



1

Gennaio 2025

**The role of the mentor in the support teacher induction period: a systemic perspective between legislation, practice and sustainability**

**Il ruolo del tutor nel periodo di *induction* del docente di sostegno: una prospettiva sistemica tra normativa, agire di pratica e sostenibilità**

**Biagio Di Liberto**

*Università Cattolica del Sacro Cuore*

biagio.diliberto@unicatt.it

DOI: [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17117](https://doi.org/10.14668/QTimes_17117)

ABSTRACT

*The research examines the role of the mentor in the induction period for newly recruited teachers, with a specific focus on supporting teachers. Tutoring is a strategic and regulative process of accompaniment in professional development aimed at achieving meaningful competences through peer-to-peer activities, critical reflection, self-assessment and regulative co-construction. The tutor supports the understanding and generalization of systemic competences, for greater professional autonomy, promoting inclusive and differentiated practices for students with special educational needs in supportive and authentic classroom contexts. In the last part, the article analyses the value of using digital to create reflective-operational environments to improve the effectiveness of training processes.*

*Keywords:* tutor, educational support, professional development, skills, special needs.

RIASSUNTO

*La ricerca esamina il ruolo del tutor nel periodo di induction per i docenti neoassunti, con un focus specifico sui docenti di sostegno. Il tutoraggio è interpretato come un processo strategico e regolativo di accompagnamento nello sviluppo professionale, volto al raggiungimento di competenze significative tramite attività di peer-to-peer, riflessione critica, autovalutazione e co-costruzione regolativa. Il tutor sostiene la comprensione e la generalizzazione di competenze specifiche e sistemiche, per una maggiore autonomia professionale, promuovendo pratiche inclusive e differenziate per studenti con bisogni educativi speciali, in contesti di classe supportivi e autentici. L'articolo analizza, nell'ultima parte, il valore dell'impiego di strumenti digitali per la creazione di ambienti riflessivo-operativi, al fine di migliorare l'efficacia dei processi formativi.*

Parole chiave: tutor, sostegno didattico, sviluppo professionale, competenze, bisogni speciali.

---

1. LA VIA ITALIANA DELL'INDUCTION PER UNA SCUOLA EQUA E DI QUALITÀ

La professionalità docente si pone, nei confronti dei cambiamenti e delle sfide scolastiche attuali, al centro di richieste profonde in ragione delle complessità che deve sostenere. Alla solida competenza disciplinare relativa all'ambito d'insegnamento si aggiunge la necessità di integrare le sceneggiature didattiche con approcci metodologici coerenti e dal forte carattere inclusivo (Sannipoli & Gaggioli, 2021); non ultime, fondamentali sono le competenze relazionali con cui gestire le dinamiche della classe, per realizzare le migliori condizioni affinché ogni studentessa e studente si sentano apprezzati in un clima di fiducia reciproca, e dove sviluppare il proprio potenziale e la personale talentuosità.

L'importanza della riflessività nella pratica didattica, in particolare durante l'anno di induction del docente, e l'essenziale interrelazione fra pensiero e azione rappresentano, da un punto di vista ecologico, un'opportunità per approfondire gli elementi della realtà educativa secondo una prospettiva sistemica forte, in cui non si accumulano esperienze ma si reinvestono risorse e si attivano nuove e più mature possibilità in classe e con la comunità professionale dell'istituto.

In questo processo complesso e multidimensionale, il ruolo del tutor incrocia in modo ampio le richieste di una professionalità ricca fondata sull'ascolto attivo dei bisogni personali e di apprendimento, capace di mettere in relazione presente e futuro. Il docente-tutor agisce consapevolmente come ponte strategico tra l'acquisizione di competenze pedagogiche e didattiche e prospettive di sviluppo a lungo termine, preparando l'esperienza quotidiana del docente in anno di prova, attraverso pratiche di tutoring e mentoring, per affrontare in termini resilienti le sfide dei processi di crescita della classe.

Considerando i paradigmi di induction dei docenti neoassunti nel corso degli ultimi decenni, come si sono configurati anche a livello internazionale, si osserva il passaggio da un modello centrato sul deficit di competenze, negli anni novanta del secolo scorso, in cui l'intento era colmare il divario professionale in ingresso, con una forte attenzione verso gli aspetti organizzativi e di gestione dell'attività didattica (Rosenholtz, 1989), a un modello, dagli anni duemila in poi, caratterizzato da un forte accento sugli aspetti del tutoring (e solo parzialmente, di mentoring), a sostegno delle sfide

di qualità ed equità nei contesti scolastici, che il docente deve attivamente sostenere (Tickle, 2000) con la comunità professionale di appartenenza.

In particolare, in Italia, a partire dal D.M. 850/2015, si valorizza un modello di formazione calibrato sulla “ricorsività tra l’immersione nelle pratiche e il distanziamento riflessivo” (Mangione, 2016, pag. 50), che inizia con il bilancio di competenze, finalizzato a promuovere il miglioramento dell’agire didattico attraverso l’attività peer-to-peer, per uno sviluppo intenzionale e concreto nella professione d’insegnamento (Durand & Horcik, 2012). Alla fruizione frontale e online di contenuti formativi propedeutici alla stesura di un elaborato conclusivo (Cerini & Spinosi, 2016), discusso con il comitato per la valutazione del servizio ai fini della conferma in ruolo, si affianca una formazione attiva incentrata sui bisogni autentici della classe e della scuola, in stretta relazione con gli attori scolastici (dirigente scolastico, tutor, team di classe), nel quadro di un paradigma di formazione continua (L. n.107/2015, c. 124-125). L’autoanalisi del profilo professionale, gli impegni laboratoriali, le osservazioni strutturate in classe, sono elementi che giocano un ruolo essenziale nella ricognizione e redazione riflessiva del portfolio professionale digitale (prodotto su piattaforma INDIRE), oggetto di discussione con il comitato di valutazione per la conferma in ruolo (Di Stasio *et al.*, 2021).

Agli ambiti del “portfolio” dell’agire competente (competenze didattiche, organizzative e professionali), al termine delle 50 ore previste di induction, il docente inserisce il curriculum professionale (esperienze formali e non formali, attività peer-to-peer, notazioni riguardo alle esperienze formative online), il bilancio iniziale delle competenze (Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., Rosa, A., & Rossi, P. G., 2017), il patto formativo di sviluppo professionale con l’istituzione scolastica e il dirigente, la documentazione di fasi significative della progettazione didattica e le azioni di monitoraggio-verifica intraprese, concludendo le attività dell’anno con il bilancio e la previsione del piano di sviluppo professionale.

Il quadro individuato rappresenta la traccia, autenticata dai dispositivi ministeriali, che il tutor segue nelle sue azioni di supervisione, confronto e sostegno quotidiane del docente assegnato dal dirigente scolastico, considerando altresì, in termini specifici:

- a) la mobilitazione delle risorse personali e del contesto per sostenere processi di aiuto;
  - b) l’analisi riflessiva e pratica delle situazioni didattiche con riferimento ai dati del contesto, alle scelte intraprese (modalità d’intervento) e ai risultati ottenuti;
  - b) l’operabilità, la trasferibilità e la ricontestualizzazione dell’agire didattico;
  - c) la documentazione didattica, ai fini della ricostruzione di senso delle azioni realizzate e delle competenze agite.
2. L’HABITUS DELLA RIFLESSIVITÀ: IL TUTOR TRA NORME E AGIRE DI PRATICA NELL’ANNO DI PROVA DEI DOCENTI

L’essere docente è una professione socialmente legittimata da relazioni plurime (docenti, genitori, studenti, attori della scena educativa), che deve dialogare costantemente con la capacità di auto-osservazione, autoanalisi e autovalutazione (Stîngu, 2012). Accanto all’agire con nuovi strumenti e metodologie per rispondere ai bisogni educativi si svolge, o dovrebbe svolgersi, durante il periodo di induction, una vera e propria transizione verso identificazioni personali e professionali più mature e responsive riguardo ai profili di necessità e ai bisogni della scuola (Flores & Day, 2006).

Il modello di formazione in Italia per i docenti neoassunti, in anno di prova in ruolo, ha subito un profondo cambiamento a partire dall’anno scolastico 2015-16, in relazione a quanto individuato dal

D.M. 850/2015, che ha precisato obiettivi, attività formative, modalità di verifica e criteri di valutazione per i docenti. Ancora più in dettaglio, l'anno di prova dei docenti è, ad oggi, disciplinato dall'art. 13 del D.lgs. n. 59/2017 e dall'attuativo DM n. 226/2022. A tali disposizioni si aggiungono le indicazioni fornite annualmente dal MIM con apposita nota (siamo in attesa della nota relativa all'anno scolastico 2024/25).

“Il periodo di formazione e prova assolve alla finalità di verificare le competenze professionali del docente, osservate nell'azione didattica svolta e nelle attività ad essa preordinate e ad essa strumentali, nonché nell'ambito delle dinamiche organizzative” dell'istituzione scolastica (D.M. 850/2015, art.1, c. 3). Questo articolato percorso di formazione e prova ha nel tutoraggio (Lo Presti, & Mariani, 2018) un elemento peculiare riguardo l'accompagnamento alla complessità del contesto scolastico, alle dinamiche e alla gestione delle diverse attività didattiche di classe.

Tutti i criteri per la valutazione positiva degli standard professionali del personale docente in periodo di formazione e di prova hanno nella relazione con il tutor un filtro maieutico-esperienziale essenziale, intercettando il valore in azione delle “competenze culturali, disciplinari, informatiche, linguistiche, pedagogico-didattiche e metodologiche, con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti” (DM n. 226/2022, art.4, c. 1, l. a), unitamente al possesso ed esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali.

Ancora più delicato risulta essere il processo di formazione in azione del docente specializzato su posto di sostegno, che si muove secondo necessità pedagogico-didattiche complesse e specifiche, in trame contestuali dove la realizzazione del curriculum richiama l'assunzione di responsabilità ampie: la progettazione individualizzata e personalizzata (PEI), il coordinamento degli impegni istituzionali (GLO, GLI), la co-costruzione con il team docente di relazioni di benessere in classe, la relazione con le famiglie e con gli specialisti esterni della sanità e le agenzie socio-educative, considerando lo sguardo lungo del progetto di Vita.

L'habitus della riflessività (Calderhead & Gates, 1993; Pollard, 2008; Schön, 1983; Heilbronn, Jones, Bubb, & Totterdell, 2002) è la chiave di volta per accordare complessità interne ed esterne, personali e professionali. A partire dal “bilancio di competenze, analisi dei bisogni formativi e obiettivi della formazione” (art.5), decisiva risulta l'assunzione di responsabilità del docente nell'interpretare, secondo una logica dinamica e circolare, la quotidiana presa di decisioni in classe (Jay & Johnson, 2000), tra teoria e agire di pratica, in situazioni sempre uniche e non sempre prevedibili. Come ricordano alcuni studiosi, è importante per i docenti in anno di prova “la soddisfazione per le opportunità di sviluppo non strettamente legate ai risultati delle prestazioni” (2002, 6), offrendo motivazioni significative di investimento nella carriera. In questo orizzonte di crescita “le qualità, le competenze e l'esperienza dei tutor giocano un ruolo chiave” (2002, 8).

L'analisi critica, ai fini della personalizzazione delle attività formative da parte del docente in induction, delle competenze possedute per delineare i punti da potenziare, ai fini dell'elaborazione di un progetto di formazione in servizio, non è un mero atto compilativo. Il contesto in cui il docente opera, e in particolare per il docente di sostegno, è caratterizzato da precarietà, da necessità cognitive ed emotivo-relazionali sempre nuove e non lineari. Risulta indispensabile, da parte del tutor, un sapere capace di comprensione profonda delle esperienze singolari in atto, per intraprendere azioni compensative e di miglioramento (Mortari, 2003). Il docente tutor, muovendosi in territori formali (strutturati) ed informali, sostiene teoria e pratica in vista dell'applicazione concreta delle metodologie didattiche più opportune, offrendo uno spazio sicuro per riprogettazioni calibrate non

solo degli apprendimenti da costruire, ma altresì protettive da un punto di vista della gestione emotiva del carico professionale. Il tutor deve possedere un alto livello di competenza pedagogica, insieme a capacità di valutazione e forti abilità comunicative, per offrire supporti personalizzati monitorando i progressi dell'agire di pratica rispetto agli standard di induzione previsti.

Seguendo i profili di azioni richieste al tutor, previsti dalle norme, si evidenzia come al rigore della valutazione strutturata si aggiunga, in termini non banali, l'accompagnamento emotivo, realizzato da un costante riferimento all'assunzione di posture riflessive e pratiche partecipative, determinanti nell'analisi delle dinamiche che modellano lo sviluppo professionale nel corso del tempo (DM n. 226/2022). L'approccio riflessivo, presente nelle responsabilità ascritte al tutor, è determinante non solo per la formazione, ma altresì per la pratica dei docenti (Black, & Plowright, 2010; Parsons, & Stephenson, 2005). La pratica dell'insegnamento non consiste in una congerie di atti-reazioni, ma è "il reticolo di relazioni entro le quali avvengono scelte e decisioni assunte anche alla luce delle condotte, linguaggi, regole, obiettivi, strategie proprie del "sapere insegnare", elaborato dalla comunità professionale, in cui il "sapere pedagogico è frutto di continua ricorsività pratica-teoria-pratica" (Crotti, 2017, 87).

Assegnare senso alle pratiche professionali (Leplat, 1997) è vicenda affatto facile ed evidente; le situazioni didattiche in classe sono, per loro natura, governate dalla molteplicità, dalla simultaneità e dall'imprevedibilità. Il sapere del docente esperto, del tutor, non è sempre esplicito né razionalizzabile, risultando spesso esplicitabile solo attraverso una condivisione di immagini, di pratiche e di esperienze autentiche. Lo studioso francese Ochanine ha ben evidenziato come "l'immagine operativa" (1981) sia strettamente collegata all'azione e alle attività pratiche, consentendo all'individuo di anticipare e pianificare le proprie azioni. Essa si sviluppa attraverso l'esperienza e l'interazione con l'ambiente, modificandosi e adattandosi in base alle necessità dell'azione. Da qui emerge per il tutor la necessità di offrire, consapevolmente, nel processo di formazione del neoassunto, un sistema di conoscenze funzionali che permetta di prevedere, adattarsi e rendere flessibili gli esiti delle proprie azioni, aiutando a gestire situazioni formative per loro natura complesse.

Sono le esperienze professionali efficaci a strutturare l'habitus riflessivo e la cultura pedagogica del tutor (Perrenoud, 2001), quali vere e proprie strutture dinamiche che operano riduzioni della complessità, consentendo di focalizzarsi su aspetti rilevanti e di fornire una rappresentazione immediata e funzionale di come affrontare una situazione in classe o un compito didattico.

Il tutor, nella sua funzione di tutoring, accompagna il "disagio" del docente di fronte alla quotidianità, offrendo opportunità di indagine significativa e di approfondimento strumentale, ancorando l'agire a dati affidabili e criteri di qualità ed equità (Dewey, 1961). L'osservazione, l'ascolto, la consulenza e la collaborazione (DM n. 226/2022) del docente in anno di prova rappresentano una concettualizzazione aperta all'inedito, cruciale nelle professioni educative. In queste, l'interazione tra saperi pedagogici, disciplinari, didattici e relazionali costituisce un fattore strategico per affrontare le continue sfide poste dall'umano, in particolare nell'area del bisogno educativo speciale e nella condizione di disabilità.

### 3. QUALITÀ, COMPETENZE ED AGENTIVITÀ DEL TUTOR DEL DOCENTE DI SOSTEGNO

La specialità delle configurazioni professionali promosse e interpretate dai docenti su posto di sostegno in anno di prova impone il riferimento a una logica di sistema (Mura & Zurru, 2022) per:

- a) assumere una chiara rappresentazione delle differenze e delle diversità e del loro ruolo nello sviluppo della dinamica didattica, interpretando l'apprendimento come un percorso di emancipazione;
- b) agire il ruolo docente utilizzando una varietà di linguaggi, metodi e strategie per potenziare gli apprendimenti, personalizzarli e rispondere ai bisogni individuali.
- c) promuovere la collaborazione tra i diversi attori della scuola, contribuendo alla costruzione di una comunità fondata sulla collaborazione solidale;
- d) coltivare la formazione personale come ricerca di crescita critica, con attenzione all'agentività personale e a una salda consapevolezza etico-deontologica del proprio ruolo educativo.

Il docente-tutor deve poter riferire le sue azioni a territori pedagogici, metodologico-didattici, di progettazione, di cura e, non ultimo, normativi e razionali sicuri. Al "bisogno di agentività" del docente in anno di prova, deve corrispondere una solida agentività agita del tutor quale:

- a) abilitatore di nuovi apprendimenti professionali per una comprensione ampia e profonda dei bisogni educativi degli studenti, supportando l'adattamento delle strategie e delle metodologie didattiche in linea con le possibilità offerte dalle normative scolastiche in ambito inclusivo (d'Alonzo, & Giaconi, 2024);
- b) mentore nelle pratiche di osservazione, riflessione e autoriflessione riguardo le esperienze quotidiane in classe, sostenendo altresì posture aperte in ottica di miglioramento della cultura scolastica (Fiorucci, & Moretti, 2022);
- c) sostegno nella gestione delle dinamiche relazionali del team di classe, facilitando forme cooperative di lavoro e comunicazione assertiva e valorizzando il ruolo inclusivo del docente di sostegno nel contesto scolastico in ottica collaborativa (Canevaro, 2018, 2020);
- d) guida nell'autovalutazione professionale, incoraggiando l'identificazione di punti di forza e delle aree di miglioramento, insieme alla documentazione critica delle esperienze didattiche, fornendo feedback costruttivi per leggere in termini affidabili i dati di contesto, e incoraggiando l'approfondimento dell'identità inclusiva del ruolo docente (Kemmis, *et al*, 2014; Lo Presti & Mariani, 2018).

Di fronte al rischio che nel docente permangano concetti e convinzioni impliciti e riduttivi nella lettura della scena didattica e del processo di formazione in atto, il tutor interviene per ampliare gli schemi di azione, oltre il semplice aggiornamento del lessico "con cui descrivere, all'occorrenza, l'attività dichiarata, rendendola terminologicamente aggiornata rispetto alle richieste istituzionali" (Iobbi, 2015, 308). La co-esplicitazione tra pari delle analisi delle necessità delle azioni inclusive complesse consente al tutor di proporre negoziazioni non solo a favore dell'agire pratico, ma anche alla ri-concettualizzazione dei valori e delle motivazioni a favore di quella che Faingold (2011) indica come forma "dinamica identitaria".

Lo spazio riflessivo del tutor, agito nelle sue interviste e nelle sue raccolte di dati organizzate anche attraverso liste di controllo semi-strutturate, in riferimento al "praticante riflessivo" (Schön, 1994), permette al docente di considerare "l'azione come oggetto della sua riflessione" (Perrenoud, 2004, 3). Questo apre spazi reali di innovazione e miglioramento per la costruzione di competenze più mature e fondate razionalmente (Hattie, 2016).

Il docente di sostegno in anno di prova è chiamato a declinare i temi dell'inclusione, sostenendo forme dell'agire didattico tese a favorire lo sviluppo delle potenzialità e delle risorse possibili; ha necessità di attivare un cantiere ampio, permanente e affidabile riguardo al Piano educativo individualizzato nell'ottica del Progetto Individuale (Canevaro, 2021), considerando il modello bio-psico-sociale ICF (OMS, 2002 e succ.) come spazio di co-progettazione educativa secondo il Profilo di funzionamento. Attraverso le note esperte del tutor, il docente è stimolato, da un lato, rendere funzionali, nello spazio di classe, le interrelazioni tra il mondo della sanità e le progettazioni, le realizzazioni e le valutazioni formative di scuola, calibrando i livelli del potenziale di restrizione della partecipazione dello studente secondo le quattro dimensioni di funzionamento previste dal PEI (DM n. 182/2020) in corrispondenza con i quattro "domini" definiti dalle Linee guida del Ministero della Salute (2024). Dall'altro lato, considerando le prospettive evolutive, deve favorire progettazioni ponte tra ordini di scuola differenti, tra repertori di abilità e competenze diversi, superando preclusive forme di delega per favorire reti di sostegno diffuse che coinvolgano più attori attenti alle sfide adulte.

L'anno di prova del docente di sostegno, piuttosto che guardare a iper-specializzazioni, deve approfondire forme relazionali-comunicative aperte con i colleghi, ed un ampio repertorio di risorse, strategie e metodologie per contribuire ai processi di autodeterminazione e crescita degli studenti con disabilità.

Un "modello simultaneo" di accompagnamento e tutoring nella formazione del docente di sostegno integra il supporto emotivo-relazionale, considerando la gestione complessa di bisogni educativi differenti, con l'osservazione delle attività e il feedback valutativo, orientando l'esperienza didattica verso forme inclusive, condivise ed efficaci.

Secondo la ricerca TALIS (Teaching and Learning International Survey), svolta in Italia dall'OCSE nel 2018, è indicato che l'81% dei docenti nel nostro Paese partecipa a percorsi di formazione e seminari, ma solo il 25% fruisce di formazione basata sull'apprendimento tra pari e sul coaching (Striano, 2013), ed ancora riguardo la gestione complessa della classe. Il rapporto evidenzia la necessità di potenziare i programmi di accompagnamento dei docenti e sottolinea la grave insufficienza delle attività di *mentoring*, intese come una struttura di supporto interna nel quadro di un accordo formale nella scuola in cui i docenti più esperti offrono sostegno ai docenti con minore esperienza (con una percentuale dal 2% al 5% in Italia, contro una media OCSE del 31%). Attendiamo, fiduciosi, i prossimi dati della ricerca svolta nei primi mesi del 2024 con cinquantacinque sistemi educativi (con moduli di approfondimento aggiuntivi), che saranno pubblicati nell'ottobre 2025.

Se le attività su piattaforma INDIRE assicurano le modalità di co-progettazione, implementazione e il monitoraggio della formazione online previste, con particolare riguardo all'ambiente dedicato al portfolio formativo digitale, sono le attività e le note puntuali indicate nell'allegato A del DM n.226/2022 che mettono al centro la prospettiva ecosistemica dell'agire professionale inclusivo (Ceconi & La Marca, 2015). La griglia ministeriale di osservazione si articola in tre macro-dimensioni, agite trasversalmente: "Costruzione di ambienti di apprendimento positivi e inclusivi", "Progettazione e realizzazione dell'azione didattica disciplinare" e "Processi di valutazione" (allegato A), con indicatori e descrittori che individuano gli aspetti didattici e le possibilità strategiche da promuovere. Osservare secondo gli items della griglia, considerando la cultura inclusiva dell'istituto, i bisogni dello studente con disabilità, il profilo della classe, le necessità metodologiche rilevate, le indicazioni emerse nel GLO (famiglia, operatori della sanità), e, non ultime, le relazioni con i

colleghi, significa agire intenzionalmente e riflessivamente su tutto lo spettro pedagogico-didattico, chiarendo i processi di individualizzazione e differenziazione da attivare (d'Alonzo, 2020, 2021; Zanfroni, 2021, 2022).

Nonostante il DM n. 226/2022 non preveda l'utilizzo obbligatorio di questo strumento da parte del docente neoassunto, l'adozione può favorire la reciprocità condivisa delle osservazioni, avviando autentici confronti con il tutor sulle scelte didattiche più opportune dirette alla partecipazione di tutti e di ciascuno.

Su indicazione del tutor, il docente in *induction* su posto di sostegno può adattare e implementare le richieste del modello (4 opzioni previste dal DM), aggiungendo elementi di dettaglio osservativi per personalizzare e commentare in termini più ampi le scelte didattiche. L'adattamento flessibile della griglia all'osservazione dei dati di contesto della classe, alle tipologie di attività, alle diverse dimensioni didattiche agite e alle strategie individuate deve poter trovare una corrispondenza funzionale con il quotidiano monitoraggio attivo del tutor (Fabbri, 2016). È necessario per i tutor intervenire su un duplice disallineamento: il primo proviene dalla distanza tra conoscenze teoriche ed esperienze vissute in classe, il secondo dalla discrepanza tra esperienze personali e quelle vissute in servizio.

Di seguito una nostra possibile proposta integrativa della griglia (A) per i docenti di sostegno (Figura 1):

Interventi sul contesto di apprendimento	Predisporre spazi e strumenti didattici, anche digitali, in modo funzionale ai profili di funzionamento degli studenti con disabilità, assicurando contesti responsivi e processi di apprendimento adattivi, contribuendo alla costruzione significativa del curricolo con i colleghi di classe.
Conoscenza del profilo della classe	Analizzare in termini di sostenibilità e affidabilità il contesto specifico della classe, le esigenze individuali degli studenti e le dinamiche di gruppo, per adattare le forme didattiche e i modelli di gestione della classe.
Gestione degli spazi emotivi e relazionali di classe	Instaurare relazioni improntate alla fiducia con l'alunno con disabilità, favorendo un clima sereno e supportivo che stimoli partecipazione e interazione con il gruppo classe, sostenendo l'inclusione emotiva e sociale.
Prospettive di co-progettazione e co-gestione	Attività di co-progettazione e gestione collaborativa con colleghi, gli educatori, gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, e il personale di supporto la realizzazione del PEI, integrando le strategie e le metodologie didattiche in relazione alle abilità dello studente.
Personalizzazione e differenziazione	Adattare gli scenari del curricolo e i contenuti didattici ai bisogni individuali, utilizzando strumenti compensativi e personalizzando i processi formativi per supportare la partecipazione e l'autodeterminazione.
Valutazione e autovalutazione dei processi inclusivi	Implementazione di criteri e strumenti valutativi differenziati per monitorare i progressi, favorendo il riconoscimento delle competenze raggiunte (emotive e gestionali) nell'ottica orientativa del Progetto di Vita.

(Figura 1)

La nostra proposta di implementazione dei processi indicati nell'Allegato A, considera la possibilità di agire riflessivamente sugli "Standard minimi" (base del bilancio delle competenze) e sulla qualità delle "Esperienze formative" da documentare (Nota n. 65741/2023).

#### 4. LMS E STRUMENTI DI IA A SUPPORTO DELLA FORMAZIONE

In un'ottica di supporto professionale avanzato, si propongono sistemi multicodali e accessibili di Learning Management System (LMS) per la gestione di percorsi formativi caratterizzati da elevata interattività e trasferibilità. Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - GNU), grazie alla sua flessibilità e modularità, rappresenta una risorsa per il tutor che può avvalersi delle sue funzionalità per la raccolta e la riflessione mediata sulle attività di tutoring. La struttura tecnologica degli LMS risponde in modo significativo alla costruzione collaborativa e progressiva della conoscenza.

L'uso di Moodle riduce il rischio di isolamento professionale grazie alla possibilità di strutturare interazioni e condivisioni tramite le sue "Attività" e "Risorse". Le funzionalità del sistema permettono di predisporre contenuti formativi diversificati (video, dispense, simulazioni, risorse personalizzate) offrendo al docente strumenti per adattare e personalizzare il materiale didattico in base alle esigenze specifiche degli studenti e del contesto. L'interazione asincrona con i colleghi e il tutor, attraverso forum e chat partecipativi, facilita il peer feedback e promuove una cultura della responsabilità e della riflessione continua in ottica di miglioramento personale e professionale.

In questo contesto, gli strumenti di intelligenza artificiale generativa, come Socrative, IRubric, Eduaide AI, Smart Sparrow, Squirrel AI, forniscono ulteriore supporto all'autovalutazione e alla documentazione autentica delle competenze professionali del docente di sostegno, rendendo possibile il monitoraggio dei processi didattici e degli interventi in classe. Gli ambienti predittivi e proattivi di IA possono utilizzare indicatori e descrittori di competenza professionale definiti insieme al tutor e al team di classe, generando report e analisi su specifiche aree della didattica, anche riguardanti la progettazione inclusiva.

Le aree di competenza documentate possono includere:

- a) Pianificazione didattica: valutazione dell'efficacia della progettazione delle lezioni, con un'analisi della coerenza degli obiettivi curriculari con i processi di personalizzazione e differenziazione;
- b) Esecuzione di attività: monitoraggio della realizzazione delle strategie didattiche e analisi del loro impatto sul coinvolgimento degli studenti, anche attraverso strumenti di *sentiment analysis*;
- c) Gestione della classe: rilevazione di dati sulle dinamiche relazionali, il clima di apprendimento e la partecipazione degli studenti, permettendo di intervenire per migliorare il contesto educativo;
- d) Valutazione: analisi degli esiti formativo-educativi e personalizzazione dei feedback in ragione dei ritmi di apprendimento e dei progressi individuali degli studenti.

L'utilizzo integrato dell'IA generativa consente al docente di sostegno di arricchire le sue competenze professionali, migliorare l'efficacia dei processi didattici e favorire ambienti di apprendimento personalizzati e responsivi.

## 5. CONCLUSIONI

Il modello di induzione italiano, a distanza di quasi dieci anni dalla sua configurazione centralizzata, ha ancora necessità di forti integrazioni di pratica; le sintonizzazioni previste dalle normative in merito ai processi inclusivi da costruire richiedono un'articolazione delle formazioni previste con un forte carattere motivazionale e una chiara giustificazione del percorso. Al bilancio iniziale delle competenze e al patto formativo è auspicabile che segua un monitoraggio della razionalità della scelta dei laboratori formativi del docente neoassunto, con un'implementazione delle attività microteaching e delle occasioni di peer-to-peer, ancora troppo esigue e dal profilo spesso "burocratico" e rendicontativo.

Nonostante le iniziative di monitoraggio condotte dal MIM e dall'INDIRE sulla percezione e l'efficacia delle attività di tutoraggio, e i dati degli osservatori degliUSR e delle Scuole Polo per la formazione, determinante risulta la formazione del tutor come occasione autentica per realizzare processi di *mentoring* stabili all'interno dell'istituzione scolastica, orientati allo sviluppo permanente della carriera, alle competenze didattiche e, nel contempo, al distanziamento dalla pratica come risorsa di mediazione per agire su orizzonti dalla forte complessità.

Linee di ricerca future potranno concentrarsi sull'integrazione di metodologie attive come il *microteaching*, il *problem-based learning* o il *role-playing* all'interno dei percorsi di *induction* sfruttandone le sinergie possibili nel contesto scolastico inclusivo. L'analisi delle scelte dei laboratori formativi permetterà, invece, di verificare la coerenza tra i bisogni formativi dichiarati e le problematiche autentiche delle scuole da sostenere. Infine, uno studio longitudinale e comparativo sui processi di tutoring permetterebbe di osservare gli effetti a medio e lungo termine sulla carriera dei docenti neoassunti, così come sugli esiti formativi e di apprendimento degli studenti.

Questi orizzonti di ricerca potrebbero aiutare a definire approcci sostenibili per migliorare il modello di induzione dei docenti di sostegno e la formazione dei tutor, rispondendo in modo più efficace alle sfide della professione docente e alle reali esigenze delle scuole.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bocci, F. (2014). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), 139-153.
- Bocci, F. (2019). Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti. In M. Fiorucci & G. Moretti (a cura di). *Il Tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma-Tre Press.
- Calderhead, J., & Gates, P. (Eds.). (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. Falmer Press.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2021). *Un PEI in un contesto e in un orizzonte operoso. L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 84-95.
- Cecconi, L. & La Marca, A. (2015). *Didattica inclusiva e prospettiva ecosistemica: Teorie e pratiche per una scuola di qualità per tutti*. Trento: Erickson.
- Cerini, G., & Spinosi, M. (2016). Anno di formazione: le novità. *Notizie della Scuola*, 9, 15-61. Napoli: Tecnodid.

- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2014). Editoriale. Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), 10-20.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (52), 85–106.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- d'Alonzo, L., & Monauni A. (2021). *Che cos'è la differenziazione*. Brescia: Scholé.
- d'Alonzo, L., & Giaconi, C. (Eds.) (2024). *Manuale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Stasio, M., Giannandrea, L., Magnoler, P., Mosa, E., Pettenati, M. C., Rivoltella, P. C., Rossi, P. G., & Tancredi, A. (2021). A lifelong portfolio for the teaching profession. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 137-153.
- Fabbri, L. (2016). *Il docente riflessivo. Professionalità e innovazione didattica*. Roma: Carocci Editore.
- Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. In Le Meur, G. & Hatano, M. (Eds). *Approches pour l'analyse des activités* (111-155). Paris: L'Harmattan.
- Fiorucci, M., & Moretti, G. (Eds.). (2022). *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. Roma TrE-Press.
- Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio*. Milano: FrancoAngeli.
- Hattie, J.A.C. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Heilbronn, R., Jones, C., Bubb, S., & Totterdell, M. (2002). School-based Induction Tutors: A Challenging Role. *School Leadership & Management*, 22(4), 371-387.
- Ianes D., Demo H. & Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Iobbi, V. (2015). The conceptualization of the action as a way for innovative teacher training. *Formazione & Insegnamento*, XIII(2), 303-309.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2000). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Kemmis, S., Heikkinen, H.L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. In *Teaching and teacher education*, 43, 154-164.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.
- Lo Presti, F., & Mariani, A. (2018). *Formazione e tutorato: Percorsi per il docente in anno di prova*. Erickson: Trento.
- Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., Rosa, A., & Rossi, P. G. (2017). *Il Bilancio di Competenze per i docenti nell'anno di prova. La formazione Neoassunti 2014/2015*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Mangione, G. R., della Gala, V., Pettenati, M.G. (2017). Il Curriculum Formativo nel percorso Neoassunti. Opportunità di riflessione e ricostruzione di identità professionale. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2.

- Montanari, M. (2023). I percorsi TFA per il sostegno: una sfida formativa per lo sviluppo professionale. *RicercaAzione*, 15(1), 187-199.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2022). Gli elementi per un modello di formazione inclusivo degli insegnanti. In M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, 212-215. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), 9-26.
- Ochanine, D.A. (1981). *L'immagine operativa*. Paris: Université de Paris 1.
- Oggioni, M. (2019). *Il ruolo del tutor nei percorsi di abilitazione e formazione dei docenti*. Roma: Franco Angeli.
- Perrenaud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. ESF, Paris.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Perrenoud P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*. Reims: CRDP, 11-32.
- Pollard, A. (2008). *Reflective Teaching: Evidence-informed Professional Practice* (3rd ed.). Continuum.
- Rabardel, P., & Samurçay, R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.). *Recherches en didactique professionnelle*, 163-180. Octarés: Toulouse.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace*. New York, NY: Longman.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sfingu, M. M. (2012). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 617-621.
- Sannipoli, M., & Gaggioli, C. (2021). Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 38-52.
- Striano, M. (2013). *Mentoring e tutorato: Metodi di ricerca e intervento nella formazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Tickle, L. (2000). *Teacher probation resurrected: England 1999-2000*, *Journal of Education Policy*, 15(6), 701-713.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. PUR, Rennes.
- Zanfroni, E. (2021). Progettare contesti di vita. In d'Alonzo, L. (Eds.). *Vite reali. La disabilità tra destino e destinazione*, 41-78. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Zanfroni, E. (2022). 'Lessico familiare': narrare la disabilità per la promozione del processo inclusivo, in *La famiglia*, 56/266, 246-259.

#### SITOGRAFIA

- [La formazione iniziale degli insegnanti: analisi comparata.](#)
- [Il ruolo del tutor nella formazione dei neoassunti.](#)

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 1, 2025

Anicia Editore

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

ISSN 2038-3282

- Il Teacher portfolio per la professionalità docente.
- Teachers And Learning International Survey 2018 (TALIS 2018). TALIS 2024.
- Rapporto Eurydice (2021), *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere.*
- Conclusioni del Consiglio europeo del 26 maggio 2020 sui docenti e i formatori europei del futuro.
- Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)

#### NORMATIVE E QUADRI DI RIFERIMENTO DEL MIM

- Legge n. 107 del 16/07/2015, commi 124-125.
- D.M. n.850 del 27/10/15.
- Nota Min. n. 36167 del 5/11/2015.
- D. Lgs. n. 59 del 13/04/17, art. 13.
- D.M. n. 984 del 14/12/17.
- D. Lgs. n. 66 del 13/07/2017.
- D. Lgs. n. 96 del 12/09/2019.
- D. I. n. 182 del /2020.
- Nota Min. n. 28730 del 21/09/20.
- Nota Min. n. 30345 del 4/10/ 2021
- D.M. n. 226 del 16/08/2022. Allegato A.
- Nota Min. n. 39972 del 14/11/2022.
- Linee Guida per la nuova certificazione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica e per il Profilo di Funzionamento sulla base dell'ICF.
- D.M. n. 153 del 1/08/2023.
- Nota Min. n. 65741 del 7/11/2023.
- DPCM del 4 agosto 2023. Definizione del percorso universitario di formazione iniziale dei docenti ai fini del rispetto degli obiettivi del PNRR.
- Decreto legislativo n.62 del 3/05/2024
- ICF-International Classification of Functioning, Disability and Health (OMS)

-----

Copyright (©) 2025 Biagio Di Liberto



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

*How to cite this paper:* Di Liberto, B. (2025). Il ruolo del tutor nel periodo di *induction* del docente di sostegno: una prospettiva sistemica tra normativa, agire di pratica e sostenibilità [The role of the mentor in the support teacher induction period: a systemic perspective between legislation, practice and sustainability]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 1, 224-236.  
[https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17117](https://doi.org/10.14668/QTimes_17117)