



1

Gennaio 2025

**Analysis of mentor teachers' perceptions o the effectiveness of the standardized tool "Allegato a" for classroom observations in induction in Italy**

**Analisi delle percezioni dei docenti tutor sull'efficacia dello strumento standardizzato "Allegato A" per l'osservazione in classe nell'anno di prova in Italia**

**Maria Chiara Pettenati, Sara Martinelli, Anna Tancredi**

*Indire (Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa)*

mc.pettenati@indire.it  
s.martinelli@indire.it  
a.tancredi@indire.it

DOI: [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17115](https://doi.org/10.14668/QTimes_17115)

ABSTRACT

*Mentoring is internationally recognized as a critical component of the induction process for newly hired teachers. In Italy, this mentoring practice, known as peer-to-peer, was formalized with Ministerial Decree 850/2015 and further strengthened by Ministerial Decree 226/2022, which introduced a standardized tool, "Allegato A," for reciprocal classroom observation. This study investigates the perceptions of mentor teachers regarding the strengths and weaknesses of "Allegato A" in facilitating effective mentoring during the probationary year. Using a mixed-methods approach, the research combines qualitative insights from regional case studies in Veneto and Sicily with quantitative data from a national survey of over 39,000 mentor teachers. The findings highlight key benefits of the tool, including its clarity, systematic structure, and ability to foster reflection and*

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 1, 2025

Anicia Editore

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

ISSN 2038-3282

*professional growth. However, challenges were identified, such as the perceived rigidity of the tool and its limited adaptability to diverse educational contexts. The study concludes with recommendations for enhancing "Allegato A," including greater customization for different school levels and more targeted training for mentors. These improvements aim to maximize the tool's effectiveness in supporting both the evaluative and formative dimensions of the peer-to-peer process, ultimately contributing to the professional development of newly hired teachers in Italy.*

**Keywords:** mentoring, peer to peer, induction, reciprocal observation, standardized observation tool.

#### RIASSUNTO

*Il mentoring è riconosciuto a livello internazionale come una componente fondamentale del processo di induction per i docenti neoassunti. In Italia, questa pratica di mentoring, nota come peer-to-peer, è stata formalizzata con il Decreto Ministeriale 850/2015 e ulteriormente rafforzata dal Decreto Ministeriale 226/2022, che ha introdotto uno strumento standardizzato, l'“Allegato A,” per l'osservazione reciproca in classe. Questo studio indaga le percezioni dei docenti tutor riguardo ai punti di forza e di debolezza dell'“Allegato A” nel facilitare un mentoring efficace durante l'anno di prova. Utilizzando un approccio misto, la ricerca combina approfondimenti qualitativi provenienti da casi studio regionali in Veneto e Sicilia con dati quantitativi di un'indagine nazionale su oltre 39.000 docenti tutor. I risultati evidenziano i principali benefici dello strumento, tra cui la chiarezza, la struttura sistematica e la capacità di promuovere riflessione e crescita professionale. Tuttavia, sono emerse alcune criticità, come la percepita rigidità dello strumento e la sua limitata adattabilità ai diversi contesti educativi. Lo studio si conclude con raccomandazioni per il miglioramento dell'“Allegato A,” tra cui una maggiore personalizzazione per i diversi ordini scolastici e una formazione più mirata per i tutor. Questi miglioramenti mirano a massimizzare l'efficacia dello strumento nel supportare sia le dimensioni valutative sia quelle formative del processo peer-to-peer, contribuendo così allo sviluppo professionale dei docenti neoassunti in Italia.*

**Parole chiave:** mentoring, peer to peer, induction, osservazione reciproca, tool di osservazione standardizzato.

---

#### 1. INTRODUZIONE

Le osservazioni in classe costituiscono uno strumento essenziale per esplorare la complessa interazione tra insegnamento e apprendimento. Esse possono essere impiegate in diversi modi, ma i principali obiettivi includono la valutazione delle pratiche didattiche, il confronto tra approcci pedagogici, lo sviluppo professionale o una combinazione di questi scopi (Ingram et al., 2018).

In Italia, la formazione dei docenti neoassunti si basa su un modello strutturato di *induction*, che comprende varie attività, tra cui l'osservazione reciproca in classe (DM 226/22). Questa fase, nota come *peer-to-peer*, fa parte dell'attività di mentoring, ovvero del processo di accompagnamento dei docenti neoassunti da parte di tutor esperti, una pratica consolidata a livello internazionale (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021; Project LOOP). La normativa italiana prevede che i tutor

dedichino circa quattro ore all'osservazione del docente neoassunto nella sua classe, utilizzando un apposito strumento standardizzato, denominato "Allegato A". Introdotto nel 2022 con lo stesso Decreto Ministeriale, l'Allegato A è stato progettato per garantire uniformità e sistematicità nelle pratiche di osservazione.

È importante sottolineare che l'osservazione in classe nell'*induction* italiana ha una natura reciproca: anche il docente neoassunto osserva il tutor per quattro ore nella sua classe; tuttavia, per questa osservazione, la normativa non prescrive l'uso dell'Allegato A. Questo processo reciproco è integrato da momenti di co-progettazione precedenti alle osservazioni e da sessioni di debriefing successive, che arricchiscono ulteriormente l'efficacia formativa dell'esperienza.

Il *peer-to-peer*, così strutturato, rappresenta un modello unico che combina due obiettivi complementari: da un lato, ha una funzione valutativa, poiché i tutor sono chiamati a elaborare un'istruttoria basata sulle sessioni di osservazione, che sarà utilizzata dal comitato di valutazione per esprimere un parere sulla conferma in servizio del docente neoassunto. Dall'altro, consistentemente con studi internazionali (Hamilton, 2013; Geeraerts *et al.*, 2014) svolge una funzione formativa, grazie all'osservazione reciproca, ai momenti di condivisione *ex-ante* ed *ex-post* e ai feedback generati durante il percorso, che favoriscono lo sviluppo professionale di entrambe le parti (Pettenati *et al.*, 2024).

L'adozione obbligatoria di uno strumento standardizzato come l'Allegato A solleva tuttavia interrogativi sulla sua flessibilità e sull'utilità percepita dagli utenti, evidenziando una tensione tra la necessità di standardizzazione e l'adattabilità alle specificità del contesto. Inoltre, la mancata prescrizione normativa sull'uso dell'Allegato A da parte dei docenti neoassunti apre questioni relative alla coerenza e all'efficacia complessiva del processo di mentoring.

In questo contesto, il presente studio mira ad analizzare i punti di forza e di debolezza dell'utilizzo dello strumento strutturato per l'osservazione in classe, attraverso la percezione dei docenti tutor che ne hanno fatto uso durante l'a.s. 2023/24 a livello nazionale. L'obiettivo è valutare l'efficacia dell'Allegato A e offrire spunti per il suo miglioramento, con l'intento di accrescere l'impatto della pratica di osservazione nel contesto del *peer-to-peer* durante l'anno di formazione e prova in Italia.

## 2. REVISIONE DELLA LETTERATURA

L'osservazione reciproca tra docenti è una pratica educativa che mira a migliorare le competenze didattiche attraverso il feedback e la riflessione condivisa. Questo approccio promuove il dialogo professionale e il miglioramento reciproco delle competenze, offrendo ai docenti l'opportunità di sviluppare nuove prospettive educative (Stillwell, 2009). La *Peer Observation of Teaching* (POT), in particolare, è riconosciuta per fornire evidenze qualitative ricche e favorire cambiamenti riflessivi e crescita professionale, soprattutto quando condotta in un ambiente rispettoso e di supporto (Siddiqui, Jonas-Dwyer, & Carr, 2007).

Gli strumenti strutturati svolgono un ruolo cruciale nel garantire un approccio sistematico all'osservazione didattica. Esistono numerosi framework per l'osservazione in classe, ciascuno progettato per rispondere a obiettivi specifici, come la valutazione dell'efficacia dell'insegnamento, i confronti internazionali o lo sviluppo professionale o una combinazione tra questi (Ingram *et al.*, 2018). La progettazione di tali framework deve tenere conto di diversi aspetti, tra cui la finalità dell'osservazione e il soggetto che conduce l'osservazione (Ciraci & Bianchi, 2024).

Questi strumenti aiutano a sospendere il giudizio e a fornire una base per discussioni informate tra

docente osservatore e docente osservato, arricchendo il feedback e supportando lo sviluppo professionale continuo (Windsor, Kriewaldt, Nash, Lilja, & Thornton, 2020). La validità e l'affidabilità degli strumenti strutturati per l'osservazione sono elementi essenziali per il loro successo e possono essere rafforzate tramite osservazioni multiple e l'uso di osservatori diversificati (Ingram, Elliott, & Fisher, 2018).

La letteratura sottolinea la necessità di bilanciare strumenti generalizzabili e specifici. Strumenti standardizzati consentono confronti sistematici, ma quelli specifici, ad esempio da applicare in contesti disciplinari particolari, catturano elementi unici delle discipline, come la conoscenza del soggetto nel contesto dell'insegnamento. Questo equilibrio è cruciale per mantenere la rilevanza pratica degli strumenti in contesti educativi diversificati (Hill, Rowan, & Ball, 2012).

Due framework internazionali ampiamente utilizzati per osservare e valutare l'insegnamento sono ISTOF e QoT. ISTOF (International System for Teacher Observation and Feedback) è stato sviluppato da un consorzio di ricercatori internazionali, include 21 indicatori organizzati in sette categorie, valutati su una scala Likert a cinque punti. È ampiamente utilizzato per studi sull'efficacia didattica, con un focus su comportamenti osservabili e misurabili (Kyriakides, 2010). QoT (Quality of Teaching) è stato creato da team ispettivi europei, utilizza una scala da 1 a 4 per bilanciare punti di forza e di debolezza nelle pratiche didattiche, inoltre integra giudizi qualitativi con esempi di buone pratiche per supportare valutazioni professionali contestualizzate (Van de Grift, 2007). Mentre ISTOF privilegia un approccio quantitativo, QoT si concentra su valutazioni qualitative, offrendo prospettive complementari per l'analisi dell'efficacia didattica.

In Italia il mentoring, e più specificamente il *peer-to-peer*, è stato studiato con particolare riferimento alle specificità del contesto nazionale da parte del mondo della ricerca (Fiorucci, 2019; Fiorucci & Moretti, 2024; Pettenati *et al.*, 2022). Con particolare riguardo agli aspetti dell'osservazione in classe, (Calvani *et al.*, 2021) hanno studiato come guidare l'osservazione e modificare le pratiche in classe. Gli autori sostengono la necessità di passare dall'osservazione di comportamenti isolati alla comprensione dei modelli mentali sottostanti (mind frames) che guidano le azioni degli insegnanti. Propongono un modello che integra l'osservazione con un dialogo riflessivo e il feedback, con l'obiettivo di promuovere cambiamenti significativi nelle pratiche didattiche. In tale studio si affronta anche l'importanza di considerare le conoscenze, gli atteggiamenti e le convinzioni preesistenti degli insegnanti nella progettazione di programmi di sviluppo professionale. Morini & Moretti (2024) hanno approfondito l'applicazione pratica e l'impatto dell'osservazione reciproca presentando i risultati di uno studio che ha visto coinvolti oltre 1.400 tutor nella regione Lazio ed hanno fornito un'analisi dettagliata di come l'osservazione tra pari, guidata da check-list strutturate, realizzate e validate dal gruppo di lavoro e focalizzata su competenze didattiche specifiche, possa rappresentare uno strumento potente per migliorare le attività di mentoring e supportare la crescita professionale dei docenti neoassunti.

### 3. LO STRUMENTO “ALLEGATO A” DEL DM 226/22

L'Allegato A, parte del Decreto Ministeriale 226 del 16 agosto 2022, è una scheda di osservazione strutturata per supportare i tutor nell'attività di osservazione reciproca dei docenti neoassunti. Lo strumento si articola in sezioni e aree principali, ciascuna con indicatori e descrittori specifici che permettono di valutare vari aspetti della pratica didattica in modo sistematico.

L'Allegato A si divide in due schede principali:

- Scheda per posto comune: destinata ai docenti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria.
- Scheda per sostegno: specifica per i docenti di sostegno, con indicatori adattati alle esigenze degli studenti con disabilità.

Le principali aree di osservazione, comuni a entrambe le schede, includono:

- 1) Costruzione di ambienti di apprendimento positivi e inclusivi: questa sezione valuta il clima della classe e il coinvolgimento degli studenti, con descrittori come il comfort degli alunni nel chiedere spiegazioni e il rispetto delle regole di comportamento.
- 2) Progettazione e realizzazione dell'azione didattica-disciplinare: valuta la pianificazione e l'implementazione delle attività didattiche, considerando l'allineamento con linee guida nazionali, la collaborazione con altre figure educative e l'attenzione all'inclusione di studenti con BES e disabilità.
- 3) Processi di valutazione: questa area si concentra sulla valutazione dei risultati di apprendimento e delle competenze trasversali, esaminando aspetti come l'adozione di strumenti valutativi adeguati, la restituzione tempestiva delle verifiche e la collaborazione con colleghi.

Per ogni area, l'Allegato A include 9 indicatori a loro volta articolati in descrittori (es. "gli alunni lavorano in autonomia", "il docente utilizza tecniche di insegnamento diversificate") che precisano i comportamenti che il tutor è chiamato ad osservare, per un totale di 34 descrittori nella scheda per i docenti di Posto Comune e 37 per i docenti di Sostegno. La frequenza di ciascun indicatore è valutata con quattro livelli: "Presente", "Saltuario e/o parziale", "Assente" e "Non pertinente all'attività osservata".

Lo strumento prevede inoltre spazi per annotazioni aggiuntive, che consentono al tutor di contestualizzare l'osservazione e registrare particolari rilevanti non previsti dagli indicatori predefiniti, contribuendo a una personalizzazione dell'osservazione.

#### 4. METODOLOGIA

La metodologia adottata in questo studio è di tipo misto, combinando analisi qualitativa e quantitativa per ottenere una comprensione approfondita delle percezioni dei tutor rispetto all'utilizzo dell'Allegato A nel contesto dell'osservazione reciproca durante il percorso dell'anno di prova dei docenti neoassunti.

##### *4.1 Analisi Tematica dei questionari regionali*

L'analisi qualitativa è stata realizzata nel contesto delle formazioni per i tutor dei docenti neoassunti organizzate dagli Uffici Scolastici Regionali (USR) del Veneto e della Sicilia. In queste sessioni, i tutor partecipanti sono stati invitati a fornire feedback sia sulla loro esperienza pregressa sia sulle esperienze attuali con l'Allegato A tramite un questionario composto da domande aperte, progettate per esplorare in profondità sia le difficoltà che gli aspetti positivi riscontrati nell'utilizzo del nuovo

strumento. Le domande principali erano:

1. "Se hai usato l'Allegato A, quali difficoltà hai incontrato?"
2. "Se hai usato l'Allegato A, quali aspetti positivi hai riscontrato?"

Le risposte raccolte sono state sottoposte a un'analisi tematica, con due fasi principali:

- Open Coding: identificazione di concetti chiave e temi emergenti dalle risposte testuali dei partecipanti. Le risposte alle domande aperte sono state analizzate per isolare parole chiave e frasi rilevanti, relative sia alle difficoltà che ai vantaggi dell'Allegato A.
- Axial Coding: raggruppamento dei codici in categorie più ampie, esplorando relazioni tra concetti, come il collegamento tra dettagli della griglia e percezione di oggettività. Questa fase ha permesso di identificare i principali vantaggi (ad esempio, completezza e facilità d'uso) e le criticità (come rigidità e mancanza di adattabilità) del dispositivo. Questa procedura di analisi tematica ha seguito i principi stabiliti da Braun e Clarke (2006), garantendo una comprensione strutturata e approfondita delle percezioni dei docenti.

Il questionario qualitativo è stato distribuito tramite una piattaforma online durante gli incontri formativi, garantendo l'anonimato dei partecipanti. In totale, sono state raccolte risposte da 107 tutor in Sicilia, 55 nel gruppo Veneto-A e 59 nel gruppo Veneto-B.

#### 4.2 Analisi statistica del questionario nazionale

A valle di tale analisi, è stato costruito un questionario nazionale somministrato a circa 40.000 docenti tutor dei docenti neoassunti per l'a.s. 2023/2024. Il questionario è strutturato in due sezioni principali, una sezione generale e una sezione specifica, che ha permesso di raccogliere dati quantitativi relativi all'esperienza dei tutor con l'Allegato A e altri aspetti del tutoraggio:

- La sezione generale raccoglie informazioni sulle esperienze generali dei tutor, comprese la loro formazione specifica per il ruolo e le percezioni sull'efficacia del metodo di osservazione reciproca (*peer-to-peer*). Vengono esplorati vari aspetti dell'Allegato A (utilità, chiarezza, facilità d'uso, pertinenza per ordini e profili scolastici) tramite scale Likert, e vengono raccolte opinioni su benefici e ostacoli del *peer-to-peer*.
- La sezione specifica è compilata per ciascun docente neoassunto seguito dal tutor e si concentra sulle osservazioni dirette in classe. Qui si indagano la frequenza delle visite, i focus di osservazione (ad esempio, gestione del clima di classe, organizzazione didattica, adattamenti per bisogni educativi speciali) e la condivisione di riflessioni post-osservazione. Inoltre, il questionario esplora la conoscenza da parte del tutor del Bilancio iniziale delle competenze e del Portfolio del docente neoassunto.

Il questionario utilizza principalmente domande a risposta chiusa (con scale da 1 a 5) e opzioni a scelta multipla, completate da domande condizionali per approfondire specifici aspetti della pratica di tutoraggio.

Questa metodologia mista ha permesso di combinare i vantaggi dell'analisi qualitativa, per esplorare in profondità le percezioni dei tutor, con l'ampia portata dell'indagine quantitativa nazionale, per

ottenere una visione complessiva delle esperienze legate all'utilizzo dell'Allegato A nel *peer-to-peer*.

## 5. RISULTATI

### 5.1 Analisi tematica dei questionari regionali

Sono stati individuati due contesti uno nel nord (Veneto) e uno del sud (Sicilia) sulla base di sollecitazioni provenienti dai rispettivi USR interessati ad approfondire la formazione con particolare riguardo all'introduzione di un nuovo strumento per l'osservazione a seguito del DM226/22. Le due aree geografiche implementano differenti modelli organizzativi di supporto ai tutor: il Veneto ha impostato una formazione a cascata chiedendo a ciascuna istituzione scolastica di individuare un tutor referente che seguisse la formazione e che si facesse carico di formare a sua volta i tutor dei neoassunti all'interno della sua scuola. La Sicilia invece ha aperto la formazione a tutti i tutor interessati offrendo due edizioni dello stesso percorso.

L'analisi tematica condotta su tre gruppi di docenti (Sicilia, Veneto A e Veneto B) ha esplorato le percezioni e le esperienze relative all'Allegato A, utilizzato come strumento di osservazione reciproca nell'ambito della formazione dei docenti neoassunti. La codifica iniziale (open coding) ha costituito il primo passo per individuare le categorie tematiche nelle risposte dei docenti. Ogni risposta è stata esaminata singolarmente per ottenere una comprensione globale, consentendo di identificare parole chiave e temi principali ricorrenti.

Tabella 1: Categorie tematiche risultanti dalla fase di open coding

Vantaggi	Ostacoli
<p><b>Dettagliato / Completo:</b> indica l'apprezzamento per la sua capacità di coprire le molte dimensioni della pratica didattica.</p> <p><b>Facilità / Semplicità:</b> la facilità di utilizzo è una parola chiave, con molti docenti che trovano l'Allegato intuitivo e rapido da compilare, qualità che lo rendono accessibile.</p> <p><b>Guida:</b> viene frequentemente menzionato come "guida," indicando che i docenti lo percepiscono come un supporto pratico che orienta l'osservazione.</p> <p><b>Chiarezza:</b> la "chiarezza" degli indicatori e delle voci è spesso citata come un vantaggio, in quanto rende lo strumento facile da comprendere e seguire.</p> <p><b>Oggettivo / Uniforme:</b> queste parole riflettono il valore attribuito alla standardizzazione dell'osservazione, apprezzata per la sua capacità di</p>	<p><b>Ripetitivo:</b> la percezione di "ripetitività" emerge spesso, soprattutto per docenti che trovano lo strumento lungo e ridondante.</p> <p><b>Rigidità:</b> è una critica associata alla sua limitata adattabilità a contesti specifici come il sostegno e la scuola dell'infanzia.</p> <p><b>Adattabilità / Flessibilità:</b> è spesso richiesta una maggiore "flessibilità," con i docenti che esprimono il bisogno di poter personalizzare o adattare lo strumento in base alle esigenze del contesto.</p>

<p>offrire una valutazione imparziale, nonché l'opportunità di avere uno strumento condiviso a livello nazionale</p> <p><b>Riflessione:</b> è un aspetto positivo ricorrente, poiché l'Allegato favorisce una maggiore consapevolezza e introspezione professionale.</p>	
--	--

Dopo aver identificato le parole chiave, queste sono state raggruppate in cluster tematici sulla base della loro somiglianza concettuale attraverso la codifica assiale (axial coding) per riorganizzare le categorie iniziali emerse riguardanti i vantaggi e gli ostacoli dell'Allegato A in macrocategorie tematiche per permettere una comprensione più profonda delle percezioni dei tutor. La codifica assiale si è basata su: rilevanza tematica, frequenza dei concetti/parole, polarità (vantaggi vs ostacoli), specificità del contesto e livello di astrazione. Questi criteri hanno permesso di creare una sintesi delle percezioni emerse dalla codifica aperta.

Dall'analisi dei dati sono emersi sia vantaggi che svantaggi, con aspetti condivisi e differenze specifiche tra i gruppi.

#### *Vantaggi principali*

*Completezza e dettaglio:* tutti i gruppi di docenti riconoscono la completezza dell'Allegato A, evidenziando il valore della sua struttura dettagliata e l'ampiezza dei descrittori, che coprono una gamma di aspetti importanti per l'osservazione delle pratiche didattiche. L'Allegato consente di monitorare vari elementi della professionalità docente, fornendo uno schema completo per l'osservazione.

*Facilità e rapidità di compilazione:* l'Allegato è considerato facile e intuitivo da usare, con indicatori chiari che facilitano la compilazione. Tutti e tre i gruppi hanno sottolineato l'accessibilità dello strumento, che minimizza il carico di lavoro per i docenti, garantendo comunque un'osservazione approfondita. La rapidità d'uso è vista come un vantaggio che rende il processo di osservazione più gestibile e snello.

*Guida e sistematicità dell'osservazione:* l'Allegato A è percepito come una guida efficace che organizza l'osservazione in modo sistematico, supportando i docenti nell'orientare l'attenzione sugli aspetti chiave dell'insegnamento. La struttura dello strumento facilita l'osservazione e promuove una coerenza nell'approccio, con un'organizzazione che rende l'intero processo più uniforme e ordinato.

*Oggettività e standardizzazione:* la presenza di descrittori specifici e indicatori chiari contribuisce a un'osservazione più oggettiva e imparziale. I docenti apprezzano l'uniformità offerta dall'Allegato, che consente una valutazione standardizzata e riduce la variabilità soggettiva. Questo aspetto, particolarmente apprezzato nei gruppi Sicilia e Veneto A, rappresenta un tentativo efficace di uniformare il processo di osservazione a livello nazionale.

*Stimolo alla riflessione e all'autoanalisi:* in tutti i gruppi, l'Allegato A è visto come uno strumento che favorisce la riflessione sui processi osservati e sulle proprie pratiche di insegnamento. Gli item e i criteri definiti invitano i docenti a riflettere sia sugli aspetti osservati sia sul proprio metodo, promuovendo così una crescita professionale continua e una maggiore consapevolezza didattica.

#### *Ostacoli e/o svantaggi principali*

*Lunghezza e complessità:* nonostante i vantaggi, molti docenti hanno percepito l'Allegato come troppo lungo e complesso. La mole di informazioni richieste rende la compilazione onerosa, soprattutto per osservazioni ripetute. In alcuni casi, i docenti hanno trovato l'Allegato ripetitivo, un aspetto che ha ridotto l'efficacia dell'osservazione.

*Rigidità e limitata adattabilità ai contesti specifici:* uno dei principali svantaggi emersi riguarda la rigidità della struttura dell'Allegato A, che non si adatta perfettamente ai diversi contesti scolastici. In particolare, i gruppi veneti hanno sottolineato che l'Allegato non è sempre adeguato alla scuola dell'infanzia, alle lezioni pratiche (come educazione fisica) o al sostegno. La difficoltà nell'applicazione a situazioni specifiche limita la versatilità dello strumento, generando la richiesta di una maggiore flessibilità.

*Difficoltà di comprensione e interpretazione dei descrittori:* in alcuni casi, i docenti hanno riscontrato difficoltà nell'interpretare correttamente i descrittori, che a volte risultano troppo tecnici o poco chiari, con termini non univoci. Questa criticità, evidenziata principalmente nei gruppi veneti, suggerisce la necessità di spiegazioni preliminari o di una formazione iniziale per facilitare l'uso dell'Allegato.

*Esigenza di maggiore flessibilità e personalizzazione:* tutti i gruppi hanno espresso il desiderio di poter personalizzare lo strumento in modo più adeguato alle proprie esigenze. A tal riguardo la possibilità di aggiungere spazi discorsivi o note esplicative è vista come una caratteristica utile, soprattutto per adattare l'osservazione ai vari contesti educativi e per rendere il processo più completo e meno meccanico.

L'analisi qualitativa non ha evidenziato differenze significative tra i due gruppi regionali, anche se i tutor veneti hanno esplicitato maggiormente le criticità percepite.

#### *5.2 Analisi statistica dei questionari nazionali*

##### *Questionario – sezione generale*

Tra i 39.994 tutor che hanno risposto al questionario nazionale, emerge che è diffusa ma non è ancora sistematica la formazione nei tutor: sono infatti il 35,7% coloro che affermano di essere stati formati a fronte di un 64% circa che svolge la funzione di tutor senza specifica formazione. Tuttavia, tra coloro che sono stati formati vi è una percezione di utilità per la grande maggioranza (22,3% e 55,3% che rispondono rispettivamente “Molto” e “Abbastanza” alla domanda “L'attività formativa ti è stata utile per svolgere al meglio la funzione di tutor?”).

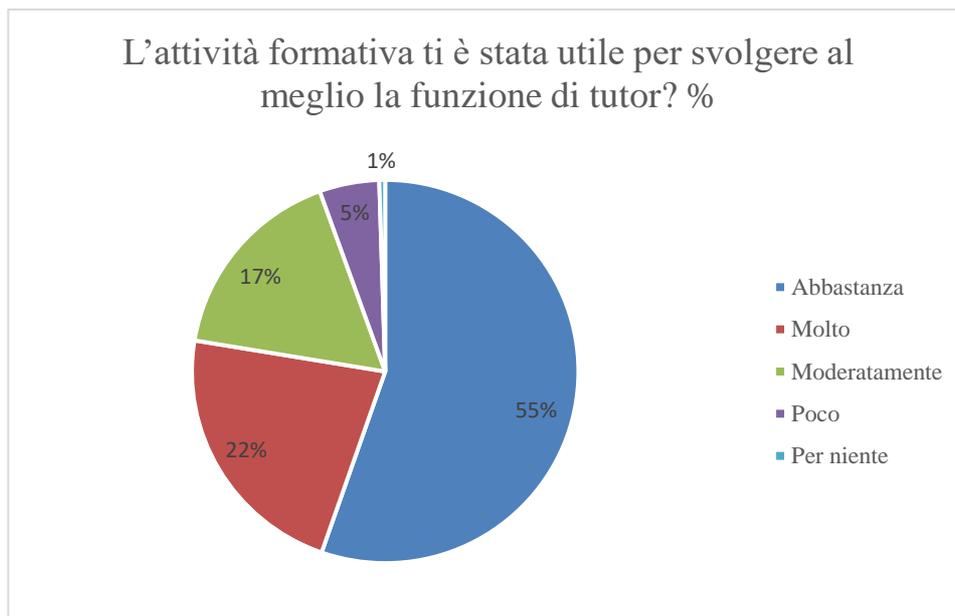


Figura 1 – Questionario Tutor sezione generale – Utilità della formazione (domanda condizionata alla risposta affermativa di aver ricevuto la formazione)

Nonostante sia in vigore da due anni scolastici (il DM 226 è di agosto del 2022), l'allegato A non è ancora usato da tutti i tutor anche se, nel complesso, sono il 44,4% coloro che affermano di averlo usato durante lo scorso anno scolastico.

La domanda “Durante le ore di osservazione *peer-to-peer* nella classe del tutor di quali tra i seguenti strumenti hai fatto uso?” ammetteva una risposta multipla ed ha restituito i profili di risposta come illustrato nella seguente tabella (Tabella 2).

Tabella 2: Strumenti usati dai tutor durante le ore di osservazione *peer to peer*

Durante le ore di osservazione <i>peer to peer</i> nella classe del tutor di quali tra i seguenti strumenti hai fatto uso?	Frequenza	% di risposte	% di casi
Osservazioni libere con carta e penna	26601	43.04	66.51
Allegato A al DM 226 del 22 agosto 2022	17762	28.74	44.41
Griglie strutturate (check-list)	7055	11.42	17.64
Griglie semistrutturate	7001	11.33	17.51
Nessuno strumento formalizzato	2547	4.12	6.37
Altro	835	1.35	2.04
<b>Totale</b>	<b>61801</b>	<b>100.00</b>	<b>154.48</b>
Casi validi: 39993			
Missing: 985			

L'analisi delle frequenze nelle combinazioni di risposta mostra che chi ha fatto uso dell'Allegato A in maniera esclusiva rappresenta il 15,8% della popolazione, mentre il 18,4% dichiara di averne fatto uso in combinazione con “osservazioni libere carta e penna”, risultato che conferma l'esigenza di personalizzazione di questo strumento.

L'uso combinato di Allegato A insieme ad altri strumenti di osservazione rimane minoritario, sottolineando in qualche modo l'esaustività dello strumento rispetto agli obiettivi dell'attività di osservazione reciproca. Rimane però significativo l'uso esclusivo di osservazioni libere carta e penna che complessivamente riguarda oltre il 25% della popolazione. I tutor che hanno scelto soltanto l'opzione "nessuno strumento formalizzato" rappresentano il 3,8% pari a 1.575 casi.

### 5.3 Vantaggi e svantaggi dell'Allegato A

Tra coloro che hanno usato l'allegato A, ovvero 17.762 tutor, analizziamo i risultati raggruppando le risposte in accordo con le categorie elaborate nell'analisi tematica.

Sulla base dei dati relativi alla categoria "Completezza e dettaglio" dell'Allegato A (Figura 2), emerge una percezione prevalentemente positiva, ma con alcune sfumature critiche; i dati evidenziano un generale apprezzamento per la completezza e il dettaglio dello strumento, accompagnato però da alcune critiche relative alla sua ridondanza e struttura. La percezione positiva emerge chiaramente, con il 50,4% dei rispondenti che ritiene l'Allegato "Abbastanza" completo e il 26,5% che lo valuta "Molto" completo. Similmente, il 48,8% lo considera "Abbastanza" completo e dettagliato, e un ulteriore 31,2% lo definisce "Molto" completo e dettagliato. Questi dati confermano che l'Allegato soddisfa in modo significativo le aspettative dei docenti in termini di contenuto e struttura. Per quanto riguarda la percezione della ridondanza e dell'eccessiva strutturazione, i dati riflettono opinioni più diversificate. Il 30% ritiene l'Allegato "Moderatamente" ridondante, con un ulteriore 29% che lo giudica "Poco" ridondante. Analogamente, il 34,7% lo considera "Moderatamente" strutturato eccessivamente, mentre il 20,7% lo valuta "Poco" e il 16,3% "Per niente" strutturato eccessivamente. Tuttavia, solo il 7% e il 6% rispettivamente vedono l'Allegato come "Molto" eccessivo o ridondante, suggerendo che la maggior parte dei docenti non percepisce queste caratteristiche come problematiche predominanti.

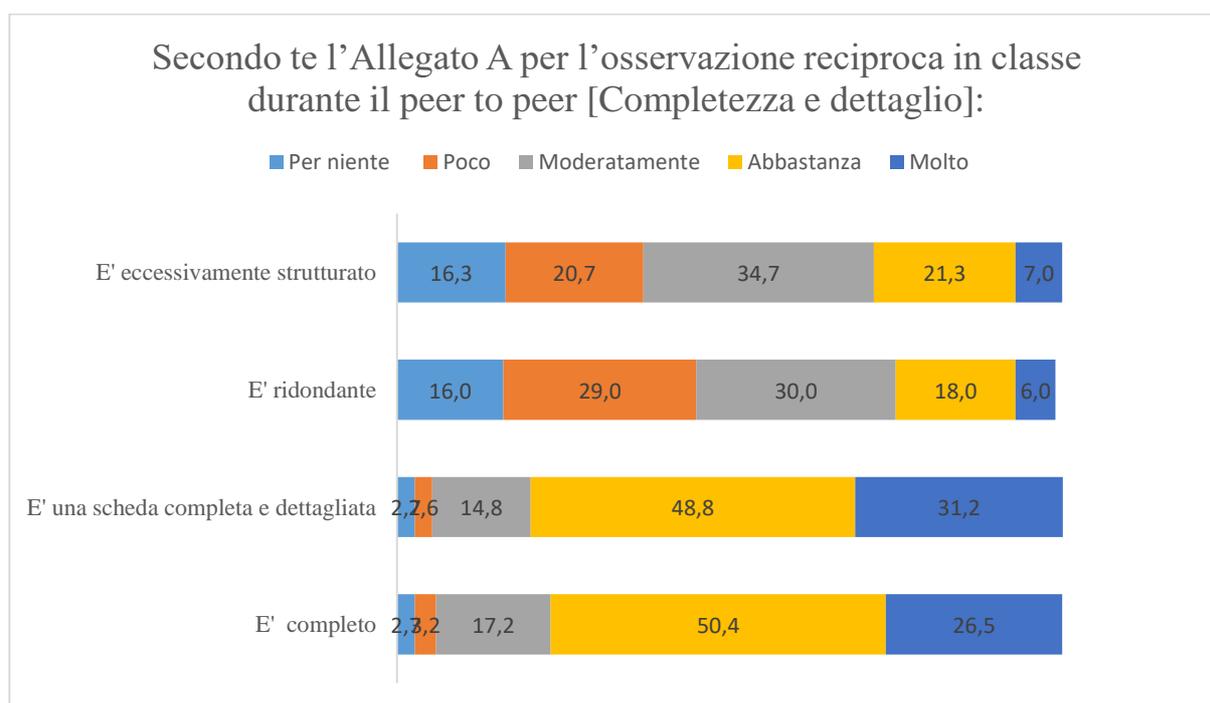


Figura 2 – Opzioni di risposta relative alla "Completezza e dettaglio" dell'Allegato A

Nella categoria "Facilità e rapidità di compilazione" dell'Allegato A, i dati mostrano una percezione generalmente positiva per la chiarezza e la facilità d'uso, con alcune osservazioni sulla necessità di informazioni aggiuntive. La maggioranza dei docenti trova il documento comprensibile e ben strutturato: l'allegato A è percepito come "Abbastanza" chiaro dal 47.4% dei rispondenti e "Molto" chiaro dal 32.6%, con solo il 5.5% che lo giudica "Per niente" o "Poco" chiaro.

Anche la facilità d'uso riceve valutazioni molto positive, con il 43.0% che ritiene l'Allegato "Abbastanza" facile da utilizzare e il 39.5% che lo considera "Molto" facile. Solo il 3.0% lo ritiene "Per niente" facile da usare, e l'11.8% lo valuta "Moderatamente" facile, indicando che la maggior parte degli utenti trova l'Allegato accessibile e intuitivo.

Una quota significativa dei rispondenti (28.3% "Per niente" e 29.6% "Poco") non avverte la necessità di ulteriori informazioni per comprendere l'uso corretto dello strumento. Tuttavia, il 22.5% lo valuta "Moderatamente" bisognoso di chiarimenti, e il 15.4% "Abbastanza" e il 4,3% "Molto" segnalando che una parte dei docenti potrebbe beneficiare di linee guida più esplicite per massimizzare l'efficacia dello strumento.

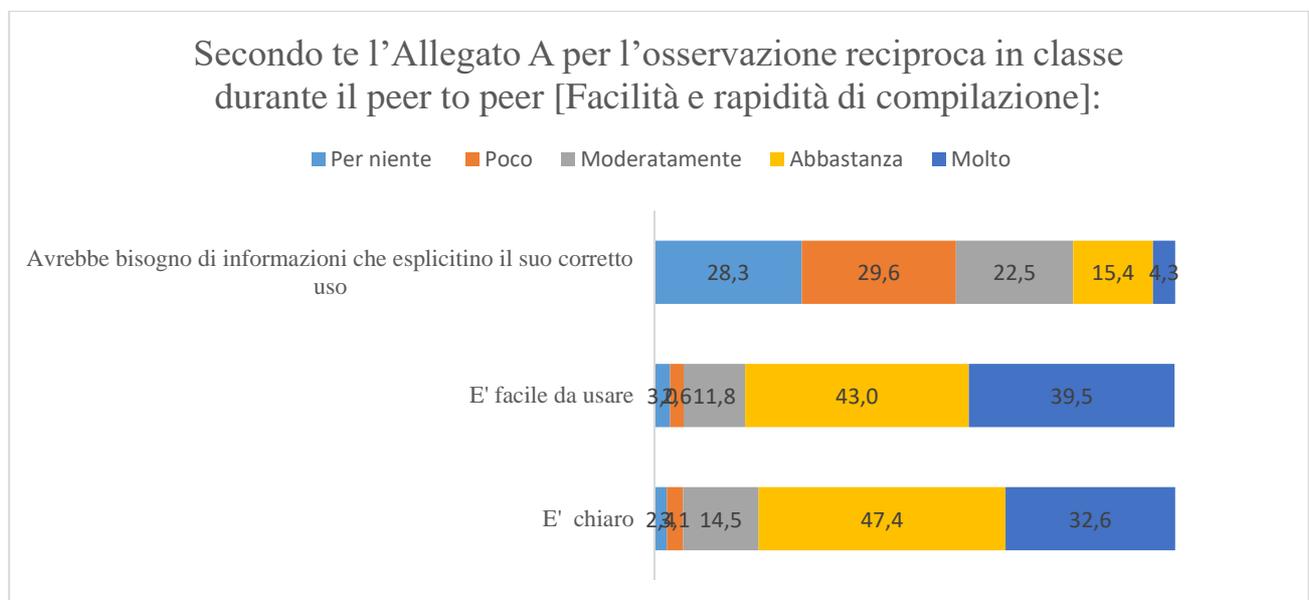


Figura 3 - Opzioni di risposta relative alla "Facilità e rapidità di compilazione" dell'Allegato A

Nella categoria "Guida, oggettività e standardizzazione" dell'Allegato A, i dati evidenziano un ampio consenso tra i docenti sull'utilità dello strumento per orientare l'osservazione, promuovere uno sguardo oggettivo e fungere da riferimento standardizzato a livello nazionale. La maggioranza dei docenti ritiene che l'Allegato consenta "Abbastanza" (55.0%) o "Molto" (27.3%) di orientare l'osservazione durante il peer-to-peer. Circa il 50.6% dei rispondenti trova l'Allegato "Abbastanza" utile come unico strumento nazionale per guidare l'osservazione, mentre il 22.8% lo considera "Molto" utile. Sebbene una minoranza lo valuti solo "Moderatamente" utile (20.2%), questi dati riflettono una percezione positiva del ruolo dell'Allegato come standard nazionale, anche se ci sono margini per incrementarne l'efficacia percepita. Il 51.7% dei docenti considera l'Allegato "Abbastanza" utile per facilitare un'osservazione oggettiva, mentre il 28.9% lo valuta "Molto" utile. Lo strumento è apprezzato per il supporto offerto nel garantire coerenza e imparzialità durante le

osservazioni.

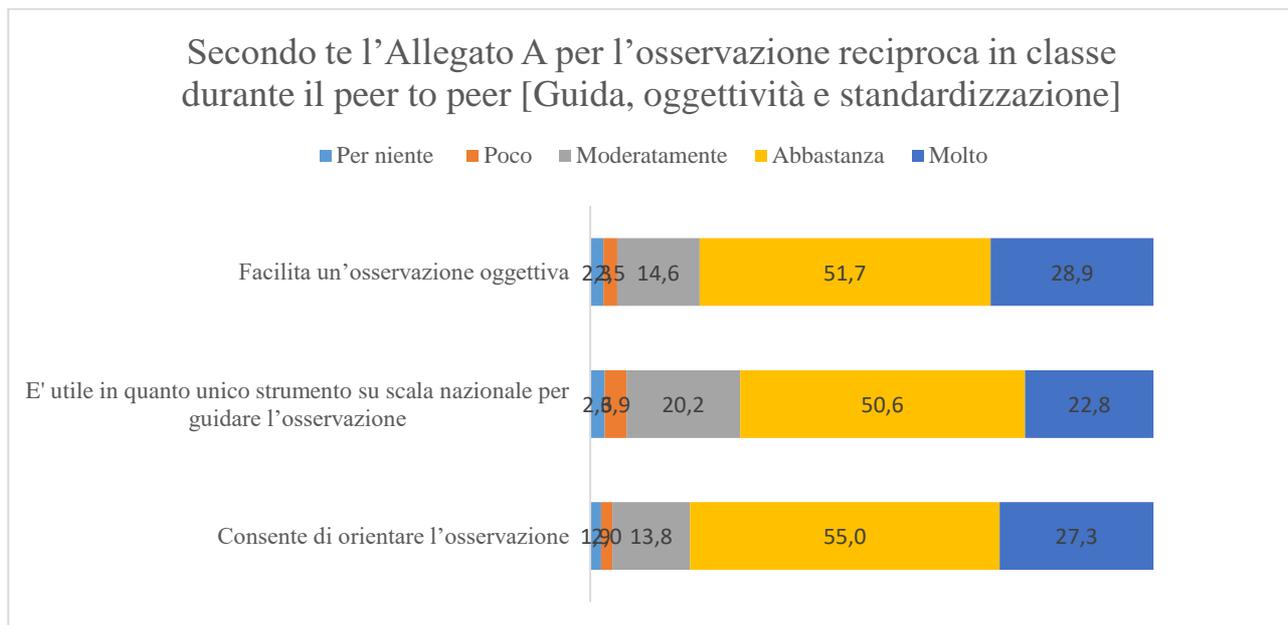


Figura 4 - Opzioni di risposta relative alla "Guida, oggettività e standardizzazione" dell'Allegato A

Nella categoria "Stimolo alla riflessione e all'autoanalisi" dell'Allegato A, i dati evidenziano un ampio consenso sull'utilità dello strumento nel promuovere la riflessione personale sulla didattica dei docenti; infatti, quasi la metà dei rispondenti trova l'Allegato "Abbastanza" utile per avviare una riflessione personale (49.5%), mentre un ulteriore 25.6% lo considera "Molto" utile. Questi dati dimostrano che circa il 75% dei docenti nel complesso riconosce lo strumento come un valido supporto per stimolare l'autoanalisi e il miglioramento della pratica didattica. Il 18.4% dei docenti valuta l'utilità dello strumento come "Moderata". Questo gruppo potrebbe rappresentare coloro che trovano l'Allegato utile in alcuni contesti ma non completamente soddisfacente per una riflessione approfondita. Solo una minima parte dei docenti non percepisce l'Allegato come strumento efficace per la riflessione personale.

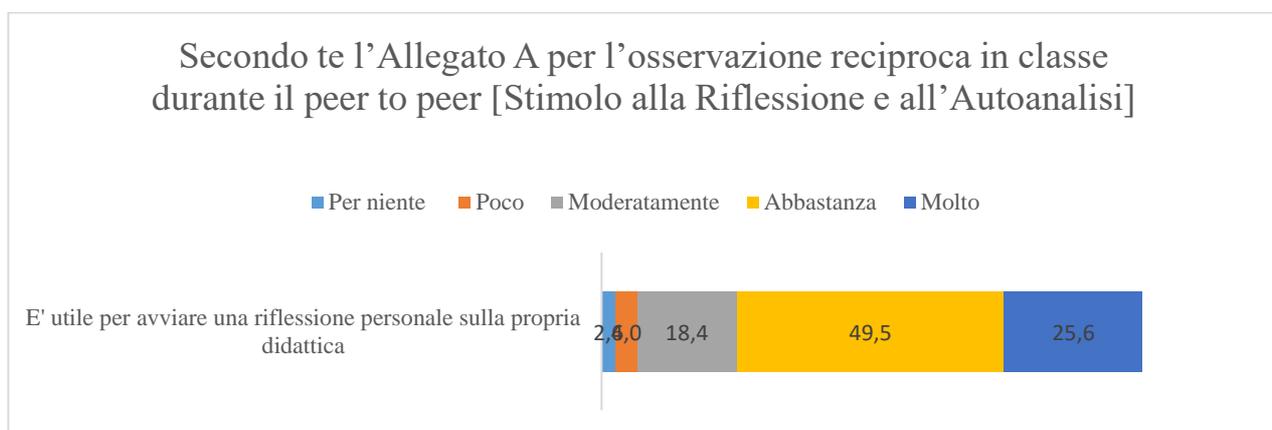


Figura 5 - Opzioni di risposta relative alla "Stimolo alla riflessione e all'autoanalisi" dell'Allegato A

Anche nella categoria "Pertinenza e adattabilità" dell'Allegato A, i dati evidenziano una percezione

complessivamente positiva per quanto riguarda la pertinenza rispetto ai diversi ordini scolastici e profili dei docenti, pur lasciando emergere alcuni margini di miglioramento. La maggioranza dei rispondenti ritiene l'Allegato "Abbastanza" pertinente (54.7%) o "Molto" pertinente (20.1%) per i diversi ordini scolastici. Le valutazioni sono simili, con il 52.6% dei rispondenti che considera l'Allegato "Abbastanza" pertinente e il 21.0% che lo valuta "Molto" pertinente per i diversi profili professionali. Le percentuali di criticità sono basse (3.1% "Per niente" e 4.3% "Poco"), anche se una quota rilevante del campione (19.1%) ritiene lo strumento "Moderatamente" pertinente. Questo conferma che potrebbe essere utile un'ulteriore personalizzazione dello strumento per rispondere meglio alle esigenze di specifici profili di docenti.

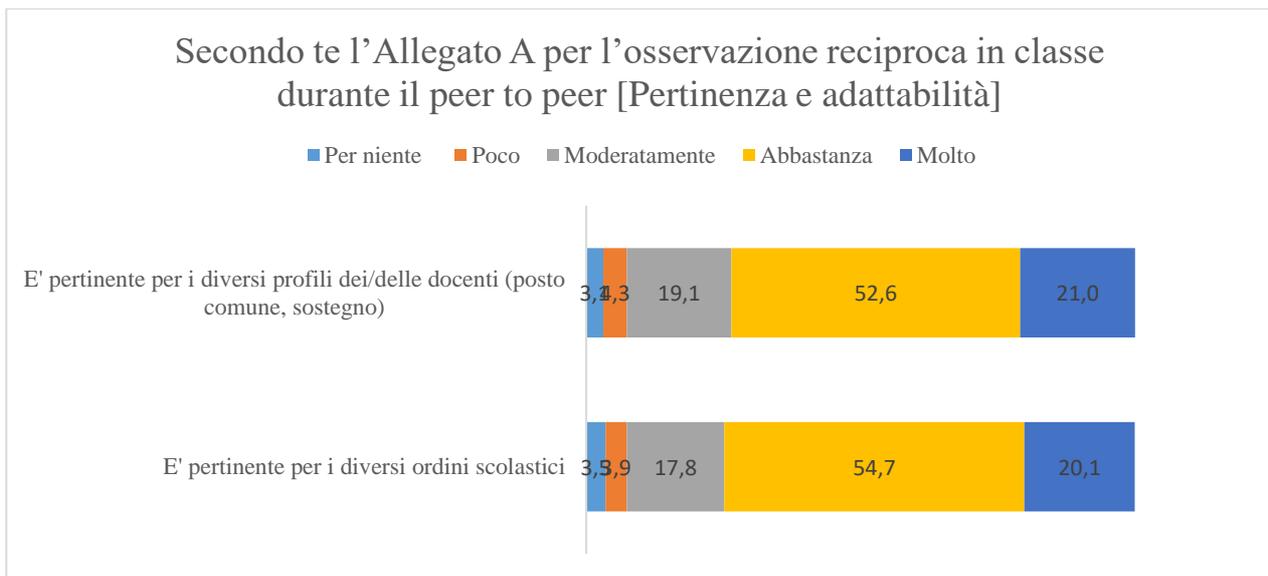


Figura 6 - Opzioni di risposta relative alla "Pertinenza e adattabilità" dell'Allegato A

### Questionario – sezione specifica

Dall'analisi delle risposte emerge un profilo di comportamento dei tutor estremamente attivo e collaborativo nell'accompagnamento dei docenti neoassunti. La stragrande maggioranza dei tutor (80.7%) ha effettuato tre o più osservazioni in classe, indicando un coinvolgimento frequente e continuativo. Inoltre, la progettazione preliminare dell'attività osservata è stata svolta in modo condiviso nel 90.5% dei casi, a testimonianza di un approccio strutturato e pianificato. Infine, quasi tutti i tutor (98.5%) hanno condiviso le loro riflessioni con il docente osservato a conclusione dell'esperienza, evidenziando un forte orientamento al feedback e alla crescita professionale dei nuovi insegnanti.

La domanda a risposta multipla "Quali sono stati gli aspetti oggetto di particolare attenzione da parte tua durante l'osservazione nella classe del/della docente neoassunto/a?" aveva come obiettivo quello di analizzare i focus di osservazione dei tutor nelle classi dei docenti neoassunti. Dall'analisi delle risposte emerge che i tutor, durante le osservazioni in classe, hanno dedicato maggiore attenzione agli aspetti nel loro insieme (il 26% circa dichiara di averli considerati tutti in eguale misura), con una concentrazione di scelta su fattori legati al clima di classe e alla gestione dei tempi rispetto alla soglia di attenzione degli studenti. In particolare il clima di classe ha rappresentato la principale area di

interesse, con il 73.71% dei tutor che l’ha segnalato come aspetto prioritario; la gestione dei tempi rispetto all’attenzione degli studenti, con il 62.06% delle risposte; il progetto didattico specifico, il 58.47% ha osservato aspetti legati alle attività specifiche del docente neoassunto, evidenziando un’attenzione alla coerenza tra progettazione e pratica; la personalizzazione dell’apprendimento, il 53.88% ha posto attenzione alla capacità del docente di adattare i contenuti ai bisogni individuali degli studenti.

Altri aspetti, come la gestione dei tempi rispetto agli obiettivi di apprendimento, l’uso di risorse strumentali e lo sviluppo di competenze trasversali, sono stati considerati rilevanti ma in misura minore. La distribuzione delle risposte evidenzia un approccio focalizzato su clima, sull’attenzione e adattamento didattico, con un minore interesse per l’organizzazione fisica dell’aula o per il grado di raccordo con il Piano Educativo Individualizzato (PEI).

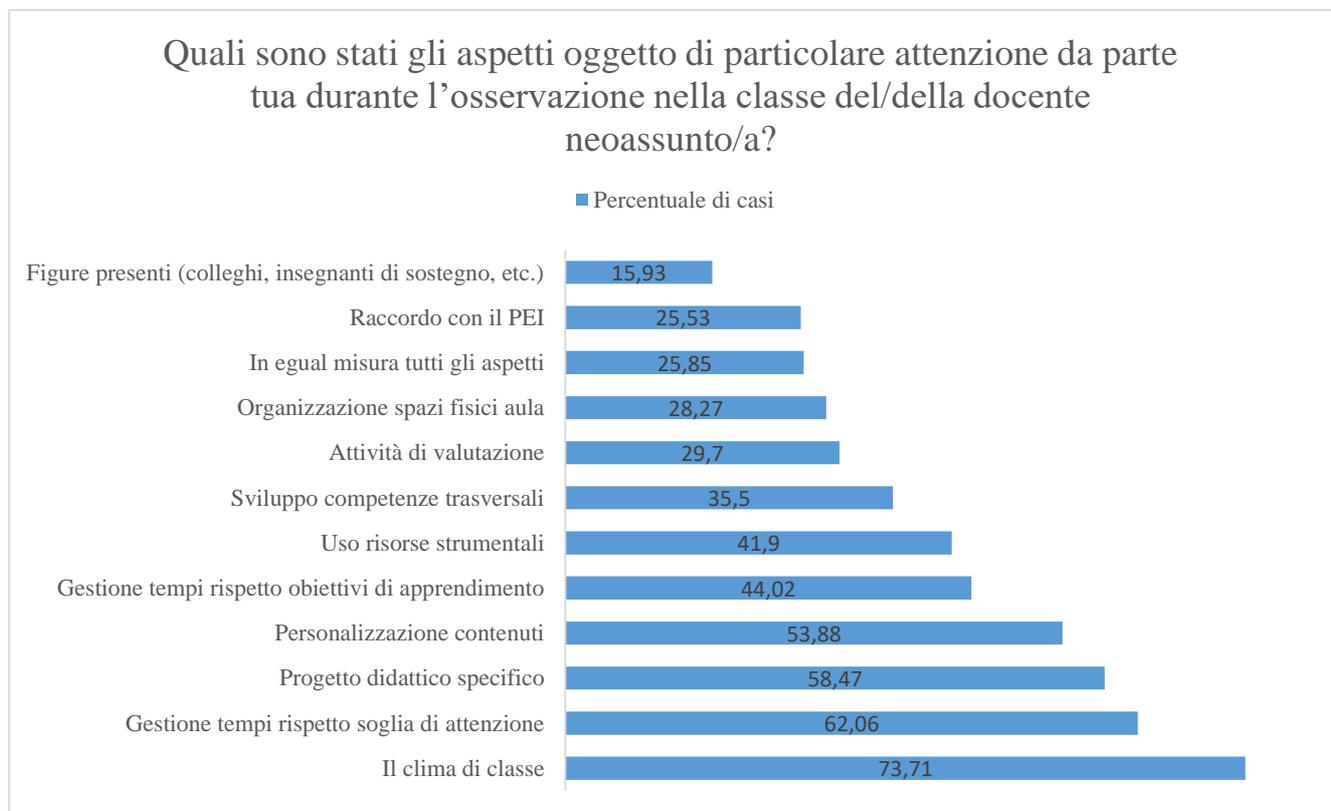


Figura 7 – Principali aspetti osservati dal tutor durante l’osservazione nella classe del docente neoassunto

Dall’analisi delle risposte emerge anche che i tutor hanno condiviso con i docenti neoassunti le riflessioni sulle loro osservazioni con particolare riguardo agli aspetti didattici e metodologici, seguiti da osservazioni di carattere generale e sul comportamento da tenere con gli studenti per migliorare il clima di classe. Le riflessioni didattiche e metodologiche sono state condivise in maniera approfondita, con il 60.3% dei tutor che ha risposto “Molto” e il 32% “Abbastanza”. Anche le riflessioni di carattere generale sono state trattate in modo significativo (46% “Molto” e 41,9% “Abbastanza”), indicando un’attenzione alla visione d’insieme e alla contestualizzazione delle osservazioni. I tutor hanno infine discusso in modo rilevante anche le modalità di interazione con gli studenti per migliorare il clima di classe, con il 42.9% che ha risposto “Molto” e il 30.6% “Abbastanza”. Gli aspetti di contenuto, pur condivisi, hanno visto una minore intensità, con il 39.1%

che ha risposto “Molto” e il 36.7% “Abbastanza”, suggerendo un orientamento dei tutor verso una consulenza più focalizzata su metodologie e dinamiche di classe rispetto ai contenuti specifici.

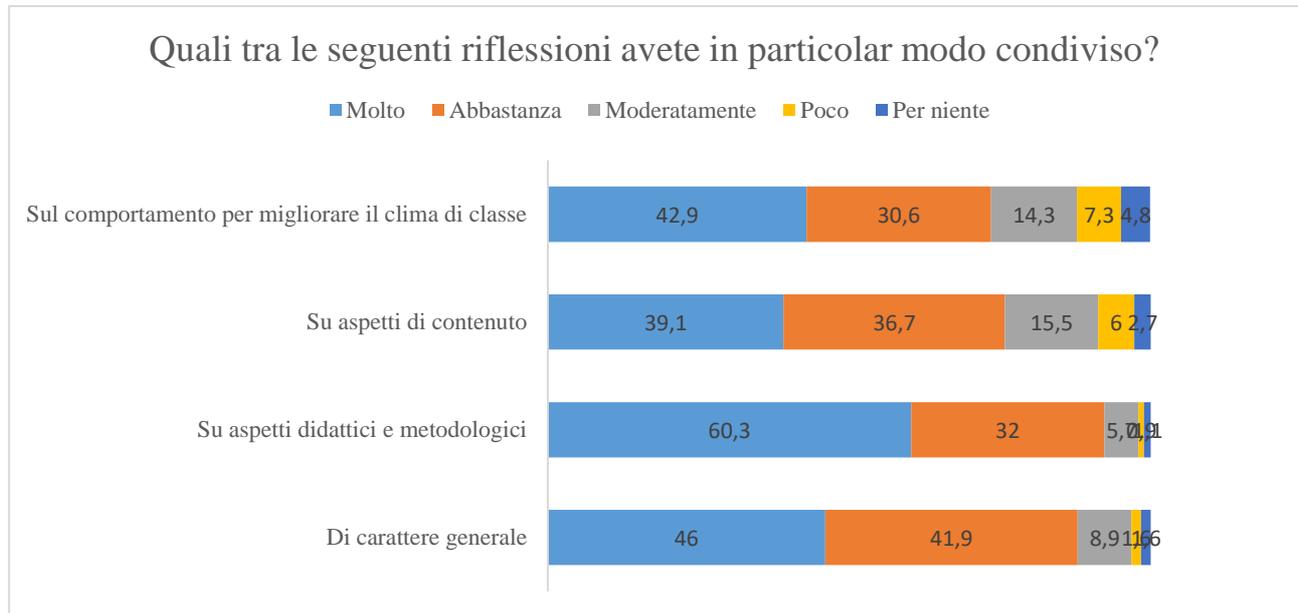


Figura 8 – Riflessioni condivise tra tutor e docente neoassunto dopo la fase di osservazione

## 6. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

I risultati di questo studio evidenziano che, sebbene lo strumento standardizzato in Italia “Allegato A” sia generalmente percepito come valido e utile, esistono margini di miglioramento per aumentarne l’adattabilità ai contesti specifici e alle diverse situazioni didattiche. Un’importante implicazione per i decisori politici è la necessità di rendere la griglia più flessibile, ampliando e migliorando il set di informazioni preliminari che delincono il contesto osservato. Una maggiore attenzione alle specificità del contesto consentirebbe di ridurre il numero di indicatori da rilevare durante l’osservazione, concentrandosi su quelli più rilevanti per la situazione. Inoltre, è opportuno considerare lo sviluppo di strumenti paralleli che utilizzino descrittori maggiormente specifici per i diversi ordini scolastici (scuola dell’infanzia, primaria, secondaria, sostegni) e per i contesti disciplinari. Questo approccio non richiederebbe necessariamente una modifica delle aree tematiche o degli indicatori principali, ma punterebbe a rendere i descrittori più rappresentativi delle situazioni osservate. In questo modo, l’Allegato A potrebbe rispondere meglio alle esigenze di contesti educativi variegati e promuovere una maggiore efficacia nelle pratiche di mentoring.

Il modello italiano di *peer-to-peer* si distingue per l’integrazione di un approccio normativo strutturato con uno standard nazionale obbligatorio, rappresentato dall’Allegato A. Questo aspetto contrasta con altri modelli internazionali, dove gli strumenti di osservazione sono spesso meno prescrittivi e l’osservazione tra pari si concentra principalmente sullo sviluppo professionale, utilizzando strumenti che bilanciano standardizzazione e flessibilità, come il Quality of Teaching (QoT) framework. L’Allegato A si colloca a metà strada tra ISTOF e QoT, combinando un approccio strutturato (simile a ISTOF) con un obiettivo formativo (simile a QoT). Tuttavia, l’Allegato A presenta caratteristiche normative che lo differenziano nettamente, in quanto è integrato in un sistema obbligatorio su scala nazionale e il suo uso ha una ricaduta valutativa importante al termine dell’anno

di prova. Per migliorare il suo impatto, potrebbe trarre vantaggio dall'approccio flessibile di QoT e dalla focalizzazione su indicatori osservabili e misurabili di ISTOF, bilanciando meglio la necessità di standardizzazione e adattabilità.

La ricaduta di questo studio oltre la prospettiva nazionale è facilitata dal fatto che il modello di induction italiano condivide diverse somiglianze con i sistemi di induzione implementati in altri paesi europei, come evidenziato nel LOOP Report on teacher education (2022). Secondo questo rapporto, tra i paesi partner del progetto si evidenzia che in Italia, Portogallo, Grecia e Germania, elementi comuni nei programmi di induction includono processi strutturati di mentoring, osservazioni tra pari e un'attenzione particolare allo sviluppo pedagogico e professionale. Questi approcci sono progettati per affrontare le sfide condivise dai nuovi insegnanti, come l'adattamento alla realtà della classe e l'inserimento nelle dinamiche scolastiche, enfatizzando al contempo l'importanza della collaborazione e del feedback all'interno del sistema educativo. L'indagine sull'Allegato A e sul modello di *peer-to-peer* nell'induction italiana offre dunque spunti concreti per un'applicazione internazionale. La standardizzazione dello strumento e il suo duplice scopo, formativo e valutativo, possono essere particolarmente utili in paesi che mirano a integrare percorsi di mentoring sistematizzati all'interno delle politiche nazionali per l'induction. Inoltre, il ruolo dell'osservazione reciproca nel promuovere riflessione professionale e feedback bidirezionale offre un paradigma replicabile in sistemi che privilegiano la crescita professionale collaborativa. Queste connessioni evidenziano come il modello italiano, pur radicato in un contesto normativo nazionale, possa fungere da catalizzatore per lo sviluppo di pratiche condivise a livello europeo, contribuendo al rafforzamento della qualità dell'insegnamento in contesti diversi.

In successivi studi sarebbe utile indagare come il feedback, derivato dall'osservazione strutturata, abbia modificato le pratiche didattiche dei docenti neoassunti e dei loro tutor (De la Iglesia, 2024). Questo permetterebbe di valutare l'effettivo impatto dell'Allegato A sullo sviluppo professionale e sull'efficacia didattica. Ulteriori ricerche potrebbero esplorare anche l'affidabilità tra valutatori, considerando l'uso di strumenti standardizzati come supporto per garantire consistenza nei giudizi e migliorare la qualità del mentoring. È importante infatti ricordare che l'Allegato A "può" essere usato anche dal dirigente scolastico durante la sua visita osservativa obbligatoria nella classe del docente neoassunto.

L'osservazione strutturata rappresenta una pratica complessa ma fondamentale per il miglioramento dell'efficacia didattica e per il successo del percorso di mentoring. Le evidenze raccolte in questo studio offrono spunti per guidare i decisori politici e i professionisti dell'educazione verso un uso più mirato e flessibile dello strumento standardizzato. Migliorare la capacità dello strumento di adattarsi a contesti diversificati e promuovere una riflessione critica tra tutor e neoassunti rappresenta un passo cruciale per massimizzare l'impatto del *peer-to-peer* nel modello italiano di *induction*, un modello che, essendo radicato, ha contribuito a costruire una cultura dell'osservazione reciproca che apre ad interessanti scenari di adozione di questo modello nella formazione in servizio.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Allegato A Decreto Ministeriale n. 226 del 16 agosto 22. (2022).  
<https://www.mim.gov.it/documents/828576/0/Decr-MI-16ago2022-226-Formaz-prova-docenti-NAss-All.pdf/e526bd02-82f1-65c0-0af9-98e6cdcb4d1b?version=1.0&t=1661778006802>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calvani, A., Marzano, A., & Miranda, S. (2021). Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe? *Formazione & insegnamento*, 19(1 Tome II), 599–621. [https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21\\_53](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_53)
- Ciraci, A. M., & Bianchi, M. (2024). Teaching induction. Observation in class and peer education in teacher professional development. *The training of mentor teachers for newly hired teachers in Italy. An ecosystemic perspective*, 143.
- De la Iglesia, B., Forteza, D., & Duma, L. (2024). Peer feedback in teacher professional development: A systematic review. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288). <https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=4077&context=rep>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Luxembourg: *Publications Office of the European Union*.
- Fiorucci, M. (Ed.). (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti* (Vol. 4). Roma TrE-Press.
- Fiorucci, M., & Moretti, G. (Eds.). (2024). *The training of mentor teachers for newly hired teachers in Italy. An ecosystemic perspective* (Vol. 12). Roma TrE-Press.
- Geraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2014). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358–377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Hamilton, E. R. (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*, 39(1), 42–64.
- Hill, H. C., Charalambous, C. Y., & Kraft, M. A. (2012). When rater reliability is not enough: teacher observation systems and a case for the generalizability study. *Educational Researcher*, 41(2), 56–64.
- Ingram, J., Sammons, P., & Lindorff, A. (2018). Observing Effective Mathematics Teaching: A Review of the Literature. *Education Development Trust*. ISBN: 978-1-909437-97-5
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Teddlie, C. (2010). The international system for teacher observation and feedback. In P. L. Peterson, E. L. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., Vol. 3). Oxford, England: Elsevier.
- LOOP Report – Improving our understanding of teacher education (2022). Braga: Casa do Professor. Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union Reference number: 2020-1-PT01-KA201-078764. Disponibile su <https://loop.casadoprofessor.pt/>
- Morini, A., & Moretti, G. (2024). Peer observation in the induction step: a tool to qualify mentoring activities. *The training of mentor teachers for newly hired teachers in Italy. An ecosystemic perspective*, 161.
- Pettenati, M.C., Tancredi, A., & Martinelli, S. (2022). Il peer to peer: lo sviluppo professionale attraverso la relazione docente-tutor. In M. C. Pettenati (Ed.), *L'anno di formazione e prova degli insegnanti dal 2015 ad oggi. Cronistoria di una ballata popolare* (pp. 197-214). Roma: Carocci. ISBN: 9788829018048.
- Project LOOP. (2020). Empowering teachers personal, professional and social continuous development through innovative peer-induction programmes (626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY).
- Rossi, P. G., & Fedeli, L. (2016). Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training. In <https://services.igi-global.com/resolvedoi/resolve.aspx?doi=10.4018/978-1->

5225-0711-6. IGI Global. <https://www.igi-global.com/book/integrating-video-into-pre-service/www.igi-global.com/book/integrating-video-into-pre-service/148513>

Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127–152.

-----

Copyright (©) 2025 Maria Chiara Pettenati, Sara Martinelli, Anna Tancredi



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

*How to cite this paper:* Pettenati, M.C., Martinelli, S., Tancredi, A. (2025). Analisi delle percezioni dei docenti tutor sull’efficacia dello strumento standardizzato “Allegato A” per l’osservazione in classe nell’anno di prova in Italia [ Analysis of mentor teachers' perceptions o the effectiveness of the standardized tool "Allegato a" for classroom observations in induction in Italy]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 1., 192-210.

[https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17115](https://doi.org/10.14668/QTimes_17115)