

***Uno sguardo ai bisogni formativi dei  
docenti. Coerenza e continuità nello sviluppo  
professionale docente***

***M. Elisabetta Cigognini***  
***INDIRE – Firenze***  
***[e.cigognini@indire.it](mailto:e.cigognini@indire.it)***

***Gisella Paoletti***  
***DiSU – Università di Trieste***  
***[paolet@units.it](mailto:paolet@units.it)***

***M. Chiara Pettenati***  
***INDIRE – Firenze***  
***[mc.pettenati@indire.it](mailto:mc.pettenati@indire.it)***

**1. Introduzione**

Il processo di cambiamento sembra essere una delle costanti della scuola: è presente in ogni attenzione legislativa, in ultimo nella Buona Scuola della L.107/2015, e ricorrente nelle impostazioni normative della formazione abilitante (D.M. 249/2010 del MIUR; DM 81/2013 del 23 marzo 2013; e successivo DM 548/2014 del 7 luglio 2014), dove il docente viene stabilmente indicato come uno dei perni dell'evoluzione del sistema educativo.

L'attenzione dell'UE si concentra sul fenomeno della continuità-discontinuità fra i diversi stadi dello sviluppo professionale dei docenti, nei tre momenti formativi principali (School Policy – Teacher Education, marzo 2015) (Pettenati & Brotto, 2015): ITE (*Initial Teacher Education*), Induction (*Formazione Neoassunti*), CPD (*Continuous Professional Development*, ovvero *formazione in servizio*) (Pettenati et al., 2015; 2016). Ciascuno di questi momenti viene proposto sia in Europa che in Italia secondo approcci e modelli formativi potenziati a diversi gradienti dalle tecnologie della conoscenza, in una prospettiva *lifelong*, siano essi in modalità *blended learning* (Ligorio & Sansone, 2016) o *enhanced learning* (Trentin, 2011), come possibili e promettenti mezzi di mediazione nel processo di innovazione a scuola.

La coerenza diacronica tra richiesta e offerta sarebbe un elemento cruciale per la cultura della professione docente, per la creazione di una visione sistemica e *lifelong* del percorso formativo.

In Italia il primo gradino è quello della formazione iniziale abilitante, demandata alle università, ai trascorsi PAS (Percorsi Abilitanti Speciali) e ai TFA (Tirocini Formativi Attivi). Il secondo è la formazione obbligatoria del

primo anno di servizio, il percorso Neoassunti (*Induction* secondo la letteratura internazionale). La formazione Neoassunti è demandata al MIUR in collaborazione con le USR regionali, e a INDIRE per le attività online; ha coinvolto più di 23mila docenti nell'edizione 2014/2015 e quasi 90mila nell'anno successivo (Pettenati et al., 2015; 2016). L'ultimo passaggio è quello della formazione continua, secondo l'acronimo CPD – *Continuous Professional Development*, quella che caratterizza e sostiene il docente nella sua carriera scolastica-

La discontinuità è un rischio rilevante nello sviluppo professionale docente se problematiche, temi e approcci affrontati in un livello non vengono ripresi e rielaborati anche nelle fasi successive. In Italia la discontinuità tra i tre passaggi può essere molto accentuata, anche in virtù del coinvolgimento di istanze istituzionali diverse (Università, MIUR, URS, associazioni professionali e INDIRE); o per la turbolenza quasi decennale nell'*asset* formativo dell'ITE; o ancora per gli scorsi meccanismi di stabilizzazione-precariato-graduatorie che limitavano l'accesso ai percorsi di formazione per i Neoassunti e alla formazione in servizio (Cigognini et al., 2015). Lo scopo dell'indagine qui esposta è approfondire i risultati di una ricerca multi-metodo che interseca le percezioni e i bisogni di un gruppo regionale di studenti abilitati, con i dati nazionali della formazione Neoassunti 2014/2015 MIUR-INDIRE.

In questo studio ci si interroga se e come i futuri docenti percepiscano continuità, coerenza o discontinuità tra le diverse tipologie di offerte formative che caratterizzano lo sviluppo professionale docente. Per rispondere a tale quesito il lavoro si compone di due momenti: nel primo si analizza parte dell'indagine longitudinale svoltasi presso l'Ateneo di Trieste durante le passate tre edizioni di PAS e TFA, con circa 234 soggetti (Paoletti Cigognini, Fattorni & Boscarol, 2015), rispetto alla coerenza dei contenuti affrontati per la professione docente, e nel secondo momento si approfondiscono i dati nazionali della formazione Neoassunti 2015 condotta da MIUR e INDIRE (Nota Prot. 6768 del 27 febbraio 2015), relativamente ai contenuti affrontati dai docenti Neoassunti durante i laboratori formativi dedicati. Come vedremo, è risultato che gli apprendimenti più apprezzati nella formazione iniziale abilitante si sovrappongono a quelli sentiti come maggiormente necessari dai Neoassunti: si tratta dei temi che riguardano a) i BES, b) aspetti relazionali in classe e c) uso delle tecnologie educative per un apprendimento attivo.

## 2. Metodo

La ricerca segue un approccio multi-metodo, quantitativa e qualitativa:

1) per indagare le opinioni dei futuri docenti il lavoro si è avvalso dei risultati di uno studio longitudinale regionale condotto per le edizioni PAS 2014, PAS 2015 e TFA 2015 svoltosi presso l'ateneo di Trieste. I 3 gruppi corrispondono a 205 soggetti sui 234 corsisti che hanno partecipato ai corsi<sup>7</sup>. Si tratta di

---

<sup>7</sup> Si considerano solo i soggetti che hanno completato il questionario conoscitivo finale e hanno superato la formazione abilitante.

studenti prevalentemente di sesso femminile; gli studenti PAS sono più maturi (anni di nascita 1971 e 1972 vs 1980 per i TFA), con maggiore esperienza a scuola e un'occupazione stabile o part time (18%). Nel gruppo degli studenti TFA è più frequente un'alta preparazione disciplinare (dottorato di ricerca) e un uso maggiore delle tecnologie.

2) per indagare le opinioni e i bisogni formativi espressi dai Neoassunti sono stati utilizzati i dati della rilevazione nazionale MIUR/INDIRE rispetto ai laboratori formativi dedicati, considerando 23625 risposte utili su 26337<sup>8</sup> (Pettenati et al., 2015; 2016).

### Strumenti

Per indagare i bisogni dei gruppi di studenti sono state considerate le risposte ad un questionario. Si circoscrive lo studio ai tre item chiusi in cui si chiedeva di esprimere la propria opinione rispetto alla utilità dei contenuti proposti dei moduli formativi dei PAS e TFA (“Trovo che le tematiche della: **Valutazione** / **Tecnologie dell’Istruzione** / **BES** siano utili per migliorare la qualità della mia azione didattica a scuola”), attraverso una scala Likert a 5 livelli. Agli studenti veniva anche chiesto di indicare quale altra tematica avrebbero voluto approfondire, con una domanda a risposta aperta (Cigognini et al., 2015); i dati relativi ai neoassunti derivano dai questionari di fine esperienza somministrati via web al termine delle attività formative (Pettenati et al., 2015; 2016).

### 3. Risultati

Il grafico nella figura 1 mostra la valutazione espressa dagli studenti rispetto al livello di gradimento dei moduli secondo i tre gruppi PAS e TFA:

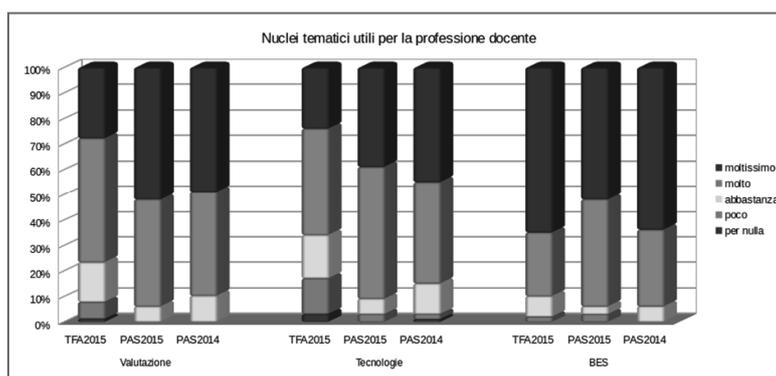


Figura 1. Comparazione delle tre edizioni dei percorsi abilitanti rispetto al gradimento degli argomenti trattati alla professionalità docente, 3 item “Trovo che Valutazione / Tecnologie dell’Istruzione / Bisogni Educativi Speciali sia utile per migliorare la qualità della mia azione

<sup>8</sup> Si considerano solo i soggetti che hanno completato questionario e formazione.

*didattica a scuola”*

In generale i temi proposti sono risultati essere apprezzati e rilevanti ai fini della propria azione didattica. Il nucleo tematico relativo alla **Valutazione** è stato apprezzato *moltissimo* da quasi la metà dei soggetti, con una lieve flessione per il TFA2015 (35,2%), ed è *“molto apprezzato”* per circa il 40% dei soggetti, con risposte omogenee per i tre gruppi; la percezione dell'importanza della tematica della valutazione può essere correlata al maggior grado di conoscenza delle dinamiche del contesto scolastico dei PASsini, soggetti che potevano individuare una diretta spendibilità di tali contenuti nella propria quotidiana azione professionale in aula.

**Tecnologie dell'Istruzione** è risultato utile per la propria azione didattica a scuola, sicuramente per gli insegnanti del PAS, meno per i corsisti del TFA2015; il laboratorio sulle tecnologie è stato considerato strategico per la propria azione didattica dagli insegnanti del PAS, meno per quelli del TFA2015. Ha probabilmente inciso il fatto che solo il corso PAS era accompagnato da un laboratorio di tecnologie (LIM, smart class), mentre i docenti TFA non hanno fatto esperienza diretta dell'uso didattico delle tecnologie.

Il modulo dedicato ai **BES** è risultato essere quello maggiormente utile dai tre gruppi, in accordo con i risultati della rilevazione nazionale. I laboratori dedicati ai BES sono richiesti sia dalla Circolare Ministeriale per la formazione Neoassunti, sia per la formazione iniziale-abilitante; infatti, nelle formazioni Neoassunti e TFA la normativa ministeriale precisava come non fosse possibile sopperire la frequenza dei moduli di BES con eventuali crediti formativi precedentemente maturati (Siss o dottorati o perfezionamenti specialistici), a garanzia che ogni docente abilitato potesse conoscere gli approcci formativi in materia di BES successivi alla Circolare Ministeriale 8 del 6 marzo 2013 - Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES). Oltre ai a) BES e alle b) Tecnologie dell'Istruzione, tra le tematiche che gli studenti PAS e TFA avrebbero voluto approfondire troviamo c) le tematiche relazionali in classe, d) i problemi dell'inclusione interculturale, e) la gestione della classe.

Degno di nota il fatto che tra le tematiche che gli studenti del PAS e del TFA avrebbero voluto approfondire si trovano aspetti che sono stati poi proposti nei Laboratori tematici dei Neoassunti (Cigognini, Pettenati, Mangione & Paoletti, 2015). Allargando l'orizzonte ai Laboratori tematici della formazione nazionale per l'immissione in ruolo Neoassunti2015, il questionario n. 2 evidenzia la diversa fruizione dei laboratori tematici: i cinque nuclei tematici più affrontati dai neoassunti sono quelli relativi ai a) BES (93%), alle b) Nuove tecnologie e didattica (83%), alla d) Gestione della classe e problematiche relazionali (71%), al Sistema Nazionale di Valutazione (54%) e infine all'c) Inclusione e aspetti interculturali (36%). Rispetto alla rilevanza professionale del percorso formativo svolto, il riscontro è in generale positivo: i laboratori hanno consentito ai docenti di ricevere stimoli culturali e pedagogici (68%), hanno fornito informazioni nuove su temi non noti (solo per il 26%), e hanno permesso di apprendere tecniche didattiche (38%) utili nella propria pratica professionale (Pettenati et al., 2015; 2016).

#### 4. Conclusioni

Dalle analisi rilevate il lavoro deriva due risultati principali. Il primo è il limitato apprezzamento delle tematiche legate all'uso delle tecnologie, che non sembrano essere considerate così rilevanti come altre tematiche, in primo luogo, i BES, o altre tematiche come le problematiche inclusive, affettive e relazionali, che difficilmente sono state approfondite negli anni di preparazione universitaria specialistica; le tecnologie, strumenti ubiqui e *multipurpose*, invece possono essere percepiti come familiari e trasparenti.

Il secondo risultato riguarda l'esistenza di una fondamentale continuità nell'offerta formativa fra abilitazione e *Induction*, benché tale coerenza possa essere ulteriormente rafforzata e perseguita con azioni sinergiche, da approfondire anche interagendo con le USR e le Scuole Polo per l'orientamento degli insegnanti Neoassunti nelle fasi di programmazione della formazione. Le riflessioni e gli spunti di questo lavoro possono essere ampliati e guidare maggiormente anche l'articolazione e il ventaglio di percorsi che INDIRE può offrire in Scuola Valore, nei percorsi di INDIRE Academy e in tutte quelle modalità *enhanced learning* che caratterizzano la CPD.

#### Bibliografia

- Cigognini, M.E., Pettenati, M.C., Mangione, G. R. & Paoletti, G. (2015). Proceedings from EM&MITALIA2015 “e-learning, media education & moodlemoot”, Traiettorie di sviluppo professionale per il profilo docente. Analisi della coerenza fra bisogni formativi, desiderata e offerta, 9 – 11 settembre 2015, Genova University Press, pp.83 – 87
- Paoletti G., Cigognini M. E., Fattorni R., & Boscarol M. (2014). *Engagement and distraction. What about post-Lauream teacher education*, In Falcinelli F., Minerva T., Rivoltella P. C. (a cura di) (2015). Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'e-learning? Full paper and presentation. Convegno SieL SIREM 13 - 15 November 2014, University of Perugia, pg. 135 – 141.
- Pettenati M. C. & Brotto F. (2015). *Formazione degli insegnanti, verso la costruzione di un continuum, Initial Teacher Education in the continuum of teacher education*, 15-19/03/2015, School Policy & Teacher Education, Stavangen.
- Pettenati, M. C., Rossi, P. G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti, *Pedagogia oggi*, 223-242.
- Pettenati, M. C., Mangione G.R., Pettenati G.R. Rosa A., Magnoler. P & Rossi, P. G. (2016). Induction Models and Teachers Professional Development Some results and insights from the pilot experience of Newly Qualified Teachers 2014/2015, *Je-lks, Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), in press.
- Ligorio, M. B., & Sansone, N. (2016). *Manuale di didattica Blended. Il modello della «partecipazione collaborativa e costruttiva»*. Milano, Franco Angeli.
- Trentin, G. (2011). *Technology and Knowledge Flow: The power of networks*. Oxford: Elsevier.