

The Tutor in the Master's Degree Course in Primary Education Sciences: Professionalism, Empowerment and Training

Il tutor nel Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria: professionalità, empowerment e formazione

Iolanda Sara Iannotta^a, Deborah Gragnaniello^b, Rosanna Tammaro^{c,1}

^a *Università degli Studi di Salerno*, ijannotta@unisa.it

^b *Università degli Studi di Salerno*, dgragnaniello@unisa.it

^c *Università degli Studi di Salerno*, rtammaro@unisa.it

Abstract

The internship, provided as part of the master's degree course in Primary Education Sciences (SFP), is an opportunity for future teachers to live, through the tutor guidance and support, the transition from being a student to being a teaching. Despite the centrality of the role, the tutor does not have access to specific training, limiting the effectiveness of the internship and the learning potential of students-interns. This paper presents the theoretical framework, and the design of an action research started in September 2022, at the University of Salerno, that, based on the results of the needs analysis, aims to implement model of Adult Continuing Education (ACE) to providing tutors with the necessary tools to perform their role effectively and to promote their empowerment.

Keywords: internship; tutors; research-training; Adult Continuing Education; empowerment.

Sintesi

Il tirocinio, previsto nell'ambito del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria (SFP), rappresenta per i futuri docenti l'occasione di vivere, attraverso la guida e il supporto del tutor, il passaggio da studente a professionista dell'insegnamento. Nonostante la centralità del ruolo, il tutor non ha accesso a una formazione specifica, limitando di fatto l'efficacia del percorso di tirocinio e il potenziale di apprendimento degli studenti-tirocinanti. In questo contributo si presentano il quadro teorico e il disegno di una ricerca-formazione avviata nel settembre 2022 presso l'Università degli Studi di Salerno che, sulla base degli esiti dell'analisi dei bisogni, si propone di implementare un modello di *Adult Continuing Education* (ACE) teso a fornire ai tutor gli strumenti necessari per svolgere il loro ruolo in maniera efficace e a promuoverne l'*empowerment*.

Parole chiave: tirocinio; tutor; ricerca-formazione; Adult Continuing Education; empowerment.

¹ Gli autori condividono l'impostazione complessiva del contributo; tuttavia, è da attribuire il paragrafo 1 a Rosanna Tammaro, il paragrafo 2 a Deborah Gragnaniello e i paragrafi 3 e 4 a Iolanda Sara Iannotta.

1. Introduzione

La formazione iniziale dei futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria, come noto e chiarito nel D.M. 249/2010, è affidata al corso di Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria (SFP). Fra le attività curriculari previste, il tirocinio (diretto e indiretto) riveste un ruolo fondamentale. Il *tutor* ha il compito di affiancare e sostenere il tirocinante, fornendogli l'orientamento e il supporto necessari per sviluppare competenze professionali e personali utili allo sviluppo della propria professionalità (Balconi, Nigris, Reggiani, & Vannini, 2020).

Nonostante la crescente importanza del tutoraggio nella formazione dei docenti, la letteratura di settore (Magnoler, 2017; Perla, 2019) evidenzia come non esista un percorso formativo specifico che aiuti i tutor a svolgere al meglio il ruolo a loro affidato. Questo si colloca decisamente in contrasto con quanto emerso nella Conferenza Generale dell'Unesco del novembre 2021 ed esplicitato nel report internazionale sull'educazione *Reimagining our Futures Together: a new social contract for education*, dove si evidenzia la necessità di rafforzare la cooperazione pedagogica tra i diversi attori coinvolti nel processo educativo e migliorare la professionalizzazione del corpo docente. In modo particolare, occorre insistere sulla formazione dei docenti e investire in chiave *lifelong learning*.

Sulla scia delle riflessioni esposte, nel settembre 2022 presso l'Università degli Studi di Salerno è stata avviata una ricerca-formazione sul percorso di Tirocinio e, nello specifico, sulla figura del tutor (organizzatore e coordinatore) in SFP, per indagare gli aspetti problematici delle attività tutoriali e prevedere una formazione specifica orientata ai bisogni del contesto.

In questo contributo si presenta il quadro teorico di riferimento, nonché le fasi iniziali della ricerca ancora in corso. Occorre brevemente ribadire quali obblighi formativi sono a capo dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria: il corso di laurea in SFP, secondo l'art. 3 del D.M. 249/2010, è un percorso di studi di durata quinquennale che si conclude con l'acquisizione del titolo accademico e dell'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria. I risultati di apprendimento attesi per i laureati magistrale in SFP sono definiti a livello nazionale in base ai descrittori di Dublino (D.M. 16/03/2007, art. 3, comma 7): nello specifico, secondo quanto previsto dal D.M. 16/03/2007, art. 3, comma 7; D.M. 249/2010, i laureati devono possedere una serie di competenze definite sulla base delle indicazioni europee, nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) del comparto Istruzione e Ricerca (ARAN, 2018):

- *competenze disciplinari*. Consistono nel padroneggiare la disciplina di insegnamento, conoscendo l'epistemologia, le finalità, i nuclei fondanti e concettuali e gli approcci metodologici della disciplina stessa;
- *competenze informatiche*. Consentono l'utilizzo degli strumenti informatici e digitali, al fine di supportare i processi di insegnamento e apprendimento;
- *competenze linguistiche*. Rimandano all'utilizzo delle lingue in modo corretto e appropriato, sia attraverso il canale orale che scritto;
- *competenze psicopedagogiche*. Consentono di comprendere i processi cognitivi e psicofisici attivati dagli studenti, al fine di progettare e realizzare attività didattiche efficaci;
- *competenze metodologico-didattiche*. Consistono nella progettazione e realizzazione di attività didattiche efficaci, in linea con i principi pedagogici e le esigenze degli studenti;

- *competenze organizzativo-relazionali*. Favoriscono la collaborazione con i colleghi, il personale scolastico e gli altri *stakeholder*, al fine di garantire un'organizzazione efficiente e un clima positivo;
- *competenze di orientamento*. Consistono nel supportare gli studenti nel processo di scelta del percorso formativo e lavorativo;
- *competenze di ricerca*. Consentono di indagare e sperimentare nuove metodologie didattiche e di migliorare le pratiche educative;
- *competenze di documentazione*. Consentono di registrare e archiviare le attività didattiche per condividerle e promuovere la riflessione su di esse;
- *competenze di valutazione*. Consentono di valutare in modo efficace i progressi degli studenti fornendo un *feedback* costruttivo e migliorare il processo di insegnamento.

La formazione iniziale del docente ambisce allo sviluppo di competenze complesse e variegate. È inevitabile dare valore all'esperienza che aiuta i docenti ad accrescere la capacità di adattarsi al contesto scolastico e di rispondere in modo efficace alle esigenze degli studenti. Il processo formativo dei futuri docenti, dunque, deve essere in linea con i principi di *lifelong* e *wide learning* per garantire la continuità e l'efficacia della stessa, oltre che per promuovere lo sviluppo professionale dei docenti (UE, 1995). Il corso di laurea in SFP prevede un piano di studi finalizzato all'acquisizione di 300 Crediti Formativi Universitari (CFU), articolati in tre macroaree formative (DM 249/2010; DR 1250/2023); attività di base, che mirano all'acquisizione di competenze psico-pedagogiche e metodologico-didattiche; attività caratterizzanti, che consistono nell'approfondimento dei contenuti relativi ai saperi della scuola e all'accoglienza e all'inclusione degli alunni con disabilità; altre attività (esame a scelta dello studente; laboratori di lingua inglese; laboratorio di tecnologie didattiche; laboratorio di lingua inglese di livello B2; attività di tirocinio; prova finale).

Per gli scopi di questo lavoro ci soffermeremo sulle attività di tirocinio perché – come si legge dal D.M. 249/2010 – conferiscono il carattere dell'unitarietà alla formazione complessiva del futuro docente, poiché essenziali nella creazione di quel ponte tra la teoria e la prassi: gli studenti non solo sperimentano la traduzione pratica delle conoscenze teoriche apprese ma, a partire dalla lettura della pratica, avviano una riflessione ampia e articolata sugli aspetti pedagogici, psicologici, sociologici, metodologico-didattici e organizzativi dei processi formativi attivati nelle scuole.

2. Le attività di Tirocinio

Il tirocinio è inteso come un luogo formativo aperto e dinamico, in cui si ha la possibilità di mediare la cultura e scambiarsi esperienze didattiche. Allo stesso tempo, è un ambito di ricerca sull'azione didattica in cui, a partire dalla quotidianità scolastica, si attivano discussioni tese non a criticare, ma ad individuare dei possibili miglioramenti delle pratiche didattiche (D.R. 1250/2023). Sono previste 600 ore di tirocinio, pari a 24 CFU, distribuite equamente tra il secondo e il quinto anno di corso di laurea: 150 ore all'anno di tirocinio indiretto e diretto, da svolgere sia nella scuola dell'infanzia che primaria con una cadenza, di norma, di un incontro settimanale. Al termine del quinto anno, il percorso si conclude con la stesura di una relazione finale obbligatoria, in cui il tirocinante riporta una riflessione critico-costruttiva sull'esperienza vissuta.

Il tirocinio indiretto si svolge presso l'Università e prevede che i tirocinanti, suddivisi in

gruppi e insieme al tutor coordinatore, partecipino a momenti di informazione e riflessione sul fare dell'insegnante e sulle problematiche individuate nelle situazioni di tirocinio diretto. La caratteristica principale del tirocinio indiretto è proprio quella di essere un luogo di riflessione in cui i tirocinanti possono sviluppare la propria competenza riflessiva che implica l'analisi di sé stessi, dei propri pensieri e dei riferimenti pedagogici. La riflessione collettiva può essere un'esperienza altamente formativa perché consente di condividere pensieri, generando proficui processi di meta-apprendimento e di meta-riflessione attraverso i quali si ha la possibilità di conoscere e comprendere punti di vista diversi dal proprio e di negoziare significati. Tale processo è definito co-costruzione del ragionamento (Pontecorvo, Ajello, & Zuccheromaglio, 1999) ed è caratterizzato dalla disponibilità e dalla permeabilità al pensiero dell'altro e dalla formulazione di un pensiero-discorso comune.

Il tirocinio diretto si svolge nelle scuole dell'infanzia e primaria con la supervisione del tutor accogliente. In sintesi, può essere definito come “forma di esplorazione della funzione docente guidata, assistita e con supporto, mediante la quale lo studente fa esperienza di scuola, non solo di insegnamento, appropriandosi gradualmente di una serie di pratiche professionali ed evolvendo le rappresentazioni personali del sé come insegnante” (Cisotto, 2018, p. 238). I tirocinanti hanno l'opportunità formativa di osservare e partecipare alle attività didattiche, alle riunioni degli organi collegiali, agli incontri scuola-famiglia, di collaborare con i docenti e di confrontarsi con gli alunni.

Nell'ambito del corso di laurea in SFP dell'Università degli Studi di Salerno, il tirocinio diretto è articolato in quattro livelli di osservazione e partecipazione, che si sviluppano progressivamente nel corso delle quattro annualità (D.R. 1250/2023):

1. *totalmente osservativo* (II anno di corso di laurea/ I anno di tirocinio). In questo livello, il tirocinante ha un ruolo puramente osservativo. Conosce la struttura e osserva le attività didattiche in classe, l'organizzazione istituzionale e le attività di routine, i momenti di attività collegiale, di programmazione. Lo scopo è consentire l'acquisizione di un'adeguata conoscenza del contesto scolastico e delle pratiche educative. Il tirocinante utilizza strumenti di osservazione e di raccolta dati strutturati e semi-strutturati – come diari, protocolli di osservazione e interviste – per la conduzione di osservazioni sistematiche, allo scopo di documentare la propria esperienza e riflettere sulle proprie osservazioni;
2. *osservativo* (III anno di corso di laurea/ II anno di tirocinio). In linea con il percorso avviato l'anno precedente, il tirocinante continua le sue attività di osservazione e inizia a partecipare alle attività didattiche in classe sotto la supervisione del tutor accogliente. Gli scopi di questo livello sono: consentire lo sviluppo di competenze didattiche di base e approfondire la conoscenza di tutti gli aspetti concernenti la programmazione didattica e la valutazione;
3. *parzialmente attivo* (IV anno di corso di laurea/ III anno di tirocinio). Il tirocinante partecipa alle attività didattiche in classe con un maggiore grado di autonomia, sviluppando la capacità di progettare e realizzare attività didattiche. Nello specifico, il tirocinante – dopo aver concordato con il tutor coordinatore e aver socializzato con il tutor accogliente i contenuti e le modalità operative – inizia a progettare delle attività didattiche, a coordinare i lavori di gruppo, assistere i gruppi durante le attività di recupero/potenziamento/sviluppo, e può coadiuvare l'insegnante nelle varie situazioni di apprendimento;
4. *totalmente attivo* (V anno di corso/ IV anno di tirocinio). In questo livello, il tirocinante si assume la responsabilità della progettazione e realizzazione di un'unità di apprendimento, in collaborazione con il tutor accogliente che assume il

ruolo di facilitatore. Definisce i traguardi di competenza, sceglie l'argomento e le metodologie didattiche, sperimenta i vari materiali didattici, costruisce e corregge le prove di profitto, introduce eventuali attività di recupero e/o di potenziamento. Lo scopo è consentire lo sviluppo delle competenze necessarie per esercitare la professione di docente, ad esempio: progettazione di un'unità di apprendimento in maniera riflessiva; inquadramento e approfondimento teorico dei contenuti disciplinari, delle teorie pedagogiche sottese all'azione didattica e delle metodologie didattiche; attuazione, documentazione e valutazione del percorso educativo-didattico.

Gli atti osservativi sono proposti ai tirocinanti in maniera graduale e in percorsi che promuovono lo sviluppo "di un *habitus* professionale, progressivamente integrato dal soggetto quale stile individuale, stile in evoluzione che rimanda ad una competenza professionale strutturata ma non rigida, capace di cogliere i molteplici punti di vista" (Di Rienzo, La Loggia, & Provitera, 2018, p. 36).

Nonostante la distinzione tra le attività di tirocinio diretto e indiretto, i due percorsi sono complementari e si integrano sinergicamente, in quanto riflettono il medesimo principio costituente rappresentato dalla formula teoria-prassi (Falcinelli & Pascolini, 2018). Ne emerge un'indispensabile collaborazione tra l'Università e le scuole convenzionate che apporta benefici a tutte le parti implicate (Nuzzaci, 2015): il tirocinante riflette criticamente sul contesto educativo e sviluppa competenze didattiche; gli insegnanti delle scuole avviano confronti con il mondo universitario e ricevono stimoli per innovare la pratica didattica; gli alunni delle scuole ospitanti interagiscono con altre figure professionali e ricevono supporto durante lo svolgimento delle attività didattiche; l'Università può rinsaldare il legame tra teoria e prassi nel processo formativo del futuro docente.

Il progetto di tirocinio proposto dall'Università degli Studi di Salerno si basa su un approccio olistico-sistemico e ricorsivo che si riverbera anche nell'impianto curricolare, strutturato intorno a quattro macroaree tematiche di riferimento (Pastena & Attinà, 2018). Queste ultime sono affrontate nel corso delle quattro annualità secondo la prospettiva della complessità crescente, creando un legame indissolubile tra Università e scuole convenzionate e favorendo lo sviluppo nel tirocinante della "capacità di un *fare* impregnato di *sapere* e di *dare senso al sapere* attraverso un *saper fare*" (Falcinelli, 2002, p. 362):

- *Progettazione/Organizzazione*. Mira a sviluppare le competenze progettuali e organizzative del tirocinante, in relazione ai diversi gradi di istruzione in cui sarà attivo. Lo sviluppo avverrà attraverso attività che prevedono la progettazione e realizzazione di attività didattiche sia all'interno delle scuole ospitanti sia dell'Università. Nello specifico, le competenze da sviluppare riguardano i seguenti aspetti: identificazione e analisi dei bisogni degli alunni e del contesto formativo; sviluppo e gestione dei percorsi formativi; lavoro in collaborazione con altri professionisti; utilizzo efficace delle tecnologie per l'apprendimento;
- *Insegnamento-Apprendimento*. Mira a sviluppare le competenze didattiche del tirocinante in relazione alle diverse discipline e ai differenti campi d'esperienza. Le competenze da sviluppare sono relative ai seguenti aspetti: progettazione e realizzazione di attività didattiche efficaci e coinvolgenti; utilizzo di una varietà di strumenti e strategie didattiche; valutazione dei risultati di apprendimento;
- *relazione educativa*. Intende sviluppare competenze relazionali e comunicative, utili al confronto con gli alunni, i docenti e le famiglie. Queste competenze sono promosse attraverso l'osservazione e la partecipazione ad attività di educazione alla cittadinanza. Alcune delle competenze da sviluppare riguardano gli aspetti che

seguono: avvio e mantenimento di relazioni positive con gli alunni, i docenti e le famiglie; comunicazione efficace in diverse situazioni didattiche; risoluzione di conflitti in modo costruttivo; promozione della partecipazione e della collaborazione dei tirocinanti;

- *valutazione*. Interessa le competenze valutative del tirocinante attraverso l'osservazione e la partecipazione a diversi processi valutativi, sia in classe sia in situazioni simulate all'Università. Le competenze di cui si promuove lo sviluppo riguardano i seguenti aspetti: individuazione di criteri e indicatori di valutazione; raccolta e analisi dei risultati dell'apprendimento; utilizzo dei risultati per migliorare i processi formativi; comunicazione chiara ed efficace dei risultati della valutazione.

In relazione alla gestione del tirocinio, sono implicate varie figure che svolgono compiti differenti ma strettamente connessi tra loro, secondo una logica circolare, in modo da restituire agli studenti-tirocinanti un progetto di tirocinio condiviso e in cui la responsabilità individuale sia accompagnata da quella collettiva (D.M. 249/2010; Di Rienzo, Franciosi, La Loggia, & Provitera, 2018).

Le figure coinvolte sono le seguenti (DM 249/2010; DR 1250/2023):

- la Commissione tirocinio è composta da due docenti universitari del corso di laurea in SFP, da un tutor organizzatore e un tutor coordinatore. È nominata dal Consiglio di corso di laurea in SFP, che contestualmente ne designa il Presidente. Tra i compiti della Commissione si annoverano: elaborare e coordinare l'attuazione del progetto di tirocinio; organizzare e coordinare l'attività del personale distaccato (tutor organizzatori e coordinatori); esaminare e deliberare sulle pratiche relative alle riduzioni, al riconoscimento e/o alle modifiche del tirocinio;
- i docenti del corso di laurea in SFP forniscono consulenza scientifica al tirocinio;
- i tutor organizzatori sono chiamati ad assolvere ai seguenti compiti: organizzare e gestire i rapporti tra l'Università, le scuole accreditate/convenzionate e i relativi Dirigenti Scolastici (DS); gestire tutte le attività amministrative legate ai distacchi dei tutor; mantenere rapporti con le scuole accreditate/convenzionate, con l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) e i tirocinanti; coordinare la distribuzione dei tirocinanti nelle diverse scuole accreditate/convenzionate; assegnare ai *tutor* coordinatori, di anno in anno, il contingente di studenti da seguire nel percorso di tirocinio, sulla base di indicazioni operative della Commissione preposta;
- i tutor coordinatori si occupano: di orientare e gestire i rapporti con i *tutor* dei tirocinanti (detti anche *tutor* accoglienti), formalizzando il Progetto Individuale di Tirocinio dei singoli studenti; provvedere all'esame dei materiali di documentazione prodotti dagli studenti nelle attività di tirocinio; supervisionare e valutare le attività del tirocinio indiretto e diretto; seguire le relazioni finali;
- i tutor dei tirocinanti sono docenti esperti che accolgono nelle sezioni/classi gli studenti-tirocinanti con il compito di orientarli nel loro percorso di tirocinio. Sono responsabili: dell'orientamento degli studenti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola ospitante; devono accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di tirocinio nonché fornire *feedback* e supervisione sulle attività. È doveroso specificare che per garantire l'efficacia delle attività di tirocinio è consigliabile che la scuola ospitante garantisca due condizioni: assegnazione di non più di tre tirocinanti a ogni tutor; continuità dell'assegnazione nelle quattro annualità di tirocinio.

Secondo il D.M. 8 novembre 2011, ai ruoli di tutor coordinatore e organizzatore si accede tramite una procedura di selezione gestita da una Commissione di valutazione, nominata dall'Università di riferimento, che li individua in seguito a una valutazione dei titoli e a un colloquio. La procedura di selezione per assumere il ruolo di tutor dei tirocinanti è invece gestita dalle scuole: il Comitato di valutazione e il DS individuano la figura tra i docenti con almeno cinque anni di insegnamento con contratto a tempo indeterminato, con una formazione certificata sulla funzione tutoriale e che abbiano già esercitato la funzione di docente accogliente nei corsi di laurea in SFP.

Questi requisiti e modalità di selezione dovrebbero garantire ai diversi tutor gli strumenti concettuali e le competenze necessari, in linea con i compiti da svolgere secondo l'art. 11 del D.M. 249/2010.

La figura del tutor è connessa ai ruoli di *mentoring*, *supervising*, *coaching* e *scaffolding*, pratiche accomunate dalla coesistenza in ognuna di esse della relazione di aiuto tesa non a dirigere, ma ad accompagnare il soggetto nello sviluppo delle proprie potenzialità (Balconi et al., 2020).

Nello specifico, il *mentoring* è un processo di apprendimento che avviene attraverso la relazione tra un mentore (persona esperta e competente) e un *mentee* (novizio che deve sviluppare nuove competenze) (Bullough et al., 2003; Giebelhaus & Bowman, 2002). Nel contesto del tirocinio di SFP, il tutor svolge il ruolo di mentore fornendo ai tirocinanti una guida e un sostegno per aiutarli a orientarsi nel mondo della scuola e della didattica; l'opportunità di apprendimento per sviluppare le competenze necessarie alla professione nonché feedback costruttivi per aiutarli a riflettere sulle proprie prestazioni.

La supervisione è un processo di valutazione e monitoraggio delle attività di tirocinio (Murray-Harvey, 2001). Il supervisore ha il compito di garantire che il tirocinante stia svolgendo le attività previste dal progetto di tirocinio in modo efficace e coerente con gli obiettivi formativi e che stia progredendo nel suo sviluppo professionale superando ostacoli e difficoltà.

Lo *scaffolding* è un processo di supporto e orientamento fornito al tirocinante per aiutarlo a sviluppare le competenze necessarie per svolgere la professione docente (Engin, 2012). Il tutor fornisce al tirocinante feedback e ritira il supporto man mano che il tirocinante acquisisce autonomia. Nel contesto del tirocinio di SFP, lo scaffolding può essere utilizzato in diversi modi, ad esempio: aiutando i tirocinanti a progettare e realizzare le attività di tirocinio; fornendo feedback costruttivi sulle loro prestazioni; guidandoli nella riflessione sul proprio lavoro in modo da rintracciare elementi da conservare e altri da migliorare.

Il *coaching* è un processo di sviluppo delle prestazioni che si concentra sul miglioramento delle competenze e delle capacità di un individuo. Il *coach* definisce obiettivi specifici e strategie per raggiungerli, fornendo feedback e supporto per aiutare il tirocinante a raggiungere i suoi obiettivi.

Nello spazio di questo contributo, si intende il tutor come professionista che opera nei processi di formazione dei docenti, avviando forme di accompagnamento nei confronti del *tutee*, tese alla costruzione di uno spazio di riflessione e confronto in cui si integrano i saperi teorici con quelli pratici. In questo senso, l'accompagnamento persegue alcuni obiettivi fondamentali: avviare una progettazione morbida che parte dal riconoscimento delle competenze reali del soggetto e di quelle che non ancora ha sviluppato, ma che sono necessarie al ruolo auspicato; favorire non tanto l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di abilità e competenze necessarie alla funzione docente, quanto l'interiorizzazione dei valori che essa richiama (Paul, 2004).

3. Framework metodologico

Le premesse brevemente discusse sono alla base della nostra riflessione sulle attività di tirocinio previste nel corso di laurea magistrale in SFP e sulla figura del tutor presso l'Università degli studi di Salerno. È stata avviata, ed è oggi ancora in corso, una ricerca-formazione finalizzata a individuare i bisogni formativi dei tutor organizzatori e coordinatori impegnati nella attività di tirocinio indiretto, al fine di progettare un percorso di formazione in servizio che promuova il loro empowerment. Per raggiungere gli scopi individuati sono state formulate delle domande di ricerca e un'ipotesi dedotta (Benvenuto, 2018): quali sono i principali bisogni formativi dei tutor? Quali sono le competenze professionali che dovrebbero sviluppare? Come l'accademia può intervenire sullo sviluppo delle competenze desiderate e l'empowerment? In base a quanto si desume della letteratura (Magnoler, 2017; Perla, 2019; Balconi et al., 2020), si ipotizza di rilevare bisogni formativi legati alle azioni di accompagnamento professionale degli studenti-tirocinanti, oltre che criticità riferite alle aree delle competenze tutoriali, della formazione in itinere e del benessere lavorativo.

Per quanto concerne le scelte metodologiche, si intende seguire un approccio *mixed method* in cui dialogano “sinergicamente approcci qualitativi e quantitativi in differenti momenti della medesima ricerca, allo scopo di trovare le migliori risposte possibili all'interrogativo che ha originato la ricerca stessa” (Trincherò, 2020, p. 246). La ricerca si articola, essenzialmente, in due fasi: la prima è di natura qualitativa e prevede la somministrazione di focus group e di un'intervista semi-strutturata; la seconda di natura quantitativa e consiste nella somministrazione di un questionario strutturato.

È stato amministrato il focus group, con lo scopo di “raccolgere valutazioni, giudizi e opinioni arricchite dall'interazione tra i membri del gruppo” (Lucisano & Salerni, 2016, p. 213). Questa fase ha visto la partecipazione di gruppi naturali e omogenei per ruolo, composti da 8 studenti del II, III e IV anno di tirocinio (corrispondenti al III, IV e V anno del corso di laurea) per rilevare la loro percezione sulle attività di tirocinio svolte. Si è deciso di non coinvolgere gli studenti impegnati nel I anno di tirocinio poiché ancora collocati in una fase embrionale del proprio percorso formativo, nella quale hanno avuto poco tempo per elaborare una riflessione critica sulle attività svolte. La composizione dei gruppi è avvenuta mediante un campionamento su base volontaria tra gli iscritti alle annualità di interesse; l'invito a partecipare al focus group è stato inviato a mezzo mail. In questa fase, inoltre, si è preferito fornire solo un accenno in merito ai temi generali oggetto di discussione per non pregiudicare la spontaneità dei partecipanti.

I diversi focus group sono stati amministrati da un moderatore e da un osservatore, fra i diversi componenti del gruppo di ricerca (Montalbetti & Lisimberti, 2015). Relativamente alla logistica, che, come noto, influisce sulla qualità della discussione, si è cercato di svolgere il focus group in presenza, radunando i partecipanti in un luogo neutro, confortevole, tranquillo e accogliente; l'osservatore ha assunto una posizione leggermente più defilata per concentrarsi sugli scambi verbali, non verbali e para-verbali, fatta eccezione per le occasioni poco sopra menzionate.

La traccia del focus group è stata costruita per incontrare i bisogni della ricerca, ma è possibile riconoscere delle aree specifiche di analisi, individuate grazie alla letteratura specialistica (Castoldi, 2010; Magnoler, 2017):

- *area relativa alle metodologie e alla didattica* (es. Ritenete che i tutor coordinatori abbiano competenze in linea con il ruolo che ricoprono?);

- *area della relazione e della comunicazione* (es. Con i vostri tutor siete riusciti ad instaurare un rapporto di collaborazione?);
- *area dell'organizzazione istituzionale* (es. Ritenete che sia ben calendarizzata la distribuzione delle ore di tirocinio?);
- *area dell'empowerment* (es. Per la vostra crescita professionale, ritenete che sia utile la frequentazione delle attività di tirocinio indirette e dirette?).

L'intervista semi-strutturata, invece, è stata somministrata ai 10 tutor coordinatori e ai 2 organizzatori, che rappresentavano il nostro contingente in SFP all'avvio dei lavori per rilevare i bisogni formativi e la percezione sui compiti tutoriali che sono chiamati ad assolvere.

Le domande-guida sono state costruite in relazione a specifiche aree (Magnoler, 2017; Balconi et al., 2020):

- *area delle competenze professionali del tutor* (es. Secondo lei, c'è qualche correlazione tra il lavoro di docente che svolge a scuola e quello di tutor che svolge all'Università?);
- *area dell'accompagnamento professionale dei tirocinanti* (es. Ci può raccontare qualche attività che ha proposto per far comprendere agli studenti cosa significa essere docente di scuola dell'infanzia e primaria?);
- *area della cura del sé professionale* (es. Da quando svolge il suo ruolo di tutor ha seguito seminari/convegni/corsi di aggiornamento o di formazione specifici sul tutoraggio?);
- *area del benessere lavorativo* (es. Si ritiene soddisfatto del suo lavoro di tutor all'università?).

L'analisi dei dati, operata secondo i principi propri della ricerca narrativa (Riessman, 2008), ha permesso la costruzione di un questionario strutturato destinato agli studenti-tirocinanti per “indagare la complessità dei fenomeni da quadri di prospettiva ben più estesi” (Trincherò, 2020, p. 247).

4. Conclusioni

Le successive fasi della ricerca prevedono la somministrazione del questionario strutturato a tutta la popolazione di studenti interessati alle attività di tirocinio diretto e indiretto (dal II al V anno di corso). L'analisi dei dati quantitativi, insieme a quella operata sui dati qualitativi, consentirà la strutturazione di un piano di azione teso alla formazione dell'attuale contingente tutor in base alle sollecitazioni avute dalla componente studenti. Le specifiche necessità del contesto dovranno essere assunte senza per questo determinare l'impoverimento delle azioni formative tese all'empowerment dei tutor, figure cardine nella struttura del corso di Laurea in SFP.

Riferimenti bibliografici

ARAN. Agenzia per la rappresentanza negoziale delle pubbliche amministrazioni (2018).
Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto

istruzione e ricerca – triennio 2016-2018.
https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RICE%20RCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf (ver. 30.06.2024).

- Balconi, B., Nigris, E., Reggiani, A., & Vannini, I. (2020). Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi. *LLL*, 16(35), 215–239. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.485> (ver. 30.06.2024).
- Benvenuto, G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bullough, R. V., Young J., Birrell, J. R., Cecil Clark, D., Winston Egan, M., Erickson, L., Brunetti, J., & Welling, M. (2003). Teaching with a peer: a comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 57–73.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Cisotto, L. (2018). Osservare e progettare significati e forme della didattica: strumenti di interlocuzione e trasformativi. In I. Bolognesi & M. D’Ascenzo (Eds.), *Insegnanti si diventa. L’esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp. 137-144). Milano: FrancoAngeli.
- Decreto Ministeriale 16 marzo 2007, n. 155. *Determinazione delle classi di laurea magistrale*.
- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell’articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*.
- Decreto Ministeriale 8 novembre 2011. *Disciplina per la determinazione dei contingenti del personale della scuola necessario per lo svolgimento dei compiti tutoriali, la loro ripartizione tra le università e le istituzioni dell’alta formazione artistica, musicale e coreutica, e criteri per la selezione degli aspiranti a tali compiti, in attuazione dell’articolo 11, comma 5 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- Decreto Rettorale 28 giugno 2023, n. 1250. *Regolamento didattico del corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (classe LM-86 BIS)*.
- Di Rienzo, A., Franciosi, M., La Loggia, F., & Provitera, C. (2018). Gli strumenti del Tirocinio nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria di Bologna. In I. Bolognesi & M. D’Ascenzo (Eds.), *Insegnanti si diventa. L’esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp. 40-58). Milano: FrancoAngeli.
- Di Rienzo, A., La Loggia, F., & Provitera, C. (2018). Intrecciare organizzazione e pensiero per un Tirocinio di qualità. In I. Bolognesi & M. D’Ascenzo (Eds.), *Insegnanti si diventa. L’esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp. 33-39). Milano: FrancoAngeli.
- Engin, M. (2012). Trainer talk: levels of intervention. *ELT journal*, 67(1), 11–19.
- Falcinelli, F. (2002). *Il Tirocinio come luogo formativo per una nuova professionalità docente*. Roma: Seam.
- Falcinelli, F., & Pascolini, F. (2018). Il Tirocinio tra scuola e università. In I. Bolognesi &

- M. D'Ascenzo (Eds.), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp. 270-278). Milano: FrancoAngeli.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246–254.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2016). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Murray-Harvey, R. (2001). How teacher education students cope with practicum concerns. *The Teacher Educator*, 37(2), 117–132.
- Nuzzaci, A. (2015). University, School, Territory: strategies and activities of inter-institutional partnerships of the Degree Course in Sciences of Primary Education. *University Partnerships for Community and School System Development, Innovations in Higher Education Teaching and Learning*, 5, 233–258.
- Pastena, N., & Attinà, M. (2018). Il Tirocinio didattico: anello di congiunzione tra pensiero, azione e riflessione generativa. In I. Bolognesi & M. D'Ascenzo (Eds.), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp. 214-222). Milano: FrancoAngeli.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Parigi: L'Harmattan.
- Perla, L. (2019). Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento. *Formazione, lavoro, persona*, 5(15), 33–44.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (1999), *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: SAGE.
- Trincherò, R. (2020). Mixed method. In L. Mortari & L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 245-288). Roma: Carocci.
- UE. Commissione Europea (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF> (ver. 30.06.2024).
- Unesco. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, la Comunicazione e l'Informazione (2021). *Reimagining our Futures Together: a new social contract for education, France 2021*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> (30.06.2024).