



1

Gennaio 2025

Tutor Teacher training for counselling for professional supervision

La formazione del docente tutor al counselling per la supervisione professionale

Nazarena Patrizi

Saint Camillus International University of Health and Medical Sciences (UniCamillus)

nazarena.patrizi@unicamillus.org

DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_17113

ABSTRACT

The contribution examines the role of the interview as a useful tool for professional training supervision carried out by the Tutor Teacher in collaboration with the newly appointed Teacher. In recent years, the analyzes carried out in this area have given us positive results, confirming how professional counselling can contribute to qualifying and integrating training courses for teachers. The importance of the interview is substantiated by the fact that many types of information useful for real professional improvement cannot be obtained in any other way: the action takes place in a relational context where the subject of professional counselling is a professional who also brings his own experience, knowledge and skills into his work. In summary, the purpose of counselling intervention is to promote the ability to become aware of the various problems in order to deal with them effectively.

Keywords: Tutor Teacher, Newly Appointed Teacher, Counselling, Professional Supervision.

RIASSUNTO

Il contributo prende in esame il ruolo del colloquio come utile strumento per la supervisione professionale formativa svolta dal Docente Tutor in collaborazione con il Docente novizio. Negli ultimi anni le analisi realizzate in tale ambito ci hanno restituito esiti positivi, confermando quanto il counselling professionale possa concorrere a qualificare e integrare i percorsi di formazione rivolti ai docenti. L'importanza del colloquio è sostanziata dal fatto che molti tipi di informazioni utili per un reale perfezionamento professionale non possono essere ottenute in alcun altro modo: l'azione si svolge in un contesto relazionale ove il soggetto del counselling professionale è un professionista che porta all'interno del suo operato anche il proprio vissuto, le proprie conoscenze e le proprie competenze. Scopo dell'intervento di counselling professionale diviene in sintesi quello di promuovere la capacità di consapevolizzare le varie problematiche per fronteggiarle in modo efficace.

Parole chiave: Docente Tutor, Docente Neoassunto, Counselling, Supervisione professionale.

1. IL COUNSELLING PROFESSIONALE E LO STRUMENTO DEL COLLOQUIO

In un intervento di Counselling emerge in tutta la sua importanza la relazione tra problemi e bisogni, secondo una sequenza così delineata: a) formulazione iniziale del problema; b) esplorazione dei bisogni sottostanti; c) nuova formulazione del problema. Come è noto, il ruolo del Counsellor all'interno di questo processo si basa sull'ascolto attivo, sull'assenza di giudizio e contemporaneamente sull'accoglienza empatica dei vissuti dell'altro. All'interno di questo processo di tipo non direttivo il Counsellor facilita il professionista nel prendere consapevolezza dei propri bisogni, promuovendo empowerment e responsabilizzazione, elementi fondamentali per un docente novizio nell'assumere decisioni e adottare comportamenti volti alla soluzione del problema. Il processo di consulenza si focalizza, quindi, all'inizio, su un'area problematica specifica (per esempio difficoltà comportamentali di un allievo, scelta di strategie didattiche, o problematiche comunicative con le famiglie, ecc.). Sebbene l'obiettivo immediato sia risolvere il problema contingente, il percorso di Counselling mira anche a trasformare il modo in cui il professionista affronta abitualmente le difficoltà, favorendo l'adozione di strategie di coping più funzionali. Questo processo, in ultima analisi, produce spesso ricadute positive anche sui comportamenti futuri, rafforza l'autoefficacia percepita e promuove l'empowerment, incentivando lo sviluppo delle potenzialità professionali. Lo strumento centrale dell'intervento di Counselling è costituito dal colloquio, durante il quale - insieme alle molteplici dinamiche emotive e motivazionali - si attivano importanti processi cognitivi che interessano sia il soggetto, sia il conduttore del colloquio stesso - in questo caso il Docente Tutor che ricopre la funzione di Counsellor - secondo modalità peculiari che in questa sede riassumeremo brevemente.

Il Colloquio si distingue per la sua natura flessibile e per l'elevata qualità dei dati raccolti configurandosi come uno strumento che favorisce una conoscenza reciproca più profonda rispetto, per esempio, ad un'intervista o a uno scambio informale richiedendo perciò spiccate capacità introspettive. Tra le principali caratteristiche del Colloquio nell'ambito del Counselling professionale vi è l'ascolto delle dinamiche interiori che coinvolgono sia il soggetto che svolge il colloquio sia il Counsellor (controtransfert). Attraverso questo processo si giunge alla formulazione di ipotesi interpretative che appaiono probabili e attendibili per spiegare le problematiche riferite, continuamente validate tramite un feedback condiviso. Tale feedback si basa sulle informazioni che emergono molto frequentemente anche dalla mimica, dalla postura, dall'atteggiamento generale del soggetto, dalle parole usate così come dai silenzi, dall'intensità emotiva che può assumere il linguaggio così come da consistenti o velati momenti di opposizione alla comunicazione.

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

2. IL COUSSELLING PROFESSIONALE IN AMBITO EDUCATIVO-FORMATIVO: IL RUOLO DEL DOCENTE TUTOR

Le linee guida fornite dall'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio (a.a. 2017-2018) consentono di definire la natura e la funzione del Counselling professionale in ambito educativo-formativo così come segue: "Questa pratica, utilizzata negli Stati Uniti d'America intorno alla metà del secolo scorso, è approdata da poco in Italia. Il counselling, nell'ambito dell'anno di prova del docente neoassunto, è un incontro tra due docenti – il counsellor (tutor) e il neoassunto – che, grazie ad un dialogo orientato, instaurano una relazione di qualità, in un clima d'ascolto, che favorisce la capacità di individuare, riconoscere e definire le eventuali difficoltà. Attraverso il percorso di riflessione il neoassunto scoprirà le risorse che occorrono per superare le difficoltà. In questa relazione, in cui il neoassunto è protagonista del processo ed è guidato ad esaminare il suo problema da diversi punti di vista, potrà scorgere nuove letture e diverse possibili soluzioni. L'attività di counselling è altresì orientata a favorire e permettere lo svolgimento del processo: il counsellor grazie alle sue qualità relazionali, oltre alle tecniche apprese durante la formazione, userà le proprie risorse interne e l'esperienza personale nell'intero percorso di supervisione. Il counsellor in generale non deve giudicare, interpretare, produrre o suggerire soluzioni. Come funziona nella pratica: per iniziare si organizza un primo colloquio finalizzato a conoscersi e ad individuare le difficoltà del neoassunto: Quale idea ha il neoassunto del suo disagio? – Perché è giunto alla conclusione di dover cambiare qualcosa? – Cosa è "disposto a fare" per operare questo cambiamento? – Che cosa potrà fare una volta che il disagio sarà risolto? – Definire quanto tempo occorre per risolvere il disagio: viene definito un "contratto" chiaro in termini di obiettivi e di tempo necessario per portare a termine il processo" (Rapporto dell'USR Lazio, a.a. 2017-2018, pag. 17).

La normativa di riferimento (Legge 13 luglio 2015, n. 107, DM 850/2015) ha rinnovato ed innovato, attraverso la figura del docente tutor, lo svolgimento del periodo di prova e di formazione dei docenti neoassunti, valorizzando dall'interno il "sistema scuola".

È con questa legge, relativa alla riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e alla delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, che viene ridefinito il percorso di formazione del docente neoassunto, evidenziando come il conseguimento positivo di tale percorso sia determinante per la crescita professionale e l'immissione in ruolo (art. 1 comma 115). Il processo valutativo è affidato in particolare ad un docente tutor che, per assolvere a tale compito dovrà essere in possesso di adeguate competenze culturali, di comprovate esperienze didattiche, di spiccata attitudine a svolgere funzioni di tutoraggio, counselling e supervisione professionale, come evidenziato nell'art. 12, comma 3 del DM 850/2015. Lo sviluppo delle competenze di counselling si rivela, dunque, cruciale nei percorsi di formazione iniziale e continua dei docenti. Tali competenze dovranno comprendere, secondo il modello proposto da Gerich e Smith (2016), alcune abilità fondamentali per i contesti di consulenza come le seguenti: a) abilità comunicative, come "ascolto attivo", "parafrasi" e capacità di "strutturare" il discorso; b) capacità diagnostiche, per la "definizione del problema" e la "ricerca di possibili cause"; c) capacità di *problem-solving*, per lo sviluppo di soluzioni personalizzate alle difficoltà; d) abilità di *coping*, strategie per "affrontare" criticamente le situazioni difficili" che possono emergere nel corso del discorso di consulenza. Queste dimensioni si intrecciano con variabili specifiche, come la conoscenza del counselling e delle strategie di apprendimento, il concetto del sé professionale, l'abilità di autovalutazione professionale, l'esperienza nell'ambito della pratica di consulenza. Tuttavia, i programmi formativi volti specificamente a promuovere questa assai complessa competenza essenziale per gli insegnanti, in particolare nell'ambito della loro formazione iniziale, restano limitati. Gerich, Trittel e Schmitz (2017) hanno recentemente dimostrato empiricamente come la competenza di consulenza dei futuri insegnanti può essere promossa con successo attraverso la formazione ed il feedback individuale orientato al processo. Essi hanno condotto uno studio quasi sperimentale confrontando tre gruppi di trattamento (gruppo di formazione, gruppo di formazione + gruppo di feedback, gruppo di controllo), rilevando misure pre e post-test, e programmando appositi follow-up con dati di serie temporali. I risultati ottenuti hanno messo in luce come attraverso delle simulazioni di colloqui di consulenza – svolte nel corso della formazione iniziale o in servizio degli insegnanti – sia possibile ottenere un miglioramento della loro competenza di counselling. Ciò è in linea con quanto evidenziato, già nel 2005, da Parsons e Stephenson, secondo i quali le simulazioni di contesto rappresentano un buon catalizzatore del miglioramento delle competenze all'interno del processo formativo dei docenti. La possibilità offerta ai docenti di confrontarsi durante le simulazioni con soggetti reali, anche con l'ausilio di videoregistrazioni, rafforza infatti le loro capacità di ascolto e consente loro di mettere in pratica le conoscenze teoriche per valutarne l'effettiva efficacia in contesti, seppur di simulazione, molto vicini a quelli reali. A tale proposito anche Stones nel 2003 aveva sottolineato come sia complesso il ruolo di supervisore di un docente in quanto si mette proprio in primo piano il confronto tra pratica educativa e preparazione teorica. Egli puntualizzava inoltre che l'obiettivo del percorso di supervisione non concerne semplicemente il rinforzare l'esercizio di osservazione del docente ma consiste in modo più ampio e comprensivo nel delineare le modalità formative maggiormente efficaci per facilitare, in ultima analisi, l'apprendimento degli allievi. Su questa linea si pongono anche gli studi di Gall e Acheson (2010) che sottolineano che il counselling rappresenta un metodo di supervisione formativa centrato sull'insegnante e basato sul confronto collaborativo, con effetti positivi sul miglioramento dell'istruzione. Ulteriori recenti indagini empiriche (Vumilia & Semali, 2016) riferiscono di docenti supervisori impegnati in molteplici attività di guida, consulenza, monitoraggio e supporto dei docenti in formazione. Questi ultimi vengono poi invitati a compilare una scheda di valutazione della loro

esperienza con il docente mentore e dell'efficacia del programma di tutoraggio ricevuto rispetto anche al miglioramento dell'apprendimento registrato in classe. Dall'analisi di queste valutazioni si rileva come i docenti in formazione mostrino di aver beneficiato dell'attività di supervisione svolta dal mentore sia relativamente agli aspetti didattici, nonché a quelli relativi all'insegnamento collaborativo e al supporto ricevuto.

Questi risultati evidenziano come modalità di apprendimento attivo – quali le esperienze di simulazione di contesto - contribuiscano all'applicazione pratica delle competenze acquisite e rafforzino il legame tra preparazione teorica e pratica professionale. Tale tipo di approccio potrà dunque servire come modello per la progettazione di specifici programmi di formazione delle competenze di counselling per la supervisione professionale dei docenti.

Alla luce della rilevanza dello strumento del counselling nella pratica professionale e nella relazione tra docente tutor e docente neoassunto, in questo contributo saranno presentati gli esiti di un'indagine che ha coinvolto un campione di docenti tutor, con l'obiettivo di analizzare l'utilizzo dello strumento del counselling nella pratica educativa.

3. STRUMENTI E PROCEDURA

Il presente studio è stato condotto nell'ambito di un percorso formativo svolto in modalità blended rivolto a docenti tutor in servizio nelle scuole della Regione Lazio. I partecipanti interessati ad approfondire il tema del counselling per la supervisione professionale hanno compilato un questionario online finalizzato a indagare diversi aspetti della loro esperienza professionale, tra cui le difficoltà incontrate nello svolgimento delle attività educativo-formative, il benessere professionale e l'autoefficacia percepita.

In particolare, l'indagine si è articolata in due sezioni: la prima includeva domande relative alla presenza di servizi di *counselling* nelle scuole di appartenenza e al ruolo che tali servizi possono svolgere nell'affrontare problematiche comuni nei contesti educativi. La seconda sezione comprendeva una batteria di questionari standardizzati, descritti di seguito:

- *Toronto Empathy Questionnaire* (TEQ): questionario *self-report* ideato da Spreng e collaboratori (2009), tradotto e adattato in lingua italiana da Chiorri (2016), che misura la componente affettiva dell'empatia. Il questionario si compone di 16 item con una scala di risposta a 5 passi (da Mai a Sempre) che valutano la frequenza con cui l'individuo sperimenta alcune situazioni emotive. Lo strumento comprende due sottoscale: *Empatia*, che valuta la tendenza a pensare e sentire allo stesso modo di qualcun altro e la capacità di condividere sentimenti e stati d'animo altrui (es. item: "Mi addolora vedere che qualcuno viene trattato con disprezzo") e *Insensibilità*, che rileva atteggiamenti di cinismo e indifferenza verso gli altri (es. item: "Le disgrazie altrui non mi turbano particolarmente"). Punteggi più elevati indicano quindi una maggiore empatia e una maggiore insensibilità verso gli altri. È possibile calcolare, oltre ai due punteggi di sottoscala, un punteggio globale che tiene conto della capacità generale del soggetto di provare empatia e di immedesimarsi con gli stati d'animo degli altri (invertendo i punteggi della sottoscala *insensibilità*).
- *Interpersonal Reactivity Index* (IRI): sviluppato da Davis (1980) e validato in italiano da Albiero e collaboratori (2006), il questionario misura diverse componenti dell'empatia attraverso 28 item valutati su una scala a 5 passi (da "Non mi descrive per niente" a "Mi descrive completamente"). Lo strumento si articola in 4 sottoscale: *Fantasia*, che valuta la

- tendenza a identificarsi con personaggi fittizi tratti da film o libri (es. item: “Resto veramente coinvolto dagli stati d’animo dei protagonisti di un racconto”); *Perspective taking*, che misura la tendenza a immedesimarsi con gli altri e adottare il punto di vista altrui (es. item: “A volte cerco di comprendere meglio i miei amici immaginando come appaiono le cose dallo loro prospettiva”); *Considerazione empatica*, che consente di valutare quanto il soggetto sperimenta situazioni di compassione e preoccupazione quando interagisce con persone che vivono in situazione di disagio (es. item: “Quando vedo qualcuno che viene sfruttato, provo sentimenti di protezione nei suoi confronti”); *Disagio personale*, che valuta la tendenza a sperimentare sensazioni di ansia di fronte a situazioni spiacevoli (es. item: “Trovarmi in situazioni che provocano tensione emotiva mi spaventa”).
- *Benessere dell’insegnante*: adattamento italiano della *Teacher Well-Being Scale* (Collie et al., 2015) per valutare diversi aspetti del benessere dell’insegnante. Lo strumento si compone di 16 item rispetto ai quali si chiede ai docenti di indicare in che modo i diversi aspetti valutati incidono sul loro benessere come insegnante su una scala da 1 (Negativamente) a 5 (Positivamente). Le dimensioni del benessere misurate sono tre: *benessere legato al carico di lavoro*, che valuta i problemi associati al carico di lavoro e alla pressione che ne consegue (es. item: “Riuscire a fare tutto nei tempi prestabiliti”); *benessere organizzativo*, che indaga la percezione che gli insegnanti hanno della scuola come organizzazione, comprese le percezioni della leadership scolastica (es. item: “Il supporto offerto dalla dirigenza scolastica”); *benessere nell’interazione con gli studenti*, che valuta la qualità dell’interazione tra insegnanti e studenti (es. item: “Il comportamento degli studenti”). Un punteggio più elevato è indicativo di maggiore benessere percepito.
 - *Outcome Questionnaire 45* (OQ-45.2; Lambert et al., 1996; Lambert et al., 2004; Chiappelli et al., 2008; Lo Coco et al., 2008): è un questionario *self-report* costituito da 45 item che valutano il funzionamento generale del soggetto sulla base di tre dimensioni principali: *distress percepito* (25 item, che indagano la presenza di sintomi comuni, come ansia e depressione); *relazioni interpersonali* (11 item che rilevano la presenza di difficoltà nei rapporti interpersonali); *ruolo sociale* (9 item per la rilevazione di problematiche nel contesto lavorativo). La scala di risposta è a 5 passi (da “Mai” a “Quasi sempre”). Lo strumento consente di calcolare un punteggio globale e un punteggio per ciascuna delle tre sottoscale; punteggi più alti sono indicativi di un funzionamento generale più problematico (maggiore *distress*, maggiori difficoltà relazionali e maggiori problemi nel ruolo sociale).
 - *Scala di Autoefficacia del Docente* (SAED; Biasi, Domenici, Capobianco & Patrizi, 2014): questionario tratto dalla *Teacher Self-Efficacy* di Tschannen-Moran & Hoy (2001), adattata e tradotta in italiano da Biasi e collaboratori (2014) per rilevare l’autoefficacia degli insegnanti, ovvero la convinzione rispetto alle proprie capacità di pianificare e svolgere con successo i compiti di insegnamento. Si compone di 24 item attraverso cui i docenti devono valutare su una scala di risposta a 9 passi (da 1 “Niente” a 9 “Molto”), la misura in cui si sentono in grado di agire rispetto ad alcune situazioni che si verificano nella loro attività didattica. Il questionario è costituito da tre sottoscale, ciascuna costituita da 8 item: *autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti*, rileva quanto i docenti si sentono in grado di stimolare e motivare gli studenti (es. di item: “Quanto puoi fare per motivare gli studenti che mostrano scarso interesse per il lavoro scolastico?”); *autoefficacia nelle strategie di insegnamento*, consente di valutare quanto si sentono in grado di utilizzare strategie didattiche differenti (es.

di item: “Quanto puoi fare per attuare strategie alternative nella tua classe?”); *autoefficacia nella gestione della classe*, rileva la percezione di auto-efficacia nella gestione e interazione soprattutto con studenti problematici (es. item: “Quanto puoi fare per contenere un comportamento di disturbo in classe?”). Un punteggio più elevato indica una maggiore percezione di autoefficacia.

4. PARTECIPANTI E RISULTATI

Allo studio hanno partecipato 855 docenti, prevalentemente donne (90,1%), con un'età media di 51 anni (DS = 8.26) (si veda Figura 1).

Variabili	N (%)	M (DS)
Età		51.0 (8.26)
Genere		
Donne	770 (90.1%)	
Uomini	85 (9.9%)	
Grado scolastico in cui insegna		
Scuola dell'infanzia	100 (11.7%)	
Scuola primaria	274 (32.0%)	
Scuola secondaria di primo grado	207 (24.2%)	
Scuola secondaria di secondo grado	274 (32.0%)	

Figura 1 - Statistiche descrittive

Per quanto riguarda le domande volte a indagare le opinioni degli insegnanti rispetto ad alcune funzioni del counselling nel contesto scolastico, si può osservare che la maggior parte degli insegnanti ha riconosciuto l'importanza del counselling scolastico, in particolare per il supporto allo sviluppo sociale ed emotivo degli studenti, concependolo come uno strumento prezioso per sostenere gli studenti in difficoltà e come una risorsa preziosa per gli insegnanti stessi, come indicato nella Figura 2. Per quanto riguarda il ruolo della consulenza nel promuovere lo sviluppo accademico degli studenti, il 57,5% degli insegnanti la ritiene utile, mentre un 30.1% non è convinta.

	D'accordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	Non so
promuovere lo sviluppo sociale degli studenti	753 (88.1%)	6 (0.7%)	73 (8.5%)	23 (2.7%)
promuovere lo sviluppo emotivo degli studenti	789 (92.3%)	2 (0.2%)	51 (0.6%)	13 (1.5%)
promuovere lo sviluppo accademico degli studenti	492 (57.5%)	36 (4.2%)	257 (30.1%)	70 (8.2)
consentire di sostenere gli studenti che ne hanno bisogno	805 (94.2%)	4 (0.5%)	41 (4.8%)	5 (0.6%)

essere utile per la gestione di problemi comportamentali degli studenti	788 (92.2%)	4 (0.5%)	52 (6.1%)	11 (1.3%)
favorire una buona integrazione degli allievi a scuola	770 (90.1%)	3 (0.4%)	67 (7.8%)	15 (1.8%)
essere utile per la gestione di problematiche di disagio psicologico di qualche allievo	729 (85.3%)	17 (2.0%)	91 (10.6%)	18 (2.1%)
essere un valido ausilio per i docenti che si trovano ad affrontare situazioni di disagio in classe	787 (92.0%)	3 (0.4%)	53 (6.2%)	12 (1.4%)

Figura 2 - Counselling nel contesto scolastico

Con riferimento alle opinioni rispetto ai servizi di counselling, la maggior parte degli insegnanti ha dichiarato di sentirsi a proprio agio nel collaborare con i servizi di consulenza scolastica per promuovere il benessere degli studenti e dei colleghi. Tuttavia, vale anche la pena notare che una percentuale significativa di insegnanti (circa il 20%) ha optato per una posizione neutrale o non si è espressa, come indicato nella Figura 3.

	D'accordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	Non so
Insegnanti, genitori e studenti sono adeguatamente informati sui servizi di counselling disponibili	298 (34.9%)	130 (15.2%)	196 (22.9%)	231 (27.0%)
Credo che gli studenti si sentano a loro agio a rivolgersi ai servizi di counselling	310 (36.3%)	65 (7.6%)	221 (25.8%)	259 (30.3%)
In qualità di insegnante mi sento a mio agio nel collaborare con i servizi di counselling scolastico per promuovere il benessere degli studenti	593 (69.4%)	12 (1.4)	89 (10.4%)	161 (18.8%)
In qualità di insegnante mi sento a mio agio nel collaborare con i servizi di counselling scolastico per promuovere il benessere mio e dei miei colleghi	524 (61.3%)	28 (3.3%)	126 (14.7%)	177 (20.7%)
Credo che il counselling sia un servizio importante nel contesto scolastico	741 (86.7%)	3 (0.4%)	26 (3.0%)	85 (9.9%)

Figura 3 - opinioni rispetto ai servizi di counselling

Con riferimento alle relazioni tra le variabili prese in esame e particolarmente rilevanti nel benessere professionale (Figura 4), il benessere percepito nell'interazione con gli studenti presenta delle correlazioni significative e positive con:

- la sottoscala *considerazione empatica* dell'IRI ($r = 0,151$; $p < 0,01$) e *perspective taking* ($r = 0,171$; $p < 0,01$);
- la sottoscala *empatia* del TEQ ($r = 0,263$; $p < 0,01$);

- le sottoscale dell'autoefficacia percepita, in particolare l'*autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti* ($r = 0,151$; $p < 0,01$) e l'*autoefficacia nella gestione della classe* ($r = 0,157$; $p < 0,01$).

Al contrario, si osservano correlazioni con:

- la sottoscala *disagio personale* dell'IRI ($r = -0,223$; $p < 0,01$);
- la sottoscala *insensibilità* del TEQ ($r = -0,173$; $p < 0,01$);
- tutte le dimensioni di disagio nel funzionamento generale, in particolare nella dimensione *distress* dell'OQ ($r = -0,260$; $p < 0,01$), nella *difficoltà nel ruolo* ($r = -0,322$; $p < 0,01$), e nelle *difficoltà nelle relazioni* ($r = -0,243$; $p < 0,01$).

In sintesi, un migliore benessere percepito nell'interazione con gli studenti è associato a punteggi maggiori di empatia, in particolare nella capacità di immedesimarsi con gli stati emotivi altrui e nel provare preoccupazione per chi vive situazioni di disagio. È inoltre relazionata a un maggiore senso di autoefficacia, sia nel coinvolgimento degli studenti che nella gestione del gruppo classe. Di contro, un benessere più elevato nell'interazione è associato a punteggi più bassi di ansia e depressione, così come a minori difficoltà nel ruolo professionale e nelle relazioni interpersonali. Empatia, funzionamento generale e autoefficacia sembrano giocare un ruolo di rilievo nel benessere percepito nell'interazione con gli studenti. Particolarmente interessanti sono anche le relazioni tra funzionamento generale del soggetto ed empatia: un punteggio più elevato di funzionamento generale – che è indicativo di maggiore disadattamento e di distress, di difficoltà nel ruolo lavorativo e nelle relazioni interpersonali – si associa a un maggiore disagio percepito e una maggiore tendenza a sperimentare sensazioni di ansia di fronte a situazioni spiacevoli, oltre che a un maggiore cinismo e indifferenza verso gli altri. Allo stesso tempo, un funzionamento generale più problematico si associa a una minore immedesimazione con gli stati emotivi sperimentati da altri e una minore empatia e a un minore benessere percepito. Lo stesso *pattern* di correlazioni si evidenzia con riferimento alle tre dimensioni dell'OQ.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1. IRI-Fantasia	1														
2. IRI-Consideraz_Empatica	,405**	1													
3. IRI-Persp_Taking	,238**	,441**	1												
4. IRI-Disagio_Pers	,191**	-,101**	-,275**	1											
5. TEQ-Empatia	,327**	,501**	,403**	-,144**	1										
6. TEQ-Insensibilita	-,208**	-,461**	-,338**	,165**	-,407**	1									
7. Benessere_carico_lavoro	-0,02	0,066	0,059	-,188**	,107**	-,079*	1								
8. Benessere_organizzativo	0,019	,119**	,136**	-,197**	,189**	-,188**	,623**	1							
9. Benessere_interazione	,073*	,151**	,171**	-,223**	,263**	-,173**	,460**	,487**	1						
10. OQ_SD	,180**	-0,016	-,194**	,431**	-,118**	,249**	-,263**	-,250**	-,260**	1					
11. OQ_SR	,074*	-,086*	-,184**	,318**	-,139**	,251**	-,338**	-,348**	-,322**	,772**	1				
12. OQ_IR	,101**	-,136**	-,242**	,270**	-,161**	,279**	-,197**	-,248**	-,243**	,695**	,590**	1			
13. SAED-Coinvolgimento	,087*	,121**	,128**	-,080*	,162**	-,084*	,088*	,124**	,151**	-0,057	-,082*	-,075*	1		
14. SAED-Strategie_Insegnam	0,063	0,06	,087*	-0,042	,115**	-0,061	0,055	,076*	,088*	-0,03	-0,039	-0,043	,902**	1	
15. SAED-Gestione_Classe	,069*	,089**	,113**	-,082*	,155**	-,068*	,130**	,144**	,157**	-,071*	-,105**	-,069*	,902**	,864**	1

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Figura 4 - Correlazioni tra variabili

5. SVILUPPO DELLE CAPACITÀ DI ASCOLTO PER LA CONSULENZA NELLA SUPERVISIONE PROFESSIONALE

I risultati della ricerca di settore sottolineano l'importanza di promuovere lo sviluppo delle competenze comunicative e relazionali e rafforzare le capacità empatiche e di ascolto attraverso attività di counselling per la supervisione professionale, realizzate principalmente attraverso la valutazione psicologica.

Nel corso della procedura di valutazione psicologica svolta grazie alla procedura di counselling, si attivano molteplici dinamiche emozionali, motivazionali, processi cognitivi significativi, che coinvolgono sia il soggetto sia il conduttore della conversazione (o counselor) (cfr. anche Biasi, 2019). Dal punto di vista del counselor - in questo caso, l'insegnante-tutor - si assiste a una continua raccolta di informazioni verbali e non verbali, ponendo attenzione sia al cosiddetto "qui e ora" sia a qualsiasi ricostruzione storica, che implichi la rappresentazione mentale di eventi passati legati ai contesti educativo-formativi attraversati. Questo processo di ricostruzione del passato appare strettamente connesso alla presenza di una costruzione "plausibile" della realtà vissuta, giustapponendo il concetto di spiegazione dell'accaduto al costruito della narrazione.

La procedura di counselling prevede anche il ricorso continuo alla spiegazione dei problemi professionali riscontrati, verificando le ipotesi in evoluzione che vengono progressivamente definite e ristrutturare in modo creativo e condiviso con il docente neo-nominato. Questo processo di verifica include anche moduli di feedback basati su informazioni esplicite e implicite provenienti sia dalla comunicazione verbale che non verbale, spesso evidenti attraverso espressioni facciali, postura, atteggiamento generale, ecc.

In queste occasioni, l'insegnante-tutor deve dimostrare flessibilità cognitiva e apertura a un'interpretazione imparziale, disponibilità ad accogliere il nuovo e a riconoscere qualsiasi elemento che potrebbe essere significativo, anche se a volte difficile da spiegare all'interno del quadro teorico utilizzato. Nel corso delle attività di supervisione, è fondamentale essere pronti a riorganizzare le strutture teoriche di riferimento quando necessario accogliendo prospettive alternative: è sempre utile chiedersi se il problema affrontato potrebbe essere spiegato in modo diverso e, se necessario, essere aperti a sospendere il giudizio a favore di una raccolta dati più accurata.

La qualità dell'interpretazione, cioè la struttura della spiegazione fornita, co-costruita e condivisa durante gli incontri di supervisione, è un elemento centrale per favorire

La rielaborazione cognitiva è uno degli effetti principali dell'interpretazione o dell'attribuzione di significati (causali e non causali) e può comprendere anche potenziali cambiamenti nei livelli di realtà attraverso i quali vengono percepiti i materiali conflittuali rielaborati.

Un altro effetto significativo dell'interpretazione avanzata è la ristrutturazione emotiva, associata a potenziali fenomeni di cosiddetta "restituzione", che comportano la trasmissione di contenuti rielaborati, tra cui aspetti di riconoscimento, progressiva indipendenza e successivo distacco (Stazione, 2023).

Infine, una procedura di counselling efficace dipende dalla cura posta nel considerare sia le componenti verbali che non verbali della comunicazione. Scelte linguistiche, componenti non verbali come postura, espressioni facciali, gesti, intonazione, pause e silenzi, contribuiscono a creare un ambiente comunicativo efficace, capace di sostenere il docente in formazione nel costruire relazioni professionali produttive. L'attenzione a questi fattori rafforza sensibilità empatica e capacità di ascolto, elementi chiave per affrontare le sfide del contesto educativo.

6. CONCLUSIONI

La letteratura qui esaminata e i dati emersi dall'indagine evidenziano la necessità di una formazione mirata per gli insegnanti-tutor nell'uso del counselling professionale come strumento chiave di supervisione. Gli esiti riportati hanno evidenziato infatti da un lato una consapevolezza diffusa tra i docenti sull'importanza del counselling per gestire situazioni problematiche e per promuovere lo sviluppo degli allievi, dall'altro una parziale incertezza relativa agli strumenti e alle tecniche specifiche del counselling. Tali evidenze suggeriscono l'importanza di percorsi formativi strutturati, volti a potenziare le capacità di ascolto attivo, empatia e analisi critica.

A tal fine, l'integrazione di percorsi formativi che includano sedute di counselling simulato su problemi reali, potrebbero essere particolarmente promettenti. Queste simulazioni, svolte in ambienti protetti e distanti dal lavoro in aula, offrono spazi di riflessione e introspezione utili per analizzare e affrontare situazioni conflittuali o problematiche. Strutturate in momenti regolari durante il periodo di accompagnamento, consentono di testare ipotesi, confrontare teorie e pratiche educative e sviluppare strategie personalizzate.

Di fronte alle molteplici problematiche che investono l'istituzione scolastica, diventa sempre più importante e centrale non vanificare l'intero processo di supervisione ma intervenire utilizzando lo strumento del counselling per fornire al docente in formazione strategie adeguate per affrontare e/o risolvere le difficoltà riscontrate, in particolare nelle fasi iniziali di inserimento professionale. Padroneggiare questo strumento potrebbe contribuire ad ampliare le possibilità di affrontare le sfide professionali, oltre la mera adozione di strategie didattiche occasionali o il ricorso a modalità di collaborazione generiche e di confronto estemporaneo con altri docenti, seguendo un modello di continuità tra la propria esperienza didattica personale e la nuova funzione di supervisione. Questo approccio promuove un processo di ridefinizione critica delle problematiche educative, incoraggiando una maggiore consapevolezza del contesto professionale e una progressiva distanza dalla riproduzione passiva di esperienze pregresse.

Nell'ambito di una formazione riconosciuta necessaria e specifica per l'utilizzo di uno strumento così delicato per l'analisi dei problemi professionali nel contesto educativo-formativo, si auspica una programmazione sistematica di incontri di counselling simulato per la supervisione professionale, focalizzati proprio sullo sviluppo delle capacità di comunicazione e di ascolto, utili per individuare strategie per affrontare situazioni problematiche che potrebbero verificarsi nell'ambiente scolastico. Questo approccio si basa su una prospettiva ecosistemica che considera non solo i fattori individuali ma anche le dinamiche socio-ambientali coinvolte nei processi educativi, promuovendo una qualificazione complessiva dell'attività didattica e formativa.

In conclusione, l'introduzione di pratiche strutturate di counselling nell'ambito della supervisione professionale può offrire l'opportunità di affrontare con maggiore efficacia le sfide iniziali dell'inserimento professionale. Ciò non solo migliora il supporto offerto ai docenti in formazione, ma contribuisce anche a sviluppare un sistema educativo più sensibile e reattivo alle esigenze degli insegnanti e degli studenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Albiero, P., Ingoglia, S., & Lo Coco, A. (2006). Contributo all'adattamento italiano dell'Interpersonal Reactivity Index. *Testing Psicometria Metodologia*, 13(2), 107-125.

- Biasi, V. (2019). *Conflitto psichico ed educazione. Fenomenologia e sperimentazione*. Milano: LED.
- Biasi, V., Domenici, G., Capobianco, R., & Patrizi, N. (2014). Scala di Autoefficacia del Docente (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente – SAED): adattamento e validazione in Italia. *Giornale di studi educativi, culturali e psicologici*, 10, 485-509.
- Chiappelli, M., Coco, G. L., Gullo, S., Bensi, L., & Prestano, C. (2008). The Outcome Questionnaire 45.2. Italian validation of an instrument for the assessment of psychological treatments. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 17(2), 152–161.
- Chiorri, C. (2016). Competing factor structures for the Toronto Empathy Questionnaire. In D. Watt & J. Panksepp (Eds.), *Psychology and Neurobiology of Empathy* (pp. 399–432). New York, USA: Nova Science Publishers, Inc.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Gerich, M., & Schmitz, B. (2016). Using Simulated Parent Teacher Talks to Assess and Improve Prospective Teachers' Counseling Competence. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 285-301.
- Gerich, M., Trittel, M., & Schmitz, B. (2017). Improving prospective teachers' counseling competence in parent-teacher talks. Effects of training and feedback. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(2), 203-238. <https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1220862>
- Lambert, M. J., Burlingame, G. M., Umphress, V., Hansen, N. B., Vermeersch, D. A., Clouse, G. C., & Yanchar, S. C. (1996). The Reliability and Validity of the Outcome Questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 3(4), 249–258.
- Lambert, M. J., Gregersen, A. T., & Burlingame, G. M. (2004). The Outcome Questionnaire-45. In *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment: Instruments for adults*, Volume 3, 3rd ed (pp. 191–234). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lo Coco, G., Chiappelli, M., Bensi, L., Gullo, S., Prestano, C., & Lambert, M. J. (2008). The factorial structure of the outcome questionnaire-45: A study with an Italian sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 15(6), 418–423.
- MIUR-DECRETO MINISTERIALE 850 del 27 ottobre 2015 - Periodo di prova e formazione personale docente
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers. Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 11, 95-116. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060042000337110>
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of personality assessment*, 91(1), 62-71.
- Stanzione, I. (2023). Contesti educativi e supporto agli aspetti emotivi nel lavoro: un'indagine qualitativa sul ruolo delle competenze socio-emotive nella pratica professionale. *Italian Journal of Educational Research*, (31), 025-037.

- Stones, E. (1984, 2003). *Supervision in Teacher Education. A Counseling and Pedagogical Approach*. London: Taylor & Francis.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- USR LAZIO (a cura dello Staff Formazione dell'Ufficio IV per il Lazio) (2017-2018). *Essere tutor dei docenti neoassunti*. Roma.
- Vumilia, PL e Semali, LM (2016). Can the Mentoring and Socialization of Pre-Service Teachers Improve Teacher Education? *Journal of International Education and Leadership*, 6 (2), 1-29.

Copyright (©) 2025 Nazarena Patrizi



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

How to cite this paper: Patrizi, N. (2025). La formazione del docente tutor al counselling per la supervisione professionale [Tutor Teacher training for counselling for professional supervision]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 1, 162-174.
https://doi.org/10.14668/QTimes_17113