

## Designing personalized teaching actions: implications for future teachers training

### Progettare interventi didattici personalizzati: implicazioni per la formazione dei futuri insegnanti

---

Alessandra La Marca<sup>a</sup>, Leonarda Longo<sup>b</sup>, Elif Gulbay<sup>c,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Palermo*, [alessandra.lamarca@unipa.it](mailto:alessandra.lamarca@unipa.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Palermo*, [leonarda.longo@unipa.it](mailto:leonarda.longo@unipa.it)

<sup>c</sup> *Università degli Studi di Palermo*, [elif.gulbay@unipa.it](mailto:elif.gulbay@unipa.it)

#### Abstract

---

This paper presents the results of a study conducted in the academic year 2019-2020 at the University of Palermo with Primary Educational Sciences master's degree course (LM 85-bis) students that were performing their third year in-class internship. We asked to 269 students who performed 50 hours of in-class internship during previous months to describe their didactic plans using a tailor-made guide by which we also aimed to help them carry out metacognitive reflection on personalized teaching. In addition, by the use of QTD test, we assessed students' decision-making ability to plan a lesson in an inclusive school. We also examined their different perceptions of self-efficacy in behaviour management, inclusive teaching and collaboration in order to prepare the training project for the following last year of internship.

**Keywords:** decision-making; self-efficacy; metacognitive reflection; personalized teaching; project design.

#### Sintesi

---

L'articolo riporta i risultati di un'indagine sul terzo anno di tirocinio nel corso di laurea magistrale (LM 85-bis) in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'anno accademico 2019-2020. È stato chiesto ai 269 studenti, che avevano svolto nei mesi precedenti 50 ore di tirocinio in classe, di descrivere le loro progettazioni didattiche seguendo una guida, appositamente costruita, che li aiutasse anche a svolgere una riflessione metacognitiva sulla didattica personalizzata; inoltre la capacità decisionale degli studenti, valutata con il test QTD, è stata messa in relazione con la loro capacità di progettare in una scuola inclusiva. Al fine di preparare il progetto formativo per il successivo ultimo anno di tirocinio sono state studiate le loro differenti percezioni di autoefficacia nella gestione del comportamento, nella didattica inclusiva e nella collaborazione.

**Parole chiave:** capacità decisionale; autoefficacia; riflessione metacognitiva; didattica personalizzata; progettare.

---

<sup>1</sup> Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Alessandra La Marca ha scritto 1, 4, 4.3, 5.3, 5.4; Leonarda Longo 2, 5, 5.1, 6.2, 6.3, e Elif Gulbay 3, 5.2, 6.1, 6.4, 7.

## 1. Il problema

La formazione iniziale degli insegnanti richiede un approccio sistemico e modelli formativi per la promozione di interventi finalizzati a favorire negli studenti l'acquisizione della consapevolezza del valore della progettazione didattica, a sostenere l'autoefficacia dello studente e a promuoverne la capacità decisionale.

L'evidenza dei risultati della ricerca pedagogico-didattica sull'opportunità che nella formazione dei futuri maestri si dia particolare rilievo alla progettazione, induce a cercare soluzioni che rendano più efficaci gli interventi formativi durante il tirocinio del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria. Allo stesso tempo, occorre sostenere la motivazione professionale dei tutor coordinatori del Corso di studi. La formazione della capacità progettuale è ritenuta essenziale e indispensabile durante l'intero arco dell'esperienza formativa universitaria del maestro. Al fine di preparare il progetto formativo per il successivo ultimo anno di tirocinio è necessaria una riflessione sulle percezioni di autoefficacia nella gestione del comportamento, nella didattica inclusiva e nella collaborazione.

Progettare richiede innanzitutto la capacità di formulare e riferirsi ai risultati che si intendono perseguire su diversi piani ed a diversi livelli – strategico, organizzativo e didattico – e con diversi approcci, trasformativi e non. È noto quanto sia difficile modificare le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni degli studenti tirocinanti sull'inclusione e sulla personalizzazione. Le differenze che gli studenti manifestano nella percezione della loro efficacia nella gestione del comportamento, nella didattica inclusiva nella collaborazione offrono spunti interessanti per accompagnarli prossimamente durante l'ultimo anno di tirocinio.

Nei paragrafi che seguono sarà sinteticamente descritta una metodologia formativa centrata sulla realtà, durante la quale gli studenti che hanno partecipato all'intervento formativo sono stati aiutati a riflettere sul percorso di tirocinio già concluso, scandito da tappe di crescita e relazioni significative con il tutor, l'insegnante accogliente, gli alunni e i colleghi, per poi riferire sulla valutazione dei risultati formativi ottenuti con l'utilizzo di strumenti adattati o costruiti specificamente.

## 2. Quadro teorico

La capacità progettuale costituisce un requisito indispensabile per svolgere il lavoro docente. È avvertita l'esigenza di formare alla progettazione gli studenti dei corsi universitari che preparano all'insegnamento partendo a volte dalla promozione dello sviluppo di una progettualità personale fondata su una realistica conoscenza del proprio sé e sulla scoperta di valori significativi che diano senso alla propria vita professionale. Tacconi (2014) in una rassegna sul tema della progettazione, basata sull'analisi della letteratura, mostrava come la teoria del progettare tende ad avvicinarsi sempre di più a come il progettare si dà nella pratica e cioè non tanto come fase puntuale all'interno di un processo lineare e rigidamente predeterminato, ma come azione creativa e ricorsiva, coestensiva a tutto il processo formativo, e come spazio intersoggettivo di ricerca, orientato a liberare un *possibile* – in termini di azione e di trasformazione personale e sociale – altrimenti destinato a rimanere invisibile e irrealizzabile. Tutto ciò acquista un valore ancora maggiore quando si intende personalizzare l'attività didattica nella scuola di tutti e di ciascuno. Con l'educazione personalizzata si cerca di aiutare ogni alunno a rilevare ciò in cui è differente rispetto agli altri, le proprie possibilità ed i propri limiti; a conoscersi e a

coltivare la propria originalità. L'implementazione della didattica personalizzata non è un compito facile e richiede cambiamenti significativi che pongono l'attenzione sulle esigenze sempre più diversificate di tutti gli allievi, garantendone la partecipazione attiva e le pari opportunità di apprendimento (Cottini, 2018). Alcune ricerche hanno messo in luce come le percezioni e gli atteggiamenti positivi degli insegnanti nei confronti della didattica inclusiva, e perciò personalizzata, costituiscano un presupposto fondamentale per la sua concreta attuazione (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Altre ricerche hanno evidenziato che gli insegnanti con un alto senso di autoefficacia hanno atteggiamenti più positivi verso l'educazione personalizzata (Bender, Vail, & Scott, 1995).

Dopo molti anni di studi e dibattiti si è fatta maggiore chiarezza sulla personalizzazione della didattica, al punto che oggi si può affermare con sufficiente certezza e ampio consenso che un docente pratica una didattica personalizzata se: con specifiche azioni coltiva in ogni alunno sia le sue caratteristiche uniche e originali sia la sua capacità di relazione e di collaborazione in un progetto condiviso; nella sua classe prevede sia obiettivi educativi comuni che tutti gli alunni devono raggiungere sia obiettivi educativi individuali per diversi gruppi di alunni o per un solo alunno; fa svolgere agli alunni sia attività di apprendimento in gruppo sia lavori individuali; promuove con azioni specifiche l'iniziativa e l'autonomia di ogni alunno nella costruzione del proprio sapere; nella valutazione valorizza gli aspetti positivi di ogni alunno e lo incoraggia a individuare azioni di miglioramento personale (Zanniello, 2010). La visione di personalizzazione dei processi di apprendimento proposta da Víctor García Hoz (2005) a cui facciamo riferimento consiste non nell'essere un modo o un metodo nuovo e più efficace di insegnamento, ma nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dello studente stesso.

La percezione di autoefficacia dei tirocinanti nel costruire ambienti di apprendimento inclusivi assume indubbiamente un ruolo molto più importante per la progettazione di attività didattiche personalizzate (Wilson, Marks Woolfson, & Durkin, 2020; Zhu, Law, Sun, & Yang, 2019). Come suggeriscono Kramarski e Zeicher, (2001), per promuovere l'autoefficacia negli studenti universitari è fondamentale creare e strutturare ambienti di apprendimento che forniscano *feed-back* adeguati e offrano opportunità di riflessione sul lavoro fatto. Altre ricerche (Mahony, 2016; Pajares, 1996) evidenziano che gli insegnanti con alti livelli di autoefficacia differiscono da quelli con un livello più basso in termini di capacità di gestione della classe, nella perseveranza, nell'utilizzo di diverse metodologie didattiche e nelle modalità con cui viene fornito di feedback agli studenti con difficoltà di apprendimento. Il costrutto dell'autoefficacia fornisce pertanto un solido quadro teorico per la valutazione della qualità della preparazione degli insegnanti che intendono personalizzare l'attività didattica. Le convinzioni di autoefficacia degli insegnanti e la loro capacità di scelta influenzano la qualità del loro insegnamento, le metodologie didattiche utilizzate, la partecipazione degli studenti all'apprendimento e la comprensione dell'insegnamento da parte degli studenti, fattori determinanti per il successo scolastico degli studenti (Labone, 2004; Schunk, 1991). Il senso di efficacia degli insegnanti influenza il loro comportamento e le loro azioni, nonché le conseguenze delle azioni (Tschannen-Moran, Woolfolk, & Hoy, 1998). Secondo la letteratura disponibile, esiste inoltre una forte relazione tra le percezioni di autoefficacia degli insegnanti e il rendimento scolastico degli studenti (Zee & Koomen, 2016; Woolfolk Hoy & Davis, 2006). L'autoefficacia infatti è rappresentata dalla convinzione che una persona ha della propria capacità di riuscire in una particolare situazione (Biasi, Domenici, Patrizi, & Capobianco, 2014). Özokcu (2017) riferendosi ai risultati di varie ricerche afferma che gli insegnanti con un livello più alto di convinzione di autoefficacia usano strategie di insegnamento più efficaci e sono più efficaci

nel determinare il successo degli studenti con livelli di interesse più bassi verso le attività scolastiche. Gli insegnanti con alti livelli di autoefficacia riportano livelli più alti di soddisfazione sul lavoro e hanno meno probabilità di prendere in considerazione l'idea di abbandonare la professione (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003).

Anche se gran parte della ricerca sull'autoefficacia degli insegnanti fino ad oggi ha ignorato importanti fattori contestuali, come la natura dell'area dei contenuti, il clima scolastico o le caratteristiche degli studenti (Chong, Klassen, Huan, Wong, & Kates, 2010; Love, Toland, Usher, Campbell, & Spriggs, 2019), si ritiene che sia fondamentale esaminare l'autoefficacia all'interno del contesto specifico in cui l'insegnante opera. Quando gli insegnanti, credono di poter aiutare i loro studenti ad apprendere, è più probabile che utilizzino strategie didattiche e tecniche di gestione della classe che producono livelli più alti di benessere (Putwain & von der Embse, 2019; Roeser, Arbreton, & Anderman, 1993). Gli insegnanti con scarsa percezione di efficacia potrebbero non essere inclini a mettersi in gioco. Come affermano Hosford e O'Sullivan (2016) gli insegnanti con scarsa efficacia tendono a sperimentare una minore fiducia nella capacità percepita di attuare pratiche inclusive, si sentono minacciati da comportamenti sfidanti, che a loro volta incidono negativamente sulla loro apertura all'inclusione di tutti gli alunni. Altri studi sulle percezioni di autoefficacia degli insegnanti hanno rivelato che gli insegnanti con un'alta autoefficacia sono più desiderosi di soddisfare i bisogni degli studenti e cercare nuovi approcci e metodologie; usare abilità di gestione della classe più efficaci; dedicare più tempo agli studenti *gifted* e tentare di trascorrere più tempo con gli studenti con difficoltà di apprendimento. Numerosi ricercatori hanno approfondito anche gli aspetti relativi alla misurazione dell'autoefficacia dell'insegnante (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) e hanno confermato che insegnanti con un maggiore senso di autoefficacia sono in genere più disposti a provare nuovi metodi per soddisfare le esigenze dei loro studenti e anche a perseverare con uno studente che ha problemi di apprendimento (Emmer & Hickman, 1991).

### **3. Obiettivi della ricerca**

Dopo che gli studenti iscritti al quarto anno del Corso di Laurea magistrale quinquennale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Palermo avevano svolto 50 ore di tirocinio diretto, sono state organizzate una serie di iniziative che avrebbero dovuto: promuovere negli studenti iscritti al quarto anno di corso un'accresciuta consapevolezza del ruolo professionale che si preparavano a svolgere; rafforzare nei futuri insegnanti la motivazione alla frequenza di un corso universitario che ha come naturale sbocco professionale l'insegnamento nella scuola primaria e dell'infanzia e fornire agli studenti occasioni di riflessione metacognitiva. In particolare, abbiamo voluto verificare se un approccio formativo basato sull'uso del compito di realtà, implementato attraverso uno specifico percorso di formazione degli studenti attraverso strumenti autovalutativi appositamente elaborati, potesse favorire la riflessione sulla propria capacità di progettare un'attività didattica personalizzata.

Le domande di ricerca che hanno guidato la nostra indagine sono così formulate: dedicare 15 ore di tirocinio indiretto alla riflessione sul percorso di tirocinio favorisce la responsabilità nell'apprendimento e nell'insegnamento e promuove nei futuri insegnanti forme interattive di cooperazione e di comunicazione? In che modo gli studenti percepiscono la propria autoefficacia nel progettare e nell'attuare pratiche inclusive in classe durante il tirocinio? La capacità di scelta incide sulla percezione di autoefficacia

degli studenti? Esistono differenze nell'autoefficacia e nella capacità decisionale rispetto ad alcune variabili quali il numero di CFU conseguiti e la media dei voti.

#### **4. Intervento formativo con la metodologia *compito di realtà***

A conclusione del primo periodo di tirocinio diretto (50 ore) abbiamo previsto per 15 ore di tirocinio indiretto un modello di formazione centrato sul compito di realtà che si presenta come un compito-sfida e che richiede agli studenti di mobilitare in modo autonomo e responsabile l'intero repertorio delle proprie facoltà-risorse, al fine di giungere ad una soluzione positiva della consegna richiesta, che soddisfi le attese dei tutor e sia in linea con gli obiettivi del percorso di tirocinio.

Hanno partecipato all'intervento formativo 269 studenti che nell'a.a. 2019/2020 hanno frequentato il terzo anno di tirocinio e che risultavano iscritti al quarto anno di corso in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo. Si tratta prevalentemente di donne (93.7%), con un'età media pari a 24,8 (SD = 3.85).

Il lavoro si è focalizzato sulla progettualità degli studenti, con una particolare attenzione alla autoefficacia e alla capacità di scelta. Ciò ha richiesto di lavorare con uno stile cooperativo, dando valore al confronto, alla crescita e all'imparare dall'imprevisto come sfida e opportunità. La formazione, in queste 15 ore di tirocinio indiretto, è avvenuta privilegiando la forma del laboratorio all'interno del quale ciascuno ha svolto il proprio compito. Durante il percorso ci si è avvalsi della collaborazione dei tutor traendo forza dalle relazioni di cooperazione e di fiducia instaurate ed arricchite nel tempo. I contenuti e le esperienze che rientrano nel piano formativo della specifica annualità di tirocinio sono stati costantemente considerati.

Questo modello formativo, basato sulla raccolta e l'analisi di pratiche didattiche, generato per la formazione degli studenti a conclusione del tirocinio, evidenzia come l'oggetto della formazione possa essere co-costruito assieme ai partecipanti. In sintesi, si tratta di una formazione che: dà spazio alla soggettività, alla costruzione di un sapere in situazione, con altre persone, a partire dalla consapevolezza di essere parte di una comunità professionale; si aggancia a processi organizzativi e a problemi reali che si incontrano nel fare; aiuta gli studenti, con il supporto dei tutor, a riflettere, rileggere e riorientare le proprie progettazioni, le proprie competenze, la propria esperienza di tirocinio; punta su logiche di apprendimento autoregolato, funzionale allo sviluppo della capacità di scelta, a partire dalla riflessione sulle pratiche didattiche concrete della loro esperienza di tirocinio, vissuta o osservata; si colloca all'interno di una didattica personalizzata.

#### **5. La descrizione degli strumenti**

Per la conoscenza iniziale degli studenti sono stati scelti tre strumenti che sono risultati molto utili per aiutare ogni studente a riflettere sulla propria percezione di competenza e sulla propria capacità decisionale e sulla progettazione didattica realizzata nei mesi precedenti. La somministrazione dei due questionari e della guida per la narrazione della pratica didattica è avvenuta tramite l'applicativo Google Moduli. Agli studenti è stato chiesto di riportare solo alcuni dati socio-demografici presenti nella prima parte del

questionario, quali genere, età, numero di CFU acquisiti e media dei voti degli esami<sup>2</sup>. La matrice dei dati è stata analizzata tramite il software statistico SPSS 25 (<https://www.spss.it/statistics-for-data-analysis>).

### 5.1. Il Teacher Efficacy for Inclusive Practices

Il questionario Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) di Sharma, Loreman, e Forlin (2012) adattato da Aiello et al. (2016), è costituito da 18 item nella forma di dichiarazioni rispetto alle quali il soggetto deve esprimere il proprio grado di accordo su scala Likert a sei punti (1 Fortemente in disaccordo; 2 Disaccordo; 3 In parte in disaccordo; 4 In parte d'accordo; 5 D'Accordo; 6 Fortemente d'accordo), che consente di ottenere risposte neutrali.

Lo strumento è stato ritenuto particolarmente adatto allo scopo poiché si prefigge di misurare tre aspetti fondamentali della percezione di autoefficacia dei futuri insegnanti per l'implementazione di una didattica inclusiva efficace:

- *efficacy to use inclusive instruction* (EII) riguarda nello specifico l'autoefficacia percepita dagli insegnanti rispetto alla loro capacità di conoscere adeguatamente le caratteristiche degli alunni, selezionare adeguatamente gli obiettivi educativi e didattici, di utilizzare il *cooperative learning*, di adattare le proprie metodologie per andare incontro ai bisogni individuali degli studenti;
- *efficacy in Managin Behaviour* (EMB) che riguarda ad esempio l'autoefficacia percepita rispetto alla propria capacità di progettare adeguatamente l'ambiente scolastico per prevenire comportamenti problematici;
- *efficacy in collaboration* (EC) che riguarda le abilità relative al lavoro collaborativo con le famiglie e altri professionisti.

Si ritiene che la comprensione di questi tre atteggiamenti-possa essere decisiva anche per la pianificazione dei progetti formativi di tirocinio (Mahat, 2008). Un modo infatti per determinare se i futuri insegnanti sono pronti per affrontare la sfida dell'inclusione scolastica è quello di esaminare la loro percezione di efficacia nell'implementare pratiche didattiche inclusive (Sharma et al., 2012). Lo strumento potrebbe anche essere usato per valutare i cambiamenti delle impressioni durante il tirocinio degli studenti rendendoli capaci di identificare se il percorso formativo li stia dotando di strumenti appropriati per migliorare gli atteggiamenti e i sentimenti verso l'inclusione, attenuando le loro preoccupazioni.

### 5.2. Il Questionario sulla Tipologia Decisionale

Il Questionario sulla Tipologia Decisionale (QTD) è stato costruito da Isaac A. Friedman (1996) che ha verificato il modo con cui i giovani operano le loro decisioni. Le affermazioni sono state tradotte in italiano e somministrate ad un discreto numero di alunni da Poláček

---

<sup>2</sup> A conclusione del lavoro i partecipanti sono stati informati della finalità della ricerca e sono stati informati che i dati sarebbero stati trattati in modo aggregato, garantendo l'anonimato dei singoli rispondenti.

(2005). Le loro risposte sono state, poi, sottoposte ad una analisi statistica e, in base ad essa, sono risultate utili 24 affermazioni che descrivono i processi decisionali generali<sup>3</sup>.

Il questionario fa riferimento alla tipologia decisionale basata su due componenti: razionale e volitiva. La prima, razionale, riguarda la *deliberazione*, mentre la seconda la *risolutezza*. La *deliberazione* consiste in un processo mentale, per mezzo del quale viene definito ed esaminato un problema per poter essere risolto. A tale scopo, vengono raccolte informazioni per poter giungere ad una oggettiva valutazione del problema stesso. La *risolutezza* è caratterizzata da una ferma opzione per una delle alternative previamente esaminate. Alla *deliberazione* si oppone un sommario esame del problema, una approssimativa informazione e una superficiale comprensione del medesimo. Alla *risolutezza* si oppone una affrettata e instabile decisione.

Il questionario è costituito da tre scale:

- la prima scala *deliberazione/risolutezza* è costituita dai quesiti in cui viene esaminato il processo decisionale, contemporaneamente nelle sue dimensioni di *deliberazione* e di *risolutezza* (item 1, 7, 12, 23, 4, 9, 15, 20);
- la seconda scala *deliberazione* si basa sulle risposte ai quesiti che riguardano esclusivamente la componente di *deliberazione* (item 2, 6, 8, 13, 17,18);
- la terza scala *risolutezza* si basa invece sulle risposte ai quesiti che riguardano soltanto la componente *risolutezza* (item 3, 5, 10, 11, 14, 16, 19, 21, 22, 24).

Le possibilità di risposta sono, sulla base di una scala graduata da 1 a 6: 1 Mai, 2 Quasi mai, 3 Frequentemente, 4 Spesso, 5 Quasi sempre, 6 Sempre. Siccome alcuni quesiti sono negativi, si oppongono cioè alla capacità, nell'attribuzione dei punteggi occorre rovesciarli, ossia sostituire il valore massimo con il valore minimo<sup>4</sup>.

### 5.3. La guida per la raccolta delle pratiche

Abbiamo proposto di scrivere, con la nostra assistenza, una pratica di didattica personalizzata progettata e sviluppata durante le prime 50 ore di tirocinio diretto. Si è chiesto agli studenti di descrivere in generale come erano state tenute presenti alcune variabili per diversificare le attività proposte ai diversi alunni della classe. Ogni studente è stato sollecitato a narrare una pratica didattica in grado di rispondere all'esigenza di percorsi di apprendimento e di crescita dei propri alunni che rispettassero le differenze individuali di ciascuno. Si è trattato, detto in altre parole, di far narrare le modalità di progettazione dell'attività didattica tenendo conto dei seguenti aspetti: fornire a tutti gli alunni uguali opportunità di apprendimento; presidiare e contenere il rischio di insuccesso; sviluppare le capacità di auto-orientamento ed elevare gli standard di apprendimento.

Per quanto attiene alla didattica personalizzata, agli studenti non è stato chiesto di descrivere genericamente un modello di *insegnamento efficace* o di elencare le caratteristiche dell'insegnante *di successo* ma di narrare nel dettaglio situazioni specifiche di apprendimento in cui i loro alunni avevano mostrato coinvolgimento, attenzione, passione ed interesse verso gli argomenti oggetto di studio. Sulla base di un'attenta

---

<sup>3</sup> Il QTD è stato validato da La Marca, Gulbay, e Di Martino (2018) con studenti universitari del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria

<sup>4</sup> In particolare, è stato necessario rovesciare i punteggi relativi ai seguenti quesiti: 4, 9, 15, 20, 2, 6, 8, 13, 17, 18, 3, 5, 10, 11, 14, 16, 19, 21, 22, 24.

osservazione dei comportamenti e delle modalità di apprendimento degli alunni, gli studenti sono stati invitati a narrare l'attività didattica progettata e svolta soffermandosi sulle strategie e sulle metodologie di insegnamento che avessero garantito maggiori opportunità di successo per ognuno dei loro alunni.

Nella preparazione della guida abbiamo considerato le cinque dimensioni in cui, alla luce degli esiti delle meta-analisi presentate da Hattie (2003; 2009), si articola la competenza professionale dell'insegnante: identifica i nuclei essenziali della sua materia di insegnamento; guida l'apprendimento dei suoi studenti attraverso l'interazione in classe; sa monitorare l'apprendimento e fornire feedback; si prende cura degli aspetti affettivi dei propri studenti; sa come influenzare gli esiti degli studenti.

La traccia fornita agli studenti tirocinanti – per le narrazioni della pratica didattica – era suddivisa in cinque sezioni:

- *I sezione. Progettazione.* La prima sezione mirava a far riflettere lo studente sulla progettazione dell'attività didattica, sulla tipologia di problemi incontrati durante la progettazione, sugli eventuali approfondimenti richiesti al ricercatore per cercare di capire meglio come agire, come dare una forma all'oggetto di indagine, selezionando attività e risorse differenziate adeguate alle necessità di alunni e alunne;
- *II sezione. Realizzazione del progetto in classe.* La sezione è stata finalizzata alla raccolta di dettagli e sfumature sulle attività svolte dal tirocinante il quale è stato sollecitato a descrivere analiticamente le varie fasi soffermandosi, per ognuna di esse, sulla gestione del tempo, degli interventi e delle azioni; sulla capacità di progettazione di attività utili per la differenziazione, sia attraverso la creazione di un appropriato ambiente di apprendimento, sia attraverso l'utilizzo di materiali diversificati, utili nel facilitare l'apprendimento di maschi e femmine nelle loro diversità. Gli studenti sono stati invitati a riflettere anche sul tipo di approccio seguito nella gestione della classe;
- *III sezione. Valutazione dei risultati.* La terza sezione sollecitava una riflessione sull'efficacia del lavoro svolto e sui risultati conseguiti. Per i tutor la lettura di questa sezione ha rappresentato l'occasione per valutare l'efficacia dell'intervento al fine di progettare il percorso di tirocinio del successivo anno;
- *IV sezione. Riflessione su di sé e sugli alunni.* La quarta sezione ha sollecitato un momento espressivo in cui gli studenti hanno potuto argomentare sia le proprie scelte che i processi attivati, più o meno consapevolmente, riflettendo così sul senso dell'esperienza di didattica differenziata per sé e per gli alunni. Questo è stato il momento in cui ogni studente ha riflettuto a posteriori e ha ricostruito la situazione d'insegnamento-apprendimento, cercando di recuperare gli eventi, le emozioni, ciò che si è verificato in classe;
- *V sezione. Previsioni sulle azioni future.* Dopo aver riflettuto sul come era accaduta l'azione, ma anche sulle ragioni che l'avevano generata, la quinta sezione ha invitato gli studenti ad interrogarsi sulle conseguenze che l'azione aveva avuto o che avrebbe ancora potuto avere per sé e per gli alunni e sulle nuove competenze acquisite. La riflessione sugli atti di insegnamento ha portato a una nuova comprensione dei fini, degli argomenti da insegnare, ma anche degli alunni e degli stessi processi educativi.

Le domande sono state costruite al fine di individuare *a posteriori* possibili unità di senso specifiche da analizzare più da vicino. Attraverso la narrazione delle pratiche si è voluto



stimolare negli studenti una riflessione metacognitiva grazie a cui innescare il recupero della propria esperienza: il tirocinante è stato naturalmente condotto a chiedersi fino a che punto nella sua azione didattica aveva tenuto presenti le modalità di apprendimento degli allievi, come era riuscito a far apprendere una determinata conoscenza e come questa avesse potuto generare una competenza, con conseguenze sulle azioni successive. In particolare, agli studenti è stato chiesto di descrivere:

- quali erano stati gli obiettivi educativi comuni all'intera classe e quali gli obiettivi educativi individuali, propri di gruppi di alunni o di un singolo alunno;
- quali attività facoltative erano state effettivamente svolte da alcuni alunni, oltre a quelle obbligatorie per l'intera classe;
- quanto tempo era stato dedicato alle attività di apprendimento cooperativo e quanto alle attività individuali, con breve descrizione delle due modalità di lavoro adottate;
- come era stata curata la significatività soggettiva del compito di apprendimento proposto a ciascun alunno;
- se e come fosse stato possibile valorizzare le esperienze extrascolastiche di apprendimento degli alunni, relative al tema di studio proposto;
- con quali conoscenze già possedute dagli alunni erano state collegate le nuove conoscenze proposte;
- come si era cercato esplicitamente di far sperimentare a ogni alunno la gioia del successo in quell'aspetto del lavoro più corrispondente alle sue capacità.

Ogni studente ha descritto, inoltre, quali competenze pensava di avere acquisito e quali competenze pensava di dover ancora acquisire per diventare capace di realizzare un'autentica didattica personalizzata. Infine, dopo una valutazione complessiva dell'attività descritta, ogni studente ha esplicitato quali azioni didattiche riteneva che potessero essere riproposte con successo e che cosa avrebbe consigliato ad un collega prima di ripetere la sua esperienza, con l'intento di mettere a disposizione degli altri quanto aveva acquisito, in termini di professionalità e competenza, durante gli anni di formazione universitaria.

## 6. Analisi e discussione dei risultati

### 6.1. Il questionario TEIP

Uno degli interrogativi che ha guidato la strutturazione della presente ricerca riguardava l'eventuale rilevazione di differenze significative relative ai punteggi di autoefficacia percepita nelle proprie capacità di implementare una didattica personalizzata efficace tra coloro che frequentano il tirocinio. Dall'analisi dei dati emerge che gli studenti, dopo aver frequentato il percorso di tirocinio, hanno un punteggio medio complessivo nel questionario TEIP abbastanza elevato, come si evince dai dati riportati in Figura 1.

Scale TEIP	N	Punteggi teorici		Punteggi ottenuti		Media	Dev. std.
		Minimo	Massimo	Minimo	Massimo		
EII Efficacy to use inclusive instruction	269	6	36	16.00	36.00	28.7993	3.69911
EC Efficacy in Managin Behaviour	269	7	42	17.00	42.00	32.2156	4.48276

EMB Efficacy in collaboration	269	5	30	7.00	30.00	24.3346	3.90364
TOT	269	18	108	44.00	108.00	85.3494	10.86607

Figura 1. Statistiche descrittive relative al punteggio complessivo nel TEIP.

Sono stati inoltre indagati più nello specifico le percezioni di autoefficacia degli studenti rispetto alle tre scale che compongono lo strumento. Con riferimento alla scala relativa all'autoefficacia nel mettere in atto una didattica personalizzata (EII) si riscontrano più alte percentuali d'accordo (D'accordo + Fortemente d'accordo) rispetto alla capacità di fornire spiegazioni alternative quando gli studenti sono confusi (81.5%) e per quanto riguarda la capacità di utilizzare una varietà di strategie di valutazione e la capacità di progettare compiti di apprendimento in modo da soddisfare le esigenze individuali di ciascuno studente (75.8%) (Figura 2).

<i>Efficacy to use Inclusive Instruction</i>	1	2	3	4	5	6
Sono in grado di utilizzare una varietà di strategie di valutazione	0.4	7.8	16.0	45.7	30.1	
Sono in grado di fornire una spiegazione alternativa o un esempio quando gli studenti sono confusi	1.1	3.3	14.1	45.4	36.1	
Ho fiducia nella mia capacità di progettare compiti di apprendimento in modo da soddisfare le esigenze individuali di ciascuno studente	0.7	5.9	17.5	45.7	30.1	
Posso valutare con precisione se gli studenti hanno compreso ciò che ho loro insegnato	2.6	9.3	36.1	43.5	8.6	
Posso fornire compiti sfidanti appropriati per gli allievi particolarmente capaci	1.5	1.5	8.6	24.9	53.9	9.7
Ho fiducia nelle mie capacità di riuscire ad ottenere il massimo dagli studenti più difficili	0.7	6.7	33.8	40.5	18.2	

Figura 2. Frequenze percentuali del campione agli item della scala EII (1 Fortemente in disaccordo; 2 Disaccordo; 3 In parte in disaccordo; 4 In parte d'accordo; 5 D'accordo; 6 Fortemente d'accordo).

Per quanto riguarda la scala relativa all'efficacia nella capacità di gestire comportamenti problematici (Figura 3) si evidenziano più alte percentuali di accordo (D'accordo + Fortemente d'accordo) rispetto alla possibilità di sapere come far lavorare in coppia o in piccoli gruppi gli alunni (82.9%) e nell'essere in grado di far rispettare a questi ultimi le regole della classe (68.8%).

<i>Efficacy in Managing Behaviour</i>	1	2	3	4	5	6
Ho fiducia nella mia capacità di far lavorare gli studenti in coppia o in piccoli gruppi	1.1	3.0	13.0	44.2	38.7	
Ho fiducia nella mia capacità di prevenire comportamenti dirompenti in classe prima che si verifichino	0.7	9.3	34.9	43.9	11.2	
Posso contenere un comportamento di disturbo in classe	0.7	0.7	8.6	43.1	38.3	8.6
Sono in grado di calmare uno studente che è fastidioso o rumoroso	3.3	7.4	30.5	48.0	10.8	
Sono in grado di far rispettare agli studenti le regole della classe	1.1	5.2	24.9	52.8	16.0	
Penso di riuscire a gestire gli studenti fisicamente aggressivi	1.5	5.6	16.7	43.5	28.6	4.1
Riesco a rendere lo studente consapevole delle mie aspettative riguardo al suo comportamento	0.7	1.1	5.6	27.1	51.3	14.1

Figura 3. Frequenze percentuali del campione agli item della scala EMB (1 Fortemente in disaccordo; 2 Disaccordo; 3 In parte in disaccordo; 4 In parte d'accordo; 5 D'accordo; 6 Fortemente d'accordo).

Infine, per quanto riguarda la scala relativa all'efficacia percepita nella collaborazione, i dati evidenziano alte percentuali di accordo rispetto alla possibilità di collaborare con altri insegnanti nella progettazione di interventi educativi (75.9%) e nella possibilità di attuare questi ultimi in classe collaborando (91.8%). Si riscontra una percentuale di accordo pari al 65.4% anche rispetto alla possibilità di collaborare con le famiglie per aiutare i propri figli ad andare bene a scuola, pari al 68.7% nella capacità di far sentire i genitori a proprio agio a scuola e pari al 61.3% riguardo alla capacità di coinvolgere i genitori nelle attività scolastiche che riguardano i loro figli (Figura 4).

<i>Efficacy in Collaboration</i>	1	2	3	4	5	6
Posso aiutare le famiglie ad aiutare i loro figli ad andare bene a scuola	0.7	0.7	9.3	23.8	41.6	23.8
Sono in grado di lavorare collaborando con altri insegnanti	0.4	1.1	6.7	15.2	44.2	32.3
Ho fiducia nella mia capacità di coinvolgere i genitori nelle attività scolastiche che riguardano i loro figli	0.7	1.5	5.9	30.5	40.5	20.8
Posso far sentire i genitori a proprio agio a scuola	0.7	0.7	6.3	23.4	46.8	21.9
Posso collaborare con altri insegnanti nella progettazione di interventi educativi	0.7	1.5	6.7	15.2	33.1	42.8

Figura 4. Frequenze percentuali del campione agli item della scala EC (1 Fortemente in disaccordo; 2 Disaccordo; 3 In parte in disaccordo; 4 In parte d'accordo; 5 D'Accordo; 6 Fortemente d'accordo).

## 6.2. Il Questionario sulla Tipologia Decisionale

Come è stato detto, il QTD analizza una capacità decisionale generale, applicabile ad ogni tipo di situazione, per affrontare e risolvere un problema. Per ciascuna delle scale – Deliberazione e Risolutezza – sono forniti i punteggi minimi e massimi. Vengono altresì riportate le medie ottenute da tutto il campione. I risultati dell'elaborazione statistica sono sintetizzati nelle tabelle di seguito riportate.

SCALE QTD	N	Punteggi teorici		Punteggi ottenuti		Media	Dev.std.
		Minimo	Massimo	Minimo	Massimo		
Deliberazione/Risolutezza	269	8	48	28	48	43.6840	4.00473
Deliberazione	269	6	36	16	36	29.7955	4.18051
Risolutezza	269	10	60	26	60	53.8476	5.68802

Figura 5. Statistiche descrittive relative al punteggio complessivo nel QTD.

La lettura dei valori medi dei punteggi dei vari item ci ha consentito di individuare le tipologie decisionali dei 269 studenti universitari a cui è stato somministrato il questionario. Dalla combinazione dei tre livelli delle due componenti del processo decisionale (deliberazione e risolutezza), hanno origine nove possibili tipi decisionali di cui tre ben delineati e sei complementari che di seguito riportiamo. Dall'esame dei dati rilevati sono state individuate le tipologie decisionali e i livelli in cui gli studenti si sono collocati. La disposizione delle due componenti con i rispettivi nove tipi decisionali è rappresentata nella Figura 6.

<b>Deliberazione</b>	Alta	Riflessione senza decisione 1.98%	Riflessione e decisione instabili 13.10%	Riflessione e determinazione 16.27%
	Media	Riflessione parziale e indecisione 9.52%	Riflessione e Decisione mediocri 15.08%	Decisione forte ma poco fondata razionalmente 3.57%
	Bassa	Evitamento e disimpegno 23.02%	Riflessione scarsa e decisione debole 13.89%	Decisione forte ma infondata 3.57%
		<i>Bassa</i>	<i>Media</i>	<i>Alta</i>
<b>Risolutezza</b>				

Figura 6. Distribuzione percentuale dei profili del QTD.

1. *Evitamento o disimpegno.* Il 23.02% del campione ottiene un punteggio basso su entrambe le scale. Si tratta di studenti che tendono a fuggire dal prendere decisioni, a non riflettere sulle alternative di soluzione e a non impegnarsi nel portare avanti una scelta intrapresa;
2. *Riflessione e decisione mediocri.* Il 15.08% degli studenti che raggiunge punteggi prettamente medi su entrambe le scale analizza sommariamente il problema e le sue possibili soluzioni e prende decisioni che difficilmente si mostrano definitive;
3. *Riflessione e determinazione.* Il 16.27% del campione consegue punteggi alti su entrambe le scale. Tali studenti si rivelano abili nel valutare accuratamente le alternative possibili e, una volta scelta quella che ritengono più valida, si impegnano per portarla a compimento. Tipi decisionali complementari, con prevalenza di una componente;
4. *Riflessione senza decisione.* L'1.98% degli studenti ottiene punteggi alti in deliberazione e bassi in risolutezza. Sono ragazzi che riflettono molto sulle alternative possibili per risolvere il problema ma si perdono nella loro attenta valutazione, senza arrivare alla decisione definitiva e alla sua messa in atto;
5. *Riflessione parziale e indecisione.* Il 9.52% degli studenti ha punteggi medi in deliberazione e bassi in risolutezza. Tali soggetti operano una veloce e disattenta analisi delle alternative possibili e rimangono indecisi rispetto alla scelta da intraprendere;
6. *Riflessione e decisione instabili.* Il 5.51% degli studenti raggiunge punteggi medi in risolutezza e alti in deliberazione. Sono ragazzi molto abili nel riflettere sulle alternative di soluzione ma non arrivano ad una decisione stabile e definitiva;
7. *Riflessione scarsa e decisione debole.* Il 13.10% degli studenti consegue punteggi medi in risolutezza e bassi in deliberazione. Essi riflettono sommariamente sul problema (o non riflettono del tutto) e la decisione cui arrivano è debole;
8. *Decisione forte ma poco fondata razionalmente.* Solo il 3.57% del campione ottiene punteggi alti in risolutezza e medi in deliberazione. Tali studenti analizzano sommariamente le diverse alternative possibili e sono poco coinvolti nella soluzione scelta;
9. *Decisione forte ma infondata.* Il 3.57% degli studenti con punteggi alti in risolutezza e bassi in deliberazione: sono capaci e tenaci nel portare avanti la scelta, ma questa si basa su processi superficiali, in cui le diverse alternative possibili non sono state prese in considerazione.

### 6.3. Analisi delle pratiche didattiche

Sono state raccolte 269 pratiche didattiche progettate dagli studenti. Dopo averle raccolte, si è proceduto alla loro analisi. Sono stati presi in considerazione i diversi dispositivi di analisi delle pratiche per poter scegliere quelli più adatti per la finalità della ricerca.

Attraverso un processo di lettura, rilettura ed analisi dei testi, è stato possibile individuare alcuni orientamenti didattici trasversali o per così dire trasversivi che si rilevano con più frequenza nelle narrazioni dei tirocinanti e che offrono delle indicazioni specifiche sulla personalizzazione didattica. Alcuni temi si intrecciano tra di loro secondo un gioco di incastri e rimandi. Nella lettura delle narrazioni risulta possibile infatti notare la presenza di più dimensioni dell'agire didattico. Il fatto di constatare la presenza di orientamenti didattici trasversali a tutte le pratiche è una testimonianza di come esse siano il frutto del lavoro formativo svolto durante cinque mesi di tirocinio.

Come avviene nella ricerca empirica di taglio qualitativo, in cui si analizzano i testi direttamente raccolti sul campo, come i racconti orali (Mortari, 2007) o le produzioni scritte degli insegnanti (Laneve, 2009), il metodo di analisi seguito ha comportato un'attenta lettura e rilettura dei testi narrativi per l'individuazione dei temi ricorrenti e trasversali alle scritture, che hanno lasciato trasparire alcuni elementi presenti nell'atto di insegnare.

Gli studenti tirocinanti hanno narrato le proprie pratiche didattiche, descrivendo anche gli strumenti e i materiali utilizzati in classe; ognuno ha raccontato la propria esperienza e i problemi che aveva affrontato in aula, specificando le modalità di lavoro, gli ostacoli percepiti nella risoluzione dei problemi da parte degli alunni e le strategie attuate per aiutarli a risolverli.

Pur nella varietà delle situazioni, emergono con una certa chiarezza alcune costanti che sembrano essere espressione di una specifica focalizzazione sulla centralità dell'alunno. In primo luogo, si avverte in tutte le narrazioni un'intenzionalità educativa rivolta alla totalità della persona. In secondo luogo, emerge la consapevole ricerca di relazioni efficaci e significative con gli alunni, nella consapevolezza che anche il rendimento scolastico e formativo è facilitato da un clima positivo, realizzabile solo attraverso la capacità di parlare al cuore di ognuno. In aggiunta, emerge come fondamentale il desiderio di creare un contesto in cui gli alunni siano riconosciuti e valorizzati. Dalle progettazioni emerge inoltre il ruolo importante che gli studenti, futuri insegnanti, attribuiscono ai genitori, che si propongono di coinvolgere e corresponsabilizzare al massimo nel lavoro educativo svolto dalla scuola.

Riflettere sul sistema dell'educazione personalizzata, su cui poggia l'impianto concettuale del tirocinio, ha permesso agli studenti progettare la propria attività didattica considerando tutte le differenze esistenti tra gli alunni in modo da valorizzare lo sviluppo armonico e integrale di ogni singolo alunno.

#### **6.4. Il focus group con i tutor coordinatori: progettualità e personalizzazione**

A conclusione dell'intervento formativo è stata realizzata una sessione di focus group di 50 minuti, con i sei insegnanti tutor coordinatori della terza annualità di tirocinio.

Nel corso della discussione, il moderatore ha cercato di trattare tutti gli argomenti della scaletta, dedicando a ciascuno un tempo equo. Si è utilizzata la strategia del *funneling* (Frisina, 2010) e quindi gli argomenti più importanti sono stati messi al centro della discussione, nel senso che sono stati affrontati indicativamente a metà incontro, dopo che i partecipanti avevano iniziato ad esplorare il tema.

Le aree tematiche scelte per il focus group sul tirocinio sono state: progettazione e personalizzazione; le competenze professionali del maestro; le competenze professionali del tutor; la pratica professionale come fonte continua di apprendimento; l'integrazione tra corsi universitari, percorsi di laboratorio e di tirocinio; il valore formativo dell'esperienza di tirocinio e le competenze acquisite o potenziate durante il percorso; le modalità di progettazione degli interventi per gli studenti in riferimento alle dimensioni dell'*attention*, della *relevance*, della *confidence* e della *satisfaction* (Keller, 1983).

Il materiale raccolto nel *focus group* è stato sistematizzato dal gruppo di ricerca in un insieme di asserti e di nessi tra asserti, secondo un approccio simile a quanto avviene nell'analisi dei testi e nella ricerca etnografica (Losito, 1993), nel rispetto della specificità del tema. L'analisi del materiale ricavato dalla sessione del focus group è stata effettuata mediante griglie e schemi appositamente preparati; è stato così possibile sistematizzare le opinioni e le posizioni dei tutor sugli argomenti trattati.

I risultati del focus group offrono anzitutto una serie di indicazioni molto positive circa la progettualità e la personalizzazione. I tutor hanno così definito la personalizzazione: "consiste nell'attenzione all'educazione integrale di ogni allievo, corroborata dalla differenziazione del percorso didattico-educativo di ciascuno studente, dalla sua responsabilizzazione nella costruzione del proprio percorso di tirocinio e dal sostegno di una comunità formativa". Con altri interventi, i tutor hanno precisato che la personalizzazione è uno degli aspetti più qualificanti dei progetti di tirocinio. Effettivamente l'attenzione personalizzata ad ogni studente universitario è una scelta diffusa nella conduzione del tirocinio da parte dei tutor, che contestualmente preparano i tirocinanti a sperimentare la didattica personalizzata nelle classi scolastiche dove svolgono il tirocinio, con vivo apprezzamento da parte di quasi tutti i docenti accoglienti.

Siccome il coinvolgimento di ciascuno studente nella costruzione del proprio percorso di tirocinio è collocato al centro della personalizzazione, non poteva mancare un richiamo al processo di responsabilizzazione formativo-professionale; per esempio, una tutor afferma che la personalizzazione: "consiste nella promozione di forme di responsabilità personale". Praticamente tutti gli insegnanti accoglienti discutono con gli studenti sui metodi didattici usati in classe, anche se solo circa il 60% di essi li coinvolge nella selezione dei contenuti curricolari. Nel corso della discussione varie insegnanti tutor del tirocinio sottolineano "l'importanza di condividere con gli studenti degli obiettivi educativi e dei criteri di valutazione". Si sottolinea anche l'importanza di una autovalutazione consapevole e la possibilità di far scegliere ai tirocinanti le attività didattiche con responsabilità. Si afferma che "le convinzioni di autoefficacia degli studenti influenzano la qualità del loro tirocinio, le metodologie didattiche utilizzate e la partecipazione degli alunni all'apprendimento". Nel rispondere alla domanda "Secondo te quali sono le competenze professionali più importanti che un maestro dovrebbe possedere", le tutor hanno sottolineato la rilevanza delle competenze comunicativo-relazionali, delle competenze disciplinari, metodologiche, gestionali, strategiche ed organizzative; inoltre, ritengono fondamentale la capacità di revisione delle proprie posizioni sia rispetto ai colleghi che agli alunni, nonché la capacità di analisi e progettazione.

In particolare, per quanto riguarda il fornire agli studenti una formazione adeguata per la progettazione, le tutor hanno sottolineato l'importanza di dotare gli studenti di conoscenze e competenze solide e aggiornate, necessarie per garantire una progettazione didattica personalizzata che includa vari metodi di insegnamento e che poggi sulla condivisione delle migliori pratiche. Le tutor hanno sottolineato la rilevanza degli approcci interdisciplinari, cooperativi, creativi e del lavoro di squadra. Si è altresì focalizzata l'attenzione sui metodi

di insegnamento, di apprendimento e di valutazione innovativi, la creazione di ambienti di apprendimento soddisfacenti che permettano il lavoro di gruppo, l'apprendimento cooperativo e che sviluppino il pensiero creativo e la capacità di risolvere problemi. Centrale è la partecipazione degli studenti alle attività previste nel tirocinio indiretto dove è possibile verificare se e come siano stati conseguiti gli obiettivi di apprendimento previsti. L'esperienza di tirocinio risulta pienamente formativa laddove il tutor, riconosciuto apertamente dai tirocinanti come modello di competenze al quale ispirarsi, mostra di avere le seguenti caratteristiche personali e professionali, spesso associate tra loro: *pensiero riflessivo* in situazioni-problema complesse (il docente tutor riconosce una situazione come problema, ne individua gli elementi attraverso una osservazione accurata, formula ipotesi come tentativi da mettere in pratica per arrivare alla soluzione); *imparare a imparare*, in termini di autoformazione (le ipotesi di soluzione dei problemi sono basate non solo sull'esperienza personale pregressa, ma anche sulla perlustrazione di nuove ricerche e metodologie; il docente-tutor, cioè, è aperto alla sperimentazione e all'innovazione); *cooperazione* con i colleghi (che porta a formulare ipotesi comuni all'interno di una progettazione condivisa); *autoregolazione delle emozioni* (in virtù della quale il docente-tutor riesce ad esercitare l'autocontrollo in situazioni critiche e a gestire i conflitti, spesso svolgendo il ruolo di semplice facilitatore del confronto tra pari); *empatia* (grazie alla quale il tutor riconosce i bisogni, le emozioni e i vissuti degli studenti; stabilisce relazioni significative con gli studenti che lo apprezzano come un punto di riferimento cruciale per il proprio benessere; si rapporta alle diversità e alle differenti forme di bisogno senza cadere nella stereotipia).

Le quattro condizioni necessarie al pieno coinvolgimento di uno studente in un'attività di tirocinio sono state così esplicitate dai tutor. In primo luogo, l'attenzione (A) dello studente deve essere catturata e un livello profondo di curiosità deve venir attivato o stimolato. In un secondo luogo, il consiglio deve essere recepito quale rilevante (R) e significativo per chi apprende, deve far riferimento ai suoi obiettivi e alle sue esperienze. La terza condizione necessaria è la confidenza (C): lo studente deve aver fiducia nelle proprie capacità di successo e deve pensare che la riuscita dipenda dal suo sforzo e dal suo impegno e non da circostanze esterne favorevoli (docente accogliente bravo, classe senza particolari problemi, etc.). L'ultima condizione è quella della soddisfazione (S), che si riferisce ai sentimenti positivi circa gli obiettivi raggiunti. Infine i tutor affermano che gli studenti si mostrano soddisfatti quando ritengono di essere stati efficaci nel progettare qualcosa di innovativo e interessante per gli alunni.

## 7. Conclusioni

Il modello operativo sperimentato per la riflessione sulla capacità di progettare attività didattiche nella scuola primaria nell'ambito del tirocinio per la formazione dei futuri maestri, è basato sulla raccolta e l'analisi di pratiche didattiche personalizzate. Il modello presentato contempla che l'oggetto della formazione sia elaborato assieme agli studenti e agli insegnanti tutor. Esso dà spazio alla responsabilità personale, alla costruzione di un sapere in situazione, a partire dalla consapevolezza di essere parte di una comunità professionale; si aggancia a processi organizzativi e a problemi reali che si incontrano nell'agire scolastico; aiuta studenti e tutor a riflettere, rileggere e ri-orientare i propri schemi mentali, le proprie competenze e la propria esperienza in classe; punta su logiche di apprendimento autoregolato, che siano funzionali alla promozione negli studenti dell'attitudine ad apprendere, a partendo dalla riflessione sulle pratiche educative osservate o esperite durante l'esperienza del tirocinio.

Le valutazioni scaturite dall'utilizzo dei questionari TIEP e QTD e della guida per la scrittura della pratica didattica, possono costituire la via per dotare gli studenti di adeguate e positive convinzioni di efficacia. Si è evidenziato negli studenti un forte desiderio di cimentarsi nella realtà della vita scolastica, per mostrare le proprie competenze; ma per poter usare in modo responsabile e creativo le competenze professionali iniziali, i principianti hanno bisogno di adulti generativi che siano dei punti di riferimento per la futura vita professionale, e di percorsi di tirocinio che consentano loro di sviluppare una solida competenza professionale. In tal senso gli insegnanti tutor del tirocinio costituiscono una risorsa indispensabile per la costruzione di una visione appropriata dei compiti-problema negli studenti quando, come è avvenuto in questa occasione, sollecitano dei processi cognitivi non formali basati sull'imitazione, sull'intuizione, sull'apprendimento per tentativi ed errori e sull'aiuto reciproco.

### Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 64–87.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87–91.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente–SAED): adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 485–509.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821–832.
- Chong, W., Klassen, R. M., Huan, V., Wong, L., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types teacher efficacy belief, and academic climate: Perspectives from Asian Middle Schools. *The Journal of Educational Research*, 103, 183–190.
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and psychological measurement*, 51(3), 755–765.
- Friedman, I. A. (1996). Deliberation and resolution in decision-making processes: A self-report scale for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 5, 881–890.
- Frisina, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.
- García Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Keynote presentation at the Building Teacher Quality. *Australian Council for Educational Research: Annual Conference on Building Teacher Quality 2003*, 1–17. Melbourne: ACER.



- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604–621.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* (pp. 383-434). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Kramarski, B., & Zeichner, O. (2001), Using technology to enhance mathematical reasoning: effects of feedback and self-regulation learning, *Educational Media International*, 38(2-3), 77–82.
- La Marca, A., Gülbay, E., & Di Martino, V. (2018). Learning strategies, decision-making styles and conscious use of technologies in initial teacher education. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(1), 150–164.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341–359.
- Laneve, C., (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson,
- Losito, M. (1993). *L'analisi del contenuto*. Milano: FrancoAngeli.
- Love, A. M., Toland, M. D., Usher, E. L., Campbell, J. M., & Spriggs, A. D. (2019). Can I teach students with Autism Spectrum Disorder? Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students. *Research in developmental disabilities*, 89, 41–50.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Mahony, C. (2016). *Assessing teachers' attitudes towards inclusive education within an urban school district in Ireland*. Doctorate Dissertation, School of Arts, Department of Psychology, Dublin, Ireland.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234–251.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Poláček, K. (2005). *QPA. Questionario sui Processi di Apprendimento*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Putwain, D. W., & von der Embse, N. P. (2019). Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. *Educational Psychology*, 39(1), 51–64.

- Roeser, R., Arbreton, A., & Anderman, E. (1993). Teacher characteristics and their effects on student motivation across the school year. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207–231.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160.
- Sposetti, P., & Szpunar, G. (Eds.). (2018). *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel mondo della pratica*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- SPSS 25. Software. <https://www.spss.it/statistics-for-data-analysis> (ver. 15.07.2020).
- Tacconi, G. (2014). La didattica nella Formazione Professionale Iniziale e l'esigenza di tenere insieme operatività e riflessività. In D. Nicoli (Ed.), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale* (pp. 177-201). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218–234.
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher Self-Efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117-137). Greenwich, CT: Information Age.
- Zanniello, G. (2010). La personalizzazione del rapporto didattico. In S. La Rosa (Ed.), *La qualità delle relazioni umane nell'Università* (pp. 143-148). Milano: FrancoAngeli.
- Zee, M., Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981–1015.
- Zhu, X., Law, K. S., Sun, C., & Yang, D. (2019). Thriving of employees with disabilities: The roles of job self-efficacy, inclusion, and team-learning climate. *Human Resource Management*, 58(1), 21–34.