

Collana Psychology and Education

IL TUTOR DEI DOCENTI NEOASSUNTI

a cura di
Massimiliano Fiorucci
e Giovanni Moretti



Roma TrE-Press
2019

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Psychology & Education
4

IL TUTOR DEI DOCENTI NEOASSUNTI

a cura di
MASSIMILIANO FIORUCCI - GIOVANNI MORETTI



Roma TrE-Press

2019

Direzione:

Valeria Biasci, Università "Roma Tre"

Comitato scientifico:

Valeria Biasci, Università "Roma Tre" Giuseppe Carrus, Università "Roma Tre" Lucia Chiappetta Cajola, Università "Roma Tre" Gaetano Domenici, Università "Roma Tre" Anna Maria Ciraci, Università "Roma Tre" Concetta La Rocca, Università "Roma Tre" Fabio Lucidi, "Sapienza" Università di Roma Piero Lucisano, "Sapienza" Università di Roma Massimo Margottini, Università "Roma Tre" Giovanni Moretti, Università "Roma Tre" Michele Pellerey, Università Pontificia Salesiana, Roma Antonella Poce, Università "Roma Tre" Giovanni Maria Vecchio, Università "Roma Tre" Bernardo Hernandez Ruiz (Profesor catedratico), Università de la Laguna, Spagna Jaap Scheerens, Professor Emeritus, University of Twente (the Netherlands)

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TiE-PRESS*

Impaginazione e grafica: Start Cantiere Grafico

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TiE-PRESS*

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Edizioni: Roma TiE-PRESS©

Roma, ottobre 2019

ISBN: 978-88-32136-73-9

<http://romatypress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TiE-PRESS©* è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma



Regolamento della Collana

Psychology & Education

I. Denominazione

1. È istituita la collana *Psychology & Education* per le Edizioni Universitarie di Roma Tre all'interno del progetto di Ateneo Roma TrE-Press.

2. I volumi sono pubblicati in formato digitale (e-book) sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della tradizionale pubblicazione a stampa attraverso lo strumento della stampa su richiesta (print on demand).

II. Finalità

The *Psychology & Education* series has aimed to be an inclusive central repository for high quality research reports, reviews, theoretical and empirical articles.

The Series serves as a scientific forum for theoretical and empirical studies of psychological, issues with applications in different educational context.

The *Psychology & Education* series aims to: promote and develop research in psychological and educational field; promote scientific reflection on psycho-socio-educational research methodologies, with particular reference to empirical-experimental research; disseminate and discuss the results of quantitative and qualitative studies in the field as well as offer scientifically high profile material to those young researchers or teachers who have to base their work on solid up-to-date knowledge.

The Series takes manuscripts written in Italian or English into consideration for publication, along with abstracts (250 words) and Title in English and Italian.

Qualified empirical and theoretical contributions are accepted.

The accepted contributions focus on the following theme areas:

- Basic research on affective and cognitive processes, and on personological lines
- History and methodology of psychological research
- Psychological components of educational research
- Social interaction processes at the individual, group and societal level
- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Social interaction processes at the individual, group and societal level
- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Developmental Psychology

- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Development Psychology
- Clinical Psychology
- Methodology of educational research
- Empirical-experimental didactic research
- Educational technologies and distance education
- Life-long learning and on-going training
- Curriculum theory and disciplinary didactics
- Learning difficulties and disabilities
- Sociology of education and Methodology of social sciences.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.

Indice

Prefazione di Rosalia Spallino	I
Introduzione di Massimiliano Fiorucci e Giovanni Moretti	11
1. <i>Il tutor dei docenti neoassunti come risorsa per lo sviluppo professionale dei docenti: un percorso di formazione</i> di Giovanni Moretti	15
2. <i>La formazione tra pari e la riflessione sulle pratiche professionali: il framework teorico della comunità di pratica</i> di Giuditta Alessandrini	35
3. <i>Autovalutazione e promozione di competenze strategiche</i> di Massimo Margottini	47
4. <i>L'attività di osservazione in classe nella fase di avvio alla professione docente</i> di Anna Maria Ciraci	61
5. <i>Ricerca, azione e fiducia in classe. Uno sguardo trifocale sulle attività valutative</i> di Concetta La Rocca	75
6. <i>Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti</i> di Fabio Bocci	87
7. <i>Il Counselling per la supervisione professionale Docente Tutor Docente neoassunto</i> di Valeria Biasi, Nazarena Patrizi	107
8. <i>L'osservazione del docente tutor e l'autovalutazione del docente neoassunto: strategie per qualificare le attività di tutorship</i> di Arianna Lodovica Morini	121
9. <i>La funzione strategica del middle management per qualificare e innovare i processi formativi: il Questionario sulle pratiche valutative</i> di Arianna Giuliani	137
10. <i>Il Tutor dei docenti neoassunti di scuola dell'infanzia e lo sviluppo del sistema integrato 0-6</i> di Bianca Briceag	151
11. <i>Il profilo dei docenti tutor dei neoassunti in anno di prova</i> di Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Arianna Giuliani	165

Il Counselling per la supervisione professionale Docente Tutor – Docente neoassunto

di Valeria Biasi e Nazarena Patrizi¹

7.1 *L'introduzione del Counselling professionale in ambito educativo-formativo: gli aspetti legislativi*

Considerando l'insieme delle attuali norme di riferimento diffuse dall'Ufficio Scolastico Regionale della Regione Lazio (a.a. 2017-2018) possiamo precisare la natura e la funzione della pratica del *Counselling professionale* in ambito educativo-formativo così come segue:

“Questa pratica, utilizzata negli Stati Uniti d'America intorno alla metà del secolo scorso, è approdata da poco in Italia. Il counselling, nell'ambito dell'anno di prova del docente neoassunto, è un incontro tra due docenti – il counsellor (tutor) e il neoassunto – che, grazie ad un dialogo orientato, instaurano una relazione di qualità, in un clima d'ascolto, che favorisce la capacità di individuare, riconoscere e definire le eventuali difficoltà. Attraverso il percorso di riflessione il neoassunto scoprirà le risorse che occorrono per superare le difficoltà. In questa relazione, in cui il neoassunto è protagonista del processo ed è guidato ad esaminare il suo problema da diversi punti di vista, potrà scorgere nuove letture e diverse possibili soluzioni.

L'attività di counselling è altresì orientata a favorire e permettere lo svolgimento del processo: il counsellor grazie alle sue qualità relazionali, oltre alle tecniche apprese durante la formazione, userà le proprie risorse interne e l'esperienza personale nell'intero percorso di supervisione.

Il counsellor in generale non deve giudicare, interpretare, produrre o suggerire soluzioni.

Come funziona nella pratica: per iniziare si organizza un primo colloquio finalizzato a conoscersi e ad individuare le difficoltà del neoassunto:

- Quale idea ha il neoassunto del suo disagio?
- Perché è giunto alla conclusione di dover cambiare qualcosa?
- Cosa è “disposto a fare” per operare questo cambiamento?
- Che cosa potrà fare una volta che il disagio sarà risolto?
- Definire quanto tempo occorre per risolvere il disagio: viene definito un

¹ Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto delle due autrici; in particolare V. Biasi ha scritto i paragrafi 7.3, 7.4 e N. Patrizi i paragrafi 7.1, 7.2. Il paragrafo 7.5 è stato scritto a due mani dalle autrici.

“contratto” chiaro in termini di obiettivi e di tempo necessario per portare a termine il processo. “ (Rapporto dell’USR Lazio, a.a. 2017-2018, pag. 17).

È facilmente riconoscibile a questo punto il ruolo primario che lo sviluppo delle competenze di counselling dovrà via via ricoprire nei percorsi di formazione del docente sia iniziale sia *in itinere*.

Infatti, l’attuale normativa di riferimento (Legge 13 luglio 2015, n. 107, DM 850/2015) ha rinnovato ed innovato, in particolar modo, attraverso la figura del docente tutor, lo svolgimento del periodo di prova e di formazione dei docenti neoassunti, valorizzando, dall’interno, l’intero “sistema scuola”. È proprio con questa legge, relativa alla riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e alla delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, che viene ridefinito il percorso di formazione del docente neoassunto, sottolineando il fatto che al suo positivo conseguimento è subordinata la futura crescita professionale, ovvero l’effettiva immissione in ruolo (art. 1 comma 115).

Il processo valutativo è affidato in particolare ad un docente tutor che, per assolvere a tale compito dovrà essere in possesso di adeguate *competenze culturali*, di comprovate *esperienze didattiche*, di spiccata *attitudine* a svolgere funzioni di tutoraggio, counselling e supervisione professionale, come ben evidenziato nell’art. 12, comma 3 del DM 850/2015.

Inoltre, nello stesso DM 850/2015, in riferimento al docente neoassunto, è indicato quali siano, durante il periodo di prova, gli *obiettivi da raggiungere*, le modalità di *valutazione* del livello di raggiungimento degli stessi (non solo se siano stati o meno raggiunti, ma è importante capire anche in che misura).

Il processo valutativo coinvolge poi le attività formative e didattiche, nonché la verifica delle competenze professionali (art. 1 comma 2, 3, 4).

L’art. 4, comma 1 del DM 850/2015 riporta i seguenti *criteri di valutazione*:

- corretto possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti;
- corretto possesso ed esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali;
- osservanza dei doveri connessi con lo status di dipendente pubblico e inerenti la funzione docente;
- partecipazione alle attività formative e raggiungimento degli obiettivi dalle stesse previsti.

Dunque, compito del docente tutor, che ricordiamo viene designato all’inizio di ogni anno scolastico dal Dirigente Scolastico, previo parere del Collegio dei Docenti (art. 12 DM 805/2015), è essenzialmente quello di *accogliere, accompagnare, tutelare, supervisionare e valutare professionalmente il docente neo-assunto* (Nota MIUR 36167/2015). Egli svolge quindi l’essenziale, quanto

importante, funzione di connettore con il lavoro sul campo, qualificandosi come “*mentor*” per i docenti neoassunti, in modo particolare per quei soggetti che risultano privi di esperienza (Nota Miur 33989/2017).

7.2 *Il Counselling nella formazione iniziale e in servizio dei docenti*

Nell’ambito della più recente letteratura di settore l’attenzione degli studiosi si sta focalizzando sempre più sul tema della formazione iniziale e in servizio dei docenti alla tematica del Counselling.

Gerich, Trittel e Schmitz (2017) evidenziano come proprio le competenze di counselling degli insegnanti possano essere utili per esempio nella gestione dei rapporti con i genitori, ciò incide naturalmente – in modo indiretto - sui processi di apprendimento degli studenti. Esistono però pochi programmi formativi volti specificamente a migliorare questa competenza essenziale degli insegnanti, in particolare nel corso della loro formazione iniziale.

Lo studio in questione è stato condotto da Gerich, Trittel e Schmitz (2017) in un’università tedesca ed è centrato sulla valutazione di un programma di formazione per futuri insegnanti. Si è trattato di uno studio quasi sperimentale realizzato con tre gruppi di trattamento (gruppo di allenamento, gruppo di formazione + gruppo di feedback, gruppo di controllo) e con misure di test pre-post, e follow-up con dati di serie temporali. Mediante misure ripetute multivariate MANOVA e analisi delle serie temporali, gli autori sono stati in grado di dimostrare che la *competenza di consulenza* dei futuri insegnanti può essere promossa con successo attraverso la formazione e il feedback individuale orientato al processo. I risultati hanno messo in luce che attraverso delle *simulazioni di colloqui di consulenza* – condotte nel corso della formazione iniziale o in servizio degli insegnanti – è possibile ottenere un miglioramento della loro *competenza di counselling*.

Gerich, Trittel, Bruder, Klug, Hertel, Bruder e Schmitz (2017) hanno evidenziato peraltro come nella loro routine professionale gli insegnanti debbono svolgere compiti molto complessi ed impegnativi i quali richiedono una *capacità di consulenza approfondita* e anche, spesso, una *minima competenza diagnostica*. Si registra quindi una crescente richiesta di programmi che promuovano queste importanti competenze degli insegnanti nella pratica educativa.

Nell’ambito di un recente ampio progetto di ricerca (Leutner, Fleischer, Grünkorn, & Klieme, 2017) sono stati teoricamente concettualizzati ed empiricamente validati modelli specifici di consulenza e competenza diagnostica degli insegnanti per quanto riguarda il comportamento di apprendimento degli studenti, sono stati inoltre costruiti diversi strumenti per la valutazione di tali competenze.

Ciò è stato dettagliato nello studio di Gerich e Schmitz (2016) che ha interessato un campione totale di 51 potenziali insegnanti, prevalentemente di

genere femminile e di età compresa tra i 21 e i 34 anni, eterogeneamente distribuiti per ambito di interesse disciplinare, ma soprattutto inesperti nel campo della consulenza.

L'indagine muove dall'intenzione degli autori di dimostrare empiricamente, attraverso la valutazione di un programma di sviluppo della capacità di consulenza degli insegnanti, che l'esperienza, anche simulata, aiuta il rendimento professionale dei docenti.

Il campione è stato suddiviso in due gruppi sperimentali (gruppo 1 composto da 25 soggetti; gruppo 2 composto da 26 soggetti) ognuno dei quali ha partecipato ad un programma di formazione ed ha risposto ad un questionario in fase pre e post-intervento, invece solo un gruppo (gruppo 1) ha potuto partecipare, in due diversi momenti, al programma delle simulazioni dei colloqui insegnanti/genitori (Bruder, 2011; Gerich, Bruder, Hertel, Trittel, & Schmitz, 2015).

Per entrambi i gruppi, quindi, sono state valutate le risposte dei partecipanti ai 12 item a risposta aperta che rappresentano le variabili di un modello quadrimensionale degli insegnanti sulla propria capacità di consulenza, somministrati subito dopo la presentazione di un cosiddetto "caso scenario" o casi tipici.

Il modello anzidetto include le abilità più importanti che un insegnante dovrebbe possedere nel contesto di consulenza con i genitori relativamente a come sostenere i progressi educativi dei loro figli:

1. *abilità comunicative*, contenenti pratiche di consulenza generale come "ascolto attivo", "parafrasi" e capacità di "strutturare" il discorso;
2. *capacità diagnostiche*, per la "definizione del problema" e la "ricerca di possibili cause";
3. *capacità di problem-solving*, per lo sviluppo e l'avvio di appropriate e personalizzate soluzioni per le difficoltà di apprendimento riscontrate;
4. *abilità di coping*, incluse le strategie per "affrontare" criticamente le situazioni difficili" che possono emergere nel corso del discorso di consulenza.

Oltre a queste quattro dimensioni, gli autori hanno identificato diverse variabili specifiche su cui si articola la cosiddetta "competenza di counselling": quali il livello di conoscenza del counselling e delle strategie di apprendimento, il concetto del sé professionale, l'abilità di autovalutazione professionale, l'esperienza di consulenza.

Per quanto concerne le simulazioni, anch'esse costruite sul modello di Gerich *et al.* (2015), sono stati proposti due casi specifici di studenti con difficoltà di apprendimento.

Ovviamente ogni simulazione è accompagnata e sostenuta da una serie di materiali per l'insegnante partecipante comprendenti la descrizione dell'ipotetico studente sulla base di informazioni demografiche, sociali, caratteriali e comportamentali, ma anche la descrizione delle precedenti azioni educative con lui intraprese.

Il disegno di ricerca appena descritto, si è dimostrato molto efficace, le *simulazioni di contesto* infatti, sono risultate un buon catalizzatore del miglioramento delle competenze all'interno del processo formativo dei docenti (Parsons & Stephenson, 2005).

Nello specifico, per ciò che attiene al filone di ricerca sulla formazione dei docenti, tale contributo dà coerenza alla relazione esistente tra l'apprendimento attivo e lo sviluppo a lungo termine delle competenze pratiche (Admiraal, Hoeksma, Van de Kamp & Van Duin, 2011; Watts & Lawson, 2009).

La possibilità dei docenti di confrontarsi durante le simulazioni, con soggetti reali, ma anche l'ausilio della videoregistrazione (ogni simulazione si svolge in una stanza con due sedie ed una videocamera che riprende il tutto), favoriscono in loro un benefico cambiamento, rafforzandone le capacità di counselling, ma soprattutto consentendogli di mettere in pratica le proprie conoscenze teoriche e valutarne l'effettiva efficacia in contesti, seppur di simulazione, molto vicini a quelli reali.

In sintesi possiamo affermare che tale studio ha confermato come l'*apprendimento attivo* - garantito attraverso queste *esperienze di simulazione di contesto* - contribuisca alla applicazione dei contenuti appresi in una pratica professionale in divenire.

Tale tipo di approccio, dunque, potrebbe servire come modello iniziale per la progettazione di futuri programmi di formazione per i docenti.

7.3 *Aspettative ed esigenze formative espresse dai Docenti Tutor*

Durante il corso di Formazione dei Tutor per docenti neoassunti organizzato nel corso dell'a.a. 2018/19 dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre" in collaborazione con l'USR della Regione Lazio, è stato somministrato, ad un campione di 669 docenti (di cui il 45,1% in età dai 50 ai 60 anni; l'84,0% di genere femminile; in servizio per il 65,8% da oltre 15 anni), un Questionario conoscitivo articolato in diverse sezioni relative ai dati ascrittivi e alle varie funzioni attribuite alla figura di Tutor dei docenti neoassunti.

Per quanto riguarda il ruolo e le caratteristiche della supervisione professionale condotta con la metodologia del Counselling Docente Tutor-Docente neoassunto, si riportano di seguito alcuni interessanti risultati ottenuti dall'elaborazione di domande pertinenti facenti parte del suddetto Questionario. Per quanto concerne le modalità prescelte dai dirigenti scolastici per la designazione come Docente Tutor vengono indicati come titoli e competenze maggiormente richieste (Tabella 1) *in primis* le "comprovate esperienze didattiche" (37,0%) e, subito in seconda posizione, è riconosciuta particolarmente rilevante l'*attitudine* a svolgere funzioni di tutoraggio e counselling (24%). Quindi, in sintesi, vengono attribuiti importanti pesi a due fattori: l'esperienza professionale pregressa e l'attitudine o disposizione individuale.

Tabella 1. A suo avviso per la sua designazione come docente tutor quali titoli e competenze sono stati maggiormente utilizzati? (potevano scegliere massimo 2 risposte)

		N	Percentuale	Percentuale di casi
Criteri scelta tutor*	Possesso di adeguate competenze culturali (titoli di studio e professionali)	236	21,3%	35,7%
	Comprovate esperienze didattiche	410	37,0%	62,0%
	Attitudine a svolgere funzioni di tutoraggio e counselling	266	24,0%	40,2%
	Anzianità di servizio	142	12,8%	21,5%
	Non so	54	4,9%	8,2%
Totale		1108	100,0%	167,6%

* usata la funzione “risposte multiple” di SPSS

D'altronde, considerando le attività di tutoraggio per i docenti neoassunti, i Tutor indicano come prioritarie l'area “metodologico-didattica” (48,7%) e, subito a seguire, l'area “relazionale e della comunicazione” (37,2%; cfr. Tabella 2).

Tabella 2. In quale area ritiene più proficua un'attività di tutoraggio per i docenti neoassunti? (potevano indicare una sola risposta)

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	Area metodologico-didattica	326	48,7	49,2	49,2
	Area psico-pedagogica	64	9,6	9,7	58,9
	Area relazionale e della comunicazione	249	37,2	37,6	96,5
	Area giuridica e amministrativa	20	3,0	3,0	99,5
	Altro	3	,4	,5	100,0
	Totale	662	99,0	100,0	
Mancante	Sistema	7	1,0		
Totale		669	100,0		

Entrando poi nell'ambito delle funzioni peculiari che dovrà svolgere la figura del Docente Tutor, vengono segnalate come principali le esigenze formative legate all'“approfondimento in ambito metodologico, didattico e valutativo” (intensità media dell'esigenza percepita punti 3,29 su una scala da 1 a 4); alla “conoscenza degli strumenti per svolgere un'osservazione efficace delle attività sviluppate dal docente neoassunto” (intensità media dell'esigenza percepita punti 3,27); alla “conoscenza di pratiche di tutorato efficaci” (intensità media dell'esigenza percepita punti 3,23) e alla “conoscenza di strumenti di Counselling e Supervisione Professionale” (intensità media dell'esigenza per-

cepita punti 3,17; cfr. Tabella 3). In particolare relativamente a quest'ultimo punto vengono percepiti come "Abbastanza" e "Molto" presenti le esigenze formative in tema di conoscenza di strumenti e metodologie di Counselling con una frequenza percentuale pari al 78,6% rispetto a chi avverte "Poco" e "Per nulla" tale bisogno (pari al 16,7%).

Tabella 3. Quali ritiene che siano i bisogni formativi del docente Tutor?

	N	Media (max 4)	Deviazione std.
1. Approfondimento della funzione, del ruolo e delle responsabilità del docente tutor	632	3,06	,816
2. Conoscenza di strumenti per svolgere un'osservazione efficace delle attività sviluppate dal docente neoassunto	646	3,27	,703
3. Collaborazione in rete con altri docenti tutor per condividere le pratiche utilizzate	634	2,77	,866
4. Approfondimenti in ambito metodologico, didattico e valutativo	646	3,29	,695
5. Conoscenza di pratiche di tutorato efficaci da poter introdurre nel proprio percorso	634	3,23	,730
6. Conoscenza di strumenti e metodologie di Counselling e Supervisione Professionale	632	3,17	,770

Focus opzione di risposta 6. Conoscenza di strumenti e metodologie di Counselling e Supervisione Professionale

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	Per nulla	18	2,7	2,8	2,8
	Poco	88	13,2	13,9	16,8
	Abbastanza	293	43,8	46,4	63,1
	Molto	233	34,8	36,9	100,0
	Totale	632	94,5	100,0	
Mancante Sistema	37	5,5			
Totale	669	100,0			

Vi è poi un dato qualitativo affiorato grazie alla richiesta di specificare tre punti di forza (e tre di debolezza) relativi al ruolo del Tutor di docente neoassunto.

Vengono riportati tra i punti di forza la cura dei seguenti aspetti: la collaborazione, il confronto, lo scambio di esperienze e conoscenze, la comunicazione, la crescita professionale, la possibilità di autoformazione, l'ascolto, il sostegno e l'empatia.

Vengono peraltro segnalate delle criticità relative al ruolo del Tutor di docente neoassunto: la burocrazia, il poco tempo a disposizione, talvolta una scarsa comunicazione, l'eventuale indisponibilità o scarsa responsabilizzazione del neoassunto, i pochi strumenti a disposizione.

Tali punti di debolezza dovranno esplicitamente essere tenuti presenti in prospettiva per migliorare il processo di formazione dei docenti *in servizio*.

7.4 *Il Counselling professionale e lo strumento del colloquio*

In un intervento di Counselling emerge in tutta la sua importanza la relazione tra problemi e bisogni, secondo una sequenza così delineata: a) formulazione iniziale del problema; b) esplorazione dei bisogni sottostanti; c) nuova formulazione del problema.

Come è noto, il ruolo del *Counsellor* all'interno di questo processo è centrato sull'ascolto, sull'assenza di giudizio e contemporaneamente sull'accoglienza empatica dei vissuti dell'altro. In sintesi egli verrà a concentrarsi sui momenti di passaggio narrativo in cui l'operatore o professionista *modifica la propria formulazione del problema ricontestualizzando l'area problematica*.

All'interno di questo processo di tipo non *direttivo* il *Counsellor* ha il ruolo specifico di *facilitare i processi di consapevolezza del professionista*, promuovendo nello stesso le capacità di *empowerment* e la progressiva responsabilizzazione da parte del docente novizio nell'assumere scelte e comportamenti finalizzati alla soluzione del problema.

Il processo di consulenza si focalizza, quindi, all'inizio, su un'*area problematica* (per esempio un problema comportamentale dell'allievo, o la scelta della strategia didattica da utilizzare, o le difficoltà comunicative con la famiglia, ecc.). Tale intervento se, in prima battuta, serve per risolvere un problema contingente, in un secondo momento sarà volto a modificare nel soggetto richiedente *il modo di affrontare solitamente i problemi*.

In definitiva, l'intervento di *Counselling* è *orientato a modificare i meccanismi di coping adottati dal professionista, per esempio facendo evolvere le strategie disfunzionali verso modalità maggiormente funzionali*.

Un percorso di *Counselling* produce spesso, perciò, ricadute positive anche sui comportamenti futuri grazie all'attivazione del processo di rafforzamento dell'*autoefficacia percepita* e del cosiddetto *empowerment*, strettamente connesso alla presa di coscienza della propria capacità di sviluppo delle potenzialità professionali.

Precisiamo che lo strumento centrale dell'intervento di Counselling è costituito dallo svolgimento del *colloquio*, durante il quale - insieme alle molteplici dinamiche emotive e motivazionali - si attivano importanti processi cognitivi che interessano sia il soggetto, sia il conduttore del colloquio stesso - in questo caso il Docente Tutor che ricopre la funzione di *Counsellor* - secondo modalità peculiari che in questa sede riassumeremo brevemente.

Il Colloquio, proprio per sua natura, è volto ad un tipo di conoscenza reciproca più profonda rispetto per esempio ad un'intervista o ad un semplice scambio di idee: è caratterizzato da *alti livelli di flessibilità* (con elevato valore della qualità del dato) e comporta spiccate *abilità introspettive*.

Per maggior chiarezza presentiamo di seguito le principali caratteristiche dello strumento del Colloquio nell'ambito del Counselling professionale.

Dal punto di vista del *Counsellor*, grazie allo svolgimento del colloquio, vi

è una continua *raccolta di dati*, un'indagine quasi sistematica - o meglio "a tappeto" - sulle informazioni verbali e non verbali che emergono dal contesto, il cosiddetto "qui ed ora", ed inevitabilmente anche da un contesto che potremmo definire, con un termine ormai di moda, "virtuale": quello della ricostruzione storica con *rappresentazione mentale* degli eventi formativi passati in continuo confronto con gli eventi significativi attuali.

Come è noto, l'operazione della *ricostruzione* del passato, per esempio *delle proprie esperienze formative*, appare strettamente connessa a innesti, completamenti, aggiustamenti che sottolineano la presenza di una costruzione della realtà grazie alla definizione di una *narrativa*.

Avvalendoci dell'ascolto delle dinamiche interiori che coinvolgono sia il soggetto che svolge il colloquio sia il Counsellor (*controtrasfert*), si giunge alla formulazione di *ipotesi interpretative* che appaiono probabili e attendibili per spiegare le problematiche riferite. Vi è peraltro un continuo ricorso al processo della *verifica condivisa delle ipotesi* in costruzione, le quali vengono così meglio definite e ristrutturare, in maniera creativa.

Questa verifica procede attraverso forme di *feedback* basate sulle informazioni che emergono molto frequentemente anche dalla mimica, dalla postura, dall'atteggiamento generale del soggetto, dalle parole usate così come dai silenzi, dall'intensità emotiva che può assumere il linguaggio così come da consistenti o velati momenti di opposizione alla comunicazione.

Occorre perciò essere pronti, come Docenti Tutor, a riorganizzare le proprie strutture teoriche per fornire una spiegazione veramente *calzante* alla situazione che ci si pone davanti: è sempre utile quindi chiedersi se il fenomeno in questione potrebbe essere spiegato altrimenti e, se necessario, è utile *sospendere il giudizio*, a vantaggio di una più accurata raccolta di dati.

Come abbiamo anticipato, il Counsellor "prova" più ipotesi per affrontare e risolvere il problema presentificato – ipotesi che magari nel corso dei colloqui si completeranno, si arricchiranno – e valuta sul momento gli effetti distensivi o allarmanti, chiarificatori o meno dell'interpretazione avanzata.

Utilizzando le risposte emotive e cognitive del docente neoassunto rispetto ai nuovi contenuti proposti, si è poi in grado di adattare gli stessi e precisarli fino a che *spesso è proprio il docente novizio a raggiungere una condivisione, completando e integrando la proposta di interpretazione dell'evento didattico o della condizione formativa da affrontare*.

Utilizzando l'approccio fenomenologico si possono isolare varie componenti dinamicamente presenti nel percorso di un intervento di Counselling, sia esso di tipo clinico (ossia rivolto a persone con sintomatologia clinica leggera), universitario (rivolto cioè a studenti con problematiche formative irrisolte) o professionale (ossia rivolto a professionisti che intendono perfezionare la loro formazione professionale).

Delineiamo a questo punto un quadro sintetico delle variabili che possono intervenire a regolare l'andamento di un colloquio e che possono, di volta in

volta, assumere il ruolo di variabili dipendenti o indipendenti, in quanto ne influenzano il decorso stesso e ne sono a loro volta influenzate.

Tra le principali variabili identificate si rinvencono le seguenti (Biasi, 2019): a. i conflitti; b. le difese; c. la relazione interpersonale (le qualità del transfert e del controtransfert); d. il rilassamento; e. la suggestione; f. la spiegazione, vale a dire l'interpretazione o narrativa fornita; g. la rielaborazione cognitiva; h. la ristrutturazione emotiva; i. la "restituzione"; j. il distacco.

In particolare nell'intervento di Counselling professionale appare centrale il momento della *rielaborazione cognitiva* svolta dal soggetto: si tratta del processo di interpretazione o attribuzione di significati (causali e non).

Un effetto non secondario dell'interpretazione costruita e condivisa, viene ad essere la *ristrutturazione emotiva* e l'avvio di fenomeni di cosiddetta "restituzione", costituita dalla trasmissione dei contenuti rielaborati, con aspetti di riconoscenza, progressiva indipendenza e poi distacco.

È possibile inoltre identificare la natura ed il ruolo delle componenti verbali e non verbali dell'incontro, in particolare nell'intervento di Counselling clinico. Sia la natura del linguaggio utilizzato (le scelte lessicali e sintattiche); sia le componenti non verbali, quali postura, mimica, gesti, intonazione della voce, pause, silenzi; ed anche, non ultime, le qualità espressive del *setting* veicolate da arredi, luci, suoni; e lo scorrere del tempo, aggiungono dei significati che possono intervenire nei processi interpretativi.

Sottolineiamo infine la necessità di tener conto dei pericoli di *distorsione del giudizio* durante lo svolgimento del colloquio: come è noto si va dall'*effetto alone* (dare rilievo ad un solo atteggiamento sottovalutando gli altri), all'*effetto indulgenza* (dare importanza ad atteggiamenti dell'esaminando che l'esaminatore approva), all'*errore logico* (applicare in modo rigido il sistema concettuale che l'esaminatore segue) al *pregiudizio contagioso* (applicare in modo rigido e prevenuto le ipotesi per analizzare i problemi).

In sintesi occorre quindi che il Supervisore professionale o Counsellor assuma un atteggiamento flessibile, empatico, accettante e – al contempo – orientato alla collaborazione con il docente neoassunto nell'opera comune di raccolta dei dati necessari ad avanzare ipotesi interpretative che aprano al cambiamento costruttivo per affrontare le problematiche professionali (didattiche, formative, interpersonali, ecc.) via via incontrate.

7.5 Riflessioni conclusive

Da quanto finora esposto si può concludere che il colloquio rappresenta un utile strumento per la *supervisione professionale formativa* svolta dal Docente Tutor in collaborazione con il Docente novizio: ciò è dovuto principalmente al fatto che *molti tipi di informazioni utili per un reale perfezionamento professionale non possono essere ottenute in alcun altro modo.*

Le aree di interesse su cui il colloquio di supervisione formativa professionale viene a vertere riguardano l'attività giornaliera del docente neoassunto: dai rapporti con i colleghi, a quelli con gli studenti, con i genitori, alle questioni didattiche, organizzative, ecc. Scopo dell'intervento di *counselling* professionale diviene in sintesi quello di promuovere la capacità di consapevolizzare le varie problematiche per fronteggiarle in modo efficace. Naturalmente non ci deve essere la preoccupazione di raccogliere dati seguendo un ordine rigido e meccanico, occorre invece tenere conto del fatto che il docente novizio deve essere messo il più possibile a proprio agio.

È però opportuno che, oltre a garantire la propria disponibilità, la propria buona preparazione, ed oltre ad ottenere la collaborazione del collega, il Docente Tutor tenga presente uno *schema indicativo*, che metta a fuoco le *aree di interesse e/o di preoccupazione professionale*.

Bisogna sempre considerare il fatto che ci si muove in un contesto relazionale ove il soggetto del counselling professionale è un professionista che porta all'interno del suo operato anche il proprio vissuto, le proprie conoscenze e le proprie competenze: è per questo che è essenziale avere uno schema di riferimento, ma non essere rigidi nell'attuarlo.

Dunque, ogni intervento di counselling dovrà essere caratterizzato sia da elementi di regolarità sia da elementi di flessibilità. La *dimensione temporale dedicata*, che prevede *incontri sistematici con cadenza regolare*, rappresenta per esempio un elemento di costanza; l'individualizzazione dell'intervento di ascolto - adattato alle esigenze e alle problematiche presentificate dal docente novizio -, costituisce certamente un fattore di flessibilità. L'intervento di Counselling è, inoltre, per sua natura, *asincrono* e ciò al fine di permettere una migliore analisi introspettiva condotta in condizioni di *maggiore distacco emotivo* rispetto alle problematiche da affrontare.

Una recente ulteriore modalità per la supervisione professionale, che può rappresentare un particolare sviluppo applicativo del tipico intervento di counselling finora descritto, è costituita dalla cosiddetta "Attività di Sportello" (organizzata per esempio nell'ambito del *Progetto PRIN 2013-2016*, coordinato da G. Domenici dell'Università Roma Tre; cfr. Domenici, 2017), attraverso la quale specialisti del settore educativo rispondono di volta in volta alle richieste di soluzione di problemi incontrati dai docenti nella loro realtà professionale quotidiana (dalle difficoltà di apprendimento degli allievi, ai problemi dovuti ai rapporti con le famiglie, alle problematiche legate alla gestione di disturbi comportamentali degli allievi, ecc.)

Tale "Attività di Sportello" può essere attuata anche con la collaborazione dei Docenti Tutor che, su richiesta e al bisogno, possono seguire i Docenti neoassunti nel tempo con un'azione più sistematica di accompagnamento realmente collegata ai problemi via via da loro incontrati.

Riferimenti Bibliografici

- ADMIRAAL, W., HOEKSMa, M., VAN DE KAMP, M.-T., & Van Duin, G. (2011). Assessment of teacher competence using video portfolios. Reliability, construct validity, and consequential validity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1019-1028. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.002>
- BIASI, V. (2019). *Conflitto psichico e educazione. Fenomenologia e sperimentazione*. Milano: LED.
- DOMENICI, G. (a cura di). (2017). *Successo formativo, Inclusione e Coesione Sociale: Strategie Innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione. Volume Primo*. Roma: Armando.
- BRUDER, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns [Counseling in terms of learning strategies in school. A central aspect of teachers' professional action]* (Doctoral dissertation). Technische Universität Darmstadt, Germany. Retrieved from <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/>
- GERICH, M., BRUDER, S., HERTEL, S., TRITTEL, M., & SCHMITZ, B. (2015). What skills and abilities are essential for counseling on learning difficulties and learning strategies? Modeling teachers' counseling competence in parent-teacher talks measured by means of a scenario test. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 62-71. <http://dx.doi.org/10.1026/0049-8637/a000127>
- GERICH, M., & SCHMITZ, B. (2016). Using Simulated Parent-Teacher Talks to Assess and Improve Prospective Teachers' Counseling Competence. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 285-301.
- GERICH M., TRITTEL, M., BRUDER, S. KLUG, J., HERTEL, S., BRUDER, R. & SCHMITZ, B. (2017). Modeling, Measuring, and Training Teachers' Counseling and Diagnostic Competencies. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn, & E. Klieme (eds) *Competence Assessment in Education. Research, Models and Instruments* (pp. 149-166). Cham: Springer.
- GERICH, M., TRITTEL, M., & SCHMITZ, B. (2017). Improving prospective teachers' counseling competence in parent-teacher talks. Effects of training and feedback. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(2), 203-238. <https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1220862>
- LEGGE 13 LUGLIO 2015, n. 107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti"
- LEUTNER D., FLEISCHER J., GRÜNKORN J., & KLIEME E. (eds). (2017). *Competence Assessment in Education. Research, Models and Instruments*. Cham: Springer.
- MIUR-DECRETO MINISTERIALE 850 del 27 ottobre 2015 - Periodo di prova e formazione personale docente
- MIUR-NOTA 36167 del 5 novembre 2015 - Orientamenti operativi periodo di prova e formazione personale docente

MIUR-NOTA 33989 del 2 agosto 2017 - Indicazioni per il periodo di formazione e prova docenti 2017-2018

PARSONS, M., & STEPHENSON, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers. Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 11, 95-116. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060042000337110>

USR LAZIO (a cura dello Staff Formazione dell'Ufficio IV per il Lazio) (2017-2018). *Essere tutor dei docenti neoassunti*. Roma.

WATTS, M., & LAWSON, M. (2009). Using a meta-analysis activity to make critical reflection explicit in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 609-616. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.019>