



1

Gennaio 2025

The role of tutor in the school internship of special education teachers: analysis of effective practices¹

Il ruolo del tutor nel tirocinio dei docenti in formazione sul sostegno: un'analisi delle pratiche efficaci

Rita Cersosimo, Valentina Pennazio, Dimitri Depaoli

Università degli Studi di Genova

rita.cersosimo@unige.it
valentina.pennazio@unige.it
dimitri.depaoli@edu.unige.it

DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_17135

ABSTRACT

The present study aims to investigate the strategies used in training new special education teachers during their school internship. Through a questionnaire administered to their tutor (expert teachers), key areas of tutorship will be explored, including lesson planning, pedagogical support, classroom management, and the professional development of trainees. The survey tool provides both quantitative and qualitative data on the approaches adopted by tutors, with particular attention to how they personalize their support, encourage critical reflection, and promote practical learning for the trainee. The findings offer an in-depth understanding of the most effective practices in the training of special education teachers, providing valuable insights for optimizing mentoring programs and improving the training experience of future teachers. In conclusion, this study contributes to the ongoing debate on professional teacher development, highlighting the importance of qualified and

¹ L'articolo è frutto di un lavoro condiviso tra gli autori. Tuttavia, a fini valutativi, a Valentina Pennazio sono assegnati i par. 1 e 6, a Dimitri Depaoli sono assegnati i par. 2 e 3, a Rita Cersosimo i par. 4 e 5.

reflective supervision that fosters inclusive and high-quality teaching.

Keywords: special education, internship, tutorship, teacher training.

RIASSUNTO

Lo studio qui presentato ha l'obiettivo di indagare le strategie utilizzate nella formazione di nuovi insegnanti di sostegno durante il loro tirocinio scolastico. Attraverso un questionario somministrato ai docenti tutor, si esploreranno diverse aree chiave del tutoraggio, inclusi la pianificazione delle attività didattiche, il supporto pedagogico, la gestione della classe e lo sviluppo professionale dei tirocinanti. Lo strumento di indagine consente di presentare dati quantitativi e qualitativi sul tipo di approccio adottato dai tutor, con particolare attenzione a come questi personalizzano il loro supporto, incoraggiano la riflessione critica e favoriscono l'apprendimento pratico del tirocinante. I risultati contribuiscono a fornire una visione approfondita delle pratiche più efficaci nel contesto della formazione degli insegnanti di sostegno, offrendo spunti utili per ottimizzare i programmi di tutoraggio e migliorare l'esperienza formativa dei futuri docenti. Si offre, in conclusione, un contributo al dibattito sulla formazione professionale continua dei docenti, mettendo in luce l'importanza di una supervisione qualificata e riflessiva che favorisca un insegnamento inclusivo e di qualità.

Parole chiave: sostegno didattico, tirocinio, tutoraggio, formazione docenti.

1. INTRODUZIONE

Nell'ambito della formazione dei docenti per il sostegno, il ruolo del tutor scolastico così come quello del tutor universitario risulta fondamentale per sviluppare nei futuri insegnanti specializzati competenze professionali realmente orientate all'inclusione degli alunni con disabilità e difficoltà specifiche all'interno del più ristretto contesto classe e del più ampio contesto scolastico.

La normativa italiana, in particolare il Decreto Ministeriale 30 settembre 2011, ha disciplinato il Corso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità, strutturando un percorso formativo che include un periodo di tirocinio articolato in due fasi fondamentali: (1) teorico-riflessiva e (2) pratico-analitica. Questa articolazione intende favorire l'incontro tra teoria e prassi attraverso l'intervento di figure di "tutoraggio" con significative esperienze e competenze ritenute necessarie per guidare i futuri insegnanti in una efficace formazione sul campo, incentivando la riflessione e il miglioramento continuo. Come riportato dal Decreto di riferimento "il tutor del tirocinio diretto è individuato, infatti, fra coloro che prestano servizio presso l'istituzione scolastica sede del tirocinio diretto, sulla base della disponibilità, del curriculum, di incarico di insegnamento per non meno di 7 anni, e secondo le priorità di seguito indicate:

- docente in servizio con contratto a tempo indeterminato, specializzato per le attività di sostegno, incaricato su posto di sostegno, con non meno di 5 anni di anzianità di servizio;
- docente in servizio con contratto a tempo indeterminato, specializzato per le attività di sostegno, incaricato su posto comune o disciplinare, con non meno di 5 anni di anzianità di servizio su posto di sostegno (in ruolo o pre-ruolo)" (DM, 30.09.2011);

Il tirocinio, composto da 300 ore è così strutturato: presso la scuola sono previste 150 ore di tirocinio **459**

diretto e 25 ore di tirocinio indiretto, mentre presso l'università sono previste 75 ore di TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) e 50 di tirocinio.

In questo contesto, le figure del tutor scolastico e del tutor universitario, responsabili di guidare e supervisionare il tirocinante, sono considerate centrali sia per trasformare il percorso formativo in un'esperienza realmente significativa, sia per mediare tra la conoscenza teorica appresa in aula e le sfide concrete del contesto scolastico.

Il percorso di tirocinio previsto per i futuri dei docenti di sostegno si sviluppa, dunque, attraverso alcune fasi sulle quali è indispensabile soffermarsi.

Una fase degna di attenzione è rappresentata dal Tirocinio Indiretto, dedicato sostanzialmente alla riflessione guidata da un supervisore universitario esperto delle dinamiche scolastiche. Il tirocinio indiretto consente al futuro docente di familiarizzare con il contesto educativo e di osservare le metodologie didattiche più o meno inclusive utilizzate non solo dai docenti di sostegno, ma anche dai docenti curricolari. In questa fase, il tutor guida i tirocinanti nell'analisi dei casi didattici e nelle discussioni di gruppo, aiutandoli a interpretare le situazioni e a capire i diversi approcci inclusivi dal punto di vista metodologico e relazionale. La letteratura sottolinea come il confronto con un docente esperto favorisca lo sviluppo di un pensiero riflessivo e critico, essenziale per affrontare le complessità del sostegno (Blandford, 2017; Giangreco, Doyle & Suter, 2012).

La fase del Tirocinio Diretto, sulla quale ci si soffermerà nell'ambito del presente articolo, implica l'azione pratica e l'intervento diretto da parte del tirocinante che, sempre sotto la supervisione del tutor esperto, assume un ruolo attivo nell'osservazione delle dinamiche di classe, nella gestione della relazione tra tutti gli attori presenti all'interno del dispositivo didattico e nella progettazione di un intervento didattico inclusivo. Il tutor, in questo caso, non solo osserva e valuta il tirocinante, ma fornisce feedback costanti, suggerendo tecniche e strategie utili per affrontare situazioni concrete. Secondo studi recenti, le pratiche di feedback immediato e costruttivo sono essenziali per consolidare le competenze didattiche e relazionali (Hattie & Timperley, 2007; Cochran-Smith & Lytle, 2009).

La fase conclusiva prevede una valutazione del percorso formativo da parte del tutor e del tirocinante, per individuare i punti di forza e le eventuali aree di miglioramento. Attraverso sessioni di riflessione strutturata, i futuri docenti rivedono le esperienze svolte, analizzano le criticità incontrate e valutano le competenze acquisite elaborando un bilancio delle stesse. L'approccio riflessivo favorisce inevitabilmente la consapevolezza professionale e la predisposizione a un miglioramento continuo (Schön, 1983; Dewey, 1938).

Volendo evidenziare i punti salienti che caratterizzano un tutoraggio efficace è possibile orientare l'attenzione su tre elementi chiave fondamentali: (1) il supporto personalizzato e mirato; (2) la costruzione di un clima collaborativo; (3) l'erogazione di un feedback strutturato e continuo.

Per quanto concerne il primo elemento è possibile rilevare come ogni tirocinante abbia un background unico e, pertanto, il tutor dovrebbe adattare il proprio supporto in base alle competenze e ai bisogni individuali. Questo approccio personalizzato ha un impatto positivo sullo sviluppo del ventaglio di competenze caratterizzanti l'insegnante di sostegno, favorendo un'esperienza formativa che rispetta i tempi e le esigenze di ciascuno (Tomlinson, 2001; Banks & Banks, 2004).

Per quanto riguarda, invece, la costruzione di un clima collaborativo, la fiducia e il dialogo aperto tra tutor e tirocinante sono fondamentali per creare un ambiente di apprendimento efficace. Il tutor deve incoraggiare una comunicazione "sincera", che permetta ai tirocinanti di condividere le proprie difficoltà senza timore di giudizio. Questo clima collaborativo supporta il benessere psicologico e facilita un apprendimento più profondo (Daloz, Holt, 1988).

Infine, un tutoraggio efficace richiede l'erogazione di feedback regolari e costruttivi, che incoraggino **460**

i tirocinanti a riflettere e a migliorarsi continuamente. Il feedback dovrebbe essere immediato, specifico, chiaro e accompagnato da esempi concreti, in modo da rendere il processo di apprendimento più incisivo e mirato (Brookhart, 2008; Lipnevich & Panadero, 2021).

A partire da tali riflessioni, l'articolo intende analizzare sia le pratiche di tutoraggio risultate più efficaci sia le strategie adottate dai tutor per facilitare un'integrazione efficace tra competenze teoriche e operative nei docenti in formazione. L'analisi teorica viene arricchita dagli esiti quantitativi e qualitativi ottenuti da un questionario somministrato dal Dipartimento di Scienze della Formazione (DISFOR) dell'Università di Genova ai docenti che hanno ricoperto il ruolo di tutor nel Corso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità VIII ciclo. L'intento non è solo quello di esplorare le aree chiave del tutoraggio, inclusi la pianificazione delle attività didattiche, il supporto pedagogico, la gestione della classe e lo sviluppo professionale dei tirocinanti ma anche di esplorare anche la personalizzazione del supporto fornito, le modalità di sollecitazione della riflessione critica e dell'apprendimento pratico del tirocinante.

I risultati ottenuti sono risultati utili al fine di predisporre i successivi percorsi di tirocinio secondo prospettive maggiormente capaci di migliorare l'esperienza formativa dei futuri docenti.

2. IL RUOLO DEL TUTOR SCOLASTICO ALL'INTERNO DEI PERCORSI DI FORMAZIONE E NELLE COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO. RIFERIMENTI TEORICI E ASPETTI OPERATIVI

Il tutor scolastico è un soggetto strategico per la pratica delle competenze didattiche raffinate durante il Corso di Specializzazione. È tramite il suo ruolo, contestualizzato quale specifico *knowledge worker*, che si permette di indirizzare e accompagnare lo specializzando (di seguito "tirocinante" o "tutee") verso l'espressione pertinente e contestuale di pratiche, critiche e meta-riflessioni utili al miglioramento dell'agenzia didattica rivolta agli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). Questa condizione si correla alla *metacognizione in situazione e in contesto d'azione* costruita tramite il rapporto tra *tutee* e il suo supervisore. Infatti, le *soft skills* relative all'insegnamento trovano una loro fondamentale strutturazione nelle relazioni che si instaurano tra il tutor stesso e il tirocinante supervisionato. *Contestualità e pertinenza* dei saperi, delle agenzie auto-formative, educativo-didattiche e delle risorse personali/sociali sono espressioni di competenze che dovrebbero caratterizzare le azioni del futuro docente di sostegno. Esse trovano la loro fondatezza critica, oltre a una messa in pratica coerente a un repertorio appreso e adattabile alla risoluzione problematica (Altet, 2022), tramite i rapporti dialoganti che caratterizzano i processi co-formativi con il tutor di tirocinio. Nelle comunità di formazione degli adulti appare come il ruolo del tutor corrisponda all'essere una guida fondamentale. Egli, promuovendo il dialogo e la riflessione critica cooperativa in un contesto di apprendimento orientato all'inclusività, può consentire al tirocinante di sviluppare un saper agire pertinentemente e contestualmente in autonomia. Ciò permette di orientare il futuro docente verso la consapevolezza entro un percorso di *lifelong learning*. Pertanto, si attende dal tutor scolastico una conduzione educante e didattica rivolta a una meta-riflessività sulla stessa professionalità del docente. Questo comporta che la meta-riflessione sia una condizione necessaria affinché si possa interpretare e rispondere efficacemente alle richieste sottese agli agiti didattici e inclusivi del sistema educativo e di quello scolastico (Bochicchio, 2017; Pennazio & Bochicchio, 2021).

All'interno delle logiche che costituiscono la relazione educativa e co-formativa tra il tutor e lo specializzando è possibile individuare due dimensioni: *significatività* dell'esperienza e l'*attenzione andragogica*.

2.1 La dimensionalità rivolta al significato dei ruoli, dei cronotopi e degli artefatti che caratterizzano l'esperienza di tirocinio

Le *Professional Learning Communities* costituite tra gruppi di insegnanti seguono norme di interazione e di relazione che portano alla realizzazione di culture collaborative. All'interno di queste, un principio cardine è il poter indirizzare gli stili di apprendimento dei tirocinanti verso pratiche critiche efficaci (Blanton & Perez, 2011). A ciò si correla il fatto che qualsiasi dispositivo didattico necessita di un cronotopo progettato in funzione di regolare gli scopi istruzionali e le relazioni sia fra i momenti della didattica (obiettivi, attività, forme di valutazione) sia tra i protagonisti della relazione educativa. I cronotopi – intesi come spazi e tempi specifici dell'apprendimento (Magnoler, 2009; 2017b) – rivestono un'importanza strategica nelle pratiche di tirocinio. Essi rappresentano momenti e luoghi nei quali si realizzano la co-costruzione di competenze attraverso il dialogo e la riflessione critica. Il tutor ricopre un ruolo attivo nella creazione dei cronotopi agevolando un apprendimento dialettico in cui le esperienze e i saperi degli studenti si intrecciano con quelli dei docenti esperti.

Il *tutee* necessita di essere indirizzato entro prospettive di professionalizzazione altamente specificate all'inclusività. Esse richiedono dispositivi didattici che richiamano lo sviluppo sia di abilità critiche sia dell'efficacia di sé. Pertanto, la presenza di un tutor direttamente coinvolto nell'ambiente didattico si mostra essere indivisibile dalla struttura gruppale professionale che si costituisce durante lo svolgimento delle attività di tirocinio. Sicché, si può osservare come la relazione dialogica tra il tirocinante e il suo tutor si disporrebbe quale *apprendistato cooperativo e/o collaborativo*. È all'interno della cooperazione e dalla collaborazione che si trovano l'originalità, la pertinenza e l'efficacia del percorso formativo orientato ai domini dell'educazione professionale.

Fondamentale per poter affinare le competenze durante il tirocinio diretto è il riconoscimento di una *cultura collaborativa*. La relazione tra i docenti (specializzandi e supervisori) si dovrebbe fondare sul rispetto reciproco di norme intenzionali, condizioni di regolazione e di responsabilità comune verso metodi d'insegnamento che siano innovativi – anche quale modalità di crescita sociale (non solo professionale). Questa condizione richiede la presenza di strutture e interazioni che siano formali per facilitare sia il controllo dell'agito pertinente e contestualizzato sia il miglioramento delle collaborazioni – le quali potrebbero rivelarsi vulnerabili in un contesto regolato dall'informalità (Blanton & Perez, 2011).

Un orientamento del tutor verso il *tutoring* e il *mentoring* può consentire pratiche efficaci che incentivano i tirocinanti alla costruzione di conoscenze, all'esplorazione di idee, alla discussione di casi concreti e nell'analizzare le proprie esperienze. Chi si orienta al *mentoring* riconosce come pratica efficace il poter ricoprire il ruolo di mentore, sostenendo e promuovendo lo sviluppo professionale di coloro che hanno meno esperienza. Ciò determina un legame formativo che favorisce lo sviluppo di una parte delle competenze considerando il tirocinante nella sua interezza e nella sua carriera (Harvard, 2005, p. 89). Il *Tutoring*, similmente al *coaching*, si rivolge allo sviluppo specifico di abilità all'interno di una relazione facilitante, basata sull'individuazione e l'utilizzo delle potenzialità per il raggiungimento di obiettivi di miglioramento autodeterminati e realizzati attraverso piani d'azione (Pannitti & Rossi, 2012). Nell'individuare funzioni e competenze di accompagnamento professionale del tutor, è possibile distinguere in modo articolato fra le funzioni di *tutoring*, *mentoring* che si rivelano spesso sovrapposte e intercambiabili (Magnoler, 2017a). È suo compito creare cronotopi di azione, nei quali il *tutee* può meta-riflettere anche tramite momenti di osservazione, monitoraggio e valutazione sul proprio operato. Pertanto, il tutor che si identifica in una o in entrambe delle due metodologie favorisce la costruzione di significati attraverso domande critiche e *feedback*, stimolando

una partecipazione attiva e una riflessione autonoma che supportano il raffinamento delle competenze professionali.

I principi basati sul costruttivismo si rivelano essere i modelli cardinali per le attività di tutorato diretto nel contesto del Corso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità. È il supervisore nella scuola che guida i tirocinanti nella costruzione di significati condivisi e nell'analisi critica delle esperienze pratiche. È questo riconoscimento di ruolo che indirizza significativamente lo specializzando verso sia una critica alle conoscenze teoriche pregresse sia all'attività metacognitiva e riflessiva sulle pratiche agite da approfondire durante la supervisione del tirocinio indiretto. Questa condizione risponde anche ai principi del *lifelong learning*, poiché sviluppa la capacità del *tutee* di adattarsi e aggiornarsi continuamente.

2.2 L'attenzione agli aspetti andragogici dei percorsi di formazione degli adulti

La seconda dimensione indica come i processi di autoformazione non possono essere divisi dalle logiche di una cultura della collaborazione. Allo stesso momento, la pratica formativa risponde a compiti disposti per fronteggiare sfide professionali restituendo al soggetto una propria autonomia fondata su metacognizioni. Questo posizionamento contempla anche i significati del *Self Directed Learning*, in cui le istanze teoriche si interfacciano con le necessità di natura pratica (Bochicchio, 2017a; 2017b). Suddetto atteggiamento si rivela essere imprescindibile dalla presenza di una guida (mentore o coach); tuttavia, un obiettivo di competenza del tirocinante è quello di riconoscere come la gestione dell'espressione delle proprie competenze appartenga a sue agenzie personali – eventualmente modellate su quelle del tutor.

Sicché, le pratiche di co-formazione in contesti formali si correlano a registri di funzionamento del poter mettere in atto (il saper agire). Ciò deriva da un insieme di pratiche efficaci che si fondano su una dialettica sia teorica sia pratica che intendono in sé orientamenti che vanno oltre alla mera esperienza.

L'interazione tra i soggetti coinvolti in contesti reali comporta la necessità di una relazione in cui tutor e *tutee* riconoscano il bagaglio di esperienze su cui identificare i bisogni e obiettivi professionali. Tutto ciò è collocato in un contesto di problematica reale, nella quale le competenze possedute trovano padronanza sia nell'orientamento pratico sia nella valorizzazione dell'esperienza del tirocinio. Entro questa complessità, il tutor dovrebbe possedere competenze trasversali, orientate soprattutto a quelle personali e imprenditoriali, nonché indirizzate a una co-formazione. Esse dovrebbero esprimere le pratiche più efficaci quali supporto del tutor allo sviluppo delle abilità, dell'autonomia e del mantenimento delle motivazioni intrinseche del tirocinante. In questo contesto, l'ascolto attivo definisce quella *postura comunicativa* del tutor verso un'attenzione di valutazione formativa funzionale alla metariflessione critica da parte del *tutee*. Sicché, la dinamica tra ascolto attivo e domande riflessive, tra la capacità di accogliere il discorso del tirocinante e proporre processi di significazione che si rivela essere una pratica efficace del tutor (Balconi, 2019).

3. LE PRINCIPALI STRATEGIE DI SUPPORTO E GLI APPROCCI ADOTTATI DAI TUTOR

Come già evidenziato in studi di settore precedenti (Pennazio & Bocchicchio, 2021), si può presupporre che il docente specializzato nel sostegno abbia raffinato le sue *Soft skills* affinché possano completare l'agenzia della professionalità e della progettualità didattica. Altresì, come individuato dalla letteratura di riferimento, la padronanza delle abilità richieste necessita di raffinarsi in relazione all'esperienza di tirocinio diretto sia nelle azioni correlate al rapporto che il *tutee* instaura con il suo

supervisore scolastico. Sicché, l'esperienza dello specializzando richiede di essere mediata con una co-progettualità tra le parti che richiedono pertinenza e coerenza al modello di riferimento e agli eventi problematici in cui si opera. Ciò è imprescindibile dalla necessità di un approccio collaborativo tra le parti interessate nel processo; tutto ciò è orientato a un progetto complessivo che ha risvolti meta riflessivi sia per la professionalità sia per la progettualità auto-formativa nel contesto della didattica con i BES.

Osservando il contesto in cui il *tutee* si ritrova a far esperienza di miglioramento delle proprie abilità didattiche in supervisione con un insegnante riconosciuto come esperto nel campo, risulta che la teoria predilige che il supervisore, in ragione alle sue esperienze, opti la realizzazione delle seguenti pratiche efficaci:

1. definire i ruoli e le azioni per la gestione dell'esperienza;
2. creare un ambiente favorevole ponendo attenzione alle esigenze individuali del tirocinante, dello studente con BES e del gruppo classe;
3. costruire un approccio che sia critico e riflessivo, nonché orientato alla meta riflessività dello specializzando, anche attraverso strumenti di monitoraggio come schede di valutazione;
4. stabilire obiettivi chiari, strumenti, modalità, metodologie di lavoro funzionali allo scopo formativo (Pennazio & Bocchicchio, 2021);

Queste condizioni dovrebbero esplicitare un contesto che prevede la condivisione di strategie e metodologie che possano consentire il affinamento delle conoscenze e delle competenze pregresse nel tirocinante.

Le culture collaborative rimandano ad abilità valutative e riflessive, le quali esigono formalità sia delle pratiche sia dei ruoli e dell'evento (il monitoraggio delle attività) che precedono la metacognizione. Ciò richiede che la valutazione possa rispondere alla obiettività formativa, ponendo interesse sul valorizzare il percorso complessivo orientato alla multidimensionalità del saper agire in contesto e in pertinenza da parte del *tutee*.

4. IL QUESTIONARIO

Al fine di rilevare quali tra le pratiche evidenziate dalla letteratura come efficaci siano effettivamente messe in pratica dai docenti tutor è stato realizzato uno strumento suddiviso nelle principali fasi di svolgimento del periodo del tirocinio: monitoraggio e osservazione (4 quesiti), costruzione dell'interazione (4 quesiti), proposta didattica (4 quesiti) e valutazione (4 quesiti). Ciascun item è stato costruito per sondare l'effettiva applicazione delle quattro pratiche efficaci delineate nel par. 3, ovvero la capacità di definire ruoli che supportino la gestione dell'esperienza di tirocinio, di creare un ambiente di apprendimento che rispetti le esigenze dei soggetti coinvolti, di favorire la riflessione sul proprio percorso e di stabilire obiettivi e strumenti adatti allo scopo formativo.

Per ciascuna delle 16 domande sono state fornite 4 opzioni di risposta a scelta multipla. I questionari, compilabili online sulla piattaforma Microsoft Forms, sono stati inviati alle scuole dalla Segreteria didattica del Corso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università di Genova, chiedendo un inoltro ai docenti che hanno svolto il ruolo di tutor diretto. La compilazione è stata, pertanto, facoltativa.

4.1 Partecipanti

All'indagine hanno risposto 69 docenti tutor, dei quali 3 non hanno dato il consenso al trattamento

dei loro dati. Sono stati pertanto analizzati 66 questionari. Il campione risulta non pienamente rappresentativo rispetto al numero totale dei tutor che hanno assunto questo incarico nell'ambito del VIII ciclo del Corso di Specializzazione, attestandosi intorno al 20%. L'analisi dei risultati sarà pertanto da considerarsi come esplorativa.

I rispondenti sono 11 uomini e 55 donne appartenenti alle seguenti fasce di età: 36-40 anni (n = 4), 41-45 anni (n = 3), 46-50 anni (n = 21), 51-55 anni (n = 10), 56-60 anni (n = 21) e sopra i 60 anni (n = 7). Essi possiedono una specializzazione sul Sostegno per la scuola Primaria (n = 9), Secondaria di I grado (n = 10), Secondaria di II grado (n = 40) o su entrambi i gradi (n = 7). La media degli anni di esperienza come docenti di sostegno corrisponde a 15,16 anni. Le loro scuole sono collocate in Liguria, Lombardia, Piemonte e Toscana.

4.2 Risultati

Il questionario completo con i risultati per ciascuna domanda è reperibile a [questo link](#) di OSF.

4.2.1 Monitoraggio e osservazione

La prima domanda del questionario (Q1) è finalizzata a comprendere se il tutor offre al *tutee* una visione approfondita del ruolo del docente di sostegno. Dalle risposte emerge come lo scambio tra i tutor e i *tutee* preveda momenti di riflessione sulla figura del docente di sostegno, frequenti durante il tirocinio (76%) oppure al suo inizio (23%).

Il quesito successivo (Q2) pone l'attenzione sulle modalità di monitoraggio del percorso di tirocinio e su come il tutor imposti (o meno) obiettivi chiari per l'apprendimento da parte del *tutee*. In questo caso, le opzioni di risposta sono collocate su un *continuum* dalla massima autonomia alla creazione di un percorso altamente strutturato e monitorato. La maggior parte dei rispondenti definisce soltanto obiettivi generali, lasciando al tirocinante una certa flessibilità (39%); una buona percentuale monitora in misura maggiore il loro lavoro, stabilendo obiettivi chiari e condivisi (32%). Gli altri docenti lasciano maggiore libertà ai *tutee*, lasciando loro il compito di stabilire gli obiettivi in autonomia (18%) o non discutendo di questo aspetto, privilegiando un *feedback* successivo alle osservazioni (11%).

Nella fase di osservazione della classe condotta dal *tutee* nella prima parte del tirocinio, sembrerebbe esserci invece un maggiore accompagnamento da parte del tutor (Q3). Il 67% dei rispondenti accompagna infatti il tirocinante nelle prime fasi dell'attività di osservazione, lasciandolo autonomo solo in una fase successiva. Una percentuale inferiore (26%), sceglie invece di fornire unicamente indicazioni generali sulle dinamiche da osservare, mentre il 5% lascia che il *tutee* le identifichi autonomamente. Unicamente il 3% dei rispondenti fornisce una scheda di osservazione.

L'ultima domanda di questa sezione (Q4) chiede al tutor in che modo favorisca una lettura critica delle dinamiche della classe durante l'osservazione. I rispondenti, che qui potevano selezionare fino a tre risposte, affermano di incoraggiare i tirocinanti a osservare come gli studenti interagiscono con i compagni con BES, per capire meglio le dinamiche relazionali e sociali che si sviluppano in classe (33%); discutono poi possibili strategie di intervento davanti a comportamenti problematici (26%); focalizzano l'attenzione su come i docenti operano nella classe (23%) e, infine, incoraggiano i tirocinanti a riflettere anche sulle proprie emozioni di fronte alle situazioni complesse (18%).

4.2.2 Costruzione dell'interazione

Uno dei ruoli del tutor è quello di supportare il tirocinante nel costruire una rete di relazioni e interazioni che possano dare valore al suo percorso di apprendimento. In questa sezione, si è approfondito il processo di promozione di una buona interazione tra il tirocinante e lo studente con BES, il tutor stesso, e l'intera classe. La prima domanda riguarda il supporto fornito dal tutor per far entrare in contatto il *tutee* con lo studente con BES (Q5). In questo caso era possibile scegliere fino a tre opzioni, per consentire al rispondente di selezionare diverse strategie applicate in questa parte fondamentale per la buona riuscita dell'esperienza formativa di tirocinio. Quando il *tutee* entra in contatto con lo studente con BES dopo una prima fase di osservazione, la maggior parte dei tutor fornisce già al tirocinante informazioni dettagliate sul profilo dello studente (36%). Altri tutor, invece, lasciano più autonomia monitorando le interazioni tra il tirocinante e lo studente e restituendo un feedback (25%), oppure incoraggiano momenti per un confronto costruttivo con il *tutee*, in modo che possa condividere le sue impressioni sul contatto con lo studente con disabilità (26%). Una percentuale inferiore (19%) si dedica alla spiegazione di come semplificare la comunicazione in base ai bisogni del singolo.

La domanda successiva è focalizzata, invece, sulla relazione impostata tra il tutor e il *tutee* (Q6). La netta maggioranza (76%) sceglie uno stile di interazione di tipo collaborativo. Altri prediligono stili amichevoli (11%) o informali (14%) nel tentativo di promuovere una comunicazione più aperta con il tirocinante.

L'attenzione si è spostata, poi, sul supporto nella gestione delle dinamiche della classe (Q7). I comportamenti degli alunni possono indubbiamente influenzare la buona riuscita del processo di inclusione, così come gli atteggiamenti dello studente con BES possono avere un impatto sul comportamento degli altri; si tratta di un continuo scambio che dovrebbe essere caratterizzato da una scoperta e da un'accoglienza reciproche. A questo riguardo, appare come i docenti tutor tendano a suggerire strategie concrete per gestire i comportamenti problematici (64%). Percentuali inferiori intervengono soltanto se il tirocinante non riesce a gestire il comportamento problematico da solo (21%) o forniscono solo indicazioni generali (14%). La maggior parte dei tutor ha anche prestato attenzione al ruolo dell'organizzazione fisica dell'ambiente classe, mentre solo l'8% non l'ha preso in considerazione.

4.2.3 Proposta didattica

Durante il tirocinio, il *tutee* deve progettare una proposta didattica da erogare all'intera classe, con particolare attenzione alle necessità specifiche dell'alunno con BES. Dalle risposte (Q8), emerge come alcuni tutor invitino il tirocinante a sperimentare nuove metodologie (39%), mentre altri seguano un approccio più graduale, iniziando con piccoli cambiamenti per valutarne l'efficacia prima di adottarle completamente (38%). Una percentuale inferiore adotta, nuovamente, un approccio maggiormente incentrato sull'autonomia, lasciando libertà di scelta al tirocinante (23%).

La domanda successiva (Q9) affronta gli aspetti della gestione della classe maggiormente considerati durante la fase di messa in pratica dell'attività didattica da parte del tirocinante. Prevale il numero di docenti che si concentra principalmente sul livello di partecipazione dello studente con BES (33%), ma hanno una buona frequenza anche la gestione degli imprevisti (26%), la coerenza tra il piano progettuale e la realizzazione (24%) e la capacità di mantenere l'attenzione della classe (17%).

Per quanto riguarda, invece, la strutturazione fisica dell'ambiente di classe (Q10), appare come, sebbene il tema sia stato trattato dalla maggior parte dei tutor nella formazione del *tutee* (cfr. par.

4.2.2) solo il 53% in questa fase guida il tirocinante nell'analisi di come l'ambiente fisico possa influenzare l'apprendimento; gli altri, nella realizzazione pratica dell'attività, non approfondiscono il tema (35%), danno maggiore rilevanza alle metodologie (5%) o ad altri aspetti della didattica (8%). L'ultima domanda, dedicata alle TIC (Q11), mostra come le tecnologie siano ormai ben accolte da un numero elevato di docenti (70%). I restanti docenti (27%) lasciano la scelta al tirocinante se usarle o meno, prediligendo anche in questo caso una maggiore autonomia.

4.2.4 Valutazione

Il processo di valutazione da parte del tutor è una fase fondamentale nella formazione professionale del tirocinante. Nella valutazione globale dell'esperienza di tirocinio, il tutor può scegliere diverse modalità di feedback. La prima domanda indaga questo aspetto (Q12), rivelando come la maggioranza dei tutor (80%) si concentri maggiormente sui punti di forza, fornendo suggerimenti per migliorare ulteriormente. Una parte dei rispondenti mette invece in luce i punti di debolezza (17%). Nella stesura della relazione finale (Q13), i tutor sembrano valutare in maniera equilibrata tutti gli aspetti che il *tutee* deve mostrare nell'ambito del suo ruolo di docente di sostegno, come l'adattamento della didattica ai bisogni specifici (27%), l'uso di strategie comunicative efficaci (25%), la capacità di motivare lo studente (24%) ed empatia e comprensione (24%). Nella maggior parte dei casi, oltre alla relazione finale, buona parte dei tutor dedica ulteriori momenti alla riflessione critica dell'esperienza di tirocinio nel suo complesso (65%). Una parte minore di loro organizza questi momenti unicamente dietro richiesta del tirocinante (17%) o per discutere di eventuali problemi (12%).

Infine, quasi metà del campione (52%) dedica del tempo a discutere con il tirocinante delle sue prospettive di sviluppo professionale futuro (Q14), mentre una parte più limitata (39%) fornisce unicamente consigli generali, lasciando al tirocinante la responsabilità di pianificare il suo futuro formativo. Alcuni si focalizzano soltanto sugli obiettivi a breve termine (6%) o non trattano questa tematica (3%).

5. DISCUSSIONE E RIFLESSIONI FINALI

In questa sezione discuteremo i risultati alla luce delle pratiche di tutoraggio che sono state identificate dalla letteratura precedente come efficaci (Pennazio & Bocchicchio, 2021; cfr. par. 2 e 3). Come primo aspetto, è stata suggerita l'importanza di definire chiaramente i ruoli e le azioni per la gestione dell'esperienza di tirocinio. Sebbene la tematica del ruolo del docente di sostegno sia largamente affrontata durante il corso di specializzazione, risulta positivo come buona parte dei rispondenti accompagni il tirocinante nel riconoscimento del proprio ruolo all'interno dell'istituzione scolastica (Q1). Essi sembrano farlo anche in ottica di *lifelong learning*, perché promuovono discussioni con il tirocinante su come proseguire nel proprio futuro formativo (Q14). Tramite il questionario, è stato analizzato altresì il ruolo che il tutor assume nei confronti del *tutee* (Q6). La maggior parte dei rispondenti si è attribuito uno stile di natura collaborativa, identificato dalla letteratura come adeguato in queste situazioni (Blanton & Perez, 2011); alcuni, invece, hanno preferito un ruolo informale o amichevole che, come visto nel par. 2.1, è meno funzionale alla costruzione di una relazione professionale tra tutor e *tutee*.

La seconda strategia efficace è la creazione di un ambiente favorevole, che presti attenzione alle esigenze individuali del tirocinante, dello studente con BES e del gruppo classe. Nelle prime fasi di

contatto del tirocinante con gli alunni (Q5), emerge come i tutor tendano a tenere monitorate le interazioni e ad assicurarsi che il *tutee* abbia ben presenti le necessità della persona con BES, in alcuni casi offrendo riflessioni che considerano anche le sensazioni provate dal tirocinante, aspetto da non sottovalutare. Per la gestione della classe (Q7), la maggior parte dei tutor suggerisce strategie concrete per gestire i comportamenti problematici, e solo percentuali minori lasciano la massima autonomia o intervengono unicamente in caso di difficoltà. Inoltre, attenzione viene prestata anche alla disposizione fisica dell'ambiente di classe, anche se su un piano maggiormente teorico (Q8) e meno applicato all'attività pratica (Q10).

Per quanto riguarda la costruzione di un approccio riflessivo, sembra che i partecipanti impieghino strategie utili per consentire ai *tutee* di osservare le dinamiche della classe in maniera critica, ponendo l'accento su tutti gli alunni e sul confronto positivo con altri docenti (Q4). Uno strumento per promuovere ulteriormente questo processo è la scheda di osservazione (Bandini et al., 2021), utilizzata solo da una minima percentuale dei rispondenti per guidare il *tutee* in questa fase iniziale. Sapere con chiarezza quali aspetti ricercare e notare può aiutare il tirocinante a focalizzarsi su ciò che risulta davvero importante, come comportamenti specifici dello studente con BES in determinate situazioni, le sue interazioni con la classe e gli altri docenti o, più in generale, le dinamiche che intercorrono nell'aula. Un approccio riflessivo viene mantenuto anche nella realizzazione dell'attività didattica (Q9) e nella valutazione finale (Q12), dove i tutor tendono a concentrarsi soprattutto sui punti di forza del tirocinante, riflettendo insieme sul percorso di tirocinio nella sua globalità (Q13).

L'ultima tra le strategie efficaci prevede lo stabilire obiettivi chiari, strumenti, modalità e metodologie di lavoro funzionali allo scopo formativo del tirocinante. Dalle risposte appare come la maggior parte dei tutor definisca soltanto obiettivi generali (Q2), quando invece sarebbe opportuno stabilire obiettivi chiari e raggiungibili, negoziandoli con il tirocinante per rendere l'esperienza maggiormente formativa. Per quanto riguarda, invece, la promozione di metodologie di lavoro funzionali allo scopo formativo del tirocinante, risulta evidente come i tutor incoraggino la sperimentazione durante la realizzazione dell'attività didattica (Q8), anche con l'uso delle tecnologie (Q11). Questo atteggiamento è sicuramente

funzionale all'apprendimento da parte del *tutee*, il quale, se opportunamente supportato, si sente libero di proporre contributi personali e innovativi tratti dal suo recente percorso di formazione.

Lo studio qui presentato ha messo in luce le pratiche adottate dai docenti tutor nella formazione dei tirocinanti che si stanno specializzando sul Corso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità. Non ci risulta che altre ricerche si siano concentrate su questa specifica categoria di insegnanti, mentre numerose trattazioni si sono dedicate ai docenti neoassunti su materia. Per questo, sebbene il campione sia limitato e non pienamente rappresentativo, riteniamo che la ricerca possa essere un punto di partenza per informare i tutor e chi si occupa della loro formazione sulle strategie più utili per costruire un'esperienza di apprendimento di valore per i *tutee*. I risultati suggeriscono che i tutor compiono un lavoro già molto soddisfacente di promozione della riflessione sul ruolo del docente e sulle pratiche da impiegare in classe. Restano alcuni punti aperti a un possibile miglioramento, come la creazione di percorsi maggiormente strutturati e monitorati, che fissano obiettivi chiari e prevedono strumenti condivisi e funzionali all'apprendimento (es. schede di osservazione).

6. CONCLUSIONI

Il tutor nel tirocinio dei docenti in formazione nel Corso di Specializzazione per il sostegno didattico

agli alunni con disabilità rappresenta una figura cardine per il successo del percorso formativo. La normativa italiana ha riconosciuto l'importanza di un tutoraggio strutturato, capace di guidare i futuri docenti nel passaggio dalla teoria alla pratica. Attraverso l'analisi delle fasi del tirocinio e delle pratiche di tutoraggio efficaci, emerge l'importanza di un supporto personalizzato, di un clima collaborativo e di un feedback continuo, tutti elementi essenziali per formare docenti capaci di rispondere con competenza e sensibilità alle esigenze degli alunni con bisogni educativi speciali. La formazione di un docente di sostegno, quindi, si conferma un processo complesso e impegnativo, che necessita di un accompagnamento professionale competente e riflessivo per contribuire realmente a una scuola inclusiva. Grazie ai risultati di questo questionario, la direzione del Corso è riuscita a ri-orientare le indicazioni fornite ai tutor per il supporto dei tirocinanti, promuovendo lo sviluppo di una consapevolezza che, costruita sulle azioni già messe in pratica, possa rendere ancora più efficace questa delicata fase di apprendimento. È stata infatti predisposta una figura esperta che coordini le attività dei tutor e supporti nell'applicazione delle buone pratiche esposte in questo articolo. Inoltre, i tirocinanti sono stati invitati a compilare un "diario di bordo" che favorisca la riflessione sui progressi compiuti; tale strumento può essere utilizzato anche dal tutor per rendere il lavoro con il *tutee* più significativo. Future ricerche avranno l'obiettivo di valutare se queste misure abbiano un impatto positivo sul percorso di tirocinio e, soprattutto, sulla successiva esperienza professionale dei docenti di sostegno.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altet, M. (2022). L'apporto dell'analisi plurale delle pratiche didattiche alla co-formazione di insegnanti. In P. C. Rivoltella e P. G. Rossi (Eds.), *Nuovo agire didattico*. (pp. 309-320). Brescia: Morcelliana.
- Balconi, B. (2019). Le competenze comunicative del docente-tutor: il ruolo del feedback formativo. *RicercaAzione*, Vol. 11 (1), 191-206. <https://doi.org/10.32076/RA11110>.
- Bandini, G., Biagioli, R., Ranieri, M., Rozzi, F., & Salvini, L. (2021). Insegnanti alla prova. Una ricerca sugli strumenti di osservazione e il profilo professionale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria. *Formazione & insegnamento*, 19, 622-643.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2004). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Blandford, S. (2017). *Managing Professional Development in Schools*. London: Routledge.
- Blanton, L. P., Perez, Y. (2011). Exploring the Relationship Between Special Education Teachers and Professional Learning Communities. *Journal of Special Education Leadership*, 24(1), 6-16.
- Bochicchio, F. (2017). (Ed.) *L'agire inclusivo nella scuola - Logiche, metodologie e tecnologie per educatori e insegnanti*. Tricase: Libellula.
- Bochicchio, F. (2017a). Educare alle differenze nell'uguaglianza. in F. Bochicchio (Ed.) *L'agire inclusivo nella scuola - Logiche, metodologie e tecnologie per educatori e insegnanti*. Tricase: Libellula.
- Bochicchio, F. (2017b). Professionalità docente e ruolo delle organizzazioni. in P. C. Rivoltella e P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico*. (2017) (pp. 309-320). Brescia: Morcelliana.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.

- Daloz, L. A., & Holt, M. E. (1988). Effective Teaching and Mentoring. *The Journal of Continuing Higher Education*, 36(1), 28–29. <https://doi.org/10.1080/07377366.1988.10401131>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2012). *Personnel Utilization and General Education Class Placement of Students With Disabilities in Italian schools*. *Life Span and Disability XV*, 1 (2012), 97-123
- Harvard Business Essentials (2005). *Coaching e Mentoring*. Monza: Etas.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*.
- Lipnevich AA and Panadero E (2021) A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. *Front. Educ.* 6:720195. doi: 10.3389/educ.2021.720195
- Magnoler, P. (2009). *Ricerca e formazione*. Lecce: Pensa.
- Magnoler, P. (2017a). *Il tutor: Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Magnoler, P. (2017b). in P. C. Rivoltella e P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico*. (2017) (pp.). Brescia: Morcelliana.
- Ministero Dell'Istruzione, *DGCASIS: Docenti a tempo indeterminato* (2023), <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/leaf/?area=Personale%20Scuola&datasetId=DS0600DOCTIT>
- Pannitti, A. Rossi, F. (2012). *L'essenza del coaching*. Milano: Franco Angeli
- Pennazio, V., Bochicchio, F. (2021), Didattica inclusiva e competenze di ingresso degli insegnanti iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa, *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, Firenze: Firenze University Press, <http://dx.doi.org/10.13128/form-10441>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Tomlinson, C.A. (2001). Differentiated Instruction in the Regular Classroom: What Does It Mean? How Does It Look?. *Understanding Our Gifted*, 14, 3-6.

Copyright (©) 2025 Rita Cersosimo, Valentina Pennazio, Dimitri Depaoli



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

How to cite this paper: Cersosimo, R., Pennazio, V., Depaoli, D. (2025). Il ruolo del tutor nel tirocinio dei docenti in formazione sul sostegno: un'analisi delle pratiche efficaci [The role of tutor in the school internship of special education teachers: analysis of effective practices]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n.1, 458-470. https://doi.org/10.14668/QTimes_17135