

La Scuola Se

collana diretta da

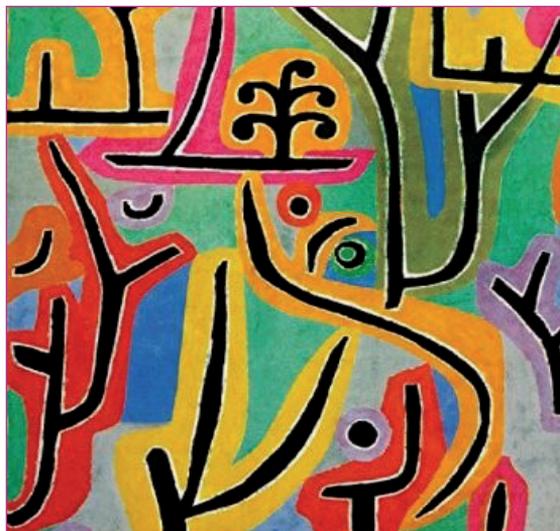
Franco Frabboni e Manuela Gallerani

La formazione iniziale degli insegnanti

Un'indagine sul TFA a Bologna

a cura di

Dina Guglielmi e Luigi Guerra



FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



La Scuola Se

Collana di cultura pedagogica e di progettazione didattica
diretta da *Franco Frabboni* e *Manuela Gallerani*

La collana **La Scuola Se** diversifica la propria offerta di *cultura pedagogica* e di *progettazione didattica* in tre Sezioni tematiche: *Scuola aperta*, *Fare scuola* e *Scaffale CIRE* (Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna).

Prima sezione: Scuola aperta. Raccoglie contributi teorici e progettuali che pongono al centro dell'attenzione le professioni di *caring*, sottolineando l'interconnessione/integrazione dei sistemi formativi sia con le agenzie intenzionalmente educative (famiglia, enti locali, privato sociale, mondo del lavoro, associazionismo, chiese), sia con il territorio inteso come ambito dei beni paesaggistici ed artistico-culturali.

Questo primo itinerario editoriale de **La Scuola Se** è rivolto agli studenti delle attuali *Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione*, *Scuola di Lettere e Beni culturali*, *Scuola di Medicina e Chirurgia*. E ovviamente al mondo degli operatori culturali di territorio.

Seconda sezione: Fare scuola. Offre contributi teorici e progettuali per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di ogni ordine e grado.

Questo secondo itinerario editoriale della **Scuola Se** rivolge particolare attenzione alle competenze professionali dei docenti della scuola di base (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado) e della scuola secondaria di secondo grado.

Terza sezione: Scaffale CIRE. Raccoglie contributi teorici e progettuali intesi a documentare la fertile attività investigativa e progettuale del Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna rivolta alla qualità dei processi di insegnamento/apprendimento in ambito scolastico e universitario.

Questo terzo itinerario editoriale della **Scuola Se** riceve contributi di alta qualità scientifica redatti da docenti studiosi di **Didattica generale** e di **Didattica disciplinare**.

La Didattica generale ha il compito di ottimizzare sia la *qualità dell'insegnamento* (tramite l'offerta di flessibili modelli organizzativi e curricolari), sia la *qualità dell'apprendimento* (tramite l'offerta di saperi individualizzati sugli

stili cognitivi degli allievi). Il tutto attraverso rigorose *pratiche docimologiche* di valutazione diagnostica, formativa e sommativa.

La Didattica disciplinare - dell'Italiano, delle Lingue straniere, della Storia, della Geografia, della Filosofia, della Musica, della Matematica, della Fisica, della Chimica, delle Scienze naturali ecc. - ha il compito di ottimizzare la *morfologia* delle materie scolastiche e accademiche intervenendo sui contenuti, mettendo in rilievo i rispettivi paradigmi interpretativi e metodologie della ricerca. Soprattutto nella direzione di individuare nessi interdisciplinari mirati alla *trasversalità cognitiva*.

Comitato scientifico

Marguerite Altet - Università di Nantes

Nando Belardi - Università di Chemnitz

Bruno D'Amore - Università di Bologna

Umberto Margiotta - Università di Venezia

Augusto Palmonari - Università di Bologna

Giuseppe Trebisacce - Università della Calabria

Werner Wiater - Università di Augsburg

Massimo Baldacci - Università di Urbino

Franco Cambi - Università di Firenze

Duccio Demetrio - Università Bicocca di Milano

Alessandro Mariani - Università di Firenze

Vincenzo Sarracino - Università di Caserta

Gerwald Wallnöfer - Università di Bolzano

Miguel Zabalza - Università di Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco". Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei Referee.

La formazione iniziale degli insegnanti

Un'indagine sul TFA a Bologna

a cura di

Dina Guglielmi e Luigi Guerra

FrancoAngeli

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione
"Giovanni Maria. Bertin" dell'Università di Bologna.

In copertina: Paul Klee, *Parco Vicino A Lu*, 1938, Berna, Zentrum Paul Klee, particolare

Progetto grafico di copertina di Elena Pellegrini

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione , di <i>Dina Guglielmi e Luigi Guerra</i>	pag.	9
1. Il progetto di valutazione del percorso TFA , di <i>Dina Guglielmi e Luigi Guerra</i>	»	11
1.1 Il percorso di valutazione	»	11
1.2 Il gruppo di ricerca e la metodologia di indagine	»	12
1.3 Lo Strumento	»	14
1.4 I partecipanti	»	15
1.5 Rilevazione T1 (all'inizio del TFA, Febbraio 2015)	»	15
1.6 Rilevazione T2 (alla fine del tirocinio, Aprile 2015)	»	15
1.7 Rilevazione T3 (alla fine del TFA, Luglio 2015)	»	15
1.8 Campione che ha partecipato sia al T1 che al T3	»	15
1.9 Risultati principali	»	16
1.10 Una valutazione complessiva sul TFA	»	21
Riferimenti bibliografici	»	22
2. Autoefficacia nell'insegnamento e esperienza di tirocinio , di <i>Lucia Balduzzi, Dina Guglielmi, Mi- chela Vignoli</i>	»	25
2.1 Insegnanti e autoefficacia	»	25
2.2 I risultati dell'analisi quantitativa	»	33
2.3 I risultati dell'analisi qualitativa	»	34
2.4 Conclusioni	»	39
Riferimenti bibliografici	»	41

3. La dimensione didattica: percezioni su atteggiamenti, pratiche ed efficacia nei futuri insegnanti, di <i>Lucia Balduzzi, Elena Pacetti, Michela Schenetti</i>	pag.	43
3.1 Introduzione		43
3.2 La presentazione dello strumento	»	44
3.3 La percezione di efficacia didattica	»	60
3.4 Conclusioni	»	65
Riferimenti bibliografici	»	67
4. Corsisti TFA e Nuove Tecnologie, di <i>Manuela Fabbri, Luigi Guerra, Elena Pacetti</i>	»	69
4.1 Introduzione	»	69
4.2 La consuetudine dei corsisti con le Nuove Tecnologie	»	70
4.3 L'uso delle ICT nella scuola	»	78
4.4 Le ICT come strumento della professionalità docente	»	83
4.5 Osservazioni emergenti dal questionario	»	90
4.6 Considerazioni conclusive	»	91
Riferimenti bibliografici	»	96
5. Progettare e valutare per una didattica equa e di qualità? Convinzioni sulla professionalità dell'insegnante in classe fra gli iscritti al TFA di Bologna, di <i>Ira Vannini</i>	»	97
5.1 Competenze progettuali e valutative nella scuola di oggi. Un breve quadro di riferimento	»	97
5.2 Obiettivi, variabili e ipotesi esplorative	»	100
5.3 Presentazione dei risultati (alcuni cenni metodologici)	»	104
5.4 Prime conclusioni	»	115
Riferimenti bibliografici	»	117
6. Il TFA e l'educazione permanente: un incontro auspicabile tra utopia e possibilità, di <i>Manuela Gallerani</i>	»	120
6.1 Premessa	»	120
6.2 L'educazione permanente e lo sviluppo professionale dei docenti: un primo <i>framework</i> interpretativo	»	122

6.3 L'educazione permanente negli atteggiamenti dei docenti: la lettura dei dati e la loro interpretazione	pag.	129
6.4 Conclusioni	»	140
Riferimenti bibliografici	»	146
7 La dimensione storico-educativa per la formazione dei docenti di scuola secondaria, di Mirella D'Ascenzo	»	149
7.1 L'offerta didattica per il Tirocinio Formativo Attivo di Bologna	»	149
7.2 Alcuni dati emergenti dalla ricerca	»	155
Riferimenti bibliografici	»	160
8. Formazione iniziale degli insegnanti e prospettive inclusive, di Patrizia Sandri, Elena Malaguti, Roberto Dainese	»	163
8.1 Analisi e interpretazione dei dati	»	168
8.2 Analisi dei dati del questionario finale	»	169
8.3 Conclusioni	»	183
Riferimenti bibliografici	»	186
Conclusioni, di Dina Guglielmi e Luigi Guerra	»	188
Le autrici e gli autori	»	194

Introduzione

Il progetto presentato in questo volume si inserisce all'interno del filone di studi che il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna sta sviluppando sulla professionalità degli insegnanti. In particolare, il progetto si pone l'obiettivo di valutare l'efficacia del TFA (Tirocinio Formativo Attivo): il corso di studi finalizzato al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie, introdotto con DM. 249/2010. Di tale corso sono state ad oggi realizzate due edizioni, mentre se ne prevede una terza, probabilmente l'ultima, nei prossimi mesi. Il focus di questo lavoro, che riguarda pertanto il percorso finale di formazione professionale dell'insegnante, prima del suo ingresso nel mondo del lavoro, prende specificamente in esame materiali raccolti all'interno della seconda edizione del TFA, svoltasi nell'A.A. 2014/15.

Sono diverse le motivazioni che hanno spinto il Dipartimento di Scienze dell'Educazione alla progettazione di un dispositivo di valutazione del TFA e alla sua concreta utilizzazione secondo le linee descritte in queste pagine.

In prima istanza, perché formare in modo efficace i futuri insegnanti significa investire non solo sulla qualità professionale dei futuri docenti, ma anche, in modo esponenziale, sulla qualità dei futuri studenti e cittadini.

In secondo luogo, perché esiste una forte attenzione da parte del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca rispetto al tema della formazione dei futuri insegnanti. Tale attenzione è dimostrata sia dall'investimento economico indirizzato alla messa in atto dei percorsi TFA in tutta Italia, sia dalle scelte contenute nella Legge 107/2015 (la cosiddetta "Buona Scuola") che prevedono una delega al Governo per la riformulazione complessiva dei percorsi di formazione dei docenti di scuola secondaria secondo linee del tutto innovative.

Infine, ma l'elenco potrebbe ovviamente continuare, perché la citata riformulazione in corso dei percorsi di formazione dei docenti rischia ancora una volta di essere effettuata (come a suo tempo avvenne di fatto per le SSIS

– Scuole di Specializzazione per l’insegnamento Secondario) senza aver effettuato alcuna valutazione sugli esiti dei percorsi formativi precedenti: sia sulla loro qualità per così dire intrinseca, sia sulle loro ricadute nella qualità dell’operare professionale degli insegnanti formati.

Per tali motivi è apparso necessario raccogliere elementi di valutazione del percorso TFA in un’ottica che comprenda non solo la quantità e qualità di competenze che i futuri insegnanti hanno appreso durante il percorso, ma anche l’individuazione (ovviamente, solo previsionale) di quanto di ciò che hanno appreso possa poi, almeno nelle loro intenzioni, ma anche sulla base dell’esperienza di tirocinio effettivamente svolta, essere concretamente messo in pratica nella quotidianità del loro futuro agire in quanto insegnanti.

Il desiderio di mettere celermente a disposizione di tutti i dati raccolti e le conseguenti prime osservazioni interpretative formulate dal gruppo di ricerca ha fatto privilegiare la scelta di pubblicare un lavoro che presenta ancora numerosi motivi di provvisorietà ed asistematicità. È intenzione del Dipartimento proseguire l’indagine assumendo come oggetto di ricerca la prossima edizione del TFA (o i nuovi percorsi formativi che verranno previsti in applicazione della L. 107/2015) ed utilizzando gli strumenti e le riflessioni contenute in questa pubblicazione come una sorta di lavoro di pre-ricerca, funzionale alla realizzazione di un prodotto più organico sul piano sia quantitativo, sia qualitativo.

Appartiene peraltro alla convinzione degli Autori come già questo breve lavoro sia in grado di fornire indicazioni utili a chi ritiene strategica per il Paese la qualità della formazione degli insegnanti ed opera per un suo profondo rinnovamento. Nello stesso tempo questa pubblicazione vuole anche fornire una testimonianza di come il mondo universitario sia consapevole dell’importanza di fornire occasioni di apprendimento professionale significativo agli insegnanti in formazione e intende anche contrapporsi con vigore a quanti hanno in questi anni scelto di addebitare all’Università le oggettive lacune di un percorso formativo (il TFA) che sono invece sicuramente da imputare nella maggior parte dei casi alla confusione normativa e alle molteplici incertezze gestionali del Ministero. Basti ricordare che la seconda edizione del TFA, pensato normativamente come percorso annuale, ha visto drasticamente ridurre i suoi tempi effettivi di svolgimento ad una manciata di mesi per problemi giuridici e finanziari totalmente non di competenza delle Università.

Dina Guglielmi e Luigi Guerra

1. Il progetto di valutazione del percorso TFA

di *Dina Guglielmi e Luigi Guerra*

1.1 Il percorso di valutazione

Il dibattito circa l'efficacia dei programmi di formazione degli insegnanti *pre-service* è ancora molto acceso data la scarsa presenza di evidenze e di strumenti di misurazione che spieghino come e se questi corsi riescano ad aumentare le competenze degli insegnanti.

L'obiettivo della ricerca è stato quindi quello di sviluppare un sistema di monitoraggio in grado di fornire prime indicazioni relative all'efficacia del percorso e al reale trasferimento di quelle conoscenze e abilità che tengono presente la complessità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Il monitoraggio è strutturato in un'ottica longitudinale in modo da raccogliere indicazioni su come potenzialmente migliorare il TFA (o comunque i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria) negli anni futuri. Lo sforzo è stato quello di intendere la valutazione come processo continuo atto al miglioramento del percorso formativo. Costituisce infatti un feedback indispensabile affinché si possa rendere l'offerta formativa più efficace e consona alle esigenze manifestate dagli studenti, dalle scuole e dal Ministero stesso.

Il modello concettuale generale di valutazione nel quale le linee di ricerca si sono inserite è il CIPP Evaluation Model di Daniel Stufflebeam (1971), anche se in questo caso è stato possibile approfondire solo una parte delle componenti. L'acronimo CIPP corrisponde agli elementi costitutivi del modello valutativo: "contesto, input, processo, prodotto", cioè le macro-aree degli indicatori da rilevare, in un'ottica di tipo ecologico (Bronfenbrenner 1979, trad.it. 1986) che – pur sapendosi non esaustiva – mira a vedere l'offerta formativa da valutare come una realtà complessa cui solo può corrispondere un insieme altrettanto complesso, dinamico e vario di indicatori di qualità.

Sebbene la valutazione di un percorso formativo complesso e di rilevanza sociale come il TFA preveda una analisi approfondita di una moltitudine di

fattori potenzialmente intervenienti, si è deciso in via preliminare di attivare linee di ricerca inerenti solo ad alcuni aspetti, che si sono collocati in momenti diversi del processo (nei prossimi paragrafi illustrati nel dettaglio). Valutare l'efficacia di tale percorso nella prospettiva utilizzata significa analizzare quali sono le variabili che possono influire sulla buona riuscita del percorso in un'ottica longitudinale in modo da raccogliere indicazioni su come potenzialmente migliorare il TFA o i corsi che lo sostituiranno negli anni futuri, interagendo dove possibile con il contesto per capire cosa accade nel processo che porta allo sviluppo di competenze e al trasferimento delle stesse all'interno delle scuole.

La valutazione si è quindi centrata non solo sugli esiti dell'esperienza formativa (nello specifico gli apprendimenti), bensì sull'intero processo, in particolare su quello del trasferimento degli apprendimenti che oggi rappresenta un tema centrale nel dibattito sull'efficacia degli esiti formativi (Blume, Ford, Baldwin e Huang, 2010). Il tentativo è stato quello di focalizzare la valutazione, seppure con forti limiti nel coinvolgimento del contesto, sulla comprensione dei meccanismi di funzionamento dell'azione formativa, sulla ricostruzione delle condizioni di contesto che lo rendono maggiormente efficace, sull'intercettazione delle variabili intervenienti nel processo (Fracca-rolì e Vergani, 2004).

La formazione degli insegnanti è oggi considerata fondamentale per la riuscita e il miglioramento dell'organizzazione scolastica. Consapevoli delle criticità del TFA, l'obiettivo di questa ricerca è stato lavorare per il miglioramento del percorso sia in un'ottica di crescita organizzativa, sia in un'ottica di crescita professionale e di carriera degli insegnanti. L'aspettativa e l'obiettivo nel partecipare a corsi formativi di specializzazione è infatti di potenziare le proprie abilità, di crescere da un punto di vista professionale così come di favorire la propria carriera lavorativa (Grohmann e Kauffeld, 2013). Ne consegue l'importanza di capire quando e in che condizioni questo si realizza all'interno del percorso TFA.

Oltre a fornire indicazioni utili per migliorare il TFA, i risultati di questo studio, con il supporto della ricerca empirica, ampliano come si è già affermato anche le conoscenze sul processo di professionalizzazione degli insegnanti e sulle variabili implicate in questo percorso.

1.2 Il gruppo di ricerca e la metodologia di indagine

L'idea progettuale si è sviluppata su linee di ricerca tese a valutare differenti aspetti riguardanti il TFA che si basano anche su interessi e competenze specifiche di diverse aree disciplinari. In particolare, le aree disciplinari del

Dipartimento coinvolte nel progetto che hanno approfondito differenti prospettive sono state:

- Didattica e Pedagogia Speciale: Lucia Balduzzi, Roberto Dainese, Manuela Fabbri, Luigi Guerra, Elena Malaguti, Elena Pacetti, Patrizia Sandri e Michela Schenetti.
- Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni: Dina Guglielmi e Michela Vignoli
- Pedagogia Sperimentale: Ira Vannini
- Pedagogia Generale e Sociale: Manuela Gallerani
- Storia della Pedagogia: Mirella D'Ascenzo

Il modello di valutazione implementato è stato di tipo longitudinale. Per valutare un cambiamento è infatti indispensabile che il disegno di ricerca sia di questa tipologia, in grado di fornire una “fotografia” ripetuta del fenomeno nel tempo al fine di evidenziarne gli aspetti costanti e/o i cambiamenti (Fraccaroli, 1998). Il disegno longitudinale consente, infatti, di seguire lo sviluppo individuale nel tempo e di rispondere a domande circa la stabilità dell’atteggiamento o del comportamento indagato.

L’impianto di valutazione non si è limitato a rilevare gli apprendimenti, ma l’oggetto principale di indagine sono stati gli atteggiamenti, le percezioni, le credenze e le intenzioni di comportamento che, con modalità differenti, intervengono sul processo di apprendimento stesso.

All’inizio del TFA, in ogni classe è avvenuta una presentazione della ricerca da parte di un membro del gruppo di ricerca. A seguito della presentazione è stato richiesto a tutti i partecipanti volontari di firmare il consenso informato e fornire i propri indirizzi e-mail. Tutte le persone che hanno fornito la disponibilità a partecipare firmando il consenso informato alla ricerca hanno ricevuto una mail con il link cui accedere per la compilazione del questionario on line. In questo modo è stato possibile raggiungere i partecipanti tramite e-mail per la rilevazione all’avvio del percorso e dopo il tirocinio. L’ultima rilevazione a fine percorso TFA è invece stata realizzata tramite questionario cartaceo.

Le rilevazioni hanno quindi avuto luogo in tre momenti diversi: prima che il percorso formativo avesse inizio (Tempo 1-T1), durante il percorso al termine dell’attività di tirocinio (Tempo 2-T2), al termine dell’intervento formativo (Tempo 3-T3). Era inoltre prevista un’ultima rilevazione dopo un intervallo di tempo dalla conclusione del percorso (follow up, Tempo 4-T4), ipotizzata ma non ancora realizzata.



Fig. 2 – I momenti della valutazione

1.3 Lo Strumento

Agli studenti è stato chiesto di compilare tre questionari semi-strutturati con modalità di risposta tipo scala Likert. Le singole parti del questionario e le dimensioni sottostanti verranno illustrate nei capitoli seguenti prima dei risultati di dettaglio, mentre in questa sede si presenta la struttura complessiva dei tre strumenti.

Il questionario compilato prima del percorso (costituito da 102 item) e alla fine del percorso (costituito da 120 item) ha esplorato percezioni, atteggiamenti e comportamenti in relazione alle seguenti macro-aree (che troveranno un corrispettivo nei prossimi capitoli):

- Autoefficacia nell'insegnamento
- Didattica
- Nuove tecnologie
- Concezioni dell'insegnamento e valutazione:
- Formazione permanente
- Storia della pedagogia
- Inclusione (pedagogia speciale)

Il questionario compilato dagli studenti alla fine del tirocinio (T2) è costituito da 28 item relativi alla trasferibilità e applicabilità degli apprendimenti, all'utilità del tirocinio e del TFA per lo sviluppo di competenze e professionalità.

Oltre agli item con modalità di risposta su scala tipo Likert da 1 (per niente) a 5 (moltissimo) il questionario ha previsto due domande aperte sui fattori ostacolanti e facilitanti la trasferibilità degli apprendimenti del TFA.

1.4 I partecipanti

Complessivamente il TFA ha coinvolto 505 studenti distribuiti sulle 23 classi di concorso. Di seguito vengono riportati i dati principali rispetto al campione che nelle tre rilevazioni ha risposto al questionario.

1.5 Rilevazione T1 (all'inizio del TFA, Febbraio 2015)

Al primo questionario (T1) hanno risposto 303 studenti, 204 dei quali erano femmine (67,3%). L'età dei partecipanti è suddivisa in tre classi: 126 studenti (41,6%) hanno tra i 24 e i 29 anni, 95 (31,4%) tra i 30 e i 33 anni e i restanti 82 (27,1%) hanno un'età compresa tra i 34 e i 56 anni. Rispetto alla classe di concorso la maggior parte dei partecipanti (61,4%) apparteneva all'area umanistica (186 persone).

1.6 Rilevazione T2 (alla fine del tirocinio, Aprile 2015)

Hanno risposto al questionario T2 237 studenti, 153 dei quali erano femmine (64,6%). 93 studenti (39,2%) hanno un'età al questionario T2 tra i 25 e i 29 anni, 67 (28,3%) tra i 30 e i 33 anni e i restanti 77 (32,5%) tra i 34 e i 56 anni. La maggior parte dei partecipanti (55,3%) appartiene a una classe di concorso dell'area umanistica (131 persone).

1.7 Rilevazione T3 (alla fine del TFA, Luglio 2015)

Hanno risposto al questionario T3 332 studenti, di cui 213 (64,2%) donne. L'età dei partecipanti è suddivisa in tre classi: 123 studenti (37%) hanno tra i 25 e i 29 anni, 110 (70,2%) tra i 30 e i 33 anni e i restanti 99 (29,8%) tra i 34 e i 56 anni. Anche in questa rilevazione la maggior parte dei partecipanti (62,3%) appartiene a classi di concorso dell'area umanistica (207 persone).

1.8 Campione che ha partecipato sia al T1 che al T3

161 studenti hanno risposto al questionario sia T1 sia T3, 107 dei quali donne (66,5%). In questo sottocampione 59 studenti (36,6%) hanno tra i 25 e i 29 anni, 56 (34,8%) hanno tra i 30 e i 33 anni e i restanti 46 (28,6%) hanno

tra i 34 e i 56 anni. Rispetto alla classe di concorso, la maggior parte dei partecipanti (55,3%) appartiene all'area umanistica (89 persone).

1.9 Risultati principali

Nei capitoli che seguono verranno presentati nel dettaglio i risultati delle sette aree esplorate: Autoefficacia nell'insegnamento, Didattica, Nuove tecnologie, Concezioni dell'insegnamento e valutazione, Formazione permanente, Storia e Inclusione.

Il **secondo capitolo** approfondisce **il tema dell'autoefficacia e del trasferimento degli apprendimenti** alla pratica professionale. L'autoefficacia gioca un ruolo importante nella fase iniziale della carriera degli insegnanti, poiché si associa da un lato all'impegno e alla disponibilità a sperimentare e, dall'altro, ai risultati degli studenti. È quindi chiaramente un'area da presidiare nei percorsi formativi degli insegnanti *pre-service* come il TFA. La percezione di efficacia legata ai compiti dell'insegnante fa riferimento alle credenze degli insegnanti riguardo le proprie capacità di pianificare, organizzare e portare avanti quelle attività che sono necessarie a raggiungere obiettivi educativi. In questo lavoro, la percezione di efficacia è stata indagata attraverso una scala multidimensionale che ha permesso di rilevare l'autoefficacia: a) nell'insegnamento; b) nell'adeguare l'insegnamento ai bisogni individuali degli studenti; c) nel cooperare con colleghi e genitori; d) nel motivare gli studenti; e) nel mantenimento della disciplina e f) nel far fronte ai cambiamenti e alle sfide della scuola. Il risultato sicuramente più rilevante è rappresentato dal fatto che tutte le dimensioni di autoefficacia considerate aumentano alla fine del percorso di TFA indipendentemente dal genere e dall'esperienza pregressa all'interno della scuola. Dato che la percezione di autoefficacia si connette con i comportamenti effettivi degli insegnanti risulta necessario valutare l'efficacia del percorso TFA in un'ottica che comprenda anche quanto di ciò che gli studenti hanno appreso riesca poi ad essere concretamente messo in pratica nell'agire quotidiano. I risultati del questionario compilato alla fine del tirocinio mostrano che gli studenti sono tendenzialmente soddisfatti sia in merito al miglioramento della prestazione grazie alle lezioni del TFA, sia in relazione al tirocinio, visto come applicazione pratica utile per il futuro insegnamento e in grado di migliorare il loro sviluppo professionale. Per quanto riguarda l'applicabilità, invece, i tirocinanti, dichiarano di essere riusciti ad applicare i contenuti disciplinari appresi durante il TFA nel tirocinio in misura maggiore rispetto ai contenuti pedagogici e didattici. Infine i fattori che vengono percepiti come maggiormente utili alla 'messa in pratica' appartengono alle dimensioni attive ed innovative

della pedagogia e della didattica, ovvero quelle più legate al modello dell'insegnante che ricerca e sperimenta nella e con la propria classe modalità diverse di fare scuola, in modo da rispondere alle esigenze diversificate degli studenti. I fattori percepiti come ostacolanti sono, al contrario, soprattutto fattori esterni legati sia al mondo della scuola sia all'organizzazione dei corsi TFA.

Il terzo capitolo ha come oggetto quello di **indagare le opinioni degli studenti rispetto alla dimensione didattica** più specificatamente connessa al processo di apprendimento-insegnamento. In una prospettiva di natura socioculturale, l'assunto è che gli insegnanti costruiscono e sviluppano le loro conoscenze e le loro credenze circa l'insegnamento e l'apprendimento in maniera situata, all'interno delle interazioni sociali che essi vivono partecipando alla vita quotidiana delle istituzioni nelle quali operano, così come ai percorsi di formazione iniziale e in servizi nei quali essi affrontano problemi educativi percepiti come reali e urgenti (Borko e Putnam 1996; Putnam e Borko 1997).

Le maggiori ricerche empiriche che si sono occupate di indagare le credenze e le percezioni degli insegnanti ed in particolare gli esiti del TALIS (De Sanctis, 2010; MIUR 2014), delineano il profilo di un insegnante che si connota, sul piano didattico, per essere particolarmente poco propenso all'innovazione didattica e all'utilizzo di metodologie attive, di conseguenza un insegnante spesso tradizionalista. La sezione di questionario proposta e analizzata, ispirata allo strumento utilizzato proprio all'interno della ricerca TALIS, ha come obiettivo quello di verificare se questa ritrosia all'innovazione rappresenti un habitus già presente in fase di formazione alla professione docente oppure no e, più in generale, a quali teorie dell'apprendimento gli studenti si riferiscono, anche in maniera ingenua, quando formulano i loro giudizi rispetto all'adeguatezza o meno delle strategie didattiche da adottarsi in aula.

Il quarto capitolo è dedicato **alla consuetudine all'uso di tecnologie dell'informazione e della comunicazione presente tra i corsisti** e alle loro convinzioni ed intenzioni relativamente **all'impiego di tali tecnologie nella pratica didattica**. Sulla base dei dati riscontrati, all'indubbia presenza di competenze nel campo delle ICT nella vita quotidiana dei corsisti non pare corrispondere un'altrettanta forte competenza in quegli applicativi specifici che potrebbero meglio rappresentare una notevole componente di innovazione della didattica in direzione attiva, costruttiva e cooperativa. In altre parole, non appare con evidenza una competenza "professionale" dei docenti in formazione nell'uso didattico degli strumenti digitali. Inoltre, si può rilevare come paradossalmente i giovani docenti in formazione dimostrino una

minore convinzione sulla positività delle ICT e appaiano quindi maggiormente scettici sui benefici delle stesse nella didattica scolastica. Ancora, i dati della ricerca dimostrano come complessivamente i corsisti abbiano una chiara consapevolezza sul potenziale educativo della rete e come non si evidenzino differenze di genere nell'uso delle ICT. Dal quadro complessivo della ricerca esce una realtà problematica, ricca di elementi positivi, ma anche di contraddizioni. In sintesi, si potrebbe affermare che ad una elevata convinzione sulla potenziale positività dell'uso delle tecnologie non corrisponde ancora in buona parte dei docenti in formazione una competenza specifica sulla loro declinazione in chiave didattica. Sono in particolare gli ambienti didattici più presenti nella ricerca accademica sull'evoluzione delle tecnologie dell'educazione ad essere non sufficientemente rappresentati nella pratica ed anche nell'immaginario dei nuovi docenti. È pertanto assolutamente necessario farsi carico dello scollamento esistente tra le teorizzazioni più avanzate relativamente alla innovazione didattica nella società della conoscenza e le modalità diffuse della didattica scolastica. Occorre quindi che i corsisti che si preparano alla professione di insegnante siano formati e accompagnati all'uso delle ICT come strumenti di mediazione didattica a partire da testimonianze di qualità offerte nel loro stesso percorso di formazione professionale.

Il **quinto capitolo** presenta alcune prime riflessioni sulle convinzioni degli iscritti al TFA 2014-15 in merito all'**uso della progettazione didattica** e della **valutazione** per costruire contesti scolastici equi e di qualità per gli apprendimenti degli allievi.

A partire da un quadro internazionale che delinea le competenze di progettazione e valutazione come essenziali per la professionalità dell'insegnante, le scale di atteggiamento utilizzate (già messe a punto in precedenti ricerche empiriche) vanno ad analizzare come e quanto la visione dei futuri docenti secondari sia più o meno vicina ad un'idea di insegnante responsabile e impegnato in un'azione didattica intenzionale e consapevole e in pratiche valutative di tipo formativo. Sullo sfondo, le concezioni di questi nuovi abilitati secondari sulla funzione sociale dell'insegnante e l'idea di una scuola democratica.

Il confronto fra i dati di ingresso e di uscita dal percorso TFA evidenziano, in modo significativo, uno sviluppo positivo delle convinzioni dei giovani abilitati: il percorso di formazione iniziale all'insegnamento pare avere avuto una qualche influenza – ancora tutta da approfondire – sulla costruzione di atteggiamenti innovativi verso la professione docente. Così pare anche aver influito positivamente sulle iniziali differenti visioni degli iscritti, dovute a variabili quali la formazione scientifica o umanistica, il possesso o meno di esperienze lavorative in ambito educativo, il genere.

Il **sesto capitolo** analizza la questione del tirocinio formativo attivo in relazione alla **tematica dell'educazione permanente**. Quest'ultima rappresenta una *mission* prioritaria e ineludibile per ciascun Paese dell'Unione europea impegnato a realizzare una società della conoscenza competitiva sia a livello culturale e nella ricerca tecnologica, sia a livello di sviluppo economico. In letteratura, inoltre, l'educazione permanente è annoverata tra le strategie di coping e di prevenzione del burnout nelle professioni più a rischio come quelle di caring, tra cui l'insegnamento. A partire da questi assunti, agli studenti del TFA è stato chiesto *se e in che misura* l'esperienza formativa del TFA ha fornito loro stimoli utili per continuare ad apprendere in un'ottica di educazione permanente, proprio per sondare l'importanza, o meno, attribuita a questa pratica di vita. E per verificare, più nello specifico, la consapevolezza circa la loro capacità di fornire ai futuri allievi gli stimoli e gli strumenti necessari per concretizzare la formazione permanente. Dalle risposte ottenute e dalle correlazioni con altri specifici item si è analizzato il livello di consapevolezza rispetto a questa cruciale tematica. In particolare, la lettura analitica dei dati di ricerca ha privilegiato i seguenti aspetti: 1) l'incidenza del genere e dell'età sulla percentuale delle risposte date, da cui ipotizzare alcune possibili ragioni alla base delle differenze tra rispondenti maschi e femmine, appartenenti a tre differenti fasce di età; 2) il divario tra le risposte dei corsisti TFA di discipline umanistiche e quelli di discipline scientifiche, ancora anche secondo una distinzione di genere; 3) la *rappresentazione sociale* di ciascun rispondente (maschio o femmina) rispetto all'educazione permanente intesa come *risorsa trasversale* e parte integrante di ciascuna disciplina insegnata (sia questa di tipo scientifico o di tipo umanistico) o, viceversa, intesa come una questione "marginale o non pertinente" in quanto, appunto, di "non pertinenza" del docente, il cui compito primario consiste nell'insegnare la disciplina (o il gruppo di discipline) di elezione. Dalle risposte si è potuto rilevare che buona parte dei rispondenti ritiene che l'esperienza del TFA sia stata proficua nel fornire stimoli utili e necessari per continuare la propria formazione in un'ottica permanente. Questo dato si accompagna peraltro con la denuncia di un certo livello di affaticamento: dalle risposte fornite agli item relativi al burnout emerge che una buona parte dei rispondenti dichiara di "sentirsi stanco", e in misura minore di "sentirsi emotivamente e fisicamente esausto", mentre dalle ricerche nazionali risulterebbero livelli più alti di stress correlato alle professioni di insegnamento, seppure con un grado differente a seconda del tipo di scuola in cui si insegna e a seconda dell'ordine e grado scolastico. Diversificate, invece, appaiono le risposte circa la possibilità dei futuri docenti (ex corsisti TFA) di poter incidere sui loro allievi e, in particolare, in materia di educazione permanente.