



1

Gennaio 2025

## The Tutor Teacher: a survey on the challenges and opportunities of the role

### Il Docente Tutor: un'indagine sulle sfide e sulle opportunità del ruolo<sup>1</sup>

Ilenia Amati<sup>1</sup>, Annamaria Di Grassi<sup>2</sup>, Raffaella Forliano<sup>2</sup>, Maria Teresa Santacroce<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Università degli Studi di Bari

<sup>2</sup> Università degli Studi di Foggia

ilenia.amati@uniba.it  
annamaria.digrassi@unifg.it  
raffaella.forliano@unifg.it  
mariateresa.santacroce@uniba.it

DOI: [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17114](https://doi.org/10.14668/QTimes_17114)

#### ABSTRACT

*This contribution presents the findings of an exploratory survey conducted by the Apulian Universities (UniBa, Unisalento, UniFG) and the Regional School Office for Apulia. The survey was designed to ascertain the experiences and training needs of tutors who work alongside teachers newly appointed to the role. The principal objective is to gain insight into the multifaceted role of the tutor within the educational institution and to collate pertinent data for the development of efficacious research and training pathways. A total of 728 tutors participated in the survey, with 82.3% identifying as female and 70.5% having served for more than a decade. The questionnaire collected sociometric data and information on training paths, with a focus on the assessment of the tutors' perceived skills. The results indicate that 51.6% of the tutors are satisfied with their role, while 62.4%*

<sup>1</sup> Il lavoro è frutto del lavoro comune delle autrici, con comune responsabilità. Tuttavia, per ragioni di ricerca, il paragrafo 1 è comunque da attribuire ad Annamaria Di Grassi, i paragrafi 2 e 3 a Maria Teresa Santacroce, il paragrafo 4 ad Ilenia Amati, i paragrafi 5 e 6 a Raffaella Forliano.

*are highly motivated. Additionally, there was a clear desire for further training support in the areas of assessment and tutoring. Finally, the need for specific training to address the difficulties in supporting teachers with disabilities or DSA was highlighted. The research offers a comprehensive understanding of the needs and challenges faced by mentors of newly recruited employees, along with recommendations for targeted training interventions.*

*Keywords:* mentor, training, tutoring, newly recruited teachers, professional development.

#### RIASSUNTO

*Il presente contributo presenta i risultati di un'indagine esplorativa condotta dalle Università pugliesi (UniBa, Unisalento, UniFg) e dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia, riguardante le esperienze e i bisogni formativi dei tutor che affiancano i docenti neo immessi in ruolo. L'obiettivo principale è comprendere il complesso ruolo del tutor nella scuola e raccogliere informazioni utili per delineare percorsi di ricerca-formazione efficaci. Hanno partecipato 728 tutor, di cui l'82,3% donne e il 70,5% con oltre 10 anni di servizio. Il questionario ha raccolto dati sociometrici e informazioni sui percorsi formativi, con particolare attenzione alla valutazione delle competenze percepite dai tutor. I risultati indicano che il 51,6% dei tutor è soddisfatto del proprio ruolo, mentre il 62,4% è molto motivato. È emerso anche il desiderio di ulteriore supporto formativo nelle aree della valutazione e del tutorato. Infine, è stata evidenziata la necessità di formazione specifica per affrontare le difficoltà nel supportare docenti con disabilità o DSA. La ricerca offre un quadro chiaro delle esigenze e delle sfide dei tutor dei neoassunti, suggerendo interventi formativi mirati.*

*Parole chiave:* mentor, training, tutoring, newly recruited teachers, professional development.

---

#### 1. INTRODUZIONE

L'evoluzione del sistema educativo, caratterizzata dall'affermazione dell'autonomia scolastica, ha innescato un processo di trasformazione profonda della professione docente. Il docente, infatti, è chiamato a far fronte ad una crescente complessità, dovendo conciliare le esigenze di un curriculum sempre più personalizzato con le richieste di una società in continua evoluzione. In questo contesto, la figura del tutor emerge come una risposta strategica alle nuove sfide della scuola. Il tutor, attraverso un'azione di mentoring e coaching, supporta i docenti nel loro percorso di crescita professionale, promuovendo lo sviluppo di competenze trasversali e favorendo l'integrazione di nuove metodologie didattiche. Accompagnare i nuovi insegnanti nel loro percorso di crescita, fornendo loro supporto pedagogico e strumenti di riflessione, è essenziale per il successo formativo e professionale (Perla, 2010). Come evidenziato da diverse ricerche (Ingersoll & Strong, 2011; Damiano, 2013a), il mentoring e il tutoring favoriscono una migliore integrazione dei docenti e contribuiscono a ridurre il fenomeno dell'abbandono professionale precoce.

Affinché il tutorato risulti efficace, è fondamentale che il tutor possieda specifiche attitudini, competenze e abilità interpersonali (Callahan, 2016). Sebbene la selezione dei tutor avvenga spesso sulla base dell'esperienza professionale (Langdon & Ward, 2015; Thorton, 2014), è necessario che essi ricevano una formazione specifica al ruolo, al fine di poter offrire un supporto adeguato ai docenti neoassunti.

Il tutorato degli insegnanti neoassunti (Bleach, 2013; si configura come un elemento cardine nel sistema educativo italiano, rivestendo un ruolo di primaria importanza nel delicato processo di inserimento professionale e di sviluppo delle competenze. Le azioni del *tutor risultano* sintoniche con uno stile di gestione della formazione più innovativo, dinamico, flessibile, modellizzato sulle esigenze di qualità di una scuola che è *formativa* e non solo *istruzionale*, configurata come comunità educante, capace di offrire supporto e sostegno alle dinamiche apprenditive degli studenti. (Perla, 2003).

Il tutor è chiamato a svolgere un ruolo multiforme (Fiorucci & Moretti, 2022), che va ben oltre la semplice trasmissione di conoscenze, assumendo una funzione di supervisione, osservazione e valutazione critica, guida il docente neoassunto nell'assunzione di una "postura ecosistemica" all'interno della comunità educante, supportandolo nella risposta ai diversi bisogni che emergono durante l'inserimento nella scuola: formativi, metodologico-didattici, organizzativi, comunicativi, normativi e di adattamento all'ambiente scolastico (Crozier & Friedberg, 1978). Il tutor deve inoltre saper "leggere" la richiesta di aiuto del docente neoassunto, trasformandola in un progetto formativo personalizzato che coinvolga attivamente il docente nella progettazione e nell'implementazione del percorso (Negri & Nezza, 2011).

La complessità e la multidimensionalità di questo ruolo richiedono, tuttavia, una comprensione approfondita delle sue esperienze e dei suoi bisogni formativi, al fine di garantire un supporto efficace e continuo ai docenti neoassunti. L'apprendimento e lo sviluppo professionale, infatti, non si concludono con la formazione iniziale, ma proseguono lungo tutto l'arco della carriera (Fantilli & McDougall, 2009; Buchanan *et al.*, 2013; Biagioli, 2015; Harfitt, 2015; Fiorucci & Moretti, 2019). In ambito internazionale, a partire dagli anni Ottanta, sono state introdotte diverse iniziative di tutorato finalizzate a supportare lo sviluppo professionale degli insegnanti, ridurre il logoramento professionale e accompagnare gli insegnanti neoassunti nella fase di *induction* (Heilbronn *et al.*, 2002; Ingersoll & Strong, 2011; Kent *et al.*, 2012; Kemmis *et al.*, 2014; Moretti, 2019).

Anche in Italia, la normativa vigente (DM 850/2015, L. 107/2015) riconosce l'importanza del tutorato, stabilendo che ogni insegnante neoassunto sia affiancato da un tutor con il compito di supervisionare, osservare e fornire una valutazione critica. Le funzioni del tutor includono il supporto al neoassunto nella creazione del bilancio delle competenze, l'attivazione di processi di co-osservazione e la preparazione della "istruttoria" (art. 3, comma 3 del DM 850/2015), con l'obiettivo di monitorare il suo sviluppo professionale (Magnoler, 2018).

In definitiva, il successo del tutorato dipende da una molteplicità di fattori, tra cui la qualità della formazione dei tutor, le loro competenze relazionali e la capacità di adattare il proprio intervento alle esigenze specifiche del docente neoassunto. Solo attraverso un'attenta analisi di questi aspetti è possibile garantire un percorso di inserimento professionale efficace e un adeguato sviluppo delle competenze, con ricadute positive sulla qualità dell'offerta formativa e sulla crescita del sistema educativo nel suo complesso.

In risposta a questa necessità, il presente studio esplorativo, realizzato in collaborazione tra le Università pugliesi (UniBa, Unisalento, UniFg) e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia, si pone

l'obiettivo di investigare le esperienze dei tutor e di mappare i loro bisogni formativi. L'indagine ha coinvolto 728 tutor, di cui una significativa maggioranza rappresentata da donne con oltre un decennio di esperienza. La raccolta dati, basata su un questionario strutturato, ha consentito di analizzare non solo aspetti demografici e formativi, ma anche la percezione delle competenze e le aree di maggiore necessità.

I risultati di questo studio, che verranno analizzati successivamente, evidenziano un panorama ricco e articolato, in cui emergono un diffuso senso di soddisfazione per il ruolo svolto (51,6%) e un alto livello di motivazione (62,4%).

Inoltre, l'indagine mette in luce come i percorsi formativi attualmente disponibili non rispondono pienamente ai bisogni dei tutor, evidenziando la necessità di un approccio più sistematico e mirato. Le aree di miglioramento indicate dai partecipanti sottolineano l'importanza di integrare la formazione continua con competenze pratiche di valutazione, gestione dei processi di tutorato e strumenti per il supporto all'insegnamento.

Il contributo di questa indagine non si limita alla descrizione, ma propone una riflessione critica sul potenziale delle politiche educative e dei programmi formativi futuri. Attraverso un'analisi attenta delle esigenze espresse, l'intento è di favorire l'elaborazione di strategie formative che possano non solo rafforzare le competenze dei tutor, ma anche migliorare il loro benessere e la qualità del supporto fornito ai neoassunti.

Valorizzare il ruolo degli *insiders* nella formazione docente si traduce in un'opportunità concreta per promuovere il cambiamento, la trasformazione e l'innovazione all'interno del sistema scolastico. Favorire interazioni collaborative situate nella pratica e interconnettere le diverse prospettive sui fenomeni educativi contribuisce ad ampliare gli orizzonti di significato della professionalità docente (Mortari, 2010; Bove & Sità, 2016).

Il presente lavoro vuole offrire una base empirica per orientare gli interventi formativi e contribuire a una cultura della formazione che riconosce pienamente il valore del tutorato nella costruzione di un sistema.

## 2. GLI STRUMENTI DI INDAGINE

La proposta presentata per la formazione dei tutor dei docenti neoassunti si basa sull'ipotesi che il ruolo del tutor sia fondamentale per supportare l'ingresso e l'integrazione dei docenti neoassunti, attraverso l'intreccio complesso di variabili personali e professionali.

Queste variabili comprendono sia le caratteristiche individuali e il contesto formativo dei tutor e dei docenti, sia le dinamiche che si instaurano all'interno dei gruppi di lavoro scolastico e con gli stakeholder educativi.

Secondo la nostra ipotesi, la formazione efficace dei tutor è facilitata dall'adozione di approcci sistemici e partecipativi che coinvolgono diversi attori (docenti neoassunti, tutor, dirigenti scolastici) in attività collaborative. Questi approcci non solo migliorano le competenze didattiche e pedagogiche dei tutor, ma anche la loro capacità di guidare i nuovi docenti nell'acquisizione delle competenze professionali necessarie per un insegnamento efficace.

Il progetto ha utilizzato un protocollo di ricerca-formazione collaborativa basato sull'autoanalisi fenomenologica delle pratiche professionali (Loughran *et al.*, 2007; Perla, 2010, 2011). Questa metodologia permette di integrare l'esperienza dei tutor e dei docenti con le competenze dei ricercatori universitari, favorendo uno scambio proficuo e la costruzione condivisa di strumenti formativi.

Il progetto è stato avviato attraverso una riflessione congiunta tra Ufficio Scolastico Regionale, Dirigenti scolastici, tutor e ricercatori del Dipartimento For.Psi.Com dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro per creare un dispositivo replicabile e sostenibile. La ricerca presentata è stata strutturata con un disegno a metodo misto (Creswell *et al.*, 2007; Leech & Onwuegbuzie, 2009; Cameron, 2015) per esplorare e comprendere le esperienze dei tutor che supportano i docenti neo immessi in ruolo, individuando bisogni formativi specifiche e strategie per rafforzare il loro ruolo. In questo contributo per ragioni di sintesi, l'integrazione di dati qualitativi e quantitativi, con una particolare attenzione a questi ultimi, ha consentito di ottenere una visione chiara delle competenze e delle sfide dei tutor, fornendo le basi per la progettazione di percorsi formativi mirati e innovativi.

### 3. FASI DELLA RICERCA

La ricerca ha previsto 4 fasi: la prima esplorativa, la seconda di raccolta dati di tipo qualitativo e quantitativo e la terza di sintesi dei risultati e restituzione, la quarta di progettazione di azioni formative. Sono stati utilizzati strumenti quali: focus group con tutor esperti, interviste e questionari strutturati.



1. *Fase esplorativa*: In una fase preliminare della ricerca, sono stati organizzati focus group online con tutor esperti selezionati da ciascuna scuola pugliese, al fine di raccogliere testimonianze dirette, percezioni e narrazioni sulle esperienze quotidiane e sulle competenze necessarie per svolgere il loro ruolo. Questa fase ha permesso di identificare le principali aree di difficoltà e di rilevare una discrepanza tra le esigenze pratiche dei tutor e le risorse formali disponibili, simile alle difficoltà di gestione legislativa e regolativa riscontrate in altri contesti educativi (cfr. difficoltà tra politiche nazionali e raccomandazioni europee).
2. *Raccolta dati quantitativi e qualitativi*: È stato somministrato un questionario strutturato a un campione di 728 tutor, con l'obiettivo di quantificare il livello di soddisfazione, le competenze percepite e i bisogni formativi specifici. A tal fine, è stato predisposto un questionario

specificamente progettato per i docenti partecipanti, composto da 20 domande. La somministrazione è stata effettuata in formato digitale tramite Google Form, permettendo ai partecipanti di completarlo direttamente attraverso dispositivi elettronici, garantendo così praticità e accessibilità. Parallelamente, le interviste in profondità hanno arricchito l'analisi con dettagli sulle esperienze individuali dei tutor, evidenziando aspetti quali la necessità di una formazione continua in valutazione e tutorato avanzato, particolarmente in relazione al supporto di docenti con disabilità o DSA.

3. *Sintesi delle meta-inferenze*: L'integrazione dei dati raccolti ha permesso di delineare un quadro complessivo dei bisogni formativi, sottolineando l'importanza di adottare un approccio multidimensionale e centrato sullo sviluppo di competenze sia chiave sia di azione. Questa distinzione è fondamentale per preparare i tutor non solo ad affrontare le sfide del supporto didattico ma anche a promuovere pratiche di riflessione critica e interazione attiva.
4. *Progettazione di azioni di formazione*: dall'analisi dei bisogni è emersa l'esigenza di ricevere una formazione mirata allo sviluppo di competenze pedagogiche e didattiche per fornire ai tutor senior strumenti e strategie per supportare i neoassunti nell'insegnamento, creare un ambiente di lavoro cooperativo tra tutor, neoassunti e dirigenti scolastici, favorire la riflessione critica incoraggiando i tutor a riflettere sulle proprie pratiche e su quelle dei neoassunti. Le azioni formative hanno utilizzato una metodologia sistemico-partecipativa coinvolgendo tutti gli attori nel processo formativo attraverso attività collaborative e riflessioni condivise e la formazione esperienziale durante la quale si è scelto di utilizzare casi reali e simulazioni per rendere l'apprendimento pratico e immediatamente applicabile.

#### 4. ANALISI DEI DATI E DEI RISULTATI

##### *Composizione del campione*

L'indagine esplorativa si è sviluppata nell'ambito dei corsi di formazione per i Tutor dei neoassunti organizzati dall'USR Puglia in collaborazione con l'Università, è stata condotta coinvolgendo 728 soggetti, 82,3% di sesso femminile, 17,7% di sesso maschile, tutti docenti, curricolari e di sostegno, in servizio in ogni ordine e grado di scuola e individuati dai rispettivi collegi come Tutor dei docenti neoassunti e la frequenza al corso di formazione è stata su base volontaria. Nella prima giornata di formazione si è proceduto alla somministrazione online di un questionario tramite condivisione ai docenti di un link di Google Moduli. L'indagine esplorativa è stata condotta nel mese di marzo. La raccolta dei dati è avvenuta in forma anonima. Dopo la somministrazione dei questionari e l'analisi dei dati, nell'ultimo incontro di formazione è stata restituita l'analisi dei risultati.

Nella prima sezione del modulo sono state richieste informazioni sociometrico-professionali. I docenti provenienti dagli istituti comprensivi sono il 54,7%. Per quanto riguarda i docenti provenienti dalla scuola secondaria di II grado, il 14,3 % proviene da istituti tecnici, il 14 % dagli istituti professionali e il 12,5 % dai Licei (tab 1).

<b>Tipologia dell'Istituto in cui lavora:</b>	<b>%</b>
<i>Istituto comprensivo</i>	54,7%
<i>Circolo Didattico</i>	4,5 %
<i>Liceo</i>	12,5%
<i>Istituto professionale</i>	14%
<i>Istituto tecnico</i>	14,3%

Tabella 1 "Tipologia dell'istituto in cui lavora"

<b>Età</b>	<b>%</b>
<i>22 - 30 anni</i>	0%
<i>31 - 40 anni</i>	8,5%
<i>41 - 50 anni</i>	33,7%
<i>51 - 60 anni</i>	43,5%
<i>oltre 60</i>	14,3 %

Tabella 2 "Età"

La tabella 2, relativa all'età, mostra una dominanza della fascia 51-60 anni con il 43,5% del totale. Buona è la rappresentanza della fascia 41-50 anni, con il 33,7%. Invece, la fascia d'età più giovani (31-40 anni) e quella più anziana (oltre 60 anni) rappresentano una minoranza del campione, rispettivamente l'8,5% e il 14,3%. Da notare che nessuno degli intervistati è sotto i 30 anni.

<b>Titolo di studio (livello più alto)</b>	<b>%</b>
<i>Diploma di Scuola Superiore</i>	23,6 %
<i>Laurea</i>	50,3%
<i>Master/Specializzazione post-laurea/Dottorato</i>	26,1

Tabella 3 "Titolo di studio"

Ai partecipanti del sondaggio è stato richiesto di indicare il livello più alto di titolo di studio conseguito. Dall'analisi delle risposte emergono i seguenti dati (Tab. 3):

- Prevalenza della laurea: Il 50,3% degli intervistati ha dichiarato di possedere una laurea, rappresentando la quota più ampia tra i diversi livelli di istruzione.
- Diploma di scuola superiore: Il diploma di scuola superiore è il secondo livello di istruzione più comune, indicato dal 23,6% del campione.

→ **Titoli post-laurea:** Una quota rilevante, pari al 26,1%, ha completato studi post-laurea, come master, specializzazioni o dottorati. Sommando questo dato al 50,3% dei laureati, emerge una significativa partecipazione di docenti con percorsi formativi di alto livello.

<b>Tipologia dell'Istituto in cui lavora:</b>	<b>%</b>
<i>Istituto comprensivo</i>	54,7%
<i>Circolo Didattico</i>	4,5 %
<i>Liceo</i>	12,5%
<i>Istituto professionale</i>	14%
<i>Istituto tecnico</i>	14,3%

Tabella 4 "Tipologia dell'istituto in cui lavora"

La tabella 4 offre una panoramica sulla distribuzione del campione in base al tipo di istituto scolastico presso cui operano i tutor. Si nota una netta predominanza degli Istituti Comprensivi, che rappresentano il 54,7% del totale. Al contrario, la percentuale più bassa è quella dei Circoli Didattici, con solo il 4,5%.

Per quanto riguarda le scuole secondarie di secondo grado, la distribuzione appare piuttosto equilibrata: Istituti Tecnici (14,3%), Licei (12,5%) e Istituti Professionali (14%).

<b>Anzianità di servizio</b>	<b>%</b>
<i>0-1 anno</i>	0,3%
<i>2-5 anni</i>	7%
<i>6-10 anni</i>	21,8%
<i>più di 10 anni</i>	70,5%

Tabella 5 "Anzianità di servizio"

Per quanto riguarda l'anzianità di servizio (Tab. 5) si evidenzia una netta prevalenza di insegnanti con lunga esperienza, infatti ben il 70,5%, degli intervistati dichiara un'anzianità di servizio superiore a 10 anni. Questo elevato livello di permanenza nel servizio si traduce in un importante expertise all'interno dell'organizzazione.

<b>Ha ricoperto ruoli di responsabilità nel coordinamento organizzativo e didattico? (più alternative)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Tutor del docente in formazione	506	69,5%
Coordinatore di classe	418	57,4%

Funzione strumentale	301	41,3%
Altro	244	33,5%
Referente di plesso	139	19,1%
Coadiutore del DS	88	12,1%
Referente nel campo della salute e sicurezza	83	11,4%
Animatore digitale	46	6,3%
Referente cyberbullismo	46	6,3%

Tabella 6 "Ruoli di responsabilità nel coordinamento organizzativo e didattico"

In seguito, sono state raccolte ulteriori informazioni e per ciascuna domanda era possibile scegliere fino a 3 opzioni. Alla domanda Ruoli di responsabilità nel coordinamento organizzativo e didattico (Tab. 6) una percentuale significativa, pari al 69,5%, ha dichiarato di svolgere la funzione di tutor per docenti in formazione, sottolineando l'impegno nella preparazione iniziale dei colleghi. Altro ruolo comune, indicato dal 57,4% dei rispondenti, è quello di coordinatore di classe. Al terzo posto si trova il ruolo di funzione strumentale, ricoperto dal 41,3% del campione, spesso associato a mansioni di supporto e organizzazione.

Ruoli come coordinatore di plesso, animatore digitale, referente per il cyberbullismo, referente per la salute e di plesso risultano meno diffusi, con percentuali comprese tra il 6,3% e il 19,1%. Infine, una quota considerevole di rispondenti (33,5%) ha indicato di svolgere altri ruoli non specificati tra le opzioni proposte, suggerendo una varietà di responsabilità aggiuntive non previste dal questionario.

Hai mai partecipato a corsi di formazione sui seguenti ambiti?	No		Si		No, ma mi piacerebbe	
	N	%	N	%	N	%
Osservazione	423	58,02%	171	23,46%	132	18,11%
Documentazione	439	60,22%	186	25,51%	103	14,13%
Progettazione	188	25,79%	426	58,44%	114	15,64%
Valutazione e autovalutazione	136	18,66%	508	69,68%	84	11,66%
Analisi e riflessione sulla pratica didattica	246	33,74%	359	49,25%	123	16,87%
Tutorato, mentoring, accompagnamento	357	48,97%	151	20,71%	220	30,18%
Comunicazione	304	41,70%	278	38,13%	146	20,03%
Tecnologie per la didattica	77	10,56%	583	79,97%	68	9,33%
Orientamento e/o BdC	507	69,14%	89	12,21%	135	18,52%

Tabella 7 "Partecipazione ai corsi di formazione"

Alla domanda Hai mai partecipato a corsi di formazione nei seguenti ambiti (Tab.7), il 79,97% dei docenti afferma di aver partecipato ad un corso di formazione, nelle Tecnologie per la didattica. Il 69,68% dichiara di aver seguito corsi sulla Valutazione e autovalutazione, il 58,44% Progettazione e il 49,25% Analisi e riflessione sulla pratica didattica. Tutto ciò che invece riguarda formazione acquisita su azioni di accompagnamento come Osservazione, documentazione, Orientamento e/o BdC le percentuali sono piuttosto basse.

Per quanto riguarda la segnalazione di corsi che gli insegnanti vorrebbero seguire ritroviamo *Valutazione e autovalutazione* (che è risultato essere anche tra i più seguiti), il 30,18% chiederebbe formazione sui temi del *Tutorato, mentoring, accompagnamento* e 20,03% chiede di essere formato sul tema della *Comunicazione*.

Si è poi passati alla sezione sull'analisi dei *Bisogni formativi, motivazione e soddisfazione professionale*.

Sono state poste domande sul livello di soddisfazione e motivazione nello svolgere il ruolo di tutor.

In una scala da 1(per nulla) a 5 (del tutto)	Media	Moda	Dev.st
Quanto si sente soddisfatto nello svolgere il suo ruolo di tutor dei neoassunti?	4.4	5	0,7

Tabella 8 " Livello di soddisfazione del ruolo di tutor"

La domanda sulla soddisfazione nel ruolo di tutor dei neoassunti (Tab. 8) intende esplorare, su una scala da 1 (per nulla soddisfatto) a 5 (molto soddisfatto), il livello di soddisfazione a svolgere questo incarico,

La maggior parte dei rispondenti (51,6%) ha espresso un alto livello di soddisfazione (voto 5), indicando di apprezzare il loro ruolo di tutor.

Un'altra fetta significativa del campione (37,9%) si è posizionata su un livello di soddisfazione medio-alto (voto 4). Una minoranza del campione, 10%, ha espresso un basso livello di soddisfazione (voti 1, 2 e 3). Possiamo evincere da questi dati che il ruolo di tutor è percepito come gratificante da una parte significativa dei rispondenti ed è visto come un'opportunità di crescita professionale e personale. Tuttavia, la presenza di alcune risposte negative suggerisce che ci potrebbero essere aree di miglioramento.

In una scala da 1(per nulla) a 5 (del tutto)	Media	Moda	Dev.st
Quanto si sente motivato nell'affrontare il suo ruolo di tutor dei neoassunti?	4.5	5	0,7

Tabella 9 "Livello di motivazione del ruolo di tutor"

La domanda sul *livello di motivazione nel ruolo di tutor* (Tab. 9) intende esplorare, su una scala da 1 (per nulla soddisfatto) a 5 (molto soddisfatto), quanto i docenti tutor si sentano motivati nello svolgere il ruolo di tutor per i neoassunti. La maggior parte dei rispondenti (62,4%) ha espresso un alto livello di motivazione (voto 5), indicando un forte impegno e soddisfazione nel ruolo di tutor. Le risposte negative che hanno espresso un basso livello di motivazione (voti 1, 2 e 3) rappresentano una minoranza, meno del 7% dei rispondenti. La distribuzione delle risposte nella fascia alta (4 e 5),

suggerisce un generale apprezzamento per il ruolo di tutor determinato da diverse motivazioni come il piacere di trasmettere conoscenze, la soddisfazione di vedere crescere professionalmente i neoassunti, il positivo riconoscimento da parte dell'organizzazione.

<b>Può autovalutare la maturazione delle proprie competenze professionali in una scala da 1 (min) a 5 (max) nei seguenti ambiti?</b>	Media	Moda	Dev.st
<i>Osservazione</i>	4.1	4	0.8
<i>Documentazione</i>	3.8	4	0.9
<i>Progettazione</i>	4.1	4	0.8
<i>Valutazione e autovalutazione</i>	4	4	0.8
<i>Analisi e riflessione sulla pratica didattica</i>	4.1	4	0.8
<i>Tutorato, mentoring, accompagnamento</i>	4	4	0.8
<i>Comunicazione</i>	4.1	5	0.9
<i>Tecnologie per la didattica</i>	4	4	0.9
<i>Orientamento e/o BdC</i>	3.4	4	1

Tabella 10 "Livello di maturazione delle competenze professionali"

La Tabella 10 riporta i risultati di un'autovalutazione delle competenze professionali da parte dei partecipanti, utilizzando una scala da 1 (minimo) a 5 (massimo). Per ciascuna competenza analizzata, come osservazione, documentazione e progettazione, sono stati calcolati tre indicatori statistici principali:

- Media: rappresenta il punteggio medio attribuito dai partecipanti alla competenza considerata.
- Moda: identifica il punteggio più frequente, ovvero il valore scelto più spesso dai partecipanti.
- Deviazione standard (Dev.s): misura il grado di dispersione dei dati rispetto alla media. Un valore basso di deviazione standard indica una maggiore uniformità nelle risposte, mentre un valore elevato riflette una maggiore variabilità.

L'analisi complessiva evidenzia una percezione positiva delle competenze professionali da parte dei partecipanti. Infatti, le medie per la maggior parte delle competenze si attestano tra 3,8 e 4,1, indicando un livello di autovalutazione generalmente alto. Inoltre, la deviazione standard, perlopiù bassa, suggerisce una certa omogeneità nelle risposte, con una coerenza diffusa nelle percezioni dei partecipanti. Le competenze legate a "progettazione, valutazione e autovalutazione", "analisi e riflessione sulla pratica didattica", nonché "tutorato, mentoring e accompagnamento" ottengono i punteggi medi più alti. Ciò suggerisce una buona auto percezione da parte dei partecipanti in relazione a queste aree. D'altro canto, le competenze relative alla "comunicazione" e all'uso delle "tecnologie per la didattica" presentano una deviazione standard leggermente più alta rispetto alle altre competenze, evidenziando una maggiore diversità nelle percezioni individuali.

Infine, l'”orientamento e/o il Bilancio di competenze (BdC)” registra il punteggio medio più basso tra le competenze analizzate, indicando una percezione di minore padronanza in questo specifico ambito da parte dei partecipanti. Questo dato potrebbe suggerire la necessità di ulteriori interventi formativi mirati per migliorare la preparazione in questo settore.

<b>Rispetto alle azioni di accompagnamento previste per il tutor dei neoassunti dal DM 226/2022, quali fra queste ritiene più complesse sulla base della sua esperienza? (può indicare più opzioni)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<i>Definizione degli obiettivi di sviluppo professionale, Stesura del bilancio di competenze pre/post anno di prova, Rilevazione dei bisogni formativi, Progettazione di sequenze di osservazione peer-to-peer</i>	255	35%
<i>Monitoraggio e documentazione del percorso di cambiamento del neoassunto</i>	235	32,3%
<i>Stesura del bilancio di competenze pre/post anno di prova</i>	226	31%
<i>Elaborazione, sperimentazione, validazione di risorse didattiche e unità di apprendimento</i>	208	28,6%
<i>Stesura della relazione al comitato di valutazione, Elaborazione, sperimentazione, validazione di risorse didattiche e unità di apprendimento</i>	181	24,9%
<i>Rilevazione dei bisogni formativi</i>	153	21%
<i>Progettazione di sequenze di osservazione peer-to-peer, Monitoraggio e documentazione del percorso di cambiamento del neoassunto, Stesura della relazione al comitato di valutazione</i>	84	11,5%
<i>Accoglienza, consulenza e promozione della partecipazione alla vita collegiale scolastica, Elaborazione, sperimentazione, validazione di risorse didattiche e unità di apprendimento</i>	60	8,2%
<i>Osservazione della pratica di insegnamento</i>	59	8,1%
<i>Nessuno</i>	12	1,64%
<i>Altro (gestire la competizione tra docenti; uso della tecnologia nella didattica (TIC)</i>	2	0,3%

Tabella 11 "Azioni di accompagnamento secondo il DM 226/2022"

La tabella analizza le percezioni di complessità delle azioni di accompagnamento previste per i tutor

dei docenti neoassunti secondo il DM 226/2022. Dall'analisi emerge che le attività percepite come più complesse sono la definizione degli obiettivi di sviluppo professionale, la stesura del bilancio di competenze pre/post anno di prova, la rilevazione dei bisogni formativi e la progettazione di sequenze di osservazione peer-to-peer, che raccolgono il 35% delle preferenze (255 risposte). Seguono il monitoraggio e la documentazione del percorso di cambiamento del neoassunto (32,3%) e, nuovamente, la stesura del bilancio di competenze pre/post anno di prova (31%), che si conferma come un elemento centrale e particolarmente impegnativo per i tutor.

Tra le azioni meno complesse emergono l'osservazione della pratica di insegnamento (8,1%) e l'accoglienza, consulenza e promozione della partecipazione alla vita collegiale scolastica (8,2%). Queste attività, per la loro natura relazionale e meno tecnica, sembrano essere gestite con maggiore facilità. È interessante notare come solo una minima parte degli intervistati, pari allo 0,3%, segnali altre difficoltà, come la gestione della competizione tra docenti o l'uso delle tecnologie (TIC), mentre l'1,64% afferma di non riscontrare alcuna complessità.

Questi dati evidenziano come le difficoltà percepite si concentrino prevalentemente su attività che richiedono competenze avanzate di pianificazione, analisi e progettazione. La centralità del bilancio di competenze e del monitoraggio sottolinea la necessità di un supporto formativo mirato per i tutor, al fine di rafforzare le loro capacità nell'affrontare gli aspetti più tecnici e metodologici del loro ruolo. Al contrario, le attività più relazionali appaiono meno problematiche, suggerendo che i tutor si sentono maggiormente a loro agio nel gestire dinamiche interpersonali e organizzative.

L'analisi dei dati sottolinea la necessità di un potenziamento del supporto e della formazione per i tutor dei neoassunti, con particolare attenzione alle aree della progettazione formativa, della valutazione, del coaching e del mentoring. Interventi mirati in queste aree possono migliorare significativamente la qualità dell'accompagnamento dei neoassunti e favorirne l'integrazione nel contesto scolastico

La formazione dovrebbe essere incentrata sullo sviluppo di competenze pratiche, attraverso l'utilizzo di casi studio, simulazioni e attività laboratoriali. Non deve limitarsi a un singolo momento, ma essere continua nel tempo, attraverso seminari, workshop e gruppi di lavoro.

L'analisi dei dati conferma l'importanza di investire nella formazione dei tutor per garantire un accompagnamento di qualità ai neoassunti e favorirne il successo professionale. Una formazione adeguata e continua è fondamentale per supportare i tutor nel loro ruolo e per migliorare complessivamente la qualità dell'insegnamento.

## 5. SINTESI DEI RISULTATI E INTERPRETAZIONE

L'analisi dei dati raccolti evidenzia in modo chiaro che i tutor dei docenti neoassunti manifestano un significativo bisogno di formazione in diverse aree chiave, con particolare attenzione a:

- **Progettazione:** comprendente la definizione di obiettivi, la progettazione di percorsi personalizzati e la creazione di risorse didattiche mirate.
- **Valutazione:** che include attività quali la stesura di bilanci di competenze, l'osservazione della pratica didattica e la progettazione di sequenze di osservazione peer-to-peer.
- **Documentazione:** che riguarda la redazione di relazioni e il monitoraggio dei percorsi di sviluppo professionale dei neoassunti.
- **Competenze trasversali:** come la comunicazione efficace, l'uso delle tecnologie per la didattica e la gestione delle relazioni interpersonali.

Questi risultati mettono in luce alcune tendenze rilevanti:

- Carenze nelle competenze specifiche: numerosi tutor dichiarano di non disporre delle abilità necessarie per affrontare tutte le attività previste dal loro ruolo, indicando un bisogno urgente di interventi formativi mirati.
- Adattamento al contesto in evoluzione: il costante cambiamento delle normative e le nuove sfide del sistema scolastico sottolineano la necessità di un aggiornamento continuo delle competenze professionali.
- Elevata motivazione all'apprendimento: i tutor mostrano una consapevolezza diffusa dell'importanza della formazione e un forte desiderio di migliorare le proprie competenze per fornire un supporto più efficace ai docenti neoassunti.

Queste evidenze suggeriscono che investire in percorsi formativi specifici e personalizzati rappresenti una strategia essenziale per potenziare il ruolo del tutor, rafforzandone l'impatto sulla crescita professionale dei neoassunti.

## 6. CONCLUSIONI E IMPLICAZIONI

La ricerca evidenzia la necessità di adottare un approccio strutturato che preveda non solo una formazione iniziale per i docenti tutor, ma anche momenti di aggiornamento in itinere, in modo da rispondere alle esigenze formative in continua evoluzione.

La personalizzazione dei percorsi formativi si configura come un elemento chiave per il successo del tutorato, riconoscere che ogni tutor ha bisogni specifici e offrire percorsi flessibili, in grado di adattarsi alle esigenze individuali, garantisce l'acquisizione delle competenze necessarie per svolgere al meglio il proprio ruolo (Damiano, 2013b; Perla, 2015).

Altrettanto importante è la creazione di una comunità di pratica, intesa come spazio di confronto, condivisione e supporto reciproco tra tutor. In questo senso, la comunità professionale (Perla, 2017) diventa un luogo strategico di dialogo riflessivo e di *scaffolding*, in cui si co-costruiscono significati utili per la crescita professionale, si esercita una leadership distribuita e si condividono pratiche e decisioni (Tudball, 2007; Deppeler, 2007). Tale ambiente collaborativo favorisce la crescita professionale e contribuisce a creare un clima di fiducia e di condivisione.

Inoltre, viene evidenziata la necessità di monitorare l'impatto degli interventi formativi sulla pratica professionale dei tutor, al fine di verificarne l'efficacia e di apportare eventuali miglioramenti.

Per garantire una formazione efficace, è fondamentale definire un quadro di riferimento chiaro e preciso delle competenze che un tutor deve possedere, in modo da orientare la progettazione di percorsi formativi modulari e personalizzabili.

L'integrazione di diverse modalità formative, come la formazione in presenza, quella online e il blended learning, consente di raggiungere un pubblico più ampio e di adattare l'offerta formativa alle diverse esigenze. È altrettanto importante valorizzare l'esperienza dei tutor, incoraggiando la condivisione all'interno della comunità di pratica, creando così un ambiente di apprendimento dinamico e collaborativo.

In conclusione, investire nella formazione dei tutor (Agrati & Vinci, 2020) significa investire nel futuro della scuola: un accompagnamento efficace, basato su una formazione solida e continua, contribuisce a creare un ambiente di apprendimento positivo e stimolante, in cui i docenti neoassunti possono esprimere al meglio il proprio potenziale.

I dati raccolti evidenziano alcuni obiettivi fondamentali per il lavoro futuro. In primo luogo, si pone l'accento sul miglioramento della formazione dei tutor attraverso programmi continuativi che coprano diverse aree di competenza, sia in presenza che a distanza. È importante integrare approcci pratici, come l'uso di casi studio, simulazioni e attività laboratoriali, per sviluppare competenze direttamente applicabili.

Un altro obiettivo chiave riguarda lo sviluppo di competenze specifiche. È necessario offrire corsi mirati alla stesura di relazioni per il comitato di valutazione, con particolare attenzione alla qualità e alla precisione della documentazione. Inoltre, i tutor devono essere formati nella definizione di obiettivi chiari e raggiungibili per i neoassunti e nelle tecniche di monitoraggio e documentazione del loro percorso di cambiamento. Il supporto nella progettazione e valutazione didattica rappresenta un'altra area prioritaria. La formazione dovrebbe includere la progettazione, sperimentazione e valutazione di unità di apprendimento efficaci, nonché la redazione di bilanci di competenze pre e post anno di prova. È altrettanto cruciale insegnare come creare e implementare sequenze di osservazione peer-to-peer per favorire il feedback costruttivo. Infine, un'attenzione particolare va dedicata all'identificazione e alla risposta ai bisogni formativi. I tutor devono essere formati nella rilevazione dei bisogni formativi dei neoassunti, così da pianificare interventi mirati. L'aggiornamento continuo delle competenze rimane un elemento centrale per affrontare le nuove sfide e normative del contesto scolastico.

Il tutor svolge un ruolo cruciale nel facilitare la crescita professionale dei neoassunti, creando un ambiente di apprendimento positivo e collaborativo. La sua preparazione e competenza sono fondamentali per garantire che i nuovi docenti ricevano il supporto necessario per raggiungere il loro pieno potenziale e contribuire al miglioramento della qualità dell'insegnamento.

Investire nella formazione continua dei tutor è quindi fondamentale per migliorare l'intero sistema educativo. Questo porterà a un accompagnamento di qualità per i neoassunti e, di conseguenza, al successo formativo degli studenti.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agrati, L. S., & Vinci, V. (2020). Training quality teachers: The challenge of design skill. In J. Madalińska-Michalak (Ed.), *Studies on quality teachers and quality initial teacher education* (pp. 258-280). TEPE Network, Teacher Education Policy in Europe, Warsaw, FRSE Publications.
- Biagioli, R. (2015). *Tutor and Mentoring in Education*. Pisa: Edizioni ETS.
- Bove, C., & Sità, C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, 20(44), 57-72.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). *Teacher retention and attrition: Views of early career teachers*. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112-129.
- Callahan, J. L. (2016). Encouraging retention of new teachers through mentoring strategies. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(1), 6-11.
- Cameron R. (2015). The emerging use of mixed methods in educational research, in M. Baguley, Y.S. Findlay, M.C. Karby (Eds). *Meanings and motivation in education research*, Chapter 8, New York: Routledge.

- Creswell J. W. (2007). Second Edition: *Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches*. London: Sage.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1978). *L'Attore e il Sistema: le restrizioni dell'azione collettiva*. Milano: Etas Libri.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2013a). *La mediazione didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2013b). *La qualità dell'insegnante: formazione e valutazione tra scuola e università*. Milano: FrancoAngeli.
- Deppeler, J. (2007). Collaborative inquiry for professional learning. In A. Berry, A. Clemans, & A. Kostogriz (Eds.), *Dimension of professional le learning. Professionalism, Practice and Identity*, (p. 73-87). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Fiorucci, M., & Moretti, G. (2019). Il tutor dei docenti neoassunti: ruolo e funzioni. In M. Fiorucci & G. Moretti (Eds.), *Formare i formatori: il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 13-28). Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M., & Moretti, G. (2022). Il tutor dei docenti neoassunti: competenze e formazione. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 45-60.
- Harfitt, G. J. (2015). The impact of removing streaming on teachers and their classroom practice: Becoming more inclusive? *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1-18.
- Heilbronn, R., Jones, C., Bubb, S., & Totterdell, M. (2002). School-based induction tutors: A challenging role. *School Leadership & Management*, 22(4), 371-388.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
- Kent, P., Green, A., & Schofield, J. (2012). *The role of induction and mentoring programs in teacher retention*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Laneve, C., (2005). *Dalla formazione dei docenti alle nuove professioni educative*. Bari: Laterza.
- Langdon, F. J., & Ward, L. (2015). Educative mentoring: A way forward. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(4), 240-254.
- Leech N., Onwuegbuzie A. J. (2009). In *A typology of mixed methods research designs, Quality and Quantity*, 43(2), pp. 265-275.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., Laboskey, V. K., & Russell, T. L. (Eds.). (2007). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 12). Springer.
- Magnoler, P. (2018). Il tutor dei docenti neoassunti: funzioni e competenze. In M. Fiorucci & G. Moretti (Eds.), *Formare i formatori: il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 29-44). Milano: FrancoAngeli.
- Moretti, G. (2019). Il tutor dei docenti neoassunti: un ruolo in evoluzione. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 15-28.

- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Negri, M., & Nezza, M. (2011). *Il tutor dei docenti neoassunti: ruolo e funzioni*. *Professionalità Studi*, 22(1), 45-60.
- Perla L. (2003). Il coordinatore-tutor. Appunti per una nuova modellistica. Insetto monografico di "Scuola e Didattica", La Scuola, Brescia.
- Perla L. (2010). Didattica dell'implicito. La Scuola.
- Perla, L. (2011). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca: Un modello interpretativo a partire dal "Teacher's Thought". In G. Elia (Ed.), *Percorsi e scenari della formazione* (pp. 157-180). Bari: Progedit.
- Perla, L. (2015). Lo sviluppo professionale dell'insegnante: Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 1, 9-21.
- Perla, L. (2017). DocumentAZIONE = ProfessionalizzAZIONE? Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti. In P. Magnoler, A. M. Notti, & L. Perla (Eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 69-87). Lecce: Pensa Multimedia.
- Thorton, H. (2014). *Mentoring teachers in the primary school: A practical guide*. Routledge.
- Tudball, L. (2007). Professional learning Communities: Exploring their power and influence in teacher professional learning. In A. Berry, A. Clemans & A. Kostogriz (Eds.), *Dimension of professional learning. Professionalism, Practice and Identity*, (pp. 120-135). Rotterdam: Sense Publishers.
- Vinci, V. (2020a). Quale didattica per i docenti in servizio? Il modello di sviluppo professionale DIDASCO. In L. Perla (Ed.), *Testimoni di sapere didattico. Vent'anni di Formazione del Docente di Scuola Secondaria* (pp. 153-168). Milano: FrancoAngeli.
- Vinci, V. (2020b). *Le competenze imprenditoriali degli insegnanti: Sfide per la formazione*. *Education Sciences & Society*, 1, 398-425

-----

Copyright (©) 2025 Ilenia Amati, Annamaria Di Grassi, Raffaella Forliano, Maria Teresa Santacroce



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

*How to cite this paper:* Amati, I., Di Grassi, A., Forliano, R., Santacroce, M.T. (2025). Il Docente Tutor: un'indagine sulle sfide e sulle opportunità del ruolo [The Tutor Teacher: a Survey on the challenges and opportunities of the role]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n.1, 175-191.  
[https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17114](https://doi.org/10.14668/QTimes_17114)