



1

Gennaio 2025

The mentor of newly hired teachers: validation and use of a peer observation tool

Il tutor dei docenti neoassunti: validazione e utilizzo di uno strumento di osservazione tra pari

Giovanni Moretti, Arianna Morini
Università degli Studi Roma Tre

giovanni.moretti@uniroma3.it
arianna.morini@uniroma3.it

DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_17109

ABSTRACT

The paper presents the outcomes of a Training-Research course initiated as part of the in-service training activities aimed at mentors of newly hired teachers in Lazio, designed and led by the Department of Education Sciences of the University of Roma Tre in agreement with the Regional School Office. With a diachronic look, the aim of the research was to propose a synthesis of the evidence collected systematically from 2019 to 2024. In particular, peer observation activities in the induction year of newly hired teachers are explored in depth. In this context, a tool was introduced and validated that allows, by triangulating points of view, to detect information on teaching action taking into account some dimensions considered strategic to raise the quality of the teaching-learning process. The unit of analysis includes 3,731 mentor teachers and 3,420 newly hired teachers. The outcomes of the research confirm the importance of using reliable tools to be able to engage in

constructive discussion aimed at exchanging formative feedback among peers that can contribute positively to the improvement of teaching.

Keywords: Checklist, newly hired teacher, mentor teacher, induction, peer observation.

RIASSUNTO

Il contributo presenta gli esiti di un percorso di Formazione-Ricerca avviato nell'ambito delle attività formative in servizio rivolte ai tutor dei docenti neoassunti del Lazio, progettate e guidate dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre in accordo con l'Ufficio Scolastico Regionale. Con uno sguardo diacronico l'obiettivo della ricerca è stato di proporre una sintesi delle evidenze raccolte in maniera sistematica dal 2019 al 2024. In particolare, vengono approfondite le attività di osservazione tra pari nell'anno di immissione in ruolo dei docenti neoassunti. In tale contesto è stato introdotto e validato uno strumento che consente, triangolando i punti di vista, di rilevare informazioni sull'azione didattica tenendo in considerazione alcune dimensioni considerate strategiche per innalzare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento. L'unità di analisi comprende 3.731 docenti tutor e 3.420 docenti neoassunti. Gli esiti della ricerca confermano l'importanza di avvalersi di strumenti affidabili per poter avviare un confronto costruttivo volto a scambiarsi feedback formativi tra pari che possono concorrere positivamente al miglioramento della didattica.

Parole chiave: checklist, docente neoassunto, docente tutor, *induction*, osservazione tra pari.

1. INTRODUZIONE

La ricerca educativa a livello nazionale e internazionale riconosce ampiamente la rilevanza della attività di osservazione tra pari declinando quali siano le caratteristiche dei contesti educativi e formativi in cui tale pratica è applicata, specificando i ruoli e le funzioni dei differenti attori coinvolti. Le principali linee di ricerca dedicano ampio spazio ai contesti educativi formali e alla osservazione reciproca esercitata tra studenti e tra docente tutor e studente tirocinante che frequenta corsi di laurea universitari dedicati alla formazione iniziale degli insegnanti e alla funzione strategica del feedback (Altet *et al.*, 2006; Felisatti, Serbati & Paccagnella, 2020; Grion *et al.*, 2021; Borruso, Rizzo & Manfreda, 2023).

Più recentemente la ricerca educativa ha focalizzato l'attenzione anche sulla osservazione tra pari svolta da docenti tutor nella fase di *induction* di docenti neoassunti impegnati nell'anno di prova, e più in generale nell'ambito di programmi di mentoring e di coaching (Villani, 2002; Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2011; Petrache, Mara & Bocoş, 2023).

Una revisione della letteratura volta a comprendere se e in che modo l'osservazione tra pari e il feedback formativo sono in grado di migliorare la pratica didattica (Ridge & Lavigne, 2020) evidenzia che la questione della percezione delle attività di osservazioni e del feedback da parte degli insegnanti dipende molto dal fatto che sia condotta nell'ambito di sistemi a basso rischio di valutazione degli insegnanti o in sistemi normativi ad alto rischio di valutazione o posta in gioco. La

seconda tipologia di sistema, per i timori e i dilemmi ad essa implicati, comporta la riduzione di molti effetti positivi dell'osservazione e del feedback sul miglioramento. Inoltre i pari possono anche fornire feedback inadeguati per affrontare le situazioni problematiche da affrontare o persino errati, contribuendo in tal modo a inibire, piuttosto che potenziare, la qualità dell'insegnamento del neoassunto.

La questione della necessità di distinguere tra valutazione degli insegnanti (ad es. Grion & Roberts, 2012) e osservazione effettuata con funzioni formative o di supervisione è ampiamente nota e discussa, così come sono individuate le molte pratiche che spesso tendono a confondere, e proporre in modo poco chiaro le due attività (Hazi & Rucinski, 2019), nelle quali talvolta "l'allenatore è anche giudice" (Ridge & Lavigne, 2020, p. 5).

Insieme alla osservazione tra pari un ulteriore aspetto che emerge dalla revisione della letteratura riguarda il tempo dedicato dal Dirigente scolastico (Ds) alla attività di osservazione in classe e alla restituzione di *feedback* formativi ai docenti. In questo senso si riflette su quali attività alternative o complementari il Ds investe il tempo che risparmia nei casi in cui abbia deciso di coinvolgere nelle attività di osservazione più insegnanti che operano nella scuola da lui diretta.

Nel complesso la problematica è rappresentata e analizzata evitando di ridurre la complessità e facendone risaltare quanto essa coinvolga sia la ricerca, sia la pratica didattica, sia le politiche educative, con particolare riferimento alla definizione dei modelli integrati di valutazione degli insegnanti e alla loro effettiva capacità o intenzionalità di operare per migliorare i processi di insegnamento e apprendimento.

Un aspetto specifico di riflessione è relativo alla qualità e affidabilità del *feedback* non valutativo che dovrebbe derivare dalla osservazione tra insegnanti o pari. Da una parte si considera come elemento insostituibile l'attività di osservazione svolta dal Dirigente scolastico, dall'altra non si ritiene auspicabile che la maggior parte o tutte le osservazioni siano svolte direttamente dal Ds (Cherasaro *et al.*, 2016). Numerosi esiti di ricerca infatti suggeriscono di coinvolgere nelle attività di osservazione più attori - indicativamente almeno tre - con l'obiettivo di ottenere un'adeguata affidabilità nel fornire feedback e consigliano altresì di portare a termine nel corso dell'anno scolastico non meno di dieci sessioni di osservazione (ad esempio: Hill *et al.*, 2012; Ho & Kane, 2013; Van der Lans *et al.*, 2016).

Villani (2002) ritiene che il tutorato e il *peer coaching* debbano coinvolgere più attori, con particolare riferimento alla triade neoassunto, tutor e Ds, e individua in quest'ultima figura alcune criticità relative alla distinzione da mantenere e presidiare tra attività osservativa svolta con finalità valutative e quella effettuata con finalità di supporto e incoraggiamento professionale.

Considerata la attuale organizzazione della scuola in Italia e tenuto conto del limite di tempo che hanno a disposizione sia i Dirigenti scolastici, sia gli insegnanti, per dedicare sistematica attenzione alle attività di osservazione, ne consegue che la praticabilità e sostenibilità di quanto sopra argomentato rischia di incontrare numerosi ostacoli.

Una recente revisione sistematica della letteratura riguardante gli strumenti di osservazione impiegati nella osservazione tra pari dell'insegnamento nell'istruzione superiore o post-secondaria (Otero Saborido, Domínguez-Montes, Cenizo Benjumea & Gonzalez-Calvo, 2024) basata su quattro variabili - paese, convalida, osservazione e feedback-, rileva che oltre la metà degli strumenti sono stati elaborati negli Stati Uniti e in Australia, che il numero di dispositivi validati è assai contenuto, che il numero di elementi da osservare presi in esame e la loro strutturazione varia molto, da strumenti scarsamente strutturati e con pochi elementi a strumenti molto strutturati e più completi. La revisione

suggerisce di predisporre strumenti utilizzabili in più sessioni e di prevedere dei campi aperti per consentire ai docenti di aggiungere annotazioni qualitative per contestualizzare e migliorare la qualità del feedback.

Anche per questi motivi, un aspetto su cui approfondire la ricerca è quello volto a introdurre nelle attività di osservazione tra pari nell'anno di immissione in ruolo dei docenti neoassunti strumenti adeguati, affidabili e validati. Adottando tale prospettiva il presente contributo prende in esame l'introduzione e validazione di uno strumento di supporto alla osservazione tra pari, mediante uno sguardo diacronico, con l'obiettivo di portare a sintesi le evidenze raccolte in modo sistematico dall'anno 2018 al 2024 in un percorso di Formazione-Ricerca avviato nell'ambito delle attività formative in servizio rivolte ai tutor dei docenti neoassunti del Lazio, progettate e realizzate dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre in accordo con l'Ufficio Scolastico Regionale (Fiorucci & Moretti, 2019; 2022).

La linea di ricerca seguita sul piano diacronico si propone di mettere a disposizione della comunità scientifica uno strumento di osservazione flessibile e multiattore che nelle sue due versioni tra loro equivalenti, possa consentire al tutor e al neoassunto di osservarsi in forma di etero-osservazione e auto-valutazione, in differenti situazioni scolastiche, e sulla base degli esiti operare per scambiarsi feedback formativi tra pari che possono concorrere positivamente al miglioramento della didattica. Alla base di tale approccio di ricerca è individuata la possibilità di triangolare i punti di vista (La Rocca & Casale, 2022) in primo luogo della coppia tutor e neoassunto e a seconda delle situazioni facilmente estendibile alla triade che comprende anche il Dirigente scolastico o altre figure di sistema se presenti nel contesto lavorativo preso in esame. L'uso dello strumento, nelle due versioni proposte, è dunque da ritenersi una scelta funzionale per avviare un confronto costruttivo sull'azione didattica svolta e ciò è reso possibile in quanto i dispositivi proposti sono stati messi a punto e modificati nel corso della Formazione-Ricerca, tenendo conto delle evidenze raccolte, con l'obiettivo di disporre informazioni utili riguardanti alcune specifiche dimensioni considerate strategiche per innalzare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento e non per controllare o valutare l'operato dei docenti.

In Italia a tutt'oggi, a differenza di altri contesti internazionali non è previsto uno sviluppo di carriera, come ad esempio quella di *“lead teacher”* (Villani, 2002), che implica l'esercizio di ruoli o funzioni che riconoscono sul piano formale lo svolgimento delle attività di tutoring e di osservazione tra pari e ne valorizzano la potenzialità e il riconoscimento pubblico.

In questo senso accanto alla opportunità di disporre di strumenti validi e affidabili per svolgere attività di osservazione tra pari, va sottolineato il problema di come individuare e motivare le persone più adatte a svolgere tale compito e di come predisporre attività adeguate di formazione dei docenti. A tal fine si propone (Villani, 2002) di organizzare attività congiunte di formazione (di tutor e neoassunti, di docenti dei vari gradi e ordini scolastici) accompagnate da: osservazione di lezioni dimostrative; colloqui sistematici e incontri periodici tra tutor e neoassunti e di incontri con il Ds; scrittura di note, diari o relazioni sulle sessioni di osservazione effettuate. Nel complesso si propone di sviluppare, nella scuola di appartenenza, una partnership stabile che possa adottare un modello esteso ed ecosistemico di tutoring-coaching tra pari, che sia di supporto reciproco nel contesto lavorativo di appartenenza e che in prospettiva possa estendere la partnership interna anche a livello di rete di ambito o di scopo (Moretti, 2022; Moretti & Morini, 2024).

2. METODOLOGIA DELLA RICERCA

L'indagine è stata svolta nell'ambito del percorso di Formazione-Ricerca rivolto ai tutor dei docenti neoassunti del Lazio. Il percorso è stato progettato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre in accordo con l'Ufficio Scolastico Regionale. Scopo della ricerca è stato di riflettere, con uno sguardo longitudinale, sulle evidenze raccolte in maniera sistematica in sei edizioni, dal 2018 al 2024. L'obiettivo specifico è quello di verificare l'efficacia dell'utilizzo di uno strumento di osservazione tra pari nell'anno di immissione in ruolo dei docenti neoassunti impegnati nella fase di *induction*. L'interesse è stato anche quello di approfondire le modalità con cui, a conclusione del periodo di osservazione, il docente tutor ha restituito un feedback tra pari sulle attività didattiche avvalendosi delle informazioni rilevate mediante lo strumento.

Per la raccolta dei dati ci si è avvalsi di uno strumento che è stato costruito appositamente per la Formazione-Ricerca e che è stato validato mediante analisi fattoriale esplorativa e confermativa (Morini, 2019; Moretti & Morini, 2022).

Si tratta di una Checklist che consente, triangolando i punti di vista, di rilevare informazioni sull'azione didattica tenendo in considerazione alcune dimensioni considerate strategiche per innalzare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento. Le Checklist sono due e vengono utilizzate una in forma di etero-osservazione, ossia prevedendo l'osservazione del docente neoassunto da parte del docente tutor, l'altra in forma di auto-valutazione da parte del docente neoassunto. La rilevazione contestuale dei due punti di vista consente di confrontare le rilevazioni promuovendo la restituzione di feedback formativi al fine di innalzare l'efficacia della didattica.

Le Checklist sono costituite nella loro versione validata da sei dimensioni: organizzazione della didattica, dispositivi didattici, valutazione, feedback formativi, relazione con gli studenti, relazione tra colleghi. I descrittori che compongono ciascuna dimensione sono stati costruiti tenendo conto della letteratura nazionale e internazionale di riferimento (Domenici, 1981; Scheerens, 2000; Calvani, 2012; Hattie, 2012; Bonaiuti, 2014).

Per ogni descrittore viene chiesto di individuare, tramite una scala Likert a quattro punti (da 1 "mai" a 4 "sempre"), la frequenza con cui quel determinato aspetto viene riscontrato durante l'osservazione. In una dimensione, quella nominata "Relazione con gli studenti" è stato stabilito di introdurre, oltre alla scala Likert, anche un campo aperto volto a descrivere quanto osservato in relazione a ciascun descrittore, riportando una esemplificazione. È stata scelta questa dimensione specifica perché è quella che rileva maggiormente aspetti connessi alla sfera comunicativa-relazionale. Viene chiesto quindi di descrivere il tipo di strategie che vengono introdotte per favorire la partecipazione attiva e la motivazione degli studenti, oppure di specificare le modalità con cui vengono affrontate eventuali situazioni problematiche in classe. In merito alla dimensione relativa alla relazione con gli studenti si è ritenuto opportuno chiedere di argomentare maggiormente quanto osservato, al fine di descrivere le strategie messe in atto dal neoassunto.

In linea con quanto emerso anche nella revisione sistematica della letteratura riguardante gli strumenti di osservazione impiegati nella osservazione tra pari dell'insegnamento nell'istruzione superiore o post-secondaria (Otero Saborido *et al.*, 2024), lo strumento prevede l'utilizzo in più sessioni, e alcuni descrittori richiedono di integrare l'osservazione con annotazioni di tipo qualitativo che favoriscono la contestualizzazione del dato.

Lo strumento inoltre è risultato essere valido e attendibile, gli esiti dell'Analisi Fattoriale Esplorativa¹ e dell'Analisi Fattoriale Confermativa condotte sulla Checklist A e sulla B sono risultati coerenti. I valori rilevati sono tutti adeguati e rispettano gli indici di riferimento comprovando la bontà dell'adattamento del modello ipotizzato².

Le Checklist sono state introdotte durante la fase di *induction* del docente neoassunto, previa formazione del docente tutor che, partecipando direttamente al percorso di Formazione-Ricerca, ha potuto conoscere ed approfondire lo strumento sia dal punto di vista teorico sia nella sua operatività. La compilazione delle Checklist è stata fatta a seguito di un periodo di osservazione in cui sono state previste più sessioni. Durante l'attività è stata utilizzata prevalentemente la versione a stampa dello strumento, per poter annotare contestualmente le informazioni. A conclusione è stato chiesto al docente tutor e il rispettivo docente neoassunto di inserire i dati avvalendosi della versione in digitale dello strumento. Per consentire la possibilità di associare le due checklist (in forma di etero-osservazione e autovalutazione) nella fase di analisi dei dati, è stato chiesto di indicare lo stesso codice. Tutti i dati sono stati raccolti in forma anonima e utilizzati esclusivamente ai fini di ricerca³. Per rilevare informazioni sull'utilizzo e sull'efficacia dello strumento, a conclusione del periodo di osservazione, è stato chiesto ai docenti tutor di restituire un report finale e ai docenti neoassunti di compilare un questionario semi-strutturato.

3. DESCRIZIONE DELL'UNITÀ DI ANALISI

L'unità di analisi comprende 3.731 tutor e 3.420 neoassunti. I docenti hanno partecipato, su base volontaria, avvalendosi durante l'anno di *induction* delle Checklist, che vengono distinte nel seguente modo. Con Checklist "A" si indica quella utilizzata dal docente tutor per osservare, nell'ambito delle attività peer to peer, il docente neoassunto e con Checklist "B" si fa riferimento a quella di cui si avvale il docente neoassunto nella forma di autovalutazione. Nella tabella 1 viene presentata la distribuzione nelle quattro coorti relative agli anni 2019, 2022, 2023 e 2024. Sono mancanti gli anni 2020 e 2021 in cui, a causa della situazione emergenziale dovuta dalla pandemia da Covid-19, le attività didattiche sono state sospese o soggette a restrizione.

	Docenti tutor		Docenti neoassunti	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
2019	82	2,2	68	2,0

¹ L'Analisi Fattoriale Esplorativa (AFE) condotta sulla "Checklist A" ha fatto emergere una soluzione fattoriale a 6 fattori che spiega il 50,72% della varianza totale. Gli indici di saturazione degli item nelle singole dimensioni hanno tutti valori compresi tra 0,324 e 0,869. Nel caso della "Checklist B" l'AFE ha fatto emergere una soluzione fattoriale a 6 fattori che spiega, in questo caso, il 50,53% della varianza totale. Gli indici di saturazione degli item, nelle singole dimensioni, hanno valori ricompresi tra 0,310 e 0,912. L'analisi di affidabilità, condotta sui 6 fattori estratti dalla soluzione fattoriale esplorativa, mostra indici dell'Alpha di Cronbach tra 0,778 e 0,882 per la Checklist A e tra 0,727 e 0,866 per la Checklist B, manifestando pertanto una coerenza interna da molto buona ad ottima per ogni singola dimensione.

² Sintesi dei valori emersi dall'Analisi Fattoriale Confermativa: Checklist A, indici di bontà dell'adattamento: χ^2 3916.727 (DF 929) (p=.00); CFI: 0,925; TLI: 0,918; RMSEA: 0,048; (0,046-0,049); SRMR: 0,051; AFC Checklist B, Indici di bontà dell'adattamento: χ^2 2949.104(DF 650) (p=.00); CFI: 0,918; TLI: 0,917; RMSEA: 0,052; (0,052-0,054); SRMR: 0,05; cfr. Moretti & Morini, 2022).

³ In tutte le fasi della ricerca si è operato al fine di garantire il diritto alla privacy ai sensi del D.Lgs. 101/2018.

2022	1418	38,0	1331	38,9
2023	1451	38,9	1330	38,9
2024	780	20,9	691	20,2
Totale	3731	100,0	3420	100,0

Tabella 1: Frequenze e percentuali dell'unità di analisi: distribuzione negli anni

Nel primo anno, il 2019, lo studio è stato esplorativo e ha consentito di avviare le prime riflessioni sullo strumento (Morini, 2019). A seguire le coorti del 2022 e 2023 sono state quelle in cui la partecipazione è stata più consistente.

Le Checklist sono state costruite appositamente per essere introdotte in tutti gli ordini e gradi scolastici. L'obiettivo è stato quello di avere uno strumento che potesse rilevare alcune dimensioni del processo di insegnamento-apprendimento in maniera trasversale, garantendo la possibilità di effettuare confronti.

Nella Tabella 2 sono riportati i valori (frequenza e percentuali) relativi alla distribuzione dell'unità di analisi nei diversi ordini e gradi scolastici.

	Docenti tutor		Docenti neoassunti	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
Scuola dell'infanzia	388	10,4	347	10,1
Scuola primaria	1587	42,5	1463	42,8
Scuola secondaria di primo grado	897	24,0	828	24,2
Scuola secondaria di secondo grado	859	23,0	782	22,9
Totale	3731	100,0	3420	100,0

Tabella 2: Frequenze e percentuali dell'unità di analisi: distribuzione negli ordini e gradi scolastici

La scuola primaria è la più popolata (oltre il 42%). Anche se in piccola parte, poco più del 10% è costituito da una rappresentanza della scuola dell'infanzia. La scuola secondaria di primo e secondo grado è costituita da un gruppo che rappresenta tra il 22% e il 24%.

Come anticipato, per analizzare i dati mettendo a confronto le osservazioni in forma di etero e autovalutazione, è stato chiesto rispettivamente al docente tutor e al docente neoassunto di indicare, in fase di immissione dati, un codice che consentisse l'identificazione della coppia.

Dal campione complessivo, rappresentato da 3.731 tutor e 3.420 neoassunti, è stato possibile rilevare 2.102 appaiamenti. I dati mancanti derivano in alcuni casi dall'assenza della Checklist B, del neoassunto che non ha restituito lo strumento, in altri casi da errori presenti nei codici che hanno compromesso la possibilità di effettuare l'appaiamento.

4. PRESENTAZIONE E DISCUSSIONE DEGLI ESITI DELLA RICERCA

La prima analisi che è stata condotta riguarda il confronto tra punti di vista dei due attori coinvolti: docente tutor e docente neoassunto. In particolare è stato esaminato il grado di accordo tra quanto osservato e quanto percepito. Per le sei dimensioni che compongono la Checklist sono state analizzate le correlazioni. Nella Tabella 3 si riportano gli esiti: le risposte risultano essere convergenti, manifestano una correlazione significativa in tutte le dimensioni analizzate. La correlazione più alta è stata riscontrata nella dimensione "Dispositivi didattici" ($r=,821^{**}$), mentre le più basse nelle

dimensioni Relazione con i colleghi ($r=,508^{**}$) e Relazione con gli studenti ($r=,615^{**}$). Una possibile spiegazione potrebbe risiedere nel maggior grado di soggettività che incide su queste dimensioni, che sono caratterizzate da dinamiche interpersonali.

	Correlazione di Pearson	Item condivisi
Organizzazione didattica	,641**	2.088
Dispositivi didattici	,821**	1.932
Valutazione	,744**	2.108
Feedback formativi	,616**	2.265
Relazione con gli studenti	,615**	2.383
Relazione con i colleghi	,508**	2.876

** Sign. $p=0,00$

Tabella 3: Correlazioni tra l'osservazione del tutor e l'autovalutazione del neoassunto nelle dimensioni delle Checklist

Considerato l'alto grado di accordo, si è proceduto verificando le medie per ogni dimensione, differenziando tra docente tutor e docente neoassunto. Nella Tabella 4 si riportano i valori delle medie, della relativa deviazione standard e del t test effettuato per verificare eventuali differenze statisticamente significative tra le medie dei due gruppi. I punteggi medi differiscono poco tra tutor e neoassunto ma tali differenze risultano essere statisticamente significative all'analisi del t test in tutte le dimensioni tranne in Organizzazione didattica in cui punti di vista risultano essere convergenti.

Dimensioni	Tutor		Neoassunto		T test		
	Media	Dev.St.	Media	Dev. St	t	df	Sig.
Organizzazione didattica	3,52	0,368	3,52	0,353	1,214	1716	0,225
Dispositivi didattici	2,46	0,609	2,50	0,591	-3,83	1391	0,000
Valutazione	2,79	0,609	2,83	0,587	-3,996	1512	0,000
Feedback formativi	3,46	0,510	3,50	0,495	-3,693	2000	0,000
Relazione con gli studenti	3,71	0,351	3,65	0,356	8,825	2113	0,000
Relazione con i colleghi	3,87	0,330	3,90	0,271	-4,543	2875	0,000

Tabella 4: Differenza tra medie nelle dimensioni della Checklist

La dimensione in cui la media è più alta è quella relativa alla Relazione con i colleghi (tutor 3,87, neoassunto 3,90) mentre quella in cui la media è più bassa è quella che indaga sull'utilizzo di alcuni specifici dispositivi didattici (tutor 2,46, neoassunto 2,50). Questo dato conferma quanto rilevato precedentemente nel primo studio pilota condotto nel 2019 (Morini, 2019). Nelle due dimensioni connesse alle dinamiche relazionali, sia con i colleghi sia con gli studenti, i novizi manifestano buone capacità soprattutto nell'avviare forme di confronto e collaborazione. Più nello specifico con gli studenti viene evidenziata l'attenzione a predisporre ambienti di apprendimento inclusivi e stimolanti. Rispetto ai dispositivi didattici il trend nel periodo osservato è rimasto invariato: nonostante si tratti di dispositivi didattici che le ricerche di settore evidenziano come particolarmente efficaci per migliorare la qualità dell'azione didattica, la loro introduzione risulta essere ancora limitata.

Per approfondire ulteriormente questi risultati si è proceduto verificando le possibili differenze negli ordini e gradi scolastici.

In questo caso si è proceduto considerando l'intera unità di analisi dei rispondenti alla Checklist A,

3.731 tutor, e dei rispondenti alla Checklist B, 3.420 neoassunti. Per entrambi gli strumenti è stata verificata la consistenza interna misurando l'alpha di Cronbach. Nella tabella 5 si presentano i valori che indicano l'ottima affidabilità interna alle dimensioni.

	Checklist A Alpha di Cronbach	Checklist B Alpha di Cronbach
Organizzazione didattica	0.836	0.808
Dispositivi didattici	0.745	0,732
Valutazione	0.781	0,736
Feedback	0.777	0,760
Relazione con gli studenti	0.777	0,866
Relazione con i colleghi	0.870	0,813

Tabella 5: Grado di affidabilità delle dimensioni

Sono stati esplorati anche i livelli di correlazione tra le dimensioni che sono tutte significative per entrambe le Checklist. In particolare, è emerso che la correlazione più forte è tra "Relazione con gli studenti" e "Organizzazione didattica" (Checklist A $r = 0.635$; Checklist B $r = 0,639$; $p < 0,01$). Da questo si può ipotizzare che una organizzazione efficace e consapevole della didattica abbia un impatto positivo sul clima di classe, in particolare sulla relazione che si instaura tra docente e studenti. La dimensione che correla più debolmente con le altre invece è la relazione con i colleghi. Sembra che questo aspetto sia indipendente dalle altre dimensioni che sono più connesse con l'azione didattica.

Le medie nelle varie dimensioni risultano essere simili tra loro nei diversi ordini e gradi scolastici per alcune dimensioni⁴ (Tab. 6). In particolare, la Relazione con i colleghi e quella con gli studenti risultano avere medie quasi invariate.

Ordine di scuola	Organizzazione didattica		Dispositivi didattici		Feedback formativi		Valutazione		Relazione con i colleghi		Relazione con gli studenti	
	Media Tutor	Media Neoassunto	Media Tutor	Media Neoassunto	Media Tutor	Media Neoassunto	Media Tutor	Media Neoassunto	Media Tutor	Media Neoassunto	Media Tutor	Media Neoassunto
Scuola dell'infanzia	3,6	3,6	2,8	2,8	3,2	3,3	2,4	2,5	3,8	3,9	3,7	3,7
Scuola primaria	3,6	3,5	2,5	2,5	3,4	3,5	2,7	2,7	3,8	3,9	3,7	3,7
Scuola secondaria di I grado	3,4	3,4	2,3	2,3	3,5	3,5	2,8	2,8	3,9	3,9	3,7	3,6
Scuola secondaria di II grado	3,4	3,4	2,2	2,1	3,4	3,4	2,9	2,8	3,8	3,9	3,6	3,5

Tabella 6: Differenza tra medie nelle dimensioni nei diversi ordini e gradi scolastici

La variazione più forte si rileva nella dimensione Dispositivi didattici in cui si osserva ad esempio se vengono introdotte attività di piccolo gruppo, attività di *tutoring*, attività di *outdoor education*, attività connesse ad angoli di lettura. Le medie più alte si riscontrano nella scuola dell'infanzia. Salendo di

⁴ Le differenze tra medie sono state verificate tramite il test dell'ANOVA e sono risultate essere statisticamente significative $p < 0.001$.

ordine scolastico sembrerebbe più difficile progettare interventi che tengano conto della possibilità di qualificare l'azione didattica avvalendosi di tali dispositivi.

Anche la cura dell'organizzazione didattica sembra trovare maggiore spazio nella scuola dell'infanzia e primaria a confronto con la scuola secondaria. Esempi di descrittori di questa dimensione sono: “Il docente risponde alle eventuali domande degli studenti dedicando del tempo alla discussione di gruppo”, “Il docente valorizza il confronto e lo scambio tra pari”, “Il docente si avvale di materiali di approfondimento aggiuntivi rispetto ai libri di testo scolastici”.

Nelle due dimensioni connesse alla sfera valutativa, feedback formativi e valutazione, invece il valore delle medie aumenta al crescere dell'ordine e grado scolastico. Nella scuola secondaria, sia di primo sia di secondo grado, i valori medi sono più alti. Le evidenze raccolte confermano la presenza nelle scuole di differenti culture della valutazione, che si caratterizzano in particolare per la consapevolezza e la postura adottata nella gestione più o meno esplicita e focalizzata dei processi valutativi. Infatti, in merito alle modalità di restituzione dei feedback i dati rilevati suggeriscono di consolidare maggiormente la pratica della restituzione del feedback anche con bambini e bambine frequentanti la scuola dell'infanzia e primaria, per consentire loro di sviluppare, compatibilmente con la fascia di età, strategie di autoregolazione e consapevolezza dei processi metacognitivi. Si fa presente che, benché lo strumento sia strutturato per essere utilizzato nei vari ordini e gradi scolastici, per tutti i descrittori è possibile avvalersi della voce “non osservabile nel contesto di riferimento”. In questo modo si evita di inficiare i valori con frequenze basse.

5. RESTITUZIONE DI FEEDBACK TRA PARI SULLE ATTIVITÀ DI OSSERVAZIONE IN AULA

Questo contributo è focalizzato sullo strumento utilizzato per l'osservazione tra pari, tuttavia gli sviluppi della ricerca, i cui esiti sono ancora in corso di elaborazione, consentono di avviare una prima riflessione sulla restituzione del feedback tra tutor e neoassunto. Dalla analisi dei report finali dei tutor dell'anno 2024 emerge sostanzialmente che le Checklist hanno favorito la restituzione del feedback, la cui pratica è stata percepita “per niente” difficile da adottare dal 76% dei rispondenti (Grafico 1).

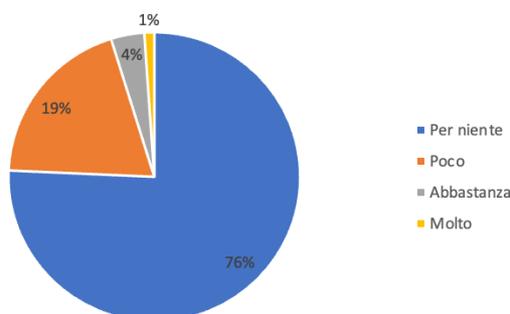


Grafico 1: A conclusione del periodo di osservazione, è stato difficile restituire un feedback al docente neoassunto? (v.a. 750)

Numerose testimonianze di docenti tutor evidenziano la valenza formativa del feedback, risorsa in grado di generare apprendimento reciproco, in particolare nella coppia tutor e neoassunto e che

talvolta si estende anche ai colleghi del consiglio di classe. Riportiamo qui di seguito alcune sintetiche testimonianze tratte dai report finali:

“La restituzione è stata condotta allestendo un contesto nel quale attivare una riflessione sugli esiti, sulle strategie adoperate, sia didattiche che relazionali, per restituire, così, un feedback formativo dove si percepisca una finalità non valutativa di ciò che si è osservato. Tra i punti di forza troviamo: i dati attendibili, la condivisione di strumenti, materiali ed ogni forma metodologica, la conoscenza per arricchire la propria esperienza professionale e personale, la checklist che permette di confrontare i due punti di vista e promuovere una valutazione formativa, l'atteggiamento dell'apprendimento permanente” (T. U.). “Nella fase di restituzione abbiamo analizzato in modo analitico gli indicatori e reciprocamente abbiamo fornito commenti e spiegazioni della nostra scelta stimolando la curiosità ed il desiderio di migliorarci in un clima positivo e sereno. Ci siamo ritrovate nelle risposte date l'una all'altra, è emerso che la percezione del nostro agire educativo-didattico è consapevole e ci ha aiutato, contestualmente, a prevedere margini di miglioramento e di riflessione individuali” (V. R.).

“La fase di restituzione del feedback è stata condotta in modo collaborativo. I punti di forza sono stati un feedback costruttivo con suggerimenti per un miglioramento, ma anche collaborativo con l'apprendimento reciproco.” (G. C.).

“Ho cercato di restituire il feedback in maniera oggettiva e chiara. Il feedback è stato specifico, su quanto osservato in classe. Il confronto con il docente neoassunto è stato costruttivo, in quanto focalizzato principalmente sugli aspetti positivi dell'attività didattica osservata, con suggerimenti per migliorarla attraverso interventi che hanno coinvolto tutti i colleghi del consiglio di classe.” (L. P.).

Nel 2024 è stato chiesto ai docenti neoassunti di compilare un questionario in cui, tra l'altro, si sollecitavano i partecipanti ad esprimere il proprio accordo o disaccordo in merito alla possibilità di “Avviare una riflessione condivisa sulla didattica con il docente tutor”, di “Ricevere un feedback sull'attività didattica dal docente tutor” e di “Individuare punti di forza e criticità dell'azione didattica”. Il valore medio dei punteggi (1=per niente d'accordo; 4=molto d'accordo) pari a 3,5, registrato in merito ai tre descrittori sopra citati sembra confermare sia la solidità dello strumento utilizzato per l'osservazione reciproca, sia la possibilità di ricavare da esso informazioni ampie, dettagliate e contestualizzate in grado di supportare in modo efficace la produzione sistematica di feedback formativi tra tutor e neoassunti.

6. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Gli esiti della ricerca confermano il valore strategico della fase di *induction* e della relazione tra tutor e neoassunto per accogliere e inserire positivamente i novizi nell'ambiente lavorativo di prima nomina. L'attenzione dedicata alla fase di *induction* è molto importante in quanto costituisce uno snodo fondamentale per integrare la formazione iniziale con la formazione e lo sviluppo professionale in servizio (Morini, 2019; Moretti & Morini 2022, 2024). In questo senso il contributo conferma l'importanza di avvalersi di strumenti affidabili per condurre attività di osservazione reciproca in classe e sulla base delle evidenze raccolte avviare un confronto costruttivo volto a scambiare feedback formativi tra pari che possono concorrere positivamente al miglioramento della didattica (Villani, 2002; Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2011; Otero Saborido *et al.*, 2024).

In particolare, dalla indagine che prende in esame un'ampia unità di analisi che comprende coorti di più annualità, emerge che l'Analisi Fattoriale Confermativa condotta sulla Checklist A e sulla Checklist B, registra alti indici di bontà di adattamento dello strumento e ne conferma la coerenza

interna in tutte le sei dimensioni, così come rilevato nel precedente studio (Moretti & Morini, 2022). L'ottima affidabilità interna alle dimensioni e i significativi livelli di correlazione registrati per entrambe le Checklist confermano la solidità e affidabilità dello strumento proposto. Inoltre la positiva convergenza accertata tra le attività di etero-osservazione e di auto-valutazione facilita l'utilizzo dello strumento e l'adozione di un approccio sistemico, sensibile al contesto e in grado di coinvolgere direttamente o indirettamente più attori organizzativi (tutor, neoassunto, docenti del consiglio di classe, Ds). L'uso dello strumento può contribuire a sviluppare sia nei tutor sia nei docenti neoassunti una maggiore consapevolezza nell'organizzazione della didattica in classe. La presente indagine, nel contesto delle ricerche prese in considerazione, valorizza il confronto tra il punto di vista del tutor che osserva e quello del novizio che si autovaluta.

Gli sviluppi ulteriori della ricerca prevedono di approfondire la dinamica e l'efficacia della restituzione del feedback tra pari in relazione alla possibilità di individuare i punti di forza e di criticità dell'azione didattica svolta in classe.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altet M., Chartier E., Paquay L., Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Bandini, G., Biagioli, R., & Ranieri, M. (Eds.) (2022). *La formazione degli insegnanti neoassunti. Modelli, strumenti, esperienze.* ETS edizioni.
- Bell, M. (2005). *Peer observation partnerships in higher education.* NSW, Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc.
- Bleach, K. (2013). *Induction and mentoring of newly qualified teachers: A new deal for teachers.* David Fulton Publishers.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche.* Roma: Carocci Editore.
- Borruso, F., Rizzo, A. & Manfreda, A. (2023). *Teorie e prassi nella formazione degli insegnanti: il Tirocinio del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria di Roma Tre. Una proposta comparativa.* Roma: Roma TrE-Press.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., & Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 4(6), 29-42.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive.* Trento: Edizioni Erickson.
- Cherasaro, T. L., Brodersen, R. M., Reale, M. L., & Yanoski, D. C. (2016). Teachers' responses to feedback from evaluators: What feedback characteristics matter? (REL 2017-190). Regional Educational Laboratory Central.
- D'Ugo, R. (2019). L'osservazione peer to peer. Strumenti per monitorare, strumenti per riflettere, in L. Perla & M. Berta (Eds.). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, (pp. 218-229). Milano: Franco Angeli.
- Daniels, E., Pirayoff, R., & Bessant, S. (2013). Using peer observation and collaboration to improve teaching practices. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 268-274.
- Domenici, G. (1981). *Descrittori dell'apprendimento.* Teramo: Lisciani & Giunti.

- Felisatti, E., Serbati, A., & Paccagnella, S. (2020). L'esperienza di Peer Review nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria: esiti di una ricerca valutativa sulle percezioni degli studenti. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (24), 223-244.
- Fiorucci, M. & Moretti, G. (Eds.) (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma TrE-Press.
- Fiorucci, M., Moretti, G., (Eds.) (2022). *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. Roma TrE-Press: Roma.
- Grion & Roberts (2012). *Valutazione/autovalutazione degli insegnanti*, Cleup Padova.
- Grion, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*, 205-220.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hazi, H. M., & Rucinski, D. A. (2019). Teacher evaluation as a policy target for improved student learning: A fifty-state review of statute and regulatory action since NCLB. *Education Policy Analysis Archives*, 17(5), 1–21.
- Hill, H., Charalambous, C. Y., & Kraft, M. A. (2012). When interrater-reliability is not enough: Teacher observation systems and a case for the generalizability theory. *Educational Researcher*, 41, 56–64.
- Ho, A. D., & Kane, T. J. (2013). *The reliability of classroom observations by school personnel*. Bill & Melinda Gates Foundation.
- 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. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Moretti, G. (2022). *La leadership educativa situata. Conoscere il contesto e cooperare*. Roma: Anicia.
- Moretti, G., & Morini, A.L. (2022). Checklist per le attività di osservazione peer to peer nel percorso di formazione dei docenti neoassunti: validazione dello strumento. In M. Fiorucci e G. Moretti (Eds.), *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. (pp. 135-155). Roma: Roma Tre-press.
- Morini, A. (2019). L'osservazione del docente tutor e l'autovalutazione del docente neoassunto: strategie per qualificare le attività di tutorship, in M. Fiorucci & G. Moretti, (Eds). *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp.121-136), Roma: Roma Tre-press.
- Morini, A. & Moretti, G. (2024). Peer observation in the induction period: a tool to qualify mentoring activities, in M. Fiorucci & G. Moretti (a cura di), *The mentor teachers' training of newly hired teachers in Italy. An ecosystemic perspective*, (pp.161-178), Roma: Roma TrE-Press.
- Petrache, A. D., Mara, D. & Bocoş, M. (Eds.) (2023). *Sharing and Learning for Mentoring in Education*. Bucureşti: Editura Universitară.
- Ridge, B. L., & Lavigne, A. L. (2020). Improving instructional practice through peer observation and feedback: A review of the literature. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 61-61.
- Saborido, F. M. O., Domínguez-Montes, J. A., Benjumea, J. M. C., & González-Calvo, G. (2024). Peer Observation of Teaching in Higher Education: Systematic Review of Observation Tools. *Educational Process: International Journal*, 13(1), 84-101.

- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness: fundamentals of education planning*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: esame critico della knowledge base*. Springer.
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of further and higher education*, 28(2), 219-228.
- Trincherò, R., Calvani, A., Marzano, A., & Vivanet, G. (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa | Italian Journal of Educational Research*, 13(25), 22-34.
- Van der Lans, R. M., van de Grift, W. J. C. M., van Veen, K., & Fokkens-Bruinsma, M. (2016). Once is not enough: Establishing reliability criteria for feedback and evaluation decisions based on classroom observations. *Studies in Educational Evaluation*, 50, 88–95.
- Villani, S. (2002). *Mentoring programs for new teachers: Models of induction and support*. Corwin Press.

Copyright (©) 2025 Giovanni Moretti, Arianna Morini



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

How to cite this paper: Moretti, G., Morini, A. (2025). Il tutor dei docenti neoassunti: validazione e utilizzo di uno strumento di osservazione tra pari [The mentor of newly hired teachers: validation and use of a peer observation tool]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 1, 103-116. https://doi.org/10.14668/QTimes_17109