

I neodocenti ticinesi SI e SE a un anno dal diploma

Indagine INSERCH per le volées 2016, 2017 e 2018



Alina Vanini, CIRSE



Silvio Canevascini, Area PD



Gianni Totti, Area PD

DURANTE LA FORMAZIONE DFA

Più della metà dei neodiplomati ha avuto un impiego remunerato nell'insegnamento (supplenze corte o incarico) al terzo anno DFA.



INSERIMENTO PROFESSIONALE

Metà dei neodocenti ha svolto una pratica DFA nella sede del primo impiego (soprattutto diplomati SE che hanno avuto l'incarico al terzo anno).

Sono considerati elementi che hanno favorito l'ottenimento dell'impiego l'aver svolto una pratica nella sede, le relazioni professionali, le referenze di direttori, motivazione e serietà, e il domicilio.

L'inserimento professionale è ritenuto riuscito o ben riuscito.



Elementi della formazione DFA

- che hanno favorito l'inserimento: **pratica**, sviluppo di **capacità riflessiva** e **flessibilità**
- **risultati deboli per l'inserimento**: assenza di formazione per la **burocrazia** (es. uso di GAS-GAGI), gestione dei **colloqui con genitori** e dei "casi difficili"

INSERCH

Équipe svizzera che indaga sull'inserimento professionale dei docenti tramite un questionario **1 anno e 3 anni dopo il diploma** in Ticino e in Svizzera romanda.



CAMPIONE DI RIFERIMENTO

Hanno partecipato al questionario **112 docenti SI e SE**, diplomatisi negli anni **2016, 2017 e 2018**.



DURANTE L'ANNO SUCCESSIVO AL DIPLOMA

La gran parte è **docente titolare**, ma alla SI il 17% è supplente o docente di appoggio. Alla SI sono anche più frequenti il doppio impiego e il tempo parziale.

Titolari e supplenti SE insegnano in ugual numero nel **1° e nel 2° ciclo**. Chi non è soddisfatto della propria percentuale vorrebbe lavorare a **tempo pieno** e avere **una sola** occupazione.



Chi continua gli studi, in **pedagogia speciale**, **Education Leadership** o **diritti dell'infanzia**, è diplomato **SE** e studia a tempo pieno, è titolare o supplente.

ALLINEAMENTO FORMAZIONE-PROFESSIONE

Tutti considerano che il proprio impiego corrisponda alla formazione avuta, tranne per 2 docenti SE che ritengono di non essere stati preparati per gestire una **prima** o una **pentaclassa**.

Elementi della formazione DFA

- che hanno contribuito allo sviluppo professionale: **pratica**, seminari, **confronto** tra pari, **formatori** e **DPP**
- **migliorabili**: corsi **teorici**, mancata **esperienza pratica** di formatori



Il bilancio della formazione DFA è **positivo o abbastanza positivo**.

I 3/4 dei neodiplomati ha necessità di formazione continua nelle **discipline** (italiano, matematica, ambiente), per la relazione con **genitori** e **allievi "difficili"** e per un bisogno generico di **aggiornamento**.

IL QUESTIONARIO

Domande chiuse e aperte sulla **formazione**, il **primo impiego** e la loro relazione.



Leggi il [rapporto di ricerca](#)



Invia [la tua opinione](#) sul progetto



Vedi il [questionario](#)



[Contattaci](#)

Alcune risposte dei neodocenti

Sintesi interattiva.
Fai click sulle risposte e raggiungi i capitoli del quaderno di ricerca con le relative analisi.

Per tornare a questa pagina: Alt/Cmd + freccia a sinistra (oppure nel menu "indietro").

Quali elementi della sua formazione hanno **FAVORITO IL SUO INSERIMENTO PROFESSIONALE?**

"La **pratica professionale**"
"La pratica per la creazione di nuove **relazioni professionali**"
"La **capacità di riflessione** sviluppata"
"Attitudine **flessibile, creatività**"
"Gli **scambi** tra compagni"



Quali elementi della sua formazione sono risultati **DEBOLI PER IL SUO INSERIMENTO PROFESSIONALE?**

"La gestione di **GAS-GAGI**, bisognerebbe formare gli studenti ed insegnare ad usarlo"
"Non ho potuto seguire corsi rispetto alla **comunicazione con i genitori**"
"**Gestione casi difficili** e conoscenza dei servizi (CPE, SMP,...)"
"I **corsi teorici** senza niente di pratico"
"Mancanza di elementi pratici da adottare in classe (programmazioni annuali, **materiale** utile per tutte le classi, ecc.)"



Quali sono stati, secondo lei, gli aspetti che hanno **FAVORITO L'OTTENIMENTO DEL SUO IMPIEGO?**

"Una buona **pratica durante il terzo anno nello stesso istituto**"
"La **motivazione e la voglia** di lavorare"
"La **serietà e la passione** per l'insegnamento"
"Le **voci e le valutazioni** riguardo alle pratiche professionali svolte negli anni precedenti"
"Necessità di **impiego maschile**"
"**Fresca** di studi"
"Lavoro con **pluriclassi** non così ambito"



Sente la necessità di **FORMAZIONE CONTINUA**? Se sì, precisi per quali ambiti e argomenti.

"**Riflessione sulla lingua**"
"La **geometria** nel secondo ciclo"
"Ricevere strumenti per gestire **casi difficili**"
"Viviamo in un mondo in **continua evoluzione**, e dove i cambiamenti avvengono a ritmi vertiginosi, in cui una cosa che si sa oggi, magari domani già non funziona più."
"**Disturbi specifici** dell'apprendimento"
"Cosa dice la **ricerca** a livello di apprendimento" "**informatica**" "**coding**"
"educazione alla **sessualità**"
"**neuroscienze** e psicologia dello sviluppo"



Secondo lei, quali elementi della sua formazione hanno effettivamente **CONTRIBUITO AL SUO SVILUPPO PROFESSIONALE?**

"**Pratica professionale** presso **docenti disposti ad accogliere** e ad insegnare ai docenti in formazione"
"L'**equilibrio** tra **pratica professionale** e **lezioni teoriche**"
"Materie con degli **sviluppi pratici** in sezione"
"Passione per l'insegnamento che alcuni **docenti DFA** esprimevano e trasmettevano"
"**Esperienze pratiche** di alcuni **professori** del DFA"



Quali sono gli elementi della sua formazione per i quali ritiene **NECESSARIO UN MIGLIORAMENTO** al fine di favorire lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti?

"La chiarezza nelle consegne, la **coerenza tra le richieste dei vari docenti**, evitare ridondanze e ripetizioni nei vari corsi (dialogo tra professori della scuola)."
"Percorsi mirati sulla **gestione positiva della classe**."
"**Docenti che abbiano insegnato nella SE** recentemente e sappiano di cosa parlano"
"La **scarsa organizzazione** fa perdere la motivazione agli studenti."



Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento
Area Professione Docente

SUPSI

Quaderno di ricerca

I NEODOCENTI TICINESI DI SCUOLA ELEMENTARE E DELL'INFANZIA

Inserimento professionale e percezioni sul ruolo della
formazione delle volées 2016, 2017 e 2018 a un anno dal
diploma

Rapporto INSERCH Ticino 2021

Alina Vanini, Silvio Canevascini, Gianni Totti



Proposta di citazione:

Vanini, A., Canevascini, S., Totti, G. (2021). *I NEODOCENTI TICINESI DI SCUOLA ELEMENTARE E DELL'INFANZIA. Inserimento professionale e percezioni sul ruolo della formazione delle volées 2016, 2017 e 2018 a un anno dal diploma. Rapporto Inserch Ticino 2021*. Locarno: SUPSI-DFA Area Professione Docente.

Locarno, febbraio 2021

Area Professione e docente

SUPSI - Dipartimento formazione e apprendimento

Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno

Foto di copertina © DFA Consegna dei diplomi 2019

Ringraziamenti

A tutti i neodiplomati che hanno riposto e rispondono al questionario;

a Sara Mariotti, ad Alessandro Barloggio e a Scilla Pellanda per la collaborazione nel fornire i dati riguardanti gli studenti del DFA;

a Michele Egloff, per averci sostenuto e aver partecipato all'ideazione di questo rapporto;

alla direzione del DFA per il finanziamento e il sostegno del progetto;

ai colleghi dell'équipe inter-cantonale INSERCH per gli stimoli e le occasioni di scambio;

ai colleghi dell'Area Professione Docente per la lettura dei risultati e per le loro riflessioni e proposte di applicazione.

Sommario

1	INTRODUZIONE	1
2	L'INSERIMENTO PROFESSIONALE DEI NEODOCENTI TICINESI	2
2.1	DA ASPTRANSIT A INSERCH	2
2.2	INSERIMENTO PROFESSIONALE E PERCEZIONI SULLA FORMAZIONE	3
3	METODOLOGIA	5
3.1	IL QUESTIONARIO INSERCH	5
3.2	DOMANDE DI RICERCA	6
3.3	CAMPIONE DI RIFERIMENTO	6
4	DURANTE LA FORMAZIONE	7
4.1	DIPLOMA DI SCUOLA ELEMENTARE E DELL'INFANZIA	7
4.2	TIPOLOGIA DI PRATICA AL TERZO ANNO.....	7
4.3	SUPPLENZE EFFETTUATE	8
5	DURANTE L'ANNO SUCCESSIVO AL DIPLOMA	9
5.1	ATTIVITÀ DEI NEODIPLOMATI	9
5.2	DOCENTI TITOLARI E SUPPLENTI.....	10
5.3	DOCENTI DI APPOGGIO E ALLOGLOTTI.....	12
5.4	CONTINUAZIONE DEGLI STUDI.....	12
6	OTTENIMENTO DELL'IMPIEGO E INSERIMENTO PROFESSIONALE	13
6.1	RELAZIONE TRA SEDI DELLE PRATICHE PROFESSIONALI E DEL PRIMO IMPIEGO	13
6.2	ELEMENTI CHE HANNO FAVORITO L'OTTENIMENTO DELL'IMPIEGO.....	15
6.3	SODDISFAZIONE RIGUARDO AL PROPRIO INSERIMENTO PROFESSIONALE	16
6.4	CONTRIBUTO DELLA FORMAZIONE DFA NELL'INSERIMENTO PROFESSIONALE	18
7	PERCEZIONE DELL'ALLINEAMENTO TRA FORMAZIONE E PROFESSIONE	22
7.1	RELAZIONE TRA FORMAZIONE DFA E PRIMO IMPIEGO	22
7.2	IL RUOLO DELLA FORMAZIONE DFA NELLO SVILUPPO PROFESSIONALE.....	23
7.3	BILANCIO DELLA FORMAZIONE DFA.....	25
7.4	NECESSITÀ DI FORMAZIONE CONTINUA.....	27
8	RISULTATI IN SINTESI	30
9	CONCLUSIONI E PROSPETTIVE	31
9.1	RICADUTE SULLA FORMAZIONE	31
9.2	PROSPETTIVE.....	32
9.3	CONCLUSIONI	32
10	BIBLIOGRAFIA	34

Indice delle figure

<i>Figura 1. Parte di neodocenti con un impiego remunerato nell'insegnamento durante la loro formazione.....</i>	<i>8</i>
<i>Figura 2. Attività dei diplomati SE e SI durante l'anno successivo al diploma</i>	<i>9</i>
<i>Figura 3. Ciclo di insegnamento dei neodiplomati di scuola elementare.....</i>	<i>10</i>
<i>Figura 4. Percentuale di attività dei neodiplomati che insegnano (titolari, supplenti, docenti di appoggio).....</i>	<i>11</i>
<i>Figura 5. Grado di soddisfazione dei neodocenti rispetto alla propria percentuale di insegnamento.</i>	<i>11</i>
<i>Figura 6. Attività come docente di appoggio o di alloggiotti</i>	<i>12</i>
<i>Figura 7. Relazione tra l'istituto del primo impiego e gli istituti delle pratiche professionali.....</i>	<i>13</i>
<i>Figura 8. Relazione tra la sede di insegnamento e la sede di pratica del III anno a seconda del tipo di pratica</i>	<i>14</i>
<i>Figura 9. Elementi che secondo i neodiplomati hanno favorito l'ottenimento del loro impiego</i>	<i>15</i>
<i>Figura 10. Grado di soddisfazione delle tre volées riguardo al proprio inserimento professionale.</i>	<i>17</i>
<i>Figura 11. Soddisfazione dei neodiplomati SI e SE riguardo al proprio inserimento professionale secondo il tipo di pratica al terzo anno.....</i>	<i>17</i>
<i>Figura 12. Elementi della formazione DFA favorevoli a un buon inserimento professionale</i>	<i>18</i>
<i>Figura 13. Elementi deboli della formazione DFA in vista dell'inserimento professionale.....</i>	<i>20</i>
<i>Figura 14. Opinione dei neodocenti rispetto alla corrispondenza tra impiego professionale e formazione DFA secondo il tipo e l'anno di diploma.</i>	<i>22</i>
<i>Figura 15. Elementi della formazione DFA che hanno contribuito allo sviluppo professionale.</i>	<i>23</i>
<i>Figura 16. Elementi della formazione DFA migliorabili secondo i neodocenti.</i>	<i>24</i>
<i>Figura 17. Bilancio della formazione DFA su scala da 1 a 6.</i>	<i>26</i>
<i>Figura 18. Bilancio della formazione DFA dei neodiplomati SI e SE secondo il tipo di pratica al terzo anno.....</i>	<i>27</i>
<i>Figura 19. Bisogno di formazione continua da parte dei neodocenti</i>	<i>27</i>
<i>Figura 20. Ambiti in cui i neodocenti necessitano di formazione continua.</i>	<i>28</i>

Indice delle tabelle

<i>Tabella 1. Suddivisione dei neodocenti secondo l'anno di ottenimento del diploma e la tipologia di diploma ottenuto.</i>	<i>7</i>
<i>Tabella 2. Suddivisione dei neodocenti delle tre volées secondo la tipologia di pratica professionale svolta al terzo anno di formazione.....</i>	<i>8</i>

Elenco delle abbreviazioni

Area PD	Area Professione Docente (DFA-SUPSI)
ASP	Alta scuola pedagogica Locarno (ora DFA)
CAHR	Conseil académique des HEP romandes
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
CIRSE	Centro innovazione e ricerca nei sistemi educativi
DECS	Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Canton Ticino
DFA	Dipartimento Formazione Apprendimento Locarno (SUPSI)
DPP	Docente di Pratica Professionale
GAGI	Piattaforma per la gestione degli allievi e degli istituti SI-SE, valutazioni e comunicazioni ai genitori
INSERCH	Gruppo di lavoro svizzero sull'inserimento professionale dei docenti
MAS	Master of Advanced Studies
SAP	Seminario di Accompagnamento Professionalizzante
SE	Scuola elementare
SI	Scuola dell'infanzia

Codice dei neodiplomati: quando nel testo viene citata direttamente la risposta di un neodiplomato a una domanda aperta, viene indicato un codice (es. SE12) composto dalla sigla del suo diploma e da un numero sequenziale (che non ha relazioni con il codice personale usato per rispondere al questionario). Se si volesse risalire all'anno di diploma, si sono diplomati come docenti SE nel 2016 SE1-18, nel 2017 SE19-50 e nel 2018 SE51-83, mentre come docenti SI nel 2016 SI1-5, nel 2017 SI 6-17 e nel 2018 SI18-29.

Quando nel rapporto si parla di *formazione* si intende il Bachelor in insegnamento per la scuola elementare e dell'infanzia del DFA.

Avvertenza: per facilitare la lettura, nel presente rapporto si utilizzerà la forma maschile sottintendendo pure quella al femminile, per riferirsi ai neodiplomati e alle neodiplomate quando intesi in termini generici.

1 Introduzione

Nell'ottica di un dialogo sempre maggiore tra formazione e ricerca all'interno del DFA, si intendono analizzare i dati ticinesi raccolti nell'ambito dell'indagine inter-cantonale INSERCH tramite il questionario sottoposto ai neodiplomati in insegnamento per la scuola elementare e dell'infanzia a un anno dal loro diploma, con una focalizzazione specifica sul ruolo della formazione all'interno del processo di inserimento professionale.

In particolare ci si chiede quale sia stata la loro situazione professionale durante l'anno successivo al diploma, come venga valutata la formazione DFA a un anno di distanza e quale sia stato il ruolo della formazione nell'ottenimento del primo impiego. Di particolare interesse è la verifica di un'eventuale influenza del tipo di diploma (scuola elementare o dell'infanzia) e della tipologia di pratica al terzo anno (incarico al 50% o pratica professionale non remunerata) sulle percezioni dei neodiplomati a proposito del proprio inserimento professionale.

Il presente rapporto si articola a partire da una premessa storica, teorica e metodologica sulle analisi dell'inserimento professionale dei neodocenti ticinesi, per poi strutturarsi in analisi riguardanti l'attività dei neodiplomati durante l'anno successivo al diploma, l'ottenimento dell'impiego e le percezioni sul proprio inserimento professionale e sull'allineamento tra formazione e professione docente, terminando con una sintesi dei risultati e la loro applicazione in alcune proposte operative per la formazione.

Il presente rapporto è stato presentato ai formatori dell'Area Professione docente per una raccolta di possibili indicazioni o elementi interpretativi che possono favorire l'interazione tra ricerca e formazione, negli ambiti che riguardano i processi di professionalizzazione degli studenti del DFA.

2 L'inserimento professionale dei neodocenti ticinesi

2.1 Da ASPTRANSIT a INSERCH

Prima di entrare nei temi principali di questo rapporto, ci sembra importante riepilogare brevemente la storia della ricerca sull'inserimento professionale dei docenti diplomati dal Dipartimento Formazione e Apprendimento (DFA) della SUPSI. Il rilevamento iniziale, chiamato Asptransit, muove i primi passi durante l'estate del 2005, pochi mesi dopo la conclusione del primo ciclo triennale di formazione all'Alta scuola pedagogica (ASP) di Locarno e l'uscita nel mondo del lavoro dei primi studenti diplomati per la scuola dell'infanzia e per la scuola elementare.

Prima della realizzazione di Asptransit in Ticino non si poteva beneficiare di dati che dessero un'immagine chiara dei percorsi professionali dei giovani docenti diplomati, si intuivano delle difficoltà di inserimento, dei cicli di consolidamento dell'impiego, senza avere mai una base di riferimento fondata su rilevamenti sistematici e minimamente prolungati nel tempo.

Gli iniziatori di questo progetto sono stati Mario Donati e Katja Vanini: entrambi formatori all'ASP, hanno creato un primo questionario che è stato poi utilizzato come base per la creazione di una nuova versione che ha coinvolto, dopo una prima esperienza soltanto ticinese, i cantoni francofoni della Svizzera e le regioni francofone dei cantoni Berna, Friburgo e Vallese, il Canton Ginevra si è aggiunto soltanto negli ultimi anni. Ogni cantone ha proposto dei rappresentanti che sono membri del gruppo di lavoro (INSERCH) al quale il Consiglio delle Alte scuole pedagogiche romande (CAHR) ha dato mandato di svolgere annualmente un'indagine sull'inserimento professionale degli insegnanti neodiplomati. Inizialmente il dispositivo prevedeva un primo rilevamento dopo un anno dal conseguimento del diploma e per la durata di cinque anni; in seguito si è deciso di proporlo dopo uno e tre anni e questa modalità permane tuttora.

Nelle prime fasi di analisi dei dati raccolti in Ticino erano stati elaborati due rapporti che mettevano in evidenza i vissuti, le percezioni e le opinioni dei neodocenti in merito all'impostazione delle relazioni con gli allievi e con gli altri attori contestuali, come colleghi, genitori e autorità scolastiche (Donati & Vanini, 2006; 2009). Un terzo rapporto è stato prodotto poco prima della revisione del questionario online e ha presentato l'analisi dei dati raccolti su un lungo periodo (2006-2013) permettendo anche di effettuare alcune analisi longitudinali rispetto alla percezione del proprio inserimento professionale, con un'attenzione particolare alla percezione della propria preparazione per affrontare diversi aspetti del mondo lavorativo (insegnamento, gestione del gruppo, rapporti con colleghi e genitori, differenziazione...); uno spazio importante è stato pure dato all'analisi delle risposte riguardanti il bilancio retrospettivo sulla formazione ricevuta (Canevascini & Zampieri, 2015). L'obiettivo portato avanti dall'inizio di questa raccolta dati è stato quello di acquisire una miglior conoscenza delle strategie adottate e dei vissuti dei giovani insegnanti confrontati con il delicato passaggio nel mondo lavorativo e con le fasi iniziali del percorso professionale, fornendo così utili feedback alle istituzioni che formano i docenti e promuovono la loro formazione continua.

Il gruppo di lavoro INSERCH (inserch.ch) produce ora annualmente un rapporto le cui analisi vengono svolte considerando l'insieme delle risposte date dai neodocenti di tutti i cantoni coinvolti. Se da un lato questo aspetto permette di presentare dei dati sostenuti da un alto

numero di soggetti che hanno risposto alle stesse domande, dall'altra questa scelta non facilita la differenziazione dei risultati tra i cantoni coinvolti; a volte le differenze tra i cantoni romandi e il Ticino sono marcate.

Con il passaggio dall'ASP alla SUPSI il progetto è continuato all'interno del Centro innovazione e ricerca nei sistemi educativi (CIRSE). A partire dal mese di gennaio 2020 il progetto INSERCH Ticino è stato trasferito dal CIRSE alla neo costituita Area Professione docente (PD) con l'intento di favorire stimoli e riflessioni sul processo di professionalizzazione dei neodocenti. Gli attuali contenuti proposti dal questionario e l'analisi dei dati potranno fornire spunti di riflessione e favorire lo sviluppo di altre ricerche all'interno dell'Area PD; allo stesso modo i formatori dell'Area PD potranno dare dei contributi alla ricerca con le loro interpretazioni dei risultati e riflettere su proposte per prendere in considerazione nella formazione quegli aspetti che possono maggiormente favorire l'inserimento professionale.

2.2 Inserimento professionale e percezioni sulla formazione

L'inserimento professionale nell'insegnamento riguarda il processo di transizione tra lo statuto di studente e quello professionale di docente: coinvolge attori diversi e comprende l'inserimento del neodocente nel mondo del lavoro, in un istituto specifico e nel ruolo di insegnante (Bourque et al., 2007). Durante l'inserimento professionale il neodocente diventa sempre più familiare con delle pratiche che si evolvono fino a diventare automatiche ed essere considerate "lavoro quotidiano" (Bourque et al., 2007, p. 12).

La durata dell'inserimento professionale è flessibile e difficile da definire, durerebbe fino a tre o sette anni secondo alcuni studi (Alliata et al., 2009) e dipende da variabili diverse tra cui la qualità della formazione di base. L'inserimento professionale non è definito solo per i neodocenti, ma anche per chi ha lasciato per un periodo la professione e desidera rientrare (CDPE, 2019).

Secondo la CDPE (2019) può essere utile avere un dispositivo di accompagnamento dei neodocenti, con l'obiettivo di "contribuire al successo dell'entrata nella professione" e di "evitare abbandoni prematuri". Gli abbandoni della professione insegnante raggiungono infatti soglie critiche in molti paesi (Broyon & Rey, 2016) e un modo per contenerli potrebbe essere potenziare i dispositivi di accompagnamento formali o meno. Una delle principali ragioni per cui ci si interessa sempre di più al tema dell'entrata nella professione è proprio la criticità di questa fase: possono emergere burnout o abbandoni, ed è una tappa determinante per lo sviluppo professionale dei docenti (Alliata et al., 2009, p.15).

Il ruolo della formazione di base nell'inserimento professionale

La formazione di base, in particolare durante le pratiche professionali, è considerata parte integrante dell'inserimento professionale, in quanto si tratta della fase in cui inizia la transizione tra lo statuto di studente e quello di docente (Gervais, 2003). La formazione, in quanto uno dei fattori importanti dell'inserimento professionale, dovrebbe poter seguire l'evoluzione delle "trasformazioni rapide delle condizioni del lavoro di insegnante" (Akkari et al., 2007, p. 7): per esempio l'aumento di allievi in situazione particolare, con difficoltà comportamentali o di apprendimento, oppure l'aumento delle differenze culturali.

Nonostante il suo importante ruolo però, la formazione di base, pur essendo perfettamente concepita, non potrà che continuare a formare dei “docenti esordienti” (Akkari et al., 2007, p.6). La responsabilità dell’inserimento è quindi sì della formazione di base, ma non solo. Sembra importante che siano assicurati dei dispositivi di accompagnamento, formali o non formali, sul territorio e che sia assicurata una formazione continua. A maggior ragione perché, secondo Ramé (1999) non esistono competenze professionali standard, essendo gli istituti, le classi e gli allievi unici, diversi tra loro e con le loro caratteristiche. Tra gli studi analizzati da Bourque e colleghi (2007), il ruolo della formazione nello sviluppo professionale – non solo nell’inserimento - emerge soprattutto in Svizzera, dove è favorito dall’analisi delle pratiche durante la formazione e dalla proposta di stage diversificati.

L’inserimento professionale in Svizzera

In Svizzera ci sono pratiche diverse riguardo all’inserimento professionale dei neodocenti. Secondo l’ultima indagine della CDPE (2019) il Ticino figura tra gli unici tre cantoni – insieme a Vaud e Neuchâtel – che non prevedono nel proprio regolamento un dispositivo di inserimento professionale dei docenti SI e SE, né obbligatorio né facoltativo. Il DECS stesso, rispondendo all’indagine CDPE, segnala “le pratiche professionali durante la formazione presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI” come unico dispositivo di inserimento professionale. (CDPE, 2019). Negli altri cantoni si indica che c’è un dispositivo assicurato dalle Alte scuole pedagogiche o dal Cantone in collaborazione con gli istituti scolastici sul territorio.

Secondo la CDPE (2019) un buon dispositivo di inserimento professionale deve essere formato da “una formazione continua nelle competenze disciplinari” e un accompagnamento all’interno degli istituti. A livello cantonale e svizzero una buona parte della responsabilità riguardo all’inserimento professionale ricade quindi sugli istituti di formazione di base e continua.

Percezione della formazione da parte dei neodocenti

Alcuni studi considerano il primo anno di insegnamento come una “fase di sopravvivenza” (Bourque et al., 2007, p. 14), dove le sfide maggiori riguardano la gestione della classe, il carico di lavoro maggiore rispetto ai colleghi e le relazioni con genitori e altri docenti.

I neodiplomati tenderebbero a dare più valore agli aspetti disciplinari e didattici più che a quelli teorici: viene notato che a volte i corsi sono lontani dalla pratica e ci sono istituti di formazione in cui manca un accordo tra formatori sulla concezione dell’insegnamento o dove la formazione non cambia le concezioni dell’insegnamento che i futuri docenti avevano da allievi. Riguardo al carico di lavoro maggiore nei primi anni di insegnamento, delle “banche dati di materiale, fisiche o online” potrebbero alleggerire i neodocenti e permettere loro di “consacrare tempo e energia alle altre sfide dell’inserimento professionale” (Bourque et al., 2007, p. 17).

In alcuni studi internazionali emerge come la formazione di base venga spesso criticata e lo sviluppo professionale si svolga, secondo i neodocenti, maggiormente all’interno dell’istituto del primo impiego e con i propri colleghi. Viene data importanza alle pratiche professionali, anche se in alcuni casi sono considerate lontane dalle realtà di insegnamento (Bourque et al., 2007).

I bisogni di formazione continua dei neodocenti riguardano, a livello internazionale, aspetti pratici come la gestione della classe o degli strumenti amministrativi, ma secondo Bourque e colleghi (2007) questi bisogni sono spesso dedotti dagli aspetti deboli dell’inserimento professionale e non indagati direttamente.

3 Metodologia

3.1 Il questionario INSERCH

Il questionario INSERCH indaga l'inserimento professionale dei neodocenti tramite domande chiuse e domande aperte e viene somministrato online a distanza di uno e tre anni dall'ottenimento del diploma. Si tratta di due questionari diversi, con domande che per la maggior parte corrispondono tra loro. La raccolta dati avviene ogni anno tra maggio e giugno.

Il questionario ASPTRANSIT è stato portato avanti, con modifiche e aggiornamenti, dal 2005 fino al 2016. Nel 2016 il gruppo INSERCH ha deciso di attuare dei cambiamenti significativi e ne ha prodotto una nuova versione che corrisponde a quella attuale. Il nuovo questionario è stato strutturato in alcune sezioni che seguono cronologicamente il percorso dello studente dalla formazione fino alla conclusione del primo e terzo anno lavorativo: vi sono delle domande che concernono il periodo prima e durante la formazione, la ricerca dell'impiego, l'inserimento e l'eventuale continuità nelle sedi di lavoro. La nuova versione ha mantenuto alcuni temi presenti in quella originale, come la valutazione dell'esperienza di formazione, il sentimento della riuscita del proprio inserimento, i bisogni di formazione continua e i progetti futuri.

I dati analizzati in questo rapporto riguardano unicamente i neodiplomati ticinesi, provengono dall'indagine INSERCH relativa esclusivamente all'anno successivo al diploma, e il relativo questionario può essere visionato al link padlet.com/inserch.

A complemento dei dati estrapolati dall'indagine INSERCH, sono state utilizzate due informazioni presenti nelle banche dati dell'Area PD, ovvero la tipologia e la sede della pratica al terzo anno.

Si è scelto di analizzare le risposte dei neodiplomati secondo il tipo di diploma, l'anno del loro diploma e la tipologia di pratica al terzo anno. Pur essendo tre volées con tassi di risposta abbastanza alti nell'insieme, i numeri rimangono comunque esigui per un'analisi statistica. Si presentano i risultati per descrivere la situazione dei neodiplomati e indicare le differenze tra i vari gruppi (rispetto all'anno, al diploma e al tipo di pratica), anche se per la maggior parte non sono statisticamente significative. Si ritengono in ogni caso interessanti le informazioni raccolte e si intende far emergere le opinioni anche di singoli neodocenti, così da poter avere un quadro generale della situazione dei neodiplomati, sia a livello quantitativo che qualitativo.

Le analisi delle domande chiuse sono state svolte con il programma SPSS Statistics: dapprima i test di significatività e la forza delle associazioni tra le variabili (χ^2 ; Phi, V di Cramer) e in seguito attraverso tabelle di frequenza e suddivisione dei risultati in base a gruppi di diplomati (tipo di diploma, tipo di pratica al terzo anno, anno di diploma). Le risposte alle domande aperte sono invece state categorizzate in modo condiviso dai tre ricercatori.

3.2 Domande di ricerca

In questo rapporto si è scelto, tra le numerose tematiche trattate dal questionario, di focalizzarsi sulla situazione dei diplomati e sulle loro percezioni del ruolo della formazione per l'inserimento e lo sviluppo professionale. Con l'intento di proporre miglioramenti alla formazione di base si è scelto di tralasciare al momento i temi dell'accompagnamento sul territorio e della ricerca del primo impiego e di concentrarsi sulla parte di inserimento professionale con una relazione diretta con la formazione.

Le analisi di questo rapporto mirano a rispondere alle seguenti domande (con *Formazione DFA* si intende il Bachelor in insegnamento per la scuola elementare e dell'infanzia):

- Qual è la situazione professionale dei diplomati DFA a un anno dal loro diploma?
- Come è valutata la formazione DFA dai docenti SE e SI a un anno di distanza?
- In che modo si differenziano le situazioni professionali e le percezioni sulla formazione dei diplomati SI dai diplomati SE?
- In che modo influisce la tipologia di pratica del terzo anno sulle percezioni dei neodiplomati riguardo alla formazione DFA e al loro inserimento professionale?
- Qual è il ruolo della formazione DFA nell'ottenimento del primo impiego secondo i neodiplomati?

3.3 Campione di riferimento

I dati riguardano 112 neodiplomati, appartenenti alle volées 2016, 2017 e 2018 che hanno risposto al questionario un anno dopo il loro diploma. Si tratta in particolare di 97 donne e 15 uomini.

È stato scelto di analizzare i dati a partire dalla volée 2016, in quanto è stata la prima coinvolta nel progetto *Cento matricole* che ha portato a un aumento del numero di studenti per anno e ad alcune modifiche nella struttura della formazione.

Il questionario è stato inviato a un totale di 192 neodiplomati delle tre volées sopra citate e il tasso di risposta corrisponde al 58.3%. Più nello specifico ha risposto il 56.1% dei diplomati 2016, il 62.9% dei diplomati 2017 e il 55.6% dei diplomati 2018.

4 Durante la formazione

Una parte del questionario INSERCH riguarda la situazione dei neodiplomati durante la loro formazione. Si è ritenuto importante presentare la suddivisione dei neodocenti rispetto al loro diploma ottenuto, alla tipologia di pratica svolta al terzo anno e alle supplenze svolte durante la formazione.

4.1 Diploma di scuola elementare e dell'infanzia

Nel presente rapporto si è scelto di separare la maggior parte dei dati secondo il diploma dei neodocenti, in quanto l'ambito professionale in cui sono inseriti ha una struttura diversa e la formazione seguita ha caratteristiche specifiche. Si ritiene utile per la lettura dei risultati successivi far notare che i neodocenti SI rappresentano una parte minore (come nei numeri effettivi della formazione) e che tutte le neodocenti SI che hanno partecipato nei tre anni sono donne, come pure l'82% dei neodocenti SE (Tabella 1). Non essendoci differenze significative tra le risposte delle tre volées, si è deciso nella maggior parte dei grafici di raggruppare i dati dei tre anni.

Tabella 1. Suddivisione dei neodocenti secondo l'anno di ottenimento del diploma e la tipologia di diploma ottenuto.

	2016	2017	2018	Totale
SE	18	32	33	83
SI	5	12	12	29
	23	44	45	112

I maschi sono 15 su 112 e hanno tutti un diploma di scuola elementare.

4.2 Tipologia di pratica al terzo anno

Una caratteristica del progetto *Cento matricole* introdotto con la volée 2016 è stata la modifica della struttura della pratica al terzo anno Bachelor: rispetto agli anni precedenti la pratica viene attualmente svolta sull'arco di tutto l'anno, con la possibilità per alcuni studenti di ottenere un incarico remunerato come docente al 50% e per gli altri di svolgere una pratica non remunerata in una classe di un docente accogliente.

Con l'ipotesi che la tipologia di pratica al terzo anno possa avere una relazione diretta o indiretta con l'inserimento professionale, si è deciso di osservare questo aspetto e metterlo in evidenza in alcune analisi (Tabella 2).

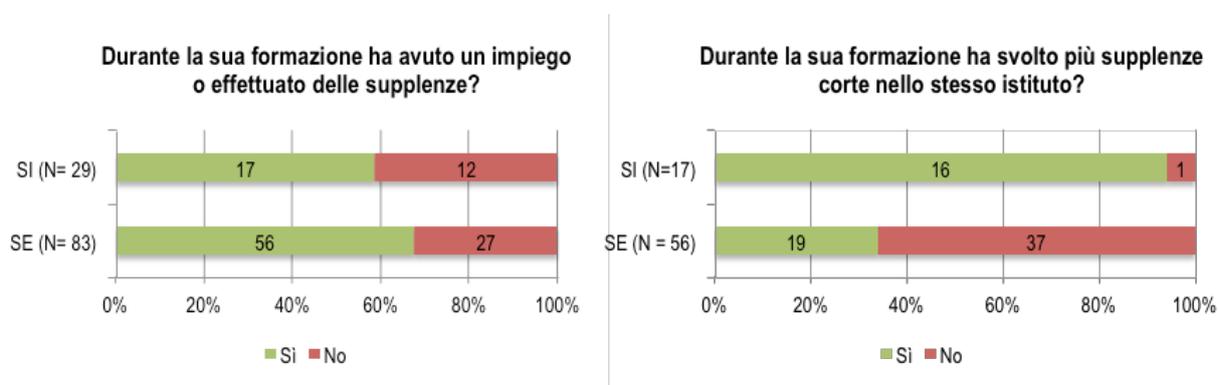
Tabella 2. Suddivisione dei neodocenti delle tre volées secondo la tipologia di pratica professionale svolta al terzo anno di formazione.

	Incarico	Pratica	Totale
SE	39	44	83
SI	3	26	29
Totale	42	70	112

4.3 Supplenze effettuate

Durante i tre anni di formazione Bachelor, più della metà dei neodocenti dichiara di aver lavorato nell'insegnamento con supplenze oppure impiego (incarico al terzo anno). Nonostante gli incarichi al terzo anno alla SI abbiano riguardato solo tre studenti sulle tre volées (Tabella 2), si può notare nella Figura 1 che il 55% degli studenti SI ha svolto supplenze corte remunerate durante la formazione. In Ticino c'è possibilità di svolgere supplenze durante la formazione solo al terzo anno e nella propria classe di pratica professionale, le risposte dovrebbero quindi riferirsi a questa situazione. Alla SE anche chi non ha la possibilità di essere incaricato al 50%, anzi soprattutto chi non ha un incarico, svolge delle supplenze. Le supplenze (che sono corte e nello stesso istituto, proprio perché è possibile svolgerle solo il terzo anno nella propria classe di pratica) sono più frequenti tra le studentesse SI.

Figura 1. Parte di neodocenti con un impiego remunerato nell'insegnamento durante la loro formazione



Chi dichiara di non aver svolto supplenze corte nello stesso istituto ha svolto supplenze in istituti diversi (2 diplomati SE) oppure ha avuto un impiego al terzo anno (incarico) senza aver svolto supplenze (34 diplomati SE e 1 diplomata SI).

Nonostante la domanda riguardi in generale i tre anni di formazione, la situazione dei diplomati SE indica che sono soprattutto gli studenti che non hanno avuto un incarico, a svolgere delle supplenze nello stesso istituto: ciò conferma che le supplenze sono svolte per la maggior parte al terzo anno nella propria classe di pratica. Nonostante questa sia la regola, ci sono due studenti che hanno supplito in istituti diversi, si può ipotizzare che ce ne siano altri ad aver svolto supplenze all'interno della stessa sede e non solo nella propria classe di pratica.

5 Durante l'anno successivo al diploma

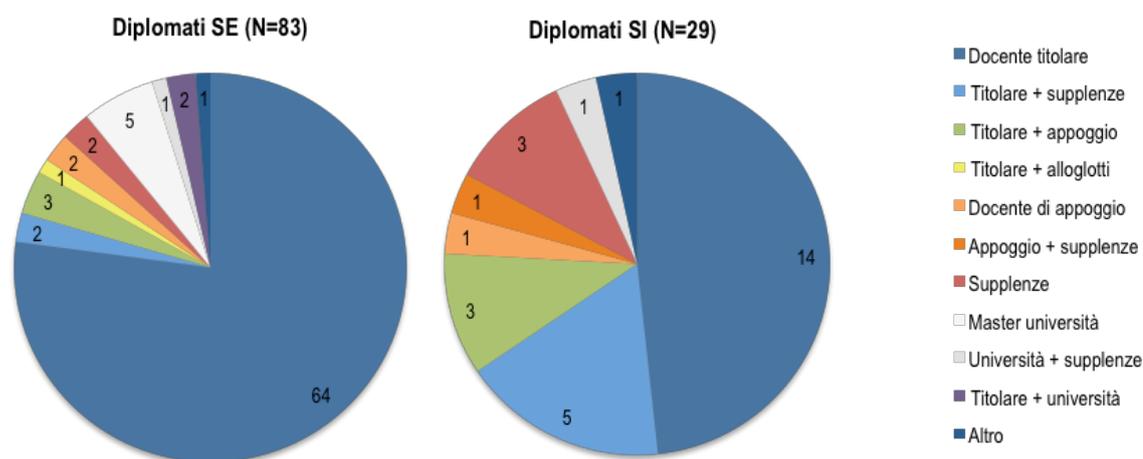
La parte principale del questionario INSERCH riguarda l'attività dei neodiplomati durante l'anno successivo al diploma. In questo capitolo vengono definite le attività svolte durante l'anno dai neodiplomati SI e SE e vengono approfondite le situazioni specifiche di chi insegna come docente titolare o supplente, di chi lavora come docente di appoggio o alloglotti e di chi ha proseguito gli studi.

5.1 Attività dei neodiplomati

La grande maggioranza dei neodiplomati Bachelor al DFA il primo anno dopo il diploma lavora come docente titolare: l'86.7% dei neodiplomati SE e il 75.9% dei neodiplomati SI (Figura 2). Ci sono neodocenti che lavorano nell'insegnamento non come docenti titolari, ma come supplenti e/o docenti di appoggio: si tratta del 4.8% dei diplomati SE e del 17% dei diplomati SI. Ciò indica come sia più alta la possibilità di trovare un impiego come docente titolare alla SE piuttosto che alla SI.

Ci sono docenti titolari, soprattutto alla SI, che svolgono oltre al proprio impiego supplenze o attività come docente di appoggio; inoltre tra i titolari SE, due seguono una formazione universitaria e uno lavora anche come docente di integrazione scolastica (alloglotti). Chi continua gli studi rappresenta il 6% dei diplomati SE, mentre alla SI c'è una neodiplomata che prosegue gli studi in vista del MAS-DFA in insegnamento alla scuola elementare.

Figura 2. Attività dei diplomati SE e SI durante l'anno successivo al diploma



Tutti i titolari che insegnano, lo fanno nell'ordine scolastico del loro diploma, tranne una docente di scuola elementare che insegna in una classe di primo ciclo HarmoS (comprendente la SI e la I-II elementare). I titolari che hanno svolto supplenze lavorano al 50% e hanno avuto supplenze in istituti diversi, lavorando con 1-2 classi in tutto l'anno. Le supplenze sono svolte in più istituti, per la maggior parte si tratta di supplenze lunghe¹.

¹ Per quanto riguarda le persone che hanno insegnato come docenti di appoggio o alloglotti si veda il cap. 5.3 e per chi ha proseguito gli studi il cap. 5.4. Tra i docenti categorizzati come "altro", quello di SE dichiara di essere stato assunto in un impiego dopo aver svolto 6 colloqui, ma di non aver avuto impiego nell'insegnamento, quella di SI non risponde.

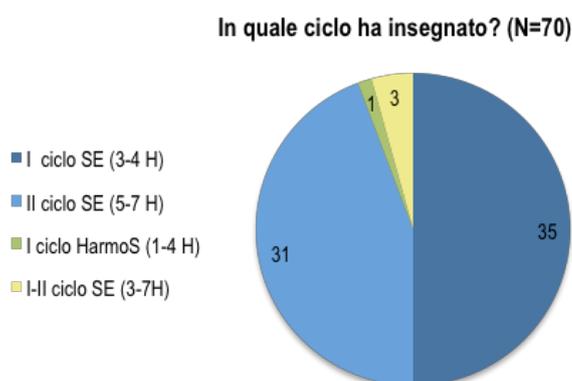
5.2 Docenti titolari e supplenti

Tra le informazioni che caratterizzano le risposte di chi ha lavorato come docente titolare o supplente, si è scelto di presentare quelle che riguardano il ciclo di insegnamento e la percentuale di attività.

Per quanto riguarda il ciclo di insegnamento (Figura 3), i neodocenti di scuola elementare sono distribuiti quasi in ugual modo nelle classi: il 50% insegna in terza, quarta o quinta elementare (II ciclo SE, 5°-7° anno HarmoS) mentre il 44.2% insegna in prima o seconda elementare (I ciclo SE, 3°-4° anno HarmoS). Una docente lavora in un I ciclo HarmoS (SI e prima/seconda elementare) e tre docenti lavorano nei due cicli SE.

Non si trova quindi una tendenza ad attribuire classi di un certo ciclo ai neodiplomati, nonostante si trovino in leggera maggioranza nel secondo ciclo.

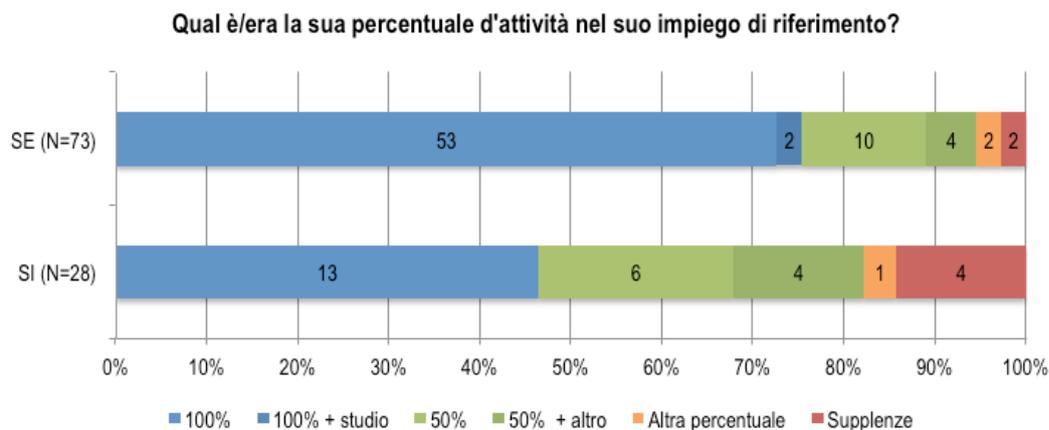
Figura 3. Ciclo di insegnamento dei neodiplomati di scuola elementare



Tre neodocenti hanno insegnato nei due cicli SE: una che lavora al 80% come docente di appoggio, una titolare di pentaclasse e una persona che sta terminando la sua formazione DFA. In aggiunta c'è una diplomata SI iscritta al MAS SE che ha svolto una supplenza nel primo ciclo SE.

Per quanto riguarda invece la percentuale di attività, il 75% dei docenti di scuola elementare lavora a tempo pieno, mentre alla scuola dell'infanzia solo il 46% (Figura 4). Alla scuola dell'infanzia è maggiore la percentuale di neodiplomati che lavorano a tempo parziale, che hanno due occupazioni nell'insegnamento e che hanno svolto solo supplenze durante l'anno successivo al diploma. Rispetto alla Svizzera romanda, dove le percentuali di insegnamento sono più variabili, in Ticino solo tre docenti lavorano a una percentuale diversa dal metà tempo e dal tempo pieno. La Figura 3 comprende le risposte di tutti i neodocenti che hanno l'insegnamento come attività principale (non solo supplenti e titolari ma anche docenti di appoggio).

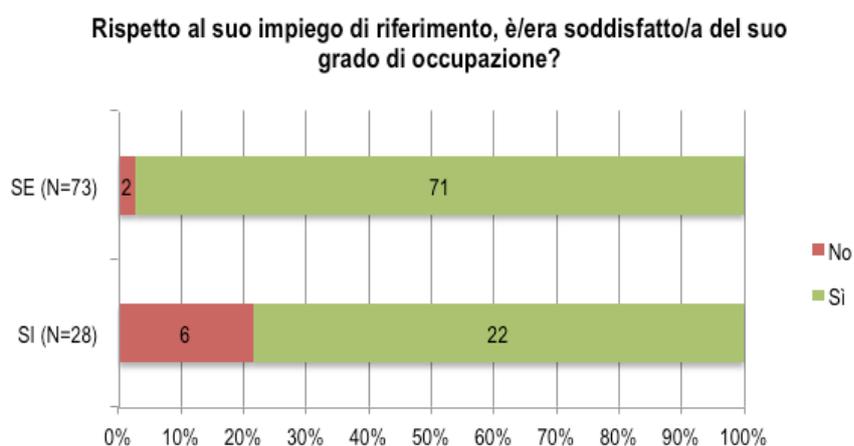
Figura 4. Percentuale di attività dei neodiplomati che insegnano (titolari, supplenti, docenti di appoggio)



L'impiego di riferimento è inteso come l'attività principale svolta durante l'anno, titolare oppure docente di appoggio. Chi svolge altre attività nell'insegnamento oltre al 50% è docente di appoggio, per alloggiotti o svolge supplenze. Le percentuali diverse dal 50 e dal 100 sono attività di docente di appoggio al 40% e all'80% e un impiego in una scuola dell'infanzia privata al 70%.

In una domanda successiva, nel questionario INSERCH si indaga a proposito della soddisfazione rispetto alla propria percentuale di lavoro: solo 8 docenti, tra cui 2 alla SE e 6 alla SI, non si ritengono soddisfatti (Figura 5). Si tratta di docenti che hanno due impieghi stabili diversi (titolare al 50% e appoggio o alloggiotti) oppure che lavorano al 50%. Tutti questi docenti desidererebbero lavorare al 100% in un solo impiego. L'insoddisfazione non riguarda quindi solo la percentuale di insegnamento, ma anche il fatto di avere un doppio impiego. Potrebbe trattarsi di docenti che hanno concorso per occupazioni al 100% e non hanno ottenuto l'impiego.

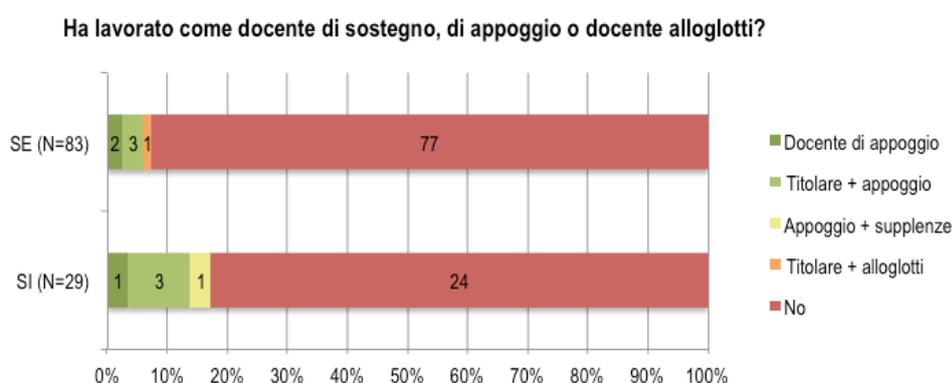
Figura 5. Grado di soddisfazione dei neodocenti rispetto alla propria percentuale di insegnamento.



5.3 Docenti di appoggio e alloglotti

Una piccola parte di neodocenti ha lavorato durante l'anno successivo al diploma come docente di appoggio, solo un neodiplomato invece come docente di integrazione scolastica per allievi alloglotti. L'occupazione come docente di appoggio è più frequente alla scuola dell'infanzia, dove la percentuale di lavoro è unicamente il metà tempo, mentre alla scuola elementare è meno frequente e più variabile. Probabilmente l'attività come docente per alloglotti non coinvolge i neodiplomati perché conoscono poco questa figura, ci sono meno posti disponibili e con meno certezza sulla continuazione dell'impiego, inoltre la disponibilità è da dare prima dei concorsi come docente titolare.

Figura 6. Attività come docente di appoggio o di alloglotti



Alla SE due neodiplomati hanno lavorato solo come docenti di appoggio (uno all'80% in due classi, uno al 40% in una classe), mentre alla SI una persona ha lavorato al 50% come docente di appoggio. Tre titolari SE al 50% hanno insegnato come docenti di appoggio al 50% o al 30%, mentre tre titolari SI lavorano al 50% come titolari e al 50% come docenti di appoggio. Gli impieghi sono sia nello stesso istituto che in istituti diversi. Alla SE una persona ha lavorato al 50% come titolare e al 20% come docente di integrazione scolastica (alloglotti), mentre alla SI un docente di appoggio al 50% lavora anche come supplente.

5.4 Continuazione degli studi

Sulle tre volées in totale 9 neodiplomati hanno proseguito gli studi. Una neodiplomata SI ha svolto il MAS in insegnamento per la scuola elementare e 8 neodiplomati SE hanno continuato gli studi in vista dell'ottenimento di un Master o di una laurea magistrale in diritti per l'infanzia, Education Leadership, pedagogia o pedagogia speciale, a Friburgo e a Milano.

Quattro neodocenti hanno continuato gli studi e in contemporanea hanno insegnato: due hanno avuto un impiego come docenti titolari alla scuola elementare (uno studente master in pedagogia speciale e un docente dice di continuare gli studi senza avere in vista nessun conseguimento di diploma), uno ha svolto più supplenze ed è studente di laurea magistrale in pedagogia, e la neodiplomata che segue il MAS in insegnamento alla SE ha svolto una sola supplenza.

Nessuna diplomata SI ha proseguito gli studi fuori dal Ticino ed è interessante notare come i diplomati SE, pur non essendo molti sui tre anni, hanno combinato in modo diverso studio e possibilità di insegnamento.

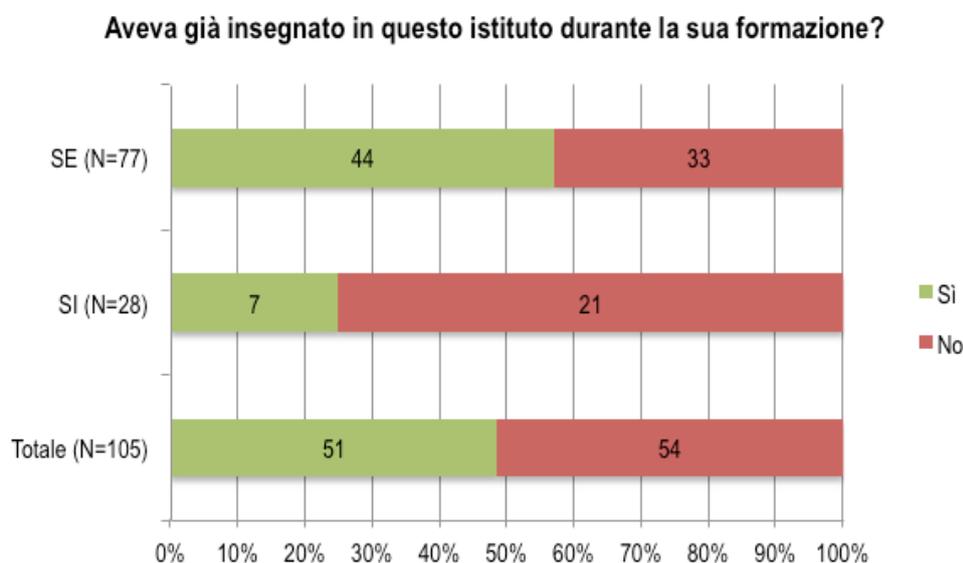
6 Ottenimento dell'impiego e inserimento professionale

6.1 Relazione tra sedi delle pratiche professionali e del primo impiego

Uno degli elementi che mette in stretto contatto la formazione DFA con il primo anno di impiego è l'istituto in cui il neodiplomato viene assunto. La metà dei neodocenti dichiara infatti di avere svolto una pratica professionale nella scuola in cui ha insegnato l'anno successivo al diploma (Figura 7). Pur non trattandosi di una relazione causale ed essendoci altre variabili in gioco (come l'effettiva disponibilità di posti di lavoro, le scelte del Municipio, l'aver concorso o meno nella sede, il domicilio o la vicinanza con il domicilio...), secondo i neodocenti l'elemento che più ha favorito l'ottenimento del proprio impiego è proprio l'aver svolto una pratica nell'istituto (Figura 9).

Si potrebbe considerare questa relazione tra istituto di pratica e istituto del primo impiego come un buon indicatore della qualità della formazione DFA, in quanto in questi casi le pratiche professionali hanno permesso agli studenti di farsi apprezzare a livello professionale da direttori e colleghi. Essendo l'assunzione dei docenti delle scuole comunali compito dei Comuni, si può ipotizzare che le decisioni siano state prese considerando il preavviso della direzione sulla base di una conoscenza del neodocente avuta tramite la pratica professionale.

Figura 7. Relazione tra l'istituto del primo impiego e gli istituti delle pratiche professionali

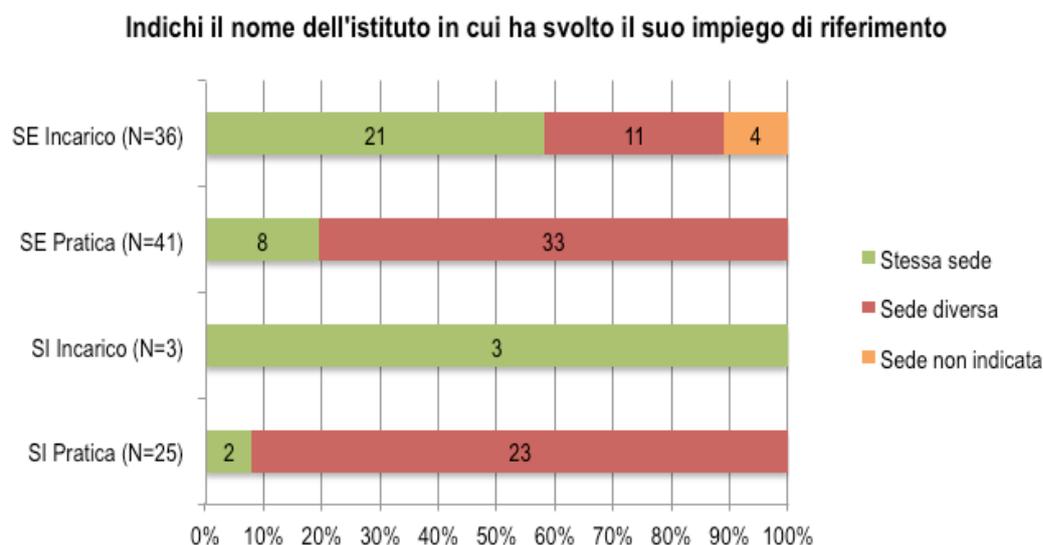


Essere assunti in un istituto in cui si è svolta una pratica professionale durante la formazione è più frequente per i diplomati di scuola elementare, e la differenza tra diplomati SE e SI nell'aver il primo impiego in una classe di pratica risulta statisticamente significativa, con un'associazione tra le variabili media ($\Phi=0.284$).

Ciò può far pensare che siano piuttosto le sedi dell'incarico del terzo anno (meno frequente alla SI) a influire in un qualche modo sull'assunzione. Per questo motivo abbiamo analizzato il dato

relativo alla sede di pratica secondo il tipo di pratica al terzo anno, utilizzando il data-base dell'Area professione docente per confrontare la sede della pratica del terzo anno (Figura 8).

Figura 8. Relazione tra la sede di insegnamento e la sede di pratica del III anno a seconda del tipo di pratica



Chi ha svolto supplenze in più sedi diverse, indica che la sede principale non è quella della pratica o dell'incarico del terzo anno. Chi lavora nella stessa sede ha uno o più impieghi stabili. Le persone che non indicano la sede scrivono in modo generico "scuola elementare", mentre chi non è considerato nel numero totale non ha avuto un impiego nell'insegnamento o non ha risposto alla domanda.

Nel grafico della Figura 8 si nota come ci sia una correlazione positiva tra la tipologia di pratica al terzo anno e la sede di assunzione. La differenza tra neodiplomati che al terzo anno hanno avuto un incarico e quelli che hanno avuto una pratica in relazione all'assunzione in una sede di pratica è statisticamente significativa. L'associazione tra le variabili è forte ($\Phi=0.497$), ciò che indica un'alta e maggiore probabilità di essere assunti nella propria sede del terzo anno DFA per chi ha avuto un incarico.

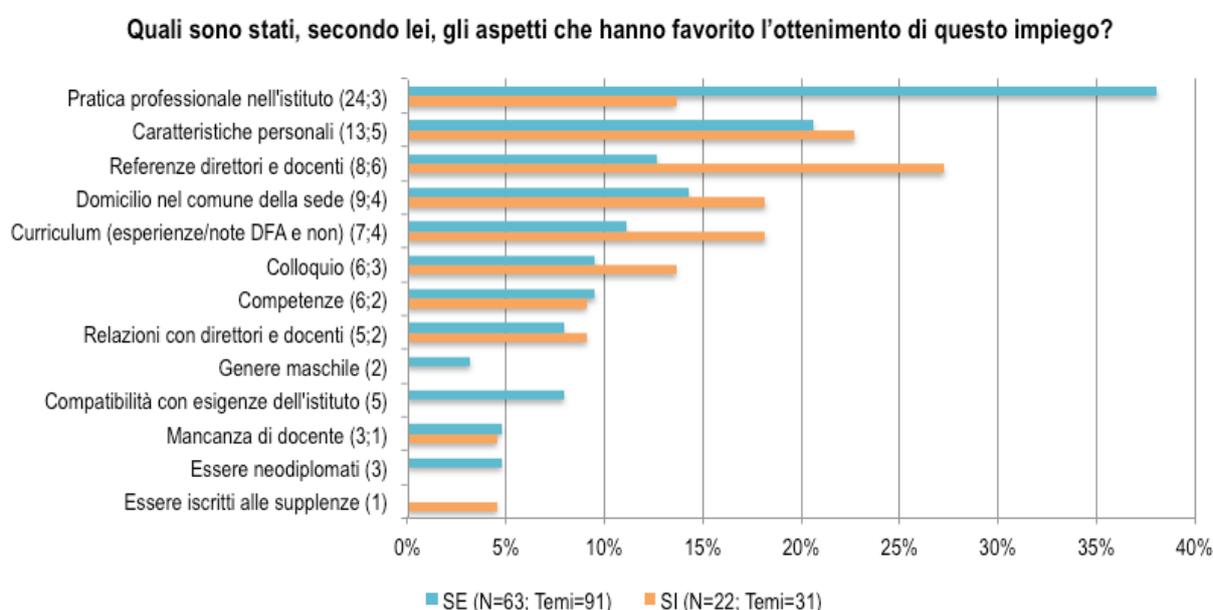
Se tutte le pratiche professionali all'interno della formazione sono da considerare già una prima parte dell'inserimento professionale (Gervais, 2003), ancor di più riveste un ruolo in questo senso l'incarico al 50%, dove di fatto la situazione professionale è essenzialmente la stessa di quella di un neoassunto al 50%.

Queste relazioni tra sede di pratica e di assunzione fanno riflettere anche sull'importanza dell'istituto di pratica e non solo del docente accogliente o della classe. Di fatto lo studente svolge la sua pratica non solo in una classe, ma anche in un istituto. Formatore non è solo il docente di pratica professionale o il docente accogliente, ma l'istituto stesso. Si ritiene questo un elemento di riflessione da condividere anche con le direzioni e gli ispettorati, riguardo a una sensibilizzazione del loro ruolo nella formazione dei docenti e nell'accompagnamento dalla pratica al primo impiego. La nuova struttura delle pratiche professionali, che coinvolge maggiormente l'istituto come formatore e accogliente, sembra un elemento positivo che può spiegare questi risultati.

6.2 Elementi che hanno favorito l'ottenimento dell'impiego

Tra gli aspetti che secondo i neoassunti hanno facilitato l'ottenimento del loro primo impiego, si intende in particolare osservare il ruolo della formazione DFA. Ci si chiede se la sua struttura, i suoi corsi o le scelte di attribuzione delle pratiche possano aver influito sugli aspetti considerati come facilitatori per l'ottenimento di un impiego. Alla luce dei risultati precedenti, si ipotizza che la conoscenza precedente dell'istituto, in particolare data dallo svolgimento di pratiche professionali al suo interno, venga ritenuta un elemento importante. Ciò emerge in effetti dall'analisi delle risposte analizzate (Figura 9).

Figura 9. Elementi che secondo i neodiplomati hanno favorito l'ottenimento del loro impiego



I neodocenti ritengono che il fatto di aver svolto una pratica nell'istituto nel quale sono stati assunti e di essersi fatti conoscere dai direttori, dai docenti, dalle famiglie e forse anche dalle autorità scolastiche, abbia giocato un ruolo importante nella loro assunzione. Ad eccezione di qualche caso che si riferisce a "una buona pratica durante il terzo anno nello stesso istituto" (SE45), non viene specificata quale pratica è stata svolta nella sede. Si ipotizza che si tratti di pratica o incarico al terzo anno oppure una delle pratiche del secondo anno. Come visto in precedenza (Figura 7 e Figura 8) questo aspetto riguarda maggiormente i neodiplomati SE, che hanno anche ottenuto molti più incarichi al terzo anno.

Alla SI l'aspetto più citato riguarda invece "le voci e le valutazioni riguardo alle pratiche professionali svolte negli anni precedenti" (SI19), il "passaparola" (SI22) o "la comunicazione tra direttori" (SI25). Lavorando meno in sedi di pratica, i neodocenti SI hanno probabilmente maggiormente l'impressione che le informazioni sulle loro pratiche siano circolate tra le direzioni o i Comuni.

Vengono inoltre citati come elementi che hanno favorito l'ottenimento dell'impiego, caratteristiche come "la motivazione e la voglia di lavorare" (SI14), "empatia, voglia di fare, disponibilità, apertura da parte mia" (SI5), "la serietà e la passione per l'insegnamento" (SE29),

o come “spontaneità, professionalità, volontà continua di crescere professionalmente e umiltà” (SE34). Sono in seguito citate le competenze o le “buone capacità” (SE16).

Le risposte si allontanano dall'idea di un'assunzione per conoscenza diretta personale (per esempio delle autorità scolastiche o di municipali direttamente coinvolti nell'assunzione), ma indicano che l'impressione dei neodiplomati sia quella di essere assunti per le loro competenze professionali e personali, conosciute tramite relazioni professionali con colleghi e direttori. Gli unici elementi indicati che esulano dalle competenze professionali o personali sono il domicilio (in 13 casi su 85) e il genere (per due docenti uomini assunti alla SE).

La tendenza negli ultimi anni al DFA nell'attribuzione delle pratiche è piuttosto di non far svolgere le pratiche nel proprio domicilio, per permettere di conoscere contesti diversificati, ridurre l'influenza di conoscenze precedenti o parallele e non precludere possibilità di venire assunti nel luogo di domicilio in caso di situazioni o relazioni spiacevoli durante la pratica. Dalle impressioni dei neoassunti è invece più rilevante, per la scuola elementare, l'aver già svolto una pratica piuttosto che il domicilio. Alla scuola dell'infanzia è invece simile la percentuale di neodocenti che considera come elementi facilitanti la propria assunzione l'aver già svolto una pratica o il domicilio nello stesso luogo.

Come per altri ambiti lavorativi, viene data importanza da parte dei neo-assunti al curriculum vitae e alla buona riuscita del proprio colloquio di lavoro.

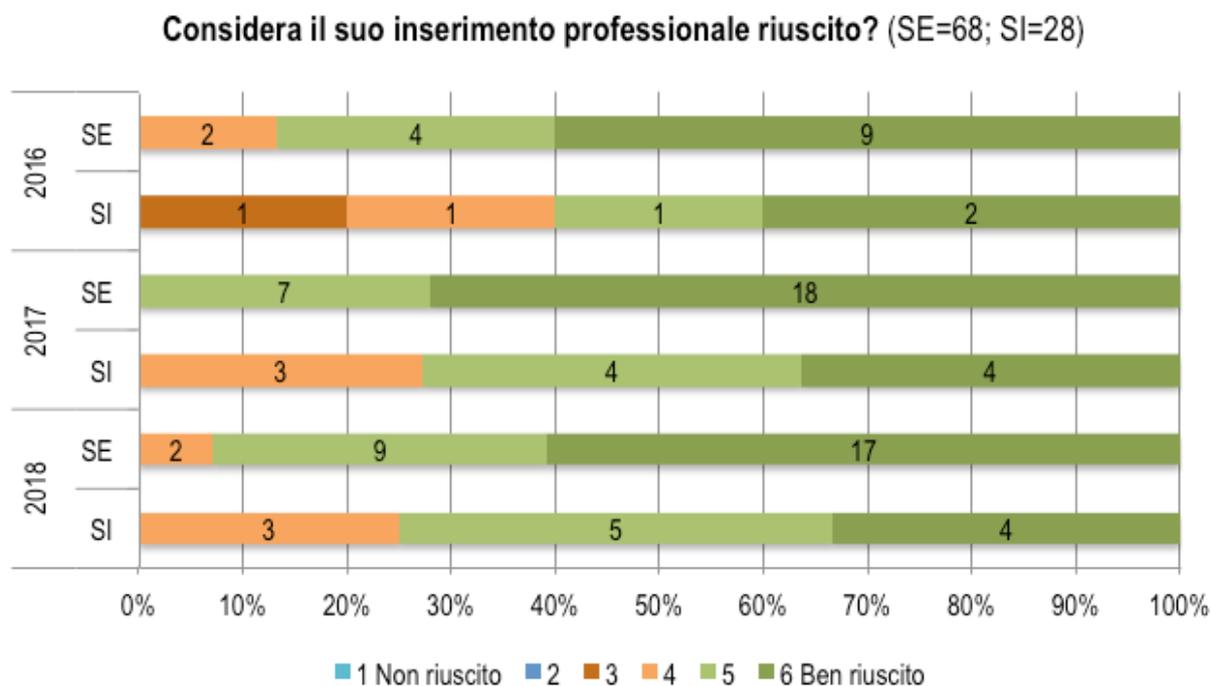
Ci sono tre elementi che riguardano solo i neo-assunti SE: il fatto di essere un uomo per “necessità di impiego maschile” (SE22) o di essere “fresca di studi” (SE38) oppure di soddisfare delle particolari esigenze dell'istituto (quali per esempio impiego a metà tempo o classe con un allievo autistico per studentessa in Master, pentaclasse o pluriclasse). Alcuni neodiplomati infine ritengono di essere stati assunti perché la scuola aveva “davvero bisogno di un'insegnante” (SE72) o a causa del “lavoro con pluriclassi non così ambito” (SE47) oppure di essersi iscritti per tempo alle supplenze (nel caso di un impiego come supplente).

6.3 Soddisfazione riguardo al proprio inserimento professionale

I neodocenti delle tre volées considerano il loro inserimento professionale un anno dopo il diploma come riuscito o ben riuscito, mentre non ci sono soggetti che ritengono il proprio inserimento non riuscito o poco riuscito. In percentuale le risposte più positive vengono dai docenti SE.

Naturalmente è difficile definire con chiarezza, soprattutto a livello soggettivo, la riuscita del proprio inserimento. La durata dell'inserimento è infatti flessibile e le diverse fasi dell'inserimento possono essere più o meno veloci a dipendenza del docente, della situazione lavorativa e della formazione (Bourque et al., 2007). Si ritiene positivo che i neodocenti si sentano inseriti professionalmente al termine del primo anno.

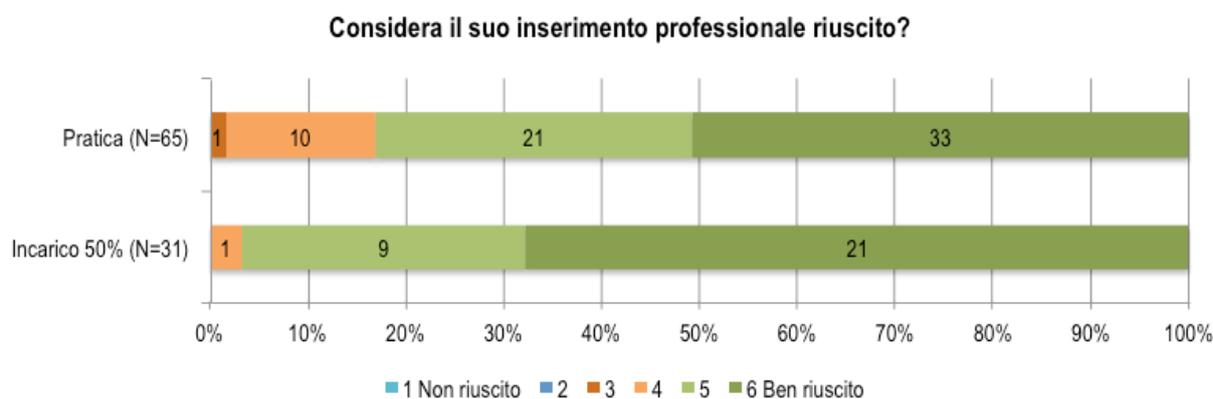
Figura 10. Grado di soddisfazione delle tre volées riguardo al proprio inserimento professionale.



Dai dati della Figura 10 emerge un evidente grado di soddisfazione nella percezione della riuscita del proprio inserimento professionale, vi è una netta prevalenza dei tre livelli che sono vicini al risultato migliore (livello 6, *inserimento ben riuscito*) per la SE. Un leggera differenza è riscontrabile nelle risposte dei neodiplomati di SI; le neodocenti di scuola dell'infanzia rispondono scegliendo anche alcuni livelli (3 e 4) meno positivi.

Avendo riscontrato in precedenza differenze importanti tra chi al terzo anno ha svolto una pratica e chi un incarico, si è voluta analizzare anche la soddisfazione rispetto al proprio inserimento professionale a seconda del tipo di pratica (Figura 11).

Figura 11. Soddisfazione dei neodiplomati SI e SE riguardo al proprio inserimento professionale secondo il tipo di pratica al terzo anno



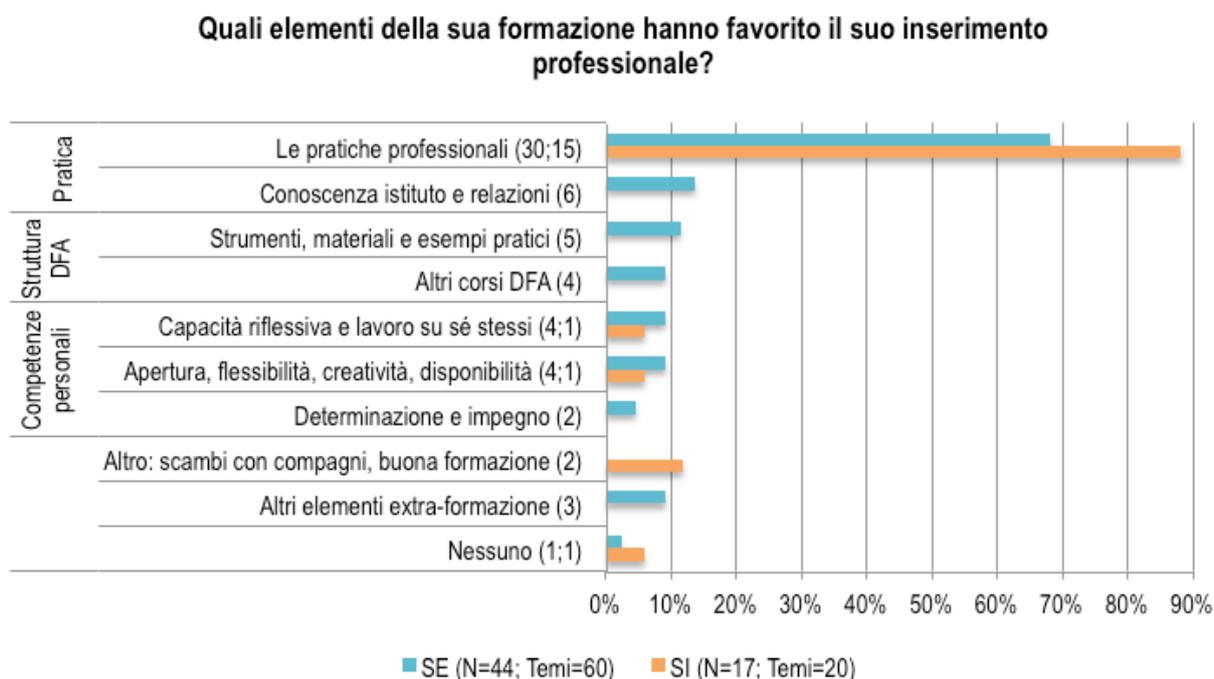
Questo grafico ci presenta i risultati del grado di soddisfazione dei docenti SI e SE considerando il fatto di aver avuto una pratica professionale del terzo anno senza incarico

remunerato o con incarico. I dati non evidenziano una differenza netta, ma sembra comunque interessante notare una maggiore percentuale di risposte vicine ai livelli di percezione di una parziale riuscita nel gruppo di neodocenti che hanno svolto la pratica non remunerata, mentre tra coloro che hanno avuto un incarico remunerato è evidente la percezione di una buona riuscita nell'inserimento professionale. Ciò sostiene la tesi di Gervais (2003) per cui le pratiche sono di fatto già parte integrante dell'inserimento professionale, come detto in precedenza, a maggior ragione l'incarico remunerato.

6.4 Contributo della formazione DFA nell'inserimento professionale

Gli elementi della formazione DFA che hanno favorito l'inserimento professionale dei neodiplomati, secondo loro stessi (Figura 12) riguardano alcuni fattori già evidenziati nell'analisi relativa a ciò che ha favorito l'ottenimento del loro primo impiego (Figura 9). Nella scelta dei temi considerati (più temi possibili nella risposta) ritroviamo il ruolo importante avuto dalle pratiche professionali, la cui sede, come visto nella Figura 7, corrisponde per la metà degli studenti alla sede del primo impiego.

Figura 12. Elementi della formazione DFA favorevoli a un buon inserimento professionale



La pratica viene considerata un elemento della formazione che ha favorito l'inserimento professionale "sia per quanto riguarda le conoscenze acquisite sia per la creazione di nuove relazioni professionali" (SE76) "con i colleghi e i direttori" (SE81). Sono solo i docenti SE a considerare la pratica favorevole per le relazioni professionali future, probabilmente perché sono quelli maggiormente confrontati con un impiego in una sede di pratica. Nello specifico della pratica viene citato l'incarico al terzo anno o il fatto di aver avuto "validi DPP" (SE6). Viene

apprezzata la quantità e continuità delle pratiche sui tre anni, per esempio perché “rassicurano maggiormente” (SE57), e il fatto di “svolgere le pratiche in sedi diverse così che i direttori possano conoscerti ed eventualmente comunicare con altri” (SE72).

L'importanza data alla pratica per l'inserimento professionale mostra che il suo scopo è effettivamente raggiunto, e che la struttura attuale delle pratiche è percepita come funzionale dai docenti che hanno lavorato un anno. La pratica, come dice Gervais (2003), è una prima fase dell'inserimento professionale, in quanto mette in contatto i futuri docenti con la loro identità professionale iniziando la transizione dallo statuto di studente allo statuto di docente. È in ogni caso da considerare che non tutti i docenti citano le pratiche professionali: sono ritenute utili per l'inserimento dalla quasi totalità delle neodocenti SI (15 su 17) mentre 14 docenti SE su 44 non le indicano come elemento che ha favorito il proprio inserimento professionale.

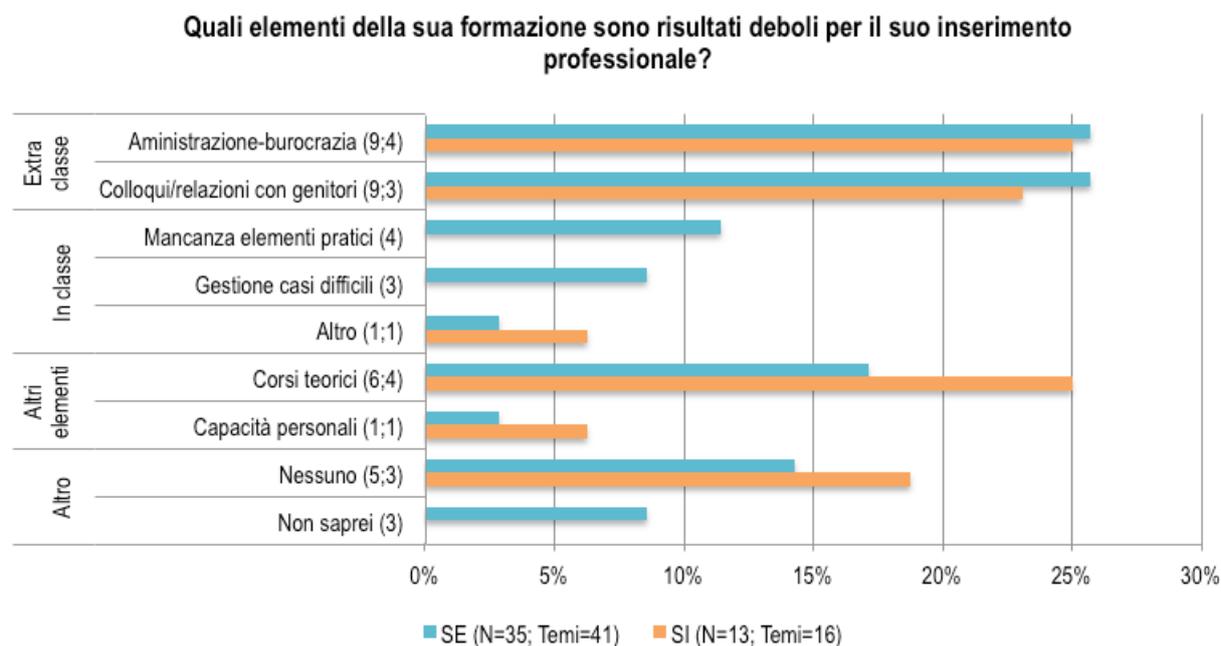
I neodocenti SE, oltre a citare la pratica come utile per instaurare nuove relazioni professionali, indicano anche come elementi della formazione che contribuiscono all'inserimento professionale alcuni “corsi teorici mirati” (SE18), il seminario di accompagnamento professionalizzante (SAP), e tra gli argomenti trattati “la progettazione annuale” (SE68) e i “consigli dati su come svolgere i concorsi” (SE72). Un docente segnala come elemento “L'innovazione delle pratiche didattiche attraverso materiali accattivanti” (SE11). I docenti SI, pur facendo emergere l'apporto dei seminari e del rapporto tra teoria e pratica tra gli aspetti positivi della formazione (Figura 16), non li segnalano come favorevoli al loro inserimento professionale, indicando, ad eccezione di alcune persone, esclusivamente la pratica professionale.

Viene inoltre citato, come fattore della formazione DFA che contribuisce all'inserimento professionale, lo sviluppo di competenze personali come “la capacità di riflessione sviluppata anche grazie al SAP” (SE33), “attitudine flessibile, creatività, continua ricerca e innovazione” (SE64), “la disponibilità, la flessibilità e l'impegno” (SE27), “lavoro alla ricerca di sé stessi (emotività) e la “determinazione trovata nel corso della formazione” (SE23), come pure “l'analisi del proprio stile di insegnamento” (SE18). Una docente SI nomina “l'empatia, la disponibilità, la sensibilità e la capacità riflessiva, la continua ricerca di miglioramento e di arricchimento del mio bagaglio culturale e professionale” (SI11). Singole docenti SI indicano come aspetti della formazione favorevoli al proprio inserimento professionale “una buona formazione di base” in generale (SI12) e gli “scambi tra compagni” (SI24).

Tra gli elementi non riconducibili alla formazione DFA ci sono il clima di istituto, il numero ridotto di allievi, l'educazione dei propri genitori e la propria umiltà. Infine due neodocenti dichiarano di non trovare nessun elemento riconducibile alla formazione che abbia favorito il proprio inserimento professionale.

Sempre riguardo al ruolo della formazione DFA nell'inserimento professionale, è stato chiesto ai neodiplomati quali elementi deboli avessero riscontrato (Figura 13). Se le differenze tra SI e SE sono marcate negli elementi positivi (Figura 12), per ciò che concerne le fragilità le risposte sono più concordi. Innanzitutto occorre segnalare che 1/5 dei rispondenti (soprattutto alla SE) non sa trovare elementi deboli o ritiene che non ce ne siano, e che la maggior parte degli elementi segnalati, sia alla SI che alla SE, riguardano i compiti amministrativi, la comunicazione con i genitori e i corsi teorici.

Figura 13. Elementi deboli della formazione DFA in vista dell'inserimento professionale



Tra i contenuti segnalati dai neodocenti come deboli rispetto alla formazione ricevuta al DFA troviamo un tema emerso anche in passato nei bilanci: il poco approfondimento su come gestire aspetti legati ai regolamenti e ai diversi formulari o documenti che un docente utilizza nel corso dell'anno per la comunicazione con le famiglie e con le diverse autorità scolastiche. I neodocenti indicano per esempio come elemento debole della formazione "la gestione di GAS-GAGI, bisognerebbe formare gli studenti ed insegnare ad usarlo" (SE73) oppure indicano che gli "aspetti burocratici" sono "sottovalutati" (SI7).

Più volte è stato indicato dai formatori agli studenti che compete soprattutto all'istituto scolastico che accoglie il neodocente, assumersi questo incarico. D'altra parte, la tendenza dei neodocenti a considerare più importante il ruolo della formazione rispetto a quello della sede del primo impiego per l'inserimento professionale ricorda l'indagine della CDPE (2019), dove emerge dalla risposta del DECS che non ci sono dispositivi cantonali per l'inserimento professionale in Ticino, se non le pratiche del DFA. Non avendo aggiunto il DECS altre tipologie di accompagnamento da parte delle direzioni, anche informali, sembra che anche a livello cantonale una grossa responsabilità riguardo all'inserimento professionale l'abbia, o debba averla, la formazione di base.

Tra le risposte date ci sembra importante sottolineare il tema della gestione dei colloqui e delle relazioni con le famiglie degli allievi, secondo i neodocenti non approfondito a sufficienza durante la formazione. Chi cita il tema ritiene di non essere stato formato su "come affrontare i colloqui" (SI7) e sul "rapporto con i genitori" (SI8), dicendo di non aver "potuto seguire corsi rispetto alla comunicazione con i genitori" (SE15).

Per quanto invece riguarda l'attività in classe, tra i docenti SE c'è chi lamenta lacune a livello di gestione di allievi in situazione particolare - "gestione casi difficili e conoscenza dei servizi (CPE, SMP,...)" (SE23) - oppure chi avrebbe necessitato di "elementi teorici sulla gestione dei bambini 'difficili'" (SE51). Vengono inoltre segnalate mancanze di "elementi pratici da adottare in classe (programmazioni annuali, materiale utile per tutte le classi, ecc.)" (SE81) o di "attività più

pratiche spendibili in classe" (SE4), così come la mancanza di "applicabilità delle pratiche educative apprese con una classe difficile e numerosa" (SE33).

Altri aspetti riguardanti il lavoro in classe sono la difficoltà di "trovarsi nella situazione di dover spiegare dei concetti teorici e non sapere bene come fare" (SE57). Questo docente ritiene di aver avuto "molti spunti didattici e percorsi" ma che i formatori "lasciano in secondo piano gli aspetti teorici della disciplina. Tuttavia sono comunque importanti e non sempre facili da gestire" (SE57).

Vengono indicati sia alla SI che alla SE come elementi deboli "i corsi teorici senza niente di pratico" (SI29) o in particolare argomenti come "la teoria pedagogica" (SE68) o la "differenziazione didattica" (SE 18; SE56). Riguardo a queste risposte ipotizziamo che la teoria pedagogica non sia considerata utile, mentre la differenziazione sia percepita come mancante a livello di gestione o per gli esempi pratici direttamente applicabili. Per questi aspetti si rimanda anche agli aspetti della formazione che i neodocenti considerano migliorabili (Figura 16).

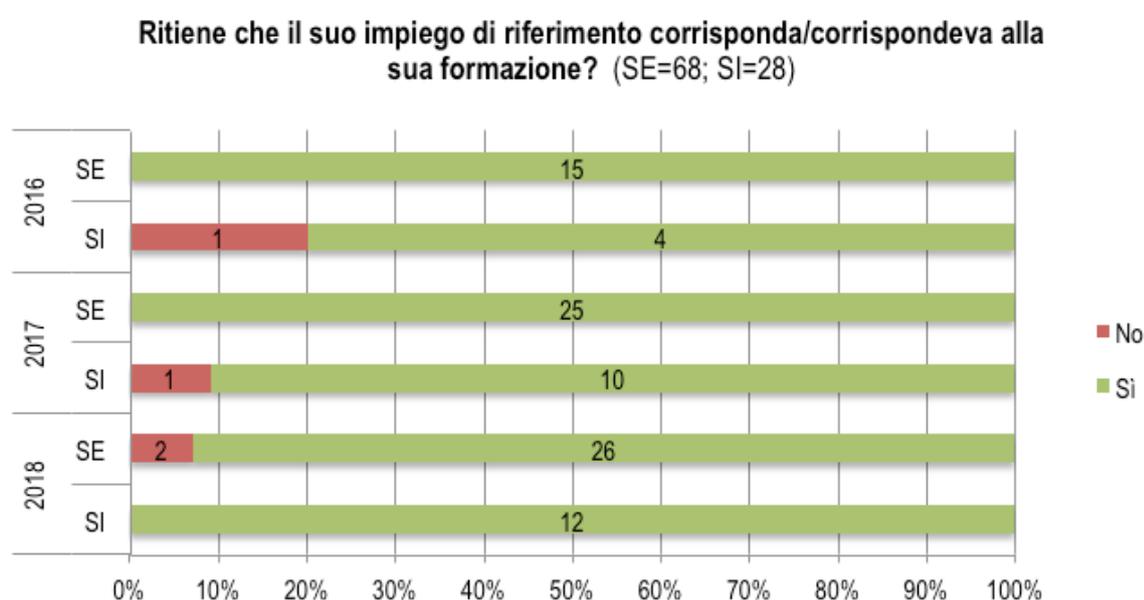
Come per gli elementi positivi della formazione, anche per l'inserimento professionale appaiono delle competenze personali, ma tra le criticità: c'è chi avrebbe voluto essere formato nell' "avere più autorevolezza" (SE44) e chi indica come elemento debole "giustificare in modo chiaro le proprie scelte" (SI10).

7 Percezione dell'allineamento tra formazione e professione

7.1 Relazione tra formazione DFA e primo impiego

All'interno del questionario INSERCH si indaga sulla corrispondenza percepita dai neodiplomati tra la formazione e il loro impiego. Essendo la risposta decisamente positiva, i dati sono stati suddivisi per anno e tipo di diploma, in modo da notare le caratteristiche dei pochi docenti non soddisfatti.

Figura 14. Opinione dei neodocenti rispetto alla corrispondenza tra impiego professionale e formazione DFA secondo il tipo e l'anno di diploma.



In caso di risposta negativa, i neodocenti hanno giustificato la loro risposta. Tra i motivi di insoddisfazione che si trovano tra i docenti di SE vi è la non preparazione per la gestione di una pentaclassa e di una prima elementare. Una docente dichiara di aver avuto “una stretta allo stomaco” sapendo di essere stata assunta per insegnare in una prima elementare “perché non mi sentivo pronta” (SE72), la docente racconta di aver fatto una pratica in una classe difficile e di non aver raccolto molti spunti didattici. “Il DFA ci ha presentato teoria sulla scrittura ma molto vagamente (per non parlare della lettura), senza dare tempistiche e dei veri esercizi per far evolvere le competenze dei bambini” (SE72).

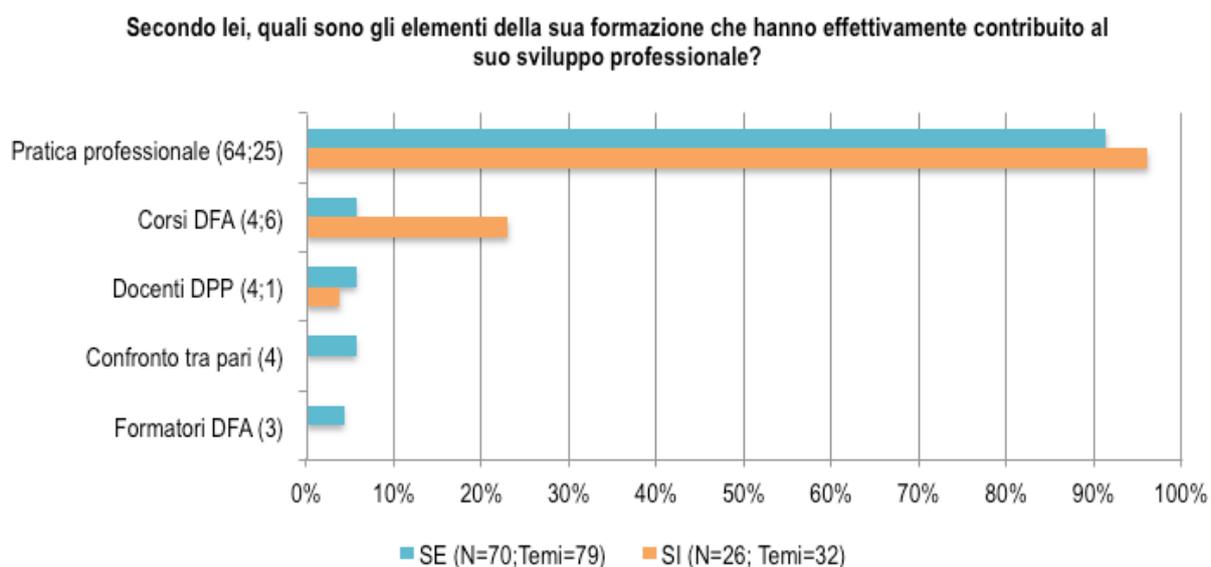
Alla SI invece l'insoddisfazione è legata al posto di lavoro, una scuola privata “non conforme ai piani di studio di riferimento” (SI4) oppure al fatto che l'impiego non sia un impiego fisso. Escludendo quindi queste docenti per cui è l'impiego a non risultare adeguato alla formazione, si può dunque concludere che sono solo due docenti di SE della volée 2018 a non essersi sentiti preparati per insegnare nelle scuole comunali dopo la formazione DFA.

7.2 Il ruolo della formazione DFA nello sviluppo professionale

Se in precedenza è stato chiesto ai neodocenti di indicare quali elementi della formazione hanno favorito il loro inserimento professionale (Figura 12), in questo caso ci si riferisce invece agli elementi della formazione che hanno contribuito al loro sviluppo professionale nella transizione da studente a docente, quindi già nelle pratiche professionali e durante l'anno successivo al diploma (Figura 15).

L'analisi permette di evidenziare come l'elemento più ricorrente per la SE sia la pratica professionale con il 91% delle risposte, in particolare la pratica del terzo anno messa in risalto da due studenti. Per la SI questa percentuale sale addirittura al 96% e solo una risposta non contempla la pratica professionale ma la globalità della formazione: "Sono molto soddisfatta e orgogliosa di aver frequentato il DFA. Mi ha regalato degli strumenti efficaci, sia dal punto di vista pedagogico che didattico per affrontare al meglio la professione di docente" (SI4).

Figura 15. Elementi della formazione DFA che hanno contribuito allo sviluppo professionale.



È indicata la percentuale rispetto al numero totale di docenti che ha risposto alla domanda, ognuno dei quali ha citato uno o più temi nella sua risposta. Nelle parentesi è indicato il numero di docenti (SE/SI) che ha citato il tema nella risposta.

Per la SE gli altri elementi positivi emersi, ma in modo più marginale (ogni categoria citata da 4 docenti, 6% delle risposte) riguardano il confronto tra pari (in particolare all'interno del SAP), i corsi al DFA (soprattutto i seminari o i "corsi pratici", SE76) e i docenti di pratica incontrati. Infine si trovano tre risposte (4%) che indicano come elemento che ha contribuito allo sviluppo professionale i formatori del DFA, in particolare la loro passione ("Passione per l'insegnamento che alcuni docenti DFA esprimevano e trasmettevano", SE34) e la loro esperienza nelle scuole ("Esperienze pratiche di alcuni professori del DFA", SE38).

Per la SI rivestono invece maggiore importanza i corsi DFA con il 23% delle risposte, senza particolari distinzioni sui tipi di corsi, e solo in un caso è menzionata la figura del docente di pratica professionale ("Pratica professionale presso docenti disposti ad accogliere e ad insegnare ai docenti in formazione", SI24). I docenti SI sembrano mettere maggiormente in evidenza l'apprezzamento dell'abbinamento tra teoria e pratica: "la possibilità di mettere in

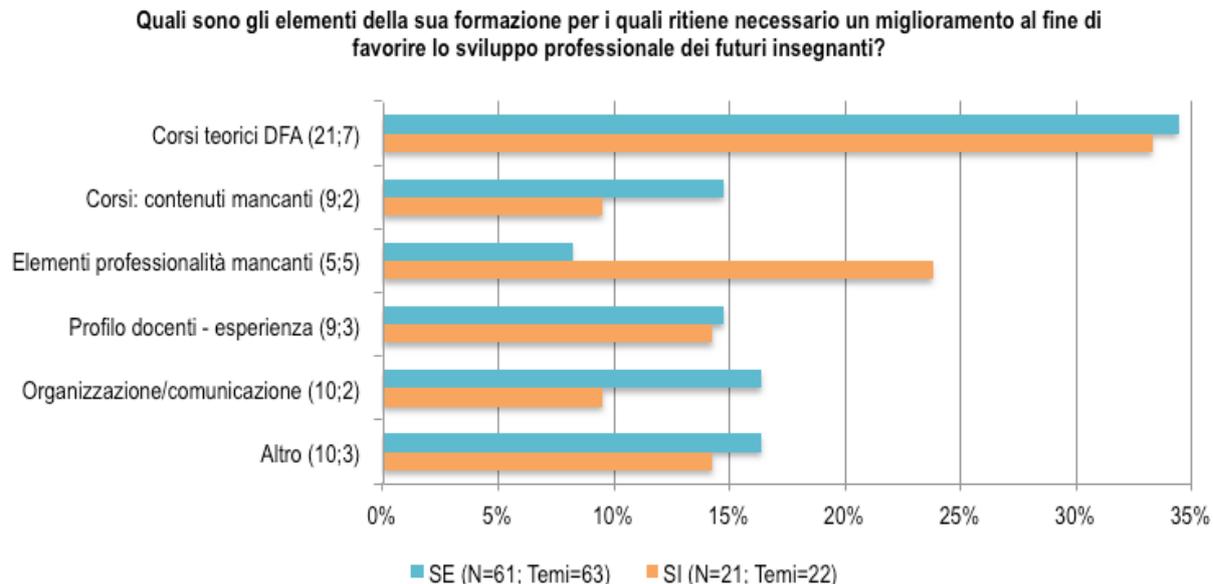
pratica le nozioni apprese, nei corsi teorici e teorico-applicativi, nelle sezioni di pratica professionale” (SI11); “aver avuto la possibilità di abbinare la teoria alla pratica è stato fondamentale per arricchire il mio bagaglio professionale” (SI12); “l’equilibrio tra pratica professionale e lezioni teoriche (SI19). Non sono presenti in modo esplicito il confronto tra pari e la figura dei docenti del DFA.

La valutazione più positiva da parte dei neodiplomati riguardo alla pratica e ai seminari rispetto ai corsi teorici è una tendenza documentata a livello internazionale, ma emerge in alcuni studi che le pratiche non rappresentano di fatto la realtà dell’insegnamento (Bourque et al., 2007). L’utilità e l’apprezzamento attribuito dai neodocenti ticinesi alla pratica professionale, dopo averla confrontata con l’insegnamento sul territorio, può indicare che le pratiche al DFA, probabilmente soprattutto la pratica al terzo anno, siano invece rappresentative della situazione reale nell’insegnamento.

Nella letteratura la formazione è spesso criticata e lo sviluppo professionale avviene principalmente secondo i neodocenti nella sede di impiego e con i colleghi (Bourque et al., 2007). I neodocenti ticinesi segnalano invece elementi diversi della formazione come favorevoli al loro sviluppo professionale, che non riguardano solo la pratica.

D’altra parte, se la pratica risulta tra gli elementi più apprezzati, nella Figura 16 si vede che sono appunto i corsi teorici a risultare tra gli elementi più critici.

Figura 16. Elementi della formazione DFA migliorabili secondo i neodocenti.



È indicata la percentuale rispetto al numero totale di docenti che hanno risposto, ognuno dei quali ha citato uno o più temi nella sua risposta. Nelle parentesi è indicato il numero di docenti (SE;SI) che ha citato il tema nella risposta.

Per entrambe le formazioni (34% delle risposte SE; 33% SI) emergono come principali elementi critici l’impostazione e i contenuti dei corsi, in particolare quelli teorici che gli studenti descrivono spesso come ridondanti, con scarse ricadute professionali o strutturati in modo poco efficace (si richiama la possibilità di leggere le presentazioni direttamente a casa). Sono inoltre segnalati dei contenuti mancanti o poco mirati: per la SI si lamenta soprattutto la presenza di contenuti riferiti alla SE e non esplicitamente collegati al proprio contesto di insegnamento (9.5%); per la

SE (14%) emergono numerose richieste riguardanti i bisogni specifici di apprendimento e la gestione della classe (“Percorsi mirati sulla gestione positiva della classe”, SE13).

Una categoria simile ma specifica, denominata ‘professionalità’, racchiude elementi mancanti relativi alla relazione scuola-famiglia (comunicazioni, colloqui) e ad aspetti amministrativi (GAGI e altre procedure): in entrambi i settori vi sono 5 risposte sul tema, ma se per la SE restano percentualmente marginali (8%), per la SI rappresentano un quarto delle risposte (24%); essendo contenuti presentati dal datore di lavoro al momento dell’inserimento è possibile che la differenza sia dovuta alla maggiore frequenza di incarichi in SE.

La messa in discussione degli elementi teorici della formazione è un aspetto che emerge da più studi internazionali sull’inserimento professionale dei docenti, in quanto la formazione teorica sarebbe vista come scollegata dalla pratica sul territorio, non modificherebbe le concezioni precedenti degli studenti e contribuirebbe a creare una visione ideale della classe, in contrasto con la realtà scolastica (Bourque et al., 2007).

In entrambi i settori è segnalata l’esigenza che i formatori siano o siano stati attivi nel contesto diretto di insegnamento (SI 14%; SE 14%), per esempio “che abbiano insegnato nella SE recentemente e sappiano di cosa parlano” (SE19): questo dato esprime un apprezzamento, marginalmente espresso nel capitolo precedente, per la figura del docente professionista o di formatori con significativa esperienza di insegnamento. Si ipotizza che non si tratti unicamente di aver avuto esperienza personale diretta nell’insegnamento, ma anche la presentazione di esempi concreti, nei corsi teorici o seminari, derivanti da contatti regolari con docenti sul territorio.

In modo maggiormente marcato in SE (16%), ma anche in SI (9.5%), vengono sollevati problemi (a volte specifici, a volte più vaghi e generali) riguardanti l’organizzazione della formazione, la comunicazione tra formatori e verso gli studenti; ad esempio vengono citate “la chiarezza nelle consegne, la coerenza tra le richieste dei vari docenti, evitare ridondanze e ripetizioni nei vari corsi (dialogo tra professori della scuola)” (SE15) o viene segnalato che “la scarsa organizzazione fa perdere la motivazione agli studenti” (SE40).

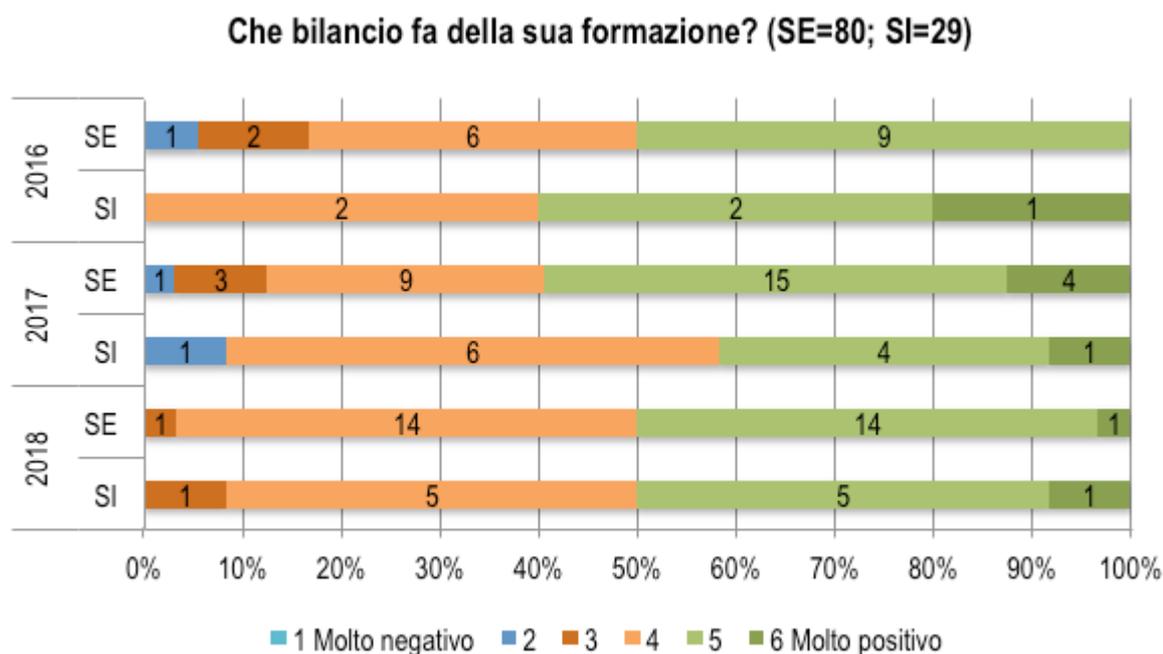
Infine il 15% delle risposte, inserito in ‘altro’, accomuna osservazioni molto variate, da aspetti di impostazione generale della formazione, fino ad aspetti specifici: per la SI un’osservazione riguarda il carico di lavoro e l’equilibrio delle richieste, un’altra l’accompagnamento nella pratica professionale e in un caso la richiesta di più corsi teorici; per la SE si passa da un generale “troppe cose” (SE53), ad aspetti relativi alle tecnologie, alla coerenza tra teoria e pratica, alla richiesta di materiali e percorsi concreti, fino alla valutazione della pratica. Pur legittime, queste osservazioni individuali sembrano meno significative.

7.3 Bilancio della formazione DFA

Riguardo al bilancio rispetto alla propria formazione Bachelor, come si vede nella Figura 17, ci sono più neodiplomati insoddisfatti della formazione rispetto a quanti ce ne siano per l’adeguamento formazione-impiego (Figura 14) e per il proprio inserimento professionale (Figura 10). Ciò può far intendere che, pur essendoci aspetti della formazione che non sono piaciuti, sono stati difficili o non ritenuti utili, globalmente la tendenza è quella di riconoscere positivamente il valore della formazione dopo un anno di impiego. Si ritiene importante far notare che questa domanda sul bilancio della formazione, a differenza della posizione che la

sua analisi occupa nel presente rapporto, nel questionario INSERCH precede le due domande riguardo all'adeguamento formazione-impiego e l'inserimento professionale. Chi ha risposto quindi in modo più negativo a questa domanda, può essersi reso conto nel corso del questionario dell'effettiva utilità della formazione per il proprio lavoro e quindi aver risposto più positivamente alle altre due.

Figura 17. Bilancio della formazione DFA su scala da 1 a 6.

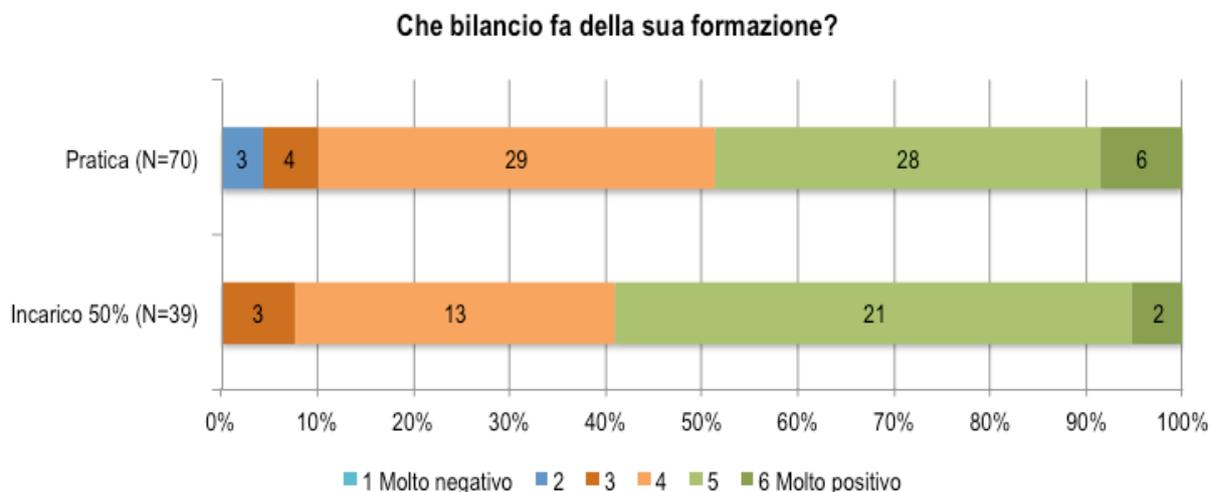


La domanda segue invece, anche nel questionario come in questo rapporto, le due domande aperte riguardo agli aspetti della formazione che hanno contribuito o meno allo sviluppo professionale. Questa valutazione avviene quindi come sintesi del pensiero svolto in precedenza con le domande sulla relazione tra formazione e impiego. È quindi da intendersi il bilancio della propria formazione, dopo un anno di lavoro e anche in relazione alla professione. A questa domanda risponde anche chi non ha lavorato come docente durante l'anno successivo al diploma. Il risultato è in ogni caso abbastanza positivo, con metà dei partecipanti che fanno un bilancio della propria formazione positivo o molto positivo, e l'altra metà mediamente positivo o abbastanza negativo. Non ci sono neodocenti che esprimono un bilancio molto negativo.

Il grado di soddisfazione sembra migliorare negli anni, soprattutto per quanto riguarda la SE ci sono meno persone che danno una valutazione negativa alla formazione. In generale le differenze tra SI e SE non sono rilevanti e stabili negli anni.

Si è pure indagato sul bilancio della formazione secondo il tipo di pratica al terzo anno (Figura 18) e si nota che ci sono più valutazioni negative, ma anche un maggior numero di persone che valutano con "molto positivo" tra chi ha svolto la pratica non remunerata. In percentuale le soddisfazioni sono leggermente maggiori per chi ha avuto un incarico.

Figura 18. Bilancio della formazione DFA dei neodiplomati SI e SE secondo il tipo di pratica al terzo anno.

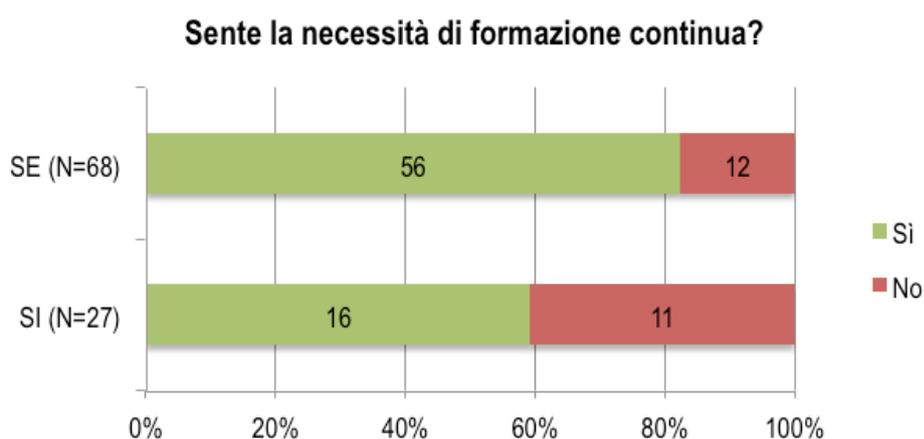


7.4 Necessità di formazione continua

L'ultima domanda analizzata è quella riguardante i bisogni di formazione continua a un anno dal diploma. La formazione continua è indicata dalla CDPE (2019) come primo esempio di condizione per favorire l'inserimento professionale o come caratteristica che deve avere un dispositivo di accompagnamento cantonale.

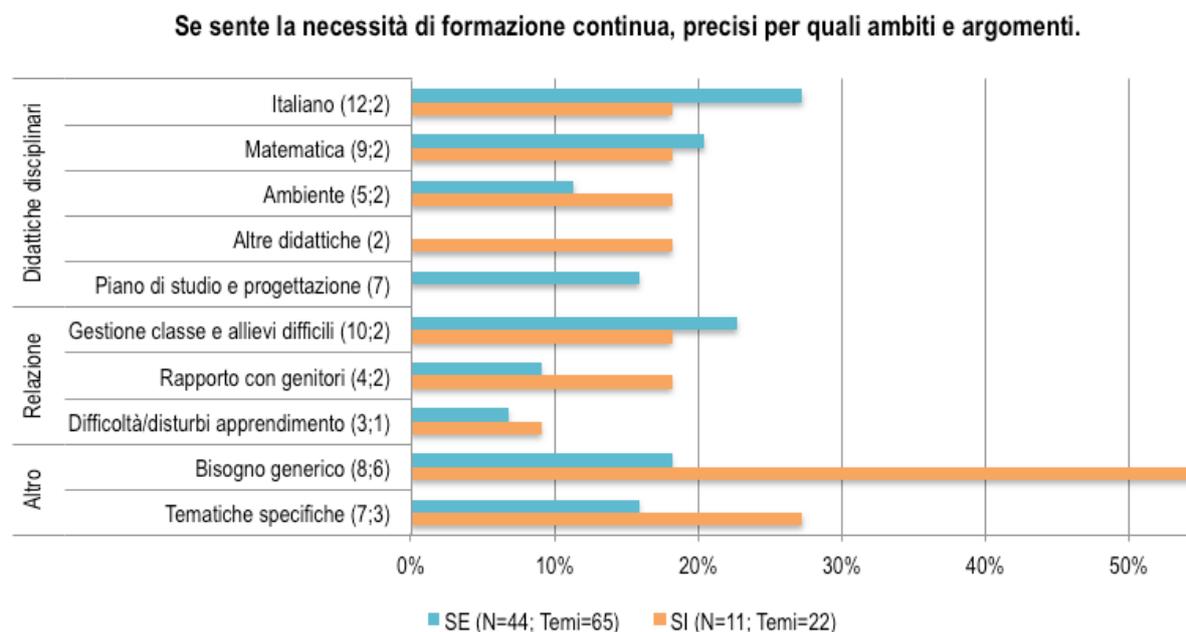
I tre quarti dei neodiplomati, in maggior percentuale alla SE, indicano di aver bisogno di formazione continua (Figura 19).

Figura 19. Bisogno di formazione continua da parte dei neodocenti



A chi sente la necessità di formazione continua, è stato chiesto in quali ambiti (Figura 20). Oltre a un bisogno generico che non viene specificato, ci sono aspetti che riguardano le didattiche disciplinari (in particolare in italiano, matematica e nella dimensione ambiente) e la gestione delle relazioni con gli allievi (soprattutto in situazioni particolari) e dei genitori.

Figura 20. Ambiti in cui i neodocenti necessitano di formazione continua.



È indicata la percentuale rispetto al numero totale di docenti che hanno risposto alla domanda, ognuno dei quali ha citato uno o più temi nella sua risposta. Nelle parentesi è indicato il numero di docenti (SE;SI) che ha citato il tema nella risposta.

I neodiplomati delle tre volées della SE che hanno esplicitato dei bisogni specifici di formazione continua sono 44, tra le loro risposte sono state codificate 65 tematiche, dato che molti hanno indicato più temi. Dai raggruppamenti di alcune tematiche emergono le seguenti indicazioni.

Il bisogno di aggiornamento nelle didattiche disciplinari classiche raggruppa una buona parte delle risposte: 12 scelte per la lingua italiana, 9 per la matematica e 5 per l'ambiente. Spesso le risposte indicano soltanto la disciplina, in alcuni casi vi è un'indicazione più precisa, come per esempio "riflessione sulla lingua" (SE8), "la geometria nel secondo ciclo" (SE15), "arte" (SE23).

Si trovano in seguito una serie di argomenti che possono essere collegati alle didattiche e che evidenziano l'importanza di approfondire il lavoro del docente nell'ottica del Piano di studio della scuola dell'obbligo: troviamo 7 indicazioni che riguardano l'approfondimento del nuovo Piano di studio, la programmazione annuale, la valutazione delle competenze e la differenziazione.

Troviamo pure un raggruppamento significativo che riunisce tematiche legate alla gestione delle relazioni e delle comunicazioni: 10 risposte per la gestione della classe e degli allievi difficili, 3 risposte per le difficoltà o i "disturbi specifici dell'apprendimento" (SE20), 4 riguardano il rapporto con i genitori degli allievi. Tra le altre risposte troviamo diverse formulazioni (8) molto generiche (es. "In tutto, non si è mai formati abbastanza", SE34) e una serie di tematiche specifiche (7): informatica, neuroscienze, psicologia dello sviluppo, educazione alla sessualità, inclusione e insegnamento specializzato e formazione per DPP.

Riguardo alle difficoltà di gestione o i disturbi specifici dell'apprendimento, secondo Akkari e colleghi (2007) è necessario che la formazione sia in continua evoluzione per seguire le rapide trasformazioni all'interno della realtà scolastica sul territorio.

Per il gruppo di SI abbiamo 11 neodiplomati che hanno risposto per un totale di 22 tematiche. In un primo raggruppamento troviamo 8 indicazioni che concernono le didattiche disciplinari (2 risposte per italiano e 2 per matematica, una indicazione per educazione ambientale, musicale, fisica e scienze). Troviamo un secondo gruppo con 5 risposte che concernono le relazioni con i genitori e la gestione di allievi difficili o con disturbi ("Ricevere strumenti per gestire casi difficili", SI4). Tra le tematiche rimanenti troviamo delle indicazioni (3) che citano la pedagogia e, come segnalato per il gruppo di SE, delle risposte più generiche (6) che non esplicitano delle tematiche ma che sottolineano l'importanza di rimanere aggiornati su più ambiti: "Per avere nuove idee, stimoli e spunti" (SI9), "Viviamo in un mondo in continua evoluzione, e dove i cambiamenti avvengono a ritmi vertiginosi, in cui una cosa che si sa oggi, magari domani già non funziona più"(SI13).

Si ritiene utile poter tenere conto dei bisogni di formazione dei docenti così come li hanno espressi, anche perché nella letteratura viene detto che spesso i bisogni vengono dedotti dalle difficoltà che hanno i docenti (Bourque et al., 2007), mentre nel nostro caso - chiedendo esplicitamente - sono emersi nuovi elementi, non apparsi tra gli elementi critici della formazione, come per esempio la formazione su aspetti disciplinari specifici e la volontà di rimanere aggiornati con l'evoluzione della società.

Tra le tematiche specifiche segnalate da singoli neodocenti, si trovano "informatica" (SE36), "coding" ovvero l'insegnamento delle basi della programmazione (SE22) ed "educazione alla sessualità" (SE7). Nonostante la valutazione meno positiva dei corsi teorici durante la formazione, dopo un anno ci sono comunque neodiplomati che segnalano bisogni di formazione continua a livello teorico: "cosa dice la ricerca a livello di apprendimento" (SE72), "neuroscienze e psicologia dello sviluppo" (SE33) e "la teoria della pedagogia" (SI10).

8 Risultati in sintesi

In questo sotto-capitolo sono riassunti i principali risultati dei capitoli precedenti, in vista di tradurli in proposte operative nel capitolo conclusivo.

Durante la formazione DFA più della metà dei neodiplomati ha avuto un impiego remunerato nell'insegnamento: incarico al 50% al terzo anno oppure supplenze, soprattutto corte e nello stesso istituto, più frequenti tra chi non ha ottenuto un incarico al terzo anno.

Durante il primo anno successivo al diploma, la gran parte dei neodiplomati insegna come docente titolare, nel caso della SE ugualmente distribuiti tra primo e secondo ciclo. Insegnano a tempo pieno il 75% dei docenti SE e il 46% dei docenti SI, dove sono più frequenti la doppia occupazione, le supplenze, la docenza di appoggio e il tempo parziale. È invece diplomato SE chi continua gli studi a Friburgo o Milano (diritti dell'infanzia, Education Leadership, pedagogia o pedagogia speciale). Una docente SI svolge il MAS in scuola elementare. Chi prosegue gli studi lo fa a tempo pieno oppure è supplente o titolare. Chi è insoddisfatto del proprio grado di occupazione vorrebbe lavorare a tempo pieno e avere un solo impiego.

Riguardo all'inserimento professionale, metà dei neodocenti dichiara di avere svolto una pratica DFA nella sede del primo impiego: in particolare si tratta di persone che al terzo anno hanno avuto un incarico, soprattutto alla SE. Elementi che hanno favorito secondo i neodiplomati l'ottenimento del loro primo impiego sono proprio il fatto di aver svolto una pratica nella sede di impiego, le relazioni professionali con direttori e colleghi e le referenze, oltre a caratteristiche quali la motivazione personale o la serietà e il domicilio. Tutti i neodocenti considerano il proprio inserimento professionale riuscito o ben riuscito, con maggior soddisfazione da parte di chi ha avuto un incarico al terzo anno. Gli elementi della formazione DFA che favoriscono secondo i neodiplomati l'inserimento professionale sono le pratiche professionali e lo sviluppo di capacità riflessive, flessibilità e creatività. Elementi della formazione invece deboli per l'inserimento professionale sono l'assenza di formazione per gli aspetti amministrativi (es. uso di GAGI), la gestione dei colloqui con i genitori e degli allievi in situazione particolare.

I neodocenti considerano tutti che il proprio impiego corrisponda alla formazione avuta, tranne 2 docenti SE che non si sono sentiti preparati per gestire una classe di prima elementare (soprattutto per lettura e scrittura) e una pentaclasse. Elementi della formazione DFA che hanno contribuito allo sviluppo professionale sono la pratica, i seminari, il confronto tra pari e le figure di riferimento quali formatori DFA e DPP. Elementi migliorabili sono invece i corsi teorici e la mancata esperienza nelle scuole di alcuni formatori. Il bilancio della formazione è positivo o abbastanza positivo. I tre quarti dei neodocenti sente il bisogno di formazione continua nelle discipline (come italiano, matematica e dimensione ambiente), per la relazione con genitori e allievi in situazioni particolari e per un bisogno generico di rimanere aggiornati.

9 Conclusioni e prospettive

9.1 Ricadute sulla formazione

Questo capitolo integra le riflessioni degli autori, le osservazioni, le ipotesi e le proposte formulate dai formatori dell'Area Professione Docente, che sono stati coinvolti in fase di redazione del presente rapporto attraverso la condivisione dei risultati e un incontro di Area specifico sul tema.

Struttura della formazione Bachelor

Le pratiche professionali sono considerate utili da parte dei neodiplomati, che apprezzano lo svolgimento di pratiche in sedi diverse, la lunga durata della pratica annuale al terzo anno e il fatto che siano suddivise sui tre anni di formazione.

I neodiplomati apprezzano le esperienze pratiche personali dei formatori e i collegamenti con la loro attività di insegnamento nella scuola elementare o in quella dell'infanzia, ciò porta sostegno al ruolo del docente professionista.

Dai formatori emerge l'esigenza di una più frequente collaborazione tra docenti di corsi diversi, in modo da rendere efficaci i collegamenti tra teoria, didattica e aspetti concreti dell'insegnamento.

Contenuti della formazione

Si considera utile indicare agli studenti ancora in formazione che i neodiplomati considerano la pratica riflessiva, la riflessione sul proprio stile di insegnamento, la flessibilità, l'impegno e la determinazione come elementi della formazione che favoriscono l'inserimento professionale: sono quindi attitudini che vengono sviluppate nella formazione e sono considerate molto importanti e utili.

Si ritiene importante esplicitare agli studenti l'importanza delle pratiche sui tre anni di formazione, oltre che per lo sviluppo delle proprie competenze, anche come biglietto da visita per le assunzioni future: le proprie competenze, l'atteggiamento e la motivazione, le relazioni con colleghi, genitori e direzione possono essere segnalati agli studenti come elementi che hanno favorito l'ottenimento di un posto di lavoro secondo i neodiplomati.

I formatori ritengono utile presentare i risultati del progetto INSERCH e parlare della ricerca agli studenti del terzo anno, sia per sensibilizzarli alla partecipazione alla ricerca dopo un anno dall'ottenimento del diploma, sia per presentare e discutere con loro alcuni risultati. Alcune tematiche potrebbero essere anticipate anche agli studenti dei primi due anni.

Formazione continua

I dati sulla formazione continua sono ritenuti utili dai formatori. Alcuni bisogni di formazione ritornano in modo frequente e sono per esempio la richiesta di corsi sulla gestione di bambini in situazione particolare o sulla gestione di relazioni con genitori, ma i formatori presenti all'incontro ritengono che i neodocenti siano abbastanza preparati su questi temi e che vengano affrontati e approfonditi sufficientemente, anche se non esplicitati nei descrittivi dei moduli.

I formatori considerano importante valutare in modo accurato i bisogni di formazione espressi dai neodocenti. Il dibattito ha permesso di far emergere alcuni interrogativi. In particolare andrà valutato quali contenuti sono prioritari (e da inserire nella formazione di base) e quali contenuti

possano essere demandati alla formazione continua o a una formazione specifica organizzata da Circondari o istituti al momento dell'assunzione. Alcuni contenuti vanno esplicitati maggiormente o potrebbero necessitare di corsi specifici. Infine alcuni possono essere inseriti nel SAP, con attenzione al fatto che questo dispositivo (limitato) non vada a raccogliere troppi contenuti.

C'è interesse da parte dei formatori di visionare i risultati delle prossime volées, per vedere come cambiano questi bisogni di formazione continua a seguito delle regolazioni già messe in atto in questi ultimi anni al dispositivo formativo.

Relazione con il territorio

Dalle risposte dei neodiplomati emergono delle indicazioni che sottolineano l'assenza di informazioni riguardo agli aspetti amministrativi e burocratici della professione (regolamenti, formulari ufficiali, Gagi...). Questi aspetti dovrebbero essere gestiti a livello di Istituto e di Circondario, anche perché vi possono essere delle specificità da considerare.

Andrebbero quindi chiariti i ruoli dei vari attori nella presentazione e nell'approfondimento di questi aspetti legati all'inserimento nella professione.

Emerge anche tra i formatori il tema dell'accompagnamento sul territorio durante il primo anno lavorativo e la necessità di sviluppare una riflessione sul ruolo dell'istituto, della direzione, dei colleghi di istituto nell'inserimento dei neodocenti.

Per favorire una maggiore collaborazione tra il DFA e gli Istituti può essere evidenziato che accogliere degli studenti in pratica professionale può permettere di poter conoscere in modo approfondito dei futuri docenti, con la possibilità di influire sulle scelte di assunzione nella sede.

9.2 Prospettive

Si prevede di produrre con più regolarità un rapporto sui dati ticinesi, mettendo il focus ogni volta su temi comuni e temi nuovi. Potrà essere interessante approfondire dei confronti tra i dati che emergono nelle risposte date dopo uno e tre anni dal conseguimento del diploma, e possibili confronti tra i dati ticinesi e quelli degli altri cantoni.

Si ipotizza di poter aggiungere al questionario alcune domande specifiche solo per i neodocenti ticinesi o di approfondire la tematica con altre modalità (per esempio tramite interviste o focus group) o con altri attori (per esempio i direttori).

9.3 Conclusioni

I risultati presentati nel presente rapporto hanno portato a conoscere in modo più approfondito il vissuto dei neodocenti ticinesi a un anno dal diploma, facendo emergere alcuni aspetti prevedibili, come la grande importanza attribuita alle pratiche e ai seminari, e altri meno evidenti, come il fatto che metà dei neodiplomati abbiano svolto una pratica nella sede del primo impiego. Non si trova una differenza significativa tra le percezioni dei diplomati delle tre

volées, mentre emergono differenze più importanti nel confronto tra scuola elementare e scuola dell'infanzia e tra chi al terzo anno ha avuto una pratica e chi un incarico.

Si ritiene molto utile la condivisione dei risultati con i formatori dell'Area Professione docente, da una parte per la ricchezza degli spunti proposti e dall'altra per fornire a loro dei dati, degli stimoli provenienti dalla presente ricerca che possono essere presentati e valorizzati in modi diversi nei corsi con gli studenti. In parallelo molti dati possono aiutare a riflettere attorno ad aspetti che riguardano la struttura della formazione Bachelor (strutturazione dei moduli, organizzazione delle pratiche professionali, formazione continua).

10 Bibliografia

Alliata, R., Benninghoff, F., Mabillard, J. & Pecorini, M. (2009). *Le processus d'insertion et d'évaluation professionnelle des enseignants débutant dans l'enseignement primaire à Genève*. Genève: SRED.

Akkari, A., Solar-Pelletier, L. & Heer, S. (Eds.) (2007). L'insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6.

Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M. et al. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. In *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, 6, 11-33.

Broyon, M. A., & Rey, J. (2016). De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 7-13.

Canevascini, S & Zampieri, S., (2015). *Rapporto Asptransit 2014. L'inserimento professionale dei neo-docenti. Prime analisi longitudinali e sguardi sulla formazione*. Locarno: DFA-CIRSE.

Donati, M. e Vanini, K. (2006). *ASPTRANSIT. primo rapporto dello studio longitudinale sui percorsi formativi e professionali dei neolaureati della formazione di base nel 2005*. Locarno: ASP.

Donati, M. e Vanini, K. (2009). *ASPTRANSIT 2. Secondo rapporto dello studio longitudinale sui percorsi formativi e professionale dei neolaureati della formazione di base (volées 2005 e 2006)*. Locarno: ASP.

CDPE (2019). *Introduction à la profession pour enseignantes et enseignants. Enquête CDIP/IDES auprès des cantons. État: année scolaire 2018-2019*. edk.ch/dyn/30284.php

Gervais, C. (2003). La question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants. In G. Boutin, G. (Ed.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (pp. 83-102). Montréal: Editions nouvelles.

Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Parigi: L'Harmattan.



Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

I neodocenti ticinesi di scuola elementare e dell'infanzia
Indagine INSERCH per le volées 2016, 2017 e 2018
a un anno dal diploma

Quaderno di ricerca n. 1

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Dipartimento formazione e apprendimento

Area Professione Docente

Piazza San Francesco 19

6600 Locarno

www.supsi.ch/dfa

ISBN

