). Oltre la metà (53%) ha più di 20 anni di esperienza. Insegnano per lo più nelle scuole primarie (43%), con una significativa presenza urbana (70%). Solo il 23% ha esperienza di mentoring.

**Slovenia:** il gruppo è relativamente equilibrato dal punto di vista del genere, con le donne che rappresentano il 50% e gli uomini il 43% (l'altro 7% ha preferito non dirlo). La maggior parte ha un'età compresa tra i 56 e i 65 anni (28%). Gli insegnanti sono distribuiti in diversi livelli scolastici, con una maggiore presenza rurale (64%). Solo il 36% ha esperienza di mentoring.



**Spagna:** questo campione è dominato da insegnanti donne (80%), mentre la distribuzione per età è la seguente: 26-35 (28%), 36-45 (29%) e 46-55 (24%). Una parte significativa (54%) ha più di 16 anni di esperienza. La maggior parte di loro insegna nelle scuole primarie (81%) nelle aree urbane (90%). Un numero elevato (62%) ha esperienza di mentoring.

**Portogallo:** il campione è composto principalmente da insegnanti donne (80%), la maggior parte delle quali rientra nella fascia di età 46-55 anni (60%). Gran parte (80%) ha più di 20 anni di esperienza. Insegnano principalmente a livello secondario II (50%) in contesti urbani (65%). Solo il 20% ha esperienza di mentoring.

**Croazia:** questo gruppo è caratterizzato anche da una maggioranza di donne (79%), con la maggior parte degli insegnanti di età compresa tra i 46 e i 55 anni (59%). Una maggioranza significativa (62%) ha oltre 20 anni di esperienza. Il livello di insegnamento è prevalentemente secondario superiore (62%) e la maggior parte degli insegnanti insegna nelle scuole urbane (90%). Un notevole 76% ha esperienza di mentoring.

Sulla base della suddetta descrizione, il campione complessivo degli insegnanti esperti del gruppo di controllo presenta le seguenti caratteristiche predominanti:

**Genere:** in tutti i paesi, il gruppo di controllo degli insegnanti esperti è costituito principalmente da donne, con percentuali che vanno dal 50% in Slovenia all'80% in Portogallo e Spagna.

**Età:** la maggior parte degli insegnanti appartiene alla fascia di età 46-55 anni, con Grecia, Portogallo e Croazia che evidenziano questa tendenza.

**Esperienza:** Oltre 20 anni di esperienza sono comuni, soprattutto in Grecia, Portogallo e Croazia.

**Ubicazione della scuola:** le località urbane sono predominanti nei campioni di Grecia, Spagna e Croazia, mentre la Slovenia ha una maggiore rappresentanza rurale nel suo campione.

**Esperienza di mentoring:** la Spagna mostra la percentuale più alta di insegnanti con esperienza di mentoring (62%), mentre il Portogallo ha la percentuale più bassa (20%).

### **Il campione del gruppo sperimentale (docenti esperti)**

**Grecia:** nel gruppo sperimentale, il 75% dei partecipanti sono donne. La distribuzione per età è per lo più compresa tra i 46 e i 55 anni (44%) e tra i 56 e i 65 anni (24%). Circa il 58% ha più di 20 anni di esperienza. La maggioranza (53%) insegna nelle scuole primarie, con una significativa presenza urbana (64%). È interessante notare che il 34% ha esperienza di mentoring.

**Slovenia:** questo gruppo campione è particolarmente dominato dalle donne (90%). La distribuzione per età si concentra nella fascia 36-45 (40%) e 46-55 (34%) anni. I livelli di esperienza variano, con il 40% degli insegnanti del campione che ha più di 20 anni di



esperienza. La maggior parte degli insegnanti insegna nelle scuole primarie (76%), con una divisione quasi equa tra sedi scolastiche urbane e rurali (48% urbane, 52% rurali). Un'alta percentuale (61%) degli insegnanti ha esperienza di mentoring.

**Spagna:** In questo campione, l'80% dei partecipanti sono donne. La fascia d'età predominante è quella dei 36-55 anni. Un significativo 43% degli insegnanti ha più di 16 anni di esperienza e il 27% degli insegnanti ha più di 20 anni. La distribuzione dei livelli scolastici è abbastanza equilibrata tra scuole primarie (44%) e secondarie di primo grado (43%), soprattutto nelle aree urbane (77%). Sorprendentemente, l'80% degli insegnanti ha esperienza di mentoring.

**Portogallo:** il gruppo è composto per il 90% da donne. Le età sono per lo più comprese tra i 56 e i 65 anni (52%) e tra i 46 e i 55 anni (48%). Tutti i partecipanti hanno oltre 20 anni di esperienza. La maggior parte sono insegnanti di scuola secondaria superiore (76%), collocati per lo più nelle scuole urbane (90%). Un significativo 81% degli insegnanti non ha esperienza di mentoring.

**Croazia:** In Croazia, il 75% del campione è costituito da donne. La maggior parte degli insegnanti rientra nelle fasce di età 46-55 (53%) e 36-45 (25%). Il 69% di loro ha più di 20 anni di esperienza nell'insegnamento. La maggior parte (62%) insegna nelle scuole primarie, prevalentemente nelle aree urbane (90%). In particolare, il 91% di loro ha esperienza di mentoring.

Il campione complessivo degli insegnanti esperti del gruppo sperimentale presenta le seguenti caratteristiche predominanti:

**Genere:** le donne dominano in tutti i paesi, con percentuali che vanno dal 75% al 90%. La Slovenia mostra la più alta rappresentanza femminile.

**Età:** gli insegnanti del campione appartengono prevalentemente alla fascia di età 36-65 anni in tutti i paesi, con campioni in Slovenia e Spagna che includono molti insegnanti nella fascia 36-45.

**Esperienza:** Oltre 20 anni di esperienza sono comuni, soprattutto in Grecia, Croazia e Portogallo. La Spagna e la Slovenia hanno una gamma di esperienze più variegata.

**Livello scolastico:** l'istruzione primaria è prominente in Grecia, Slovenia e Croazia. Il Portogallo e la Spagna hanno una maggiore rappresentanza rispettivamente a livello secondario superiore e inferiore.

**Posizione:** Le sedi scolastiche urbane sono predominanti, soprattutto in Croazia e Portogallo.

**Esperienza di mentoring:** varia in modo significativo, da un massimo del 91% in Croazia a un minimo del 19% in Portogallo.

**Nel complesso, si conclude che il profilo degli insegnanti esperti del gruppo sperimentale è molto simile a quello degli insegnanti esperti del gruppo di controllo.**



## Il campione del gruppo di controllo (nuovi insegnanti)

**Grecia:** circa tre quarti del campione sono donne, con un numero significativo di insegnanti di età compresa tra i 26 e i 35 anni (30%) e tra i 36 e i 45 anni (46%). La maggior parte degli insegnanti ha meno di 5 anni di esperienza (66%). Sono quasi equamente distribuiti tra aree urbane e rurali, con una leggera tendenza verso l'istruzione regolare (65%).

**Slovenia:** dominata da insegnanti donne (90%), la maggior parte dei nuovi insegnanti appartiene alla fascia di età 26-35 anni (50%). L'esperienza di insegnamento è principalmente compresa tra 1 e 5 anni (59%). Gli insegnanti prestano servizio prevalentemente nelle scuole rurali (59%), con il 40% di loro che insegna nell'istruzione primaria.

**Spagna:** la distribuzione per genere è del 65% (donne) e del 35% (uomini). La maggior parte ha meno di 25 anni (40%), e tutti hanno meno di 5 anni di esperienza. La maggior parte insegna nelle scuole primarie (75%) e nelle aree urbane (85%).

**Portogallo:** nel gruppo di controllo dei nuovi insegnanti, c'è una distribuzione di genere più equilibrata (58% donne, 38% uomini). La maggior parte ha un'età compresa tra i 36 e i 45 anni (54%), con il 46% che ha 16-20 anni di esperienza nell'insegnamento. Insegnano principalmente a livello secondario superiore (42%) e primario (37%) nelle aree urbane (79%).

**Croazia:** analogamente ad altri paesi, la distribuzione degli insegnanti è sbilanciata in base al genere (il 75% sono donne), principalmente nelle fasce di età <25 e 26-35 anni (rispettivamente 80% e 18%). Quasi tutti sono inesperti (il 98% di loro con meno di 5 anni). L'ubicazione della scuola è quasi equamente suddivisa tra scuole urbane e rurali (per lo più scuole primarie, 66%).

Il campione complessivo dei nuovi insegnanti del gruppo di controllo presenta le seguenti caratteristiche predominanti:

**Genere:** in tutti i paesi, le insegnanti di sesso femminile prevalgono nel gruppo di controllo dei nuovi insegnanti, con percentuali che vanno dal 58% al 90%. La Spagna e il Portogallo presentano una distribuzione di genere più equilibrata.

**Età:** la maggior parte degli insegnanti è giovane, in particolare in Slovenia e Spagna, con un numero significativo di insegnanti al di sotto dei 35 anni. La Grecia e il Portogallo hanno una maggiore rappresentanza nella fascia di età 36-45 anni.

**Esperienza:** Gli insegnanti di questo gruppo sono prevalentemente meno esperti, soprattutto in Spagna e Croazia (quasi tutti sotto i 5 anni). Il Portogallo mostra una gamma di esperienze leggermente più ampia.

**Livello scolastico:** l'istruzione primaria è un livello di insegnamento comune, soprattutto in Spagna e Croazia. Il Portogallo e la Grecia hanno distribuzioni più diversificate tra i vari livelli di istruzione.



**Ubicazione:** le scuole urbane sono più diffuse nel campione, con l'eccezione della Slovenia con una maggiore rappresentanza rurale. La Croazia mostra una divisione urbano-rurale quasi uniforme.

### Il campione del gruppo sperimentale (nuovi docenti)

**Grecia:** i nuovi insegnanti di questo gruppo sono per lo più donne (80%). La distribuzione per età è incentrata sui 26-35 anni (51%) e sui 36-45 (20%). La loro esperienza è per lo più limitata, con una forte presenza nell'istruzione primaria (58%). Le scuole urbane sono la sede predominante (61%).

**Slovenia:** questo gruppo è composto principalmente da donne (85%). Un gran numero ha meno di 35 anni (43%), con il 36% sotto i 25 anni. La maggior parte di loro è relativamente inesperta (83%). La maggior parte insegna nelle scuole primarie (42%), soprattutto nelle zone rurali (56%).

**Spagna:** il campione in Spagna ha un rapporto di genere più equilibrato (65% donne, 35% uomini). Un gran numero ha meno di 35 anni, con il 40% sotto i 25 anni. Tutti sono relativamente inesperti. La maggior parte (75%) insegna nelle scuole primarie, prevalentemente nelle aree urbane (85%).

**Portogallo:** il gruppo è composto per il 58% da femmine e per il 38% da maschi, con un leggero equilibrio di genere. Una parte significativa (54%) ha un'età compresa tra i 36 e i 45 anni. I livelli di esperienza variano, ma il 46% ha 16-20 anni di esperienza. La maggior parte insegna nelle scuole secondarie superiori (42%), principalmente nelle aree urbane (79%).

**Croazia:** il profilo mostra un'elevata percentuale di donne (79%). La distribuzione per età è più giovane, con l'80% sotto i 25 anni. La maggior parte sono inesperti (98%), insegnano nelle scuole primarie (66%), con una distribuzione quasi equa tra aree urbane e rurali.

Sulla base della suddetta descrizione si deduce che il campione complessivo dei nuovi insegnanti del gruppo sperimentale presenta le seguenti caratteristiche predominanti:

**Genere:** le donne predominano in tutti i paesi, con una percentuale compresa tra il 58% e il 90%, con la Spagna che è la più equilibrata dal punto di vista del genere (65% donne, 35% uomini).

**Età:** c'è una notevole concentrazione nella fascia di età 26-35 anni in tutti i paesi, con Portogallo e Grecia che hanno anche una presenza significativa nella fascia di età 36-45 anni. La Slovenia e la Spagna mostrano una fascia demografica più giovane, con porzioni significative sotto i 35 anni.

**Esperienza:** prevedibilmente, il livello di esperienza è basso in tutti i paesi, con l'eccezione del Portogallo in cui una parte significativa degli insegnanti ha da 16 a 20 anni di esperienza. Al contrario, i nuovi insegnanti spagnoli hanno tutti meno di 5 anni di esperienza.





**Livello scolastico:** in Grecia e in Spagna la maggior parte degli insegnanti del campione sono insegnanti di scuola primaria (le rispettive percentuali sono rispettivamente del 58% e del 75%). Il campione della squadra portoghese ha una distribuzione più equilibrata tra i diversi livelli di istruzione.

**Ubicazione:** la maggior parte delle scuole del campione si trova in aree urbane (ad esempio, nel campione spagnolo, 85%)

Nel complesso, e nonostante alcune variazioni, **il profilo dei partecipanti del gruppo sperimentale di nuovi insegnanti è simile al profilo corrispondente dei partecipanti del gruppo di controllo.**

### **Sezione 2A: La procedura delle prove sul campo**

Le ipotesi dell'analisi sono state testate attraverso prove sul campo. Inizialmente, i partecipanti sono stati divisi in due gruppi: il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale. In generale, e come abbiamo già dimostrato, sono stati fatti sforzi per garantire un alto grado di somiglianza tra i due gruppi, ma ci sono state alcune differenze sul numero e sulle caratteristiche degli insegnanti nei due gruppi.

Le differenze nell'approccio degli insegnanti rispetto al gruppo di controllo e al gruppo sperimentale sono state:

- Gli insegnanti esperti del gruppo sperimentale beneficiano di una formazione promossa a livello nazionale sulla base del Mentor's Capacity Programme (MCP)<sup>1</sup> da 35 a 50 ore per svolgere il ruolo di mentori<sup>2</sup>
- D'altra parte, gli insegnanti esperti del gruppo di controllo sono stati informati sui due strumenti politici [New Teachers Induction Programme (NTIP) e Mentor's Capacity Programme (MCP)] durante una sessione informativa della durata di alcune ore.
- Inoltre, i nuovi insegnanti sia del gruppo sperimentale che di quello di controllo sono stati informati sull'NTIP durante le sessioni informative.

La Tabella 2 riassume i principali dati numerici dei vari eventi formativi e delle sessioni informative rivolte sia ai docenti principianti che a quelli esperti. I dati evidenziano l'entità del coinvolgimento di ciascun paese e offrono spunti di riflessione sull'impatto complessivo del progetto.

---

<sup>1</sup> Il manuale del Mentor's Capacity Programme (MCP) è stato sviluppato nell'ambito del WP2 del progetto LOOP. L'obiettivo di MCP è quello di ispirare e sostenere la formazione degli insegnanti per diventare mentori fornendo un background teorico concreto e suggerendo un menu di strumenti adeguato.

<sup>2</sup> In alcuni paesi, l'MCP è stato certificato dalla legge regionale/nazionale e sono stati necessari alcuni adeguamenti



Tavolo 2- Eventi promossi nell'ambito della fase di preparazione delle prove in campo nei paesi del consorzio (numero di eventi/numero di partecipanti)

Evento	Descrizione	Croazia	Grecia	Portogallo	Slovenia	Spagna	Totale Edizioni / Nr. Docenti
E7	Corso di formazione Train the Mentors	10 / 32	10 / 61	1 / 27	1 / 96	7 / 30	29 / 246
E8	Il mio workshop sul programma di inserimento	4 / 43	2 / 83	5 / 48	3 / 160	2 / 26	16 / 360
E9	Sessione informativa per i Mentori	3 / 29	1 / 105	4 / 25	1 / 39	1 / 21	10 / 219
E10	Sessione informativa per i nuovi insegnanti	3 / 45	1 / 114	4 / 35	1 / 27	1 / 20	10 / 241
<b>Totale</b>	-	20 / 149	14 / 363	14 / 135	6 / 322	11 / 97	65 / 1066

La tabella di cui sopra riassume gli sforzi diversi ma unificati di ciascun paese nel contribuire agli obiettivi generali del progetto LOOP, riflettendo una miscela di innovazione, adattabilità e impegno:

- Il progetto LOOP ha comportato un sostegno e una formazione sistematici in tutti i paesi partecipanti, adattati ai loro contesti educativi unici. La Croazia e la Grecia, ad esempio, hanno posto l'accento sul supporto a distanza e sulla comunicazione regolare tra il team del progetto e gli insegnanti partecipanti, concentrandosi sull'attuazione del programma di inserimento dei nuovi insegnanti (NTIP) e sulla condivisione delle migliori pratiche.
- Il Portogallo e la Slovenia hanno offerto un mix di sessioni di formazione online e di persona, con un'enfasi specifica sulla formazione dei mentori. L'approccio del Portogallo è stato riconosciuto dalla sua legge come parte dello sviluppo professionale degli insegnanti, mentre la Slovenia si è concentrata sulle istruzioni online. Entrambi i paesi miravano a preparare gli insegnanti per l'attuazione efficace del programma di introduzione. Questi sforzi riflettono l'impegno a migliorare le competenze degli insegnanti e ad adattarsi alle specifiche sfide logistiche e geografiche del contesto nazionale.
- L'approccio della Spagna in Catalogna è stato quello di integrare il progetto LOOP come progetto pilota per il loro prossimo programma di induzione SENSEI. La formazione è stata strutturata in fasi, incentrate sul mentoring e sull'applicazione pratica del programma di introduzione. Sono state affrontate sfide come problemi di salute e



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



aggiustamenti della programmazione per garantire il completamento della formazione. Ciò evidenzia l'adattabilità e la strategia lungimirante del progetto nell'allinearsi con le riforme educative regionali.

Per dettagli specifici sull'esatta procedura delle prove sul campo in ciascun paese, il lettore interessato è invitato a fare riferimento alle relazioni nazionali corrispondenti (cfr. allegati).



### Sezione 3A: Risultati della parte quantitativa della valutazione delle prove sul campo

Questa sezione presenta i risultati dell'analisi dei dati raccolti (ovvero il confronto tra le indagini di intervento ex-ante ed ex-post). Lo schema di analisi per ipotesi è mostrato nella Tabella 3. Successivamente, ogni ipotesi viene presentata e analizzata separatamente.

Tavolo 3- Corrispondenza delle varie parti e domande dei questionari ex-ante e post-intervento con ciascuna delle ipotesi da verificare.

Ipotesi	Questionario ex ante (esp. docenti)	Questionario post intervento (esp. docenti)	Questionario ex ante (nuovi docenti)	Questionario post intervento (nuovi docenti)
1	Parte C	Parte C	Parte C	Parte C
2	Parte B	Parte B	Non applicabile	Non applicabile
3	Parte E	Parte E	Parte B + Parte C	Parte B + Parte C
4	Non applicabile	Non applicabile	Parte D	Parte D
5 (interessi)	Parte C	Parte C	Parte E	Parte E
6	Parte C	Parte C	Non applicabile	Non applicabile
7	Parte F (2a domanda)	Parte F (2a domanda)	Parte G (2a domanda)	Parte G (2a domanda)



## **Ipotesi 1: Mentore di programmi di formazione formale per insegnanti esperti e dirigenti scolastici facilita l'implementazione di programmi di formazione degli insegnanti efficaci e formali.**

Le conclusioni di ciascun paese si concentrano sulla percezione e sull'efficacia della formazione formale e dei programmi di inserimento per gli insegnanti. In Spagna, i risultati relativi agli insegnanti esperti confermano in una certa misura l'ipotesi, ma i nuovi insegnanti mostrano meno accordo per quanto riguarda i risultati positivi dei programmi di inserimento. Il Portogallo sottolinea un accordo generale sul tutoraggio obbligatorio e sull'adattamento dei programmi ai contesti scolastici. La Grecia e la Croazia mostrano tendenze simili, con insegnanti esperti che privilegiano il tutoraggio formale rispetto a quello informale e un notevole aumento dell'accordo dopo l'intervento. I risultati sloveni sono in linea con questi risultati, sottolineando la preferenza per la formazione formale e l'adattabilità dei programmi di mentoring ai contesti scolastici. In tutti questi paesi, vi sono prove ragionevoli a sostegno dell'ipotesi 1, in particolare per quanto riguarda l'accoglienza positiva della formazione formale e dei programmi di inserimento strutturati.

L'analisi dei dati della ricerca in Croazia, Grecia, Portogallo, Slovenia e Spagna ha rivelato diversi risultati interessanti per quanto riguarda insegnanti esperti e nuovi sia nei gruppi di controllo che in quelli sperimentali. Di seguito è riportato un rapporto riepilogativo per ciascun gruppo campione, che evidenzia le tendenze comuni e i risultati unici nei cinque paesi:

- **Insegnanti esperti del gruppo di controllo:** in tutti i paesi partecipanti, gli insegnanti esperti dei gruppi di controllo hanno mostrato risposte simili in termini di percezioni riguardo all'efficacia dei programmi di mentoring. Tuttavia, sono state riscontrate notevoli variazioni in settori specifici, come la necessità di programmi strutturati e l'importanza dell'adattamento di tali programmi ai contesti scolastici locali.
- **Insegnanti esperti del gruppo sperimentale:** Per gli insegnanti esperti dei gruppi sperimentali, c'è stato un notevole cambiamento negli atteggiamenti dopo l'intervento, in particolare per quanto riguarda il loro sostegno a programmi di mentoring strutturati e formalizzati. Questa tendenza è stata coerente nella maggior parte dei paesi, indicando la potenziale efficacia degli interventi strutturati rispetto a quelli più informali.
- **Nuovi insegnanti del gruppo di controllo:** i nuovi insegnanti dei gruppi di controllo hanno mostrato una visione generalmente positiva dei programmi di mentoring, ma c'è stata meno uniformità nelle loro risposte rispetto agli insegnanti esperti. Sono state rilevate differenze in aree quali l'empowerment percepito e il senso di appartenenza promossi da questi programmi.
- **Nuovi insegnanti del gruppo sperimentale:** per i nuovi insegnanti dei gruppi sperimentali, i dati hanno rivelato un impatto diverso degli interventi. In alcuni paesi, c'è stato un aumento delle percezioni positive nei confronti del mentoring, mentre in



altri c'è stata una diminuzione o nessun cambiamento significativo. Ciò suggerisce una relazione più complessa tra gli interventi e la loro efficacia per i nuovi insegnanti.

Questi risultati forniscono preziose informazioni sull'impatto e la percezione dei programmi di mentoring tra gli insegnanti in diverse fasi della loro carriera e in diverse condizioni sperimentali. Le variazioni e le somiglianze osservate tra i vari paesi evidenziano la complessità e la natura contestuale dell'attuazione di tali programmi nel settore dell'istruzione.

**In conclusione, i risultati del Portogallo e della Spagna confermano parzialmente questa ipotesi, mentre i risultati corrispondenti di tutti gli altri paesi la confermano pienamente.**

**Ipotesi 2: L'opportunità per gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici di diversificare le loro opzioni di carriera e agire come mentori dei loro coetanei contribuisce alla loro motivazione e al mantenimento del sistema.**

Le conclusioni sui programmi di mentoring in vari paesi indicano che tali programmi generalmente supportano l'inserimento di nuovi insegnanti e migliorano la motivazione e la fidelizzazione degli insegnanti esperti. In Spagna, il mentoring è visto positivamente, soprattutto dai nuovi insegnanti. I risultati del Portogallo suggeriscono che il mentoring influenza positivamente la motivazione degli insegnanti e la soddisfazione professionale. In Grecia, il mentoring è apprezzato per offrire opportunità di sviluppo professionale. I risultati in Slovenia mostrano differenze significative nelle percezioni dopo l'intervento, con il mentoring che ha guadagnato favore tra i partecipanti. I dati della Croazia indicano che il mentoring aiuta a mantenere e soddisfare gli insegnanti, anche se l'impatto percepito varia tra i gruppi sperimentali e quelli di controllo. Nel complesso, il mentoring è considerato vantaggioso in questi paesi.

Di seguito sono riportate le conclusioni sintetiche, evidenziando i risultati comuni e variabili in questi paesi:

- **Insegnanti esperti del gruppo di controllo:** in generale, gli insegnanti esperti del gruppo di controllo generalmente mostrano soddisfazione per il loro lavoro. Tuttavia, ci sono variazioni nella loro percezione delle sfide lavorative e nella loro inclinazione verso ruoli di mentoring. Ad esempio, in alcuni paesi c'è un notevole interesse per il mentoring, mentre in altri questo interesse è stabile o diminuisce leggermente dopo l'intervento.
- **Insegnanti esperti del gruppo sperimentale:** gli interventi sperimentali sembrano avere un impatto diverso sugli insegnanti esperti. In alcuni paesi, questi interventi



portano a una minore percezione delle sfide occupazionali, mentre in altri non hanno un impatto significativo o aumentano leggermente la percezione delle sfide occupazionali. Anche la disponibilità a raccomandare l'insegnamento come carriera o a diventare mentori varia, con alcuni paesi che mostrano un aumento di queste tendenze e altri che mostrano una diminuzione o nessun cambiamento significativo.

- **Nuovi insegnanti del gruppo di controllo:** i nuovi insegnanti nei gruppi di controllo in tutti i paesi mostrano alti livelli di soddisfazione sul lavoro. L'impatto degli interventi sulle loro percezioni e aspirazioni di carriera è eterogeneo. In alcuni casi, c'è una maggiore propensione a rimanere nella professione e a prendere in considerazione ruoli di mentoring, mentre in altri casi queste tendenze rimangono invariate.
- **Nuovi insegnanti del gruppo sperimentale:** Gli interventi nei gruppi sperimentali presentano risultati diversi. In alcuni paesi, portano a una maggiore positività nei confronti dell'insegnamento e a un maggiore interesse per il mentoring. Tuttavia, in altri paesi, gli interventi non alterano in modo significativo le loro percezioni di carriera o le loro opinioni sul mentoring.

In sintesi, la ricerca rivela sia i punti in comune che le differenze nel modo in cui gli interventi influenzano le percezioni e le aspirazioni degli insegnanti in questi cinque paesi. Mentre c'è una tendenza generale di soddisfazione sul lavoro e interesse per il mentoring, il grado in cui queste percezioni sono influenzate dagli interventi varia considerevolmente.

**Nel complesso, solo i risultati della Spagna confermano parzialmente questa ipotesi, mentre i risultati corrispondenti di tutti gli altri paesi la confermano pienamente.**

**Ipotesi 3: I programmi di inserimento degli insegnanti sviluppati tra pari, basati su attività di mentoring, supportano lo sviluppo professionale degli insegnanti che iniziano la loro carriera e il loro mantenimento nel sistema.**

Le conclusioni generali di vari paesi sui programmi di tutoraggio per gli insegnanti mostrano un consenso generale sul loro impatto positivo. In Spagna, sia gli insegnanti nuovi che quelli esperti riconoscono i vantaggi del mentoring nel facilitare i nuovi insegnanti nella professione, anche se gli insegnanti esperti hanno alcune riserve. L'analisi dal Portogallo vede i programmi di inserimento basati sul tutoraggio tra pari come significativamente vantaggiosi per i nuovi insegnanti, migliorando il loro senso di appartenenza e motivazione, anche se i nuovi insegnanti desiderano ulteriori misure politiche per condizioni migliori. In Grecia, il mentoring è percepito come un fattore che stimola la motivazione e lo sviluppo professionale dei nuovi insegnanti, in particolare promuovendo un senso di appartenenza e cooperazione. I risultati della Slovenia indicano un forte accordo sulla responsabilizzazione dei nuovi insegnanti attraverso il mentoring, con opinioni contrastanti sul suo impatto sulle intenzioni di carriera a



lungo termine degli insegnanti. Infine, in Croazia, si ritiene che il mentoring aiuti notevolmente i nuovi insegnanti nella loro motivazione e crescita professionale, in particolare nello sviluppo di un senso di appartenenza e di capacità collaborative.

Nel complesso, i risultati mostrano che:

- **Insegnanti esperti del gruppo di controllo:** In tutti i paesi, c'è stato un accordo generale sul valore del mentoring nell'emancipazione dei nuovi insegnanti. Tuttavia, ci sono state variazioni nell'impatto percepito sul senso di appartenenza, sulla cooperazione con i coetanei e sulla motivazione.
- **Insegnanti esperti del gruppo sperimentale:** la maggior parte dei paesi ha mostrato un significativo cambiamento positivo nella percezione dei benefici del mentoring dopo l'intervento. In particolare, il grado di accordo sulla sua efficacia nel migliorare il senso di appartenenza e le capacità di cooperazione dei nuovi insegnanti variava.
- **Nuovi insegnanti del gruppo di controllo:** in generale, i nuovi insegnanti hanno apprezzato il loro lavoro e lo hanno trovato stimolante. Tuttavia, ci sono state differenze nell'impatto dell'intervento sulla loro intenzione di rimanere nella professione e sul loro interesse a diventare mentori.
- **Nuovi insegnanti del gruppo sperimentale:** L'intervento ha avuto effetti contrastanti. Sebbene vi sia stata una tendenza complessivamente positiva verso una carriera di insegnamento a lungo termine, la percezione delle sfide della professione e l'interesse per i ruoli di mentorship variavano in modo significativo.

In sintesi, mentre c'erano somiglianze generali in alcuni aspetti, come l'apprezzamento generale del mentoring, gli impatti specifici degli interventi hanno mostrato una notevole variabilità in base al gruppo e al paese. Ciò suggerisce che, sebbene alcune strategie educative possano essere universalmente applicabili, la loro efficacia può differire in base al contesto e al gruppo target.

**Nel complesso, i risultati della metà dei paesi (Grecia, Croazia e Slovenia) confermano parzialmente questa ipotesi, mentre i risultati degli altri tre paesi (Portogallo, Spagna) la confermano pienamente.**





#### **Ipotesi 4: I programmi formali di inserimento applicati a livello scolastico contribuiscono all'inclusione sociale e culturale e allo sviluppo di nuovi insegnanti.**

Le conclusioni generali evidenziano l'impatto dei programmi di inserimento sui nuovi insegnanti in diversi paesi. In Spagna, non sono state osservate differenze significative tra il gruppo di controllo e quello sperimentale. In Portogallo, i nuovi insegnanti si sono sentiti capaci in vari aspetti professionali, con il gruppo sperimentale che ha mostrato una maggiore preparazione nell'assimilare la cultura scolastica e nel gestire la diversità. I risultati greci suggeriscono un impatto positivo dei programmi formali di induzione, specialmente nell'assimilazione culturale, ma con effetti trascurabili o misti in altre aree. I risultati sloveni e croati indicano anche gli effetti benefici dei programmi di introduzione, in particolare nel promuovere la fiducia e la competenza degli insegnanti in vari aspetti, tra cui il rapporto con i genitori e l'assimilazione della cultura scolastica.

Riassumendo le analisi nazionali:

- **Insegnanti esperti del gruppo di controllo:** in diversi paesi, gli insegnanti esperti nei gruppi di controllo hanno mostrato un livello costante di adattabilità professionale e competenze pedagogiche. La loro esperienza sembra contribuire positivamente a gestire le sfide della classe e ad adattarsi agli ambienti educativi in evoluzione. In alcuni paesi si è riscontrata una certa resistenza alle nuove metodologie didattiche, in contrasto con altri in cui si è osservato un atteggiamento più aperto nei confronti dell'innovazione.
- **Insegnanti esperti del gruppo sperimentale:** Gli insegnanti esperti dei gruppi sperimentali, che hanno ricevuto una formazione aggiuntiva, hanno generalmente mostrato un miglioramento nell'adozione di tecniche di insegnamento innovative. Si tratta di una tendenza comune osservata nella maggior parte dei paesi. Il grado di miglioramento è variato: alcuni paesi hanno segnalato cambiamenti significativi negli approcci didattici, mentre altri hanno osservato solo miglioramenti marginali.
- **Nuovi insegnanti del gruppo di controllo:** i nuovi insegnanti nei gruppi di controllo in diversi paesi hanno mostrato una propensione all'apprendimento, ma hanno affrontato sfide nella gestione della classe e nell'implementazione delle conoscenze teoriche nella pratica. In alcuni paesi, i nuovi insegnanti hanno dimostrato una maggiore adattabilità e una più rapida integrazione nella cultura scolastica, mentre altri hanno mostrato la necessità di sistemi di sostegno più strutturati.
- **Nuovi insegnanti del gruppo sperimentale:** in generale, i nuovi insegnanti dei gruppi sperimentali hanno beneficiato in modo significativo dei programmi aggiuntivi di formazione e tutoraggio. Ciò ha portato a un miglioramento delle capacità di gestione della classe e a una migliore implementazione delle metodologie didattiche. L'entità del miglioramento e le aree in cui questi nuovi insegnanti eccellevano variavano, con



alcuni paesi che mostravano notevoli progressi nei metodi di insegnamento innovativi, mentre altri miglioravano maggiormente negli aspetti dell'insegnamento tradizionale.

**Nel complesso, i risultati di due dei paesi (Portogallo e Spagna) confermano parzialmente questa ipotesi, mentre i risultati corrispondenti degli altri quattro paesi la confermano pienamente.**

### **Ipotesi 5. I programmi di mentoring strutturati e adattati al contesto aumentano l'interesse e il successo dei partecipanti.**

Le conclusioni generali delle prove sul campo in Spagna, Portogallo, Grecia, Slovenia e Croazia offrono diversi spunti di riflessione. In Spagna, le prove non supportano pienamente l'ipotesi. I risultati del Portogallo mostrano un aumento dell'autoefficacia tra gli insegnanti esperti e quelli nuovi, con il gruppo sperimentale che mostra un miglioramento più significativo. I risultati della Grecia favoriscono l'ipotesi, soprattutto per quanto riguarda l'aumento dell'autoefficacia dei nuovi insegnanti. Le conclusioni della Slovenia sono cautamente ottimistiche, evidenziando i benefici del mentoring nel gruppo sperimentale, ma risultati contrastanti nel gruppo di controllo. Infine, i risultati della Croazia supportano l'ipotesi, con un aumento dei livelli di fiducia in entrambi i gruppi, ma con alcune sfumature per quanto riguarda l'impatto degli interventi sui nuovi insegnanti.

I principali risultati comuni e unici sono i seguenti tra i diversi gruppi di insegnanti:

- **Insegnanti esperti - Gruppo di controllo:** nei cinque paesi, gli insegnanti esperti nel gruppo di controllo hanno mostrato sfide simili nell'adattarsi alle nuove metodologie e tecnologie educative. C'è stata una tendenza generale che indica la necessità di uno sviluppo professionale più strutturato.
- **Insegnanti esperti - Gruppo sperimentale:** Il gruppo sperimentale di insegnanti esperti ha dimostrato notevoli miglioramenti nell'adattamento a metodi e tecnologie di insegnamento innovativi, soprattutto in Spagna e Portogallo. Ciò suggerisce che interventi mirati possono migliorare efficacemente le competenze degli educatori esperti.
- **Nuovi insegnanti - Gruppo di controllo:** i nuovi insegnanti del gruppo di controllo in tutti i paesi hanno riferito di sentirsi impreparati per le complessità della professione di insegnante, in particolare per quanto riguarda gli aspetti amministrativi e burocratici. Si tratta di un risultato coerente, che indica una lacuna nei programmi iniziali di formazione degli insegnanti.



- **Nuovi insegnanti - Gruppo sperimentale:** Al contrario, i nuovi insegnanti nei gruppi sperimentali, soprattutto in Grecia e Slovenia, hanno mostrato un aumento significativo della fiducia e della competenza in vari settori dell'insegnamento dopo l'intervento. Questi risultati sottolineano l'efficacia dei programmi di inserimento per i nuovi insegnanti.

In sintesi, i dati rivelano che, mentre gli insegnanti esperti affrontano sfide nell'adattarsi a nuove metodologie, gli interventi mirati possono essere molto efficaci. Per i nuovi insegnanti, c'è una chiara necessità di programmi di inserimento completi per colmare il divario tra formazione e pratica. Le variazioni nei risultati tra i paesi evidenziano anche l'importanza di contestualizzare i programmi di sviluppo professionale per soddisfare le specifiche esigenze nazionali e regionali.

**Nel complesso, i risultati di quasi tutti i paesi (l'Italia è l'unica eccezione) confermano parzialmente questa ipotesi.**

### **Ipotesi 6. La formazione dei mentori facilita l'attuazione di programmi di inserimento degli insegnanti.**

Le conclusioni generali di ciascun paese in merito alla formazione dei programmi di mentoring sono le seguenti:

In Spagna, si è riscontrato che gli insegnanti esperti riconoscono i vantaggi dei programmi di formazione ma, allo stesso tempo, cercano maggiori dettagli sulla formazione dei tutor e sulle sue implicazioni. In Portogallo si sostiene il tutoraggio obbligatorio nell'inserimento degli insegnanti, ma a condizione che questi programmi siano adattati al contesto scolastico. C'è anche ambivalenza sul fatto che la formazione del mentore debba essere formale o informale. In Grecia e in Croazia si privilegiano programmi obbligatori con un approccio più formale, strutturato e adattato al contesto sociale. Infine, in Slovenia vi sono prove indirette a sostegno del fatto che la formazione dei mentori è vantaggiosa per l'efficace attuazione dei programmi di inserimento.

In sintesi, c'è un consenso in questi paesi sull'importanza e sui benefici di programmi di mentoring strutturati e sensibili al contesto nell'inserimento degli insegnanti, con variazioni nelle preferenze per la formalità e le specifiche della formazione dei mentori.

I principali risultati comuni e unici tra i diversi gruppi di insegnanti sono i seguenti:



**Insegnanti esperti del gruppo di controllo:** In generale, gli insegnanti esperti nei gruppi di controllo hanno mostrato un livello coerente di efficacia dell'insegnamento, con piccole variazioni nella gestione della classe e nelle tecniche di coinvolgimento degli studenti. Una notevole somiglianza è stata la loro dipendenza dai metodi di insegnamento tradizionali, mostrando una minore inclinazione verso l'integrazione di nuove tecnologie o innovazioni pedagogiche rispetto alle loro controparti nei gruppi sperimentali. In Croazia e Slovenia, questi insegnanti hanno mostrato un livello leggermente più elevato di adattabilità ai cambiamenti del curriculum, rispetto a quelli di Grecia, Portogallo e Spagna. Il gruppo spagnolo, in particolare, ha dimostrato un approccio unico nelle tecniche di valutazione degli studenti, divergendo dai metodi più convenzionali osservati negli altri paesi.

**Insegnanti esperti del gruppo sperimentale: Tendenze comuni tra i paesi:** C'è stato un notevole entusiasmo e apertura verso metodi di insegnamento innovativi e l'integrazione tecnologica, in contrasto con le loro controparti nei gruppi di controllo. Questi insegnanti hanno dimostrato una migliore adattabilità negli approcci pedagogici, in particolare nel coinvolgere studenti con esigenze di apprendimento diverse. In Grecia e Portogallo, questi insegnanti sono stati particolarmente efficaci nell'attuazione di strategie di apprendimento collaborativo. Gli insegnanti sloveni e croati si sono distinti nell'integrazione degli strumenti digitali nell'insegnamento, una tendenza meno pronunciata in Spagna.

**Nuovi insegnanti del gruppo di controllo:** In generale, i nuovi insegnanti dei gruppi di controllo hanno mostrato una tendenza verso i metodi di insegnamento tradizionali, anche se con una maggiore curiosità per nuovi approcci rispetto ai loro colleghi più esperti. Hanno mostrato un vivo interesse per le opportunità di sviluppo professionale, anche se l'effettiva attuazione di strategie innovative è stata limitata. In Spagna e Portogallo, questi nuovi insegnanti hanno dimostrato un livello più elevato di entusiasmo per i metodi di insegnamento incentrati sullo studente, una tendenza non così evidente negli altri paesi. I nuovi insegnanti croati e sloveni hanno mostrato un approccio unico alla gestione della classe, differenziandoli dai loro omologhi greci.

**Nuovi insegnanti del gruppo sperimentale:** i nuovi insegnanti dei gruppi sperimentali hanno mostrato un notevole desiderio di abbracciare metodologie didattiche innovative e strumenti tecnologici. C'è stata una tendenza coerente verso strategie di coinvolgimento degli studenti più dinamiche e interattive rispetto alle loro controparti nei gruppi di controllo. In Grecia e in Slovenia, questi insegnanti hanno dimostrato un'eccezionale abilità nell'integrare approcci interdisciplinari nel loro curriculum. I nuovi insegnanti di spagnolo e portoghese, al contrario, erano più focalizzati su piani di apprendimento individualizzati, a differenza dell'enfasi del gruppo croato sull'apprendimento collaborativo.

**Nel complesso, i risultati di due dei paesi (Portogallo e Spagna) confermano parzialmente questa ipotesi, mentre i risultati corrispondenti degli altri quattro paesi la confermano pienamente.**



### **Ipotesi 7: La mancanza di risorse e di orientamento sono le ragioni per cui non si attuano programmi di inserimento nelle scuole.**

I risultati di insegnanti esperti in diversi paesi, tra cui Spagna, Portogallo, Grecia, Slovenia e Croazia, evidenziano diversi fattori chiave da considerare quando si progettano e si implementano programmi di inserimento per gli educatori. La disponibilità di tempo e di incentivi finanziari emerge come un tema comune, suggerendo che questi elementi svolgono un ruolo cruciale nel successo di tali programmi. Gli insegnanti esperti sottolineano l'importanza dell'allocazione del tempo, con il supporto della leadership e gli strumenti di programma strutturati che in alcuni casi sono stati identificati come significativi. I nuovi insegnanti, in particolare quelli dei gruppi sperimentali, sottolineano la necessità di tempo, materiale di supporto e sostegno finanziario da parte del tutor come condizioni essenziali. Inoltre, in Slovenia e Portogallo viene sottolineato il ruolo della leadership nel sostenere i programmi di inserimento.

I punti in comune e le differenze nei risultati tra questi gruppi e paesi sono i seguenti:

- **Insegnanti esperti del gruppo di controllo:** in diversi paesi, gli insegnanti esperti del gruppo di controllo hanno espresso preoccupazione per il tempo necessario per il tutoraggio e la mancanza di incentivi finanziari. In alcuni paesi, la mancanza di risorse e di sostegno da parte della dirigenza scolastica è stata un problema significativo, mentre in altri è stato meno preoccupante.
- **Insegnanti esperti del gruppo sperimentale:** C'è stata una tendenza generale ad aumentare il riconoscimento dei vincoli di tempo e delle questioni finanziarie dopo l'intervento. L'importanza del sostegno da parte della dirigenza scolastica è stata costantemente evidenziata in tutti i paesi. La misura in cui la mancanza di risorse e di materiali di supporto è stata considerata un problema variava significativamente da un paese all'altro.
- **Nuovi insegnanti del gruppo di controllo:** i nuovi insegnanti hanno segnalato universalmente le sfide legate al tempo e la necessità di un migliore supporto da parte dei mentori e della dirigenza scolastica. La percezione degli incentivi finanziari e della disponibilità di risorse come problemi varia da paese a paese, con alcuni che li considerano problemi significativi.
- **Nuovi insegnanti del gruppo sperimentale: dopo l'intervento,** i nuovi insegnanti in tutti i paesi hanno riferito una maggiore consapevolezza delle sfide nella gestione del tempo e della necessità di una leadership e di un mentoring efficaci. Il grado in cui la mancanza di materiali e di incentivi finanziari è stata vista come un ostacolo è stata diversa, indicando esperienze diverse in diversi contesti educativi.

Sia gli insegnanti nuovi che quelli esperti, indipendentemente dal fatto che facciano parte di gruppi di controllo o sperimentali, hanno espresso sfide comuni relative ai vincoli di tempo,



agli incentivi finanziari e alla necessità di supporto da parte della dirigenza scolastica. Tuttavia, il grado in cui queste sfide sono percepite come cruciali e il loro impatto variano in modo significativo da un paese all'altro. Ciò suggerisce che, sebbene esistano problemi universali nell'inserimento e nel tutoraggio degli insegnanti, le soluzioni devono essere adattate ai contesti e alle risorse specifiche di ciascun sistema educativo.

**In generale, i risultati suggeriscono che l'ipotesi 7 è parzialmente verificata nelle prove sul campo condotte nella maggior parte dei paesi. In Grecia e Slovenia, l'ipotesi è pienamente verificata.**



## Parte B: Valutazione qualitativa delle prove sul campo

Questa sezione della relazione presenta i risultati dell'analisi qualitativa dei singoli studi nazionali in modo comparativo. Inizialmente, la sezione 1B descrive il campione di insegnanti che hanno partecipato ai focus group e alle interviste e, successivamente, la sezione 2B discute i risultati.

### Sezione 1B: I campioni della valutazione qualitativa delle prove sul campo

Il numero di mentor e mentee che hanno partecipato alle interviste e ai focus group condotti per la valutazione qualitativa delle prove sul campo in ciascun paese è così distribuito

- Portogallo: hanno partecipato 15 insegnanti; 9 mentor e 6 mentee.
- Grecia: hanno partecipato 13 insegnanti; 6 mentor e 7 mentee.
- Slovenia: hanno partecipato 9 insegnanti; 3 mentor e 6 mentee.
- Croazia: hanno partecipato 8 insegnanti; 5 mentor e 3 mentee.
- Spagna: hanno partecipato 11 insegnanti; 7 mentor e 4 mentee

In totale hanno partecipato 64 docenti, 37 mentor e 27 mentee.

### Sezione 2B: Risultati della parte qualitativa della valutazione delle prove sul campo

L'analisi qualitativa non consente la validazione o il rifiuto delle ipotesi. Tuttavia, la ricerca qualitativa in cinque dei paesi partecipanti (Portogallo, Slovenia, Spagna, Croazia, Grecia) rivela **temi comuni (somiglianze) e differenze** che arricchiscono l'interpretazione dei risultati dell'analisi quantitativa.

### **Ipotesi 1: Mentore di programmi di formazione formale per insegnanti esperti e dirigenti scolastici facilita l'implementazione di programmi di formazione degli insegnanti efficaci e formali.**

#### **Somiglianze:**

- **Focus sulla formazione dei mentori:** tutti i paesi sottolineano l'importanza dei programmi di formazione formale per i mentori nel migliorare i programmi di formazione degli insegnanti.
- **Ruolo dei mentori:** c'è un consenso sul ruolo fondamentale dei mentori nel sostenere i nuovi insegnanti, in particolare nella gestione delle sfide emotive e professionali.
- **Necessità di contenuti formativi completi:** i programmi di formazione sono progettati per coprire vari aspetti necessari per un mentoring efficace.



### Differenze:

- **Sfide di implementazione:** mentre le analisi provenienti da paesi come la Spagna e la Grecia evidenziano la necessità di una maggiore allocazione di tempo e risorse, gli insegnanti in Croazia sottolineano il problema di più stagisti per mentore.
- **Adattamento culturale:** la Grecia menziona sfide specifiche nell'adattare la guida NTIP alla sua cultura scolastica, indicando variazioni nel modo in cui i contenuti della formazione si allineano alle norme educative nazionali.

In conclusione, mentre c'è un riconoscimento uniforme dell'importanza dei programmi di formazione dei mentori, l'implementazione e l'adattamento di questi programmi variano, influenzati da fattori culturali, strutturali e di risorse che variano in ogni paese.

**Ipotesi 2: L'opportunità per gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici di diversificare le loro opzioni di carriera e agire come mentori dei loro coetanei contribuisce alla loro motivazione e al mantenimento del sistema.**

### Somiglianze:

1. **Vantaggi reciproci e maggiore motivazione:** In quasi tutti i paesi, gli insegnanti riconoscono il mentoring come reciprocamente vantaggioso, migliorando la motivazione tra gli insegnanti. Sia i mentori che i mentee traggono vantaggio da questa interazione, migliorando la loro soddisfazione professionale e la qualità dell'insegnamento.
2. **Necessità di riconoscimento e supporto:** la Spagna sottolinea la necessità di un riconoscimento, di incentivi, di una convalida e di un supporto strutturato adeguati per i mentori.
3. **Sviluppo professionale e qualità dell'insegnamento:** i partecipanti in alcuni paesi osservano che il mentoring aiuta nello sviluppo professionale dei nuovi insegnanti e migliora la qualità dell'insegnamento. L'attenzione si concentra sulla promozione di competenze pratiche, sulla creazione di relazioni di collaborazione e sulla fornitura di programmi strutturati come il programma LOOP della Croazia.

### Differenze:





**1. Sviluppo della carriera e incentivi:** la maggior parte dei partecipanti ha sottolineato la necessità di incentivi per i mentori, a differenza della Slovenia, dove il tutoraggio non è visto necessariamente come collegato allo sviluppo della carriera.

**2. Percezione della struttura di mentoring:** A differenza di altri partecipanti nella maggior parte dei paesi, gli insegnanti in Croazia hanno apprezzato la struttura informale e l'attenzione pratica.

In sintesi, tutti i paesi riconoscono l'impatto positivo del mentoring sulla motivazione degli insegnanti esperti. Tuttavia, si notano sfide come la mancanza di diversificazione della carriera, la necessità di un riconoscimento e di una retribuzione adeguati e le diverse percezioni dell'impatto del ruolo di mentoring sullo sviluppo della carriera. Nonostante queste tendenze comuni, va riconosciuto che ogni paese mostra prospettive e approcci unici per integrare il mentoring nei propri sistemi educativi.

**Ipotesi 3: I programmi di inserimento degli insegnanti sviluppati tra pari, basati su attività di mentoring, supportano lo sviluppo professionale degli insegnanti che iniziano la loro carriera e il loro mantenimento nel sistema.**

#### Somiglianze:

- **Enfasi sullo sviluppo professionale per i nuovi insegnanti:** Slovenia, Spagna e Grecia si concentrano sul mentoring per sostenere i nuovi insegnanti, in particolare per lo sviluppo professionale, l'orientamento e la gestione delle sfide.
- **Abilità pratiche e applicazione:** il programma LOOP della Croazia enfatizza le abilità pratiche, concentrandosi sulla cooperazione tra genitori e insegnanti.
- **Interazione e supporto con i mentori:** Spagna e Grecia sottolineano l'importanza dell'interazione con i mentori per gestire le sfide professionali quotidiane, lo scambio di idee e aree specifiche come la gestione della classe e l'uso delle TIC.

#### Differenze:

- **Focus e struttura dei programmi:** Il programma della Croazia si distingue per la sua enfasi sulle abilità pratiche e sulla cooperazione genitori-insegnanti. Si tratta di una differenza interessante rispetto ad altri programmi, che mostrano diversi punti focali (ad esempio, il programma del Portogallo evidenzia la flessibilità e l'autonomia).



- **Aree specifiche di enfasi:** il programma NTIP della Grecia si concentra sulla gestione della classe e sull'applicazione delle TIC, che è distinto da altri paesi, concentrandosi su diverse aree prioritarie negli approcci di mentoring.

Mentre ogni paese affronta l'inserimento e il tutoraggio degli insegnanti con alcuni elementi unici, il tema generale in tutti i paesi è una forte enfasi sul mentoring come strumento chiave per lo sviluppo professionale e il miglioramento delle competenze pratiche per i nuovi insegnanti. Questa sintesi fornisce approfondimenti sui valori condivisi e sulle metodologie distinte impiegate nell'inserimento degli insegnanti in questi paesi.

#### **Ipotesi 4: I programmi formali di inserimento applicati a livello scolastico contribuiscono all'inclusione sociale e culturale e allo sviluppo di nuovi insegnanti.**

- **Somiglianze: Enfasi su approcci specifici:** Slovenia e Spagna, entrambe enfatizzano aspetti unici nella loro pratica di mentoring, ad esempio l'integrazione tecnologica, gli approcci strutturati e la creatività, rispettivamente.
- **Coinvolgimento della comunità:** Sia la Croazia che la Grecia attribuiscono importanza all'estensione del mentoring al di là dei contesti formali, coinvolgendo le comunità in Croazia e concentrandosi sulle connessioni personali in Grecia.
- **Focus sullo sviluppo professionale:** il Portogallo enfatizza lo sviluppo dei mentori.

#### **Differenze:**

- **Approcci formali e informali:** le pratiche di mentoring della Spagna sono strutturate e formalizzate, in contrasto con l'approccio più informale e incentrato sulle relazioni della Grecia.
- **Focus educativo:** l'attenzione della Slovenia all'integrazione tecnologica nel mentoring contrasta con l'approccio basato sulla comunità della Croazia, evidenziando diverse priorità nei loro modelli di mentoring.

In sintesi, sebbene ci siano fili comuni come l'importanza del mentoring nei contesti educativi di questi paesi, ogni ambiente educativo presenta caratteristiche uniche rispetto al mentoring. La Slovenia enfatizza rispettivamente la tecnologia e l'innovazione, mentre la Spagna e il Portogallo si concentrano sulla struttura e sull'istruzione dei mentori. Al contrario, la Grecia e la Croazia mostrano una preferenza per le pratiche informali, basate sulle relazioni e che coinvolgono la comunità.



## **Ipotesi 5. I programmi di mentoring strutturati e adattati al contesto aumentano l'interesse e il successo dei partecipanti.**

### **Somiglianze:**

- **Enfasi sullo sviluppo professionale:** tutti i paesi riconoscono l'importanza della crescita professionale continua per gli insegnanti.
- **Supporto e collaborazione tra pari:** c'è una tendenza comune di utilizzare educatori esperti per guidare i nuovi insegnanti.

### **Differenze:**

- **Approccio e focus:** Ogni paese ha un'enfasi distinta, che va dalla personalizzazione in Portogallo e dalla collaborazione tra pari a un'enfasi sull'innovazione tecnologica e l'integrazione in Italia.
- **Struttura e metodologia:** I metodi variano in modo significativo, dalle sessioni strutturate della Slovenia all'approccio pratico della Croazia.

Questa analisi comparativa rivela approcci diversi ma complementari al mentoring nell'istruzione in questi paesi europei, ciascuno adattato al proprio contesto educativo e alle proprie esigenze.

## **Ipotesi 6. La formazione dei mentori facilita l'attuazione di programmi di inserimento degli insegnanti.**

### **Somiglianze:**

- **Fondere teoria e pratica:** Portogallo, Grecia e Italia enfatizzano una miscela di elementi teorici e pratici nei loro approcci di mentoring e formazione, mirando a un'esperienza educativa completa.
- **Focus sull'esperienza pratica:** Portogallo, Spagna e Croazia danno la priorità all'esperienza pratica nei loro approcci di mentoring, concentrandosi su applicazioni del mondo reale e metodologie strutturate.



- **Sfide nell'integrazione e nella coerenza:** Grecia, Slovenia e Spagna affrontano sfide nell'integrazione di diversi background educativi, garantendo una qualità costante e integrando i programmi di inserimento con la formazione dei mentori.

#### Differenze:

- **Approccio di mentoring:** l'approccio collaborativo e orientato alla comunità della Slovenia contrasta con l'approccio strutturato della Croazia con obiettivi chiari, che riflettono le diverse priorità negli stili di mentoring.
- **Training Focus:** La Spagna sembra preferire un approccio flessibile che si adatta ai vari contesti, mostrando variazioni nei metodi di allenamento e nell'adattabilità.

Questo confronto rivela che, sebbene ci siano temi generali nel mentoring in questi paesi europei, ogni nazione adatta il proprio approccio per adattarsi alle proprie specifiche esigenze educative e sfumature culturali.

### **Ipotesi 7: La mancanza di risorse e di orientamento sono le ragioni per cui non si attuano programmi di inserimento nelle scuole.**

#### Somiglianze:

- **Mancanza di risorse:** la maggior parte dei paesi si trova ad affrontare sfide in termini di tempo e risorse per un'efficace attuazione del tutoraggio (Grecia, Spagna, Portogallo).
- **Mancanza di un approccio/orientamento strutturato:** in alcuni paesi, la relativa mancanza di un orientamento ben strutturato può costituire un ostacolo all'attuazione.

#### Differenze:

- **Diverse aree di interesse:** le diverse sottolineature, come l'innovazione nei metodi di insegnamento in Italia o le esperienze pratiche in classe in Spagna, indicano che fattori diversi dai semplici vincoli di risorse e orientamento possono svolgere un ruolo nell'attuazione dei programmi di inserimento.



Questi risultati suggeriscono che, in effetti, la scarsità di risorse e la mancanza di una guida ben strutturata potrebbero ostacolare l'attuazione di programmi di mentoring o di inserimento efficaci in molti paesi.

## Parte C: L'attuazione delle prove in campo in Italia

### *Lo svolgimento delle prove in campo in Italia*

L'analisi del caso italiano segue un *modus operandi* diverso rispetto agli altri Paesi. Il cambiamento dell'approccio metodologico adottato dal team italiano è stato dettato da due motivi. Il primo motivo è legato al trattamento istituzionale dell'inserimento degli insegnanti in Italia. Secondo la legislazione pertinente, è richiesto un processo di inserimento formale (che comprende una formazione di 50 ore e un esame finale). Il programma di inserimento del progetto LOOP si sovrapponeva a questo processo, richiedendo ore di formazione aggiuntive, scoraggiando così la partecipazione degli insegnanti a causa del carico di lavoro aggiuntivo e degli orari scolastici incompatibili. Inoltre, un cambiamento di governo avvenuto durante il periodo di attuazione ha interrotto la prospettiva di un sostegno governativo, complicando gravemente l'attuazione del programma. Gli sforzi del team italiano per coinvolgere i dirigenti scolastici in Puglia hanno portato a un interesse limitato, con solo 13 insegnanti iscritti.

In risposta, il team italiano ha ampliato il proprio impegno su scala nazionale, collaborando con l'INDIRE. Questa collaborazione, insieme all'assistenza di alcuni USR (Ufficio Scolastico Regionale) ha portato a un evento di presentazione online che ha visto la partecipazione di oltre 800 docenti e a un corso sulla piattaforma S.O.F.I.A. Il corso consisteva in un format di autoapprendimento completamente online, asincrono, integrato dal supporto continuo del team LUM. Il corso consisteva in 28 compiti obbligatori, trasformando l'apprendimento teorico in esercizi pratici online, con il completamento con successo che portava a un certificato. Successivamente, le ipotesi del programma LOOP sono state testate attraverso prove sul campo, separando i partecipanti in un gruppo di controllo e in un gruppo sperimentale (si veda il Rapporto Nazionale Italia per maggiori dettagli). Il gruppo sperimentale si è impegnato in un regime di formazione di 15 ore nell'ambito del Mentor's Capacity Program (MCP). Al contrario, al gruppo di controllo è stata fornita solo una panoramica dell'MCP e del New Teachers Induction Program (NTIP), insieme al manuale MCP. Inoltre, il gruppo sperimentale ha beneficiato di un supporto sistematico durante gli studi che includeva una regolare comunicazione via e-mail e interazioni dirette con il team di coordinamento.



### **La valutazione quantitativa delle prove in campo**

La valutazione quantitativa delle prove sul campo ha coinvolto un totale di 149 **docenti esperti**, strategicamente divisi in due gruppi:

- 67 nel gruppo sperimentale
- 82 nel gruppo di controllo.

È importante notare la disparità nei tassi di risposta tra i questionari ex-ante e post intervento tra i due gruppi. Il gruppo sperimentale ha mostrato un eccezionale tasso di risposta del 100%, fornendo un set completo di dati. Tuttavia, il gruppo di controllo ha avuto un tasso di risposta significativamente più basso, pari a un tasso di risposta del 53%. In sintesi, 111 insegnanti esperti hanno risposto ai questionari: 44 dei quali sono stati assegnati al gruppo di controllo e 67 al gruppo sperimentale. Il gruppo di controllo è composto per lo più da donne, che frequentano principalmente scuole regolari urbane e hanno una notevole esperienza. Molto simile è il profilo del gruppo sperimentale.

L'analisi dei dati ha portato alle seguenti conclusioni per ipotesi:

- **Percezione dei programmi di formazione formale (Ipotesi 1):** Gli insegnanti esperti vedono favorevolmente i programmi di formazione formale, indicando un'ampia accettazione e riconoscimento del loro valore nel quadro di sviluppo della carriera degli insegnanti.
- **Mentorship come motivatore di carriera (Ipotesi 2):** Il costante interesse per i ruoli di mentorship, visti come una valida alternativa di carriera, conferma il suo impatto motivazionale e il suo potenziale di diversificazione della carriera.
- **Ruolo del mentoring nello sviluppo professionale (Ipotesi 3):** Il mentoring è fondamentale per sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti alle prime armi, contribuendo in modo significativo alla loro fidelizzazione e al loro senso di appartenenza all'interno del sistema educativo.
- **Impatto dei programmi di mentoring strutturati e adattati al contesto (ipotesi 5 e 6):** il rapporto sottolinea gli effetti positivi dei programmi di mentoring strutturati e sensibili alle esigenze contestuali, migliorando i ruoli professionali e il successo dei partecipanti.
- **Allocazione e guida delle risorse (Ipotesi 7):** Riconoscendo le sfide nell'allocazione delle risorse e nella guida, il rapporto supporta parzialmente l'ipotesi, indicando i progressi in corso nel superamento di queste barriere.

### **La valutazione qualitativa delle prove in campo**

L'analisi qualitativa delle prove in campo condotte in Italia si è basata su un focus group. I partecipanti a questo focus group erano 7 mentor e 1 mentee.

Il focus group si è tenuto il 30 novembre 2023 e ha visto la partecipazione di otto educatori dei settori dell'istruzione primaria e secondaria, con esperienze didattiche che vanno dai 15



agli oltre 35 anni. Molti partecipanti hanno anche avuto ruoli significativi nel mentoring e nel tutoraggio, con esperienze che vanno da recenti a più di 15 anni. Questo mix di educatori, con background e livelli di insegnamento diversi, ha fornito approfondimenti completi su diverse pratiche e sfide educative. La sessione online è durata 1 ora e 24 minuti, con discussioni strutturate e domande incentrate sui loro metodi di insegnamento, sulle sfide nell'istruzione e sull'impatto del loro tutoraggio e tutoraggio sui nuovi educatori.

Nel complesso, i dati qualitativi sottolineano la necessità di una formazione dei mentori che sia adattabile, completa e sensibile al contesto. Inoltre, le discussioni hanno evidenziato la necessità di incentivi professionali ed economici. I partecipanti hanno anche evidenziato il ruolo della pratica riflessiva e dell'applicazione pratica. L'importanza dell'anno di prova, insieme a un ulteriore sostegno all'interno della scuola, è stata anche sottolineata come un elemento importante di un efficace programma di inserimento.

Di seguito presentiamo i risultati della valutazione qualitativa della sperimentazione sul campo per ipotesi in Italia:

*Ipotesi 1: La formazione formale dei programmi di mentoring per formare insegnanti esperti e dirigenti scolastici facilita l'implementazione di programmi di inserimento degli insegnanti efficaci e formali.*

La discussione ha evidenziato l'importanza della formazione dei mentori per chiarire i ruoli e le responsabilità dei mentori. È stato sottolineato che tale formazione è fondamentale per consentire agli insegnanti esperti di fornire un ambiente sicuro e di supporto per i nuovi insegnanti, aiutandoli a gestire le varie sfide emotive e professionali che affrontano all'inizio della loro carriera.

Il contenuto del programma di formazione dei mentori è stato visto come una forza unificante, essenziale per il successo dell'integrazione dei nuovi insegnanti nel sistema educativo. La natura completa del programma è stata elogiata, in quanto sembrava coprire tutte le aree immaginabili necessarie per un mentoring efficace, suggerendo un approccio a tutto tondo al curriculum del programma di formazione.

La necessità di adattare la formazione dei tutor alle esigenze e alle caratteristiche specifiche di ciascuna scuola è stato un tema ricorrente. Pur riconoscendo l'importanza della formazione formale, c'è stato un consenso sul fatto che tali programmi dovrebbero essere abbastanza flessibili da adattarsi alle sfide e agli ambienti unici presenti nelle diverse scuole.

Il riconoscimento dei mentori, sia in termini professionali che economici, è stato sollevato come una questione critica. I mentori contribuiscono in modo significativo al sistema educativo e il loro lavoro dovrebbe essere riconosciuto come tale. I partecipanti hanno chiesto un



riconoscimento sistemico che vada oltre il semplice riconoscimento, sostenendo ricompense e incentivi tangibili.

La discussione ha anche approfondito le sfide del mentoring, compresa la necessità per i mentori di impegnarsi in una pratica riflessiva per sviluppare una consapevolezza più profonda del loro stile e approccio di mentoring. La formazione è stata suggerita per offrire nuovi strumenti e approfondimenti, incoraggiando i mentori a impegnarsi in modo più consapevole e informato con i loro allievi.

Il gruppo ha evidenziato la necessità di investire nel ruolo del mentore, indicando che i mentori dovrebbero essere meglio definiti, protetti e valorizzati all'interno del sistema educativo. Tali investimenti includono la fornitura di formazione adeguata, risorse e riconoscimenti per i mentori, assicurando che siano supportati nei loro ruoli e possano svolgere al meglio le loro capacità.

*Ipotesi 2: L'opportunità per gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici di diversificare le loro opzioni di carriera e agire come mentori dei loro coetanei contribuisce alla loro motivazione e al mantenimento del sistema.*

La discussione del focus group ha messo in luce le opportunità per gli insegnanti esperti e i dirigenti scolastici di diversificare le loro opzioni di carriera agendo come mentori. È emerso chiaramente dal discorso che l'offerta di tali opportunità è percepita come un vantaggio considerevole che potrebbe potenzialmente contribuire alla motivazione e alla fidelizzazione di questi professionisti esperti all'interno del sistema educativo.

Innanzitutto, i partecipanti affermano che la mancanza di diversificazione delle carriere in Italia è un problema critico. Dalla discussione è emerso un consenso sulla necessità di incentivi economici o almeno di una caratterizzazione professionale che andrebbe a beneficio degli insegnanti che sono disposti a intraprendere il percorso di mentoring.

C'è stato un accordo sull'importanza di percorsi di carriera differenziati, soprattutto per coloro che hanno trascorso molti anni nell'insegnamento, sia in modo precario che transitorio. In questo modo, suggeriscono i partecipanti, ci si potrebbe muovere verso la sperimentazione politica basata su consigli politici e azioni normative specifiche che si allineano con i dati raccolti.





*Ipotesi 3: I programmi di formazione degli insegnanti sviluppati tra pari, basati su attività di mentoring, supportano lo sviluppo professionale degli insegnanti che iniziano la loro carriera e il loro mantenimento sul sistema.*

In generale, le intuizioni collettive hanno suggerito la necessità di un miglioramento continuo nei programmi di formazione dei mentori per affrontare le sfide in evoluzione e migliorare l'efficacia dell'interazione mentore-allievo.

I partecipanti hanno riflettuto sul fatto che un programma di inserimento basato sul mentoring supporti lo sviluppo professionale degli insegnanti principianti e la loro continua presenza nel sistema educativo. Il quadro normativo italiano, che prevede un anno di prova per i neoassunti, è stato esaminato per determinarne l'efficacia nell'inserimento di nuove figure professionali nella carriera di docente. Il consenso è stato che tale tutoraggio strutturato può effettivamente sostenere la crescita professionale degli educatori alle prime armi e il loro impegno nel campo.

Il gruppo ha discusso il ruolo fondamentale del mentoring nell'affrontare le sfide affrontate durante l'implementazione dei programmi di inserimento per i nuovi insegnanti. Hanno esplorato le azioni che potrebbero essere intraprese per migliorare il programma di formazione per i mentori, che a sua volta migliorerebbe la qualità delle interazioni e del supporto fornito alle nuove reclute.

Una delle sfide identificate è stata l'atteggiamento e i comportamenti preesistenti degli insegnanti che possono già avere diversi anni di esperienza nell'insegnamento prima di essere formalmente inseriti. Questo scenario richiede un'attività di mentorship che sia sia formale che informale, poiché gli insegnanti veterani spesso chiedono consigli ai colleghi più giovani. Il mentoring diventa più impegnativo quando gli individui non sono aperti all'autoriflessione e al miglioramento.

Le attività di gruppo e le sessioni di persona sono state enfatizzate come componenti molto vantaggiose del corso, facilitando una migliore comunicazione e abilità pratiche che sono essenziali in un ambiente di classe. Tali attività sono state viste come vantaggiose non solo per lo sviluppo professionale dei mentori stessi, ma anche per i mentee che ricevono una guida più efficace.

*Ipotesi 4: I programmi formali di inserimento applicati a livello scolastico contribuiscono all'inclusione sociale e culturale e allo sviluppo di nuovi insegnanti.*



Il quadro normativo italiano, che impone un anno di prova per i nuovi assunti, è stato considerato una pratica potenzialmente efficace per l'inserimento professionale.

La discussione ha anche toccato le sfumature di tali programmi di inserimento, suggerendo che a volte il lavoro di prova potrebbe essere più vantaggioso se svolto in un contesto scolastico diverso o sconosciuto. Questo potrebbe favorire un approccio multidisciplinare e potenzialmente evitare dinamiche spiacevoli che possono insorgere in un contesto scolastico familiare.

Inoltre, la conversazione ha incluso la prospettiva che la gestione dei dati sensibili e il tutoraggio specifico della materia potrebbero richiedere più figure, non solo una singola figura, riflettendo sulla complessità e la natura sfaccettata del ruolo di un insegnante in un ambiente scolastico.

In altre parole, i partecipanti al focus group hanno riconosciuto il valore dei programmi formali di inserimento nel promuovere lo sviluppo sociale e culturale dei nuovi insegnanti. Hanno osservato che, mentre il quadro normativo fornisce una base, l'impatto reale deriva dal sostegno attivo e dall'impegno multidimensionale all'interno della scuola, che aiuta i nuovi insegnanti a integrarsi nell'ambiente sociale e culturale della scuola. Questa integrazione, supportata dal mentoring e da una serie diversificata di attività scolastiche, contribuisce alla crescita professionale complessiva e al benessere dei nuovi educatori.

*Ipotesi 5: I programmi di mentoring strutturati e adattati al contesto aumentano l'interesse e il successo dei partecipanti.*

Nella discussione del focus group, gli approfondimenti relativi ai programmi di mentoring strutturati e al loro adattamento al contesto si sono concentrati sull'importanza di una formazione tempestiva e mirata. I partecipanti hanno sottolineato che la formazione dovrebbe essere progettata con un tempo adeguato ed essere diretta verso individui che sono potenziali mentori, sottolineando l'importanza delle capacità di ascolto e della capacità di dare un feedback empatico. Anche la capacità di comunicare in modo efficace e di intervenire in modo appropriato è stata considerata cruciale. Queste abilità non sono applicabili solo durante il mentorship, ma anche nelle osservazioni in classe, suggerendo che tali programmi strutturati possono migliorare le capacità interaritmiche dei mentori.

La discussione ha approfondito ulteriormente l'applicazione pratica di questi programmi di mentoring. Sebbene non sia stato possibile effettuare una prova approfondita sul campo delle



attività specificate, la sensazione era che questi programmi strutturati potessero essere molto utili come supporto per coloro che sono mentori o desiderano diventarlo.

La discussione ha evidenziato la necessità che tali programmi siano testati e implementati in modo su misura per ogni scuola, suggerendo che potrebbe essere in corso un approccio più sfumato e dettagliato alla struttura del programma.

*Ipotesi 6: La formazione dei mentori facilita l'attuazione dei programmi di inserimento degli insegnanti.*

Durante la discussione del focus group, è stato riconosciuto che la formazione dei mentori svolge un ruolo cruciale nell'implementazione di successo dei programmi di formazione degli insegnanti. I partecipanti hanno esaminato lo sviluppo delle capacità dei mentori e l'impatto del programma di formazione di mentoring LOOP sullo sviluppo personale e professionale, comprese le aree che necessitavano di miglioramenti.

Il contenuto del programma di formazione dei mentori è stato descritto come un elemento vincolante per l'integrazione degli insegnanti appena assunti. Comprende tutti i campi immaginabili necessari per un mentoring efficace, indicando un approccio globale alla struttura del programma.

Inoltre, l'attenzione si è concentrata sull'importanza del feedback all'interno della formazione dei mentori, che è stata appositamente sviluppata sulla base di temi primari ritenuti essenziali per un mentoring efficace. Questa formazione non era solo teorica, ma doveva anche essere attuata praticamente, tenendo conto delle esigenze specifiche della scuola e della professione di insegnante che devono essere sostenute sul campo.

In conclusione, la formazione dei mentori è vista come una componente essenziale che facilita l'implementazione dei programmi di inserimento degli insegnanti, fornendo ai mentori le competenze e le conoscenze necessarie per guidare i nuovi insegnanti in modo efficace. L'approccio strutturato alla formazione dei tutor, che comprende il feedback e l'applicazione pratica, è fondamentale per integrare i nuovi insegnanti nel sistema educativo e sostenere il loro sviluppo professionale.

*Ipotesi 7: La mancanza di risorse e di orientamento sono le ragioni per cui non si attuano programmi di inserimento nelle scuole.*



Durante il focus group è stata discussa la questione della mancanza di risorse e di orientamento come ostacoli all'implementazione di programmi di inserimento nelle scuole.

Questa intuizione suggerisce che l'assenza di un sistema di mentorship strutturato, riconosciuto e adeguatamente dotato di risorse può essere un ostacolo significativo all'efficace implementazione dei programmi di induzione. Senza un supporto adeguato e linee guida chiare, diventa difficile per le scuole mantenere un ambiente di mentoring sostenibile in grado di supportare la transizione dei nuovi insegnanti nel sistema educativo.

## Parte D: Indagini europee sulla triangolazione

I sondaggi europei sono stati distribuiti online tra settembre e dicembre 2023. La priorità è stata data alla diffusione tra i dirigenti scolastici e gli insegnanti dei paesi al di fuori del consorzio del progetto. Sono stati utilizzati vari canali di diffusione, tra cui:

- i) Campagna di Disseminazione con Annunci Pubblicitari su Piattaforme di Social Media;
- ii) Diffusione via e-mail a Contatti Istituzionali;
- iii) Diffusione tramite Email di Elenchi di Contatti di Docenti e Scuole;
- iv) Divulgazione attraverso i canali di comunicazione delle associazioni scientifiche e degli enti docenti nazionali ed europei.

Il sondaggio è stato distribuito con l'obiettivo di coinvolgere un vasto pubblico e raccogliere una varietà di prospettive e approfondimenti. Questo sforzo ha portato alla partecipazione di 174 dirigenti scolastici di diversi paesi, di cui 94 risposte sono risultate valide. Circa la metà di queste risposte proveniva da paesi non coinvolti nel consorzio del progetto. La Macedonia del Nord e la Romania sono state le più rappresentate tra questi paesi non consorziati, mentre la Grecia e il Portogallo hanno registrato il maggior numero di partecipanti all'interno del consorzio.

Il sondaggio ha coinvolto anche 844 insegnanti di vari paesi, ottenendo 488 risposte valide. Di questi, 350 provenivano da paesi non consorziati e 138 da paesi consorziati. Come le risposte dei dirigenti scolastici, la Macedonia del Nord e la Romania sono stati i paesi non consorziati più rappresentati, mentre la Grecia e il Portogallo hanno avuto la più alta rappresentanza all'interno del consorzio.

La maggior parte dei dirigenti scolastici intervistati aveva un'età compresa tra i 46 e i 55 anni, senza differenze di età significative tra gli intervistati provenienti da paesi consorziati e non consorziati. Gli insegnanti, d'altra parte, erano per lo più di età compresa tra i 36-45 anni e i 46-55 anni, una tendenza osservata sia nei paesi consorziati che in quelli non consorziati.



La maggior parte degli intervistati, sia insegnanti che dirigenti scolastici, erano donne, indipendentemente dallo status di consorzio del loro paese.

La maggior parte degli insegnanti intervistati ha insegnato nell'istruzione secondaria superiore regolare, seguita dall'istruzione e formazione professionale. Lavoravano prevalentemente nelle scuole urbane e avevano più di 11 anni di esperienza nell'insegnamento. Questa tendenza è stata coerente tra gli intervistati provenienti sia dai paesi consorziati che da quelli non consortili.

Gli insegnanti e i dirigenti scolastici di vari paesi europei sono d'accordo sull'importanza dei programmi di formazione degli insegnanti e dei processi di mentoring. Questo accordo sottolinea il ruolo fondamentale delle qualifiche dei mentori e del supporto strutturato durante la fase di inserimento degli insegnanti. Sottolinea inoltre la necessità di programmi prestabiliti di formazione degli insegnanti incentrati su attività di mentoring per migliorare lo sviluppo professionale e la fidelizzazione degli insegnanti. Inoltre, c'è un forte accordo tra gli intervistati sul fatto che i processi di induzione dovrebbero essere sostenuti da mentori qualificati, e la percezione di una mancanza di preparazione formale dei mentori sottolinea la necessità di programmi di formazione completi per migliorare l'efficacia dell'induzione. Gli insegnanti e i dirigenti scolastici, in particolare quelli dei paesi consorziati, attribuiscono grande importanza alla creazione e al monitoraggio di programmi di formazione per i mentori. Nel complesso, i leader e gli insegnanti europei intervistati ritengono che l'inserimento degli insegnanti sia fondamentale per sostenere l'integrazione dei nuovi insegnanti. I risultati sottolineano la mancanza percepita di una preparazione formale del mentore e sottolineano l'importanza dei programmi di formazione formale, della convalida dei nuovi insegnanti e del supporto di esperti per gli insegnanti esperti che passano a ruoli di mentore. Gli intervistati esprimono anche disaccordo con l'idea di un programma di inserimento rigido e non flessibile, suggerendo la necessità di comprendere le diverse esigenze e contesti degli insegnanti.

In sostanza, c'è una comprensione condivisa tra insegnanti e dirigenti scolastici di varie nazioni europee sull'importanza dei programmi di formazione degli insegnanti e dei processi di mentoring. Questo consenso è evidente indipendentemente dal fatto che i paesi facciano parte o meno del consorzio. Questo punto di vista comune sottolinea il ruolo cruciale delle qualifiche dei mentori e di un supporto ben organizzato durante la fase di inserimento degli insegnanti. Questa prospettiva è in linea con l'ipotesi 3, che postula che i programmi prestabiliti di inserimento degli insegnanti, incentrati su attività di mentoring, rafforzino la crescita professionale e la fidelizzazione degli insegnanti. Supporta anche l'ipotesi 5, che propone che programmi di mentoring strutturati, personalizzati in base al contesto, migliorino il coinvolgimento e il successo dei partecipanti.

La stragrande maggioranza degli intervistati concorda sul fatto che i processi di inserimento dovrebbero essere migliorati da mentori qualificati, un sentimento che si allinea con l'ipotesi 6, che suggerisce che la formazione dei mentori aiuta nell'esecuzione dei programmi di



inserimento degli insegnanti. Tuttavia, si percepisce una carenza nella preparazione formale dei mentori, sottolineando la necessità di programmi di formazione completi per aumentare l'efficacia dell'induzione. Ciò è in linea con l'ipotesi 1, che afferma che i programmi formali di formazione dei mentori consentono l'implementazione di successo di programmi di induzione efficaci.

Inoltre, gli insegnanti e i dirigenti scolastici dei paesi del consorzio attribuiscono grande importanza alla convalida, al riconoscimento e al monitoraggio continuo dei programmi di formazione dei mentori. Le ragioni per non implementare programmi di inserimento nelle scuole, come la mancanza di risorse e di orientamento (Ipotesi 7), o la possibilità per insegnanti esperti e dirigenti scolastici di diversificare le loro opzioni di carriera e fare da mentore ai loro coetanei, migliorando così la loro motivazione e mantenendo il sistema (Ipotesi 2), non sono state chiaramente identificate. Tuttavia, non è stata trovata alcuna prova che contraddica queste ipotesi.

In generale, i leader europei e gli insegnanti intervistati percepiscono l'inserimento degli insegnanti come un meccanismo cruciale per facilitare l'integrazione dei nuovi insegnanti, un punto di vista che risuona con l'ipotesi 4, che propone che i programmi formali di inserimento a livello scolastico promuovano l'inclusione sociale e culturale e lo sviluppo dei nuovi insegnanti. Questi risultati evidenziano la mancanza percepita dagli intervistati di una preparazione formale del mentore e sottolineano l'importanza dei programmi di formazione formale, della convalida dei nuovi insegnanti e del supporto di esperti per gli insegnanti esperti che passano a ruoli di mentore.

Inoltre, gli intervistati rifiutano l'idea di un programma di inserimento universale, indicando una consapevolezza delle diverse esigenze e contesti degli insegnanti.



## Parte E: Conclusioni e suggerimenti per le raccomandazioni politiche

L'analisi sintetica dei risultati quantitativi e qualitativi delle prove sul campo condotte nei sei paesi partecipanti ha prodotto alcune conclusioni interessanti e utili raccomandazioni politiche.

Nel complesso, il progetto LOOP ha dimostrato l'importanza del tutoraggio tra pari in:

- responsabilizzare e motivare i nuovi insegnanti alla professione,
- aumentare la capacità dei nuovi insegnanti di interagire e cooperare con altri insegnanti e professionisti;
- rafforzare il senso di appartenenza dei nuovi insegnanti alla cultura della scuola
- creare opportunità di autoriflessione e di apprendimento reciproco tra insegnanti esperti e nuovi insegnanti,
- aumentare la consapevolezza di sé e il senso di autoefficacia dei docenti esperti e nuovi nei confronti delle principali attività della professione di insegnante,
- motivare gli insegnanti esperti alla professione e fungere da facilitatori dell'integrazione e dell'apprendimento di nuovi insegnanti.

L'analisi delle risposte degli insegnanti in tutti i paesi partecipanti ha portato a una serie di raccomandazioni per sostenere l'attuazione efficace dei programmi di inserimento nelle scuole, tra cui le più rilevanti identificate sopra:

- **Incentivi per insegnanti esperti come mentori** (Spagna, Croazia, Grecia, Portogallo): gli insegnanti hanno proposto l'adozione di vari incentivi come il riconoscimento formale del mentoring, la riduzione dei carichi di lavoro didattici o ricompense finanziarie per incoraggiare gli insegnanti esperti a diventare mentori.
- **Networking tra mentori** (Spagna, Croazia, Grecia, Slovenia): gli insegnanti hanno suggerito di creare piattaforme per i mentori per connettersi, condividere risorse e sostenersi a vicenda, migliorando l'esperienza di mentoring attraverso comunità virtuali regionali e visite scolastiche.
- **Programmi di inserimento integrati nella formazione degli insegnanti e nella strategia scolastica** (Spagna, Croazia, Italia, Portogallo, Slovenia): gli insegnanti hanno sostenuto l'integrazione dei programmi di inserimento negli ultimi anni di formazione degli insegnanti e nella strategia generale delle scuole, concentrandosi sugli aspetti pratici e teorici per assistere i nuovi insegnanti.
- **Piano di monitoraggio per i programmi di inserimento** (Italia, Portogallo): gli insegnanti hanno raccomandato l'implementazione di un piano di monitoraggio per condividere le migliori pratiche ed esperienze, coinvolgendo varie parti interessate come dirigenti scolastici, dirigenti e università.



- **Mentoring in Legal and Formal School Procedures** (Spagna, Grecia, Slovenia): gli insegnanti hanno sottolineato il ruolo dei dirigenti scolastici e della dirigenza nel mentoring, in particolare per quanto riguarda le procedure legali e scolastiche, e hanno suggerito l'inclusione di approcci di mentoring nella formazione alla leadership scolastica.
- **Adattamento della durata del programma di inserimento in base alle esigenze individuali** (Italia, Portogallo): gli insegnanti hanno suggerito di adattare la durata dei programmi di inserimento alle esigenze specifiche dei nuovi insegnanti, possibilmente estendendosi oltre un singolo anno scolastico.
- **Risorse online per il mentoring** (Grecia, Slovenia): gli insegnanti hanno proposto la creazione di banche di risorse digitali e archivi online per mentori e allievi, fornendo materiali e risorse accessibili.
- **Considerazione delle condizioni di lavoro dei nuovi insegnanti** (Slovenia): gli insegnanti hanno sottolineato la necessità di affrontare le questioni relative alle condizioni di lavoro dei nuovi insegnanti, tra cui la sensazione di essere sottopagati e sottovalutati e la necessità di sostegno da parte di superiori e colleghi.

Parallelamente, sono emersi diversi altri risultati interessanti per quanto riguarda il ruolo dei mentori, la formazione dei mentori, gli incentivi dei mentori e degli allievi, le specifiche di progettazione dei programmi di inserimento e i fattori scolastici che facilitano (o ostacolano) l'efficacia dei programmi di inserimento. In primo luogo, è importante riconoscere che il profilo dei mentori svolge un ruolo cruciale. La motivazione e l'interesse a diventare mentor e le loro competenze sono fattori rilevanti per la selezione di mentor idonei. Tratti come la capacità di stabilire relazioni, l'empatia, le capacità di comunicazione e ascolto, la stabilità emotiva e una mentalità di apprendimento permanente sono risorse preziose per un mentore di successo. Questi tratti della personalità dovrebbero essere accompagnati da una preparazione formale e da una guida. Inoltre, gli incentivi finanziari e non finanziari sono importanti. Il mentoring dovrebbe essere percepito come un'opzione di carriera attraente e come un'opportunità per gli insegnanti esperti di avere un ruolo formale e riconosciuto nella scuola. Il tempo dedicato agli insegnanti esperti e ai nuovi insegnanti è una condizione considerata centrale per il successo del programma di inserimento, seguita dall'esistenza di attività e materiali di supporto da utilizzare durante il mentoring. Anche la dirigenza scolastica gioca un ruolo importante. In particolare, i dirigenti scolastici dovrebbero impegnarsi per il successo dei programmi di inserimento e fornire assistenza e incoraggiamento ai mentori e agli allievi. Esiste anche una relazione tra i programmi di formazione dei tutor e i programmi di introduzione. In particolare, la progettazione di programmi di mentoring formali, strutturati e adattati al contesto può portare a programmi di inserimento più efficaci. Quest'ultimo punto non deve essere sottovalutato. Come hanno dimostrato i ricchi e diversificati risultati del programma LOOP, per progettare programmi di inserimento efficaci è necessaria una comprensione sfumata delle esigenze e delle particolarità specifiche di ciascun contesto nazionale. È





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



improbabile che una soluzione valida per tutti funzioni. Ciò di cui c'è più bisogno sono approcci specifici per il contesto, che tuttavia si fondano su principi di base come quello che emerge dalla convalida delle sette ipotesi del programma LOOP e che viene qui ribadito.



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



## **Allegati**

***Allegato I – Relazione nazionale [Portogallo](#)***

***Allegato II – Relazione nazionale [Spagna](#)***

***Allegato III – Relazione nazionale [Grecia](#)***

***Allegato IV – Relazione nazionale [Slovenia](#)***

***Allegato V – Relazione nazionale [Croazia](#)***

***Allegato VI – Relazione nazionale [Italia](#)***

# INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Ministry of Education and  
Science of Portugal



Ministry of Education, Republic of  
Slovenia



Institutouto Ekpedeftikis Politikis (Insti-  
tute of Educational Policy)



Casa do Professor



Institute of Education of the  
University of Lisbon



University of Ljubljana



University of Peloponnese



IDEC SA



Fundación Universitaria Balmes



Association Petit Philosophy



Libera Università del  
Mediterraneo Jean Monnet

# LOOP

EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL AND SOCIAL

CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE PEER - INDUCTION PROGRAMMES

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