



UNIVERSITÀ DI PARMA

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PARMA

DOTTORATO DI RICERCA IN
PSICOLOGIA

CICLO XXXVII

**Il tirocinio curricolare nel processo di costruzione dell'identità
professionale di futuri professionisti dell'educazione.
Un progetto di ricerca all'Università di Parma**

Coordinatore:

Chiar.ma Prof.ssa Ada Cigala

Tutore:

Chiar.ma Prof.ssa Elena Luciano

Dottoranda: Roberta Bertoli

Anni Accademici 2021/2022 – 2023/2024

Nessuno educa nessuno,
nessuno si educa da solo,
gli uomini si educano insieme con la mediazione del mondo

Paulo Freire

Indice

Introduzione	1
Capitolo 1. Tirocinio e identità professionale: inquadramento teorico e rassegna della letteratura	5
1.1. Professionisti dell'educazione	5
1.1.1. Educatori e pedagogisti: formazione e ruolo professionale	6
1.1.2. L'identità professionale: un costrutto multidimensionale	13
1.2. Il tirocinio nella formazione iniziale all'interno dei Corsi di Laurea di area pedagogica	16
1.3. La <i>literature review</i> : domande di ricerca e metodologia.....	20
1.4. Il tirocinio e l'identità professionale: risultati della <i>literature review</i>	22
1.4.1. La riflessività nei processi di costruzione dell'identità professionale	27
1.4.1.1. <i>La scrittura nella formazione dell'identità professionale: un processo riflessivo</i>	29
1.4.2. Il tutor aziendale: il confronto con un professionista esperto	32
1.4.3. Lo sviluppo di competenze e di un sapere pratico.....	34
1.5. Riflessioni conclusive, limiti e prospettive	38
Capitolo 2. Il progetto di ricerca	42
2.1. Il contesto della ricerca	42
2.2. Finalità e struttura del progetto di ricerca	45
2.2.1. Il disegno di ricerca	45
2.3. Studio 1: una ricerca-azione con i tutor aziendali	46
2.3.1. Obiettivi	47
2.3.2. Procedura.....	47
2.4. Studio pilota: costruzione e validazione della Scala dell'Autoefficacia rispetto alle competenze in uscita dai corsi di laurea	48
2.4.1. Procedura	48
2.5. Studio 2: Tirocinio, Identità Professionale e Autoefficacia (L-19 e LM-50).....	49
2.5.1. Obiettivi	49
2.5.2. Procedura	50
Capitolo 3. Studio 1. Il ruolo del tutor aziendale di tirocinio: una ricerca-azione	52
3.1. Il contesto.....	56
3.2. Metodologia.....	57
3.2.1. Domanda di ricerca e obiettivi	58
3.2.2. Partecipanti	59

3.3. Procedure e strumenti.....	60
3.3.1. Interviste ai tutor aziendali e analisi dei dati (Fase1)	61
3.3.1.1 <i>Risultati delle analisi</i>	64
3.3.1.2 <i>Discussione condivisa dei risultati di analisi riprendere la letteratura</i>	74
3.3.2. Incontri di lavoro con i tutor aziendali (Fase 2).....	77
3.3.3. Accoglienza dei tirocinanti negli enti coinvolti e monitoraggio con i tutor (Fase 3)	82
3.3.4. Follow-up del percorso del percorso di ricerca: interviste ai tutor e relativa analisi (Fase 4).....	83
3.3.4.1. <i>Risultati delle analisi</i>	87
3.3.4.2. <i>Discussione dei risultati</i>	99
3.4. Riflessioni conclusive	100

Capitolo 4. La percezione di efficacia rispetto alle competenze in uscita dai corsi di laurea: uno studio pilota..... 105

4.1. Il costrutto dell'autoefficacia: teoria e applicazioni	106
4.2. Il senso di autoefficacia e il percorso di formazione iniziale	107
4.3. La costruzione delle scale	108
4.4. Raccolta e analisi dei dati.....	109
4.5. Scala dell'autoefficacia sulle competenze in uscita dalla laurea triennale.....	109
4.5.1. Descrizione dello strumento.....	110
4.5.2. Partecipanti	111
4.5.3. Risultati	111
4.6. Scala dell'autoefficacia sulle competenze in uscita dalla laurea magistrale	117
4.6.1. Descrizione dello strumento.....	117
4.6.2. Partecipanti	117
4.6.3. Risultati	118
4.7. Discussione dei risultati e conclusioni	123

Capitolo 5. Studio 2. Identità professionale, autoefficacia e importanza attribuita: due studi quantitativi. 126

5.1. Note introduttive	126
5.1.1. Obiettivi e ipotesi	128
5.1.2. Strumenti.....	129
5.1.3. Procedura	131
5.1.4. Piano delle analisi statistiche	132
5.2. Tirocinio, autoefficacia e identità professionale in futuri educatori.....	132
5.2.1. Partecipanti	132
5.2.2. Analisi preliminari	133

5.2.3. Analisi di correlazione	133
5.2.4. Analisi della varianza.....	135
5.2.4.1. Autoefficacia.....	136
5.2.4.2. Importanza Attribuita.....	138
5.2.4.3. Dimensioni dell'Identità Professionale.....	136
5.2.4.3. Variabili di qualità del tirocinio	143
5.2.5. Discrepanza IA-A.....	145
5.2.6. Gli item secondo le dimensioni emerse dallo studio condotto con i tutor aziendali ...	149
5.2.7. Discussione	150
5.3. Tirocinio, autoefficacia e identità professionale in futuri pedagogisti.....	153
5.3.1. Partecipanti	153
5.3.2. Analisi	154
5.3.3. Discrepanza.....	157
5.4. Riflessioni conclusive	161
Conclusioni.....	164
Riferimenti bibliografici.....	172
Riferimenti normativi	188
Appendice 1	192
Appendice 2	212
Appendice 3	214
Appendice 4	217
Appendice 5	219
Appendice 6	221
Appendice 7	227
Appendice 8	234
Appendice 9	282

Introduzione

Il 2024 ha senza dubbio segnato una svolta nel lungo percorso di riconoscimento delle professioni educative. Con la legge n. 55 dell'8 aprile 2024, grazie alla quale si costituiscono gli albi professionali dell'Educatore professionale socio-pedagogico e del Pedagogista, si riconoscono due figure lavorative che sino al 2017 (con la legge 205/2018) risultavano figure costitutivamente incerte (Tramma 2018), il cui profilo professionale faticava ad essere definito, sia in relazione alle competenze sia in relazione agli ambiti di intervento. La fragilità identitaria intrinseca delle professioni educative si ripercuote sull'identità professionale dei singoli, sulla loro motivazione, sulle relazioni con gli utenti e sull'intera cultura del "fare" educazione (Cadei *et al.*, 2022, p. 30).

I contesti sociali in rapido mutamento caratterizzano in maniera trasversale la fluidità e l'incertezza proprie del lavoro educativo, dove si renderebbe necessario un costante ripensamento dei modelli di intervento, delle modalità lavorative e probabilmente del significato dell'educare. La continua scoperta e l'imprevedibilità del bisogno educativo richiedono una solida formazione dei professionisti di riferimento: la capacità di leggere la situazione, individuare bisogni ed elaborare una risposta coerente sono solo alcune delle competenze richieste alle professioni oggetto di indagine. L'educatore si configura quindi come agente di cambiamento che opera per costruire, alimentare e sostenere la relazione tra i soggetti e i loro contesti (Magnoler, 2016; Tramma, 2018). Il percorso di formazione iniziale di educatori e pedagogisti all'interno dei corsi accademici si caratterizza nell'acquisizione di competenze di base e trasversali ritenute indispensabili per l'agire educativo. La gestione dell'azione necessita quindi della connessione tra voler agire, poter agire e saper agire ed è ciò che nella carriera universitaria viene garantito dal principio formativo dell'alternanza, grazie a cui insegnamenti, laboratori e tirocini coesistono nel curriculum (Magnoler, 2016).

L'alternanza permette di sperimentare e sperimentarsi in uno spazio sicuro: si esaminano le proprie reazioni affettive ed emotive, si apprende come interrogare i contesti e si stabiliscono relazioni. È attraverso la pratica che spesso l'educatore si pone di fronte a problemi mai

affrontati in precedenza nella ricerca teorica, che hanno bisogno di una risposta e che contribuiscono ad alimentare la conoscenza professionale.

Al contempo, l'approccio alla futura professione attraverso differenti prospettive costringe l'educatore a confrontarsi con il concetto di "professionalità multipla" (Magnoler, 2016, p. 221), fase fondamentale per avviare il processo di costruzione identitaria ed entrare a far parte di una cultura che caratterizza la comunità professionale con due tendenze opposte: quella di identificazione, in riferimento al senso di appartenenza a un gruppo, e quella di differenziazione, perché anche in questo gruppo il professionista mantiene e gestisce la sua unicità. La professionalizzazione è un progetto nel quale il formarsi è intenzionale, costituisce un modo di vedere il mondo con la consapevolezza di essere insieme ad altri, per dare vita a un processo di *empowerment* che sia significativo per tutti (Del Gobbo & Federighi, 2021).

Il presente lavoro di ricerca intende esplorare e approfondire il processo di costruzione dell'identità professionale a partire dall'esperienza del tirocinio curriculare previsto dai percorsi di formazione iniziale di educatori e pedagogisti. Il tirocinio è un dispositivo introdotto in ambito universitario affinché un sapere in prevalenza teorico trovi significato nella pratica e affinché dalla pratica nascano domande che attivino nuove fasi di ricerca educativa e una rielaborazione delle teorie di riferimento. Però, come sottolinea Dewey (1938/2014), non tutte le esperienze sono educative, ma un'esperienza può dirsi pedagogicamente significativa solo nel momento in cui viene messa in relazione con esperienze successive. Secondo il principio della continuità dell'esperienza, essa modifica progressivamente il proprio valore in base all'obiettivo verso cui si muove considerando quello precedente, favorendo di fatto una forma di apprendimento continuo: la formulazione di esperienze nuove deriva da esperienze pregresse che sostengono quelle future. Partendo dal valore dell'esperienza nel processo di formazione, il tirocinio, che è terra di confine perché si trova a metà tra il mondo accademico e mondo del lavoro, offre al tirocinante la possibilità e il sostegno per favorire la transizione identitaria (Silva & Teixeira, 2013) da studente a lavoratore, portando a una maggiore consapevolezza valoriale, di competenze e di riflessioni volte alla costruzione di un'identità professionale (Popov, 2020).

Il tirocinio viene quindi individuato come elemento essenziale sia a livello nazionale che internazionale. Infatti, a partire da quanto definito nella legge 55/2024 il tirocinio diventa un elemento centrale ai fini dell'iscrizione all'albo per l'acquisizione di competenze e in relazione alla valutazione delle stesse, e verrà posta quindi particolare attenzione sia ai contenuti che

alle modalità di svolgimento. Inoltre, tale dispositivo è già stato individuato come valida strategia anche a livello europeo, per sostenere l'occupabilità dei giovani, perché costruisce competenze e *skills* trasversali spendibili non solo nello specifico ambito di intervento, ma anche per il proprio progetto di vita personale e professionale oltre che essere proprio un ponte fra l'università e il mondo del lavoro.

In particolare, il primo capitolo di questo lavoro è dedicato a una *narrative literature review* (Ghirotto, 2018) che indaga, attraverso un'analisi della letteratura scientifica italiana e internazionale, la relazione tra il processo di costruzione dell'identità professionale e il tirocinio curriculare per gli studenti dei corsi di laurea volti alla formazione di futuri educatori e pedagogisti, cercando di rispondere alle domande di ricerca e individuare connessioni, strumenti o nodi centrali. L'identità professionale, intesa come costrutto multidimensionale in forte interazione con l'ambiente e condizionata da fattori soggettivi e contestuali (Del Gobbo & Boffo, 2021; Mancini & Tonarelli, 2013; Zhao & Zhang, 2017), messa in relazione agli elementi salienti dell'esperienza di tirocinio, ha portato all'individuazione di alcuni punti di attenzione tra cui: la tendenza alla riflessività per significare e ri-significare le pratiche del quotidiano; l'utilizzo di forme di scrittura che incoraggino la pratica riflessiva; il confronto costante con un professionista esperto; la valorizzazione della creazione di competenze come parte importante dell'identità professionale.

In relazione a quanto emerso dalla rassegna si è costruito un progetto di ricerca *mixed method* (Trincherò & Robasto, 2019; Trincherò, 2022) che viene presentato complessivamente nel secondo capitolo, al fine di dare un quadro di insieme del contesto in cui sono maturate le varie fasi della ricerca. La scelta di integrare metodi qualitativi e quantitativi rivolgendoli a differenti attori coinvolti nel dispositivo del tirocinio, utilizzando quindi una strategia multilivello, contribuisce ad evidenziare la complessità propria di tale esperienza.

Il terzo capitolo presenta i risultati di una ricerca-azione (Asquini, 2018; Barbier, 2008; Sorzio, 2022) svolta con i tutor aziendali allo scopo di valorizzarne il punto di vista, rendendoli protagonisti del percorso di tirocinio per come viene proposto nei corsi di laurea di ambito pedagogico dell'Università di Parma. Il percorso si è avviato con la raccolta delle loro esperienze e dei loro punti di vista, attraverso interviste semi strutturate e un successivo percorso di riflessione condivisa rispetto al loro ruolo di tutor in rapporto ai tirocinanti e in rapporto all'università, favorendo il consolidamento di una rete essenziale per la continuità educativa tra il percorso accademico e l'esperienza di tirocinio.

Il quarto capitolo raccoglie il processo di costruzione e validazione (Boateng *et al.*, 2018) di due scale volte a rilevare la percezione di autoefficacia (Bandura, 2000) in relazione ai *learning outcome* (Fabbri & Torlone, 2018; Federighi, 2018; Torlone, 2018) attesi in uscita dai due corsi di laurea (triennale e magistrale).

L'ultimo capitolo riguarda uno studio longitudinale quantitativo proposto agli studenti dell'ultimo anno dei corsi triennale e magistrale dell'Università di Parma sul processo di costruzione dell'identità professionale. Un questionario diviso in tre sezioni esplora, in relazione all'esperienza di tirocinio vissuta dagli studenti stessi, la percezione di autoefficacia e di importanza attribuita alle competenze attese in uscita dai percorsi accademici, e il processo di costruzione dell'identità professionale.

Gli studi condotti e qui presentati sono strettamente connessi tra loro, perché parte dei risultati e delle riflessioni emersi con i tutor nel percorso di ricerca-azione sono stati occasione per riletture specifiche dei risultati dei questionari. Ne è emerso un quadro complesso, a cui si aggiunge, in conclusione, anche il punto di vista dei tutor accademici quali parte essenziale nel processo esperienziale di apprendimento promosso all'interno del tirocinio.

Capitolo 1

Tirocinio e identità professionale: inquadramento teorico e rassegna della letteratura¹

1.1. Professionisti dell'educazione

Le figure professionali di ambito educativo² hanno assunto nel tempo una sempre maggiore specificità, relativa soprattutto ai diversi ambiti di intervento. In particolare, a partire dal 2017 attraverso la legge n. 205, ne vengono definite non solo le specifiche competenze, ma si delineano percorsi accademici volti alla formazione iniziale di tali figure professionali, lasciando comunque aperti interrogativi rispetto a processi specifici di qualificazione e di professionalizzazione degli educatori e dei pedagogisti e al loro ruolo in relazione all'utenza con cui operano, o rispetto alla tipologia del servizio in cui sono inseriti.

La figura educativa come “figura costitutivamente incerta, [...] costantemente in via di definizione, restia a qualsiasi tentativo di stabilizzazione all'interno di una rassegna rigida ed esaustiva di compiti e funzioni” (Tramma, 2018, p. 13), si è meglio definita trovando spazio dentro un'ampia tassonomia di professioni dell'educazione e della formazione volta a mettere ordine, conoscere questi attori e i loro processi di professionalizzazione (Del Gobbo & Federighi, 2021). Esso è un processo dinamico che porta a far evolvere le caratteristiche di una professione; ciò che risulta interessante non è tanto il fatto che a partire da una formazione specifica si delineino le caratteristiche di un'attività lavorativa professionalizzandola, quanto, al contrario, che la conquista di un percorso formativo specifico sia il frutto di un processo di professionalizzazione (ivi, p. 9). Il lavoro educativo non si costituisce solamente nella relazione diretta con i destinatari dell'intervento, ma prevede un lavoro di progettazione, regia, coordinamento, supervisione, valutazione e formazione continua (Barioglio *et al.*, 2017). Queste attività di secondo livello (Cadei *et al.*, 2022) caratterizzano la figura professionale del

¹ Parte del presente capitolo è stato oggetto di pubblicazione: Bertoli, R. (2022). Connections between internship and professional identity in educational professions training: a narrative review. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(3), 192-205. <https://doi.org/10.36253/form-13614>

² Al fine di rendere maggiormente fluida la lettura si utilizzerà sempre i termini “educatore”, “studente”, ecc., con significato neutro e incorporante tutti i generi.

pedagogista, ma sempre di più stanno diventando parte anche della professionalità dell'educatore come attività fondamentali per l'organizzazione e il funzionamento di qualsiasi servizio educativo.

Al fine di comprendere la complessità delle professioni considerate, si ripercorrerà brevemente e senza pretesa di esaustività l'evoluzione che ha portato alla definizione dei profili professionali di educatore e pedagogista, e il relativo percorso di formazione iniziale. Questo lungo percorso trova l'ultimo passaggio in ordine temporale con il recente riconoscimento legislativo avvenuto in data 15 aprile 2024 con la legge n. 55, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. Nel testo della legge, composto da tredici articoli, oltre ad essere delineati i ruoli dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista, ne viene definita la formazione essenziale ai fini dell'iscrizione all'albo e i passaggi formali attesi in fase transitoria. Tale importante riconoscimento offre sicuramente l'occasione di nuovi spunti di riflessione in relazione anche al presente lavoro di ricerca.

1.1.1. Educatori e pedagogisti: formazione e ruolo professionale

La prima figura professionale presa in esame è quella dell'educatore professionale socio-pedagogico e al fine di cogliere a pieno la complessità insita in tale professione si intende sottolineare alcuni passaggi chiave utili ai fini di un inquadramento, considerando pertanto l'educatore che opera sia in ambito socio-educativo che nell'ambito dell'infanzia. L'attività di cura e assistenza delle fasce deboli e bisognose (quali ad esempio bambini e soggetti con disabilità) erano delegate in tempi passati a contesti religiosi o famigliari caratterizzati da una predisposizione alla cura come opera caritatevole, mossa da aspetti valoriali e vocazionali; anche nella realtà contemporanea la "bontà d'animo" sembra rimasta un prerequisito fondamentale implicito per svolgere questi mestieri, così come è scontato ritenere le pratiche di cura frutto di una spontaneità amorevole dei "caregiver".

A partire dagli anni 60 e 70 del Novecento però, la centralità dell'azione educativa e di cura affianca all'obiettivo prioritario del benessere della persona quello di tutto il contesto sociale (Oggionni, 2019). Da misure correttive e di custodia per affrontare i nuovi bisogni sociali si passa a nuove consapevolezze e nuove prospettive nel concetto di cura, attraverso cui si operano importanti cambiamenti: in particolare, gli interventi sui comportamenti devianti

prevedono azioni educative volte al benessere e alla trasformazione dei comportamenti problematici, tese allo sviluppo collettivo e al reinserimento sociale (Tramma, 2018).

Proprio a partire da questa nuova concezione di cura e assistenza si crea la necessità di una nuova figura professionale che vada nella logica della deistituzionalizzazione e della personalizzazione che caratterizza l'azione di cambiamento in quegli anni. Si costituisce quindi la figura dell'animatore sociale, che assume un ruolo importante nei diversi contesti in cui si promuovono la prevenzione e il lavoro di rete. Con caratteristiche molto simili alla figura dell'educatore, il ruolo dell'animatore nell'intervento educativo si concentra sull'analisi dei bisogni e coinvolge il territorio di riferimento, che diventa a sua volta "educante" (Palmieri et al., 2009).

La proposta di una strutturazione dei servizi sociali, avvenuta a partire proprio da quegli anni di cambiamento, divide gli ambiti di intervento in cinque aree (famiglia e minori, handicap, tossicodipendenze, salute mentale e anziani) ed evidenzia la necessità emergente di strutturare nuovi servizi in cui inserire la figura dell'educatore³. Con questa organizzazione vengono definite in maniera più puntuale le diverse figure professionali, tra cui l'educatore professionale in Italia e il *social educator* in Europa (Aieji, 2005⁴; Oggioni, 2019). In particolare, il D.P.R. n. 1219 del 1984 per la definizione dei profili professionali stabilisce nuove tipologie di inquadramento in base alla mansione e al livello di responsabilità, inserendo le figure dell'educatore, dell'educatore coordinatore e del direttore dell'area pedagogica (Allegato Profili Professionali), riprese poi dal D. Lgs. n. 502/1992 e dal D.M. n. 520/1998, dove "l'educatore professionale è l'operatore sociale e sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativo/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana; cura il positivo inserimento o reinserimento psicosociale dei soggetti in difficoltà" (Art. 1, D.M. n. 520/1998).

³Fasan (2019) riporta che la "L. 1494/1962 aveva previsto la possibilità di avvalersi di educatori specializzati ed educatori di comunità presso gli istituti di rieducazione dipendenti dal Ministero di Grazia e Giustizia, mentre la L. 118/1971 poneva la possibilità di interventi educativi a favore di mutilati e invalidi civili; la L. 354/1975 apriva poi alla presenza degli educatori anche nelle carceri e la L. 685/1975 ampliò l'area di lavoro educativo al settore della tossicodipendenza. I Decreti Delegati del 1973 prevedevano poi la figura dell'assistente educatore per il sostegno dei portatori di handicap e tra il 1977 e il 1978 si istituì il Servizio socio-psico-pedagogico all'interno della scuola dell'obbligo" (p. 82).

⁴ <http://aieji.net/media/1049/professional-competences-it.pdf>

Al modificarsi del ruolo dell'educatore, delle aree di intervento e del contesto sociale lungo tutto il secolo scorso hanno fatto seguito necessariamente variazioni e modulazioni del relativo percorso di formazione. Già dai primi anni '60 l'ANEGID (Associazione Nazionale degli Educatori per la Gioventù Disadattata, prima associazione italiana di educatori nata nel 1957) rileva come le figure educative abbiano bisogno di una solida formazione e non solo di buon senso e buona volontà (Fasan, 2019) promuovendo quindi una formazione per gli educatori. A partire dagli anni '70 il passaggio delle competenze gestionali dallo stato alle Regioni e gli Enti locali ha permesso una corrispondenza più diretta tra le esigenze di un territorio e l'organizzazione dei servizi valorizzando l'avviamento di scuole di formazione e scuole universitarie volte a formare un sapere sempre più multidisciplinare e aperto al territorio in cui è inserito (Oggionni, 2019). La capacità di leggere un bisogno, comprenderlo e, a partire da esso, costruire un progetto pedagogico attraverso un lavoro di équipe, emergono come competenze prioritarie da formare, utilizzando uno sguardo interdisciplinare e ponendo in stretta relazione teoria e pratica. Grazie proprio alla legge n. 835/1984 prende avvio un forte processo di crescita delle professioni educative definendole con maggiore chiarezza. Ed è proprio grazie a questa definizione sempre maggiore che anche la formazione diventa sempre più specifica, prevedendo lo svolgimento di un corso biennale che rilasciasse un attestato di abilitazione, fino ad arrivare poi alla legge n. 341/1990 che riforma gli ordinamenti didattici universitari e istituisce i percorsi per il rilascio del diploma universitario per educatori professionali. Con il D.M. n. 520/1998 e il successivo D.M. n. 270/2004 (*Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con D.M. 3 novembre 1999, n. 509 del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica*) l'abilitazione all'esercizio del lavoro educativo professionale viene affidata al Ministero della Sanità (privilegiandone quindi il profilo socio-assistenziale) e la cui formazione avviene presso strutture del servizio sanitario nazionale e in strutture di assistenza socio-sanitaria degli enti pubblici individuate nei protocolli di intesa fra Regioni e Università (Bastianoni & Spaggiari, 2014).

Con il D. Lgs. 13/2013 (*Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*) che modifica radicalmente il modo di intendere l'educazione e la relativa possibilità di intervento grazie alla definizione dell'apprendimento come permanente, formale, non formale e informale

si creano nuove prospettive di lavoro per l'educatore socio-pedagogico nonché nuovi ambiti di intervento in cui inserirsi.

L'ultimo passaggio nella definizione del percorso di formazione è la legge n. 205/2017, che distingue le competenze dell'educatore professionale socio-sanitario (già nel D.M. 520/1998) e l'educatore socio-pedagogico con la specifica dell'educatore d'infanzia con il D. Lgs. 65/2017 (Oggionni, 2019). Nella definizione quindi del profilo professionale la proposta di legge lori n. 2656, passata al Senato come disegno di legge 2443/2016, *Disciplina della professione di educatore e pedagoga*, e la successiva legge 205/2017, *Disciplina delle professioni educatore professionale socio-pedagogico, educazione professionale socio-sanitario e pedagoga*, nei commi 594°-601°, hanno un ruolo centrale definendo in maniera chiara le caratteristiche, l'ambito di intervento e la formazione delle figure professionali. Inoltre, il successivo D. Lgs. 65/2017 con *l'Istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai 6 anni* definisce con maggiore chiarezza le figure professionali operanti nell'area dell'infanzia (Oggionni, 2019).

Ecco che proprio a partire da questa legge si trova la definizione del profilo dell'educatore per l'infanzia, figura professionale che è stata regolamentata nell'ambito dell'istituzione del sistema integrato di educazione dalla nascita ai sei anni e per cui diventano centrali la formazione e la qualificazione professionale, la promozione della qualità dell'offerta educativa, la continuità tra i servizi educativi e scolastici, l'inclusione dei bambini e delle bambine e la partecipazione delle loro famiglie.

La definizione sul piano normativo dell'educatore per l'infanzia avviene in maniera più specifica con il D.M. 378 del 9 maggio 2018, che subordina l'accesso alla professione ad un percorso formativo predeterminato volto all'approfondimento di temi relativi alla specifica fascia di età.

Nonostante a livello legislativo venga fatto riferimento ad un servizio integrato 0-6, la formazione del personale educativo impegnato nei servizi educativi e scolastici rivolti all'infanzia resta divisa in due percorsi accademici distinti: la laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione con indirizzo specifico infanzia (classe L-19) è richiesta a chi opera nei servizi educativi rivolti ai bambini della fascia di età 0-3 anni, mentre per lavorare nella scuola dell'infanzia con bambini di 3-6 anni serve la laurea in Scienze della formazione primaria (classe LM-85BIS) di durata quinquennale, con ingresso a numero chiuso (Salvarani & Luciano, 2022). Tuttavia, una ampia letteratura sul tema sostiene come sia essenziale, nel

considerare i servizi per l'infanzia (sia nidi che scuole dell'infanzia), una visione unitaria non andando più a distinguere l'azione di cura dei nidi e quella più didattica delle scuole dell'infanzia, ma garantendo una continuità educativa e di accoglienza in un sistema che valorizza il lavoro collegiale, la partecipazione delle famiglie e un agire intenzionale e riflessivo (Balduzzi, 2023).

L'altra figura professionale considerata all'interno di questa indagine oltre a quella dell'educatore è quella che viene definita in generale come pedagogo, ovvero professionisti educativi di secondo livello che "ricoprono ruoli di coordinamento, di gestione dei processi formativi, che organizzano servizi alla persona, che presidiano gruppi di lavoro di educatori o formatori, che operano nel campo della gestione delle risorse umane" (Boffo, 2021, p. 172). Il pedagogo è quindi un professionista che può operare autonomamente o nel lavoro in équipe dentro i servizi educativi, che non ha diretto contatto con l'utente, ed è impegnato invece ad un livello più apicale (Blezza, 2020). La professione che viene definita in generale pedagogo può essere distinta in base al ruolo che questa può assumere in relazione ai diversi contesti. Si trova ad esempio la figura del coordinatore pedagogico e/o progettista nei servizi infanzia e socio-educativi; il supervisore o consulente pedagogico (o educativo) che opera all'interno di servizi pubblici e privati rispetto al benessere e alla formazione di educatori, operatori e/o insegnanti; il formatore in contesti di formazione/aggiornamento professionale; l'orientatore nei percorsi formativi scolastici o professionali. La definizione a livello legislativo della figura professionale del pedagogo si trova anch'essa nella legge n. 205/2017 (*Disciplina delle professioni educatore professionale socio-pedagogico, educazione professionale socio-sanitario e pedagogo*) nei commi 594°-601°, che ne definisce tipologia e ambito di intervento, e nel D. Lgs. n. 65/2017 (*Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*), che introduce la proposta di un coordinamento pedagogico territoriale che pone al centro la figura del pedagogo. Nella legge 205/2017 si trova che il pedagogo, così come l'educatore, "operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale" (art. 1, comma 594).

I riferimenti alla formazione del pedagogo si trovano nel D.M. n. 155 del 2007, *Determinazione delle classi di laurea magistrale*, che nella tabella delle classi di laurea definisce quali obiettivi formativi:

- solida competenza nelle discipline pedagogiche e metodologico-didattiche, sociologiche, psicologiche ed etiche in materia di servizi alla persona;
- una conoscenza approfondita delle problematiche legate alla gestione e allo sviluppo delle risorse umane, delle politiche sociali e del rapporto con il territorio/contesto/ambiente riguardanti i servizi;
- avanzate conoscenze economiche, giuridiche e politiche relative alla legislazione europea nazionale e regionale sui servizi, alla normativa della loro certificazione di qualità, alle strategie di pianificazione, alla gestione delle informazioni e all'analisi economica e finanziaria dei servizi;
- una buona padronanza dei principali strumenti informatici e della comunicazione telematica negli ambiti specifici di competenza;
- il possesso fluente, in forma scritta e orale, di almeno una lingua dell'Unione Europea, oltre l'italiano, con riferimento anche ai lessici disciplinari.

All'interno del percorso accademico vengono previsti anche i tirocini formativi.

Per ricoprire quindi il profilo professionale del pedagogo così come esplicitato nel decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, è necessario avere una laurea magistrale classe LM-50, LM-57, LM-85 e LM-93, oppure una laurea in Pedagogia del vecchio ordinamento.

Nonostante a livello normativo si entri nel merito della definizione di competenze professionali attese in uscita dal corso di laurea, non si trovava invece, sino alla recente legge 55/2024 (*Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*), una distinzione dei diversi ruoli professionali e relativi ambiti di intervento (De Ambrogio *et al.*, 2020). All'interno della legge viene esplicitato che il pedagogo è “lo specialista dei processi educativi che, operando con autonomia scientifica e responsabilità deontologica, esercita funzioni di coordinamento, consulenza e supervisione pedagogica per la progettazione, la gestione, la verifica e la valutazione di interventi in campo pedagogico, educativo e formativo rivolti alla persona, alla coppia, alla famiglia, al gruppo, agli organismi sociali e alla comunità in generale”; inoltre “può operare all'interno delle pubbliche amministrazioni, nei servizi pubblici e privati con compiti e funzioni di consulenza tecnico-scientifica e attività di coordinamento, di direzione, di monitoraggio e di supervisione degli interventi con valenza educativa, formativa e pedagogica”. Il pedagogo “può operare nei comparti educativo, sociale, scolastico, formativo, penitenziario e socio-sanitario, quest'ultimo limitatamente agli aspetti socio-educativi, nonché attività di orientamento

scolastico e professionale, di promozione culturale e di consulenza, altresì attività didattica, di sperimentazione e di ricerca nello specifico ambito professionale, in forma autonoma o con rapporto di lavoro subordinato”. Ne emerge quindi un profilo ampio e ricco di sfaccettate mansioni, compiti, ruoli e competenze.

Indagando i riferimenti della letteratura sui ruoli organizzativi e professionali in relazione al profilo di uscita dai corsi di laurea magistrale precedenti alla pubblicazione dell’ultima legge n. 55/2024 appena citata, si coglie la complessità propria di tale figura. In merito al *coordinatore dei servizi alla persona* viene presentata una complessità dei campi di azione dal punto di vista relazionale interno all’organizzazione, a metà tra il vertice e l’équipe ponendosi in relazione su un piano verticale e su uno orizzontale ricoprendo sia un ruolo interno di “cerniera” (De Ambrogio *et al.*, 2020, p. 35), sia un ruolo esterno di connessione con attori di politiche territoriali, istituzionali, con gli utenti e le loro famiglie, con la collettività. Scrive Premoli (2008) che il coordinatore, a partire da dimensioni identitarie, caratteristiche ed esigenze del servizio e della sua utenza, progetta le modalità più adeguate di interazione con l’obiettivo di promuovere conoscenza e confronto tra servizio e territorio, consolidando un processo di scambio attraverso il quale individuare da un lato le risorse territoriali che agevolino le finalità del servizio e, dall’altro, lo facciano diventare risorsa di quel territorio (p. 209). Il riferimento al coordinatore rimanda quindi a un’équipe di lavoro, un gruppo di persone più o meno professionalmente omogeneo, che promuove la risposta a un problema o a una richiesta del singolo utente in maniera coordinata. Da qui, la funzione di coordinamento si articola nella gestione degli operatori, dei tempi organizzativi, della promozione della formazione continua, degli interventi con l’utenza e del benessere degli operatori.

Il *supervisore pedagogico* è promotore di uno spazio riflessivo sulla professionalità educativa. Tale spazio offre la possibilità di sospendere l’azione e analizzare la processualità delle esperienze professionali in termini di significato, criticità e progettualità, permettendo una valutazione in itinere del lavoro svolto, (ri)definendo all’occorrenza gli obiettivi e le metodologie dell’agire professionale (Oggionni, 2019, pp. 82-83). La supervisione influisce sulla qualità degli interventi educativi attraverso lo sviluppo di competenze comunicative e descrittive, analisi dei contesti e delle metodologie, degli strumenti di lavoro, e stimola la ricerca di strategie diverse e possibili da sperimentare, verificare e documentare.

Il *consulente pedagogico* si rivolge a gruppi o singoli offrendo consulenza a genitori, famiglie, scuole, servizi, cooperative, ecc. su problematiche di tipo educativo o sull’impostazione di

interventi educativi, progettuali e della gestione dei servizi. Lo scopo dell'azione del consulente pedagogico è quella di orientare e guidare alla riflessione in modo da leggere, codificare, interpretare e valutare le problematiche delle diverse situazioni. Attraverso la consulenza pedagogica il professionista è in grado di leggere la complessità delle situazioni educative e formative esplorandone implicazioni e connessioni, utilizzando livelli di analisi multidisciplinare al fine di sostenere un cambiamento auto-trasformativo (Riva, 2021, pp. 29-34).

1.1.2. L'identità professionale: un costrutto multidimensionale

Un filo rosso in questa prima parte di inquadramento è sicuramente la presenza di professioni frammentate ma anche costitutivamente ricche e dalle molte sfaccettature. Professione, professionalità, professionalizzazione sono tutti elementi che ritornano e aiutano a costruire con precisione un quadro complesso. Parlando di professione si intende un "insieme di attività lavorative concretamente svolte da un individuo, che richiamano conoscenze, competenze, identità e statuti propri" (Istat, 2013⁵); la professionalità è un insieme di conoscenze, atteggiamenti, abilità e competenze che sono implicate nella possibilità di entrare e permanere nel mondo del lavoro (Pellerey, 2021, p. 13); attraverso il processo di professionalizzazione, poi, conoscenze, competenze, abilità e statuti professionali vengono legittimati da un punto di vista sociale. Data la fluidità propria delle figure educative, si è evidenziata nel tempo la necessità di una struttura centrale entro cui inserire tali dimensioni di professionalità individuando conoscenze, competenze e meta-competenze utili per strutturare le diverse fasi dell'intervento educativo (Frabboni *et al.*, 2002), ma che consideri altri aspetti oltre a quelli legati ad acquisizioni curricolari. In relazione alle professioni educative Lave e Wenger (2006) sottolineano come la piena acquisizione di conoscenze e di abilità richieda ai soggetti di partecipare pienamente alle pratiche socioculturali di una comunità. L'incontro con figure professionalmente esperte accompagna gli studenti verso l'applicazione pratica sul campo promuovendo spazi riflessivi e di conoscenza diretta del lavoro (Olivieri, 2019b). Si evidenzia inoltre in Wenger (2006) come la formazione di futuri professionisti dovrà essere legata ad attività all'interno di contesti lavorativi in cui lo studente possa sperimentare un reale senso di appartenenza. La partecipazione e l'appartenenza ad una comunità professionale rappresentano, infatti, due requisiti essenziali per promuovere il senso di identità professionale

⁵<https://www.istat.it/it/files//2019/04/Glossario-1.pdf>

e la loro presenza dovrebbe essere garantita nel percorso di preparazione all'esercizio della professione educativa. Secondo Olivieri (2019a), lo sviluppo dell'identità professionale richiede ulteriori riflessioni laddove nel pensare la formazione sembra necessario "richiamarsi ad una transazione permanente del proprio sé, che potrà essere oggetto di forme di esperienze vissute di partecipazione a delle comunità specifiche" e la sua acquisizione esige un processo continuo e iterativo (p. 238).

Ecco che iniziano a delinearsi elementi di connessione tra aspetti identitari, di apprendimento e legati alla professionalità. Il processo di apprendimento, partendo dall'esperienza, diventa un processo sociale in cui l'acquisizione delle pratiche è parallela a quella dell'identità sociale, e richiama l'appartenenza a una certa comunità, all'interno di un determinato contesto storico e sociale a cui la persona partecipa nella sua totalità (De Canale, 2015, p. 76). La pratica promuove un processo attraverso il quale i partecipanti co-producono un senso comune che viene continuamente modificato e dal quale sono continuamente influenzati. In essa si sentono legati da una comune identità e lavorano per il mantenimento della comunità stessa: a tale comunità di pratica lo studente ha accesso, per esempio, attraverso l'esperienza di tirocinio (*ibidem*), che rappresenta una occasione preziosa di apprendimento sul campo e di orientamento alle scelte professionali.

Sia che si parli di identificazione professionale come stato d'animo (che spiega come un individuo vede sé stesso rispetto alla propria professione), o come processo di costruzione dell'identità professionale (che è il modo in cui gli individui acquisiscono il ruolo attivo di creazione della propria immagine professionale), i professionisti sono spinti a ridefinire la propria identità professionale in ragione della loro biografia lavorativa e, al contempo, delle nuove opportunità che si presentano (Del Gobbo & Federighi, 2021). Ne deriva che il concetto di identità professionale non si riferisce solamente a una conoscenza tecnico-strumentale, ma comprende necessariamente altri concetti, quali appartenenza, valori, motivazioni, ma anche competenze, abilità, conoscenze e modi di essere in relazione a una professione. La fedeltà nei confronti delle scelte effettuate e l'impegno verso la realizzazione dei propri obiettivi sono componenti essenziali per l'acquisizione dell'identità, negli ambiti individuati nella propria esistenza che riguardano le scelte occupazionali (Mancini, 2010).

Partendo dalla letteratura sul tema di ambito pedagogico e psicologico (Mancini, 2010; Pellerey, 2021), quando si parla di identità professionale si possono trovare riferimenti ad altri termini. L'identità occupazionale (Brown, 1997; Brown & Bimrose, 2015) considerata come un

processo di apprendimento professionale legato al concetto di divenire, in connessione con ambiti relazionali, cognitivi, pratici ed emozionali e le opportunità offerte dalle strutture lavorative in cui il soggetto opera, attraverso un atteggiamento proattivo e una capacità di autodirigersi (Pellerey, 2021, p. 38). L'identità vocazionale, intesa come "quadro consapevole dei propri obiettivi, interessi e talenti in riferimento agli obiettivi, compiti e ricompense di un determinato contesto lavorativo" (Holland, 1997, p. 5), considerando quindi il processo di costruzione della propria identità professionale come un progetto che dà senso e prospettiva all'ambito lavorativo.

L'identità professionale viene definita come un insieme di competenze, attitudini, stati affettivi e motivazionali, comportamenti e valori che fanno riferimento a un ambito lavorativo nel suo complesso, promuovendo quelle dimensioni fondamentali che favoriscono un lavoro di progettazione in vista della progressiva costruzione della propria identità professionale. Quando si pensa al concetto di identità, si considera un costrutto multidimensionale che evolve sulla base delle esperienze personali e sociali, e sulla base dei condizionamenti ambientali (e interpersonali) che ne influenzano lo sviluppo (Pellerey, 2021).

La formazione dell'identità è un processo di natura psicosociale, che si realizza attraverso l'integrazione di abilità e credenze dell'individuo in una nuova configurazione di sé che tiene conto dei bisogni personali e delle richieste del contesto storico, culturale e sociale con cui l'individuo interagisce. Si tratta di acquisire un sentimento di identità a cui le persone possono ricondurre le proprie esperienze. L'identità professionale è strettamente legata all'identità personale e sociale (Christiansen, 1999), in quanto la persona è coinvolta nel lavoro nella sua interezza, in prospettiva evolutiva e progettuale (Guichard, 2010); nei differenti ambiti del processo di costruzione della propria vita, compreso quello professionale, si ricevono stimoli provenienti dal contesto sociale e dall'appartenenza a uno o più gruppi sociali a cui si attribuisce significato e valore (Pellerey, 2021, p. 57). L'identità professionale, in quanto identità sociale, richiama l'appartenenza alla comunità, e la padronanza delle caratteristiche organizzative e relazionali di tale comunità. La capacità progettuale su di sé e quella decisionale sul proprio futuro implicano lo sviluppo di una serie di competenze strategiche nel tempo che rendono possibile la scelta e la rendono verificabile sulla base delle informazioni e conoscenze acquisite (ivi, p. 52).

L'identità professionale si basa inoltre sull'identità personale, ma quest'ultima viene rielaborata e riaffermata attraverso la pratica professionale, dove entra in gioco la percezione

dell'immagine di sé, percezione di efficacia ed efficienza sul posto di lavoro (Arjona-Castilla *et al.*, 2022). Può essere vista anche come un insieme di componenti rappresentazionali, operatorie e affettive che derivano dalle storie personali e dalle restituzioni del sé avute durante il percorso di vita (Barbier, 2008), come la connessione a elementi collettivi che rimandano alla percezione di efficacia e alle rappresentazioni condivise che sostengono le decisioni e l'azione. Dubar e Engrand (1991) approfondiscono alcune dimensioni ritenute essenziali per lo sviluppo identitario evidenziando l'importanza che assumono le relazioni interne al mondo del lavoro, come per esempio essere riconosciuti dall'altro e vivere sentimenti di soddisfazione, essere in grado di coniugare teoria e pratica e sentirsi inadeguati rispetto alle conoscenze acquisite, o di fronte alla complessità del lavoro (Flores & Day, 2006; Luehmann, 2007).

1.2. Il tirocinio nella formazione iniziale all'interno dei Corsi di Laurea di area pedagogica

Nel processo di costruzione dell'identità professionale, emerge in maniera decisa quanto le esperienze pratiche vissute in relazione a uno specifico ambito professionale a cui si tende siano rilevanti. La prima occasione di esperienza pratica nella formazione iniziale dei professionisti in uscita dai percorsi di laurea, e in particolare per i professionisti delle professioni educative, è sicuramente l'esperienza del tirocinio curriculare.

Le professioni educative, infatti, si formano e costruiscono “la propria identità e il proprio profilo professionale attraverso un processo ricorsivo tra sapere teorico, esperienza pratica e attività riflessiva” (Oggionni, 2019, p. 76). Questo permette allo studente di apprendere delle competenze operative e sviluppare capacità critica attraverso l'attività e comprendere una realtà in continuo cambiamento (Palmieri *et al.*, 2009). Aspetti centrali della formazione iniziale dell'educatore e del pedagoga, come emerso in precedenza, sono la multidisciplinarietà che si evince dai piani di studio e la possibilità di sperimentarsi e confrontarsi con realtà educative grazie al tirocinio. Il tirocinio è un tempo che permette di fare scelte ed esprimere le proprie propensioni anche grazie ai contenuti culturali appresi durante il triennio/biennio universitario: esso diviene quindi un mezzo per iniziare a dare un'impronta professionale al proprio percorso di studi. È un processo che porta lo studente a mettersi in gioco sperimentandosi su questioni reali in riferimento alla pratica educativa (Bastianoni & Spaggiari, 2016).

Partendo dall'origine etimologica della parola *tirocinium* (*tiro* «ovvero apprendista, novizio, recluta»⁶), esso viene utilizzato proprio per indicare un periodo di addestramento pratico all'esercizio di un mestiere o di una professione. Il tirocinio, infatti, costituisce un luogo in cui il soggetto in formazione svolge un processo lavorativo concreto, accompagnato e affiancato costantemente da un professionista (Casaschi *et al.*, 2013).

Come sottolineano Bastianoni e Spaggiari (2014), il tirocinio ha “valore formativo-conoscitivo, poiché permette di approfondire e ampliare in modo mirato le proprie conoscenze e iniziare così il [...] percorso di traduzione dei saperi in competenze spendibili” (pp. 99-100). Risulta essere pertanto uno strumento formativo che vede l'elemento fondante nell'apprendimento attraverso l'esperienza, la conoscenza di un sapere situato dal quale far emergere elementi teorici attraverso una circolarità educativa che, come sostiene Dewey (1938/2014), ha origine nella pratica e lì ritorna. Il tirocinio è, secondo Mortari (2004), un'esperienza personalizzante e professionalizzante, in cui l'identità personale e professionale prendono forma a partire dalle esperienze vissute, dai contesti formativi con cui si entra in contatto e attraverso la riflessione critica, il soggetto si definisce e apprende.

L'occasione di un apprendimento all'interno di processo di esperienza diretta parte dal presupposto che lo studente sia consapevole di ciò che deve essere appreso, ed è necessario che l'apprendimento sia percepito come utile e rilevante ai fini della sua formazione; questo stimola la motivazione all'apprendimento attivando una tensione verso lo stesso (Ceriani, 2006). Attraverso processi di riflessività prima, durante, sulla e dopo l'azione (Schön, 1993) si promuove una continua riprogettazione individuale (dello studente rispetto al proprio percorso e progetto di tirocinio) e collettiva (da parte delle istituzioni coinvolte) per far sì che il tirocinio possa concorrere a realizzare un apprendimento significativo ancorato all'esperienza del *learning by doing* (Traverso & Modugno, 2016).

L'evoluzione del dispositivo del tirocinio inserito nei percorsi di laurea per le professioni educative prende avvio dal 1999 con il Processo di Bologna⁷, che gli attribuisce risalto e centralità come luogo privilegiato di apprendimento esperienziale, sottolineando la stretta connessione con il mercato del lavoro e la relativa richiesta di competenze sempre più

⁶ <https://www.treccani.it/vocabolario/tirocinio>

⁷ Il processo di Bologna iniziato nel 1999 è un accordo intergovernativo che ha coinvolto e continua a coinvolgere numerosi Paesi Europei volto ad armonizzare i sistemi di istruzione superiore portando l'attenzione su criteri e principi di libertà di circolazione, occupabilità e apprendimento permanente (<https://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques>).

specifiche (Salerni, 2016). Precedentemente la L. n. 196/1997, *Norme in materia di promozione dell'occupazione*, istituisce il tirocinio formativo e di orientamento, ne definisce la natura non lavorativa e ne sottolinea il “fine di realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro” (art. 18, comma 1); segue poi il D.M. 25 marzo 1998, n. 142, Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'articolo 18 della L. 24 giugno 1997, n. 196, sui tirocini formativi e di orientamento. Successivamente, nel D.M. n. 509/1999 all' art. 10 (Obiettivi e attività formative qualificanti delle classi), vengono delineate “attività formative, non previste dalle lettere precedenti, volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, nonché attività formative volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento”. La ripresa e l'ampliamento del dispositivo tirocinio da parte del D. Lgs. 276/2003 attuativo con la legge n. 30/2003 (legge Biagi) è evidente nella proposta dei tirocini estivi di orientamento, in coerenza con l'impianto della norma che vede nelle nuove tipologie di apprendistato proposte, la leva strategica per portare a sistema l'incontro tra il mondo della formazione, scuola e università e quello del lavoro. Successivo risalto viene dato al tirocinio nel D.M. n. 270/2004, che amplia quanto già definito nel D.M. 509/1999, ribadendo agli articoli n. 3 e n. 10 (Obiettivi e attività formative qualificanti delle classi) “l'acquisizione delle conoscenze professionali, preordinata all'inserimento del laureato nel mondo del lavoro ed all'esercizio delle correlate attività professionali” attraverso “regolamentate attività formative relative agli stages e ai tirocini formativi presso imprese, amministrazioni pubbliche, enti pubblici o privati ivi compresi quelli del terzo settore, ordini e collegi professionali, sulla base di apposite convenzioni”. Inoltre, con la L. 92/2012 *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita* ne vengono definite finalità e modi di attuazione (Bastianoni & Spaggiari, 2014).

Alla luce delle specifiche legislative (ad esempio nel D. Lgs. 65/2017) il tirocinio risulta essere un'attività obbligatoria del percorso accademico che assume valore tra le attività di orientamento in itinere e in uscita previste dai corsi di laurea. L'azione orientativa rispetto allo sviluppo professionale è volta a promuovere una consapevolezza della persona rispetto alla propria carriera lavorativa e a facilitare i momenti di transizione. L'orientamento diventa educazione alla scelta: è un processo continuo in cui il soggetto viene messo in grado di porsi

in maniera più consapevole nel proprio percorso (Pombeni, 1998). In quest’ottica il tirocinio è occasione di orientamento per le proprie scelte professionali, per dare una direzione al percorso di studi intrapreso e, attraverso la pratica, prendere consapevolezza del lavoro educativo.

Già da diversi anni, nelle Strategie per lo Sviluppo dell’Unione Europea (Lisbona 2010 e Europa 2020⁸) si trova tra gli obiettivi un accenno specifico al miglioramento della condizione lavorativa e formativa dei cittadini, in particolare assicurando opportunità di apprendimento lungo tutto l’arco della vita. Tra le azioni possibili si trova in riferimento alle *Linee guida nazionali per l’apprendimento permanente* anche un orientamento per tutto l’arco della vita inteso “come un diritto permanente di ogni persona, che si esercita in modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni dei contesti e delle situazioni”.

Anche negli obiettivi dell’Agenda 2030 redatta dal vertice delle Nazioni Unite (2015) si rimarca l’aspetto di forte connessione del tirocinio con il mondo del lavoro, presentato tra le proposte per favorire l’occupabilità dei giovani e favorire il loro inserimento post-universitario e di conseguenza per diminuire la disoccupazione dei neolaureati. Ad avvalorare questa prospettiva si riportano di seguito alcuni dati relativi all’occupazione dei laureati che hanno svolto il tirocinio nei corsi di laurea triennale e magistrale in Italia riscontrabili all’interno dei rapporti Almalaurea⁹ (2023); ne emerge che:

- ha svolto tirocini il 59,4% dei laureati di primo livello, il 58% dei laureati magistrali a ciclo unico e il 63,3% dei laureati magistrali biennali
- a parità di condizioni, infatti, chi ha svolto un tirocinio curriculare ha il 6,6% di probabilità in più di essere occupato a un anno dal conseguimento del titolo rispetto a chi non ha svolto tale tipo di attività.

In base ai dati considerati, quindi chi svolge un tirocinio curriculare risulta avere maggiori possibilità di inserirsi nel mondo del lavoro.

In generale, quindi, il tirocinio curriculare risulta essere un dispositivo complesso che, nonostante abbia alcuni elementi differenti nei diversi Atenei, presenta alcune caratteristiche

⁸ Tali Strategie di sviluppo promosse dall’Unione Europea mirano a promuovere lo sviluppo e la promozione dell’occupazione nei Paesi coinvolti per una crescita economica sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e maggiore coesione sociale (<https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/europe-2020-the-european-union-strategy-for-growth-and-employment.html>;

https://leg15.camera.it/cartellecomuni/leg14/RapportoAttivitaCommissioni/testi/14/14_cap07_sch01.htm)

⁹ www.almalaurea.it/sites/default/files/2024-06/Sintesi_RapportoAlmaLaurea2024.pdf

comuni che ne scandiscono momenti, ruoli e funzioni (Bartolini & Riccardini, 2006; Bastianoni & Spaggiari, 2014; Oggioni & Palmieri, 2019; Palmieri *et al.*, 2009; Traverso & Modugno, 2016).

Innanzitutto, troviamo la presenza di tre attori principali ovvero l'università, lo studente e l'ente accogliente. L'*università* nelle persone del tutor accademico e, in alcuni contesti, del supervisore (o tutor) di tirocinio seguono lo studente dalle prime fasi di orientamento all'area di interesse, accompagnamento nella scelta della struttura, monitoraggio e conclusione formale del percorso.

L'*ente accogliente* nella persona del tutor aziendale offre la possibilità al tirocinante di inserirsi nel contesto lavorativo ponendosi come modello e accompagnatore a cui fare riferimento durante la durata del tirocinio; inoltre, il tutor aziendale deve esprimere una valutazione sul percorso svolto.

Lo *studente* è chiamato ad essere il vero protagonista del suo percorso di formazione, ponendosi in maniera proattiva e responsabile, cercando di cogliere gli aspetti educativi del servizio in cui viene inserito e sviluppando una capacità critica che gli permetta di acquisire nuove competenze. Il percorso di tirocinio inoltre prevede una serie di incontri con tutor accademico o supervisore (variabili per durata e numero a seconda del corso di laurea e dell'Ateneo), rientranti in generale nella definizione di "tirocinio indiretto", che hanno differenti scopi: gli incontri in avvio servono per preparare lo studente all'esperienza offrendo una serie di strumenti utili all'osservazione e alla lettura del contesto, gli incontri di monitoraggio puntano a rielaborare e monitorare l'esperienza affinché si svolga in maniera corretta, infine un incontro finale verifica le competenze e conoscenze acquisite dal contesto e dalla riflessione su pratiche e osservazioni. Tra gli strumenti per la rielaborazione e la riflessione critica e per la valutazione del percorso di tirocinio, ha un ruolo centrale il diario di bordo, e ancor più la relazione finale, attraverso cui dovrebbe emergere in maniera chiara il valore formativo. Oltre a questo, si compilano spesso schede di valutazione e questionari di gradimento. Anche per queste fasi, gli strumenti a disposizione degli studenti, dei tutor accademici e dei tutor aziendali cambiano in base al corso di laurea e all'Ateneo.

1.3. La *literature review*: domande di ricerca e metodologia

Partendo quindi dalle premesse sopra esposte si intende, attraverso una revisione narrativa della letteratura (Ghirotto, 2020; Paré *et al.*, 2015), creare una panoramica inerente ai tirocini curriculari nella relazione con la costruzione dell'identità professionale, approfondendo e

facendo emergere gli aspetti principali relativamente al futuro educatore o pedagogo. Per farlo si cercherà di rispondere alle seguenti domande:

- i) *Come l'esperienza di tirocinio dello studente universitario dei corsi di laurea di ambito pedagogico incide nel processo di costruzione della propria identità professionale?*
- ii) *Quali elementi contribuiscono alla costruzione dell'identità professionale di futuri educatori e pedagogisti nel contesto del tirocinio, e a quali condizioni?*

Il tirocinio risulta essere una tematica ampiamente affrontata non solo nella letteratura pedagogica, si è scelto quindi di concentrare lo sguardo sui processi di costruzione dell'identità professionale come costruito multidimensionale, profondamente condizionato dal contesto sociale, in relazioni a figure professionali profondamente legate anch'esse al contesto sociale, quali l'educatore e il pedagogo, di recente riconoscimento sul piano formale e legislativo.

La ricerca bibliografica è stata svolta utilizzando i seguenti criteri:

- le banche dati che si è scelto di utilizzare al fine di individuare i contributi (studi, ricerche e review) che indagassero una correlazione tra la pratica del tirocinio e la costruzione dell'identità professionale sono state: Scopus (Limit to *social science*), Education Research Complete e Google Scholar;
- i campi di ricerca sono stati limitati a contributi disponibili in *Full Text*, in lingua inglese e italiana;
- si sono utilizzati i seguenti termini inglesi e sono stati variamente combinati per creare differenti campi di ricerca: *internship; professional identity; educator; social work; pedagogist; educationalist; social educator; social education; early childhood educator;*
- le parole indicate nei campi di ricerca delle banche dati dovevano essere presenti nel titolo o nell'abstract;
- sono stati esclusi i contributi che non riguardassero direttamente le professioni oggetto di indagine, quindi i contributi riguardanti l'ambito dell'insegnamento, medico, infermieristico o altri.

Partendo dai contributi individuati, quelli che sono stati considerati per la rassegna sono stati 12 (presentati nella Tabella 1, in Appendice 1).

Si è scelto inoltre di consultare gli archivi delle riviste italiane di ambito pedagogico partendo dalla lista delle riviste di fascia A individuate da ANVUR di Area 11 (settori 11/D1 e 11/D2), nei cui archivi si sono cercati i seguenti termini di ricerca: *tirocinio*; *identità professionale*. Sono stati trovati 40 contributi (presentati nella Tabella 2, in Appendice 1).

I contributi individuati attraverso un processo di selezione (così come mostrato nella Fig. 1) sono stati letti per intero e attraverso un'analisi del contenuto si sono cercati nodi tematici in maniera trasversale in relazione al focus della rassegna al fine di rispondere alle domande di ricerca.

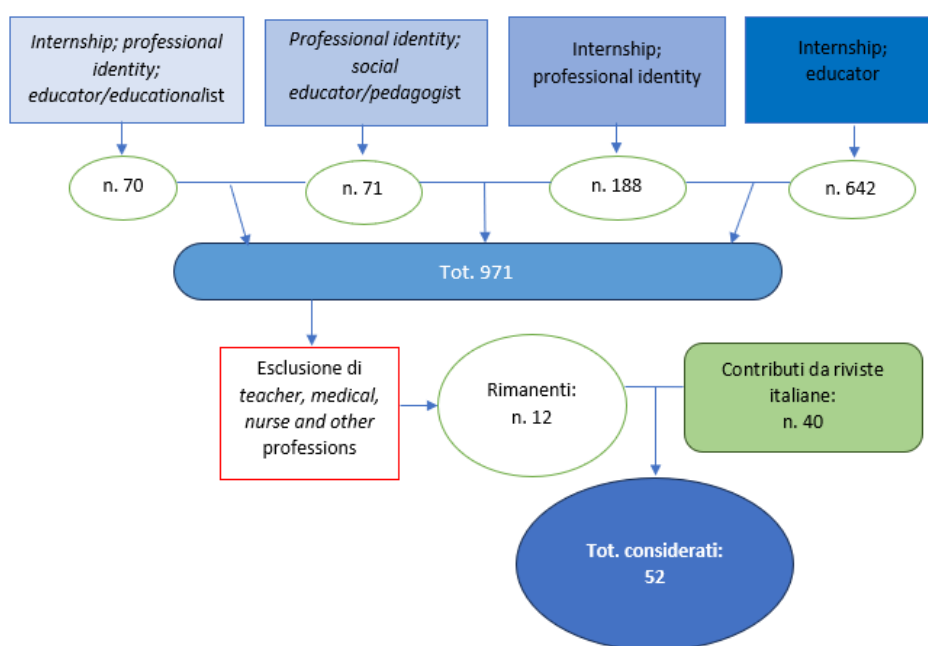


Fig. 1_Processo di selezione dei contributi

1.4. Il tirocinio e l'identità professionale: risultati della *literature review*

Alla luce dello specifico focus individuato per la rassegna, il tirocinio universitario viene analizzato sulla base della prospettiva di indagine relativa all'identità professionale; partendo quindi dal quadro generale precedentemente esposto si illustreranno i principali risultati dell'analisi del contenuto svolta sugli articoli individuati.

Partendo dai contributi considerati, si delinea una descrizione del tirocinio come di un dispositivo complesso strutturato sulla base di diverse funzioni che ha come obiettivo principale accompagnare lo studente ad approfondire e consolidare motivazioni e attitudini professionali, permettendogli di indagare i servizi socio-educativi-assistenziali entro cui

operano le figure professionali dell'educatore e del pedagista (Bernhardsson, 2023; Bonaiuti & Fanni, 2021; Bonometti & Cadei, 2018). Inoltre, il tirocinio permette di integrare conoscenze teoriche acquisite negli anni accademici precedenti e di tradurle operativamente nel contesto educativo (Ferro Allodola, 2016; Palmieri *et al.*, 2009). Si configura inoltre come occasione di riflessione sul proprio progetto di vita professionale, per compiere scelte consapevoli ed efficaci, oltre ad offrire la possibilità di conoscere la realtà lavorativa e verificare le competenze richieste nella pratica quotidiana, offrendo occasione di formazione pratica per lo sviluppo di competenze professionali (Altarugio & Souza Neto, 2019).

Ciò che deve essere promosso negli studenti secondo D'Aniello (2019) è un senso di iniziativa e imprenditorialità, volto a trasformare opportunità in azioni tese al perseguimento di obiettivi. Per questo è necessaria un'educazione all'imprenditorialità, ma anche all'imprenditività, intese come quelle competenze ad agire non solo individualmente, ma anche nella valorizzazione dell'incontro con l'altro. Il tirocinio si identifica quindi come uno spazio di incontro per sostenere arricchimenti vicendevoli. In questa direzione, i tirocini sono concepiti anche per migliorare la formazione degli studenti universitari e aumentare il numero di coloro che entrano nel mercato del lavoro promuovendo consapevolezza (Fachelli & Fernandez Toboso, 2021); esso, pertanto, svolge un ruolo essenziale nel creare l'opportunità di mettere in pratica competenze apprese all'università, acquisire esperienza lavorativa e ridurre i tempi di ricerca del lavoro, che normalmente è un processo lungo e graduale che coincide con il periodo in cui l'individuo riesce a iniziare una determinata carriera professionale (Fachelli & Fernandez Toboso, 2021). Il tirocinio, quindi, diventa occasione per porsi obiettivi personali e professionali supportati da esperti tutor o supervisor e, proprio perché posti all'interno di questa zona di confine, diventano traiettoria verso la figura professionale desiderata, considerando non solo gli aspetti tecnici di apprendimento ma anche la parte più emozionale (Mele *et al.*, 2021).

Momento di incontro tra il mondo accademico e quello lavorativo, il tirocinio porta con sé delle caratteristiche che lo identificano come elemento di margine, di limite, una condizione di *border zone* e *in-between space* (Mele *et al.*, 2021). Questo porsi a metà tra due spazi ben definiti pone nel tirocinante una serie di sfide che implicano sia il trasferimento di conoscenze da un contesto all'altro sia cambiamenti dal punto di vista identitario. Anche in Popov (2020) si ritrova la definizione del tirocinio come uno spazio di confine in cui apprendere e sviluppare identità, concentrando lo sguardo sul progetto identitario che emerge dalle riflessioni dei

partecipanti nel processo di ri-negoziazione identitaria. In particolare, questo ultimo aspetto si traduce in preferenze, valori e orientamenti che durante il tirocinio possono variare o meno in riferimento a sé stessi e all'ambito lavorativo, diventando occasione di progettazione professionale e personale per il futuro (Šotolová, 2021). Questo aspetto in particolare si riferisce a una dimensione sistemica (Bonometti & Cadei, 2018) che si basa sull'interazione reciproca di elementi presenti negli ambiti che caratterizzano il tirocinio, ovvero l'esperienza pratica, il trasferimento dei saperi dalla teoria alla pratica e un progetto di vita personale e professionale.

Proprio da questa circolarità tra teoria e pratica come dimensioni distinte ma non separate si evince la possibilità stessa del principio dell'alternanza formativa (Potestio, 2019). Il tirocinio emerge come un contesto di apprendimento dove non è più necessario distinguere tra i due elementi, ma si individua una *praxis* sostenuta dalla *phrónesis*, ovvero un sapere pratico che dopo essere stato compiuto in maniera intenzionale acquisisce valore attraverso l'esercizio della riflessione (Giraldo, 2013). Alla luce di queste definizioni può quindi risultare limitante, se non errato, continuare a mantenere la distinzione tra teoria e pratica: come anche definito da Schön (1993), si delinea una conoscenza della pratica che emerge dalla teoria.

Nella prospettiva quindi di una progettazione sistemica personale e professionale, il tirocinio sostiene gli studenti nel definire apprendimenti, motivazioni e attitudini per acquisire maggiore consapevolezza delle specificità professionali possedute e da acquisire (Bernhardsson, 2023). È proprio durante il tirocinio che gli studenti hanno la possibilità di misurarsi con la concezione che hanno non solo del professionista che mirano a diventare (Mele *et al.*, 2021), ma anche di loro stessi, trovandosi in stretta connessione con concetti quali la concezione di sé, il senso di autoefficacia, di autostima, le competenze presenti o in via di acquisizione (De Canale, 2015).

Mele e colleghi (2021) sostengono, alla luce dello studio condotto, che l'incoraggiamento verso l'autonomia aiuti i futuri laureati nella transizione verso un ruolo professionale. In linea con questo aspetto Arjona-Castilla e colleghi (2022) evidenziano tre dimensioni che riguardano l'immagine di sé, nel processo di costruzione dell'identità professionale, relativamente al concetto di autostima, alla *social mission* della professione, percepita ed acquisita dagli studenti durante il tirocinio nel confronto con la pratica, e al valore individuale. Il porsi in maniera attiva rispetto all'elaborazione del concetto dell'identità professionale, infatti, risulta come un processo costruttivo di cui il soggetto è il responsabile; la progressiva consapevolezza

delle proprie potenzialità, l'impegno personale nel promuovere lo sviluppo in vista di un progetto di vita sono per Pellerey (2018) elementi fondamentali per la costruzione dell'identità professionale, assumendo un approccio riflessivo che aiuterà lo studente in questo processo. L'identità professionale si costruisce e ricostruisce considerando dimensioni e processi sociali, ed è uno dei domini identitari da esplorare nel contesto sociale per essere in grado di scegliere quella più vicina ai propri bisogni (Mancini, 2010). Emerge, inoltre, che l'identità professionale comprende la consapevolezza di appartenere a un dato gruppo lavorativo e l'insieme di valori, competenze, conoscenze e abilità che viene condivisa da un gruppo professionale e può influenzare il modo in cui i suoi membri agiscono rispetto un altro gruppo (Yao *et al.*, 2021).

La formazione universitaria, che ha come obiettivo la formazione di sapere teorico e procedurale-pratico, attraverso il tirocinio può indirizzare gli studenti verso le “decisioni riguardanti le scelte professionali (che) possono essere integrate nella propria identità e conferire un senso di autoefficacia e di valore personale soltanto quando possono essere percepite come adatte alle proprie caratteristiche personali, ai propri talenti, alle proprie abilità” (Mancini & Tonarelli, 2013, p. 608). Il tirocinio quindi si costituisce per lo studente come un'occasione concreta di confronto con le personali aspettative in riferimento al ruolo professionale in quanto sperimentazione anticipatoria, permettendo di verificare “sul campo” le conoscenze, i valori della professione e le capacità-abilità personali. In merito, Bonometti e Cadei (2018) in particolare individuano tre dimensioni che costituiscono il consolidamento dell'identità professionale: l'orizzonte culturale personale e professionale del professionista; la competenza tecnico-professionale espresso sia dalla consapevolezza del *modus operandi* della propria comunità professionale sia dall'agire pratico-procedurale e operativo dall'agire concreto; la dimensione motivazionale della persona rispetto al ruolo, agli obiettivi da raggiungere e all'impatto sociale della propria professionalità (p. 105).

Del Gobbo e Boffo (2021) identificano i modelli di identità professionale come punto di riferimento dell'immaginario collettivo individuando riferimenti e formazione di base. Risulta però riduttivo considerare l'identità professionale solamente sulla base della formazione iniziale, in quanto esistono professioni dinamiche e multiformi, come ad esempio quelle educative, caratterizzate da un forte cambiamento a livello dei contesti. “Per gli studenti, piuttosto che guardare all'identità professionale come una meta o uno stato, deve essere acquisita come costruzione, determinata da fattori soggettivi, contestuali e influenzata dalle

interazioni interpersonali, per riconoscersi il ruolo di agente nel processo di creazione della propria immagine di sé professionale” (Del Gobbo & Boffo, 2021, p. 24). Si evince quindi che nel processo di costruzione dell’identità professionale, così come evidenziato anche da Bowen (2018) si identifichi un aspetto posturale assumibile dal tirocinante: un atteggiamento di ricerca che, nella pratica del tirocinio, permette di porsi domande e cercare risposte rispetto alla propria professionalità, attraverso l’osservazione e la sperimentazione nel contesto aziendale, e le suggestioni a livello sociale che tengono in considerazione l’immagine della professione. Considerando quindi il tirocinio come strumento di apprendimento situato, esso trova spazio tra le strategie di *Work-Ingrated Learning*, WIL (Bernhardsson, 2023; Bowen, 2018; Piazza & Rizzari, 2021), ovvero quelle strategie che integrano la teoria con le pratiche lavorative. In questo contesto il tirocinio diventa occasione per acquisire competenze trasversali come *self-efficacy* e *team working* nonché come attività di apprendimento trasformativo attraverso cui consolidare le esperienze come significative, allineare apprendimento in contesto e curriculum universitario attraverso l’impiego di metodi e strumenti per stimolare l’autoriflessione (Piazza & Rizzari, 2021).

In particolare, come sottolineato da Galimberti e colleghi (2018), Galimberti e colleghi (2015) e Gambacorti-Passerini (2019), soprattutto durante la formazione del professionista di secondo livello l’esperienza di un tirocinio di ricerca (anche in vista del lavoro finale di tesi) può aiutare gli studenti nello sviluppo di una loro capacità di analisi, sintesi e riflessione sull’azione che li aiuti a leggere le realtà che incontrano e che apra alla possibilità di acquisire nuove competenze professionali.

Un ulteriore punto di attenzione emerso dalla letteratura riguarda la valorizzazione dell’attività di tirocinio anche per gli studenti che già lavorano, ipotizzando un impianto che offra la possibilità di osservare e analizzare tramite la guida di un supervisore la propria attività professionale riflettendo su dispositivi, norme e comportamenti che la costituiscono e caratterizzano (Potestio, 2015).

Il tirocinio, nella letteratura considerata, si delinea anche come occasione di orientamento (Gambacorti-Passerini, 2019; Salerni, 2016; Szpunar *et al.*, 2015), in quanto permette di individuare e sperimentare contesti specifici di azione educativa, nonché riflettere sul percorso professionale intrapreso e considerare gli aspetti motivazionali ed emotivi: è “un contesto concreto dove si ha l’opportunità di incontrare professionisti capaci di stimolare l’autoriflessione sul significato dell’essere educatori in formazione” (Bastianoni & Spaggiari,

2014, p. 119). Esso risulta occasione di orientamento delle proprie scelte lavorative, opportunità di dare un'impronta professionale al percorso di studi intrapreso e, tramite la pratica, l'incontro e la relazione promuovere consapevolezza del lavoro educativo.

Con il termine orientamento si intende un processo che porta allo sviluppo di competenze progettuali per trovare informazioni e significati utili per la costruzione della propria identità attuale e futura (Sicurello, 2020) e dove l'azione orientativa è volta a promuovere consapevolezza rispetto alla propria carriera lavorativa per facilitare momenti di transizione o cambiamento in un'ottica di auto-educazione e auto-orientamento. Coerentemente anche con le "linee guida per l'orientamento permanente", del 19.02.2014, in relazione alla formazione professionale, garantisce un accesso all'apprendimento permanente (*lifelong*) e qualità dei corsi per acquisire competenze specifiche, valorizzando in maniera permanente i processi di scelta volto a sostenere l'occupazione attiva e la crescita economica. L'orientamento infatti viene delineato da Szpunar e colleghi (2015) come strategia e "come contributo allo sviluppo delle capacità individuali di identificazione delle proprie conoscenze, competenze e interessi e di gestione consapevole dei processi di scelta e di decisione in ambito personale, formativo e professionale" (pp. 2-3). Ecco che, alla luce delle definizioni di orientamento appena descritte, emerge come il sistema educativo abbia un ruolo centrale nel contribuire alla formazione di competenze di orientamento, aiutando ad "attivare nel soggetto capacità riflessive, decisionali, di autovalutazione e relazione" (ivi, p. 3). È proprio facendo leva sulla riflessività personale e professionale che si aiutano i soggetti in formazione ad essere efficaci nella capacità di progettare un futuro con autoconsapevolezza (Ricciardi, 2021) anche nel percorso di tirocinio.

1.4.1. La riflessività nei processi di costruzione dell'identità professionale

Un ulteriore nodo tematico emergente dai contributi, si individua nell'approccio riflessivo come strumento per far sì che si promuovano apprendimenti e sviluppino competenze nella pratica del tirocinio e che sostenga nello studente quel processo di rielaborazione per cui l'esperienza potrà contribuire alla formazione dell'identità professionale dello stesso. L'azione riflessiva promuove formazione perché aiuta esplicitare e valorizzare l'azione lavorativa quotidiana, evitando una serie di rischi che Serbati (2020) evidenzia, ovvero il "rischio di fare una "pedagogia naturale" maturata nella propria esperienza di vita familiare e professionale, frutto di routine e abitudini, senza il confronto con teorie o senza intenzionalità; aiutando i

professionisti dell'educazione a non banalizzare il proprio lavoro; nonché aiutare a significare lo sguardo dell'agire, in costruzione con gli altri sguardi”(p. 19). Il tirocinio assume una direzione formativa e orientativa attraverso cui osservare e riflettere sull'azione, come occasione di apertura al dubbio e alla possibilità, nonché riflessione sulle alternative e sui piani possibili in accompagnamento alla maturazione del pensiero riflessivo (Bonaiuti & Fanni, 2021). Proprio le caratteristiche di scarsa definibilità del lavoro educativo costituiscono una potenziale occasione di ricerca sul senso dell'agire educativo come tensione all'apprendere e alla riprogettazione, “come una costante *apertura di possibilità* rispetto al proprio modo di essere e operare” (Tramma, 2018, p. 14).

Si sottolinea come il processo riflessivo e la proposta di un continuo uso della riflessività aiuti lo studente, futuro professionista dell'educazione, non solo in una formazione generale nel luogo di lavoro, ma come guida in un percorso mirato all'acquisizione della pratica (Mortari, 2004; Sità & Alga, 2023). Attraverso un modello circolare integrato (Salerni, 2016) lo studente attribuisce significato all'azione di apprendimento. L'interpretazione dell'esperienza genera nuove conoscenze grazie alla condivisione delle competenze già possedute: schemi e prospettive di significato ordinano ciò che apprendiamo e aiutano a significarlo (Mezirow, 2016; Sità & Alga, 2023). Il tirocinio, pertanto, emerge come un contesto in cui esercitare la riflessività (Bowen, 2018; Mortari, 2004; Perla *et al.*, 2012), che aiuta ad attribuire significato alle azioni compiute e trasformarle in apprendimenti. La riflessione durante l'azione nella quotidianità dei servizi e la riflessione sull'azione a posteriori aiuta a significare l'azione educativa e a definirne il senso (Schön, 1993). Il tirocinio si configura come un processo formativo che abitua lo studente a riportare il pensiero sull'azione come un percorso mirato all'acquisizione della pratica della formazione (Mortari, 2004).

Inoltre, il tirocinio offre l'opportunità di un confronto strutturato con figure di riferimento che contribuiscono alla riflessione critica attraverso incontri individuali o di gruppo, che forniscono *feedback* costruttivi (Roustlon *et al.*, 2018) che ne promuovono l'identità professionale e le competenze. La centralità di una supervisione (Oggioni & Palmieri, 2019) facilita il regolare incontro, attraverso un ambiente di apprendimento supportivo, che dia una risposta costruttiva sulla pratica, sul percorso (Roustlon *et al.*, 2018) e che sostenga la connessione tra teoria e pratica. Una riflessività quindi che non è lineare, ma si rifrange e si moltiplica verso di sé, verso gli altri in una circolarità continua formale e informale (Sità & Alga, 2023) che consente agli studenti di condividere i propri pensieri, di esplorare e costruire nuovi significati, di pensarsi in

situazione e formulare ipotesi progettuali d'intervento educativo in modo intersoggettivo, allenando la capacità di discutere e negoziare, nonché di confrontarsi, con le proprie e altrui precomprensioni e resistenze. Il gruppo, nella dimensione dei pari, favorisce lo sviluppo di apprendimenti individuali e collettivi di ordine comunicativo e relazionale. Nel processo di accompagnamento all'acquisizione di una competenza riflessiva, la supervisione pedagogica riveste quindi un ruolo cruciale nel tenere le fila dell'intero processo formativo, in quanto promuove e sostiene l'integrazione di conoscenze parziali, specifiche e trasversali, ma soprattutto stimola negli studenti l'assunzione di una postura di ricerca rispetto al senso delle pratiche educative per accrescere i livelli di analisi e comprensione critica (Oggionni & Palmieri, 2019) attraverso la metodologia della supervisione pedagogica, sia in forma individuale sia in forma gruppale.

Considerata quindi come una delle azioni possibili, sistematizzate in una più ampia articolazione di insegnamenti e laboratori, la supervisione pedagogica anche all'interno del tirocinio risulta perno cruciale in quanto consente una reale personalizzazione della formazione (Madriz, 2019). L'individuazione di figure preposte all'accompagnamento e alla promozione del pensiero riflessivo – tutor o supervisori di tirocinio – diventa centrale. Secondo Premoli e Simeone (2019) al tutor di tirocinio (o in alcuni contesti supervisore di tirocinio) sono richieste competenze relazionali che vanno nella direzione della relazione di aiuto fondata sulla promozione dell'autonomia e sulla capacità di promuovere relazioni esperienziali in grado di introdurre nel setting formativo tradizionale elementi che valorizzino l'esperienza pratica come fonte di apprendimento situato. La funzione di confine, o quadro, riguarda invece la creazione di un setting di gruppo che consente di facilitare la rielaborazione critica dell'esperienza e la connessione tra sapere teorico e sapere pratico. Attraverso la funzione di processo il tutor fornisce allo studente sostegno sia nell'iter di apprendimento delle competenze professionali sia nella creazione e nello sviluppo di connessioni tra i vari attori del contesto universitario e del mondo dei servizi. Infine, la funzione di supporto e orientamento permette l'affiancamento e il monitoraggio lungo il processo di apprendimento (Galimberti et al., 2018).

1.4.1.1. La scrittura nella formazione dell'identità professionale: un processo riflessivo

Tra le proposte emerse dai contributi considerati per esercitare una postura e/o competenza riflessiva si trovano strumenti che per lo più ne sostengono la parte narrativa, critica e di

auto/valutazione (Sità & Alga, 2023) tra cui importanti il progetto formativo, il diario di bordo e la relazione finale (Perla *et al.*, 2014; Ribeiro *et al.*, 2016; Salerni *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2020; Sidoti & Di Carlo, 2020). La stretta relazione tra scrittura e creazione di competenze, e riflessione e formazione dell'identità professionale, nell'ambito del tirocinio risultano tematiche ricorrenti.

Gulisano (2018), per esempio, sottolinea come narrare ciò che si vive consenta di utilizzare una sorta di “lente di ingrandimento” per poter osservare e comprendere la realtà. Nell'azione della scrittura vengono recuperati nella memoria gli elementi relativi a un evento e gli viene attribuito un senso e un significato. La narrazione offre la possibilità di rielaborare i vissuti, i valori e le azioni compiute per costruire non solo l'identità personale, ma anche quella professionale, che proprio nella sua dinamicità offre all'individuo sempre nuovi punti di vista e significati da cogliere ed elaborare (Sidoti & Di Carlo, 2020).

Durante il processo formativo, quando il tutor sollecita lo studente a scrivere di sé nella propria relazione con l'altro, lo aiuta ad uscire dai propri confini e ad utilizzare un pensiero in grado di riflettere sulla propria postura (Bonometti & Cadei, 2018). Il diario di bordo è strumento cardine per far sì che la circolarità fra pratica e teoria si espliciti, dando significato all'evento educativo attraverso la teoria pedagogica e viceversa. La scrittura offre l'occasione di mettere in atto la circolarità tra teoria e pratica, chiedendo agli studenti di creare collegamenti tra quanto appreso in aula e quanto esperito sul campo (Gambacorti-Passerini, 2019). Inoltre, questo strumento aiuta anche ad un ulteriore livello, ovvero nella riflessività sull'azione educativa che esso stesso compie. La riflessione critica durante l'azione e sull'azione sostiene l'esercizio riflessivo che è fonte di sviluppo di una solida identità professionale (Gasperi & Vittadello, 2017). Infatti, come sostenuto dai due autori, il diario è un efficace strumento di “ritessitura dell'io”, utile per la costruzione identitaria nella misura in cui consente di osservare il proprio percorso da un diverso punto di vista, rielaborarlo ed attribuire un significato, attraverso la connessione tra gli eventi, diventando volano di formazione, riprogettazione e cambiamento. Così nella costruzione dell'identità lavorativa, strettamente connessa all'identità individuale, il diario rappresenta un mezzo efficace di autoanalisi. Per le caratteristiche appena descritte questo strumento si diventa oggetto di riflessività (che, come abbiamo precedentemente sottolineato, è caratteristica fondamentale dell'agire educativo), occasione di pausa forzata dalla frenesia della quotidianità lavorativa, e anche, come sostiene Mortari (2004) “tempo quieto della riflessione, [...] in cui ricostruire la storia di un processo

educativo” (pp. 92-93). Ecco che allora all’interno della pratica del tirocinio, inteso come processo educativo e formativo, la scrittura riflessiva, attraverso l’uso del diario di bordo, ri-significa le attività quotidiane che nella narrazione vengono rielaborate, riportandole a una dimensione soggettiva di autoriflessione e autoconoscenza (Palmieri *et al.*, 2009).

Come anche sottolinea Bowen (2018), la costruzione dell’immagine professionale è strettamente legata al linguaggio, a come gli studenti descrivono sé stessi e gli altri, e alla capacità di riflessione che gli permette non solo di collegare le diverse esperienze ma anche di riflettere sul concetto di professionalità. Gambacorti-Passerini (2019) ribadisce “la centralità della scrittura intesa quale competenza fondamentale del professionista educativo di secondo livello per rendere narrabile, visibile, comprensibile e comunicabile il lavoro educativo” (p. 260).

La relazione di tirocinio, invece, rappresenta la fine dell’attività ed è utile come momento di riflessione sull’esperienza (Fioretti, 2020), e contribuisce a sviluppare una dimensione metariflessiva favorendo una formazione nella scrittura professionale particolarmente importante nei contesti educativi. La relazione assume non solo valore formativo e auto-valutativo per gli studenti, ma è anche oggetto di valutazione per il tutor accademico in relazione alle competenze apprese dal tirocinante. Le osservazioni raccolte durante il tirocinio e rielaborate nella relazione finale divengono oggetto di confronto e ripensamento in cui far emergere il processo di articolazione teoria-pratica-riflessione e attraverso cui è possibile per il tutor fare una valutazione (Santos *et al.*, 2020). Nella stesura della relazione, infatti, è prevista la connessione dell’attività di pensiero e conoscitiva, l’argomentazione critica, nonché la coerenza tra opzioni teoriche e metodologiche.

Ribeiro e colleghi (2016) nel loro studio definiscono la relazione finale come basilare nel processo di costruzione di apprendimenti e nella costruzione di un’identità personale e professionale all’interno del tirocinio, andando ad individuare quali siano le dimensioni dello sviluppo personale che ne emergono. A partire dalle relazioni analizzate nello studio, gli autori hanno individuato quattro categorie: acquisizione di conoscenze e capacità di gestione, sviluppo di abilità tecniche, sviluppo personale e relazionale, rafforzamento dell’identità professionale.

Le due tipologie di testi risultano strettamente legate nella pratica del tirocinio, in quanto a partire dalle annotazioni del diario di bordo lo studente potrebbe essere in grado di rielaborare

l'esperienza e farsi costruttore attivo della propria identità attraverso la narrazione (Sidoti & Di Carlo, 2020).

1.4.2. Il tutor aziendale: il confronto con un professionista esperto

Nel processo di apprendimento attraverso l'esperienza e nella riflessione su di essa lo studente è affiancato da due figure tutoriali principali, una accademica e una aziendale (Bonometti & Cadei, 2018; Ceelen *et al.*, 2023; Di Bari, 2017; Loiodice & Dato, 2018; Renda *et al.*, 2016; Szpunar *et al.*, 2015). Il tirocinio, quindi, prevede la presenza contemporanea di chi apprende (osservando, studiando, sperimentando e facendo una determinata azione attraverso l'imitazione di un lavoratore esperto) e di chi educa, con lezioni teoriche e azioni esperte. Esso può rappresentare un momento privilegiato per sperimentare e riflettere sugli specifici problemi legati a una determinata attività lavorativa, e offre allo studente e ai tutor che lo seguono un percorso attraverso cui promuovere la formazione integrale della persona nella realizzazione del principio di alternanza formativa (Potestio, 2019).

L'inserimento dello studente nel contesto lavorativo permette il confronto costante con un esperto professionista del settore che, nell'ambito dell'esperienza del tirocinio, incarna la figura del tutor aziendale o *internship supervisor* (Renda *et al.*, 2016; Sosland & Lowenthal, 2017). Il confronto diretto e continuo con un professionista che opera nel suo contesto risulta utile non solo per fondare le future scelte professionali, ma risponde alle domande sulla pratica quotidiana che inevitabilmente sorgono in chi le incontra le prime volte: il tutor aziendale come professionista dell'educazione si offre come elemento di confronto e fattore di crescita per il tirocinante (Altarugio & Souza Neto, 2019). L'intervento formativo da parte del tutor è volto a predisporre occasioni di apprendimento che valorizzino il *tutee* e lo rendano capace di far fronte in modo efficace alle situazioni ed ai problemi che gli si prospetteranno nella futura vita professionale (Bonometti & Cadei, 2018), attraverso anche azioni di orientamento e supporto che rendono il tirocinio un'esperienza orientata alla costruzione di una propria professionalità (Bonaiuti & Fanni, 2021).

L'importanza della relazione del tirocinante con il tutor inizia prima dell'avvio della pratica del tirocinio, momento in cui entrambi sono chiamati a formulare obiettivi formativi per il percorso (Ceelen *et al.*, 2021). Si vuole qui sottolineare come la costruzione degli obiettivi del progetto formativo di tirocinio sia già occasione di confronto e riflessione tra lo studente e il tutor aziendale, dove domanda e offerta si incontrano, dove i bisogni formativi dello studente,

le sue aspettative e le sue motivazioni si intrecciano con quello che il tutor aziendale e l'ente che rappresenta possono offrire.

In particolare, dallo studio di Sosland e Lowenthal (2017), emerge come il tirocinio sia per gli studenti opportunità di sviluppare nuove competenze legate all'ambiente professionale e di “collegare le competenze accademiche e professionali all'interno dell'esperienza di tirocinio”, aiutando “i tirocinanti a comprendere le organizzazioni in cui lavorano e come le loro capacità accademiche si inseriscono in un ambiente professionale” (p. 9). È nella prossimità che il tirocinante apprende, avendo la possibilità di discutere nuove strategie di lavoro appena acquisite attraverso l'osservazione, la pratica e l'imitazione delle attività lavorative quotidiane; la vicinanza di un professionista esperto permette di aiutare lo studente qualora ne avesse bisogno, ma lascia uno spazio a una sempre maggiore autonomia quando lo ritiene opportuno (Ceelen *et al.*, 2021).

Infatti, un “buon tutoraggio interroga i significati stessi del sapere professionale, inteso come sapere situato nel quale confluiscono forme di razionalità riflessiva, che rendono possibile la costruzione e l'utilizzo di conoscenze acquisite nell'agire pratico” (Santoro, 2015, p. 130). Attraverso il confronto quotidiano, il tutor ha modo di valutare le conoscenze in possesso dello studente, nonché stimolarlo a creare connessioni tra la pratica professionale e le conoscenze pregresse; attraverso un feedback costante il tutor può orientarlo nell'attività lavorativa quotidiana. Bonometti e Cadei (2018) sottolineano come la *tutorship* assegni particolare rilievo alla possibilità per il *tutee* di confrontarsi, di interrogarsi e riflettere rispetto ad uno specifico compito o attività, mettendo in luce tre funzioni fondamentali del tutor: funzione motivazionale, per sostenere il processo di elaborazione dell'apprendimento con l'individuazione delle potenzialità, tramite il riconoscimento di risorse, inclinazioni ed attitudini; funzione orientativa, sostiene la motivazione, promuove la progettualità esistenziale e aiuta il *tutee* a effettuare scelte professionali e lavorative consapevoli e responsabili, a partire dalla presa di coscienza di sé, delle proprie abilità e propensioni; funzione supportiva, di sostegno e accompagnamento, che sostiene l'apprendimento del *tutee* facendo leva sui suoi interessi, individuando motivazioni e bisogni formativi, identificando risorse, strategie e strumenti per il raggiungimento degli obiettivi, potenziando la fiducia nelle proprie possibilità, nella costruzione di strategie e aumento del livello di autostima (p. 107).

Il rapporto tra tutor e tirocinante diventa, nell'ottica descritta, un vantaggio per entrambe le parti, poiché lo studente apprende nell'esperienza e i tutor acquisiscono maggiore

consapevolezza del loro ruolo. Come sostenuto da Ceelen e colleghi (2021), promuove un apprendimento reciproco dove, attraverso lo scambio e il confronto, si condividono conoscenze. Tra i risultati più notevoli dello studio di Ribeiro e colleghi (2016) appare l'importanza, per gli studenti, della relazione instaurata con il tutor aziendale, in particolare come momento di costruzione di competenze, occasione per insegnare e apprendere in uno scambio costruttivo. La riflessività, a maggior ragione in questa prospettiva, diventa uno strumento fondamentale per la formazione del tutor stesso. Attraverso il dialogo riflessivo con lo studente, il tutor sostiene lo sviluppo di sentimenti, valori e professionalità, promuovendo competenze riflessive nel tirocinante e in sé stesso (Altarugio & Souza Neto, 2019), contribuendo alla costruzione dell'identità professionale del tutor di tirocinio interno all'azienda, sottolineando la sua formazione non solo in quanto professionista dell'educazione ma anche nel suo ruolo specifico di supervisore del percorso di tirocinio.

In una più ampia cornice in cui sono presenti non solo le figure dei tutor aziendali, riferimento del mondo del lavoro, ma anche i tutor accademici, riferimento del mondo accademico, diventa essenziale che la postura tenuta sia quella definita da Loiodice e Dato (2018) di *boundary crossers*, attraverso cui promuovere un apprendimento con l'approccio dell'“attraversamento dei confini” e in cui il tirocinio possa essere occasione per ripensare il ruolo dell'Università come officina di competenze funzionali all'occupabilità, nel riconoscimento delle professioni e nel miglioramento dell'offerta formativa calibrata sul mercato del lavoro. Il tutor accademico, in collaborazione quindi con il tutor aziendale, può diventare “mediatore di contesti nella costruzione di reti di relazioni, di saperi, di innovazioni funzionali ad un *community engagement* utile a promuovere uno scambio di conoscenze, competenze e risorse tra accademia e territorio (p. 98).

1.4.3. Lo sviluppo di competenze e di un sapere pratico

Dall'analisi dei contributi un ulteriore nodo tematico riguarda il tirocinio come contesto in cui sviluppare competenze specifiche e trasversali come occasione di sviluppo di un sapere pratico. La preparazione e la sperimentazione della pratica professionale porta con sé la definizione di competenze, conoscenze e abilità proprie di una professione che lo studente dovrà acquisire e che contribuiranno alla costruzione dell'identità professionale nonché alla percezione di autoefficacia. L'esperienza del tirocinio, ponendosi come “prova di lavoro”, permette allo studente di fronteggiare al meglio il momento più critico dell'inserimento

lavorativo, dove vengono richieste competenze ancora non acquisite, sia trasversali che tecnico-procedurali (Silva & Texeira, 2013).

Partendo quindi dal processo di Bologna, in linea con quanto previsto dalla strategia di Lisbona, si sollecita il sistema scolastico ad integrare le trasmissioni dei saperi con quelle competenze necessarie per apprendere lungo tutto l'arco della vita, *lifelong learning* (Bastianoni & Spaggiari, 2014). Tra queste sicuramente le competenze trasversali, *soft skills* ma anche *life skills* (Montanari & Costantini, 2021) sono un bagaglio importante da spendere successivamente in ambito lavorativo e non solo. L'attitudine al *problem solving*, la flessibilità mentale data dall'esercizio della riflessività e da un'attitudine alla ricerca, una maggiore capacità di apprendere dalle situazioni, la comunicazione e relazione con figure professionali nuove, l'organizzazione e la gestione del tempo, lo spirito di iniziativa, l'adattamento e la progettualità sono tutte competenze che il tirocinante può sviluppare nell'ottica dell'occupabilità e di conseguenza dell'occupazione (Bastianoni & Spaggiari, 2014; Santoro, 2015). Viene inoltre evidenziata l'importanza di competenze comunicativo-relazionali, di saper lavorare in gruppo, saper organizzare il lavoro e saper gestire il tempo e lo stress, così come sviluppare un senso di adattamento e auto-orientamento, uno spirito di iniziativa e una propensione alla progettualità (Ferro Allodola, 2016). L'apertura del mondo universitario verso il mondo del lavoro apre a riflessioni su come si apprende una professione, di quali conoscenze ha bisogno il professionista competente e come si possano progettare apprendimenti che consentano la costruzione di competenze esperte e trasversali, raccomandate dal mondo del lavoro. Anche Szpunar e Renda (2015) contribuiscono alla definizione di categorie di competenze proprie dell'educatore che si possono sviluppare nell'ambito del tirocinio: competenze personali e relazionali; competenze sociali e comunicative; competenze organizzative; competenze sistemiche intese come contestuali, amministrative e di conoscenza delle diverse organizzazioni; competenze tecnico professionali e, non ultima, la costante tensione verso uno sviluppo e apprendimento continuo, assumendosi un ruolo attivo nella costruzione del sapere proprio della professione.

La progettazione di competenze, la focalizzazione sull'agire e le esperienze mediate dalla riflessività favoriscono una formazione continua e lo sviluppo dell'*employability*, ovvero un'occupabilità intesa come conoscenza, coscienza e affermazione di sé anche nei diversi contesti professionali che consentono di saper agire e intervenire (Rosati & De Santis, 2020). Il mondo del lavoro obbliga, infatti, a riconfigurare i contenuti delle proprie competenze

professionali in funzione dei problemi da risolvere e delle decisioni da prendere. Il mondo aziendale non ha bisogno soltanto di professionisti competenti, ma deve sempre più rappresentarsi come contesto produttore di saperi e competenze innovative, in cui queste vengono validate collettivamente sotto i profili della legittimità, funzionalità, contestualità e proprietà procedurale (Ferro Allodola, 2016).

La peculiarità del tirocinio delle professioni educative sta proprio anche nelle caratteristiche della figura professionale che è volto a formare: emerge da Bastianoni e Spaggiari (2016), De Canale (2015), Szpunar e Renda (2015) come la figura professionale dell'educatore sia considerata liquida, fluida, complessa e incerta, in continua via di definizione e sistematizzazione. Grazie alla molteplicità di contesti in cui l'educatore si trova ad agire e alla complessità del lavoro educativo è importante definire gli elementi comuni a tutti gli educatori, al di là della specificità in cui operano. Il tirocinio diventa luogo e occasione in cui sperimentare tale complessità (Gandolfi, 2015) e promuovere la costruzione di un sapere professionale, affrontando le sfide educative quotidiane attraverso un metodo abducente per rilevare e interpretare i fatti educativi osservati (Miatto *et al.*, 2021). La formazione di professionisti in grado di progettare e gestire processi di cambiamento come sviluppo di meta-competenza nella conoscenza diretta della realtà educativa viene supportata dalla riflessività quale strumento a supporto dell'identità professionale. Il tirocinio si mostra come possibilità di affinare il loro sguardo riflessivo e coevolvere con le situazioni in cui sono coinvolti, oggi come studenti e domani come professionisti, ponendosi in dialogo con sé stessi in uno spazio di riflessione in cui rivedere schemi e prospettive di significato generate e trasformate dalla pratica (Perillo, 2017). Il tirocinio quindi diventa occasione di sviluppo di competenze strategiche, che hanno un ruolo strategico nei processi di crescita, nella capacità di orientare e dirigere sé stessi verso gli obiettivi individuati (Margottini, 2017), competenze di auto-orientamento (Giacomantonio *et al.*, 2019), di quelle specifiche legate all'attività professionale, conoscenze disciplinari e teoriche, abilità sviluppate nell'esperienza, e acquisizione di metodologie specifiche oltre alla capacità di rielaborazione e riflessione (Bernardini, 2015).

Nei contributi considerati viene in particolare sottolineata la sostanziale rilevanza delle competenze progettuali, considerate su un piano metodologico e in stretta connessione con la capacità di gestione e di fare rete. Il fine dell'azione progettuale è sostenere il soggetto in formazione a sviluppare metodi e strategie che permettano un agire più consapevole anche nei

momenti di difficoltà. Esso è condizione preliminare ma non sufficiente, da sostenere attraverso un'azione di "trasformazione continua" (Chianese & Cornacchia, 2020, p. 143)

Tuttavia opposta a quanto definito sino ad ora si trova la *review* di Arjona-Castilla (2022) in cui dagli studi considerati si evidenziano numerose carenze nella formazione iniziale degli educatori sociali, dovute per la maggior parte alla difficoltà di definire con precisione le loro competenze in considerazione dei numerosi campi di azione.

Secondo Bartolini e Riccardini (2006), una delle prerogative essenziali richieste oggi dal mondo del lavoro è la competenza "intesa come possesso di un buon bagaglio culturale, ma, anche e soprattutto, come disposizione interiore alla flessibilità, al cambiamento, al lavoro in équipe, alla comunicazione interpersonale, propria di chi sa e di chi si pone di fronte alle cose con lo spirito di chi vuole sapere, di chi vuole conoscere e ricercare" (p. 20). Per questo anche nella letteratura considerata si trova il riferimento al tirocinio nell'ambito degli apprendimenti *work-related* (Del Gobbo & Boffo, 2021) o *work-integrated learning* (Bernhardsson, 2023; Bowen, 2018), concetti che mettono bene in evidenza la forte connessione tra il tirocinio e il mondo del lavoro, concependolo proprio come strumento ponte tra il mondo accademico e quello lavorativo. L'osservazione continuativa di un comportamento consente di cogliere le specificità dell'azione e di riproporre quel comportamento in una situazione analoga. In questo modo si ripropone un apprendimento situato, dove la capacità di apprendere si sviluppa con la capacità di svolgere compiti (Del Gobbo & Boffo, 2021), esercitando gli studenti a nuove competenze legate all'ambiente professionale.

Il tirocinio emerge dai contributi come un uno strumento utile per lo sviluppo di un *sapere pratico* (Altarugio & Souza Neto, 2019; Dewey, 1938/2014; Giraldo, 2013; Miatto *et al.*, 2021; Palmieri *et al.*, 2009; Perla & Vinci, 2012; Sandrone, 2015;) che sostiene l'occupabilità e favorisce l'ingresso nel modo del lavoro per i neolaureati (Bonaiuti & Fanni, 2021; Fachelli & Fernandez Toboso, 2021). Esso è un contesto di apprendimento dove non è più necessario distinguere tra teoria e pratica, ma si sviluppa come un sapere pratico che, dopo essere stato compiuto in maniera intenzionale, acquisisce valore attraverso l'esercizio della riflessività (Giraldo, 2013; Schön, 1993). Nella pratica quotidiana, il confronto continuo con l'azione educativa e con il tutor aziendale, come chiarito precedentemente, sostiene gli apprendimenti, le motivazioni e le attitudini per acquisire maggiore consapevolezza delle specificità professionali in possesso e da acquisire rendendo spendibili gli apprendimenti nel contesto di azione.

1.5. Riflessioni conclusive, limiti e prospettive

La rassegna qui presentata offre una panoramica dei contributi scientifici relativi al tirocinio nel percorso di formazione iniziale di educatori e pedagogisti, considerato in relazione al processo di costruzione dell'identità professionale.

Ne emerge un quadro di indagine ampio, che mette in evidenza aspetti e caratteristiche del tirocinio nei percorsi di formazione iniziale delle figure professionali considerate. Le connessioni tra tirocinio e identità professionale sono emerse copiose nella letteratura scientifica, soprattutto nell'ambito delle professioni pratiche, tra cui sicuramente lo psicologo, l'insegnante, l'infermiere e il medico sono le principali che però non sono state oggetto della rassegna. Per orientare la ricerca nella letteratura assai vasta e varia sul tema del tirocinio curriculare, si sono considerate solamente le professioni dell'educatore e del pedagista e ci si è posti delle domande a cui si è cercato di rispondere. Nella letteratura considerata in questa revisione si è voluto indagare come l'esperienza di tirocinio incide nel processo di costruzione dell'identità professionale, individuando gli elementi e le condizioni che vi contribuiscono nella formazione iniziale di futuri educatori e pedagogisti. Dai contributi considerati emerge che il tirocinio viene indagato empiricamente attraverso metodi di ricerca qualitativa, quantitativa o *mixed method* in relazione al riconoscimento delle competenze, ai processi di valutazione del percorso, al ruolo del tutor accademico e aziendale, alle rappresentazioni sul tirocinio e alla costruzione e sviluppo dell'identità professionale.

A partire proprio dall'analisi della letteratura individuata, relativamente alle domande di ricerca, sono emersi alcuni punti di interesse, nodi tematici trasversali, che costituiscono gli elementi principali di connessione tra il tirocinio e il processo di costruzione dell'identità professionale, di cui si mette una sintesi. Il tirocinio è:

- *Sviluppo di un sapere pratico* (Altarugio & Souza Neto, 2019; Bonaiuti & Fanni, 2021; Dewey, 1938/2014; Fachelli & Fernandez Toboso, 2021; Giraldo, 2013; Miatto *et al.*, 2021; Palmieri *et al.*, 2009; Perla & Vinci, 2012; Sandrone, 2015; Silva & Texeira, 2013);
- *Strumento di orientamento* (Bonaiuti & Fanni, 2021; Ferro Allodola, 2016; Gambacorti-Passerini, 2019; Salerni, 2016; Sicurello, 2020; Szpunar *et al.*, 2015);
- *Sviluppo di Soft Skills utili per occupabilità e occupazione* (Bastianoni & Spaggiari, 2014; Montanari & Costantini, 2021; Santoro, 2015);
- *Esercizio di Riflessività* (Bowen, 2018; Galimberti *et al.*, 2018; Madriz, 2019; Oggionni & Palmieri, 2019; Perla *et al.*, 2012; Santos *et al.*, 2019; Sità & Alga, 2023);

- *Strumento formativo utile per sperimentare la complessità del lavoro educativo* (Bastianoni & Spaggiari, 2014; Gandolfi, 2015);
- *Costruzione di professionalità e sviluppo dell'identità professionale* (Arjona-Castilla et al., 2022; Bastianoni & Spaggiari, 2016; Bowen, 2018; Del Gobbo & Boffo, 2021; Mancini & Tonarelli, 2013; Oggionni & Palmieri, 2019; Olivieri, 2019a; Olivieri, 2019b; Piazza & Rizzari, 2021; Roustlon et al., 2018; Sidoti & Di Carlo, 2020; Šotolová, 2021; Tammaro, 2020);
- *Confronto con un esperto, tutor aziendale, internship supervisor* (Altarugio & Souza Neto, 2019; Bonometti & Cadei, 2018; Ceelen et al., 2023; Di Bari, 2017; Loiodice & Dato, 2018; Renda et al., 2016; Sosland & Lowenthal 2017; Szpunar et al., 2015);
- *Catalizzatore di competenze* (Altarugio & Souza Neto, 2019; De Canale, 2015; Fachelli & Fernandez Toboso, 2021; Galimberti et al., 2015; Galimberti et al., 2018; Gambacorti-Passerini, 2019; Szpunar & Renda 2015).

Il tirocinio nel percorso di formazione accademica si pone come strumento di orientamento, in itinere e in uscita, che aiuta lo studente a costruire il proprio progetto di vita professionale, a partire da una conoscenza più approfondita della professione di riferimento, gettando un ponte tra il mondo accademico e il mondo del lavoro, con l'obiettivo non secondario di favorire l'occupabilità. Nel processo di costruzione dell'identità professionale il percepirsi efficaci promuove la motivazione e contribuisce allo sviluppo della carriera e al successo professionale: la formazione universitaria, attraverso il tirocinio può indirizzare gli studenti verso le scelte professionali e conferire un senso di autoefficacia e di valore personale soltanto quando possono essere percepite come adatte alle proprie caratteristiche, ai propri talenti, alle proprie abilità (Bernhardsson, 2023; De Canale, 2015; Mancini & Tonarelli, 2013). Il tirocinio promuove competenze trasversali come l'autoefficacia e il lavoro in gruppo ed è occasione di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016) attraverso cui consolidare esperienze significative, promuovere la connessione tra l'apprendimento in contesto e il curriculum universitario attraverso metodi e strumenti di autoriflessione (Piazza & Rizzari, 2021). Nonostante in diversi contributi considerati sia emerso il riferimento a come il tirocinio promuova una maggiore percezione di efficacia personale in relazione a una maggiore consapevolezza del profilo professionale e delle competenze richieste, non sono emersi studi

empirici che indagassero quantitativamente la relazione tra il costrutto dell'autoefficacia, l'esperienza di tirocinio e il processo di costruzione dell'identità professionale.

Il tirocinio come strumento utile nel processo di costruzione dell'identità professionale viene ampiamente considerato a livello italiano, mentre a livello extra-italiano la figura professionale dell'educatore che opera in servizi per l'infanzia o socioeducativi è poco approfondita. Si nota inoltre che la letteratura inerente al tirocinio formativo, in relazione alla figura del pedagogo quale figura apicale nei contesti educativi, presenta forti limiti anche in considerazione delle numerose varianti professionali in cui si manifesta (come, ad esempio, il coordinatore pedagogico dei servizi infanzia e socioeducativi, il supervisore educativo/pedagogico, il consulente, il formatore) trovando per lo più a livello extra europeo riferimento alla figura del formatore per gli insegnanti (Altarugio & Souza Neto, 2019; Zhao & Zhang, 2017) simile alla figura del pedagogo.

L'esperienza del tirocinio, guidata e supervisionata da un professionista esperto, aiuta e sostiene il tirocinante nell'uso della riflessività nella pratica quotidiana attraverso cui si apprende e si "trasforma" (Mezirow, 2016; Piazza & Rizzari, 2021) grazie a strumenti quali il diario di bordo e la relazione finale. Nella letteratura, infatti, sono stati individuati una serie di strumenti che, con il loro utilizzo durante e al termine del tirocinio, possono aumentarne l'efficacia in termini di apprendimenti e costruzione di un'identità professionale. Si è sottolineato nel testo come il diario di bordo e la relazione finale, proprio per la loro connotazione di scrittura riflessiva e narrazione del vissuto, accompagnino il tirocinante in un percorso di rielaborazione del sé, risultando assai utili ai fini della costruzione identitaria.

Il contesto che ospita il tirocinio e, nello specifico, la persona del tutor aziendale offrono allo studente l'occasione di orientare il suo progetto professionale attraverso la costruzione di una relazione educativa, il confronto, lo scambio e l'imitazione, avendo la possibilità di progettare il proprio percorso, definire i propri obiettivi formativi e acquisire autonomia nella gestione dell'esperienza. In particolare, il tutor è coinvolto con lo studente in uno spazio di formazione in cui attraverso la competenza riflessiva può costruire una propria identità professionale di tutor/supervisore (Altarugio & Souza Neto, 2019), oltre a quella educativa che lo contraddistingue come operatore nel servizio. Tuttavia, nonostante la centralità riconosciuta dalla letteratura al ruolo del tutor che emerge dai contributi considerati, si evidenzia la carenza di studi che considerino primariamente il suo punto di vista; la percezione di sé nelle vesti di

tutor aziendale e relativa costruzione identitaria risultano essere uno spazio ugualmente poco indagato, su cui porre attenzione.

Il tirocinio, quindi, in tutte le sue parti, apporta un notevole contributo nella formazione dell'identità professionale, guidando lo studente in formazione a riflettere su di sé, sul suo percorso e sul contesto sociale in cui è inserito. L'identità professionale, infatti, si delinea quindi come un processo di costruzione che il soggetto sviluppa sulla base delle proprie esperienze, e si consolida mediante l'impegno a gestire alcuni processi di natura riflessiva, portando a una "consapevolezza delle proprie conoscenze, abilità, competenze, aspirazioni valori, prospettive future e senso esistenziale" (Pellerey, 2021, p. 81) in costante crescita, arrivando a promuovere quindi anche quei processi di *agency* essenziali per porsi in maniera attiva rispetto al proprio percorso formativo. L'identità professionale non è meta, ma processo di costruzione in cui il soggetto, in questo caso lo studente tirocinante, ha ruolo di "agente" (Del Gobbo & Boffo, 2021).

Capitolo 2

Il progetto di ricerca¹⁰

Alla luce di quanto evidenziato dal quadro teorico e dalla rassegna precedentemente presentati, sono stati individuati elementi che identificano il tirocinio quale strumento essenziale nel percorso di formazione iniziale dei professionisti e per l'avvio del processo di costruzione della propria identità professionale. Alcuni di questi aspetti in particolare risultano poco indagati in letteratura e saranno oggetto del presente lavoro di ricerca: il punto di vista dei tutor aziendali in relazione alla percezione del loro ruolo e ai percorsi di affiancamento ai tirocinanti; l'indagine dei costrutti dell'identità professionale e dell'autoefficacia rispetto all'esperienza di tirocinio di futuri educatori e pedagogisti.

Gli studi presentati hanno ricevuto parere positivo dal "Board per l'etica della ricerca non medica sulla persona (REB - Research Ethics Board)" dell'Università di Parma.

2.1. Il contesto della ricerca

La ricerca si è svolta nell'ambito dei corsi di laurea di area pedagogica dell'Università di Parma: nello specifico il corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e dei processi formativi (classe L-19), volto a formare educatori che operano in ambito socio-pedagogico e infanzia; e il corso di laurea magistrale in Progettazione e coordinamento dei servizi educativi (classe LM-50) volto alla formazione del pedagogo. L'investimento costante da parte dei corsi di laurea, a partire dal 2017, nello sviluppo e miglioramento del tirocinio curriculare ha portato alla definizione di un dispositivo complesso, previsto come attività obbligatoria al terzo anno del corso di laurea triennale e al secondo anno della laurea magistrale, che coinvolge attivamente vari docenti come tutor accademici, i supervisori di tirocinio, le strutture accoglienti e gli studenti tirocinanti.

¹⁰ Parte del presente capitolo è stato oggetto di pubblicazione: Bertoli, R. (2024). Il tirocinio universitario per la costruzione dell'identità professionale di futuri educatori e pedagogisti, in A. La Marca, G. Moretti, I. Vannini (A cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia - 7/2023*, Pensa MultiMedia. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255681533>

Le riflessioni e il lavoro condiviso, nato dalla rilevazione di uno scarso investimento da parte degli studenti sui tirocini, è iniziato con l'inserimento della figura del supervisore di tirocinio con un ruolo di orientamento per gli studenti in avvio e durante il tirocinio. A partire proprio dal 2017 sono stati inseriti come attività obbligatorie legate al tirocinio un incontro in avvio, in cui veniva presentato il tirocinio come attività formativa e venivano date informazioni circa i passaggi amministrativi, e un incontro di monitoraggio in cui attraverso il confronto di gruppo, gli studenti iniziavano un processo di rielaborazione riflessiva dell'esperienza con l'individuazione di un focus di interesse da sviluppare poi nella stesura della relazione finale. A partire dalla fine del 2018 la procedura per l'avvio dei tirocini che fino a quel momento era cartacea, prevedendo quindi un incontro tra i supervisori e gli studenti per verificare la corretta compilazione dei documenti e relativa formulazione degli obiettivi, è passata ad essere completamente on line portando con sé soprattutto all'inizio diverse criticità. Prima fra tutte la difficoltà da parte dei supervisori di monitorare le procedure di avvio, la corretta compilazione del progetto formativo, in particolare degli obiettivi, e mantenere un contatto individuale con gli studenti. Sono stati comunque mantenuti sia l'incontro di avvio che l'incontro di monitoraggio con i supervisori e l'incontro finale con il tutor accademico, occasione di approfondimento dell'esperienza e rielaborazione dei saperi incontrati nel percorso universitario relativamente all'esperienza di tirocinio. Nel corso degli anni poi il continuo investimento riflessivo da parte del gruppo di coordinamento dei tirocini ha portato a uno sviluppo costante del dispositivo aggiungendo dapprima un secondo incontro di monitoraggio (nell'anno accademico 2019-2020) e poi un secondo avvio per gli studenti iscritti al corso di laurea triennale coerentemente con l'aumento dei crediti sull'attività di tirocinio. A partire infatti dal 2019 il valore in CFU del tirocinio per il corso di laurea triennale è aumentato da 9 a 12 CFU portando con sé un cambiamento importante in relazione alla distinzione tra il tirocinio diretto e indiretto, fino ad allora non riconosciuto ufficialmente.

Attualmente¹¹ nel piano di studi della laurea triennale (classe L-19) il tirocinio ha un valore di 12 CFU (300 ore) ed è costituito da una parte di tirocinio indiretto (40 ore) e una parte diretto (260 ore). Il tirocinio indiretto prevede quattro incontri di gruppo obbligatori, due prima dell'avvio e due durante il tirocinio, allo scopo di accompagnare lo studente in un'esperienza più consapevole e riflessiva, 20 ore dedicate allo studio della documentazione e

¹¹ Tutti i riferimenti temporali in questo capitolo si riferiscono a quando è stato scritto il progetto di ricerca ovvero alla fine del 2022.

approfondimenti teorici legati al contesto del tirocinio e 10 ore da dedicare all'elaborazione della relazione finale e all'incontro con il tutor accademico.

Nello specifico i due incontri di avvio, della durata di due ore e mezza ciascuno, hanno scopi differenti. Il primo ha l'obiettivo di presentare le figure di riferimento, i diversi ruoli e le differenti procedure di avvio compresa la compilazione del progetto formativo. Inoltre è occasione per introdurre il tirocinio come strumento di orientamento, mettendone in luce la valenza di connessione tra teoria e pratica e come strumento formativo volto a rendere consapevoli gli studenti delle competenze acquisite nel percorso accademico e acquisirne di nuove. Durante tale incontro viene presentata la struttura del dispositivo mettendo in evidenza le differenze tra tirocinio diretto e indiretto e le differenti aree in cui si può svolgere il proprio tirocinio formativo. Le aree di tirocinio si riferiscono ai diversi ambiti in cui è possibile svolgere il tirocinio quali ad esempio: infanzia, anziani, disabilità, pediatria, dipendenze, ecc.; e ogni area ha un docente tutor accademico di riferimento.

Il secondo incontro è svolto in modalità laboratoriale: gli studenti lavorano in sottogruppo costruendo alcune domande guida utili per l'osservazione nel primo periodo del tirocinio attraverso quattro focus centrali nel lavoro educativo (équipe, ruolo, progettazione e documentazione). Vengono inoltre presentati gli strumenti messi a loro disposizione: un diario di bordo non strutturato per la raccolta di osservazioni e riflessioni e i fogli ore.

I due incontri di monitoraggio ciascuno della durata di due ore e mezza, hanno lo scopo di monitorare l'andamento dell'esperienza. Il primo incontro, da svolgere circa a un terzo delle ore totali, si basa sulle domande guida formulate negli incontri precedenti e offre l'opportunità di approfondire riflessioni emerse durante il tirocinio. Il secondo incontro, previsto a circa due terzi delle ore, parte dalla presentazione di un documento-guida per la costruzione della relazione finale ed è occasione di un primo bilancio dell'esperienza in termini di orientamento alla professione, capacità riflessiva, sviluppo di competenze e raccordo tra teoria e pratica.

Nel percorso degli studenti del corso di laurea magistrale si trova un tirocinio da 6 CFU (150 ore), in cui sono previsti tre incontri obbligatori: uno in avvio e due di monitoraggio. Gli scopi degli incontri sono i medesimi descritti precedentemente, però il centro di interesse si sposta sulla figura del pedagogo e del coordinatore pedagogico.

Per gli studenti e le studentesse di entrambi i corsi di laurea, a conclusione del tirocinio è prevista la stesura di una relazione finale, strumento di riflessione critica e rielaborazione dell'esperienza, che viene condivisa con il tutor accademico in un incontro individuale di

chiusura. Inoltre, dopo il primo incontro di monitoraggio con gli studenti viene inviata una e-mail al tutor aziendale dai supervisori di tirocinio per monitorare l'andamento del tirocinante. Al termine del tirocinio è previsto sia per i tirocinanti (in maniera obbligatoria) che per tutor aziendali (in maniera facoltativa) la compilazione di un questionario finale on line: tali questionari sono proposti a livello di Ateneo e sono composti da 16 domande ciascuno a risposta aperta o chiusa.

Vista l'alta numerosità di studenti lavoratori, qualora non gli fosse possibile svolgere l'attività di tirocinio viene data loro la possibilità di richiedere la convalida per attività lavorativa per i CFU corrispondenti. L'attività lavorativa per cui gli studenti richiedono la convalida deve essere coerente con il profilo d'uscita del percorso accademico.

2.2. Finalità e struttura del progetto di ricerca

L'obiettivo principale del progetto di ricerca è quello di indagare il processo di costruzione dell'identità professionale degli studenti dei due corsi di laurea di area pedagogica dell'Università di Parma in relazione all'esperienza di tirocinio. In particolare, un focus riguarda la figura del tutor aziendale, valorizzando la percezione del suo ruolo, le dimensioni centrali dell'accompagnamento del tirocinante e le relazioni con l'università; l'altro focus considera la percezione dello studente rispetto alla propria efficacia in relazione alle competenze attese dal profilo di uscita e al processo di costruzione dell'identità professionale e come questi possano variare in relazione all'esperienza di tirocinio.

2.2.1. Il disegno di ricerca

Ai fini della ricerca si è scelto di utilizzare un approccio *mixed method*, strategia multilivello che prevede l'utilizzo di diversi livelli di analisi corrispondenti a molteplici dimensioni del problema (Trincherò & Robasto, 2019), adottando approcci differenti per i diversi gruppi che partecipano alla ricerca, allo scopo di indagare un determinato aspetto dell'oggetto di indagine, facendone emergere la complessità e la multidimensionalità, da diverse prospettive (Trincherò, 2022, p. 251). Gli obiettivi degli studi condotti, i metodi, gli strumenti impiegati e i tempi di realizzazione sono indicati nella Tab.1 al termine del presente capitolo. Il progetto di ricerca si articola in due studi principali che indagano aspetti differenti così come mostrato nell'immagine che segue (cfr. Fig. 1).

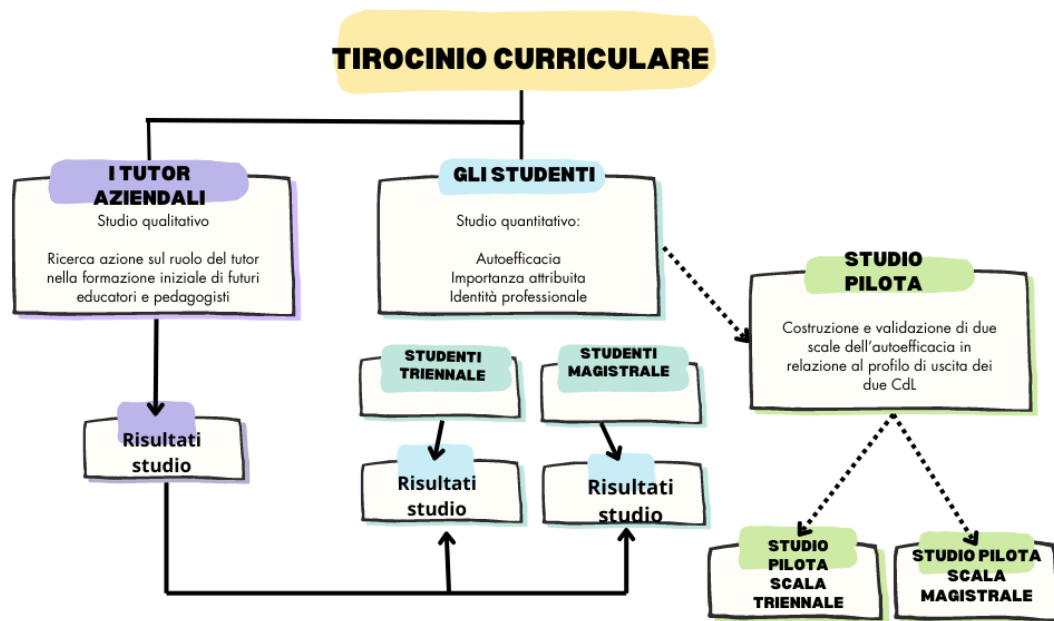


Fig. 1_Diagramma del progetto di ricerca

2.3. Studio 1: una ricerca-azione con i tutor aziendali

La centralità del tutor aziendale nel percorso di tirocinio all'interno dell'azienda è stata largamente indagata in letteratura, concorde nel sottolinearne il valore formativo e di guida per lo studente, oltre che riferimento per la valutazione durante e al termine del percorso di tirocinio (Bonometti & Cadei, 2018; Ceelen *et al.*, 2023; Di Bari, 2017; Loiodice & Dato, 2018; Renda *et al.*, 2016; Szpunar *et al.*, 2015). Ciò che si è sottolineato anche in fase di rassegna è la carenza di studi che partano dal punto di vista del tutor stesso, del significato che assume seguire un tirocinante nella quotidianità del servizio e che valorizzino la sua esperienza e il suo ruolo. Solo pochi studi (Lopes *et al.*, 2019; Renda *et al.*, 2016; Sosland & Lowental 2017) hanno indagato la prospettiva di queste figure, mettendo in evidenza punti di forza e difficoltà legate all'esperienza di tirocinio.

Essendo il tutor aziendale uno dei tre protagonisti del tirocinio, si ritiene importante indagare il suo punto di vista attraverso una ricerca partecipata dove il tutor stesso sia portatore dei propri bisogni formativi, documentali o di confronto.

Questo studio si presenta pertanto come una ricerca-azione (Asquini, 2018; Barbier, 2008; Sorzio, 2022) avendo, tra le premesse, l'idea di condividere e creare un cambiamento a partire dalla specificità della figura dei tutor aziendali. Attraverso tale metodologia, infatti, il soggetto è chiamato partecipare a un percorso volto ad ampliare prospettive culturali e sociali e vivere un'esperienza di gruppo valorizzando il confronto (Asquini, 2018, p. 37). L'azione è orientata

alla trasformazione dell'agire educativo e alla promozione della riflessività del soggetto stesso, ovvero -in questo caso- il tutor aziendale. L'esercizio della riflessività promossa tra i tutor aziendali diventa poi strumento per accompagnare a sua volta lo studente tirocinante a farne uso nel corso del tirocinio.

2.3.1. Obiettivi

- Individuare eventuali bisogni emergenti dalle esperienze di accoglienza dei tirocinanti, approfondendo le rappresentazioni e le convinzioni inerenti al tirocinio da parte dei tutor aziendali, rispetto al loro ruolo nei confronti del tirocinante e rispetto al tirocinio in generale;
- Individuare, condividere e co-costruire strumenti e buone pratiche che possano aiutare e sostenere il tutor aziendale nel suo ruolo;
- Identificare le condizioni che contribuiscono a rendere l'esperienza del tirocinio maggiormente formativa per il tirocinante e gli ambiti privilegiati in cui il tutor svolge la sua azione in relazione al perseguimento degli obiettivi.

2.3.2. Procedura

Fase 1- Interviste ai tutor e analisi dei dati

Una volta raccolte le adesioni al progetto è stata somministrata un'intervista semi strutturata ai tutor aziendali, nella quale si sono approfonditi temi inerenti a:

- convinzioni sul ruolo del tutor e sul tirocinio come strumento di orientamento e apprendimento;
- valore attribuito al tirocinio nella costruzione dell'identità professionale di futuri professionisti dell'educazione;
- aspettative e immagini rispetto a tirocini e tirocinanti;
- difficoltà e punti di forza in relazione all'esperienza di accoglienza dei tirocinanti.

Al fine di individuare i principali pattern di significato si sono analizzate le interviste sulla base dell'approccio dell'analisi tematica riflessiva (Pagani, 2020), attraverso cui codificare e identificare temi ricorrenti e coerenti con gli obiettivi della ricerca.

Fase 2- Incontri di lavoro con i tutor aziendali

Sulla base dei risultati delle interviste si sono proposti tre incontri di lavoro sulle tematiche emergenti allo scopo di approfondire strumenti e processi rispetto ai tirocini e ai tirocinanti.

Durante questa fase i tutor aziendali sono stati resi protagonisti della progettazione e della loro formazione, promuovendo riflessività condivisa.

Fase 3- Accoglienza dei tirocinanti negli enti coinvolti e monitoraggio con i tutor

Con l'inizio dell'anno accademico i tutor hanno sperimentato in prima persona gli strumenti e la documentazione costruiti nel percorso condiviso nell'accoglienza di nuovi tirocinanti. Si è effettuato un monitoraggio costante dell'accoglienza attraverso un diario di bordo tenuto dai tutor e sono stati previsti due incontri in gruppo.

Fase 4- Follow-up del percorso di ricerca: interviste ai tutor e relativa analisi

Al fine di verificare gli esiti della ricerca in relazione alla percezione del ruolo del tutor aziendale e in relazione alle buone pratiche di accoglienza dei tirocinanti si sono somministrate ulteriori interviste semi strutturate ai partecipanti al percorso per cogliere eventuali variazioni o riflessioni.

2.4. Studio pilota: costruzione e validazione della Scala dell'Autoefficacia rispetto alle competenze in uscita dai corsi di laurea

Al fine di condurre gli studi presentati nel paragrafo successivo si è scelto di costruire una scala di autoefficacia relativa alle competenze attese nel profilo di uscita dei due corsi di laurea. L'autoefficacia (Bandura, 2000) è la convinzione che l'individuo ha di saper gestire con successo specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento psicologico, sociale o professionale. La capacità di fronteggiare le esperienze attraverso l'azione diretta è la fonte di efficacia più autorevole, ovvero dimostra nel modo più autentico se una persona sia in grado di fare ciò che è necessario fare per riuscire. I successi contribuiscono allo sviluppo di una forte fiducia nella propria efficacia personale e professionale (Bandura, 2000, p.122).

Attraverso uno studio pilota si sono costruite due scale differenti relative ai due corsi di laurea considerati, ovvero triennale (classe L-19) e magistrale (classe LM-50).

Si sono seguite pertanto le fasi di costruzione e validazione così come proposte nel contributo di Boateng e colleghi (2018).

2.4.1. Procedura

Al fine di costruire le scale si sono considerati i *learning outcomes* attesi in uscita dai percorsi di laurea individuabili in generale nei documenti SUA (Scheda Unica Annuale). Per la

costruzione della scala in relazione alla L-19 si sono considerati i contributi nell'ambito del progetto TECO-D Pedagogia (Federighi, 2018; Torlone, 2018), che individua sei Obiettivi Finali Formativi (OFF) tra cui ad esempio l' "Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale", "Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi", "Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi". Per la laurea magistrale si è preso in riferimento la SUA della LM-50.

Dai documenti considerati sono state individuate un numero variabile di competenze, conoscenze e abilità, successivamente tradotte in item che seguissero la formulazione delle scale di autoefficacia con termini che implicano la percezione di efficacia personale (Bandura, 2000). Le scale sono state somministrate agli studenti così da poter svolgere le procedure ai fini della validazione.

2.5. Studio 2: Tirocinio, Identità Professionale e Autoefficacia (L-19 e LM-50)

Per indagare la connessione tra tirocinio e identità professionale si è proposto uno studio longitudinale (Corbetta, 2014) volto a rilevare quanto questa esperienza incida nella costruzione dell'identità professionale e nella percezione di autoefficacia. Considerando la costruzione dell'identità come un processo che avviene per fasi e la cui variazione passa attraverso nuove fasi di esplorazione e successivi nuovi impegni (Mancini *et al.*, 2015), si è somministrato un questionario diviso in tre sezioni riguardanti identità professionale, autoefficacia rispetto ai *learning outcomes* (costruita nello studio pilota) e importanza attribuita agli stessi.

2.5.1. Obiettivi

- Rilevare possibili variazioni nella percezione di Autoefficacia e Importanza Attribuita dagli studenti alle competenze in uscita dal percorso di laurea prima e dopo il tirocinio;
- Rilevare possibili variazioni nel processo di costruzione della propria Identità Professionale considerando le dimensioni della scala, tra i valori prima e dopo il tirocinio;
- Individuare possibili correlazioni tra i costrutti considerati;
- Indagare se attraverso l'esperienza di tirocinio il valore di discrepanza tra l'importanza attribuita e l'autoefficacia mostra una riduzione.

2.5.2. Procedura

Lo studio si compone di due rilevazioni e relative analisi dei dati. Gli strumenti vengono somministrati a tutti gli studenti iscritti al terzo anno del corso di laurea triennale e quelli iscritti al secondo anno del corso di laurea magistrale in entrambi i tempi di raccolta previsti.

Fase 1- Prima somministrazione del questionario

Il questionario è stato somministrato tramite la piattaforma Microsoft Forms nei mesi di settembre-novembre 2023, durante il primo incontro di avvio al tirocinio, incontro obbligatorio previsto per tutti gli studenti prima dell'avvio del tirocinio stesso, e una successiva proposta inviata a tutti gli studenti di riferimento tramite e-mail istituzionale per raggiungere quelli non presenti all'incontro.

Fase 2- Seconda somministrazione del questionario

La seconda somministrazione è avvenuta a marzo-aprile 2024 (periodo in cui una buona parte degli studenti aveva terminato il tirocinio), in presenza, all'interno degli insegnamenti proposti dai corsi di laurea, successivamente il questionario è stato inviato tramite e-mail istituzionale per permettere la partecipazione agli studenti non presenti in aula.

Fase 3- Analisi dei dati

Analisi e confronto dei dati rilevati nelle due somministrazioni in relazione all'esperienza di tirocinio e alle dimensioni individuate nello studio di ricerca-azione con i tutor aziendali.

Tabella 1_ Piano della ricerca

	Obiettivi	Metodi/Strumenti	Tempi di realizzazione
Studio 1 I tutor aziendali nei percorsi di tirocinio	Rilevare il punto di vista dei tutor aziendali nell'esperienza di accoglienza dei tirocinanti	<ul style="list-style-type: none"> • Intervista semi strutturata e relativa analisi del contenuto 	Febbraio-Maggio 2023
	Coinvolgere i tutor aziendali nella progettazione e condivisione di buone pratiche e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • 3 incontri di condivisione e co-costruzione di strumenti e buone pratiche 	Giugno-Settembre 2023
	Mettere in pratica le buone pratiche condivise e monitorare i tirocini accolti	<ul style="list-style-type: none"> • Diario di bordo del tutor aziendale • Incontri di monitoraggio 	Ottobre 2023- Marzo 2024
	Verificare l'andamento dell'accoglienza dei tirocinanti	<ul style="list-style-type: none"> • Incontri di monitoraggio 	Dicembre 2023 e Febbraio 2024
	Verificare l'uso di nuovi strumenti e pratiche condivise	<ul style="list-style-type: none"> • Interviste semi strutturate e relativa analisi del contenuto 	Aprile-Maggio 2024
Studio Pilota	Costruire e validare una scala di autoefficacia in relazione alle competenze attese dal profilo di uscita dai corsi di laurea	<ul style="list-style-type: none"> • Individuazione della letteratura di riferimento • Costruzione della scala • Confronto con esperti • Revisione della scala 	Febbraio – Giugno 2023
		<ul style="list-style-type: none"> • Somministrazione • Analisi statistiche 	Giugno – Settembre 2023
Studio 2 Tirocinio, Autoefficacia e Identità professionale	Rilevare la percezione dell'autoefficacia degli studenti rispetto alle competenze in uscita dalla L-19 e dalla LM-50 e rilevare la percezione di importanza di tali competenze	<ul style="list-style-type: none"> • Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita (t1) e Analisi statistiche tramite SPSS 	Settembre-Novembre 2023
	Rilevare la percezione della propria identità professionale in relazione al profilo professionale di riferimento (educatore e pedagogo)	<ul style="list-style-type: none"> • Questionario Identità professionale PISQ-5d (t1) e Analisi statistiche tramite SPSS 	Settembre-Novembre 2023
	Rilevare la percezione dell'autoefficacia degli studenti rispetto alle competenze in uscita dalla L-19 e dalla LM-50 e rilevare la percezione di importanza di tali competenze	<ul style="list-style-type: none"> • Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita (t2) e Analisi statistiche tramite SPSS 	Marzo-Aprile 2024
	Rilevare la percezione della propria identità professionale in relazione al profilo professionale di riferimento (educatore e pedagogo)	<ul style="list-style-type: none"> • Questionario Identità professionale PISQ-5d (t2) e Analisi statistiche tramite SPSS 	Marzo-Aprile 2024

Capitolo 3

Studio 1. Il ruolo del tutor aziendale di tirocinio: una ricerca-azione¹²

Come evidenziato nell'analisi della letteratura di riferimento (cfr. Cap. 1), le figure dei tutor risultano essenziali nel percorso del tirocinio formativo in relazione al tirocinante. In particolare, quando si fa riferimento a figure tutoriali nei percorsi di tirocinio si considerano il tutor accademico, docente interno al corso di laurea, e il tutor aziendale, professionista che accompagna il tirocinante nel percorso in azienda. Si è scelto di concentrare lo studio sul tutor aziendale in quanto, nonostante la centralità riconosciuta di tale figura nella formazione iniziale di futuri educatori e pedagogisti, le ricerche che valorizzano il suo punto di vista risultano scarse.

La relazione che si crea tra tutor e *tutee* è occasione privilegiata di scambio e arricchimento reciproco. Scrive infatti Torre (2006) che proprio grazie a questa relazione il processo di apprendimento avviene in maniera più attiva, interattiva e partecipativa:

Il *tutee* può contare su un riscontro immediato che consente l'individuazione e la correzione immediata dell'errore e favorisce la possibilità di fornire risposte corrette, alimentando il rinforzo positivo. Tali aspetti consentono al *tutee* una maggiore padronanza del proprio processo di apprendimento, il conseguente miglioramento dei processi metacognitivi e un più efficace sviluppo di nuove competenze (in particolare relativamente alla capacità di mobilitazione delle conoscenze e delle abilità acquisite) (p. 25).

Dall'altro lato, dall'azione tutoriale scaturiscono effetti benefici anche per il tutor, laddove, per poter esercitare il suo ruolo, promuove

un lavoro di riflessione sulle proprie conoscenze, sui propri processi di pensiero e delle strategie avviate e riorganizzare e ristrutturare il sapere acquisito per poterlo comunicare a un'altra persona.

L'effetto tutore si spiega in base a due elementi: da un lato il decentramento cognitivo (ossia lo

¹² Parte del presente capitolo è stato oggetto di pubblicazione: Bertoli, R. (2023). Il ruolo del tirocinio universitario nella costruzione dell'identità professionale di futuri professionisti dell'educazione: l'avvio di una ricerca-formazione con i tutor aziendali presso l'Università di Parma. In Fabbri, M., Malavasi, P., Rosa, A., & Vannini, I. (A cura di), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 19-21). Pensa MultiMedia Editore s.r.l. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2023/11/2023-11-21-Siped-Convegno-Nazionale-Bologna-Atti-Junior-Conference-Definitivo.pdf>

spostamento dell'attenzione dall'apprendimento per sé stessi, all'apprendimento dell'altro; dall'altro l'azione sociale e la conseguente interazione verbale determinata dalla relazione tra il tutor e il soggetto da aiutare (Torre, 2006, p. 25).

Emerge quindi con decisione che il tirocinante apprende nella prossimità attraverso l'osservazione, la pratica e l'imitazione delle attività lavorative quotidiane, avendo poi la possibilità di discutere le strategie di lavoro acquisite. La vicinanza di un esperto permette di aiutare lo studente quando ha bisogno, e lascia spazio per una maggiore autonomia quando lo ritiene opportuno (Ceelen *et al.*, 2021).

Un "buon tutoraggio interroga i significati stessi di sapere professionale inteso come sapere situato nel quale confluiscono forme di razionalità riflessiva, che rendono possibile la costruzione e l'utilizzo di conoscenze acquisite nell'agire pratico" (Santoro, 2015, p. 130). Il rapporto tra tutor e tirocinante diventa, nell'ottica descritta, un vantaggio per entrambe le parti, attraverso cui lo studente apprende nell'esperienza e i tutor approfondiscono la consapevolezza del loro ruolo; diventa, come sostengono Ceelen e colleghi (2021), un apprendimento reciproco in cui, attraverso lo scambio e il confronto, si condividono conoscenze. Attraverso le domande che hanno origine nella pratica quotidiana, il tutor può valutare le conoscenze in possesso dello studente nonché stimolarlo a rintracciare connessioni tra la pratica professionale e le conoscenze pregresse, attraverso un *feedback* costante.

Inoltre, si sottolinea che il tutor aziendale, come quello universitario, abbia il ruolo di progettare esperienze di apprendimento per i tirocinanti attraverso le sue competenze formative e orientative. Una buona esperienza di tirocinio risulta utile per il futuro inserimento lavorativo in quanto, attraverso il dialogo riflessivo con lo studente, il tutor sostiene lo sviluppo di sentimenti, valori e professionalità (Renda *et al.*, 2016). In particolare, il tutor aziendale si configura come un consulente di processo che ha il compito di orientare, favorire e facilitare l'apprendimento degli studenti nel loro percorso di formazione e controllare il processo educativo del singolo e del/nel gruppo (Buccolo, 2023).

Per ri-costruire il profilo professionale del tutor di tirocinio è necessario partire dalle competenze e dalle funzioni attese proprie del ruolo. Soprattutto la letteratura in riferimento alla formazione degli insegnanti e al ruolo essenziale del tutor del tirocinante nell'ambito dei corsi di laurea quinquennali di Scienze della Formazione Primaria (Buccolo, 2023; Magnoler, 2017) ci

fornisce ulteriori prospettive atte ad indagare posture e comportamenti, ambiti di intervento e dimensioni di competenza.

Il tutor ha il compito di promuovere la riflessione critica su quanto emerge nell'esperienza formativa e nella pratica del tirocinio coniugando competenze diverse, per porre queste ultime al servizio del progetto formativo degli studenti (Buccolo, 2023). Nello specifico, quando Magnoler (2017) fa riferimento a posture e comportamenti riprendendo Boutin e Camaraire (2001), sottolinea l'altruismo (atteggiamento accogliente, aperto e disponibile), la maturità (atteggiamento di valorizzazione e facilitazione), l'esperienza e la capacità di ritornare criticamente sulle proprie posture e comportamenti, la volontà di condividere e far scoprire, essere motivati ed esigenti (p. 78). Così anche ascoltare il *tutee*, individuare le sue difficoltà, incoraggiarlo, all'occorrenza, e non intervenire quando lavora correttamente (Torre, 2006, p. 97).

Ugualmente importanti da far emergere sono le competenze emotive e comunicativo-relazionali dei tutor, indispensabili per promuovere l'autonomia del futuro professionista e valorizzare l'esperienza pratica come fonte di apprendimento situato. Magnoler (2017, pp. 175-176) raggruppa le competenze in tre aree principali¹³ ovvero: progettazione e documentazione del percorso formativo, realizzazione del percorso formativo, cura del sé professionale. A queste tre aree riconduce sette dimensioni di competenza che sono:

- co-costruire il progetto di accompagnamento;
- gestire, co-progettare una documentazione di processo;
- accompagnare l'inserimento nella comunità professionale;
- accompagnare la progettazione e la realizzazione dell'azione didattica;
- accompagnare i processi di riflessione sull'azione;
- orientare alla professione e monitorare lo sviluppo professionale;
- curare la propria formazione.

¹³ Le aree di competenza, le relative dimensioni di competenza e la definizione di azioni caratterizzanti il ruolo di tutor sono il risultato di una Ricerca- Formazione con i Tutor dei tirocinanti (TdT) attivato nel 2014-2015 e nel 2015-2016 presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria all'Università di Macerata. Nel percorso sono stati coinvolti docenti di scuola dell'infanzia e primaria e studenti del V anno chiamati a revisionare i risultati di una precedente ricerca circa le azioni prioritarie del tutor.

Tra le varie competenze che il tutor deve avere, assumono rilevanza inoltre le competenze pedagogiche e didattiche, intese come un insieme complesso di conoscenze, abilità e procedure metodologiche e di esperienze educative fondate sulla teoria pedagogica che connota in modo specifico la professionalità educativa, e che i soggetti che operano in questo settore devono attuare in modo personale e critico quando progettano, agiscono e valutano il proprio intervento. Esse devono essere considerate a partire dal valore che nella relazione tra tutor e studente assume il contesto specifico e in considerazione dell'accompagnamento nel percorso di crescita personale e professionale del soggetto in formazione. Nell'accompagnamento alla fase finale di un percorso come quello accademico, le competenze sono legate a conoscenze di professionalizzazione, di orientamento al lavoro e ai possibili sbocchi occupazionali per il profilo specifico. Un'azione di accompagnamento non può quindi esimersi dal rendere espliciti i raccordi tra teoria e prassi e da una ricorrente riflessione critica sul proprio agire professionale.

Vengono inoltre distinte due funzioni del tutor (Torre, 2006, p. 101):

- La *funzione informativa*, per la chiarificazione e definizione delle mete formative nei percorsi di professionalizzazione, assume valore di formazione nel processo decisionale, in cui l'azione stimola le capacità di progettazione e auto orientamento. Il tutor è quindi un facilitatore, un gestore del processo di apprendimento e una risorsa di contenuto: è importante che sia in grado di progettare e gestire processi di apprendimento, interpretare i bisogni educativi e formativi degli studenti e coinvolgerli nella programmazione e progettazione del proprio percorso formativo, incoraggiare le loro iniziative, metterli in contatto con le risorse per creare un ambiente di apprendimento positivo.
- La *funzione di valutazione* delle attività svolte dagli studenti, in cui è fondamentale la capacità di accompagnare il percorso di apprendimento con strategie valutative coerenti con gli obiettivi formativi e con le attività progettate e svolte. Queste affiancano all'immagine di un "bilancio finale" una effettiva valenza formativa, fornendo allo studente sia conoscenze intorno al risultato raggiunto, sia un *feedback* sull'andamento del suo processo di apprendimento. Nella valutazione finale di tirocinio il tutor aziendale porta un punto di vista privilegiato perché è stato a contatto quotidianamente con lo studente (Renda *et al.*, 2016).

Bonometti & Cadei (2022, p. 231) individuano altre tre funzioni:

- la *funzione motivazionale*, attraverso cui il tutor sostiene il processo di apprendimento e aiuta il tutee ad individuare le proprie risorse, inclinazioni e attitudini;
- la *funzione orientativa*, che promuove la progettualità individuale in relazione a scelte professionali e lavorative consapevoli a partire dalle proprie abilità;
- la *funzione supportiva* di sostegno e accompagnamento attraverso lo *scaffolding* affettivo e cognitivo, che sostiene l'apprendimento attraverso l'individuazione dei bisogni formativi e identificando risorse e strumenti per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Concetti quali *scaffolding* e *affordance* risultano quindi strettamente connessi al ruolo del tutor dove si sottende un accompagnamento in situazione a colui che apprende in una zona di sviluppo prossimale in cui si promuove l'autonomia personale in un ambiente formativo organizzato (Bertagna, 2011, p. 57; Sorzio, 2022, p. 153)

In conclusione, emerge quanto quella del tutor sia una professionalità complessa, in via di definizione che riunisce in sé le capacità organizzativa e progettuale, le competenze relazionali e di gestione delle dinamiche di gruppo, la valorizzazione del sapere degli studenti, il collegamento con gli apprendimenti disciplinari, l'accompagnamento formativo, l'inserimento nel contesto educativo, l'osservazione del micro e del macro-contesto, la narrazione dell'esperienza di tirocinio e la sua rielaborazione individuale e di gruppo (Buccolo, 2023, p. 47).

3.1. Il contesto

Alla luce del quadro teorico che mostra la centralità e la complessità del ruolo del tutor in relazione al percorso di tirocinio, per raccogliere e valorizzare il loro punto di vista si è svolta un'analisi dei questionari che i tutor stessi compilano per conto delle aziende sulla piattaforma Esse3 (piattaforma di gestione del profilo universitario sviluppato all'interno delle soluzioni CINECA per le Università) al termine di ogni tirocinio accolto. È previsto infatti all'interno del dispositivo del tirocinio la proposta di un questionario finale sull'esperienza di tirocinio conclusa. Il questionario è uno strumento in uso a tutto l'Ateneo da compilare facoltativamente a cura del tutor aziendale al termine di ogni tirocinio ed è composto da 16 domande (6 a risposta aperta e 10 a risposta chiusa). Il questionario una volta compilato è parte della documentazione presente sulla piattaforma dei tirocini nella sezione del tutor accademico. In particolare, si sono considerate le

domande del questionario volte a far emergere criticità o interessi in relazione all'accoglienza dei tirocinanti.

Sono stati considerati 455 questionari per la laurea triennale e 85 della laurea magistrale, compilati a partire dall'a. a. 2018-2019 fino al primo semestre dell'a. a. 2022-2023, dai tutor aziendali ospitanti i tirocini dei due Corsi di Laurea (classe L-19 e classe LM-50) dell'Università di Parma. L'analisi dei contenuti si concentra su una domanda a risposta aperta focalizzata sulla rilevazione di suggerimenti per migliorare l'organizzazione del servizio. Le risposte alla domanda (non obbligatoria) sono state 154 per la triennale e 36 per la magistrale; di queste rispettivamente il 23,3% e il 29.3% delle risposte fanno emergere la necessità di una maggiore connessione con la parte accademica e con i tutor universitari nonché di un maggiore coinvolgimento nella parte di progettazione e accompagnamento rispetto alla strutturazione degli obiettivi dei tirocini.

Partendo da quanto espresso in tali risposte e tenendo in considerazione i bisogni emersi durante i confronti periodici con gli *stakeholder* nei tavoli di indirizzo - di instaurare, cioè, rapporti di collaborazione e di rete con il territorio di Parma e provincia partendo dai tirocini nelle diverse aziende - si è proposto un percorso di ricerca che mettesse al centro del progetto le realtà educative del territorio coinvolte nei tirocini. In questo modo, le istanze e i punti di vista espressi dai tutor tramite il questionario hanno assunto concretezza e visibilità e, soprattutto, hanno mosso un'azione e creato occasione di riflessione e lavoro sul dispositivo.

3.2. Metodologia

Si è scelto di strutturare e proporre uno studio con la metodologia della ricerca-azione (Lucisano & Salerni, 2002; Barbier, 2007, Sorzio, 2022). Tra le premesse c'era da un lato la volontà di approfondire la figura del tutor aziendale partendo dalla percezione degli stessi e individuando criticità e punti di forza del ruolo; dall'altro c'era la volontà di creare cambiamento e miglioramento rispetto alla prestazione, ampliando prospettive culturali e sociali sul fenomeno indagato, nonché proporre un'esperienza di gruppo dove i partecipanti potessero esprimersi e confrontarsi (Asquini, 2018, p. 37). L'azione è orientata a formare/trasformare l'agire educativo e a promuovere la riflessività del soggetto stesso, in questo caso il tutor aziendale. "L'intento è quello di dare una forma al sapere individuale e pratico [...] perché sia accessibile e rappresentabile ad altri" (ivi, p. 87). Questo tipo di indagine riflessiva, orientata all'azione e al cambiamento (Lucisano & Salerni,

2002, p. 95) è stata scelta a partire dall'analisi dei questionari dove si riporta l'attenzione sulla necessità di una più frequente e autentica connessione tra le figure preposte in ambito accademico e i referenti all'interno delle aziende, nello specifico tra tutor accademico/supervisore di tirocinio e tutor aziendale. La partecipazione a un percorso di ricerca così strutturato diventa occasione di condivisione e sviluppo di competenze grazie allo scambio di esperienze e riflessioni sulla pratica e, di conseguenza, strumento di sviluppo professionale per gli attori stessi.

Il percorso ha coinvolto attivamente i tutor aziendali nella fase della ricerca e nell'analisi dei risultati; come ricerca partecipativa in generale si muove verso la creazione di un nuovo rapporto tra teoria e pratica, che favorisca la collaborazione tra chi "fa" educazione e chi invece "studia" i processi educativi per costruire la conoscenza a partire dai saperi pratici (Mantovani, 1995).

3.2.1 Domanda di ricerca e obiettivi

Il presente studio ha preso avvio dalle seguenti domande ricerca:

- Quali sono le competenze e i processi relazionali propri della *tutorship*?
- In che modo è possibile accompagnare il tirocinante perché in questo si promuovano apprendimenti essenziali nel processo di costruzione dell'identità professionale e nella percezione di autoefficacia?
- Quali sono le condizioni (organizzativo-istituzionali, professionali e personali) che contribuiscono a sostenere un tutoraggio di qualità (cercando di definirne anche i criteri) che può agevolare tali processi?

Partendo da queste domande si sono delineati gli obiettivi dello studio:

- Individuare eventuali bisogni emergenti dalle esperienze di accoglienza dei tirocinanti, approfondendo le rappresentazioni e le convinzioni inerenti al tirocinio da parte dei tutor aziendali, rispetto al loro ruolo nei confronti del tirocinante e rispetto al tirocinio in generale;
- Individuare, condividere e co-costruire strumenti e buone pratiche che possano aiutare e sostenere il tutor aziendale nel suo ruolo;

- Identificare le condizioni che contribuiscono a rendere l'esperienza del tirocinio maggiormente formativa per il tirocinante e gli ambiti privilegiati in cui il tutor svolge la sua azione in relazione al perseguimento degli obiettivi.

3.2.2 Partecipanti

Lo studio ha coinvolto i tutor aziendali che accolgono come tirocinanti gli studenti della laurea triennale in Scienze dell'educazione e dei processi formativi e della laurea magistrale in Progettazione e coordinamento dei servizi educativi dell'Università di Parma. I partecipanti sono stati selezionati in un campione non probabilistico a massima variazione scegliendo individui che potessero massimizzare la variabilità degli stati della proprietà sotto esame, in termini di prospettive e punti di vista (Trincherò, 2022, p. 263), utilizzando per la selezione i seguenti criteri:

- Area di riferimento*: eterogeneità delle tipologie di servizi di appartenenza sulla base delle aree di tirocinio di afferenza dei due curriculum del corso di laurea (Infanzia e Socio-pedagogico);
- Forma gestionale*: eterogeneità della tipologia dell'ente di appartenenza da un punto di vista gestionale (pubblico, privato, privato sociale);
- Numero di studenti accolti*: esperienza di accoglienza di almeno due studenti dei corsi di laurea di ambito pedagogico dell'Università di Parma, dall'A.A. 2018-2019 in poi.
- Territorio*: Strutture presenti nel territorio di Parma e provincia.

Tutor	Area di riferimento	Forma gestionale dell'ente	Anni di esperienza come tutor	Formazione iniziale
INF01	Infanzia	Ente Pubblico	9/10 anni	Laurea in Psicologia e Specializzazione in Psicoterapia
INF02	Infanzia	Privato	2 anni	Laurea in Pedagogia (vecchio ordinamento)
INF03	Infanzia	Privato	12 anni	Laurea in Psicologia
INF04	Infanzia	Privato	2 anni	Laurea Magistrale in Progettazione e coordinamento dei Servizi Educativi
INF05	Infanzia	Privato	Circa 10 anni	Laurea in Psicologia
PED01	Pediatria	Cooperativa Sociale	Da 1 anno	Laurea in Psicologia
MIN01	Minori	Cooperativa Sociale	Circa 6 anni	Laurea in Servizio Sociale

MIN02	Minori	Cooperativa Sociale	Circa 3 anni	Laurea Magistrale in Progettazione e coordinamento dei Servizi Educativi
INTER01	Intercultura	Onlus	6 anni	Laurea Magistrale in Servizio Sociale
FORM01	Formazione professionale	Ente regionale	Circa 10 anni	Qualifica di Educatore Professionale
SOC01	Servizio sociale, area minori	Ente Pubblico	4/5 anni	Qualifica di Educatore Professionale
COM01	Disagio adulto	Cooperativa Sociale	2 anni	Laurea in Scienze della Comunicazione e Laurea in Scienze dell'educazione
DEV01	Marginalità, devianza e vulnerabilità	Fondazione	2 anni	Laurea in Psicologia e in Pedagogia
DIS01	Disabilità	Cooperativa Sociale	Più di 15 anni	OSS poi Laurea in Scienze dell'educazione

Tab. 1_ Caratteristiche dei partecipanti alla ricerca

Sono stati selezionati quindi 20 soggetti a cui è stata fatta richiesta di partecipazione attraverso l'invio via e-mail di una lettera di invito in cui venivano presentati gli obiettivi, i tempi e i modi di svolgimento della ricerca e le eventuali modalità di adesione. A tale richiesta hanno risposto via e-mail o via telefono affermativamente in 14 soggetti che hanno costituito quindi il gruppo partecipante. Nella tabella di seguito (Tab. 1) vengono presentati brevemente i dati relativi ai partecipanti a cui è stato abbinato un codice alfanumerico per facilitare l'identificazione del soggetto mantenendo l'anonimato.

3.3. Procedure e strumenti

Una volta selezionati i tutor e quindi composto il gruppo di ricerca, si sono seguite le fasi della ricerca-azione (Mantovani, 1995): le fasi di sviluppo e coinvolgimento dei partecipanti si sono susseguite così come mostrate nella Fig. 1 ed esposte in maniera più dettagliata nei prossimi paragrafi.

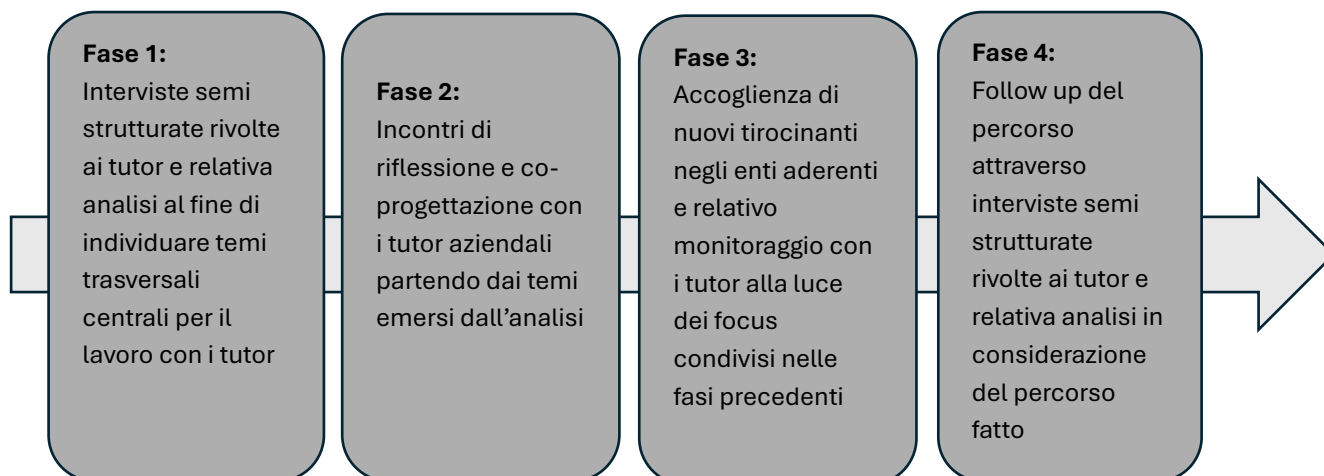


Fig. 1_ Fasi previste nella ricerca-azione

3.3.1. Interviste ai tutor aziendali e analisi dei dati (Fase1)

L'avvio della ricerca tramite lo strumento dell'intervista ha avuto l'intento di indagare e raccogliere il punto di vista e l'esperienza dei tutor aziendali. Partendo dalla letteratura inerente ai tutor aziendali, al tirocinio e in relazione agli interessi di ricerca si sono individuate delle categorie di indagine, all'interno delle quali si sono poi specificati ulteriori focus, come mostrato nella tabella seguente (Tab. 2).

Argomento generale	Punti di interesse/approfondimento
Presentazione del contesto dell'ente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ruolo nell'ente ➤ Formazione iniziale del tutor ➤ Anni di lavoro presso l'ente ➤ Tipologia di servizio (utenza, forma gestionale, n. dipendenti, ecc)
Idee e convinzioni sul tirocinio	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rappresentazioni e convinzioni sul tirocinio per futuri educatori e pedagogisti ➤ Procedure
Immagini e idee sul tirocinante	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rappresentazione e convinzioni sul tirocinante ➤ Formazione in entrata/condizioni dell'accoglienza ➤ Ruolo nell'azienda
Immagini e convinzioni sul ruolo del tutor aziendale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rappresentazioni e convinzioni sul ruolo del tutor aziendale ➤ Formazione (bisogni formativi, esperienza di formazione in servizio) ➤ Risorse e competenze ➤ Difficoltà riscontrate

Strumenti e documentazione incontrati nell'esperienza di tirocinio	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Monitoraggi ➤ Valutazioni ➤ Accesso ai documenti ➤ Accompagnamento all'analisi dei documenti
Punti di contatto con il percorso accademico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Connessioni con insegnamenti, corsi, laboratori, tesi (connessione teoria/pratica) ➤ Relazioni con i diversi referenti del tirocinio nel più ampio percorso formativo (Tutor accademico, supervisori, altri docenti, etc.)

Tab. 2_Descrizione degli argomenti e dei punti di interesse dell'intervista

La traccia dell'intervista semi strutturata (visibile in Appendice 2) contiene argomenti sui quali si intende raccogliere informazioni senza dover però seguire un ordine di presentazione rigido: l'ordine delle domande varia in relazione all'andamento dell'intervista (Lucisano & Salerni, 2002). Inoltre nella formulazione delle domande si è cercato di tenere una sufficiente apertura, in modo che fosse a discrezione dell'intervistato la scelta di come affrontare quella risposta con la possibilità quindi di mettere in luce aspetti differenti dell'esperienza o del pensiero individuale, rimanendo comunque all'interno del focus proposto (Kanizsa, 1993; Mantovani, 1995, p. 61). Si è prestata attenzione a non porre più di una domanda per volta, cercando di utilizzare termini dal significato condiviso, in modo affermativo e senza utilizzare termini valutativi. Si è scelto di partire da domande che indagassero il contesto del servizio e l'esperienza individuale del tutor (sia nel percorso formativo e lavorativo, sia in relazione al ruolo di tutor aziendale) così da mettere l'intervistato a proprio agio per affrontare poi gli altri argomenti dell'intervista.

La scelta di utilizzare l'intervista come primo strumento deriva dalla volontà di esplorare in maniera approfondita ambiti di interesse per la ricerca per costruire una base concettuale su cui poi co-costruire il lavoro condiviso previsto per le fasi successive.

Somministrazione delle interviste

Dopo aver ricevuto conferma di adesione alla ricerca le interviste si sono svolte nei mesi tra febbraio e maggio 2023, sono state somministrate in presenza presso la sede dell'ente di appartenenza del tutor aziendale e hanno avuto una durata media di circa 40 minuti. Le interviste

sono state audio registrate concordandolo preventivamente con l'intervistato, e sono state successivamente trascritte su un programma di lettoscrittura (Word). Si è scelto di trascrivere le interviste per intero, senza quindi escludere a priori le parti incoerenti con le domande di ricerca. Dopo la trascrizione sono state rese anonime e associate a un codice alfanumerico che aiutasse nell'identificazione dell'intervistato il ricercatore e gli altri soggetti coinvolti nell'analisi.

Analisi dei dati

Le analisi sono state condotte da tre soggetti indipendenti in maniera individuale. Per l'analisi del contenuto delle interviste è stato utilizzato il metodo dell'analisi tematica con un approccio di tipo riflessivo (Pagani, 2020). L'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke 2019) ha l'obiettivo di individuare dei pattern di significato partendo dai dati. Tale metodologia prevede una serie di fasi: la *trascrizione*, "in cui i dati sono trascritti con un livello di dettaglio adeguato"; la *codifica*, durante la quale i temi sono generati a partire da esempi particolari, per ciascun tema sono identificati tutti gli estratti pertinenti, i temi vengono rivisti nel dataset originale; l'*analisi*, in cui i dati sono analizzati, interpretati e si raggiunge "un buon equilibrio tra la narrazione analitica e gli estratti illustrativi"; a *livello complessivo*, in cui è stato dedicato tempo a completare le fasi di analisi; *scrittura di un report* in cui viene esplicitato il metodo di analisi e in cui il ricercatore si pone in maniera attiva nel processo di identificazione delle tematiche (Pagani, 2020, pp. 82-83).

Il lavoro di analisi così come da indicazione di Mantovani (1995) ha richiesto numerose letture, al fine di individuare temi ricorrenti che diventano categorie di analisi per poi individuare ed estrapolare brani significativi per svolgere un'analisi delle forme espressive e del discorso. I dati raccolti sono stati quindi oggetto di analisi e controllo intersoggettivo sia da esperti dell'ambito dei tirocini proprio per assicurare rigore all'indagine, sia da parte degli stessi attori coinvolti costruendo una base concettuale e una strutturazione lessicale comuni tra attori e ricercatori (Asquini, 2018, p. 48).

Per la codifica si è scelto di seguire un approccio misto induttivo e deduttivo, utilizzando come prime categorie tematiche quelle utilizzate per strutturare l'intervista, da cui poi proseguire con l'analisi per generare codici e temi, raccolti in parole chiave e queste utilizzate come etichette nella codifica (Semeraro, 2011), sui quali costruire, in un secondo tempo, le proprie interpretazioni (Pagani, p. 65).

Le interviste sono state lette inizialmente per intero dai tre soggetti, che in maniera individuale hanno proceduto all'analisi e all'individuazione di codici emergenti e categorie di analisi dai testi. I temi individuati a partire dalle categorie delle interviste (Contesto, Tirocinio, Tirocinante, Tutor aziendale, strumenti e documentazione, Università) sono stati ricercati trasversalmente nei testi. All'interno di questi temi sono poi stati creati dei codici ricorrenti. Questi codici sono stati accorpati in sotto-temi emergenti che, attraverso una lettura e interpretazione delle varie sfaccettature al loro interno, potessero raccogliere elementi utili per rispondere alla domanda di ricerca.

Nella fase successiva, le tre analisi individuali e indipendenti sono state messe a confronto, e discusse nelle loro possibili interpretazioni. La discussione è avvenuta in presenza ed ha avuto una durata di due ore. Dapprima gli autori delle analisi hanno presentato i codici, i temi e i criteri di strutturazione, per poi procedere a una analisi comune dei significati latenti che potessero fornire risposte in relazione alle domande di ricerca.

Di seguito vengono proposti i risultati emersi e la relativa discussione a partire dalla riflessione condivisa, in base alle aree tematiche individuate per rispondere alle finalità dell'intervista ovvero quella di raccogliere il punto di vista del tutor aziendale, mettendo in luce aspetti positivi e criticità nell'ottica di una migliore definizione del ruolo. Al fine di cogliere anche la rilevanza in termini quantitativi, si è proceduto a un calcolo della frequenza di quante volte lo specifico nucleo tematico emerge dalle interviste attraverso l'indicazione numerica tra parentesi a fianco dell'etichetta utilizzata.

3.3.1.1. Risultati delle analisi

Idee e convinzioni sul tirocinio

Nella categoria di analisi individuata come "tirocinio" emerge come questo sia portatore di novità (5) (in quanto occasione per avere "aria nuova", "freschezza", "teste nuove" e "uno sguardo nuovo") che può contribuire a portare idee e creatività (2).

DIS01- "Risorse, aria nuova, teste nuove [...] È bello perché vedi persone che sono fresche di studio che vedono una realtà riconoscendo elementi che non conoscevano "questa cosa non l'ho neanche mai vista". Ci sono persone che hanno delle ottime teste e le vedi subito. Per me sono delle risorse".

Il tirocinio è occasione per cogliere la specificità della relazione con l'utenza (6) e con le diverse figure professionali presenti (1); per cogliere la complessità del contesto (7), aiutando lo studente a formarsi (4) e ad approfondire il ruolo della figura professionale di riferimento (3), svolgendo operativamente ciò in cui consiste il lavoro, favorendo una maggiore consapevolezza e un orientamento alla professione (5).

COM01- "Quando penso al tirocinio mi viene in mente sicuramente formazione perché è un aspetto fondamentale ed è altamente formativo per i tirocinanti".

Viene data quindi la possibilità di osservare e vivere la quotidianità, di essere coinvolti nelle attività (2) attraverso un "bagno di realtà" utile per poter avviare un confronto (2) per vedere tutte le aree di riferimento e capire la varietà delle azioni proprie di un contesto educativo.

Il tirocinio viene raccontato come un viaggio (2), come occasione di orientamento (4) per lo studente: personale, attraverso cui conoscersi meglio per capire i punti di forza e di debolezza (4); e professionale cercando di capire la propria predisposizione (3) verso il lavoro specifico e capire "se è la strada giusta per te" (2).

Viene sottolineata la dimensione di arricchimento sia per il tutor che per il tirocinante (4) evidenziando una crescita professionale bidirezionale, umana e anche dell'azienda. In accordo con ciò, il tirocinio diventa un osservatorio privilegiato per individuare eventuali nuove figure lavorative da inserire nell'organico. Dopo la chiusura del tirocinio, nella maggior parte dei casi (10), le aziende propongono allo studente un contratto di lavoro o, laddove non possibile, di continuare a collaborare come volontari.

PED01- "Diciamo che sicuramente arricchente è una parola chiave e mi viene subito in mente. Arricchente per noi che ospitiamo perché ci dà modo di conoscere, metterci in gioco, perché ogni momento di condivisione con persone nuove che si portano dietro esperienze diverse e percorsi differenti, [...], un modo per rimanere in movimento, avere un contatto con l'università [...] ci sentiamo anche più aggiornati, in contatto con ciò che poi viene portato avanti, affrontato, durante il percorso di studi".

a. Fasi e Incontri

Gli intervistati esplicitano alcune fasi di avvio del tirocinio. La maggior parte dei tutor coinvolge il candidato in due colloqui, uno di conoscenza reciproca (11) e uno di presentazione del servizio (10). Si tratta della prima occasione di confronto tra il tutor e il tirocinante rispetto alle aspettative dello studente e offerta dell'ente:

COM01- “l’avvio del tirocinio inizia con dei colloqui in cooperativa in cui spieghiamo bene le attività spieghiamo quali sono gli strumenti che usiamo durante il lavoro, parliamo un po’ dei nuclei delle persone che andrà ad incontrare e poi gradualmente viene inserito sulle varie strutture. [...] Il progetto in generale del tirocinio viene stabilito prima dell’inizio del tirocinio. Di solito quando facciamo l’incontro prima dell’avvio del tirocinio specificiamo un po’ quello che è il nostro lavoro e quelli che sono per noi gli obiettivi da raggiungere, ne parliamo col tirocinante, se il tirocinante ha dei dubbi rispetto agli obiettivi o ha dei suggerimenti ovviamente li accogliamo”.

In un solo caso risulta che lo studente sia stato accompagnato in visita al servizio ospitante per conoscere i luoghi che frequenterà durante il tirocinio, mentre altri tutor propongono una formazione specifica sul contesto (3).

Dopo questa prima fase di conoscenza reciproca, alcuni tutor prevedono un inizio graduale di avvicinamento all’utenza (2) e un successivo inserimento nel lavoro di équipe (2), per poi arrivare alla progettazione e proposta di attività da parte dello studente (3). In un caso viene somministrato un questionario iniziale sulle aspettative e uno finale di gradimento al termine del tirocinio.

Nella fase iniziale del tirocinio prevale un approccio di tipo osservativo. Si tratta di un periodo che ricopre tendenzialmente le prime settimane, e può essere un tempo prestabilito di due o tre settimane (4) dopo il quale iniziare a svolgere alcune azioni, o non prestabilito (4) dopo il quale gradualmente e “quando si sente” lo studente inizia a fare.

INF01- “[...] quando voi osservate soprattutto nel primo periodo, non è che non state facendo nulla, ma state facendo una cosa preziosa che appartiene anche alle educatrici come pratica”.

In due casi il momento di osservazione iniziale non viene formalizzato e un ente non lo propone. In un caso, dopo la prima fase osservativa è previsto un momento di monitoraggio per orientare le azioni successive. Con più frequenza l’occasione del monitoraggio è costante ed informale (8).

INTER01 – “[...] si prende un momento in cui ci si ferma un attimo su come sta andando, difficoltà emerse e si inizia a cercare un ambito di interesse che si vuole approfondire maggiormente o se si vuole avere delle idee di attività”.

La parte di documentazione interna al servizio viene lasciata a disposizione del tirocinante (5), mentre in due casi lo studente è ammesso ad accedere alla documentazione dopo la fase iniziale di conoscenza del servizio. Un intervistato racconta che non sempre i tirocinanti chiedono di poter visionare la documentazione (1). La partecipazione alle équipe viene prevista in maniera differente nei servizi: nella maggior parte di casi viene sempre proposto l’incontro di équipe nella sua interezza (10) mentre in due casi si prevede la partecipazione del tirocinante solo ad alcune o a

una parte di queste (2). Laddove i tirocinanti non partecipano dipende dalla mancanza di incontri formalizzati nel servizio (2).

COM01- “Partecipano alle riunioni di équipe, partecipano alla supervisione, partecipano a tutte le attività formative che vengono previste per gli educatori qualora dovessero esserci”.

DIS01- “Coinvolti in tutto. Noi facciamo un’équipe una volta alla settimana e anche in quel momento il parere viene comunque accolto e ascoltato e poi fanno tutte le attività coi ragazzi che si sentono di fare. Noi non obblighiamo, io te lo consiglio perché è un’opportunità, però non sei obbligato”.

INF01- “[...] tirocinanti faticano ad attivarsi in confronto di gruppo, devono essere molto accompagnate e sollecitate”.

b. Obiettivi del tirocinio

All’interno della categoria di analisi riferita al tirocinio, alcune criticità riguardano i suoi obiettivi, che nella maggior parte dei casi vengono costruiti dall’ente ospitante (10); raramente gli studenti sono in grado di individuarli in maniera autonoma, perché a monte non sanno riconoscere i propri bisogni formativi (10); questo aspetto accomuna i tirocinanti di entrambi i corsi di laurea:

INF01- “Fatica da parte del tirocinante rispetto ai propri bisogni formativi, non è facile intercettare i bisogni formativi delle studentesse”.

COM01- “Il progetto in generale del tirocinio viene stabilito prima dell’inizio del tirocinio. Di solito quando facciamo l’incontro prima dell’avvio del tirocinio specifichiamo un po’ quello che è il nostro lavoro e quelli che sono per noi gli obiettivi da raggiungere, ne parliamo col tirocinante, se il tirocinante ha dei dubbi rispetto agli obiettivi o ha dei suggerimenti ovviamente li accogliamo”.

Gli intervistati sottolineano quelli che dal loro punto di vista sono i principali obiettivi del tirocinio in termini di autonomia (2), cercare una soluzione alle situazioni; costruire abilità specifiche, come ad esempio saper descrivere una situazione per riportarla su una documentazione o all’interno di un racconto in équipe, saper fare un passaggio di consegne, imparare ad essere versatile e acquisire competenze relazionali.

Inoltre, vengono individuati come obiettivi la comprensione del ruolo dell’educatore (4), degli strumenti impiegati durante il lavoro (2), del funzionamento del servizio (2). Anche l’auto-orientamento professionale viene considerato un obiettivo ovvero capire se è l’ambito in cui si vuole lavorare (1).

DEV01- “Io penso che chi vuole fare l’educatore abbia bisogno di fare un’esperienza nella pratica e vivere l’ambiente”.

COM01- “Secondo me quello di capire l’ambito in cui si sta lavorando e capire se può essere un ambito di interesse per future esperienze lavorative”.

Un ulteriore obiettivo è fare esperienza pratica (1), colmare le lacune della teoria con la pratica nel servizio e, viceversa, applicare nella realtà operativa le cose studiate; ma anche allineare mondo accademico e mondo del lavoro al fine di capire il valore di quello che si fa (2).

COM01- “Questo sicuramente la cosa principale poi soprattutto mettersi in gioco per applicare quelle che sono le cose che si sono studiate però calarle in una realtà operativa, quindi capire proprio come ci si sente ad essere operativi”.

Il tirocinio del corso di laurea magistrale

Rispetto alla categoria di analisi relativa alla laurea magistrale emerge che il percorso di tirocinio proposto risulti poco differenziato e poco valorizzato nell’ottica di futuri pedagogisti, proponendo attività uguali a quelle previste per gli studenti della laurea triennale.

PED01- “[...] ci rendiamo conto che sarebbe opportuno offrire opportunità differenziate. Poi per noi è più complesso”, “[...] facevano le stesse cose e questo non credo sia corretto”.

INTER01 - “[...] sono simili, generalmente chi ha un profilo da educatore afferisce alla area socio-sanitaria, con la magistrale abbiamo provato, dipende un po' chi ci troviamo davanti”.

DIS01 - “[...] non si capiscono i diversi ruoli perché qui tutti facciamo tutto”.

COM01- “Allora nel nostro ambito no, nel senso che bene o male l’attività che svolgono è la stessa, cioè quello che noi diamo a tutti i tirocinanti è la possibilità di entrare operativamente in quello che è il nostro lavoro e il nostro lavoro è lo stesso sia che sia coordinatore sia che sia educatore perché comunque alla fine anche nel caso della laurea triennale i tirocinanti hanno dei rapporti col coordinatore e quindi vedono il lavoro che fa il coordinatore. Nel nostro caso specifico non ci sono grandi differenze a livello proprio operativo tra chi fa triennale e chi fa la magistrale”.

Al contrario due tutor riconoscono quanto i due percorsi siano diversi, sottolineando, però, che per approcciarsi al coordinamento è soprattutto necessario aver svolto in precedenza il lavoro educativo (3):

INF04- “credo che non si possa diventare coordinatore pedagogico se non si è partiti dall’essere educatori”.

MIN01 - “i coordinamenti sono delicati per cui non riesci a portarti dietro il tirocinante perché spezza un po' ... allora gli diciamo ti spieghiamo tutta la parte di relazioni relative al coordinamento”. “[...] non sono preparati per il coordinamento quando escono dall’Università, perché magari c’è chi già lavora un po' capisce cosa può essere il coordinamento, ma chi fa i 5 anni e non ha mai lavorato esce che non ha idea, per cui è sempre meglio farli cominciare dall’operativo. Perché se tu passi direttamente al coordinamento ma non sai cos’è l’operativo, non lo

vivi, è molto difficile che tu riesca a gestire un servizio in modo corretto perché ti manca la percezione della totalità del servizio”.

Emerge che le opportunità di affiancare il coordinatore sono poche (1), e che l'affiancamento totale in tutti i compiti e ambiti previsti risulta complesso (1).

MIN01- “Cioè un conto è avere il tirocinante nel servizio un conto è portarlo con te ovunque tu vada, è anche la libertà di muoverti da sola invece stare sempre con una persona a volte quello ti fa dire anche no, perché io lo vedo quando fai degli incontri un po' delicati, ad esempio con l'assessore, che sono equilibri già delicati. È come se fosse un appesantimento anche psicologico, devo tener dietro a un'altra persona, spiegargli tutto intanto però quel momento è stressante per me e a volte dico no perché non riesco”.

Il tirocinio diventa occasione utile per mostrare e per rendere visibile sia il lavoro di coordinamento che il lavoro educativo. Gli intervistati sostengono che gli studenti non abbiano idea del lavoro di coordinamento e che quindi uno degli obiettivi sia proprio capire cosa fa il coordinatore (2) oltre che un esercizio di lavoro sulla progettazione (3) con un coinvolgimento attivo nel ruolo.

INF01- “Le tirocinanti della magistrale hanno contatti con le strutture con i servizi educativi ma il loro obiettivo non è osservativo o di affiancamento all'educatore, ma affiancamento del coordinatore pedagogico. Tra l'altro moltissime ragazze che vengono a fare il tirocinio per la magistrale da noi hanno già fatto il tirocinio nei servizi qualche anno prima, e con loro cerchiamo di costruire percorsi veramente più specifici”.

INTER01- “chi viene da progettazione dice io non sono della triennale, io devo fare la progettazione, gli chiedi che cosa - intenda per progettazione e lì non te lo sa dire”.

Immagini e idee sul tirocinante

Un'altra categoria di analisi individuata riguarda l'immagine del tirocinante. In primo luogo, i tirocinanti provenienti dal percorso di laurea magistrale appaiono agli intervistati più maturi, più consapevoli e più orientati, mentre i tirocinanti di triennale vengono percepiti come disorientati rispetto al mondo del lavoro (2) e impauriti (2).

COM01 - “[...] quelle di magistrale sono un pochino più consapevoli, hanno magari più esperienze invece quelli di triennale sembrano un po' dei pulcini spaventati quando iniziano il tirocinio”.

INF01- “Le studentesse della magistrale tendono ad arrivare con le idee un po' più chiare anche perché a volte (a volte il fatto di avere già alle spalle tre anni di università è già orientativo questo di per sé e anche aver fatto altri tirocini precedenti”.

MIN02 – “[...] sono due esperienze molto diverse, c’è differenza nel modo in cui il tirocinante si approccia a quel lavoro”. “[...] c’è una differenza che dipende dall’età, quelli della triennale sono giovani e quindi abbastanza disorientati”.

In un caso si racconta che il tirocinante vive con ansia l’inserimento in un nuovo contesto. Ciò nonostante, in generale i tirocinanti vengono connotati con affermazioni molto positive: dimostrano voglia di fare e disponibilità ad imparare (2); i tutor si aspettano che i tirocinanti chiedano il perché delle scelte operate all’interno del servizio, che facciano domande; individuano come caratteristica del tirocinante la curiosità (5), il mettersi in gioco (6) e l’entusiasmo (4).

INF01- “Alcuni arrivano con interessi dichiarati e ben definiti. Alcuni di questi collegati anche alla tesi. Quando le studentesse arrivano con le idee chiare è chiaro che per noi costruire un percorso formativo per loro e insieme a loro non solo è più semplice, ma è anche di avere la sensazione di essere più efficaci, di rispondere davvero a una richiesta ed è credo di maggiore soddisfazione per tutti.”

Il tirocinante all’interno dell’ente viene visto come risorsa (5), novità e contaminazione, tant’è che spesso lo si incoraggia ad un atteggiamento attivo e imprenditivo, valorizzando le sue passioni (2), proponendo attività in autonomia (2).

MIN01- “Momento di viaggio, conoscenza. È un po’ come, mi viene la metafora dell’uccellino che spicca il volo, per cui un pochino è prenderli per mano e cercare di comprendere quello che vogliono e cercare di capire se è compatibile con quello che stanno facendo per cui dargli un rimando sia sulla scelta che hanno fatto, sia sulle possibilità di crescita se effettivamente la scelta che hanno fatto combacia con il fatto che stanno facendo un buon tirocinio”.

Gli aspetti maggiormente critici per gli studenti dal punto di vista dei tutor, invece, risultano essere la fatica nel darsi obiettivi rispetto al proprio percorso di tirocinio e di percepire la sua valenza formativa, con il rischio di declassarlo ad un’esperienza fine a sé stessa (2).

Immagini e convinzioni sul ruolo del tutor aziendale: descrizione del ruolo, aspetti positivi e criticità

Un’ulteriore categoria di analisi riguarda il tutor aziendale. Dai racconti, il tutor viene descritto come punto di riferimento (2), come guida e come guida per l’orientamento, un esempio, un facilitatore di processi, ed è colui che può aiutare a “mettere ordine”:

INF03- “Mi è venuto in mente un gran casino, è un grande ingarbugliamento di fili diversi e tu sfai giù la matassa per vedere bene i colori, non è che tu risolvi i problemi però un pochino sì, però hai anche la fortuna di metterci la testa dentro”.

La metà degli intervistati riporta come in realtà il ruolo sia condiviso con l'équipe (7). Il tutoraggio è occasione di confronto (2), in cui è essenziale sapersi parlare e avere pazienza, perché spesso è necessario “ripetere gli stessi concetti molte volte” (MIN01).

Un ulteriore elemento di interesse è dato dal vedere il tutor come uno stimolo, come colui che deve spronare e tirare fuori. Dall'altra parte il tutor deve dare fiducia e concedere autonomia al tirocinante. Viene percepita dai tutor la responsabilità di formare i tirocinanti (2), di avere un ruolo formativo oltre alla percezione della responsabilità del fare cultura rispetto all'area educativa di riferimento (2).

Molti tutor hanno svolto un'esperienza di tirocinio nel loro percorso di formazione e in relazione all'azione del tutor, sottolineando che loro si comportano come “quello che avrei voluto ricevere io”.

INF04- “L'esperienza di tirocinio che ho fatto mi ha aiutato tantissimo perché mi riconoscono, ho privato cosa si prova a essere dall'altra parte e quindi le difficoltà, anche un po' le perplessità anche a volte la vergogna di chiedere aiuto... sicuramente anche formazione anche quegli incontri fatti insieme all'università, scambio con gli altri servizi di riscontri opinioni e raccontarsi quello che succede anche nelle altre aperti, soluzioni alternative che hanno trovato”.

Il tutor ha funzione di accompagnamento (2), di “prendere sotto l'ala”, ascoltare i bisogni. È un motivatore. Diventa un complice nella quotidianità dei tirocinanti, come una mamma (1). Solamente due tutor hanno sottolineato una funzione valutativa:

FORM01- “Secondo me è un affiancatore, motivatore, un po' di accompagnamento a schiarirsi un po' le idee su questo settore dove sta facendo l'esperienza e poi c'è il discorso della valutazione. È un facilitatore devi dare un po' di autonomia in quelle cose che magari uno scopre che è bravo a far certe cose e lì puoi dire ti lascio fare”.

Tra gli aspetti positivi compaiono la conoscenza degli studenti (2), persone con cui avere un continuo scambio costruttivo e un'idea di educazione. Entrambe le parti vivono la possibilità di trasmettere conoscenza, di contaminarsi vicendevolmente e di mettersi costantemente in discussione come momento di crescita, che si concretizza nella condivisione della propria passione e di una riflessione ricorrente sugli strumenti utilizzati.

Tra gli aspetti di criticità e difficoltà rispetto al ruolo, gli intervistati pensano di non essere spesso in grado di dedicare il giusto tempo al tirocinante (5), perché ci sono tante cose da fare nella quotidianità dei servizi e spesso il tutoraggio appesantisce il lavoro, diventa faticoso (2), “avere sempre una persona di fianco è stressante”.

Altri ostacoli appaiono legati alla presenza “ingombrante” o a rigidità personali del tirocinante (2) che richiedono un impegno maggiore per il personale del servizio nel far comprendere la complessità del ruolo e se “si è sulla stessa lunghezza d’onda quando vengono presentate le cose da fare”.

INF04- “Spendere energie per formare studenti mentre si sta lavorando”.

PED01- “[...] il problema della nostra organizzazione a volte di essere un po’ presi dalle tante cose da fare e quindi anche cose molto importanti come quella di offrire delle opportunità formative valide”.

INTER01- “La parte difficile per me è riuscire a capire bene se siamo sulla stessa linea d’onda. C’è una difficoltà me lo dici. Se sto un’ora a spiegarti una cosa che messaggio hai capito? Perché quello a volte dipende da tante cose: dal carattere, da come vive il tirocinio, dal momento della vita in cui è. Però a volte quello è complicato, perché non si ha sempre tempo da potersi prendere o se vedi quegli occhioni un po’ spaesati non hai sempre tempo di dire aspetta ci sediamo e ne parliamo”.

In generale, i tutor riportano un disorientamento dei tirocinanti non solo rispetto ai servizi specifici ma proprio rispetto al mondo del lavoro. Solo un tutor menziona una difficoltà legata al coinvolgimento emotivo col tirocinante. Rileva infatti come risulti complesso muovere osservazioni sull’andamento o relativamente alla chiusura del tirocinio stesso.

COM01 – “Il coinvolgimento emotivo, cioè alla fine sono delle persone che trascorrono una fetta della loro esperienza con noi della loro vita con noi, quindi, c’è un coinvolgimento emotivo, c’è un affezionarsi; quindi, questo poi può diventare una criticità quando poi ci sono delle cose da sottolineare degli aspetti da puntualizzare, però poi penso anche che con i giusti modi e con le giuste modalità si possa dire tutto”.

È stato chiesto ai tutor, inoltre, quali risorse hanno trovato di supporto al ruolo; compaiono fra le risposte l’esperienza personale di tirocinante (5) e il lavoro in équipe (3). Al contempo, hanno sottolineato come importante il confronto con il tutor precedente e l’esperienza personale e professionale.

Viene sottolineato inoltre come utile lo scambio con gli altri servizi al fine di individuare soluzioni e proposte possibili e gli incontri con l’università attraverso cui capire i bisogni vicendevoli e valorizzare lo scambio di esperienze.

Punti di contatto con il percorso accademico

L’ultima categoria di analisi ha riguardato la relazione con il percorso accademico, inteso sia come connessione fra l’esperienza di tirocinio e il più ampio percorso formativo, sia nei termini del rapporto con le figure preposte nel contesto universitario.

Rispetto alla connessione tra la teoria e la pratica, i tutor riportano che gli studenti riescono raramente a collegarle in autonomia (2), che molti hanno bisogno di un accompagnamento in merito (2), e individuando la possibile causa nell'afferenza a un particolare settore lavorativo piuttosto che a un altro, più o meno approfondito in ambito accademico.

INF03 - "Un po' credono che quello che studiano non serva e un po' forse non studiano le cose giuste".

MIN02 - "Vanno un po' guidati in questo pezzo di collegamento, ma ci sta".

SOC01 - "Dipende dal settore".

Viene valorizzata la possibilità di contaminazione e di intrecci (2) e si considerano gli studenti come portatori di aggiornamento e stimolo anche per il tutor aziendale. Il punto di contatto che risulta più visibile tra il percorso accademico e il tirocinio sta nella scelta dell'argomento della tesi (6), qualora questa si avvii o prenda spunto a partire dall'esperienza del tirocinio.

INF01- "Alcuni arrivano con interessi dichiarati e ben definiti. Alcuni di questi collegati anche alla tesi. Quando le studentesse arrivano con le idee chiare è chiaro che per noi costruire un percorso formativo per loro e insieme a loro non solo è più semplice, ma è anche di avere la sensazione di essere più efficaci, di rispondere davvero a una richiesta ed è credo di maggiore soddisfazione per tutti".

INF02- "Noi siamo sempre molto contente di accogliere i tirocinanti in struttura perché crediamo proprio nella valenza del tirocinio sicuramente è un arricchimento anche per noi perché spesso ci consegnano poi il lavoro di tesi se fatti sul tirocinio".

Alcuni tutor afferenti ad aree molto specifiche riscontrano una mancanza di preparazione rispetto al contesto, all'utenza e al ruolo educativo in quelle particolari strutture (5):

PED01- "[...] ci siamo resi conto che nel percorso formativo accademico la parte delle attività educative all'interno dell'ospedale praticamente non è nominato. Quindi cosa fa l'educatore in pediatria sarebbe importante svilupparlo".

DIS01 - "[...] percezione di poca preparazione specifica".

DEV01 - "[...] poca conoscenza delle tematiche specifiche".

I tutor manifestano anche la convinzione che il percorso universitario manchi di approfondimenti pratici (1) e che sarebbe meglio proporre l'esperienza di tirocinio già negli anni precedenti al terzo per riuscire a contestualizzare meglio gli esami (1).

INTER01 - "[...] provare a trovare un canale di comunicazione anche con l'Università su quali sono i temi che si studiano, le materie e i dispositivi che in questo momento studiano di più. Perché non è detto che noi siamo sempre informati su tutto. Quindi un po' questo tipo di dialogo manca, è un po' un'occasione mancata da un certo punto di vista".

Ma la questione delle connessioni riguarda anche la collaborazione con le varie figure preposte ai vari ruoli di accompagnamento al tirocinio dal lato accademico.

INF04- “Fino a poco tempo fa c'erano più momenti di confronto sul percorso di tirocinio dello studente, adesso secondo me è cambiato qualcosa perché da un paio di annetti non c'è più questo confronto e questo scambio”.

INF05- “Non molto presenti, noi non ne abbiamo personalmente con loro, li abbiamo sempre con i ragazzi, nel senso che i ragazzi ci dicono la mia tutor mi ha detto questo, il ns rapporto è attraverso i ragazzi”. “[...] un terzo che è fuori dalla situazione può essere veramente d'aiuto”.

MIN01 – “[...] anche se l'Università è molto assente anche con i tirocini”; “L'Università è lontana da noi”.

In relazione a questo specifico nodo tematico, gli enti percepiscono come carente il collegamento con la parte accademica (6), mostrano di desiderare una maggiore vicinanza (2), sia attraverso un confronto sulla modalità di svolgimento del tirocinio (2) in un'ottica di condivisione di pensiero (1) sia come scambio volto al miglioramento della proposta didattica agli studenti (1). Sempre rispetto alla relazione ente-università, qualcuno lamenta mancanza di dialogo (1) e propone una restituzione congiunta di enti e tirocinanti al termine del tirocinio (1). Viene inoltre sottolineata la mancanza di un contatto precedente all'inizio del tirocinio, per conoscere meglio il tirocinante e le sue aspettative (1). Per alcuni intervistati inoltre manca un riferimento specifico all'interno del contesto accademico (2) così anche come la conoscenza delle figure presenti in università (1).

MIN01 - “Quando abbiamo qualcosa da rimandare non sappiamo bene a chi, il riferimento sulla carta ce l'hai, ma non c'è rapporto, quindi è più freddo e tu sei magari più bloccato in questo senso”.

DIS01 - “Ecco l'unica difficoltà che ho avuto è stata trovare dei riferimenti precisi. Non ho mai ricevuto risposta”.

Viene infine sottolineata la mancanza di una formazione dei tutor aziendali (2).

DIS01 – “Ci piacerebbe riuscire a creare un ponte anche di formazione”.

3.3.1.2. Discussione condivisa dei risultati di analisi riprendere la letteratura

Alla luce dell'analisi svolta sul contenuto delle interviste, si dà conto a seguire di alcune riflessioni condivise fra i tre soggetti che hanno svolto l'analisi.

La percezione generale da parte dei tutor rispetto al tirocinio è sicuramente positiva, dimostrano di considerare tale strumento l'occasione per portare all'interno del servizio un elemento di novità, freschezza e stimolo, sia nella vita dell'ente che nell'équipe di lavoro. L'affiancamento di individui giovani introduce nuove competenze e nuovi stimoli all'interno

dell'ente in un *feedback* reciproco che pone al centro l'esperienza guardata da diversi punti di vista. Al tirocinio viene inoltre riconosciuto un ruolo essenziale nell'orientamento verso la professione e nell'inserimento lavorativo.

Si evince in maniera trasversale ai temi emersi una percezione di forte soggettività della proposta, come se la riuscita di una buona esperienza di tirocinio dipendesse quasi esclusivamente dal tirocinante, dalla sua motivazione e da come questo la interpreta. Questa dimensione soggettiva, che sicuramente è una parte importante di questa esperienza, rischia di penalizzare i soggetti che caratterialmente sono meno intraprendenti. La condizione necessaria su questo fronte sarebbe quindi di far sì che il dispositivo proposto fosse in egual misura formativo, al di là delle specificità del soggetto, offrendo quindi a enti e studenti una base formativa e riflessiva che preveda fasi e strumenti comuni e non differenziate in base al soggetto accogliente o allo studente.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda la formazione dei tutor: non tutti, anzi numerosi tutor aziendali, non hanno formazione diretta e specifica nel campo educativo, solamente 4 possiedono una laurea di ambito pedagogico, mentre gli altri sono laureati in psicologia o servizio sociale. Ci si chiede dunque come vengano gestite le specificità di un tirocinio per educatore o coordinatore pedagogico, anche alla luce di *équipes* multiprofessionali. Per questo motivo probabilmente è stata esplicitata la volontà di una formazione condivisa in relazione alle caratteristiche del ruolo del tutor e alle aspettative dell'università.

Viene evidenziata a partire dalle interviste una differenza tra tirocini dei due corsi di laurea considerati: gli studenti afferenti alla laurea magistrale sembrano spesso più preparati, consapevoli e con idee più chiare, probabilmente dati dall'età maggiore o dal non essere alla prima esperienza in un contesto lavorativo (anche solo per il tirocinio svolto alla laurea triennale) o grazie ad altre esperienze lavorative pregresse. Tuttavia, si ritiene importante evidenziare come spesso il tirocinio per i futuri pedagogisti non abbia le caratteristiche di specificità richieste, o perché il servizio non ha al suo interno un coordinatore pedagogico o perché in generale il ruolo del coordinatore e dell'educatore non risultano così nettamente distinti. Si evince in generale dalle interviste come nel racconto dei tirocini sia di gran lunga preminente il riferimento alla figura professionale dell'educatore e quindi il riferimento a tirocinanti della laurea triennale piuttosto che a quelli della laurea magistrale.

Un altro elemento ricorrente riguarda la mancanza e la necessità di avere contatti e momenti di confronto con l'università, coerentemente con le premesse allo studio. Il tirocinio emerge come momento fondante di connessione tra la teoria e la pratica, e come strumento di apprendimento inserito in un più ampio percorso accademico, anche se si evidenzia una difficoltà nel promuovere queste connessioni. Ricorre l'affermazione che, dove non giunge l'università con la didattica e la trasmissione della teoria, il tirocinio si rivela un ottimo strumento per approfondire tematiche dell'ambito educativo specifico. Si evince come per i tutor sarebbe auspicabile una relazione con l'università attraverso un dialogo e un confronto sui temi che si approfondiscono negli insegnamenti o su cui si muove il dibattito accademico, rendendo più coerente lo studio per gli studenti. Viene sottolineato in fase di discussione come la figura del tutor potrebbe diventare come un ponte tra territorio/mondo del lavoro (che conosce e che vive) e l'università attraverso cui promuovere apprendimento esperienziale sulle tematiche degli insegnamenti all'interno di un dialogo che favorisca la contestualizzazione dei saperi in relazione all'esperienza di tirocinio. Questo elemento risulta strettamente legato all'aspetto culturale al, come dicono i tutor nelle interviste, fare cultura del lavoro educativo, che soprattutto relativamente a specifici contesti potrebbe andare nella direzione della promozione di laboratori nei servizi o del poter presentarsi in università per farsi conoscere.

In questa direzione, inoltre, l'occasione della scrittura della tesi di laurea può essere una buona occasione non solo per approfondire tematiche teoriche che lo studente ha trovato interessanti e/o ha incontrato nel servizio durante il tirocinio, ma per sperimentare un incontro reale tra il percorso accademico e quello dei servizi.

Ricorre, dal punto di vista dei tutor, il tirocinio descritto come strumento di orientamento, utile in vista di un inserimento lavorativo, tant'è che in alcune occasioni viene proposto un contratto di lavoro al termine dell'esperienza. L'occasione di sentire la voce del tutor apre ad altri temi e riflessioni, come ad esempio la mancanza di educatori, anch'essa menzionata di frequente. Il tirocinio e in particolare il tutoraggio può essere per i tirocinanti uno strumento per conoscere i propri punti di forza e di criticità.

Coerentemente con la letteratura (Torre, 2006), i tutor aziendali descrivono sé stessi come punto di riferimento, guida, modelli e facilitatori. Un elemento ulteriore riguarda il racconto del tutoraggio condiviso nell'ente, a più mani, in maniera corale con gli educatori presenti nel servizio

come occasione per il tirocinante di affiancarsi alle diverse professionalità ed avere con loro un dialogo costante e accompagnato nella specificità del contesto.

I tutor concordano spesso sul fatto di avere poco tempo da dedicare ai tirocinanti perché troppo impegnati con altre occupazioni, lasciando intuire problematiche di tipo organizzativo interna all'ente.

In relazione ai percorsi di accoglienza, le fasi iniziali di accompagnamento alla scoperta/conoscenza del servizio dimostrano una certa coerenza fra le varie aziende mentre, soprattutto sui monitoraggi sono molto variabili. Infatti, non sempre sono previsti momenti organizzati ad hoc, probabilmente a causa anche delle difficoltà riportate su tempi e occasioni di affiancamento al tirocinante da parte del tutor. Si nota infine come pur essendo momenti importanti di confronto e crescita per i tirocinanti, sia evidente una fatica ad attivarsi mostrando la necessità un costante accompagnamento e sollecitazione al confronto.

Al termine della discussione si è inteso fare sintesi individuando ambiti privilegiati in cui l'azione del tutor emerge come essenziale nei confronti del tirocinante:

- a. Funzione di accompagnamento e inserimento nel servizio e nel mondo lavorativo.
- b. Accesso, analisi e comprensione della documentazione del servizio.
- c. Équipe, come inserimento in un gruppo di lavoro e comprensione dell'importanza del lavoro collettivo.
- d. Promozione della connessione tra teoria e pratica, come rilettura del quotidiano attraverso le teorie di riferimento.
- e. Formazione specifica sul contesto, sull'utenza, sul lavoro educativo.

3.3.2. Incontri di lavoro con i tutor aziendali (Fase 2)

La seconda fase ha previsto tre incontri con cadenza mensile (giugno, luglio, settembre 2023) con il gruppo costituito. Tutti gli incontri di lavoro con i tutor aziendali hanno avuto una durata di circa due ore e si sono svolti in un'aula presso i locali dell'Università di Parma che avesse la possibilità di spostare le sedie per favorire il confronto alla pari tra i partecipanti e la divisione in eventuali sottogruppi di lavoro.

Incontro 1

Il primo incontro con i tutor aziendali ha avuto l'obiettivo da una parte di definire le motivazioni e le premesse che hanno portato al loro coinvolgimento nella ricerca e dall'altra di iniziare un lavoro di riflessione che andasse a individuare i criteri di un tutoraggio di qualità.

Attraverso l'analisi condivisa della sezione relativa al ruolo del tutor, estrapolata dalle loro interviste, sono emersi temi di interesse o criticità utilizzati come spunti per la costruzione del lavoro previsto per gli incontri successivi.

I principali temi discussi sono stati:

- La mancanza di tempo che rende faticoso e spesso poco efficace il tutoraggio.
- La condivisione del ruolo del tutor con l'équipe: si evidenzia un tutoraggio di maggiore qualità se il tirocinante è integrato nei processi interni all'azienda. Il mandato di accoglienza del tirocinante deve essere visto come un mandato aziendale, dove tutti se ne fanno carico, non solo il tutor, semplificandone il ruolo. Il tutoraggio viene visto come una messa in discussione anche del proprio lavoro grazie alla presenza del tirocinante.
- La necessità di un maggiore coinvolgimento degli studenti in relazione agli obiettivi condividendoli prima dell'avvio del tirocinio e utilizzandoli nella fase di chiusura come autovalutazione fatta in dialogo col tutor. Si rileva la necessità di un orientamento più specifico rispetto agli enti e in generale rispetto al tirocinio.
- La valutazione è una parte importante del ruolo del tutor ma non emerge dalle interviste.
- L'importanza di cogliere riferimenti teorici diretti nella pratica educativa quotidiana in riferimento alla letteratura che riguarda l'ambito specifico. Viene sottolineata l'importanza di capire quali elementi caratterizzino il percorso accademico favorendo il tirocinante nell'individuazione di ciò che ha studiato in riferimento a una letteratura scientifica che riguarda specificamente l'ambito in cui si lavora ("Stiamo formando dei professionisti").
- Aprire la possibilità alle realtà educative di farsi conoscere in ambito accademico in relazione alle loro specificità.
- Dare la possibilità agli studenti di costruire una proposta educativa nel servizio partendo da un loro interesse, per ricavare maggiore soddisfazione.

- La percezione di una mancanza di condivisione e di un rimando dai referenti accademici. Viene percepito un senso di solitudine e di poca chiarezza da parte degli enti (“Faccio il tutor come mi sento ma non so se faccio bene”).
- Manca una formazione ai tutor.

L'occasione del confronto e della riflessione in relazione al percorso e alle tematiche emergenti dalle interviste ha permesso di delineare con i partecipanti gli obiettivi principali del lavoro successivo. In particolare, attraverso il percorso si intende individuare e costruire:

- Strumenti o strategie utili per seguire lo studente considerando la mancanza di tempo che spesso caratterizza la vita nei servizi; lasciare la giusta misura di autonomia/accompagnamento; condivisione con équipe.
- Strumenti e/o pratiche per monitorare e valutare lo studente (in un'ottica condivisa con lo studente stesso e con l'università).
- Strumenti e/o pratiche che facilitino la connessione con gli insegnamenti incontrati nel percorso e con la letteratura scientifica di riferimento.
- Strategie per orientamento pre-tirocinio per gli studenti.
- Formazione pre-tirocinio per i tutor.
- Pratiche di maggiore connessione con i tutor accademici.

Incontro 2

Il secondo incontro ha avuto l'obiettivo di definire in maniera più puntuale e operativa i temi emersi dall'incontro precedente. Sono state espone le procedure e gli strumenti che sono attualmente in uso¹⁴ nei percorsi di tirocinio dei due corsi di laurea: sono stati presentati gli incontri obbligatori per gli studenti, sottolineandone gli scopi, la strutturazione e le figure coinvolte; sono state descritte le varie figure di riferimento (tutor accademici, supervisor di tirocinio, ufficio tirocini e riferimento per questioni amministrative) e le rispettive funzioni. Sono stati poi presentati gli strumenti in uso agli studenti (le domande costruite nel secondo incontro di avvio rispetto a: ruolo,

¹⁴Nel riferimento agli strumenti “attualmente in uso” si fa riferimento al periodo in cui sono avvenuti gli incontri, nell'estate 2023.

équipe, documentazione, progettazione; un diario di bordo (non strutturato); la relazione finale) e quelli in uso ai tutor aziendali (il progetto formativo e la scheda di valutazione finale).

Successivamente, partendo dai temi emersi dal primo incontro e da quanto presentato in relazione al dispositivo dei tirocini in uso nei corsi di laurea, si è avviata una riflessione in merito alla costruzione e individuazione di eventuali strumenti e/o buone pratiche volti a una facilitazione del ruolo di tutor e che non rendessero troppo soggettiva la qualità del tirocinio e del tutoraggio (così come discusso nei risultati delle interviste, cfr. Par. 3.1.2).

Tra i principali temi emersi dalla discussione si trovano questioni relative a:

- Il progetto formativo: i tutor auspicano un coinvolgimento diretto del tirocinante per la costruzione degli obiettivi per orientarsi ed esplorare gli interessi.
- Orientamento con e nell'ente: si evidenzia la volontà di creare un momento di presentazione diretta del ruolo educativo e delle possibilità di tirocinio legate a quel contesto per la costruzione di una rete di collaborazioni ma anche in relazione a progetti di tesi.
- Uno strumento di osservazione iniziale e riprogettazione del percorso: come opportunità di poter fare il punto rispetto a aspettative, interessi e obiettivi che si pone lo studente partendo dai propri bisogni formativi e diventa occasione di verifica finale rispetto al percorso.
- Il diario di bordo visto come strumento per avere materiale scritto su cui ragionare con lo studente e rendere un eventuale monitoraggio più semplice e funzionale.
- Emerge la necessità di uno strumento che faciliti un processo di comprensione del contesto.
- Necessario individuare specificità sul percorso di magistrale.
- Si denota poca conoscenza dei tutor accademici e dei i supervisor e la mancanza di occasioni per un confronto diretto.

Incontro 3

Il terzo incontro ha avuto come obiettivo principale fare sintesi dei temi emersi negli incontri precedenti e degli strumenti proposti e presentare con precisione i passi successivi della ricerca. Viene riportata l'attenzione sul bisogno di formazione per gli enti ospitanti, bisogno emerso dalle

interviste e dall'analisi dei questionari conclusivi dei tirocini compilati dai tutor aziendali. Viene inoltre presentato lo “Strumento di monitoraggio e riprogettazione” che è stato costruito a partire dalle sollecitazioni emerse dal secondo incontro. Viene proposto infine un momento di riflessione condivisa in relazione ai dati emersi dall'analisi dei questionari finali di tirocinio compilati dagli studenti¹⁵: in particolare si pone l'attenzione sulle motivazioni della scelta del servizio, sul ruolo del tutor rispetto ai timori degli studenti e su come i dati confermino il disorientamento emerso anche dalle interviste.

In relazione alle sollecitazioni proposte e alle riflessioni condivise sono emersi alcuni principali temi di cui si riporta una sintesi:

- Emerge il desiderio di ricevere un riscontro sul lavoro fatto da parte dei tutor accademici/supervisor di tirocinio, in un'ottica costruttiva e formativa rispetto alle criticità che potrebbero presentarsi durante il tirocinio, oltre alla possibilità di avere un ritorno rispetto alle ricerche che il tirocinante potrebbe svolgere in relazione alla stesura della tesi di laurea. La creazione di punti di connessione tra mondo del lavoro e quello accademico aiuta a comprendere se ciò che si affronta con l'équipe viene elaborato e compreso in un'ottica di orientamento professionale.
- Il diario di bordo come strumento attraverso cui avere un ritorno del percorso all'interno del servizio, rispetto al raggiungimento degli obiettivi e ai collegamenti tra teoria e pratica di cui il tutor aziendale potrebbe essere promotore.
- Lo strumento di monitoraggio e riprogettazione viene visto come stimolo di un passaggio in cui la concretezza della quotidianità educativa, possa essere riletta alla luce di teorie di riferimento: potrebbe essere uno strumento orientante sia per i tutor che per lo studente. La possibilità di proporre un focus su un argomento si mostra come occasione interessante per avere uno sguardo fuori dal servizio, in cui sia lo studente protagonista della sua progettazione. Inoltre, l'occasione del monitoraggio potrebbe favorire il lavoro di riflessione con gli studenti per renderli maggiormente consapevoli: “non si fa il tirocinio per dire che va tutto bene ma muovere riflessioni anche più ampie”.

¹⁵ Gli studenti al termine del tirocinio devono compilare obbligatoriamente un questionario finale uguale per tutto l'Ateneo. Tale questionario è composto da 16 domande a risposta aperta o chiusa volto a fare un bilancio rispetto all'intera esperienza di tirocinio circa criteri di scelta dell'ente, l'accompagnamento da parte di università e ente accogliente, soddisfazione, competenze acquisite.

- Valorizzazione del percorso di tirocinio come esperienza formativa da inserire, per esempio, all'interno dei curriculum.

Vengono quindi condivisi i passi successivi per la prosecuzione del progetto, che prevede la presentazione agli studenti di triennale e magistrale delle strutture per l'avvio dei tirocini attraverso cui poter sperimentare le nuove buone pratiche condivise e lo strumento costruito (App. 3). Vengono proposte occasioni di monitoraggio con il gruppo dei tutor attraverso la compilazione di un diario di bordo dei tutor aziendali (App. 4) e la proposta di due incontri uno in presenza e uno online sulla piattaforma Teams.

3.3.3. Accoglienza dei tirocinanti negli enti coinvolti e monitoraggio con i tutor (Fase 3)

Nel percorso proposto la terza fase ha previsto l'accoglienza di tirocinanti dei due corsi di laurea di ambito pedagogico negli enti partecipanti. In totale le aziende durante questa fase hanno accolto 33 studenti (29 provenienti dal corso di studi triennale e 4 da quello magistrale). Sono stati svolti due momenti di monitoraggio in gruppo per i tutor partecipanti in cui confrontarsi circa l'andamento del percorso, uno in presenza e uno a distanza sulla piattaforma Teams.

È stato inoltre chiesto ai tutor aziendali di compilare con cadenza bisettimanale il diario di bordo del tutor (App. 4) per monitorare il percorso sulla base dei focus individuati partendo dalla letteratura (Bastianoni & Spaggiari, 2016; De Canale, 2015; Gambacorti-Passerini, 2019; Palese *et al.*, 2016) e dalla coprogettazione. Il diario è stato proposto su Google Forms e la traccia proposta per la compilazione del diario di bordo ha previsto una restituzione rispetto a:

- Principali mansioni svolte dal tirocinante
- Come tutor, quanto e come riesci a seguire il tirocinante quotidianamente?
- Accompagnamento riflessivo alla documentazione del servizio
- Partecipazione agli incontri di équipe
- Atteggiamento dello studente negli incontri di équipe
- Utilizzo di strumenti di osservazione da parte del tirocinante nella quotidianità del servizio
- Utilizzo del diario di bordo da parte del tirocinante come strumento utile alla riflessività
- Come e quando vengono utilizzati strumenti di osservazione?

- Lo strumento viene utilizzato in autonomia dallo studente o c'è bisogno di un accompagnamento all'uso?
- Feed-back da parte del tutor aziendale di punti di forza e debolezza del tirocinante
- Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana (viene promosso questo passaggio dal tutor aziendale oppure ci sono state occasioni in cui lo studente in primis è riuscito a fare collegamenti)
- Atteggiamento del tirocinante nella quotidianità del servizio
- Occasione di confronto attraverso colloqui individuali con il tirocinante
- Accoglienza e accompagnamento da parte dell'équipe educativa (quindi non il tutor aziendale)
- Eventuali altre osservazioni

Il diario di bordo è stato visionato durante il percorso e sono state promosse riflessioni durante gli incontri di monitoraggio in relazione ai temi proposti nello strumento. Il diario di bordo, oltre ad essere utile per il ricercatore per tenere monitorato il percorso, è stata una occasione per i tutor di focalizzarsi sugli ambiti individuati, promuovendo un'attenzione costante sul tirocinante e sul suo percorso. Dagli incontri di monitoraggio è emerso che, per quanto ritenuto utile, lo strumento è stato poco utilizzato perché considerato oneroso in termini di tempo impiegato nella compilazione e ripetitivo in relazione all'attività svolta dal tirocinante.

I monitoraggi con i tutor sono stati inoltre occasione di confronto sulla scheda di riprogettazione del tirocinio costruito durante gli incontri e proposto agli studenti come stimolo per un momento riflessivo e di rilancio sul proprio percorso e sui propri interessi. Tale strumento viene ritenuto utile come momento di confronto e come occasione di riflessione sulle possibili tematiche di ricerca e approfondimento anche per il servizio.

3.3.4. Follow-up del percorso del percorso di ricerca: interviste ai tutor e relativa analisi (Fase 4)

Nell'ultima fase della ricerca sono state somministrate nuovamente delle interviste semi strutturate ai partecipanti al fine di individuare le variazioni riguardo al loro approccio e alla loro percezione rispetto all'inizio del percorso. Per questo motivo, così come mostrato nella tabella seguente (Tab. 3), la prima parte riprende le categorie utilizzate nella prima intervista, la seconda

parte gli ambiti di azione del tutor emersi dall'analisi condivisa e la terza parte riguarda le competenze del tutor. Questa struttura è volta a valorizzare un'ottica di indagine del processo di costruzione dell'identità professionale del tutor mettendo in luce atteggiamenti, posture e competenze del ruolo (la traccia dell'intervista è in App. 5). Gli obiettivi di questa seconda intervista sono:

- Rilevare variazioni rispetto a immagini relative al tirocinio, al tirocinante, al ruolo di tutor;
- Indagare eventuali variazioni nell'espletare il ruolo del tutor rispetto a prima del percorso;
- Capire quanto i tutor si sentono in linea con le caratteristiche proposte in relazione al ruolo indagando nello specifico posture, atteggiamenti e competenze.

Argomento	Punti di interesse
(Indagare variazioni rispetto a) Immagini relative a	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Idee e convinzioni sul tirocinio (differenziazione laurea triennale e laurea magistrale) ➤ Immagini e idee sul tirocinante ➤ Immagini e convinzioni sul ruolo del tutor aziendale ➤ Punti di contatto con il percorso accademico
Variazioni del ruolo di tutor (qualità del tutoraggio)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cosa è cambiato rispetto a: <ol style="list-style-type: none"> a. Accompagnamento b. Documentazione (accesso e analisi) c. Équipe d. Connessione teoria-pratica e. Formazione specifica f. Strumenti proposti
Coerenza con il profilo professionale del tutor (indagine rispetto alle dimensioni di competenza)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Co-costruire il progetto di accompagnamento; ➤ gestire, co-progettare una documentazione di processo, ➤ accompagnare l'inserimento nella comunità professionale, ➤ accompagnare la progettazione e la realizzazione dell'azione didattica, ➤ accompagnare i processi di riflessione sull'azione, ➤ orientare alla professione e monitorare lo sviluppo professionale, ➤ curare la propria formazione

Tab. 3_ Temi approfonditi nell'intervista

Somministrazione delle interviste

Le interviste somministrate sono state 12 in quanto due strutture si sono ritirate dal percorso nella fase di accoglienza di nuovi tirocinanti per motivi interni all'ente.

Come per le prime anche queste interviste sono state svolte in presenza presso le sedi degli enti dei tutor aziendali e hanno avuto una durata media di circa 30 minuti; sono state audio-registrate con il consenso dei partecipanti e successivamente trascritte su un programma di lettoscrittura (Word). Si è scelto di trascrivere le interviste per intero, quindi non selezionando precedentemente le parti coerenti con le domande di ricerca. Una volta trascritte sono state rese anonime e associate a un codice alfanumerico (lo stesso della prima intervista) che aiutasse nell'identificazione dei soggetti.

Analisi dei dati

Per analizzare il contenuto è stata svolta una analisi tematica utilizzando un approccio misto induttivo e deduttivo: le categorie tematiche iniziali sono derivate dalle prime interviste, e si è proseguito con l'analisi per generare codici e temi, costituendo la base per le interpretazioni finali (Pagani, p. 65).

Inoltre, nella parte conclusiva delle interviste è stato presentato un grafico (Fig. 2) che evidenziava le aree di competenza proprie del tutor ed è stato chiesto ai partecipanti di indicare la loro percezione di efficacia rispetto a queste.

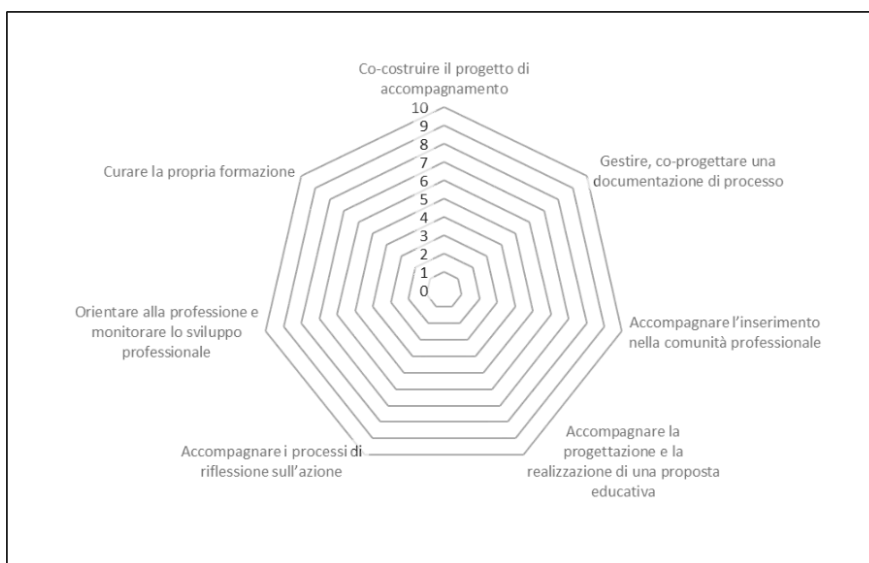


Fig. 2_ Grafico per le competenze del tutor

Le aree e le competenze utilizzate sono state quelle proposte da Magnoler (2017, pp. 175-176) ri-adattandole in considerazione dei contesti educativi e della figura professionale di nostro interesse. Nella tabella seguente (Tab. 4) è possibile vedere le aree, le competenze e le famiglie di situazioni così come sono state proposte nelle interviste.

Aree	Competenze	Famiglie di situazioni
Area della progettazione, della documentazione del percorso formativo	Co-costruire il progetto di accompagnamento	<ul style="list-style-type: none"> • Appropriarsi del progetto di tirocinio nelle logiche, nei significati e nei processi. • Predisporre, in sinergia con altri attori, situazioni favorevoli al raggiungimento degli obiettivi previsti. • Organizzare tempi, spazi e risorse per la realizzazione del tirocinio
	Gestire, co-progettare una documentazione di processo	<ul style="list-style-type: none"> • Completare documentazioni relative all'osservazione dello sviluppo professionale in un'ottica formativa • Contribuire al miglioramento della documentazione relativa al processo di tirocinio
Area della realizzazione del percorso formativo	Accompagnare l'inserimento nella comunità professionale	<ul style="list-style-type: none"> • Predisporre situazioni favorevoli alla conoscenza dell'organizzazione del servizio e del suo rapporto con il territorio • Introdurre il tirocinante ai significati e artefatti culturali presenti nella comunità e all'etica che regola l'agire dell'educatore • Favorire la comunicazione, la relazione con la comunità degli educatori e la comprensione del funzionamento della stessa • Descrivere e argomentare le scelte che determinano la propria pratica • Illustrare le pratiche diffuse nella cultura professionale • Alimentare una visione positiva della professione
	Accompagnare la progettazione e la realizzazione di una proposta educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Sostenere nella progettazione educativa • Favorire processi di anticipazione bene e coerenza nella trasposizione e mediazione educativa • Assegnare tempi e spazi per la realizzazione dell'azione educativa del tirocinante • Favorire l'autonomia del tirocinante mentre realizza una proposta sostenere eventuali problematiche emotive connesse all'insuccesso dell'azione educativa o nella gestione del gruppo
	Accompagnare i processi di riflessione sull'azione	<ul style="list-style-type: none"> • Osservare e restituire i dati raccolti per co-analizzare la situazione educativa • Ripercorrere e riflettere sull'azione svolta identificando anche le connessioni tra teoria e pratica • Favorire la problematizzazione e la ricerca sulla base delle situazioni vissute • Co-analizzare i gesti professionali

	Orientare alla professione e monitorare lo sviluppo professionale	<ul style="list-style-type: none"> • Supportare l'analisi della propria scelta professionale • Co-individuare e utilizzare indicatori per monitorare lo sviluppo professionale del soggetto in formazione • Favorire l'autoregolazione e l'auto-progettazione professionale del soggetto in formazione • Riconoscere e valorizzare la professionalità emergente nel soggetto in formazione
Area della cura del sé professionale	Curare la propria formazione	<ul style="list-style-type: none"> • Condividere le proprie pratiche tutoriali • Partecipare a situazioni formative • Consultare e discutere ricerche sulla funzione tutoriale • Sperimentare e analizzare gli effetti delle attività tutoriali predisposte • Accrescere la propria competenza in ambito educativo

Tab. 4_ Griglia di aree, competenze e famiglie di situazioni proposte ai tutor

3.3.4.1. Risultati delle analisi

Idee e convinzioni sul tirocinio (differenziazione laurea triennale e laurea magistrale)

In relazione alla categoria di analisi legata al tirocinio tutti i tutor in generale ne confermano una visione positiva, rimarcandolo come occasione attraverso cui gli studenti hanno modo di conoscere la cultura del contesto in cui sono inseriti (1), attraverso cui comprendere il contesto educativo in generale (2) o anche di focalizzarsi su aspetti specifici di un servizio (1).

MIN01- “Sicuramente non hanno quando escono la visione di insieme, hanno la visione di quello che hanno fatto e magari cioè hanno una visione di un pezzo che è solo quello con il lavoro con i ragazzi all’interno del centro giovani, quindi ecco tutto il lavoro di rete cioè a parte i servizi sociali o i servizi educativi territoriali, tutto il lavoro di rete che c’è, non si riesce a portare tutto”.

Tra gli obiettivi del tirocinio viene dato risalto allo sperimentarsi (1), crescere (2), riflettere (1) e vedere effettivamente quello che hanno studiato (1).

INF04- “Collaborazione e tra noi e l’università, tanta riflessione, [...] portarle a riflettere su quello per portano dalla teoria e metterlo sulla pratica ma anche riflettere molto sulla pratica in sé al di là di quello che è la teoria perché a volte istintivamente vengono fatte”.

PED01- “[...] di provare a mettere a terra quello che si è appreso, [...] mettersi in gioco, sperimentare, sperimentarsi, essendo una professione basata non dico esclusivamente ma quasi sulla relazione il fatto di poterla sperimentare in un contesto di aiuto come il nostro, [...] quindi sperimentare e provare a declinare nel concreto ciò che si è appreso, deve essere anche un orientamento professionale. [...] orientarsi professionalmente”.

In relazione al tirocinio emerge spesso la parola esperienza (7) “che viene costruita tramite la frequenza e l’osservazione degli operatori nel loro lavoro quotidiano” (DIS01), oppure come “un’esperienza di vita concreta, si trovano comunque a vivere qualcosa di differente, qualcosa alla quale non avevano pensato, qualcosa di nuovo e di inedito direi” (SOC01).

Un intervistato ne sottolinea la rilevanza come “esperienza quasi lavorativa [...], tu sei dentro una realtà lavorativa” (INF01). Il tirocinio viene descritto come l’ultima possibilità prima di entrare nel mondo del lavoro (1), sottolineando la valenza rispetto a un orientamento lavorativo (3) e al ruolo professionale (2).

INF05- “L’esperienza di vedere effettivamente quello che hai studiato se effettivamente è una cosa che ritrovi nella quotidianità di un servizio, anche se capire se è effettivamente è la strada tua perché almeno noi ci siamo resi conto che in alcuni studenti capivamo che non si trovavano effettivamente come loro lavoro, come loro passione” “[...] è un modo per capire se è quello che vogliono davvero o meno”.

Emerge l’idea del confronto e dello scambio (2) come occasione di arricchimento reciproco.

COM01- “uno scambio con la tirocinante e che permette alla tirocinante di crescere ma anche a noi perché comunque è uno sguardo dall’esterno rispetto a quella dell’attività lavorativa e quindi per ovvie ragioni, nel momento in cui c’è un rapporto una relazione con una persona esterna c’è un momento distante ed è un momento di crescita. [...] crescita anche per le trinciati”.

In relazione agli obiettivi gli intervistati pongono l’accento sull’acquisizione di competenze (3).

INTER01- “Ed è un po’ il tentativo di andare a sviluppare delle competenze macro ma che un po’ a smontare delle cose che forse chi è un po’ inesperto rischia di fare”.

INF01- “acquisire quegli strumenti, quelle competenze trasversali, competenze relazionali, [...] autonomia sempre in presenza di [...] sapere come muoversi”.

FORM01- “Implementare delle skill pratiche quindi portare dalla teoria alla pratica e imparare a portarseli un po’ dentro il sistema lavoro”.

Immagini e idee sul tirocinante

In relazione alla categoria tirocinante emerge come la sua presenza sia occasione di ri-significazione della pratica quotidiana attraverso la rilettura dell’azione educativa (2) e la possibilità di confrontarsi e fare domande (2).

INTER01- “A volte è un po’ complesso ma è anche molto interessante perché ci stimola noi a definire meglio le nostre competenze nel gruppo di lavoro, ti aiuta a fare ordine in qualche modo”.

INF01- fate tutte le domande che potete perché prima di tutto aiuta voi a prendere possibili elementi formativi, ma ci aiutate anche voi a destrutturare una pratica quotidiana e risignificarla”.

Spesso i tirocinanti non hanno mai avuto esperienza diretta con il lavoro educativo (2) e dalle interviste emerge come risultino evidenti i cambiamenti nelle relazioni con gli altri operatori e con gli utenti.

COM01- “[...] di solito quando arrivano al tirocinio non hanno mai fatto esperienze lavorative, non hanno mai fatto esperienza, ad esempio, di altri tirocini alle spalle, quindi, è proprio il primo approccio col mondo del lavoro, quindi, spesso sono abbastanza spaventate un po’ disorientate rispetto a quello. [...] cambiamenti si notano non solo nella relazione con gli ospiti delle strutture piuttosto che con le figure con cui si relazionano come utenti ma proprio nella loro sicurezza e nell’essere più pronte a dire la loro a mettersi in gioco e a sperimentarsi. Invece all’inizio sono un po’ più spaventate”.

Punti di contatto con il percorso accademico

L’occasione del tirocinio emerge dai tutor come occasione di connessione tra teoria e pratica, in particolare un tutor sottolinea come il lavoro di astrazione tramite la riflessione condivisa specialmente durante le riunioni di équipe (3) aiuti questo processo.

INTER01- “Si parte un po’ dal progetto formativo iniziale quindi definire da lì quali siano gli aspetti più teorici che la persona vuole approfondire o anche gli strumenti che vuole approfondire. [...] Sicuramente cerchiamo di fare molti momenti di rielaborazione tra di noi. Ogni tot prenderci un attimo e fare una chiacchierata su quello che è stato visto o non visto, capito o non capito, su cosa ha colpito e provare ad astrarlo un po’”.

MIN02- “Mi vengono in mente due momenti: il momento dell’équipe e il momento a fine giornata lavorativa dove c’è una sorta di decantazione di tutto quello che viene vissuto e rielaborato insieme”.

Alcuni tutor riportano una scarsa conoscenza e consapevolezza degli insegnamenti proposti nel corso di laurea (2) e quindi risulta difficile per loro creare una connessione con gli insegnamenti. Altri intervistati ritrovano nel percorso di accompagnamento una commistione tra i saperi teorici che portano gli studenti e la pratica educativa nel servizio (4), pur evidenziando la fatica da parte degli studenti nell’individuare questa connessione (4).

FORM01- “Da tutor molto poco perché sono consapevole in parte del programma che c’è all’università”.

INTER01- “Si parte un po’ dal progetto formativo iniziale quindi definire da lì quali siano gli aspetti più teorici che la persona vuole approfondire o anche gli strumenti che vuole approfondire. [...] Sicuramente cerchiamo di fare molti momenti di rielaborazione tra di noi. Ogni tot prenderci un attimo e fare una chiacchierata su quello che è stato visto o non visto, capito o non capito, su cosa ha colpito e provare ad astrarlo un po’”.

DEV01- “[...] a volte fanno fatica a contestualizzare e anche a capire effettivamente come mi diceva questa ragazza, rispetto a quello che studio nella parte pratica mi chiedo ma quali sono gli strumenti o le teorie a cui mi devo agganciare, perché ci vorrebbero più delle esperienze pratiche”.

La possibilità di un confronto congiunto con anche gli educatori e operatori del servizio offre l’occasione di rileggere le azioni legate a teorie della quotidianità educativa che rischiano di essere date per scontate (2).

INF05- “Forse lo do un po’ per scontato nel senso che potrebbe anche essere che il fatto che una cosa sia così evidente per noi nel corso di tanti anni potrebbe essere invece che noi non spieghiamo quello che per noi è evidente. E poi aiuta anche parlare di queste cose perché ti auto-pensi e riflettere”.

L’essere un tutor per i tirocini offre inoltre l’opportunità di dare visibilità al proprio lavoro educativo (2) e in generale a servizi che non sempre gli studenti conoscono (3), promuovendo quindi una collaborazione bidirezionale con la parte accademica.

Viene riportato inoltre da due intervistati la volontà di un maggiore confronto con l’università rispetto al singolo tirocinante (2), attraverso un contatto durante o alla fine del tirocinio con il tutor accademico.

Viene sottolineato infine come il percorso di ricerca proposto sia stata occasione di formazione e riflessione sul ruolo del tutor (7), in condivisione con altre strutture (4) anche molto differenti tra di loro, oltre occasione di riflessione interna alle équipes di lavoro sui tirocini (1).

COM01- “Per me è stata un’esperienza importante perché mi ha permesso di confrontarsi con altri tutor e di crescere rispetto a una cosa su cui non avevo nessun tipo di formazione”.

INF05- “[...] è stato utile nel senso che anche riflettere su questi aspetti, [...] sapere quello che ci chiedete e dove siamo un po’ carenti o dove invece pensiamo di essere carenti e non lo siamo e dove ci sono cose da valorizzare. [...] È stato utile anche vedere le difficoltà che abbiamo provato noi che non sono solo nostre, ma sono anche di altri servizi più grandi diversi e ci siamo trovati con le stesse difficoltà e punti di forza”.

INTER01- “Interessante anche come percorso perché ci ha fatto discutere anche internamente poi dopo un po’ di riflessione un po’ gli strumenti condivisi e ci ha dato il tempo di rallentare un attimo in nostro flusso di tirocinanti, ma anche provare a darsi una metodologia organizzata.” “sarebbe bello continuare a fare ogni tanto un momento di riflessione anche con altri al di fuori dell’associazione perché penso che sia stato interessante per me anche vedere come altre realtà, con altre specificità un po’ si pongono e anche le difficoltà che ci possono essere e un follow up potrebbe essere un po’ utile. [...] quindi avere l’occasione un po’ dall’esterno di fermarti un attimo e fare un bilancio, se no tendiamo a farlo sui singoli percorsi”.

Immagini e convinzioni sul ruolo del tutor aziendale

Il ruolo del tutor aziendale viene descritto come occasione di accompagnamento al ruolo professionale e orientamento alla professione stessa.

INF01- “Un po’ una guida iniziale, di orientamento” “figura di orientamento, il più possibile di ascolto” “una figura di stimolo”.

La quasi totalità dei tutor condivide il ruolo di *tutorship* con l'équipe (11).

INTER01- È un po’ la figura all’interno dell’azienda che deve avere in mente questa persona e accompagnarla anche nelle difficoltà. [...] una cosa su cui noi spingiamo molto ma che anche fortunatamente avviene è tutto il gruppo di lavoro” “una parte importante è che ci sia l’esperienza in generale che non sia solo il tutor, io chiedo anche ai colleghi come la vedono se va tutto bene oppure no, si lo definirei proprio come la persona che ha un po’ in mente a livello di pensiero e di conoscenza il tirocinante”.

MIN01- “Fondamentalmente il ruolo di tutor non può essere fatto da solo, secondo me deve essere condiviso da tutta l'équipe perché, ad esempio, un coordinatore non è sempre presente per cui secondo me il tutor, le figure dei tutor, devono affiancare e rielaborare per cui è secondo me sano che non ci sia sempre solo una persona ma che lo studente possa essere affiancato da più persone in modo che possa vedere anche più professionalità”.

COM01 - “Di essere una guida, un punto di riferimento rispetto al tirocinante però torna anche quello che avevo detto all’inizio, cioè che le tirocinanti qui da noi sono seguite da tutti quanti; quindi, cioè l’idea di essere il riferimento principale per la tirocinante che sa che in ogni momento può rivolgersi se ha dei problemi ma anche solo per un confronto ma anche sa che ha tutte le figure educative della cooperativa a cui rivolgersi, quindi un ruolo condiviso”.

In due casi il ruolo viene descritto come principalmente burocratico, di interfaccia con la piattaforma.

FORM01- “Burocratico e il concetto è che sono la figura di riferimento e chi sta dietro ai suoi interessi e chi tutela i suoi interessi all’interno dell’ente e relazione con l’università immagino.” “Il referente burocratico è una cosa, l’altro referente si interessa di te e della tua esperienza, io ho cercato di essere quello per questi ragazzi. E credo che anche la parte emotivo di sostegno eccetera, perché anche quella parte[...] la relazione si crea anche facendo insieme”.

Inoltre, il tutor ha il compito di accompagnare il tirocinante nell’inquadrare il contesto del servizio prima dell’avvio (1).

DIS01- “il ruolo del tutor è fondamentale per dare una prima inquadratura del servizio, ancora prima di entrare all’interno del servizio, proprio per la particolarità degli utenti e del nostro servizio”.

Da parte di un intervistato viene percepita la responsabilità di far vedere la documentazione (1) e di sapere come funziona l'accesso al servizio (2).

DEV01- "noi essendo una struttura accreditata noi a volte facciamo anche leggere un po' cosa succede, perché se vi chiedono come fa una persona a entrare voi non lo sapete dire e quindi anche cosa succede all'accesso".

DIS01- "Per noi tutta questa documentazione è importante perché non posso come ruolo di tutor dei tirocini non posso fare arrivare uno studente senza aver visto come si scrive un pei, questo secondo me è proprio responsabilità nostra; quindi, nella pratica cosa si scrive cosa no, e anche come scriverlo molto spesso cambia".

In fase di analisi sono inoltre emerse criticità e punti di forza in relazione al ruolo. Tra le criticità individuate sicuramente il tempo necessario a seguire adeguatamente il tirocinante rimane l'elemento problematico principale perché i tutor non hanno nell'ente solo quel ruolo e quindi viene percepito come "un più da seguire" (5), risultando difficile riuscire a dedicare tempi e spazi esclusivi (2). Un tutor inoltre sottolinea la volontà di avere una restituzione maggiore da parte dei tirocinanti in relazione al percorso proposto in università.

INF01- "Criticità è sempre un po' il tempo, cioè sarò molto banale perché appunto chiaramente essere tutor aziendale e coordinatore pedagogico è un po' il tempo che vorrei dedicare" [...] "Una cosa che mi piacerebbe di più avere una restituzione loro".

COM01- "Penso che la criticità maggiore sia quella del tempo nel senso che il tirocinio rientra si taglia negli spazi all'interno dell'attività lavorativa di tutti i giorni, non ci sono degli spazi dedicati al tirocinio esclusivamente, quindi sono degli spazi che vanno ritagliati e quindi quella può essere una criticità perché dei tempi un po' più stabiliti e dedicati potrebbe rendere l'esperienza di tirocinio migliore per il ragazzo ma anche per noi perché riusciremmo a mettere in atto dei cambiamenti legati a quello che vedono gli studenti e le studentesse".

Dall'altra parte tra gli aspetti positivi viene evidenziato che nella relazione col tirocinante si favorisce lo scambio e l'arricchimento reciproco (1), così come la possibilità di rielaborare il lavoro quotidiano e promuovere una riflessione nella condivisione (4). Un intervistato pone in evidenza come elemento positivo la possibilità di incidere nella formazione di futuri professionisti (1).

FOMA01- "La possibilità di riflettere su stessi e sul proprio lavoro mentre lo si porta a qualcun altro è una cosa molto interessante".

INF04- "[...] mi piace confrontarmi con le ragazze e con i ragazzi, che sono pochi, portano sempre cose nuove, anche noi abbiamo sempre da apprendere e ci portano dentro informazioni utili, quindi anche nei momenti di équipe".

Il ruolo di tutor permette inoltre di avere occasioni di confronto e conoscenza di quelli che sono gli altri enti presenti sul territorio che accolgono i tirocini (1) e all'interno di questi scambi e incontri creare occasione di formazione (1).

INF01- "Punto di forza se devo pensare alla mia esperienza una cosa positiva è che ne esco arricchita anche io negli scambi. Uno perché è sempre uno scambio tra persone e in più anche gli incontri che facciamo all'università" [...] "occasioni di formazione e di conoscenza di quello che c'è attorno, quindi non se si può dire come punto di forza questo mi viene da sottolinearlo".

Viene inoltre sottolineata la potenzialità offerta al gruppo di lavoro che accoglie, come possibilità di raccogliere diversi punti di vista e diverse professionalità (1).

SOC01- "I punti di forza è che raccontando tu rivivi le tue esperienze quindi le rielabori, le dà un senso che poi non avevano tanto nella tua testa però attraverso la condivisione col tirocinante, questo raccontare ti mette in una situazione in cui davvero rielabori certi vissuti, certi momenti, racconti la tua storia di professionista" [...] "E poi mi piace anche, e qui siamo sui lati positivi, perché discutiamo. Cioè c'è uno scambio".

Variazioni nel ruolo di tutor

In continuità con la prima parte del percorso inoltre è stato chiesto ai partecipanti di descrivere quali azioni vengono messe in atto in riferimento ai focus individuati a partire dalle loro interviste e dal lavoro svolto insieme, che si costituiscono come essenziali nell'azione tutoriale (*accompagnamento; accesso e analisi della documentazione; équipe; formazione specifica; strumenti proposti nel percorso di ricerca fatto con i tutor*).

Accompagnamento

Per le pratiche di accompagnamento gli enti inizialmente propongono un incontro di conoscenza del servizio e orientamento rispetto ad aspetti specifici (12), occasione anche per la condivisione della cultura di un contesto (2). Successivamente due intervistati costruiscono insieme al tirocinante il progetto formativo.

MIN01- "Il primo momento è il colloquio iniziale, il tirocinante che ti chiede, capire dal tirocinante come è venuto a conoscenza di questo servizio, perché ha scelto questo servizio, le motivazioni, la disponibilità, una sorta di colloquio, patto iniziale" [...] "progetto formativo insieme dove sostanzialmente ci si mette davanti al pc e lo si fa insieme, cosa ci mettiamo, cosa non ci mettiamo".

PED01- "[...] percorso formativo del tirocinante perché permette di avere una serie di informazioni, nozioni anche aiutano il tirocinante a sentirsi anche un po' protetto in un ambiente molto complesso, [...] c'è proprio un

accompagnamento concreto, reale in cui il tirocinante non è mai lasciato da solo ma è sempre affiancato, supportato per tutto il tempo in cui ha bisogno. Poi ci sono degli incontri che noi prevediamo durante il tirocinio, di solito sono 4 incontri, di debriefing di approfondimento condivisione da un punto di vista anche delle situazioni che loro hanno incontrato e cercare di estrapolare da queste degli elementi più riconducibili al percorso di studi che hanno fatto”.

Viene indicata come pratica di accompagnamento la partecipazione al gruppo di lavoro (12): il lavoro in équipe diventa quindi azione di accompagnamento (1) così come la consultazione della documentazione (1).

SOC01- “Un’azione è mettere questo tirocinante all’interno di una squadra di lavoro e questo si costruisce anche attraverso queste piccole azioni e condividere dei momenti che non sono formali. Poi l’altro è dargli la documentazione che serve in appoggio a quello che stai dicendo”

Si evidenzia come azione di accompagnamento anche la possibilità di una progressiva autonomia (3), una flessibilità di azioni in base alle propensioni del tirocinante (3) arrivando alla progettazione di una proposta educativa progettata e messa in pratica in maniera accompagnata (2).

INF04- “L’esperienza educativa, a cui chiedo di iniziare a pensarci già a metà tirocinio, da quando c’è quella scheda di monitoraggio da compilare, da quel momento iniziamo a pensare a quel momento e iniziamo a preparare quindi la preparazione del materiale e ci tengo che loro progettino, pensino e mettano in pratica”.

COM01- “[...] poi durante il percorso chiediamo, questa è un’altra cosa inserita quest’anno, di fare un progetto rispetto a una situazione specifica che loro hanno seguito rispetto agli ospiti delle case che le ha particolarmente colpite”.

Vengono previsti dei momenti di monitoraggio prefissati (5) o diversamente il monitoraggio avviene in maniera costante in affiancamento nella quotidianità (6).

PED01- “[...] c’è proprio un accompagnamento concreto, reale in cui il tirocinante non è mai lasciato da solo ma è sempre affiancato, supportato per tutto il tempo in cui ha bisogno. Poi ci sono degli incontri che noi prevediamo durante il tirocinio, di solito sono 4 incontri, di debriefing di approfondimento condivisione da un punto di vista anche delle situazioni che loro hanno incontrato e cercare di estrapolare da queste degli elementi più riconducibili al percorso di studi che hanno fatto”.

L’incontro finale per quattro intervistati è occasione di condivisione con il tirocinante della scheda di valutazione come modalità di confronto, scambio e autovalutazione rispetto al percorso, mentre negli altri casi viene compilata in autonomia dal tutor.

INF04- “La scheda di valutazione la faccio da sola, si trovano a disagio a farla con me”.

INTER01- “(La parte di valutazione) dopo il percorso abbiamo iniziato a farlo insieme, quello sì, utilizzando gli strumenti che ha a disposizione, perché diventa un momento dove mettiamo insieme. Prima era più un momento un po’ in automatico, dove io mi prendevo un attimo e l’abbiamo reso più trasparente e più dialogico. E anche questo è stato interessante”.

COM01- “L’incontro di fine tirocinio in cui c’è la valutazione del tirocinio che è una sorta di auto valutazione condivisa”.

Accesso e analisi della documentazione

Un altro punto di interesse e di azione da parte del tutor riguarda l’accompagnamento del tirocinante all’utilizzo di strumenti di osservazione e di monitoraggio interni al servizio (7). In un caso viene data la possibilità di compilare il diario di bordo del servizio e viene promossa la condivisione della documentazione in équipe (1).

MIN01- “Noi facciamo vedere alle ragazze quella giornaliera, la compilazione del diario, la compilazione delle presenze, la reportistica sulle attività fatte, il numero di ragazzi a queste attività, quante ore, è un po’ l’unica documentazione che vedono”.

DEV01- “Come strumento lei partecipando ai gruppi a volte gli diamo la consegna di compilare i feedback della partecipazione; quindi, caso mai anche a lei chiediamo di osservare se ogni nostro laboratorio ha una scheda e dobbiamo rilevare quanto una ha partecipato quindi se è stata una partecipazione attiva, passiva, sufficiente e poi dopo di questo ne parliamo”.

In alcuni casi non viene presentata una vera e propria documentazione (2) perché non prevista dal servizio, mentre in altri si lascia libero accesso a quella degli anni passati (3) come occasione di conoscenza del contesto e delle modalità di lavoro.

INF04- “[...] gli faccio vedere quelle vecchie degli anni scorsi e quelle dell’anno corrente, a volte vedo dei dubbi nei loro occhi che non sappiano neanche cosa sia quello strumento effettivamente”.

La conoscenza degli strumenti diventa un obiettivo dell’azione del tutor (2).

INTER01- “[...] e poi ci sono tutta una serie di strumenti specifici per cui è importante anche fare un obiettivo sugli strumenti che utilizziamo perché sono molto collegati a questa visione e quindi dagli strumenti del progetto individualizzato della persona a fare i colloqui, come facciamo i laboratori di gruppo”.

Inoltre, alcuni tipi di documentazione molto specifica possono essere occasione di autovalutazione (1) per il tirocinante:

INF01- “strumento di autovalutazione dei servizi educativi per l’accreditamento. Secondo me è uno strumento se vogliamo teorico che però ha una declinazione pratica importantissima e lo vedo anche molto bene come strumento eventualmente di accompagnamento al tirocinante perché ti dà cmq tanti descrittori su cui riflettere”.

Équipe

Un elemento importante dell'azione di accompagnamento del tutor emerge in relazione alla valorizzazione dell'équipe multidisciplinare (3), accompagnando lo studente nella comprensione dei diversi ruoli al suo interno (4).

DEV01- "Per me è valoriale che l'educatore capisca quando parla lo psicologo, ma è anche lo psicologo che deve capire quando parla l'educatore. Cioè dobbiamo avere un linguaggio che nei nostri interventi riusciamo a capire proprio perché l'équipe è multidisciplinare. Tutti hanno lo stesso valore perché portano qualcosa." [...] "equipe multidisciplinare per esempio J. ho cercato di affiancarla più possibile alle due educatrici che abbiamo, quindi proprio perché capisse come lavora l'educatore" [...] "Le ho detto guarda anche le cose più cliniche perché devi sapere che ci sono. Non puoi lavorare in un ambito e non saper cosa fa il tuto collega psicologo".

L'équipe, infatti, non emerge solo come insieme di professionisti ma come momento di riflessione e rielaborazione (1).

DIS01 - "Équipe intesa anche non come corpo dei professionisti che ci sono ma come momento di riflessione. Trovo che per un tirocinante partecipare all'équipe sia fondamentale per capire il perché di alcune scelte piuttosto che di altre" [...] "partecipazione alle equipe, presentazione di quel momento, che è un momento fondamentale di riflessione di capire qual è l'urgenza attuale ma anche dove vogliamo arrivare con quella persona che mette dei comportamenti più o meno sfidanti, quindi capire il significato".

Formazione specifica

In relazione alla formazione specifica proposta dal servizio solamente due realtà la prevedono in maniera strutturata. Da una parte viene prevista una formazione iniziale essenziale prima dell'avvio per capire utenza (1) oppure in occasione della supervisione (1).

DIS01- "questo inizialmente quindi ancora prima di entrare all'interno del servizio ci incontriamo e definiamo un po', mi vien da dire subito dopo gli obiettivi del tirocinio, una formazione, perché è importante per noi sapere che ci sono dei ragazzi che hanno dei comportamenti sfidanti è importante per noi mettere in guardia il tirocinante che quell'utente può tirare i calci" [...] "li cerchiamo di lavorare su una prima professionalizzazione nel distinguere quello che mi stai dicendo a livello personale da quello che è il tuo bisogno che mi stai comunicando quindi anche leggere fra le righe dei comportamenti" "la formazione iniziale è fondamentale per dare quelle due dritte per dire 'ah sì con quella persona devo fare attenzione a questo e con quest'altra devo stare pi attento a questo'. Sicuramente prima dell'ingresso".

COM01- "Allora noi di solito all'interno della supervisione facciamo formazione specifica, e quando facciamo supervisione i tirocinanti partecipano".

Dall'altra parte laddove viene prevista una formazione specifica rivolta agli educatori del servizio e quindi proposta anche al tirocinante, non viene sempre accettata perché non ritenuta in linea con i propri interessi (1).

MIN01- “[...] vengono invitati poi c’è da dire che la parte della formazione se non è per loro congeniale ti dicono di no loro, magari studio, mi metto avanti con gli esami. Perché spesso è specifica su un argomento e loro non lo trovano corrispondente ai loro bisogni”.

Strumenti proposti nel percorso di ricerca con i tutor

In considerazione degli obiettivi della ricerca-azione, in fase di intervista si è anche chiesto ai partecipanti di indicare se nelle modalità di accoglienza fossero state apportate delle modifiche. Ne emerge che a partire dal percorso alcuni partecipanti (4) hanno utilizzato la “Scheda di monitoraggio e riprogettazione” sottolineando come tale strumento fornisca spunti utili nello scambio con lo studente.

INF04- “La scheda di monitoraggio è stata utile, lì ho provato a farglielo fare inizialmente da sole poi lo abbiamo riguardato insieme, anche la parte dove bisogna dire cosa vorresti approfondire, le prime con cui lo avevamo fatto insieme”.

PED01- “Ho trovato molto utile invece sul modulo di monitoraggio di tirocinio perché sono comunque degli spunti molto interessanti, lo abbiamo usato anche su altri tirocini perché sono domande molto valide che aiutano il tutor ad incontrare il tirocinante e ad approfondire questi temi, dargli i feedback rispetto a determinati elementi”.

Il diario di bordo personale del tirocinante è stato considerato come uno strumento utile e utilizzato dagli studenti (4); un tutor riporta quanto questo però sia poco condiviso dallo studente, e quanto invece potrebbe essere occasione di confronto e riflessione (così come gli altri strumenti di accompagnamento che hanno a disposizione gli studenti).

Un ulteriore elemento emerso riguarda il tirocinio come possibile punto di contatto per future assunzioni e attraverso il quale le aziende hanno modo di formare futuri lavoratori.

MIN01- “Se vediamo che le ragazze son brave, ad esempio le tre di due anni fa adesso sono da due anni che lavorano con noi. E anche queste ragazze qua, per esempio c’è una ragazza che una volta uscita sicuramente le farò una proposta e le altre due una lavora già, insomma ecco c’è la problematica di trovare educatori in questo periodo”.

Inoltre, sperimentarsi in contesti non conosciuti diventa occasione per i tirocinanti di esplorare nuove opportunità di lavoro.

MIN02 - “In pochi pensano di andare a lavorare nell’aggregazione giovanile, almeno da quello che ho capito io dai tirocinanti, provano per diversificare e poi si trovano bene, per noi diventano forza lavoro, risorse da formare, giovani, perché poi per lavorare coi giovani servono i giovani”.

Competenze del tutor

La percezione di efficacia in relazione alle competenze del tutor è visibile nel grafico (Fig. 3), da cui poi sono state calcolate le medie dei valori per ogni competenza (Fig. 4).

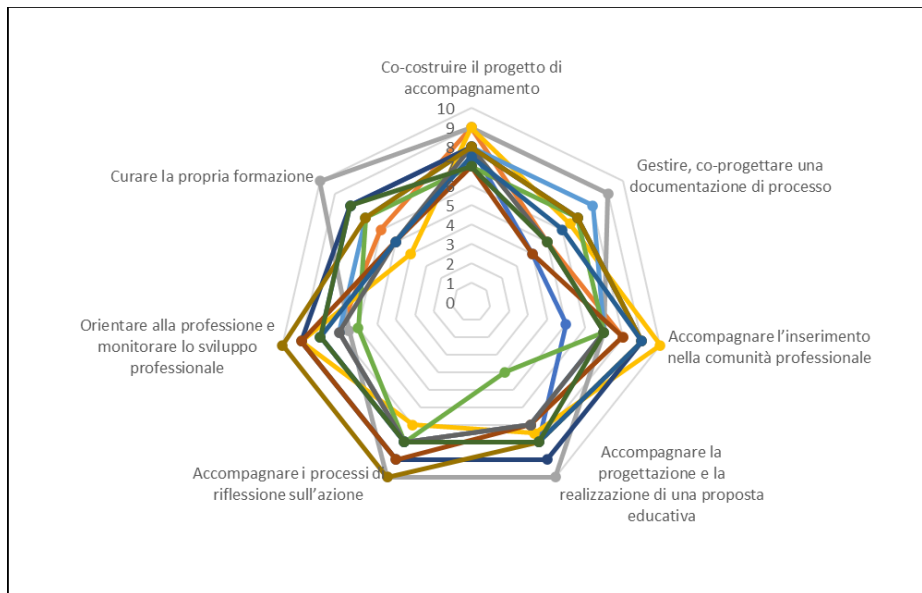


Fig. 3_Autovalutazione di efficacia dei tutor

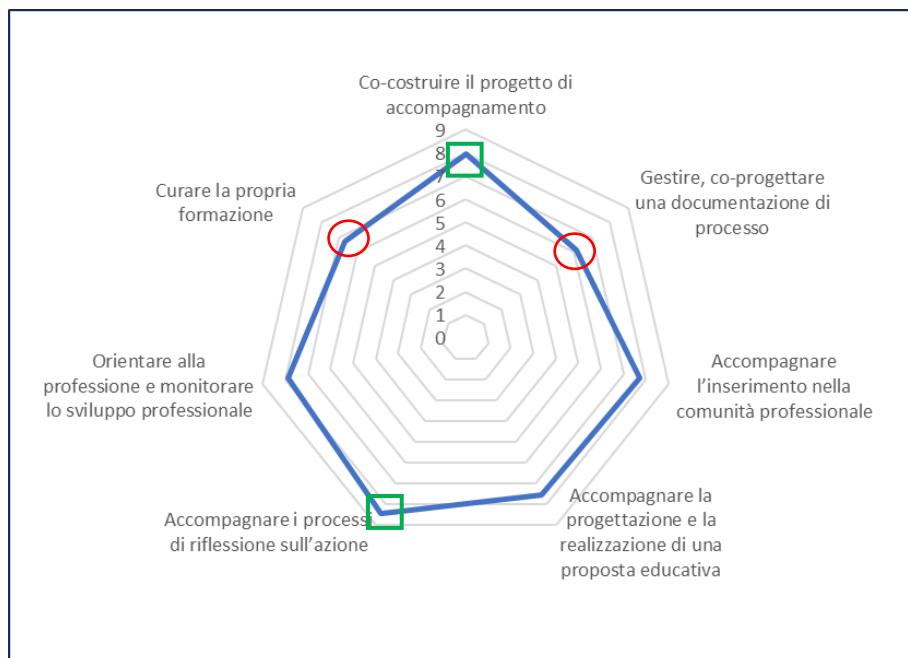


Fig. 4_Media delle autovalutazioni dei tutor

Dai grafici si evince che mediamente la percezione di competenza dei tutor nelle diverse aree è elevata soprattutto in relazione alle competenze di *Co-costruire il progetto di accompagnamento* e *Accompagnare i processi di riflessione sull'azione* (quadrati verdi, cfr. Fig. 4). Le competenze invece dove la media delle risposte risulta bassa sono *Gestire, co-progettare una documentazione di processo* e *Curare la propria formazione* (cerchi rossi, cfr. Fig. 4).

3.3.4.2. Discussione dei risultati

I risultati delle analisi sono coerenti con quelli emersi dalle prime interviste, in particolare la percezione del tirocinio da parte dei tutor continua ad essere positiva e viene considerata una importante occasione di confronto e crescita non solo per lo studente ma anche per l'ente.

Emerge una maggiore consapevolezza rispetto al percorso di laurea magistrale per la formazione di futuri pedagogisti in quanto alcune strutture hanno modificato la loro disponibilità nell'accoglienza di tirocinanti della laurea magistrale perché si sono resi conto di non poter garantire un accompagnamento coerente con quanto richiesto dall'università e dagli studenti. Tuttavia l'attenzione ai tirocini della laurea magistrale rimane secondaria rispetto a quella dedicata agli studenti di triennale, in cui a parte due specifici casi la riflessione in merito risulta scarsa.

Il percorso ha portato i tutor ad iniziare a utilizzare i nuovi strumenti condivisi e le azioni di accompagnamento elaborate e concordate durante il percorso svolto insieme.

La possibilità di un confronto con la parte accademica e non secondariamente con gli altri tutor ha permesso di definire con maggiore chiarezza il mandato dell'università rispetto al ruolo atteso nell'accompagnamento dei tirocinanti, favorendo quindi una maggiore consapevolezza del ruolo del tutor attraverso l'individuazione di direzioni di azione e di competenze proprie del ruolo.

Emerge in maniera importante che la responsabilità della *tutorship* viene condivisa con l'équipe di lavoro evidenziandola come occasione di riflessione in relazione alle pratiche promosse nel servizio oltre che come occasione di ri-significazione attraverso pratiche riflessive condivise. Inoltre, un altro dato che risulta interessante è come il tirocinio emerga come occasione per le aziende per farsi conoscere e individuare possibili futuri educatori.

Si ritiene un risultato soddisfacente in relazione al percorso la valutazione elevata in relazione alle competenze di *Co-costruire il progetto di accompagnamento* e *Accompagnare i processi di*

riflessione sull'azione. La costruzione del progetto di accompagnamento, che nella fase di lavoro con i tutor durante gli incontri (Fase 2) era emersa come un punto di attenzione su cui riflettere, prevede non solo il confronto diretto tra tutor e *tutee*, ma anche una stretta relazione con l'esercizio riflessivo essenziale per individuare possibili bisogni formativi dello studente e come momento di costruzione della propria professionalità in linea anche con la letteratura sul tema (Bonometti & Cadei, 2022).

Sempre in linea con le premesse si ritiene coerente che le risposte mediamente più basse siano quelle in relazione a *Gestire, co-progettare una documentazione di processo* e *Curare la propria formazione*, dimensioni che erano quasi totalmente deficitarie all'inizio del percorso. La dimensione formativa del tutor, infatti, era alla base della scelta del percorso di ricerca-azione proposto, bisogno che era emerso chiaramente sia dalle analisi dei questionari iniziali, sia dalle interviste. Coerentemente, quindi, anche con i dati emersi dalle seconde interviste la parte relativa alla formazione specifica del ruolo di tutor risulta carente probabilmente a causa delle criticità emerse del non avere solamente quel ruolo, ma doverlo "incastrare" o "aggiungere" nel già frenetico lavoro all'interno dei servizi educativi. In linea con questo aspetto sicuramente anche la parte di gestione e coprogettazione, che richiede tempo e numerosi confronti in relazione al percorso, risulta faticosa. Dall'altra parte le competenze definite come *Co-costruire il progetto di accompagnamento* e *Accompagnare i processi di riflessione sull'azione* vengono ricondotte ad azioni che sono già proprie della gestione all'interno dell'équipe educativa in accompagnamento all'azione degli educatori che la compongono e quindi non risultano probabilmente come un "lavoro in più". In particolare, l'organizzazione di tempi di accompagnamento e di riflessione, coerentemente anche con quanto emerso dalle interviste, diventano elementi costitutivi dell'inserimento del tirocinante nell'équipe educativa.

3.4. Riflessioni conclusive

Si ritiene utile, ai fini di avviare una riflessione sul lavoro di ricerca svolto, sottolineare alcune difficoltà e cortocircuiti riscontrati.

Il percorso si è avviato sulla base della rilevazione di un bisogno emerso nell'ambito dei corsi di laurea rispetto alla relazione con gli enti accoglienti, ma anche e soprattutto alla luce della richiesta più o meno esplicitata nei questionari compilati al termine dei tirocini dai tutor aziendali.

Nonostante, quindi, il bisogno rilevato e a cui si è cercato di fornire una risposta strutturata, la fatica nella partecipazione è emersa in diverse occasioni da parte di alcuni tutor aziendali coinvolti, probabilmente riconducibile alle difficoltà date dal ricoprire altri ruoli oltre a quello del tutor di tirocinio.

Inoltre, altra nota critica, riguarda sicuramente la mobilità dei professionisti all'interno degli enti accoglienti dove, nel corso del tempo, il riferimento del tutor aziendale è cambiato.

Una criticità riscontrata su cui si è cercato di intervenire nel lavoro condiviso con i tutor è la differenziazione della proposta di tirocinio agli studenti frequentanti il corso di laurea magistrale. La specificità di un tirocinio per la formazione iniziale di futuri pedagogisti non presentava nella maggior parte di casi la specificità richiesta: il lavoro ha permesso ai tutor aziendali di iniziare a porre maggiore attenzione e riflettere sulla possibilità di far affiancare agli studenti professionisti esperti con cui confrontarsi in merito alle pratiche e alle competenze proprie della professione di riferimento.

In relazione agli obiettivi si intende sottolineare come la ricerca condotta abbia permesso di valorizzare l'esperienza dei tutor aziendali evidenziando criticità, punti di forza e risorse, oltre che il punto di vista, le esperienze e le pratiche di accompagnamento proposte al tirocinante all'interno delle aziende. Il percorso ha permesso di identificare le condizioni che contribuiscono a rendere l'esperienza del tirocinio maggiormente formativa evidenziando la centralità del ruolo di tutor aziendale e favorendo l'individuazione degli ambiti di attenzione e di azione nei confronti del tirocinante.

L'impatto quindi è stato duplice, da una parte ha permesso di delineare con maggiore chiarezza il ruolo del tutor, coerentemente con gli obiettivi della ricerca-azione, e dall'altra ha offerto momenti di confronto e formazione ai tutor stessi. Gli ambiti individuati sono stati considerati quindi come dimensioni in cui l'azione del tutor si inserisce ed entro i quali il tutor stesso può guidare lo studente tirocinante a rileggere la pratica quotidiana del servizio. L'individuazione di questi focus specifici permette inoltre al tutor di essere maggiormente consapevole rispetto agli ambiti in cui il suo intervento diviene essenziale ai fini del processo di costruzione dell'identità professionale dello studente. Gli ambiti individuati dall'analisi delle prime interviste (accompagnamento; accesso e analisi della documentazione; équipe; connessione teoria-pratica; formazione specifica) sono stati poi occasione per promuovere una verifica del percorso

attraverso la seconda intervista, approfondendoli e ampliandoli. Quindi in sintesi, alla luce delle analisi e delle riflessioni condivise, si sono individuate sette dimensioni entro cui l'azione del tutor ha un ruolo essenziale di accompagnamento e formazione:

1. **La relazione con l'équipe:** il tutor aziendale come custode e garante del percorso formativo dello studente lo accompagna nel gruppo di lavoro. A sua volta l'équipe educativa si rende responsabile dell'accompagnamento dello studente nel percorso di tirocinio e diventa essa stessa luogo di formazione.
2. **Formazione/autoformazione del tirocinante:** nella relazione con il tutor lo studente ha l'occasione di porsi obiettivi rispetto al percorso di tirocinio ma più in generale verso il profilo professionale di riferimento in un'ottica di orientamento alla luce di una consapevolezza personale e professionale.
3. **Comprensione della complessità del servizio educativo:** il tutor aziendale nell'accompagnamento quotidiano e nelle pratiche aiuta lo studente a cogliere e comprendere la complessità e il funzionamento di un servizio e quali siano le caratteristiche e le competenze del ruolo dell'educatore/pedagogista.
4. **Abilità e competenze specifiche e azioni proprie del contesto educativo:** il tutor promuove nello studente abilità e competenze legate al contesto educativo in cui lo accompagna, diventando promotore anche di approfondimento da un punto di vista teorico di tematiche specifiche.
5. **Uso di specifici strumenti di lavoro:** ogni contesto utilizza strumenti specifici e una documentazione spesso differente dagli altri servizi educativi. Il ruolo del tutor in questo caso diventa importante nella conoscenza e approfondimento di strumenti specifici e del loro utilizzo oltre che alla costruzione e all'analisi della documentazione.
6. **Relazione con l'utenza:** il tutor accompagna lo studente nella relazione con l'utenza favorendo una formazione specifica su questa e promuovendo competenze relazionali/comunicative verso l'utenza e le famiglie.
7. **Connessione teoria e pratica:** il confronto quotidiano con la pratica educativa e con professionisti esperti favorisce la condivisione del percorso accademico e del dialogo tra teoria e pratica allo scopo di riuscire a rileggere l'esperienza pratica attraverso le conoscenze acquisite nel percorso accademico e valorizzate nel dialogo col tutor.

Il lavoro di ricerca è stato occasione di rilevazione e valorizzazione del ruolo che il tutor ha in relazione al perseguimento degli obiettivi del tirocinio e di come un accompagnamento maggiormente consapevole contribuisca alla percezione di autoefficacia dei tirocinanti utile nel porsi in maniera attiva nel corso del tirocinio. Attraverso il percorso è stato possibile far emergere in che modo e con quali focus di attenzione il tirocinio curriculare si delinea come strumento formativo in relazione all'identità professionale e quanto il ruolo, non solo del tutor, ma dell'intera équipe educativa, sia essenziale.

Infine, si intende sottolineare come il lavoro di ricerca con i tutor e l'approfondimento della letteratura sul tema (Bastianoni & Spaggiari, 2016; De Canale, 2015; Gambacorti-Passerini, 2019; Palese *et al.*, 2016), abbiano permesso di individuare variabili di qualità del tirocinio. Tali variabili diventano una lente attraverso cui capire se le azioni previste per un buon tirocinio siano state svolte e vi sia stata una commistione della triade coinvolta nell'esperienza di tirocinio (tirocinante, tutor accademico/supervisore e tutor aziendale).

Tali indicatori sono stati utilizzati nella costruzione del diario di bordo del tutor e saranno utilizzati nel secondo studio (cfr. Cap. 5) come fattori di qualità al fine di individuarne la significatività in relazione alle scale considerate (Autoefficacia, Importanza attribuita e Identità Professionale). Gli indicatori sono:

- Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università
- Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio
- Supervisione e monitoraggio durante il percorso con i supervisori di tirocinio
- Tutoraggio personalizzato da parte del tutor aziendale
- Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale
- Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana
- Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza
- Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale
- Partecipazione agli incontri di équipe
- Connessione con il progetto di tesi

La riflessione condivisa di tutor provenienti da realtà differenti ha permesso di individuare e condividere le criticità principali da cui si è partiti per co-costruire strumenti e buone pratiche che sostengono il tutor aziendale nel suo ruolo.

Tuttavia, una modalità di *tutorship* condivisa, ovvero una responsabilità tutoriale non esclusiva di colui o colei identificati come tutor aziendale da un punto di vista amministrativo, permette agli studenti di essere costantemente seguiti e di trovare un confronto, una guida e un supporto nelle diverse figure educative presenti nel servizio. In questo modo l'ente che accoglie il tirocinio si configura ancora di più come una comunità di pratiche (Wenger, 2006), una comunità professionale che si fa carico della formazione iniziale di futuri educatori e pedagogisti. La figura del tutor "diffusa" promuove una formazione reciproca laddove il confronto e la riflessione condivisa porta ad interrogarsi vicendevolmente sulla pratica educativa quotidiana, favorendo processi di formazione ed autoformazione continua per gli educatori e coordinatori che sono parte del servizio.

In conclusione, si intende sottolineare che in linea con la metodologia scelta della ricerca-azione che prevede costitutivamente una ricorsività e un continuo lavoro di ricerca partendo dai risultati del passaggio precedente (Sorzio, 2022), si proseguirà con il coinvolgimento dei tutor partecipanti e di altri tutor che affiancano gli studenti dei corsi di laurea coinvolti, alla luce dell'importanza percepita del percorso svolto e come occasione di una sempre maggiore conoscenza e lavoro congiunto in relazione non solo ai tirocinanti ma anche agli enti, nel tentativo costante di far fronte alle criticità emergenti.

Capitolo 4

La percezione di efficacia rispetto alle competenze in uscita dai corsi di laurea: uno studio pilota¹⁶

Quando si parla di processi di costruzione dell'identità professionale, come evidenziato nell'inquadramento teorico (cfr. Cap. 1), si fa riferimento ad aspetti volitivi, valoriali e motivazionali che incidono nel processo di costruzione identitaria in relazione a una particolare professione (Pellerey, 2021). Emerge dalla letteratura come, tra questi processi, il percepirsi efficaci e quindi le convinzioni di autoefficacia contribuiscano allo sviluppo della carriera e al successo professionale in vari modi (Bandura, 2000). In particolare, l'esperienza pratica permette al soggetto in apprendimento di capire quanto si sente efficace rispetto a una competenza, quanto si sente in grado di portare a termine un compito e quanto una particolare competenza sia importante in relazione alla pratica professionale: il percepirsi efficaci rispetto a un'azione propria di una professione e la sua valorizzazione incide nel processo di costruzione dell'identità professionale.

Per queste essenziali motivazioni si è scelto di costruire una scala che tenesse in considerazione le competenze specifiche delle professioni dell'educatore e del pedagogo: scopo dello strumento è di permettere agli studenti di cogliere quanto si sentano in grado di compiere determinate azioni, quanto si sentano competenti rispetto alle attese in uscita dai corsi di laurea e di far emergere ulteriori bisogni formativi.

L'occasione del tirocinio, inoltre, come strumento di orientamento alla professione (Bonaiuti & Fanni, 2021), come occasione di promozione delle competenze e per cogliere a pieno le specificità della professione (De Canale, 2015; Szpunar & Renda, 2015) si ritiene possa essere un'esperienza importante attraverso cui capire quanto ci si sente competenti rispetto a ciò che si ritiene dovrebbe essere acquisito e sviluppato al termine del percorso di studio.

¹⁶ Parte del presente capitolo è stato oggetto di pubblicazione: Bertoli, R. (2025). Percepirsi Efficaci Rispetto al Profilo di Uscita del Cds in Scienze dell'Educazione. Costruzione e Validazione di uno Strumento in uno Studio Pilota. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*, 9(2). <https://doi.org/10.3280/exioa2-2024oa19151>

4.1. Il costrutto dell'autoefficacia: teoria e applicazioni

La vita di ogni soggetto è caratterizzata da fasi transizionali necessarie al fine di definire in maniera precisa determinanti socioculturali che ne contribuiscono all'organizzazione. Una di queste fasi riguarda l'inizio di una carriera lavorativa e coincide spesso con il passaggio all'età adulta (Bandura, 2000, p. 261).

Come riportato da Bandura (2000) numerosi studi sostengono che non siano l'esperienza o l'abilità in sé a modellare le scelte professionali, ma le convinzioni di efficacia personale costruite su tali esperienze. Ed è per questo motivo che il senso di autoefficacia per il lavoro dovrebbe essere misurato relativamente ai tipi di abilità che le occupazioni richiedono (ivi, p. 570). In questa sede si fa riferimento al modello della teoria sociale cognitiva, secondo la quale le convinzioni di efficacia personale percepita dagli individui, ovvero la loro rappresentazione di essere capaci di produrre determinati effetti con le proprie azioni, rappresentano il fondamento dell'agentività (Fermani & Taddei, 2020).

Le ricerche fino ad ora condotte in ambito accademico sul costrutto dell'autoefficacia hanno riguardato ad esempio: la gestione delle attività didattiche e i risultati di apprendimento (autoefficacia accademica), la costruzione/mantenimento di buone relazioni sociali utili al processo di apprendimento (autoefficacia sociale) e il rischio di abbandono del percorso universitario (Di Mele *et al.*, 2015, p. 65); l'apprendimento accademico in relazione alla teoria della comunità di pratica di Wenger (Fermani & Taddei, 2020); l'*employability* e i comportamenti di ricerca attiva del lavoro (Manuti *et al.*, 2022); l'individuazione di fattori personali che contribuiscono alla soddisfazione di vita nella fase di transizione in ingresso al percorso accademico (Wilcox & Nordstokke, 2019).

In altri studi invece si ritrova il costrutto dell'autoefficacia indagato in relazione a una specifica professione. Diverse ricerche riguardano l'efficacia percepita negli insegnanti (Cardarello *et al.*, 2016; Labone, 2004; Zobbi & Pintus, 2022) in relazione alle discipline che insegnano, alla gestione della classe o all'uso di tecnologie (Hoy *et al.*, 2006), o in generale si trovano adattamenti della *teacher self-efficacy scale* (Biasi *et al.*, 2014; La Marca & Di Martino, 2021).

Il costrutto dell'autoefficacia proposto da Bandura (2000) viene spiegato come la convinzione di avere le capacità di affrontare una situazione sociale o professionale, ovvero quanto i soggetti si sentono in grado di portare a termine efficacemente un compito. Esso riguarda le proprie

capacità di organizzare e realizzare le azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni in modo da raggiungere i risultati prefissati, e influenzando di conseguenza ciò che si pensa, come ci si sente e i processi motivazionali e di successo personale (Biasi *et al.*, 2014, p. 488). In rapporto allo sviluppo di processi metacognitivi, come afferma Rosati (2018) “l’autoefficacia agisce come catalizzatore per determinare forme sempre più raffinate di controllo metacognitivo con benefici effetti anche sul piano dell’apprendimento” (p. 35).

Secondo Bandura (1986) una variabile determinante nel processo di costruzione dell’autoefficacia è l’esperienza soggettiva di chi valuta e sperimenta in prima persona il suo essere efficace. Altri elementi importanti sono il livello elevato di percezione di controllabilità della situazione, la generalità (ovvero il grado con cui si generalizza, si estende e si trasferisce di situazione in situazione) e la forza di convinzione dell’autoefficacia. In linea con quanto appena dichiarato quindi, secondo l’orientamento originario di Bandura (1997), l’individuo non è uno spettatore passivo della volontà dell’ambiente, ma un organismo attivo capace di *agency*, ovvero di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà e di esercitare un potere causale (Biasi *et al.*, 2014; Pellerrey, 2021).

Le convinzioni di autoefficacia sono l’elemento chiave dell’agentività umana. La possibilità di produrre determinati risultati sostiene l’azione e ne è fondamento. Le esperienze di padroneggiamento attraverso l’azione diretta sono la fonte di informazione di efficacia più autorevole. Il padroneggiamento attraverso l’azione diretta produce convinzioni di efficacia più forti e generalizzate rispetto a quelle basate su esperienze vicarie, stimolazione cognitiva o insegnamento verbale (Bandura, 2000, p. 122). Lo sviluppo di convinzioni di efficacia attraverso esperienze di azione crea gli strumenti cognitivi e autoregolatori per una prestazione efficace; infatti, alcune variabili importanti nel processo costruzione dell’autoefficacia sono l’esperienza soggettiva di chi si sperimenta in prima persona, il livello di percezione di controllabilità della situazione, la generalizzabilità e trasferibilità della percezione di efficacia (Biasi *et al.*, 2014).

4.2. Il senso di autoefficacia e il percorso di formazione iniziale

La letteratura sul tema (Biasi *et al.*, 2017; Mancini & Tonarelli, 2013; Manuti *et al.*, 2022) ha rilevato una forte connessione tra il percepirsi competenti ed efficaci, l’esperienza pratica e l’avvio di un processo di costruzione dell’identità professionale e, in relazione a questo, si ritiene che

l'occasione del tirocinio formativo possa considerarsi un momento privilegiato in cui approfondire le competenze attese, misurandosi con queste e sentendosi poi più o meno efficaci.

Nel percorso di formazione iniziale di futuri educatori e pedagogisti previsto nei percorsi di laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi (classe L-19) e di Progettazione e coordinamento dei servizi educativi (classe LM-50), gli studenti sviluppano competenze, acquisiscono conoscenze e abilità attraverso l'attività didattica e attraverso occasioni laboratoriali, seminari o di tirocinio utili per una rilettura della pratica educativa e per favorire la connessione di teoria e pratica.

La puntuale declinazione degli obiettivi formativi e la conseguente definizione delle caratteristiche del profilo in uscita permettono di chiarire meglio il riferimento alla figura professionale in relazione a uno specifico corso di laurea, offrendo agli studenti un valido spunto per la scelta del percorso, in un'ottica di orientamento in ingresso (Tammaro *et al.*, 2020) e in linea con strumenti di orientamento in itinere e in uscita, quale è ad esempio il tirocinio. Le convinzioni di efficacia contribuiscono alla definizione degli obiettivi adottati e alla forza dell'impegno a essi dedicati ed è uno dei principali meccanismi per cui tali obiettivi influiscono sulla motivazione e sulla prestazione (Bandura, 2000, p. 619).

Nell'ottica di un più ampio processo di costruzione della propria identità professionale, si intende individuare quali possano essere eventuali azioni che promuovano processi riflessivi e come questi favoriscano lo sviluppo di modelli formativi che sappiano ridurre la distanza tra saperi accademici e processi educativi e formativi reali. Inoltre, ponendo al centro l'esperienza di tirocinio, si intende indagare in quale misura i saperi accademici si incorporino nel mondo del lavoro tenendo in considerazione la variabilità dei compiti che attendono i professionisti e la relativa instabilità della domanda di conoscenze realmente utilizzabili (Fabbri, 2018, p. 62).

4.3. La costruzione delle scale

Come proposto da Boateng e colleghi (2018) si sono considerate tre principali fasi per la costruzione e validazione della scala ovvero: una prima fase di costruzione degli items attraverso l'analisi della letteratura di riferimento, che ha portato alla creazione di una prima bozza del questionario, di cui si è discusso con esperti sul tema; una seconda fase di pre-testing che prevede la somministrazione, le prime analisi descrittive per individuare gli items scartabili e la riduzione

della scala iniziale; una terza fase di valutazione della scala attraverso le analisi di dimensionalità, di validità e di affidabilità.

4.4. Raccolta e analisi dei dati

Nello studio pilota, il questionario online è stato somministrato tramite Google Form da giugno ad agosto 2023. La partecipazione era volontaria e sono stati garantiti riservatezza e anonimato per tutti i partecipanti.

Nella prima fase di analisi si è proceduto a calcolare le statistiche descrittive e a verificare la normalità delle distribuzioni relative a ognuno degli item e al punteggio totale del questionario, calcolando gli indici di simmetria e di curtosi (Ercolani & Perugini, 1997).

Sul campione è stata inoltre analizzata la dimensionalità mediante una serie di Analisi Fattoriali Esplorative (AFE). È stata successivamente svolta anche un'analisi Analisi Fattoriale Confermativa (AFC). In seguito, al fine di verificare la coerenza interna del questionario, è stato calcolato il coefficiente *Alpha* di Cronbach (Nunnally & Bernstein, 1994) anche utilizzando il metodo dello *Split-half* di Spearman-Brown.

Le elaborazioni statistiche preliminari e le analisi fattoriali sono state eseguite tramite SPSS Statistics v 28.0.1.1.

4.5. Scala dell'autoefficacia sulle competenze in uscita dalla laurea triennale

Alla luce di quanto evidenziato, nel processo di costruzione della propria identità professionale di futuri educatori, si ritiene che un ruolo rilevante venga ricoperto dalla percezione di efficacia rispetto alle competenze in uscita dal corso di laurea. Per poter cogliere in profondità la complessità della formazione nei corsi di laurea rivolti a futuri educatori (classe L-19), si è scelto di vagliare i contributi che tenessero in considerazione le competenze promosse all'interno degli stessi e in particolare le pubblicazioni relative al progetto TECO-D Pedagogia (Federighi, 2018; Torlone, 2018; Fabbri & Torlone, 2018), un programma volto a raggiungere una definizione condivisa dei contenuti disciplinari *core* del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, basato sui dati presenti nella Scheda Unica Annuale (SUA) dei corsi di laurea. La definizione dei contenuti *core* ha considerato gli avanzamenti della ricerca nel campo dell'educazione e della formazione, la rilevanza rispetto alle conoscenze e competenze che

caratterizzano l'area professionale degli educatori e formatori, la coerenza rispetto alla domanda di occupazione presente nei diversi mercati del lavoro aperti ai professionisti dell'educazione e della formazione nonché la pertinenza rispetto alla specificità ed al livello del Corso di laurea classe L-19 (Del Gobbo, 2018; Federighi, 2018; Torlone, 2018).

Il progetto TECO-D Pedagogia in aggiunta mira a definire degli Obiettivi Formativi Finali (OFF) del percorso accademico in relazione agli obiettivi di Dublino, ovvero i risultati in termini di conoscenze e competenze conseguiti dagli studenti grazie alla didattica erogata dall'insieme delle discipline insegnate nei corsi di laurea di Scienze dell'Educazione e della Formazione, approfonditi poi in ulteriori contributi in relazione alle specifiche competenze delle professionalità educative (Biasin *et al.*, 2020; Federighi *et al.*, 2019; Silva, 2022).

Si è scelto pertanto di partire proprio dalla definizione di questi OFF, in riferimento quindi ai *learning outcomes* dei corsi di laurea di interesse, per delineare degli item che esprimessero le competenze ad essi sottese. Gli item sono stati formulati, secondo l'esempio delle scale di autoefficacia, in modo che descrivessero un compito, una competenza, una conoscenza o una abilità.

La scala è stata pensata allo scopo di indagare la percezione che gli studenti, in uscita dai corsi di laurea di triennale in Scienze dell'educazione (classe L-19), hanno di riuscire a svolgere compiti o rispondere a determinate situazioni in ambito educativo.

La costruzione della scala per misurare l'autoefficacia percepita rispetto alle competenze attese in uscita va in una duplice direzione: da un lato favorisce lo sviluppo di un pensiero critico utile non solo nel contesto di apprendimento ma anche nel contesto professionale, e dall'altro, come nei modelli *learner-centred*, promuove lo sviluppo di pratiche finalizzate a valorizzare peculiarità, interessi e percezione che gli studenti hanno di sé e delle proprie potenzialità (Fermani & Taddei, 2020).

4.5.1. Descrizione dello strumento

La scala è stata composta da item costruiti partendo dall'approfondimento dai *learning outcomes* formulati da TECO-D Pedagogia. Gli item sono stati formulati secondo i criteri delle scale di autoefficacia a cui viene chiesto di rispondere secondo un grado di accordo. Gli item sono stati costruiti come affermazioni sia in forma positiva che negativa con formule come: "mi sento in

grado di...”, “sono in grado di...”, “so...”, “riesco a...”, “non mi sento ancora in grado di...”, “devo ancora acquisire le competenze per...”.

Ogni item è costituito da un’affermazione seguita da alternative di risposta nel formato di scala Likert a 5 punti (con range compreso tra 1 e 5), da “per niente d’accordo” a “totalmente d’accordo”, dove i punteggi più alti della scala indicano un maggiore stato di accordo con quanto espresso nell’item.

Nella prima fase della costruzione dello strumento è stata condotta una triangolazione finalizzata a una validazione qualitativa con 4 esperti esterni, a cui è stato chiesto di valutare la scala con un punteggio da 1 a 10 in base a adeguatezza, chiarezza, completezza, efficacia e utilità, per le dimensioni utilizzate nella costruzione e per ogni singolo item. Le risposte sono state mediamente positive (dimensioni $M= 7,6$; $DS= 1,4$; item $M= 6,9$; $DS= 1,5$) e sono stati utilizzati i suggerimenti per effettuare modifiche alla scala, eliminando gli item ritenuti non coerenti e riformulando in maniera più chiara quelli che presentavano termini dubbi.

La scala quindi proposta agli studenti era composta da 87 item.

4.5.2. Partecipanti

Per la somministrazione è stato utilizzato un campione di convenienza: lo strumento è stato inviato tramite e-mail istituzionale dell’Università a tutti gli studenti del terzo anno del corso di laurea in Scienze dell’educazione e dei processi formativi (classe L19) dell’Università di Parma, immatricolati nell’anno accademico 2020/2021 e fuori corso. Sono state inviate 511 e-mail e sono state ricevute 189 risposte. Non sono state chieste informazioni socio anagrafiche perché non rilevanti ai fini di questa prima parte di validazione dello strumento.

4.5.3. Risultati

Analisi preliminare dei dati

Primariamente è stata analizzata la sensibilità psicométrica degli item attraverso l’analisi dei valori di asimmetria e curtosi, considerando non accettabili gli item che presentassero valori maggiori di ± 1 . Da questa analisi sono stati pertanto eliminati 12 item che presentavano valori più elevati.

Analisi fattoriale esplorativa

Prima di procedere all'estrazione dei fattori, sono stati condotti il test di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e il test di Sfericità di Bartlett (BTS) per verificare che le caratteristiche dei dati fossero adeguate a condurre l'analisi fattoriale esplorativa (AFE). L'analisi del KMO ha mostrato un indice di 0.946, che rientra nella fascia dei valori eccellenti (Barbaranelli, 2007), e il BTS ($\chi^2 = 12335,169$ gl=2775; $p = .000$) è risultato significativo, indicando che le variabili in oggetto soddisfacevano i criteri psicometrici per lo svolgimento dell'AFE.

È stata svolta quindi svolta l'analisi fattoriale utilizzando il metodo di estrazione delle componenti principali e metodo di rotazione Varimax con normalizzazione kaiser (Kaiser, 1974) impostando l'autovalore maggiore di 1. Procedendo all'analisi si sono prese in esame solamente le variabili che avessero assunto un valore di saturazione superiore allo 0.5.

Il numero di fattori da estrarre è stato scelto in base al metodo grafico dello *scree plot* (Cattell, 1966) che ne conferma un modello a quattro fattori (Fig.1)

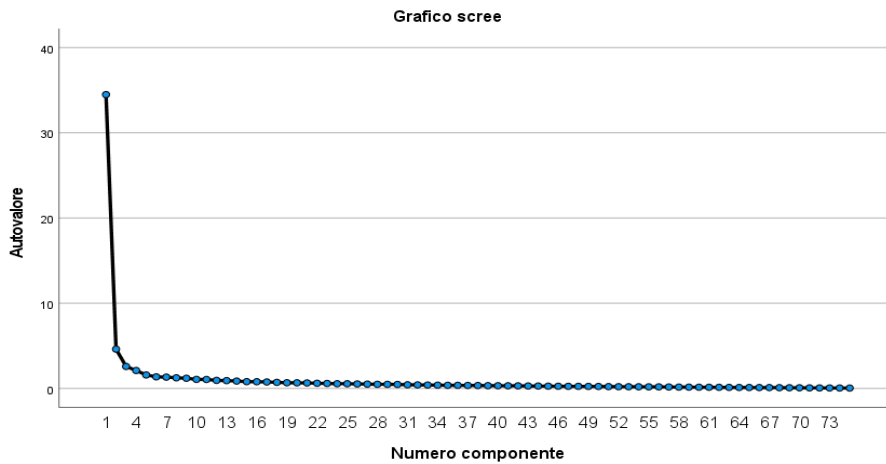


Fig.1_ Scree Plot

Prendendo in considerazione i valori che comparivano nella tabella dei fattori a componenti ruotati, in questa fase sono stati eliminati 14 item in quanto non presenti in nessun fattore.

Analisi fattoriale confermativa

In seguito è stata svolta una analisi fattoriale confermativa (AFC) con i 4 fattori emersi dall'AFE. Anche in questo caso si sono considerati i fattori con una saturazione maggiore dello 0.5, tramite il metodo di estrazione dell'analisi dei componenti principali e il metodo di rotazione Varimax con normalizzazione kaiser che, in relazione alla varianza totale, presenta valori per cui il modello spiega nel complesso il 60,067%. In questa fase si sono esclusi 4 item che non saturavano in nessun fattore.

Successivamente il dataset base è stato diviso in due parti attraverso una randomizzazione base al 50% dei casi, su cui sono state condotte le analisi descrittive di asimmetria e curtosi. Da questa fase sono stati eliminati 8 item perché presentavano valori di asimmetria e curtosi maggiori di ± 1 , o perché non saturanti nessuno dei 4 fattori inseriti. Al termine delle analisi preliminari si è giunti così a 49 item, sui quali si è svolta nuovamente una analisi confermativa a 4 fattori che, in relazione alla varianza totale, presenta valori per cui il modello spiega nel complesso il 61,418% della varianza e le saturazioni sono comprese tra ,527 e ,777 (Fig. 2).

Varianza totale spiegata

Componente	Autovalori iniziali				Caricamenti somme dei quadrati di estrazione				Caricamenti somme dei quadrati di rotazione			
	Totale	varianza	di	% cumulativa	Totale	varianza	di	% cumulativa	Totale	varianza	di	% cumulativa
1	22,750	46,429		46,429	22,750	46,429		46,429	10,837	22,116		22,116
2	3,778	7,710		54,139	3,778	7,710		54,139	9,802	20,003		42,120
3	2,001	4,083		58,222	2,001	4,083		58,222	5,952	12,146		54,266
4	1,566	3,196		61,418	1,566	3,196		61,418	3,504	7,151		61,418

Fig.2_Varianza totale spiegata

Successivamente ai fini di cogliere l'adeguatezza del campione in relazione ai risultati ottenuti con l'analisi fattoriale confermativa è stato nuovamente svolto il test KMO che ha mostrato un indice di 0.951 e il BTS che ha riportato valori di $\chi^2 = 9618.012$, $gl=1830$ e un valore di $p= .000$ (Fig. 3).

Test di KMO e Bartlett

Misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento.		,950
Test della sfericità di Bartlett	Appross. Chi-quadrato	7420,137
	gl	1176
	Sign.	,000

Fig.3_ Test KMO e Bartlett

Analisi di affidabilità

Successivamente si è svolta l'analisi della coerenza interna che ha evidenziato un valore del coefficiente *Alpha* molto elevato pari a 0,970 (Fig. 4), considerato ottimo (Barbaranelli, 2007).

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,970	,972	49

Fig. 4_ Statistiche di affidabilità

Inoltre, sempre per verificarne l'affidabilità si è fatto riferimento all'indice di *Split-half* di Spearman-Brown, che si basa sulla divisione a metà di un test e sul calcolo della correlazione tra le due metà, ottenendo una stima della correlazione tra le due metà del test completo (Barbaranelli, 2007). Il test, anche in questo caso, ha dato valori *ottimi*, essendo tutti superiori a .90 (Fig. 5).

Alpha di Cronbach	Parte 1	Valore	,947
		N. di elementi	25 ^a
	Parte 2	Valore	,939
		N. di elementi	24 ^b
	N. totale di elementi		49
Correlazione tra le forme			,902
Coefficiente di Spearman-Brown	Lunghezza uguale		,949
	Lunghezza non uguale		,949
Coefficiente di divisione a metà di Guttman			,946

Fig. 5_ Statistiche di affidabilità

Analisi qualitativa degli item

Al fine di analizzare la coerenza degli item in riferimento a un medesimo fattore è stata svolta un'analisi qualitativa rispetto al contenuto, dal ricercatore e da un soggetto esterno, volta alla triangolazione per la validità del contenuto (Boateng *et al.*, 2018).

In fase di analisi è stato evidenziato come il primo fattore risultasse saturato da item riferiti al senso di autoefficacia rispetto a *competenze progettuali e procedurali*, in particolare in riferimento agli OFF utilizzati nella costruzione degli item inerenti a “Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi” descritti come: la conoscenza di teorie, metodologie e modelli per l'ideazione, il disegno, la gestione, il monitoraggio e la valutazione di progetti. È verificata la capacità di formulare idee progettuali e strategie di intervento, scegliere metodi, tecniche e strumenti funzionali ai soggetti e ai contesti di riferimento. Nello specifico gli item che si riferiscono a tale fattore sono 18 e ne vengono di seguito riportati alcuni esempi:

- So progettare interventi per il singolo utente all'interno del servizio educativo
- Riesco a fare una mappatura dei bisogni e una analisi di uno specifico contesto educativo
- So progettare e valutare un intervento educativo sul singolo utente

Il secondo fattore è risultato invece saturato da item relativi all'autoefficacia rispetto alle *competenze* di tipo *relazionale e comunicative*, definiti negli OFF del TECO-D come “Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi” e descritti come: conoscenza di teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali, a gestire relazioni individuali e collettive, e il possesso di competenze per leggere e discernere i contesti (interpersonali, comunitari, organizzativi) e usare il dialogo comprendendo il senso dell'uso della parola, della prossemica e dei comportamenti. Gli item che si riferiscono al secondo fattore sono 15 e ne vengono di seguito riportati alcuni esempi:

- Sono in grado di gestire dinamiche relazionali con l'équipe
- Sono capace di usare diversi metodi per la gestione dei conflitti
- Sono capace di instaurare relazioni costruttive con le autorità del territorio di riferimento

Il terzo fattore è risultato saturato da item che riguardano l'autoefficacia percepita rispetto alle *competenze formative* inerenti a “Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi

di apprendimento”, descritti come: conoscenze metodologiche e didattiche per gestire e valutare percorsi e processi educativi e formativi e la capacità di scegliere i metodi e le tecniche più appropriati agli obiettivi formativi di ciascun tipo di situazione. Gli item che si riferiscono al terzo fattore sono 10 e ne vengono di seguito riportati alcuni esempi:

- Devo ancora acquisire pienamente le competenze necessarie per essere inserito in un équipe multidisciplinare.
- Non mi sento in grado di analizzare problemi e situazioni degli utenti basandomi sulla conoscenza di elementi psicologici e sociali
- Non mi sento ancora in grado di gestire problematiche legate alla gestione del gruppo all'interno dell'équipe educativa

Il quarto e ultimo fattore raccoglie *soft skills* e *conoscenze teoriche* riferibili a due OFF. Il primo, “Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale”, ovvero conoscenze teoriche per la lettura dei contesti, dei fenomeni e delle azioni con cui il futuro professionista si confronterà e l'utilizzo di categorie interpretative e progettuali per spiegare e orientare l'azione, interpretandone il senso; il secondo, “Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi”, ovvero la capacità di produrre nuove conoscenze necessarie allo sviluppo della professionalità e delle organizzazioni, di svolgere funzioni di partecipazione e supporto alla presa di decisioni scientificamente orientate e fondate, di produrre ipotesi, dati, interpretazioni e decisioni in relazione ad interventi educativi. Gli item che si riferiscono al quarto fattore sono 6 e ne vengono di seguito riportati alcuni esempi:

- Mi sento in grado di leggere un rapporto di ricerca individuandone le fasi della ricerca empirica
- Sono in grado di utilizzare software per l'analisi del trattamento dei dati
- Conosco le norme di base della legislazione dei servizi educativi

Una volta verificata la coerenza del contenuto degli item saturati nei diversi fattori, si sono condotti test di affidabilità per ogni fattore, calcolando l'*Alpha* di Cronbach, media e deviazione

standard. Nella tabella che segue (Tab. 1) si riporta il numero degli elementi che compongono ogni fattore e i relativi valori.

	N. di elementi	Alpha di Cronbah	Media	Deviazione Standard
Fattore 1	18	,968	3,55	0,98
Fattore 2	15	,954	3,86	0,92
Fattore 3	10	,819	3,11	1,16
Fattore 4	6	,793	3,31	1,05

Tab. 1_Dati relativi ai 4 fattori estratti

4.6. Scala dell'autoefficacia sulle competenze in uscita dalla laurea magistrale

4.6.1. Descrizione dello strumento

La scala inizialmente era composta da 89 item costruiti partendo dalle schede SUA del corso di laurea magistrale in Progettazione e coordinamento dei servizi educativi (classe LM-50).

Gli item sono stati costruiti partendo dalla formulazione delle scale di autoefficacia e quindi esprimono la percezione di essere o non essere in grado di svolgere una determinata azione (Bandura, 2000). Gli item sono stati costruiti come affermazioni sia in forma positiva che negativa con formule come: “mi sento in grado di...”, “sono in grado di...”, “so...”, “riesco a...”, “non mi sento ancora in grado di...”, “devo ancora acquisire le competenze per...”.

Ogni item è costituito da un'affermazione seguita da alternative di risposta nel formato di scala Likert a 5 punti (con range compreso tra 1 e 5), da “per niente d'accordo” a “totalmente d'accordo”, dove i punteggi più alti della scala indicano un maggiore stato di accordo con quanto espresso nell'item.

4.6.2. Partecipanti

Lo strumento è stato inviato tramite e-mail istituzionale a tutti gli studenti del secondo anno del corso di laurea magistrale in Progettazione e coordinamento dei servizi educativi (classe LM-50) dell'Università di Parma, immatricolati nell'anno accademico 2021/2022 e fuori corso. Sono state inviate 211 e-mail e ricevute 90 risposte. Non sono state chieste informazioni socio anagrafiche perché non rilevanti ai fini della validazione dello strumento.

4.6.3. Risultati

Analisi preliminare dei dati

Innanzitutto, è stata analizzata la sensibilità psicometrica degli item attraverso l'analisi dei valori di asimmetria e curtosi, considerando accettabili solamente gli item che presentassero valori di asimmetria e curtosi maggiori di ± 1 . Da questa analisi sono stati pertanto eliminati 8 item.

Analisi fattoriale esplorativa

Prima di procedere all'estrazione dei fattori sono stati condotti il test di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e il test di Sfericità di Bartlett (BTS), per verificare che le caratteristiche dei dati fossero adeguate per condurre l'analisi fattoriale esplorativa (AFE). L'analisi del KMO ha mostrato un indice di ,680, quindi nella fascia dei valori sufficienti (Barbaranelli, 2007), e il BTS ($\chi^2 = 8584,744$ $gl=3160$; $p= .000$), indicando che le variabili in oggetto soddisfacevano i criteri psicometrici per lo svolgimento dell'AFE.

È stata effettuata un'estrazione fattoriale esplorativa con il metodo di estrazione delle componenti principali e metodo di rotazione Varimax con normalizzazione kaiser (Kaiser, 1974) con autovalore maggiore di 1. In questa fase si considerano solamente le variabili che assumono un valore di saturazione superiore allo 0.5.

Il numero di fattori da estrarre è stato scelto in base al metodo grafico dello *scree plot* (Cattell, 1966). L'analisi fattoriale esplorativa rileva un modello a quattro fattori, confermato anche dallo *scree plot* (Fig. 6).

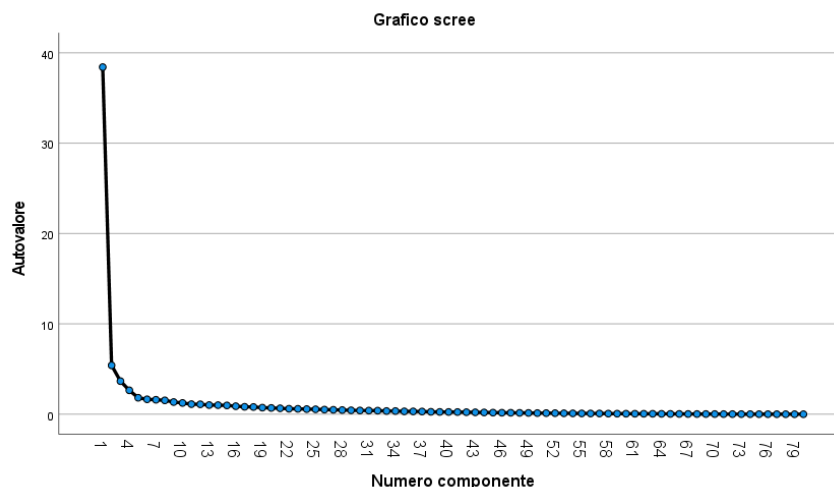


Fig. 6_ Scree Plot

Prendendo in considerazione quindi i fattori che comparivano nella tabella a componenti ruotati, in questa fase 5 item non sono risultati presenti in nessun fattore e sono stati dunque eliminati.

Analisi fattoriale confermativa

È stata poi svolta una analisi confermativa (AFC) con i 4 fattori emersi dall'AFE. Anche in questo caso si sono considerati i fattori con una saturazione maggiore dello 0.5 con il metodo di estrazione dell'analisi dei componenti principali e metodo di rotazione Varimax con normalizzazione kaiser. In questa fase si sono esclusi 5 item che non saturavano in nessun fattore.

Successivamente il dataset base è stato diviso in due parti attraverso una randomizzazione base al 50% dei casi, su cui sono state condotte le analisi descrittive di asimmetria e curtosi. È stato poi svolta nuovamente una analisi confermativa a 4 fattori. Da questa fase sono stati eliminati 17 item perché presentavano valori di asimmetria e curtosi maggiori di ± 1 , o perché non saturanti nessuno dei 4 fattori inseriti.

È stata successivamente svolta un'analisi qualitativa rispetto al contenuto dell'item in relazione al fattore di riferimento, dal ricercatore e da un soggetto esterno, volta alla triangolazione per la validità del contenuto, così come suggerito da Boateng e colleghi (2018). Sono state analizzate la coerenza degli item per fattore di riferimento a livello di contenuto e di forma. In questa fase sono stati eliminati 3 item per incoerenza o ripetizione.

Al termine delle analisi preliminari si è giunti pertanto a 51 item, su cui si sono svolte nuovamente una analisi confermativa a 4 fattori, che in relazione alla varianza totale presentano valori per cui il modello spiega nel complesso il 64,381% della varianza e le saturazioni sono comprese tra ,507 e ,803 (Fig. 7).

Componente	Autovalori iniziali			Caricamenti somme dei quadrati di estrazione			Caricamenti somme dei quadrati di rotazione		
	Totale	% di varianza	% di cumulati	Totale	% di varianza	% di cumulati	Totale	% di varianza	% di cumulati
1	24,678	48,388	48,388	24,678	48,388	48,388	13,608	26,683	26,683
2	3,521	6,904	55,292	3,521	6,904	55,292	9,305	18,244	44,927
3	2,823	5,535	60,828	2,823	5,535	60,828	5,601	10,982	55,909
4	1,812	3,553	64,381	1,812	3,553	64,381	4,321	8,472	64,381

Fig. 7_ Varianza totale spiegata

Successivamente, ai fini di cogliere l'adeguatezza del campione in relazione ai risultati ottenuti con l'analisi fattoriale confermativa, è stato nuovamente svolto il test KMO che ha mostrato un indice di 0.864 e il BTS che ha riportato valori di $\chi^2 = 4370,988$, $gl=1275$ e un valore di $p= .000$ (Fig. 8).

Test di KMO e Bartlett		
Misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento.		,864
Test della sfericità di Bartlett	Appross. Chi-quadrato	4370,988
	gl	1275
	Sign.	,000

Fig. 8_Test KMO e Bartlett

Analisi di affidabilità

L'analisi della coerenza interna ha evidenziato un valore del coefficiente Alpha molto elevato, pari a 0,975 (Fig. 9) e considerato *ottimo* (Barbaranelli, 2007).

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,975	,976	51

Fig. 9_Statistiche di affidabilità

Inoltre, sempre per verificarne l'affidabilità si è fatto riferimento all'indice di *Split-half* di Spearman-Brown, che si basa sulla divisione a metà di un test e sul calcolo della correlazione tra le due metà, ottenendo una stima della correlazione tra le due metà del test completo. Il test, anche in questo caso, ha dato valori ottimi, essendo tutti superiori a .90 (Fig. 10).

Alpha di Cronbach	Parte 1	Valore	,956
		N. di elementi	26 ^a
	Parte 2	Valore	,949
		N. di elementi	25 ^b
N. totale di elementi			51
Correlazione tra le forme			,928
Coefficiente di Spearman-Brown	Lunghezza uguale		,963
	Lunghezza non uguale		,963
Coefficiente di divisione a metà di Guttman			,962

Fig. 10_Statistiche di affidabilità

Analisi qualitativa degli item

Nell'analizzare il contenuto degli item per fattore è stato rilevato come il primo fattore risultasse saturato da item riferiti al senso di autoefficacia rispetto a *progettazione e coordinamento e soft skills*. Tra le caratteristiche che si ritrovano nel profilo in uscita, infatti, vengono riportate competenze tecniche riferite all'analisi dei contesti socio-culturali e finalizzate all'individuazione di eventuali bisogni, alla progettazione di un servizio educativo e formativo, al coordinamento di servizi pubblici, privati e del privato sociale. Nello specifico, gli item che si riferiscono a tale fattore sono 23 e ne vengono riportati di seguito alcuni esempi:

- Possiedo capacità di *problem solving* in riferimento alla pratica educativa e/o formativa
- Sono in grado di progettare interventi educativi partendo dall'analisi dei bisogni
- Mi sento in grado di avviare e sostenere processi di confronto e riflessività nelle équipes di lavoro

Il secondo fattore è risultato invece saturato da item relativi all'autoefficacia rispetto a *competenze legate alla capacità di applicare conoscenze teoriche* acquisite nel percorso accademico e attraverso un'analisi e una comprensione dei diversi contesti e/o metodi provenienti

da discipline pedagogiche. Si ritrovano riferimenti a conoscenze legate al coordinamento, alla progettazione formativa e alla promozione della ricerca, ma anche alla riflessione storico-culturale, essenziali per comprendere e analizzare teorie e modelli di progettazione, gestione e valutazione di percorsi e servizi formativi. Gli item che si riferiscono al secondo fattore sono 15 e ne vengono riportati di seguito alcuni esempi:

- So diffondere i risultati della mia ricerca nel rispetto delle regole codificate dalla comunità scientifica
- So analizzare in maniera sistematica situazioni educative di differente complessità, scegliendo e applicando criticamente i differenti contributi teorici appresi
- Sono in grado di impostare progetti di ricerca in campo pedagogico utilizzando metodologie adeguate agli scopi

Il terzo fattore è risultato saturato da item che riguardano l'autoefficacia percepita rispetto a *competenze di tipo gestionale*. In relazione a questa dimensione di competenza viene fatto riferimento al saper gestire il personale partendo dalla selezione, alla cura dei rapporti con gli utenti diretti e indiretti del servizio educativo e alla capacità di instaurare relazioni con eventuali altre organizzazioni e con le istituzioni pubbliche in relazione a reti a supporto del servizio o per il *fundraising*, oltre che la gestione degli aspetti amministrativi e finanziari di un servizio educativo. Gli item che si riferiscono al terzo fattore sono 6 e ne vengono riportati di seguito alcuni esempi:

- Sono in grado di creare e mantenere reti con le istituzioni che operano sul territorio di riferimento
- So occuparmi della gestione degli aspetti amministrativi di un servizio
- So progettare, programmare, gestire e valutare l'organizzazione finanziaria dei servizi educativi

Il quarto e ultimo fattore raccoglie *competenze formative*, legate a capacità di apprendimento e formazione permanente personali e dell'équipe, alla trasmissione attiva dei saperi e all'organizzazione di percorsi, individuali e gruppal, di sviluppo delle competenze. Si trova il riferimento all'avvio e al sostegno di processi di confronto e promozione di processi riflessivi nelle

équipe di lavoro. Gli item che si riferiscono al quarto fattore sono 7 e ne vengono riportati di seguito alcuni esempi:

- Devo ancora acquisire competenze per la gestione dell'aggiornamento degli educatori dell'équipe
- Devo ancora sviluppare e migliorare le mie conoscenze teoriche di base attraverso una costante formazione

Una volta verificato che ci fosse coerenza nel contenuto degli item saturati nei diversi fattori si sono condotti test di affidabilità per ogni fattore andando a calcolare l'*Alpha* di Cronbach, media e deviazione standard. Nella tabella che segue (Tab. 2) si possono trovare il numero degli elementi che compone ogni fattore e i relativi valori.

	n. di elementi	Alpha di Cronbah	Media	Deviazione Standard
Fattore 1	23	,972	3,61	1,01
Fattore 2	15	,949	3,09	1,08
Fattore 3	6	,898	3,06	1,09
Fattore 4	7	,819	2,81	1,17

Tab.2_Dati relativi ai 4 fattori estratti

4.7. Discussione dei risultati e conclusioni

Le scale dopo le analisi di base si presentano così formate: la “Scala dell'autoefficacia sulle competenze in uscita dalla laurea triennale” è composta da 49 item in cui sono state individuate 4 dimensioni riferibili a *competenze progettuali e procedurali; competenze relazionali e comunicative; competenze formative; soft skills e conoscenze teoriche*; la “Scala dell'autoefficacia sulle competenze in uscita dalla laurea magistrale” è composta da 51 item divisi in 4 dimensioni riferibili a: *progettazione, coordinamento e soft skills; applicare conoscenze teoriche; competenze gestionali; competenze formative*.

Nonostante le criticità riscontrabili nello studio pilota qui presentato, riconducibili principalmente a una esigua numerosità delle risposte, si ritiene che i risultati e le proprietà psicometriche delle scale siano soddisfacenti. Quanto presentato in questo capitolo riguarda una

validazione preliminare e, anche se i risultati statistici sembrano essere positivi, si rimanda al prossimo capitolo al fine di verificarne la robustezza, in quanto lo strumento qui presentato, oggetto del processo di costruzione e validazione, è stato utilizzato per lo studio condotto e descritto nel capitolo successivo.

Partendo dalla considerazione che non siano l'esperienza o l'abilità in sé a modellare le scelte professionali, ma le convinzioni di efficacia personale costruite su tali esperienze (Bandura, 2000), il senso di autoefficacia per il lavoro dovrebbe essere misurato relativamente ai tipi di abilità che le occupazioni richiedono (ivi, p. 570). Per questi motivi, al fine di rilevare la percezione di autoefficacia degli studenti in relazione alle competenze attese e quindi a possibili competenze, conoscenze e abilità di cui loro stessi potrebbero fare esperienza nel contesto del tirocinio, si è ritenuto necessarie andare a costruire e successivamente validare una scala che andasse specificatamente in questa direzione.

Si ritiene che uno strumento così pensato possa contribuire a una autovalutazione della *self-efficacy* che, come si ritrova in Fermani e Taddei (2020), può sostenere gli studenti nell'esercizio del pensiero critico utile per "monitorare, organizzare e gestire le operazioni cognitive quali la comprensione, il ragionamento logico, il *problem solving* e l'analisi" (p. 306) in relazione al proprio percorso di studi e in un più ampio processo di costruzione dell'identità professionale.

La rilevazione della percezione di autoefficacia degli studenti nel percorso accademico contribuirebbe a fornire informazioni significative e utili soprattutto se messa in relazione con l'importanza attribuita a tali competenze, facendo emergere eventuali bisogni formativi specifici, oltre che occasione di riflessione all'interno dei corsi di laurea (Zobbi & Pintus, 2022). Le scale qui presentate, una volta terminato il processo di validazione sono state trasformate, in due ulteriori strumenti volti ad indagare non tanto quanto gli studenti si sentissero in grado di svolgere una determinata azione, quanto piuttosto quanto quella azione descritta fosse ritenuta importante in ottica professionale: tale scala è stata da qui in poi chiamata Scala dell'Importanza Attribuita alle Competenze in uscita dal corso di laurea.

Una maggiore consapevolezza di quanto ci si percepisce efficaci e dell'importanza che viene attribuita a determinate competenze che fanno parte della futura professionalità dell'individuo aiuta, come viene suggerito anche dalla letteratura sul tema (Pellerey, 2021), nel processo di

costruzione della propria identità professionale come futuri educatori e pedagogisti (Piazza & Rizzari, 2021).

Inoltre, proposto all'ultimo anno del percorso di laurea e legato all'esperienza di tirocinio, lo strumento qui presentato potrebbe essere un sostegno utile allo studente al fine di individuare ulteriori bisogni formativi in relazione al profilo professionale di riferimento. Il tirocinio, infatti, come momento privilegiato di connessione tra teoria e pratica e come luogo di apprendimento grazie all'esercizio di una riflessività situata, consente di porsi in una postura attiva e di ricerca anche in relazione alla propria professionalità, contribuendo a far comprendere agli studenti la complessità propria del lavoro educativo e pedagogico (Gandolfi, 2015). L'autovalutazione diventa quindi esercizio del pensiero critico e riflessivo individuale, che si esprime nella percezione della propria capacità di comprendere sia le difficoltà, sia il proprio livello di autoefficacia rispetto alle specifiche finalità del compito richiesto e alle competenze attese complessivamente in uscita dal corso di laurea (Fermani & Taddei, 2020; Piazza *et al.*, 2021).

Capitolo 5

Studio 2. Identità professionale, autoefficacia e importanza attribuita: due studi quantitativi

5.1. Note introduttive

Come evidenziato nel primo capitolo in cui si forniscono elementi di contesto, quando si parla di identità professionale il quadro teorico di riferimento si configura ampio e variegato. Ai fini della costruzione del presente studio si è scelto in particolare di indagare il costrutto dell'identità professionale a partire dall'apporto di Marcia (1966) in relazione agli stati d'identità, fino ad arrivare agli studi più recenti (Crocetti *et al.*, 2008; Crocetti *et al.*, 2010; Mancini & Tonarelli, 2013; Mancini *et al.*, 2015). Si è quindi considerato un processo di acquisizione identitaria a partire da movimenti di esplorazione delle alternative e di impegno rivolto a scelte effettuate legate all'ambito professionale vagliando in particolare processi intra-individuali (esplorazione in profondità e impegno), processi interpersonali (attività di socializzazione) e processi sociali (identificazione con la futura categoria professionale di appartenenza) (Mancini & Tonarelli, 2013).

Come evidenziato da Ceci e Mancini (1999) l'identità professionale costituisce una parte importante dell'immagine che gli studenti universitari hanno di sé e svolge particolari funzioni autoregolarie rispetto all'individuazione di piani di azione adeguati (ivi, p. 183). Al termine del ciclo di studi gli studenti universitari si trovano sospesi fra il mondo accademico e quello del lavoro, in una particolare fase della vita chiamata *emerging adulthood*, caratterizzata dall'incertezza e dalla volontà di impegnarsi come giovani adulti per raggiungere obiettivi che permettano a livello sociale di riconoscersi tali (Sestito *et al.*, 2011). È un periodo definito di *recentering* (Cornacchia *et al.*, 2021) proprio perché porta a una "ricentratura" dell'individuo, che sente il bisogno di emanciparsi dalla condizione di dipendenza in cui si trova per iniziare a orientare la propria identità su questioni adulte. È un'età caratterizzata da una sfida identitaria in cui anche l'identità professionale diventa centrale.

Alcuni autori a partire dalle ricerche condotte (Ashmore *et al.*, 2004; Mancini, 2010) hanno evidenziato che l'identità professionale è un'identità collettiva e che, in quanto tale, si costruisce e ri-costruisce anche chiamando in causa dimensioni e processi sociali. Il processo di costruzione dell'identità professionale durante gli studi universitari non coinvolge quindi solo un processo di esplorazione interna del significato associato alla scelta e all'identificazione più o meno forte con l'impegno assunto, ma necessita anche della sperimentazione di attività legate ai contenuti della professione, e di sentimenti di orgoglio e di vicinanza con la futura categoria professionale di appartenenza (Mancini, 2010; Mancini *et al.*, 2015).

La letteratura sugli stati d'identità (Eryigit & Kerpelman, 2011; Luyckx *et al.*, 2010; Stringer & Kerpelman, 2010; Vondracek, 1995) ha dimostrato che le decisioni riguardanti le scelte professionali possono essere integrate nella propria identità e conferire un senso di autoefficacia e di valore personale soltanto quando vengono percepite come adatte alle proprie caratteristiche personali, ai propri talenti, alle proprie abilità. Di qui l'importanza di percorsi di orientamento in grado aiutare gli studenti a mettere a fuoco la propria scelta formativa e professionale attraverso un processo autonomo ma guidato (come nel caso del tirocinio curricolare, che è strumento di orientamento accompagnato da un tutor aziendale).

L'esperienza diretta e il coinvolgimento attivo degli studenti rispetto al loro percorso di apprendimento promuovono processi di agentività, *agency* (Pellerey, 2021, p. 164), favorendo processi di pianificazione e organizzazione delle proprie azioni come, ad esempio, porsi un obiettivo e pianificare le azioni necessarie per raggiungerlo, oppure organizzare un'attività o rispondere a un *feedback* esperienziale (ivi, p. 167). L'*agency* è definita come la tendenza ad agire attivamente ed efficacemente nel contesto reale per trasformarlo in un progetto attraverso processi di autodeterminazione, ovvero decidere le proprie mete e i compiti da svolgere, e di autoregolazione, cioè gestire sé stessi nel realizzare quanto scelto (*ibidem*). Secondo Bandura (2012) uno dei principali meccanismi di *agency* è proprio l'autoefficacia. Il senso di autoefficacia tende a calibrarsi sugli ambiti e i contesti operativi nei quali ci si sente più portati, considerando quattro fattori fondamentali: l'esperienza di padroneggiare compiti sfidanti potendo osservare modelli efficaci di azione offerti da altri; il confronto verbale per maturare convinzioni di efficacia personale; la riflessione personale; e, infine, la consapevolezza delle proprie capacità nel portare a termine compiti sfidanti (Bandura, 2012).

5.1.1. Obiettivi e ipotesi

Il presente capitolo presenta due studi quantitativi longitudinali proposti agli studenti iscritti all'ultimo anno dei due corsi di laurea, triennale e magistrale, di area pedagogica dell'Università di Parma. Alla luce della rilevanza evidenziata da studi precedenti (Pellerey, 2021) in relazione all'esperienza pratica come promotrice nel processo di costruzione dell'identità professionale legata in particolare al senso di autoefficacia, e non essendo emerse ricerche che indagassero quantitativamente la possibile correlazione tra i due costrutti individuati, il presente studio intende:

- Rilevare possibili variazioni nella percezione di autoefficacia e importanza attribuita alle competenze in uscita dal percorso di laurea prima e dopo il tirocinio;
- Rilevare possibili variazioni nel processo di costruzione della propria identità professionale in relazione alle dimensioni della scala, tra i valori prima e dopo il tirocinio;
- Individuare possibili correlazioni tra i costrutti considerati;
- Indagare se attraverso l'esperienza di tirocinio il valore di discrepanza tra l'importanza attribuita e l'autoefficacia mostra una riduzione.

In considerazione quindi degli obiettivi individuati si sono formulate alcune ipotesi relativamente allo studio longitudinale:

Ipotesi 1: Durante il tirocinio si raggiunge una maggiore consapevolezza dell'importanza attribuita alle competenze attese in uscita dal percorso di laurea e aumenta la percezione della propria efficacia rispetto alle stesse.

Ipotesi 2: Si evidenzia una variazione nelle dimensioni che riguardano il processo di costruzione dell'identità professionale, rilevando un differenziale nei dati nello studio longitudinale.

Ipotesi 3: Il valore di discrepanza tra l'autoefficacia e l'importanza attribuita diminuisce in chi svolge il tirocinio rispetto a chi non lo svolge.

Ipotesi 4: Le variabili di qualità del tirocinio incidono nella variazione delle tre scale considerate.

5.1.2. Strumenti

Gli studi hanno previsto la somministrazione di un questionario diviso in tre sezioni volte ad indagare l'identità professionale, la percezione di autoefficacia rispetto alle competenze in uscita dai corsi di studio e l'importanza attribuita alle stesse. Le ragioni della scelta degli strumenti, coerentemente con quanto esplicitato nelle note introduttive (cfr. 5.1), si ritrovano da un lato nel considerare processi di esplorazione e impegno, processi interindividuali e processi sociali indagati in relazione alla costruzione dell'identità professionale (PISQ-5d, Mancini et al., 2015) e dall'altra di considerare l'autoefficacia e l'importanza attribuita in relazione all'esperienza e misurata in considerazione di specifici riferimenti professionali (Bandura, 2000). Le sezioni vengono di seguito presentate entrando nello specifico delle tre scale utilizzate per la raccolta dei dati (la lista degli item è riportata interamente nelle Appendici 6 e 7).

Sezione 1: “Mi penso come futuro/a educatore/trice” e “Mi penso come futura/o Pedagogista”

“Mi penso come futuro/a educatore/trice”/“Mi penso come futura/o Pedagogista” è un questionario formato da 20 item che si basa su un adattamento del PISQ-5d fatto in accordo con gli autori (Mancini et al., 2015), andando a modificare solamente il termine indicante la professione (in origine il questionario presentava il termine psicologo/a, sostituito da educatore/trice e pedagogista). Per la compilazione è stato chiesto ai partecipanti di rispondere alle domande su una scala Likert a 5 punti da “Per niente” a “Moltissimo”. Il questionario è volto ad indagare, sulla base di un'estensione del paradigma degli stati di identità (Crocetti et al., 2008; Crocetti et al., 2010), i processi di esplorazione delle alternative identitarie su 5 diverse dimensioni (Mancini & Tonarelli, 2013; Mancini et al., 2015) costruite e descritte come segue:

- **Esplorazione profonda:** indaga la modalità di vivere attivamente l'impegno della professione. Propone domande quali: Le capita di pensare ai vantaggi e agli svantaggi che comporta il fatto di diventare una/un educatrice/ore? Le capita di riflettere se la professione di educatrice/ore sia quella più adatta per Lei?.
- **Identificazione con l'impegno:** indaga le scelte fatte in ambiti centrali per l'identità e la misura in cui gli individui si identificano con queste scelte. Propone domande quali:

Pensarsi come futura/o educatrice/ore la aiuta a capire meglio chi Lei è? Pensarsi come futura/o educatrice/ore la fa sentire sicura/o di sé stessa/o?

- **Riconsiderazione dell'impegno:** indaga i tentativi degli individui di confrontare i loro impegni con altre alternative disponibili e gli sforzi di cambiare gli impegni assunti in quanto non più soddisfacenti. Alcuni esempi sono: Se potesse cambiare la sua scelta per questa professione, lo farebbe?; Le capita di pensare che sarebbe meglio prepararsi per svolgere un'altra professione?
- **Misura delle pratiche:** presenta domande che si ispirano ad alcune scale sviluppate nell'ambito degli studi sull'identità etnica, in particolare alla specifica sottoscala del Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM) di Phinney (1992). Ad esempio: Legge libri e/o articoli scritti da educatori/pedagogisti professionisti? Si informa circa le norme che regolamentano la professione di educatrice/ore?
- **Affermazione/Identificazione:** presenta domande ricavate dalla scala sull'identificazione di Brown e colleghi (1986) in relazione all'importanza attribuita alla categoria professionale e all'orgoglio di far parte di quella categoria. Alcuni esempi sono: Quanto è importante per lei diventare educatrice/ore? È orgogliosa/o di diventare una/o educatrice/ore?.

Sezione 2: “In quanto futuro/a educatore/trice...” e “In quanto futuro/a pedagogista...”

Gli strumenti sono due scale volte ad indagare quanto gli studenti si percepiscano efficaci rispetto ai *learning outcomes* (Federighi, 2018; Torlone, 2018) attesi in uscita dai corsi di laurea triennale e magistrale costruiti e validati nello studio pilota di cui sono stati riportati i risultati nel capitolo precedente (cfr. Cap. 4). La scala è composta da 49 item per la laurea triennale in cui sono state individuate 4 dimensioni (così come descritto nel capitolo precedente, cfr. 4.5.3) riferibili a **competenze progettuali e procedurali; competenze relazionali e comunicative; competenze formative; soft skills e conoscenze teoriche**. Mentre la scala costruita e utilizzata per la laurea magistrale è composta da 51 item divisi in 4 dimensioni (così come descritto nel capitolo precedente, cfr. 4.6.3) riferibili a: **progettazione, coordinamento e soft skills; applicare conoscenze teoriche; competenze gestionali; competenze formative**.

Per la compilazione è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo con quanto espresso nell'item su una scala Likert a 5 punti che va da "Per niente d'accordo" a "Totalmente d'accordo".

Sezione 3: "Quanto è importante per essere un/a educatore/trice..." e "Quanto è importante per essere un/a pedagoga..."

Gli strumenti sono due scale volte ad indagare quanta importanza viene attribuita dagli studenti ai *learning outcomes*. Questi strumenti sono strettamente legati alle scale dell'autoefficacia, in quanto sono stati costruiti a partire dagli item delle stesse, in cui si descrivono competenze, abilità e conoscenze attesi in uscita dal percorso accademico. Gli item delle due scale riportano lo stesso contenuto anche se formulato in maniera differente. La scala è composta da 49 item per la laurea triennale e da 51 per la laurea magistrale.

Per la compilazione è stato chiesto ai partecipanti di indicare quanto ritenessero importante ciò che veniva espresso nell'item in una scala Likert a 5 punti che va da "Per niente" a "Moltissimo".

5.1.3. Procedura

Lo studio longitudinale ha previsto due rilevazioni a Settembre/Novembre 2023 (d'ora in poi t0) e Marzo/Aprile 2024 (d'ora in poi t1). Il tempo trascorso tra le due somministrazioni previste dello studio, purché breve, è stato funzionale alla creazione dei due gruppi che differissero per la variabile tirocinio. Il questionario è stato somministrato utilizzando la piattaforma Microsoft Forms. Per poter individuare il rispondente e incrociare i dati delle diverse somministrazioni senza poter in alcun modo riconoscere il soggetto è stata chiesta una pseudonimizzazione, ovvero l'indicazione di un codice alfanumerico secondo le indicazioni inserite nel Form. La compilazione dei questionari ha richiesto un tempo medio di compilazione di circa 17 minuti per gli studenti della laurea triennale e 18 minuti per quelli della laurea magistrale.

La prima somministrazione è avvenuta nei primi incontri di avvio al tirocinio previsti dai corsi di laurea, e successivamente il questionario è stato inviato attraverso e-mail istituzionale a tutti gli studenti iscritti all'anno accademico di interesse (terzo anno della L-19, immatricolati nell'a. a. 2021-2022, secondo anno della LM-50, immatricolati nell'a. a. 2022-2023) così da poter raggiungere anche gli studenti non presenti all'incontro. Proporla in presenza e in occasione

dell'incontro di avvio del tirocinio ha permesso una fase di *briefing* iniziale per spiegare il questionario e lo scopo dello studio, e una di *debriefing* finale, dove gli studenti sono stati invitati a partecipare anche alle successive somministrazioni. Tali informazioni sono state inserite anche nell'e-mail inviata per la richiesta di partecipazione.

Per la seconda somministrazione si è chiesto ai docenti di diversi insegnamenti che coinvolgessero gli studenti di triennale (su entrambi i curriculum) e quelli di magistrale di proporre il questionario durante le ore di lezione. Successivamente il questionario è stato inviato tramite e-mail istituzionale, così da raggiungere anche agli studenti non presenti alle lezioni.

5.1.4. Piano delle analisi statistiche

Per ogni scala somministrata sono state svolte analisi preliminari, dopodiché sono state svolte analisi di correlazione tra le scale e analisi della varianza. Le analisi statistiche sono state condotte SPSS Statistics v 28.0.1.1.

Si è inoltre indagato il valore di discrepanza (Cardarello *et al.*, 2016; Zobbi & Pintus, 2022) tra le scale di autoefficacia e importanza attribuita in relazione ai *learning outcomes* (Federighi, 2018; Tortone, 2018) per i due corsi di laurea.

5.2. Tirocinio, autoefficacia e identità professionale in futuri educatori

5.2.1. Partecipanti

La partecipazione allo studio è stata proposta agli studenti del terzo anno di laurea triennale (immatricolati nell'a. a. 2021/2022) del corso di studi in Scienze dell'educazione e dei processi formativi dell'Università di Parma.

La popolazione era costituita da un totale di 337 studenti iscritti, hanno partecipato alla prima somministrazione 221 studenti e 194 alla seconda. Volendo indagare le variazioni nelle due somministrazioni ai medesimi soggetti, sono stati incrociati i dataset considerando solamente gli studenti che avessero preso parte ad entrambe le somministrazioni (Tab. 1).

n.	102
Genere	F: 94.1 % M: 5.9 %
Età	20-25 anni: 85.4 %

	26-30 anni: 3.9 % 31-35 anni: 2,9 % 36-40 anni: 2.9% Oltre 40: 4.9%
Curriculum	Curriculum infanzia: 53% Curriculum socio-pedagogico: 47%
Ha già svolto lavoro di educatore	Sì: 14% (93% meno di 5 anni; 7% da 5 a 9 anni) No: 86%

Tab. 1_Numerosità e caratteristiche del campione

Nella prima somministrazione, inoltre, si sono chieste agli studenti alcune prospettive e idee in relazione al tirocinio, poi anch'esse considerate in fase di analisi. Di seguito si riportano le domande e le percentuali di risposta:

- Pensa che svolgere un tirocinio possa aiutarla nella ricerca di un impiego dopo la laurea? (Sì: 94%; No: 6%);
- Pensa che il tirocinio possa aiutarla nella sua formazione di educatrice/ore? (Sì: 100%; No: 0%);
- Pensa che il tirocinio possa essere per lei un'esperienza soddisfacente? (Sì: 96%; No: 4%);
- Se non fosse prevista come attività obbligatoria, svolgerebbe il tirocinio? (Sì: 77%; No: 33%).

5.2.2. Analisi preliminari

Sono state svolte alcune analisi preliminari per indagare le caratteristiche descrittive delle tre scale ai due tempi di somministrazione come nelle tabelle riportate in appendice (App. 8).

5.2.3. Analisi di correlazione

Al fine di indagare la presenza di correlazioni tra gli aspetti considerati, ovvero tra autoefficacia, importanza attribuita e le dimensioni della scala dell'identità professionale, si è proceduto a svolgere le analisi di correlazione tra le scale proposte nei due tempi di somministrazione. I risultati ottenuti e riportati di seguito evidenziano una serie di correlazioni positive o negative e statisticamente significative considerando il coefficiente di correlazione con $p < .05$ e $p < .01$ (in Appendice 8 l'intera tabella dove vengono riportati tutti i valori di correlazione emersi dall'analisi).

L'Importanza Attribuita a t0 risulta positivamente correlata con l'Autoefficacia a t0 ($r = ,384^{***}$, $p <,001$), con l'Importanza Attribuita t1 ($r = ,429^{***}$, $p <,001$) e l'Autoefficacia a t1 ($r = ,258^{**}$, $p = ,009$).

L'Autoefficacia a t0 correla positivamente con l'Autoefficacia a t1 ($r = ,596^{**}$, $p <,001$), con l'Identificazione con l'impegno t1 ($r = ,299^{**}$, $p = ,002$) e con la Misura delle pratiche t1 ($r = ,225^*$, $p = ,023$).

La dimensione dell'Esplorazione profonda a t0 risulta positivamente correlata con Identificazione con l'impegno a t0 ($r = ,491^{***}$, $p <,001$), Misura delle pratiche a t0 ($r = ,720^{***}$, $p <,001$) e Affermazione/Identificazione a t0 ($r = ,742^{***}$, $p <,001$) e negativamente con la Riconsiderazione dell'impegno a t0 ($r = -,514^{***}$, $p <,001$).

La dimensione dell'Identificazione con l'impegno a t0 risulta correlata positivamente con l'Affermazione/Identificazione a t0 ($r = ,499^{***}$, $p <,001$) e Misura delle pratiche a t0 ($r = ,813^{***}$, $p <,001$).

La dimensione della Riconsiderazione dell'impegno a t0 risulta correlata negativamente con la Misura delle pratiche a t0 ($r = -,478^{***}$, $p <,001$) e l'Esplorazione profonda a t1 ($r = -,217^*$, $p = ,028$).

La Misura delle pratiche a t0 correla positivamente con l'Affermazione/Identificazione a t0 ($r = ,752^{***}$, $p <,001$).

L'Importanza Attribuita a t1 mostra una correlazione positiva con Autoefficacia t1 ($r = ,395^{***}$, $p <,001$) e Affermazione/Identificazione a t1 ($r = ,245^*$, $p = ,013$).

L'Autoefficacia a t1 correla positivamente con Identificazione con l'impegno t1 ($r = ,338^{***}$, $p <,001$), Riconsiderazione dell'impegno t1 ($r = ,374^{***}$, $p <,001$) e Misura delle pratiche a t1 ($r = ,261^{**}$, $p = ,008$).

La dimensione dell'Esplorazione profonda t1 correla negativamente con le dimensioni di Identificazione con l'impegno t1 ($r = -,641^{***}$, $p <,001$) e della Misura delle pratiche a t1 ($r = -,435^{***}$, $p <,001$) e positivamente con Affermazione/Identificazione in t1 ($r = ,229^*$, $p = ,021$).

La dimensione dell'Identificazione con l'impegno a t1 correla positivamente con Riconsiderazione dell'impegno in t1 ($r = ,314^{**}$, $p = ,001$) e Misura delle pratiche a t1 ($r = ,622^{***}$, $p <,001$).

La Riconsiderazione dell'impegno risulta correlata positivamente con Misura delle pratiche t1 ($r = ,336^{***}$, $p <,001$) e Affermazione/Identificazione a t1 ($r = ,220^*$, $p = ,027$).

Vista la correlazione statisticamente significativa tra le scale intere dell'Autoefficacia e dell'Importanza Attribuita nei due tempi di somministrazione, si è scelto inoltre di indagare in ottica esplorativa le possibili correlazioni interne alle dimensioni che costituiscono le scale di cui si trovano i risultati in appendice (App. 8) dove viene riportata l'intera tabella dei valori di correlazione emersi dall'analisi.

5.2.4. Analisi della varianza

L'obiettivo principale dello studio è stato indagare una possibile incidenza dell'esperienza di tirocinio rispetto ai costrutti considerati. Per questo motivo si sono svolte analisi della varianza attraverso una ANOVA a misure ripetute, al fine di cogliere variazioni significative sui due tempi di somministrazione e relativamente all'esperienza di tirocinio.

Ai fini dell'analisi si sono inoltre considerati alcuni fattori fissi di tipo socio-anagrafico come l'esperienza di lavoro pregressa, l'età, il curriculum di iscrizione o la laurea precedente. Nessuno di questi fattori è risultato statisticamente significativo nell'analisi della varianza.

Per gli studenti che avessero svolto il tirocinio curriculare nel periodo compreso tra le due somministrazioni sono stati inoltre considerati alcuni indicatori di qualità del tirocinio emersi dalla letteratura di riferimento (Bastianoni & Spaggiari, 2016; De Canale, 2015; Gambacorti-Passerini, 2019; Palese *et al.*, 2016) e dal lavoro svolto in collaborazione con i tutor aziendali (cfr. Cap. 3). Tali indicatori sono stati inseriti nella seconda somministrazione ponendo domande a risposta chiusa (si/no) in relazione all'esperienza di tirocinio volte a rilevare la presenza di tale indicatore:

- Monitoraggio e supervisione da parte dell'università
- Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università
- Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale
- Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale
- Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana
- Partecipazione agli incontri di équipe
- Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio
- Accompagnamento nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio
- Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza

- Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale
- Uso del diario di bordo
- Connessione con il progetto di tesi

ANOVA a misure ripetute in relazione alle tre scale

Ai fini dell'analisi della varianza tra le due rilevazioni (dal t0 al t1) si è proceduto all'analisi tramite ANOVA a misure ripetute (2X2) con un modello fattoriale misto. Tali analisi sono state svolte entro i soggetti per tutte le scale considerate ovvero Autoefficacia (A), Importanza Attribuita (IA) e le dimensioni della scala dell'identità professionale (Esplorazione profonda; Identificazione con l'impegno; Riconsiderazione dell'impegno; Misura delle pratiche; Affermazione/Identificazione).

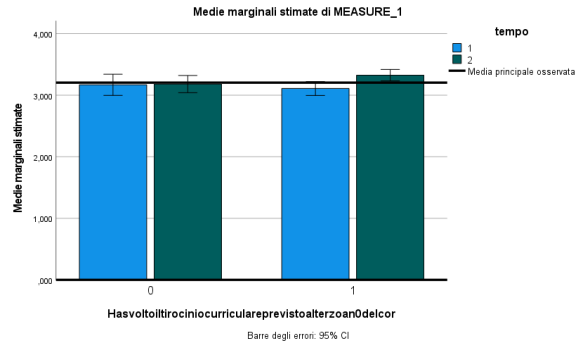
È stato inoltre aggiunto come fattore fisso l'aver svolto il tirocinio (0=No, 1= Sì) nel periodo compreso tra le due somministrazioni. Nel periodo considerato del totale di 102 studenti, 71 hanno svolto il tirocinio e 31 no. Di seguito vengono riportati i risultati delle analisi.

5.2.4.1. Autoefficacia

	Tirocinio	M	DS	n
A t0	0	3,2	0,57	31
	1	3,1	0,44	71
A t1	0	3,2	0,44	31
	1	3,3	0,37	71

Tab. 2_ Valori medi e deviazione standard relativi alla scala dell'Autoefficacia nei due tempi di somministrazione

Nel calcolo della varianza è emerso un valore statisticamente significativo in relazione all'esperienza di tirocinio $F(1,100)= 5,849$; $p= ,017$ (mostrando anche a t0 una differenza significativa per entrambi i gruppi).



La varianza è stata inoltre indagata in considerazione delle dimensioni della scala non mostrando tuttavia una significatività statistica in relazione all'esperienza di tirocinio. Di seguito sono indicati i valori descrittivi delle dimensioni (cfr. Tab. 3, 4, 5, 6) e i valori risultanti dal calcolo della varianza.

Competenze progettuali e procedurali

	Tirocinio	M	DS	n
Competenze progettuali e procedurali t0	0	3.3	0.70	31
	1	3.1	0.65	71
Competenze progettuali e procedurali t1	0	3.3	0.52	31
	1	3.3	0.56	71

Tab. 3_ Valori medi e deviazione standard relativi alla dimensione competenze progettuali e procedurali (Autoefficacia) nei due tempi di somministrazione

I valori del calcolo della varianza non mostrano una significatività statistica $F(1,100)= 1,023, p= ,314$.

Competenze relazionali e comunicative

	Tirocinio	M	DS	n
Competenze relazionali e comunicative t0	0	3.5	0.68	31
	1	3.3	0.67	71
Competenze relazionali e comunicative A t1	0	3.6	0.50	31
	1	3.5	0.58	71

Tab. 4_ Valori medi e deviazione standard relativi alla dimensione competenze relazionali e comunicative (Autoefficacia) nei due tempi di somministrazione

I valori del calcolo della varianza non mostrano una significatività statistica $F(1,100)=,588, p=,445$.

Competenze formative

	Tirocinio	M	DS	n
Competenze formative t0	0	2.9	0.38	31
	1	2.8	0.47	71
Competenze formative A t1	0	2.8	0.35	31
	1	2.8	0.48	71

Tab. 5_ Valori medi e deviazione standard relativi alla dimensione competenze formative (Autoefficacia) nei due tempi di somministrazione

I valori del calcolo della varianza non mostrano una significatività statistica $F(1,100)=,931, p=,337$.

Soft skills e conoscenze teoriche

	Tirocinio	M	DS	n
Soft skills e conoscenze teoriche t0	0	3.0	0.78	31
	1	2.9	0.74	71
Soft skills e conoscenze teoriche t1	0	3.1	0.77	31
	1	3.2	0.72	71

Tab. 6_ Valori medi e deviazione standard relativi alla dimensione soft skills e conoscenze teoriche (Autoefficacia) nei due tempi di somministrazione

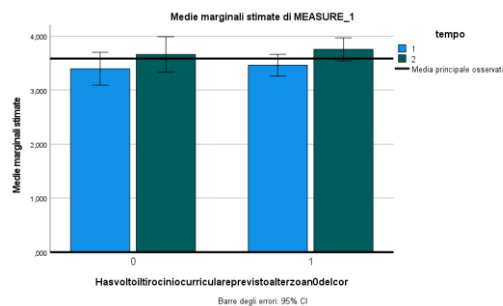
I valori del calcolo della varianza non mostrano una significatività statistica $F(1,100)=2,108, p=,150$.

5.2.4.2. Importanza Attribuita

	Tirocinio	M	DS	n
IA t0	0	3,4	0,87	31
	1	3,5	0,84	71
IA t1	0	3,7	1,01	31
	1	3,8	0,87	71

Tab. 7_ Valori medi e deviazione standard relativi alla scala dell'Importanza Attribuita nei due tempi di somministrazione

Nel calcolo della varianza sulla scala totale non è emerso un valore statisticamente significativo in relazione all'esperienza di tirocinio $F(1,100)= ,020; p= ,889$.



La varianza è stata inoltre indagata in considerazione delle dimensioni della scala non mostrando tuttavia una significatività statistica in relazione all'esperienza di tirocinio. Di seguito sono indicati i valori descrittivi delle dimensioni (cfr. Tab. 8, 9, 10, 11) e i valori risultanti dal calcolo della varianza.

Competenze progettuali e procedurali

	Tirocinio	M	DS	n
Competenze progettuali e procedurali t0	0	3.4	0.96	31
	1	3.5	0.95	71
Competenze progettuali e procedurali t1	0	3.8	0.96	31
	1	3.7	1,00	71

Tab. 8_ Valori medi e deviazione standard relativi alla dimensione competenze progettuali e procedurali (Importanza Attribuita) nei due tempi di somministrazione

I valori del calcolo della varianza non mostrano una significatività statistica in relazione al fattore tirocinio $F(1,100) = ,971, p = ,327$.

Competenze relazionali e comunicative

	Tirocinio	M	DS	n
Competenze relazionali e comunicative t0	0	3.5	0.92	31
	1	3.6	0.88	71
Competenze relazionali e comunicative t1	0	3.9	0.94	31
	1	3.8	0.95	71

Tab. 9_ Valori medi e deviazione standard relativi alla dimensione competenze relazionali e comunicative (Importanza Attribuita) nei due tempi di somministrazione

I valori del calcolo della varianza non mostrano una significatività statistica in relazione al fattore tirocinio $F(1,100)= ,815 , p=,369$.

Competenze formative

	Tirocinio	M	DS	n
Competenze formative t0	0	3.5	0.88	31
	1	3.4	0.84	71
Competenze formative t1	0	3.8	0.35	31
	1	3.9	0.97	71

Tab. 10_ Valori medi e deviazione standard relativi alla dimensione competenze formative (Importanza Attribuita) nei due tempi di somministrazione

I valori del calcolo della varianza non mostrano una significatività statistica in relazione al fattore tirocinio $F(1,100)= ,518 , p=,473$.

Soft skills e conoscenze teoriche

	Tirocinio	M	DS	n
Soft skills e conoscenze teoriche t0	0	3.1	0.86	31
	1	3.2	0.87	71
Soft skills e conoscenze teoriche t1	0	3.5	1.4	31
	1	3.4	0.93	71

Tab. 11_ Valori medi e deviazione standard relativi alla dimensione soft skills e conoscenze teoriche (Importanza Attribuita) nei due tempi di somministrazione

I valori del calcolo della varianza non mostrano una significatività statistica in relazione al fattore tirocinio $F(1,100)= 1,254 , p=,266$.

5.2.4.3. Dimensioni dell'Identità Professionale

La scala dell'identità professionale, così come illustrato nella sezione relativa agli strumenti, risulta suddivisa in cinque dimensioni di cui si riportano i risultati delle analisi.

Esplorazione Profonda

	Tirocinio	M	DS	n
Esplorazione profonda T0	0	3,7	0,67	31
	1	3,8	0,82	71
Esplorazione profonda T1	0	2,2	0,82	31
	1	2,1	0,82	71

Tab. 12_ Valori medi e deviazione standard relativi alla dimensione dell'Esplorazione Profonda nei due tempi di somministrazione

Nel calcolo della varianza non è emerso un valore statisticamente significativo in relazione all'esperienza di tirocinio $F(1,100)=,860$; $p=,356$.

Identificazione con l'impegno

	Tirocinio	M	DS	n
Identificazione con l'impegno T0	0	2,5	0,81	31
	1	2,7	0,77	71
Identificazione con l'impegno T1	0	3,9	0,78	31
	1	3,8	0,76	71

Tab. 13_ Valori medi e deviazione standard relativi alla dimensione dell'Identificazione con l'impegno nei due tempi di somministrazione

Nel calcolo della varianza non è emerso un valore statisticamente significativo in relazione all'esperienza di tirocinio $F(1,100)=,934$; $p=,336$.

Riconsiderazione dell'impegno

	Tirocinio	M	DS	N
Riconsiderazione dell'impegno T0	0	1,9	0,52	31
	1	2,1	0,88	71
Riconsiderazione dell'impegno T1	0	2,6	0,73	31
	1	2,8	0,74	71

Tab. 14_ Valori medi e deviazione standard relativi alla dimensione della Riconsiderazione dell'impegno nei due tempi di somministrazione

Nel calcolo della varianza non è emerso un valore statisticamente significativo in relazione all'esperienza di tirocinio $F(1,100)=,001$; $p=,979$.

Misura delle pratiche

	Tirocinio	M	DS	n
Misura delle pratiche T0	0	3,0	0,52	31
	1	3,1	0,78	71
Misura delle pratiche T1	0	3,0	0,64	31
	1	3,1	0,75	71

Tab. 15_ Valori medi e deviazione standard relativi alla dimensione della Misura delle pratiche nei due tempi di somministrazione

Nel calcolo della varianza non è emerso nessun valore statisticamente significativo in relazione all'esperienza di tirocinio $F(1,100)=,017, p=,896$.

Affermazione/Identificazione

	Tirocini o	M	DS	n
Affermazione/Identificazione e T0	0	2,8	0,39	31
	1	2,9	0,44	71
Affermazione/Identificazione e T1	0	3,3	0,51	31
	1	3,2	0,58	71

Tab. 16_ Valori medi e deviazione standard relativi alla dimensione dell'Affermazione/Identificazione nei due tempi di somministrazione

Nel calcolo della varianza non è emerso un valore statisticamente significativo in relazione all'esperienza di tirocinio $F(1,100)= 2,943, p= ,089$.

In generale quindi si denotano variazioni significative in relazione al tirocinio nei due tempi di somministrazione solamente per la scala dell'autoefficacia.

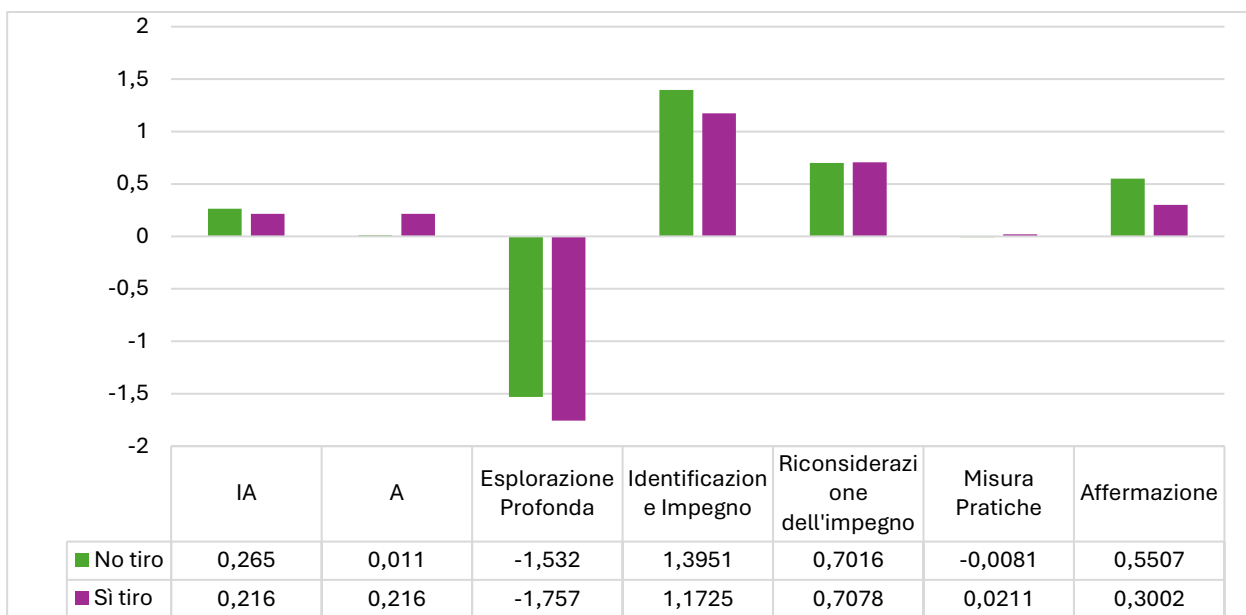


Fig. 1_Variazioni (t1-t0) delle tre scale

5.2.4.4. Variabili di qualità del tirocinio

Al fine di cogliere se gli elementi di qualità del tirocinio considerati e proposti nella seconda somministrazione fossero significativi rispetto alla varianza nelle tre scale, è stata svolta una ANOVA a misure ripetute (1X2) inserendo come fattore fisso ognuna delle variabili di qualità nel gruppo di studenti che ha svolto il tirocinio. Di seguito, prima dei risultati delle analisi vengono riportate le frequenze di risposte si/no per ogni variabile:

Variabili di qualità del tirocinio	Si	No
Ha ricevuto monitoraggio e supervisione da parte dell'università?	64	7
Ha partecipato agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università?	71	0
Ha ricevuto un tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale?	55	16
Ha ricevuto dei feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza da parte del tutor aziendale?	47	24
Ha ricevuto stimoli ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana da parte del tutor aziendale?	52	19
Ha partecipazione agli incontri di équipe?	60	11

Ha avuto accesso alla documentazione interna al servizio e relativa possibilità di analisi?	57	14
E' stato accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio?	61	10
Ha utilizzato il diario di bordo come strumento di riflessione sull'esperienza?	59	12
Ha avuto modo di utilizzare altri strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale?	35	36
Ha avuto modo di confrontarsi con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza durante il tirocinio?	65	6
Il suo progetto di tesi sarà in connessione con l'esperienza di tirocinio?	30	41

Tab 17_Variabili di qualità del tirocinio indagate nella seconda somministrazione

Le 12 variabili di qualità del tirocinio inserite come fattore fisso in fase di analisi della varianza tra le due somministrazioni rispetto all'esperienza di tirocinio non sono tutte risultate significative. Si è inoltre indagato come elemento di qualità l'inserimento dello studente in uno degli enti accoglienti che hanno partecipato alla ricerca-azione (cfr. Cap. 3). Le tabelle con i risultati di tutte le analisi vengono riportate in appendice (App. 8) mentre di seguito si ritrovano i risultati rilevanti da un punto di vista statistico.

Nella scala dell'*Importanza Attribuita* sono emerse variazioni significative legate all'utilizzo di strumenti per la raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale, con un valore di $F(1,69)=6,185$; $p=,015$. Al contrario, per quanto riguarda la scala dell'*Autoefficacia*, non sono stati riscontrati valori statisticamente significativi per nessuna delle variabili di qualità considerate

Relativamente alla dimensione dell'*Esplorazione profonda* sono stati rilevati valori statisticamente significativi in relazione all'aver accesso alla documentazione del servizio $F(1,69)=11,955$; $p<,001$.

Inoltre, la dimensione dell'*Identificazione con l'impegno* ha mostrato risultati statisticamente significativi in relazione ai seguenti fattori: monitoraggio e supervisione da parte dell'università $F(1,69)=4,581$; $p=,036$; feed back costruttivi sui punti di forza e di debolezza da parte del tutor aziendale $F(1,69)=5,450$; $p=,022$; stimolo ad integrare la conoscenza teorica con la pratica

educativa da parte del tutor aziendale $F(1,69)= 7,677$; $p=,007$; e partecipazione agli incontri di équipe $F(1,69)= 4,616$; $p= ,035$.

Nella dimensione dell'identità professionale chiamata *Riconsiderazione dell'impegno* si è evidenziata una variazione significativa relativamente all'aver avuto l'occasione di confrontarsi con il gruppo di studenti $F(1,69)= 4,655$; $p= ,034$.

Rispetto alla dimensione della *Misura delle pratiche*, sono emersi risultati statisticamente significativi in riferimento all'aver ricevuto un tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale $F(1,69)= 7,070$; $p= ,010$, e all'aver ricevuto stimoli ad integrare teoria e pratica $F(1,69)= 11,297$; $p=,001$.

Nella dimensione *Affermazione/Identificazione* non sono state evidenziate variazioni significative rispetto a nessuna delle variabili di qualità del tirocinio considerate.

Infine, si è svolta un'analisi della varianza considerando come fattore fisso l'essere stati accolti da un ente partecipante al percorso di ricerca-azione proposto ai tutor aziendali. Le analisi hanno mostrato come l'aver svolto un tirocinio in uno di questi enti incida in maniera significativa sia rispetto alla scala dell'*Autoefficacia* con valori $F(1,69)= 11,906$; $p= <,001$, sia in relazione all'*Importanza Attribuita* $F(1,69)=6,954$; $p= ,010$.

5.2.5. Discrepanza IA-A

Volendo, inoltre, cogliere il valore di discrepanza tra l'importanza attribuita e l'autoefficacia come possibile indicatore di bisogni formativi latenti negli studenti (Zobbi & Pintus, 2022), si è sottratto il valore di A a IA per entrambe le rilevazioni. Le analisi di correlazione tra i risultati di discrepanza delle due somministrazioni hanno mostrato una significatività statistica $r(100)=.380$, $p <.001$, mentre la varianza tra le due somministrazioni in relazione al fattore tirocinio non risulta statisticamente significativa $F(1,100)=2,818$; $p= ,096$. Tuttavia si riportano di seguito alcuni dati e grafici al fine di evidenziare una tendenza dei valori utile per muovere alcune riflessioni in fase di discussione.

Dal grafico di seguito riportato (Fig. 2) è possibile notare come il valore di discrepanza tra l'IA e l'A rimanga maggiore tra le due somministrazioni nel gruppo che non svolge il tirocinio, e come invece diminuisca negli studenti che effettuano tale esperienza, mostrando quindi una variazione minore nel gruppo di studenti che ha svolto il tirocinio (Fig.3).

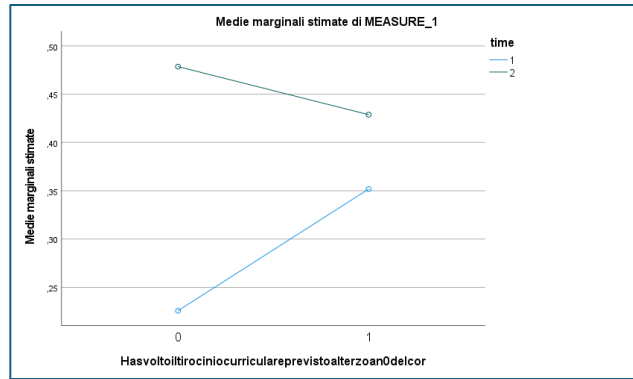


Fig. 2_Variazione dei gruppi, chi ha svolto (1) o non ha svolto (0) il tirocinio, da t0 a t1

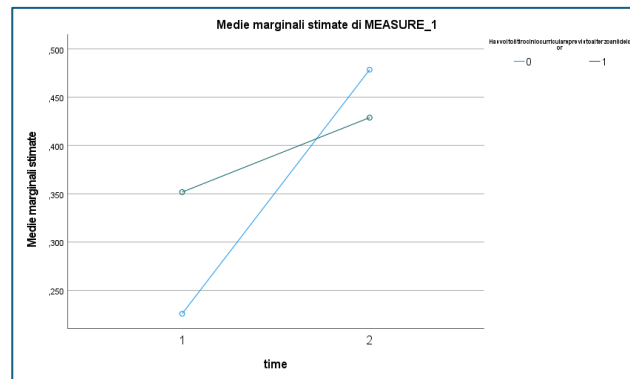


Fig. 3_Variazione da t0 (1) a t1 (2), in chi ha svolto (1) o non ha svolto (0) il tirocinio.

Il valore della discrepanza, ovvero la differenza tra l'importanza attribuita a una data competenza, in questo caso ai *learning outcomes* attesi in uscita dal corso di laurea, e la percezione di autoefficacia della stessa competenza, mostra valori più bassi negli studenti che hanno svolto il tirocinio rispetto a coloro che non hanno fatto tale esperienza, così come visibile dai grafici che seguono e dai relativi dati sulle scale totali (Fig. 4 e Fig. 5): il valore della discrepanza, quindi, in chi svolge il tirocinio è minore.

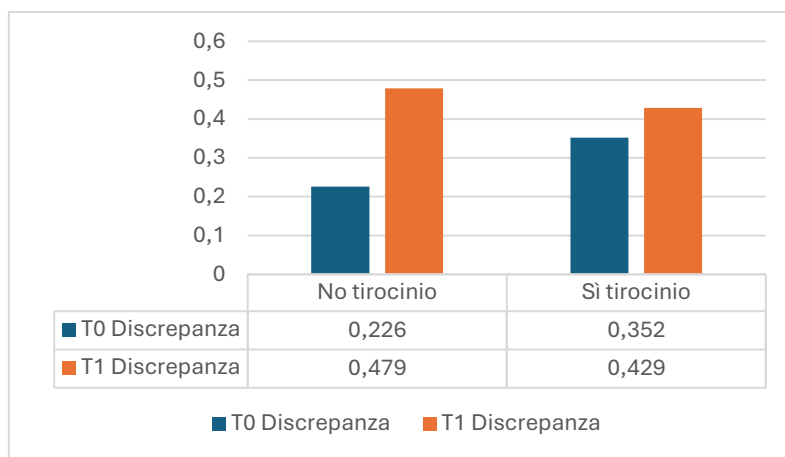


Fig. 4_Discrepanza IA-A nei due tempi di somministrazione

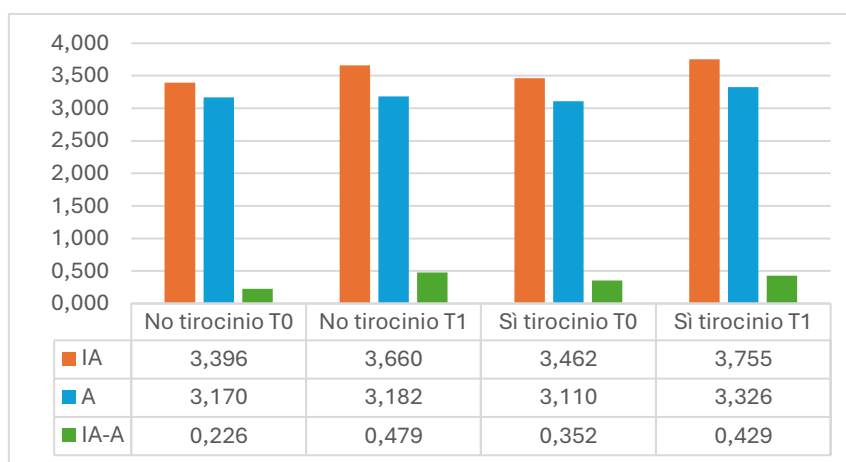


Fig. 5_Valori medi delle scale IA e A e discrepanza

Si è inoltre indagato il valore di discrepanza per le 4 dimensioni delle scale dell'Autoefficacia e dell'Importanza Attribuita: i valori coerentemente con la scala totale non mostrano una significatività statistica rispetto ai due tempi di somministrazione (tranne per la dimensione relativa a quelle che sono state definite come *competenze formative* $F(1,100)=10,311$; $p= ,002$) e solamente la dimensione individuata come *soft skills e conoscenze teoriche* mostra una variazione significativa in relazione all'esperienza di tirocinio ($F(1,100)=5,551$; $p= ,020$), si denota tuttavia la medesima tendenza del valore di discrepanza nel diminuire nel gruppo di studenti che ha svolto il tirocinio (cfr. Fig. 6, 7, 8, 9, 10).

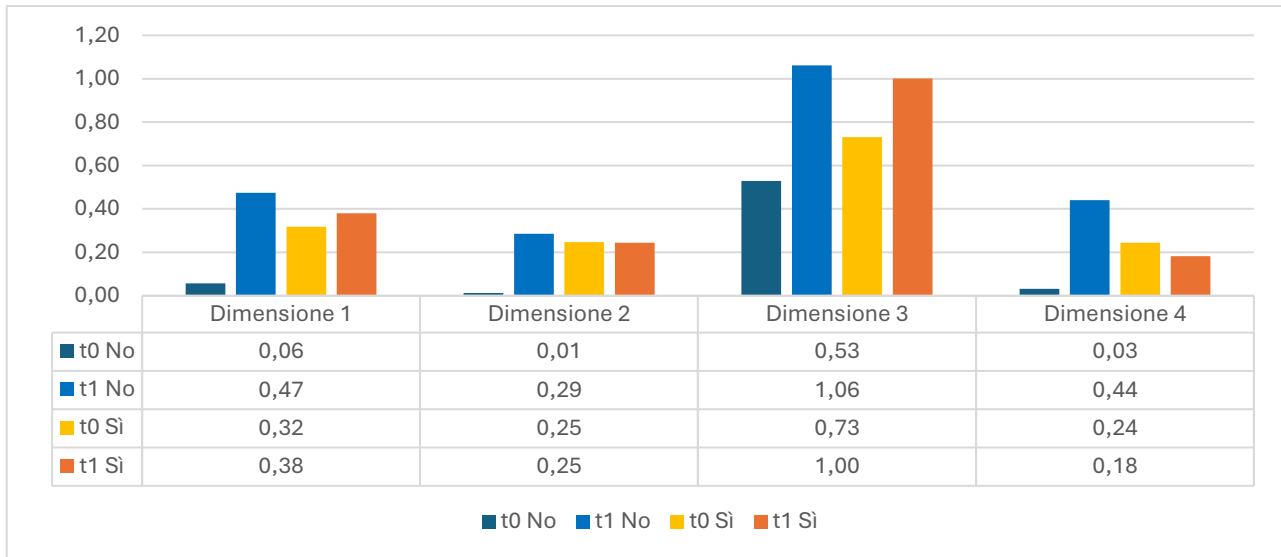


Fig. 6_Discrepanza IA-A nei due tempi di somministrazione

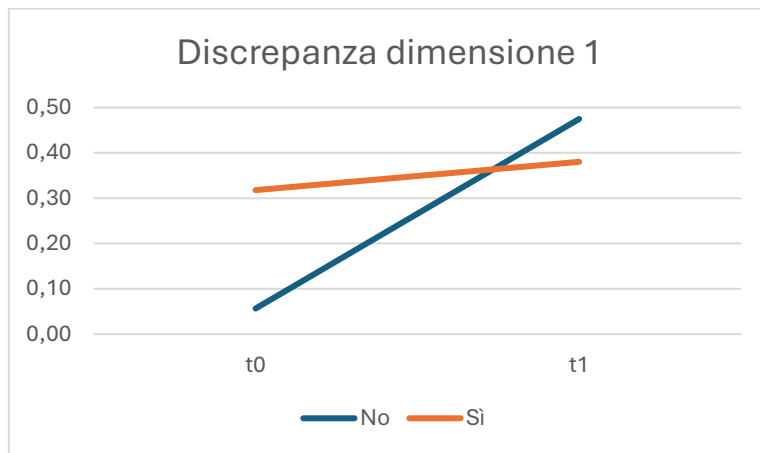


Fig.7_Variazione da t0 (1) a t1 (2), in chi ha svolto o non ha svolto il tirocinio per la dimensione relativa alle competenze progettuali e procedurali

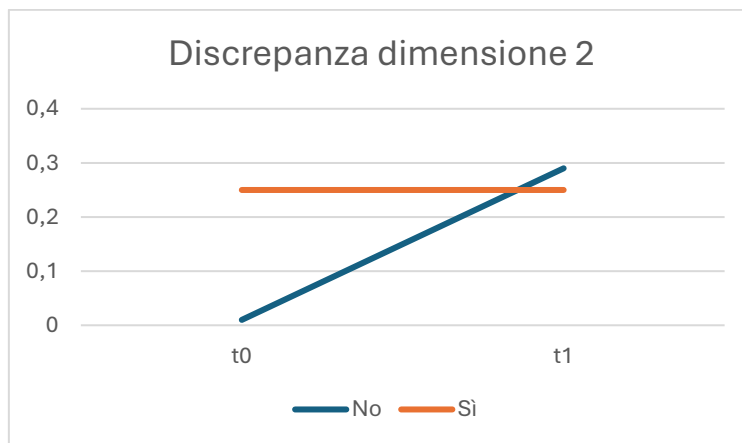


Fig. 8_Variazione da t0 (1) a t1 (2), in chi ha svolto o non ha svolto il tirocinio per la dimensione relativa alle competenze relazionali e comunicative

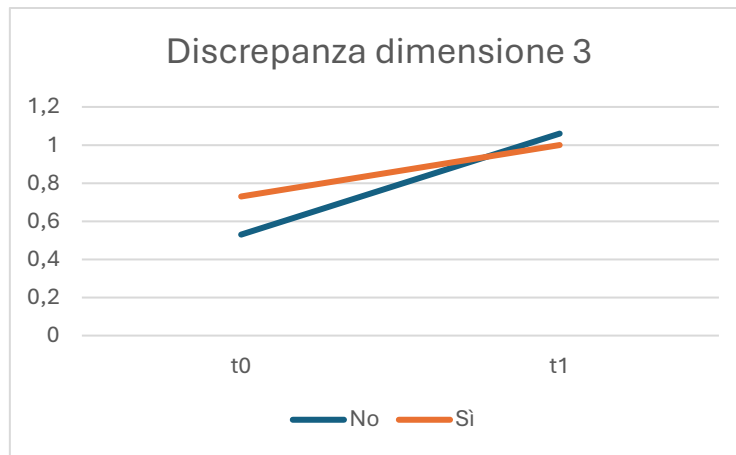


Fig. 9_Variazione da t0 (1) a t1 (2), in chi ha svolto o non ha svolto il tirocinio per la dimensione relativa alle competenze formative

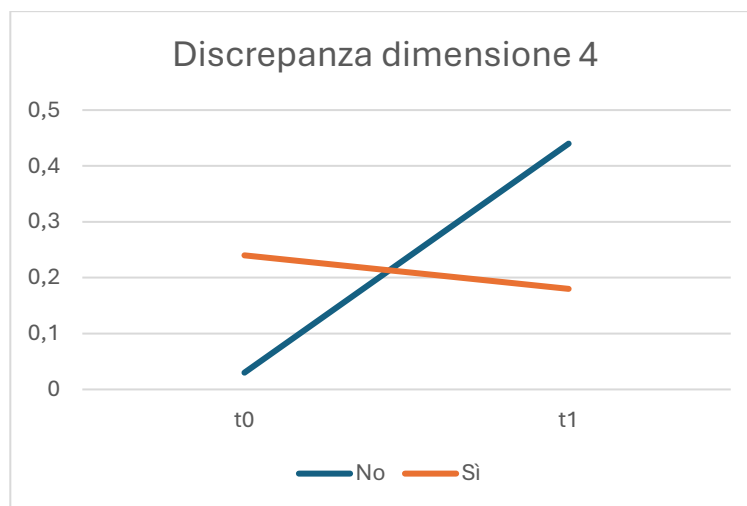


Fig. 10_Variazione da t0 (1) a t1 (2), in chi ha svolto o non ha svolto il tirocinio per la dimensione relativa alle soft skills e conoscenze teoriche

5.2.6. Gli item secondo le dimensioni emerse dallo studio condotto con i tutor aziendali

Gli item delle scale dell'autoefficacia e dell'importanza attribuita sono stati distribuiti e distinti sulla base delle dimensioni emerse dal lavoro con i tutor aziendali che riguardano gli ambiti di azione privilegiata del tutor nel percorso di affiancamento al tirocinante (équipe, connessione tra teoria e pratica, competenze specifiche, formazione/autoformazione, strumenti specifici, utenza, ruolo). Al fine di cogliere la varianza rispetto alle dimensioni individuate nei due tempi di somministrazione è stata svolta una ANOVA a misure ripetute con l'inserimento del tirocinio come fattore fisso. Le analisi non hanno mostrato una variazione significativa per nessuna delle

dimensioni considerate. Si riportano in appendice (App. 8) i grafici e i valori dei dati rispetto alle dimensioni indagate.

5.2.7. Discussione

Nei processi di costruzione dell'identità professionale come fenomeni strettamente connessi con aspetti personali e sociali, che promuovono processi di autoeregolazione e autoedirezione (Bochicchio, 2019), strettamente legati all'esperienza pratica, il tirocinio emerge come uno strumento utile non solo in tale processo ma anche in relazione all'autoefficacia, come strumento di *agency* essenziale nella costruzione della propria identità professionale. Così come suggerito anche dalla letteratura di riferimento (Mancini *et al.*, 2015) e come emerge dalle analisi di correlazione, la conoscenza diretta delle pratiche professionali porterebbe alla promozione dell'identificazione con tale professione, oltre che dell'autoefficacia. L'esplorazione di un contesto specifico porterebbe a promuovere occasioni di identificazione con la professione di riferimento. La possibilità di sperimentare e sperimentarsi nella pratica quotidiana del lavoro educativo promuoverebbe la possibilità di conoscere in maniera diretta le competenze proprie di una professione, riconoscendone l'importanza e portando a sentirsi maggiormente efficaci, così come suggerito dalle correlazioni positive nelle scale IA e A (e delle loro dimensioni) nei due tempi di somministrazione.

In particolare, lo studio appena presentato ha inteso indagare i costrutti considerati nella loro variazione attraverso l'esperienza di tirocinio così come indicato nelle ipotesi formulate. La prima ipotesi è stata in parte verificata: attraverso l'esperienza del tirocinio la percezione di efficacia personale rispetto ai *learning outcomes* attesi in uscita dal corso di laurea viene incrementata, così come evidenziato dalla teoria in riferimento all'autoefficacia (Bandura, 2000) per cui l'esperienza diretta promuove un maggiore apprendimento in riferimento alla figura professionale affiancata rispetto alla sola esperienza vicaria. L'ipotesi risulta solo parzialmente verificata, in quanto l'indice di importanza attribuita non subisce una variazione significativa rispetto all'esperienza di tirocinio, ma si evidenzia un aumento in entrambi i gruppi di studenti.

La seconda ipotesi in cui si prevedeva una variazione nelle dimensioni che riguardano il processo di costruzione dell'identità professionale viene accettata solo parzialmente, in quanto dai risultati di analisi si evince che tutte le dimensioni tranne la misura delle pratiche hanno avuto

una variazione significativa nei due tempi di somministrazione, ma nessuna in relazione all'esperienza di tirocinio. Questa variazione nei due tempi, ovvero a t0 e t1 dell'IA e delle dimensioni dell'IP, potrebbe indicare che l'approfondimento teorico con l'avanzamento dell'anno accademico, comune a tutti gli studenti, a prescindere dall'esperienza di tirocinio, abbia promosso attraverso le lezioni, i seminari, i laboratori, ecc. uno spostamento significativo dell'attribuzione di valore a determinate competenze facilitando una maggiore conoscenza del profilo professionale. Un elemento su cui si intende portare l'attenzione è la dimensione dell'esplorazione profonda che cala in maniera significativa, passando da $M=3,7990$; $DS=,77877$ a $M=2,1103$, $DS=,81870$. La misura dell'esplorazione profonda che indaga la modalità di vivere attivamente l'impegno della professione – ovvero di interrogarsi e riflettere in maniera attiva rispetto alle alternative identitarie prima di prendere decisioni, riflettendo sugli impegni e cercando nuove informazioni decidendo se questi si adattano bene alle loro capacità (Mancini et al., 2015) – potrebbe essere diminuita conseguentemente a una maggiore identificazione con la professione.

Un ulteriore approfondimento ha riguardato quanto l'esperienza di un tirocinio di qualità (così come da indicatori proposti) fosse significativa rispetto alla variazione delle tre scale considerate: l'ipotesi iniziale, per cui un tirocinio con determinate caratteristiche di qualità incidesse in maniera significativa sui costrutti indagati, viene parzialmente verificata in quanto solo alcune variabili incidono in maniera significativa nell'esperienza di tirocinio sugli indici considerati. Rispetto alla scala dell'*Autoefficacia*, per la quale non sono stati rilevati valori statisticamente significativi relativamente a nessuna delle variabili di qualità proposte, suggerisce che l'esperienza di tirocinio contribuisca a una maggiore efficacia personale in generale, valorizzando anche i risultati ottenuti con l'analisi della varianza.

La possibilità di utilizzare strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale risulta incidere in maniera significativa sull'attribuzione dell'importanza alle competenze proprie della professione; la competenza riflessiva legata all'uso di strumenti di raccolta di osservazioni essenziali nel lavoro educativo sostiene l'attribuzione di significato rispetto a ciò che si sta facendo e osservando (Mortari, 2004).

La partecipazione agli incontri di équipe, nonché l'accesso e l'accompagnamento alla documentazione interna del servizio, risultano essenziali ai fini della comprensione del lavoro

educativo; il tirocinante, attraverso il lavoro condiviso con personale più esperto interno all'ente accogliente, ha la possibilità di vivere momenti di confronto e scambio, oltre che di costruzione di pratiche e riflessività condivisa dell'azione educativa sperimentata nel servizio. Inoltre, come evidenziato dalla letteratura di riferimento sul tutor aziendale (Santoro, 2015) la possibilità di ricevere un tutoraggio attento e personalizzato che promuova la possibilità di integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana favorirebbe la dimensione della misura delle pratiche, che include la conoscenza diretta di pratiche proprie della professione.

Nel processo di costruzione dell'identità professionale e, in particolare, nell'esperienza di tirocinio l'essere accompagnati in maniera costante attraverso i monitoraggi previsti dal corso di laurea, ma anche da parte del tutor aziendale e dell'équipe educativa, così come ricevere lo stimolo ad integrare la conoscenza teorica con la prassi quotidiana promuove l'identificazione con la professione per cui ci si sta formando.

Il confronto riflessivo con il gruppo dei pari rispetto all'esperienza svolta, nei momenti previsti dal percorso accademico e guidati dai supervisor di tirocinio, promuoverebbe processi di riconsiderazione dell'impegno, attraverso lo stimolo a una riflessività condivisa tra gli studenti permetterebbe di conoscere e riflettere sui percorsi di tirocinio propri e dei colleghi in un'ottica costruttiva.

Inoltre un tutoraggio maggiormente consapevole e attento a tali dimensioni di qualità, così come ad esempio lo è quello dei tutor che hanno partecipato alla ricerca-azione, incide sia sulla percezione di Autoefficacia sia sull'Importanza Attribuita coerentemente anche con quanto individuato nella letteratura sul tutor aziendale (Bonometti & Cadei, 2018; Sosland & Lowental, 2017).

Tra le ipotesi iniziali vi era inoltre l'idea, come suggerito dalla letteratura (Cardarello *et al.*, 2016; Zobbi & Pintus, 2022), che l'esperienza e la conoscenza diretta dei contesti educativi promuovesse una diminuzione del valore di discrepanza tra importanza attribuita e autoefficacia in relazione alle competenze attese in uscita dal percorso di studi. Tale ipotesi viene accettata in quanto i valori medi riportati nei risultati la confermano, anche se con una variazione non significativa per tutte le scale. Alla luce di quanto mostrato anche dai grafici, si può dedurre che l'esperienza del tirocinio incida sia sulla percezione dell'autoefficacia che sull'importanza attribuita, mostrando valori mediamente maggiori su chi ha svolto il tirocinio rispetto a chi non lo ha svolto. Inoltre, una

variazione significativa della discrepanza sulla dimensione *soft skills e conoscenze teoriche* sostiene quanto già individuato dalla letteratura di riferimento (Chianese, & Cornacchia, 2020; De Canale, 2015; Sicurello, 2020) che il tirocinio è luogo privilegiato in cui promuovere competenze trasversali e fare dialogare teoria e pratica.

5.3. Tirocinio, autoefficacia e identità professionale in futuri pedagogisti

5.3.1. Partecipanti

La partecipazione allo studio è stata proposta agli studenti del secondo anno della laurea magistrale in Progettazione e coordinamento dei servizi educativi dell'Università di Parma (immatricolati nell'a. a. 2022/2023). La popolazione era costituita da un totale di 119 studenti iscritti; i rispondenti alla prima somministrazione sono stati 35, 41 alla seconda. Sono stati chiesti dati socio anagrafici quali età, genere, esperienza lavorativa pregressa, idee sul tirocinio. Volendo indagare le variazioni nelle due somministrazioni dei medesimi soggetti, sono stati incrociati i dataset e si sono considerati solamente gli studenti che avessero preso parte ad entrambe le somministrazioni (Tab. 18).

n.	14
Genere	F: 83% M: 17%
Età	20-25 anni: 60 % 26-30 anni: 14% 31-35 anni: 11% 36-40 anni: 6 % Oltre 40: 9 %
Già svolto lavoro di pedagoga	Sì: 0 No: 100 %
Pensa che svolgere un tirocinio possa aiutarla nella ricerca di un impiego dopo la laurea?	Sì: 91% No: 9%
Pensa che il tirocinio possa aiutarla nella sua formazione di pedagoga/ore?	Sì: 97% No: 3%
Pensa che il tirocinio possa essere per lei un'esperienza soddisfacente?	Sì: 94% No: 6%

Se non fosse prevista come attività obbligatoria, svolgerebbe il tirocinio?	Sì: 77% No: 23%
---	--------------------

Tab. 18_Numerosità e caratteristiche del campione

5.3.2. Analisi

Il totale dei rispondenti risultante da entrambe le somministrazioni (n. 14) non permette di svolgere analisi che possano essere statisticamente significative. Tuttavia, ai fini delle riflessioni conclusive si riportano comunque i valori medi delle scale considerate e le variazioni relative a t0 e t1 a scopo descrittivo ed esplorativo. Nell'appendice (App. 9) sono riportati i valori delle statistiche descrittive delle scale utilizzate.

Nelle tabelle e grafici che seguono (Tab. 19 e Fig. 11) si riportano i valori della scala dell'*Autoefficacia*, dell'*Importanza Attribuita* nelle due somministrazioni e relativamente all'esperienza di tirocinio, al fine di evidenziare una tendenza di andamento.

	IA t0	IA t1	A t0	A t1
Sì tiro	M=4,16; DS=0,82	M= 3,82 DS= 0,94	M= 3,23 DS= 0,73	M= 3,35 DS= 0,22
No Tito	M= 3,47 DS= 1,41	M= 3,83 DS= 0,77	M= 3,42 DS= 0,49	M= 3,29 DS= 0,42

Tab. 19_Valori medi e deviazione standard di IA e A in t0 e t1 in relazione ai due gruppi

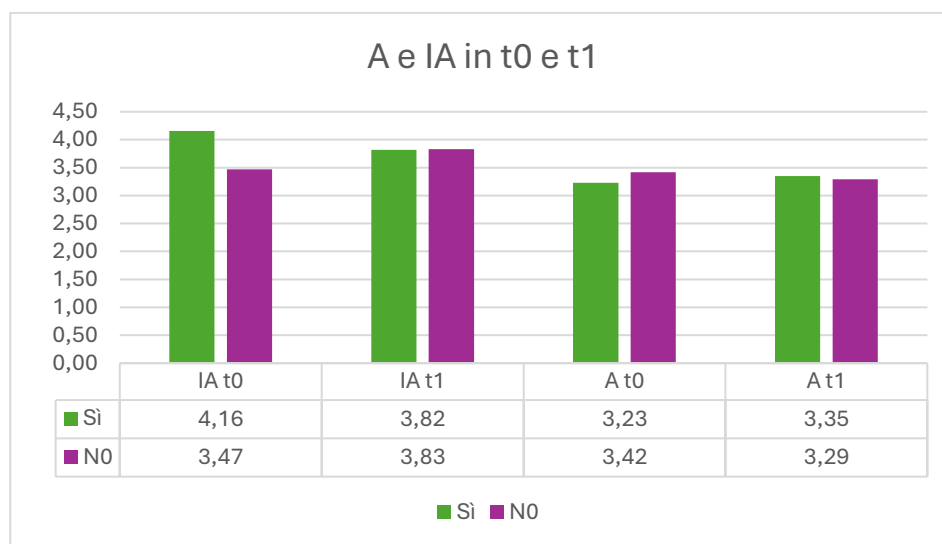


Fig. 11_Valori medi in t0 e t1 dei due gruppi in relazione alle scale IA e A

I valori emersi dalle somministrazioni mostrano una tendenza di diminuzione dell'Importanza Attribuita nel gruppo che ha svolto il tirocinio e un aumento nei valori nel gruppo che non lo ha svolto. Rispetto alla scala dell'Autoefficacia, i dati mostrano un leggero aumento nel gruppo che ha svolto il tirocinio e una leggera diminuzione in chi non lo ha svolto.

Sono state svolte inoltre le analisi dei dati relativamente alle dimensioni (*progettazione e coordinamento e soft skills; applicare conoscenze teoriche; competenze gestionali; competenze formative*) che costituiscono la scala dell'autoefficacia e dell'importanza attribuita al fine di cogliere una tendenza. Per ciò che riguarda le dimensioni della scala dell'Autoefficacia si denota nel gruppo che ha svolto il tirocinio tende ad avere una crescita (benché minima) nei due tempi di somministrazione (Fig.12).

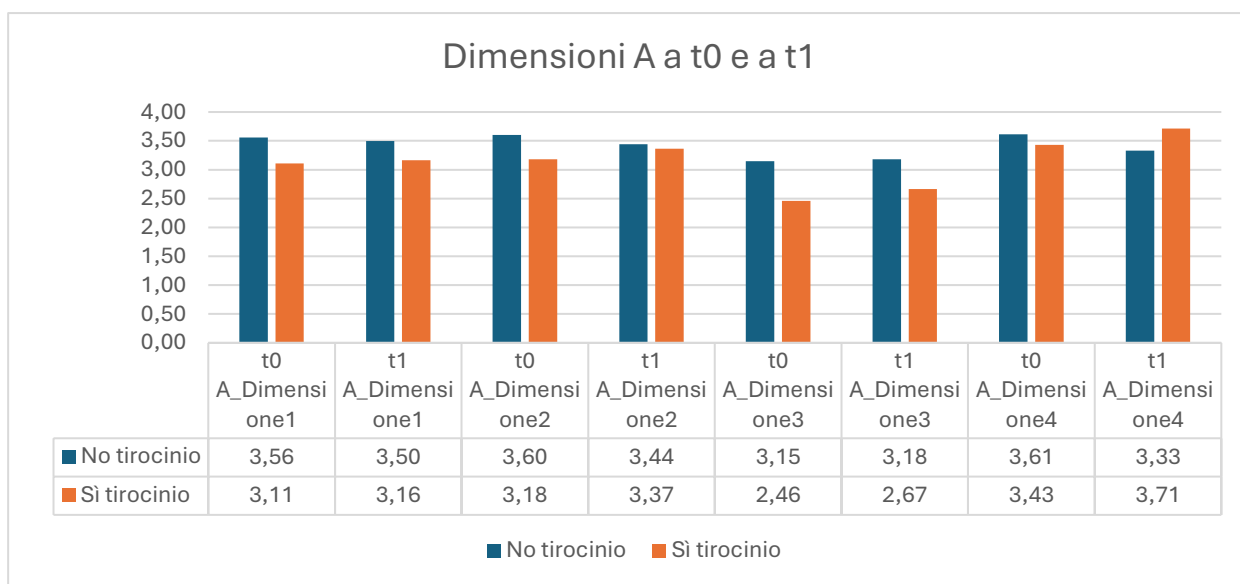


Fig. 12_ Valori medi in t0 e t1 dei due gruppi in relazione alle dimensioni di A

Per ciò che riguarda le dimensioni della scala dell'Importanza Attribuita si denota come nel gruppo che ha svolto il tirocinio il valore medio tenda ad avere una decrescita (benché minima) nei due tempi di somministrazione coerentemente con la scala totale (Fig. 13).

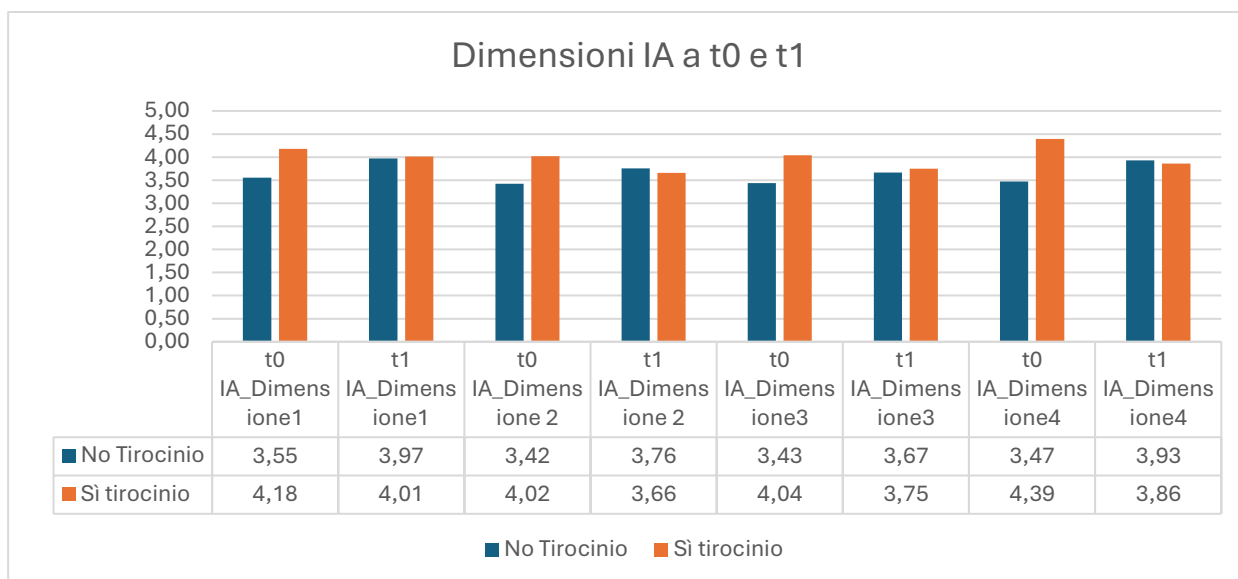


Fig. 13_ Valori medi in t0 e t1 dei due gruppi in relazione alle dimensioni di IA

Riguardo alle dimensioni dell'identità professionale, nella tabella (Tab. 20) e nel grafico (Fig. 14) che seguono sono indicati i valori delle 5 dimensioni ai due tempi di somministrazione.

	T0 Esplorazione profonda	T0 Identificazione con l'impegno	T0 Riconsiderazione dell'impegno	T0 Misura delle pratiche	T0 Affermazione/Identificazione	T1 Esplorazione profonda	T1 Identificazione con l'impegno	T1 Riconsiderazione dell'impegno	T1 Misura delle pratiche	T1 Affermazione/Identificazione
Sì Tiro	M= 3,250 DS=0,408	M= 3,438 DS=1,125	M= 2,250 DS=0,204	M= 2,563 DS=0,657	M= 3,813 DS=0,826	M= 3,688 DS=0,427	M= 2,750 DS=0,500	M= 1,938 DS=0,966	M= 3,000 DS=0,677	M= 3,750 DS=0,791
No Tiro	M= 3,050 DS=0,468	M= 2,950 DS=0,497	M= 2,150 DS=0,568	M= 2,975 DS=0,893	M= 3,575 DS=0,817	M= 3,125 DS= 0,54	M= 3,025 DS=0,381	M= 1,950 DS=0,563	M= 2,950 DS=0,911	M=3,675 DS=0,472

Tab. 20_ Valori medi e deviazione standard delle dimensioni dell'Identità Professionale in t0 e t1 in relazione ai due gruppi

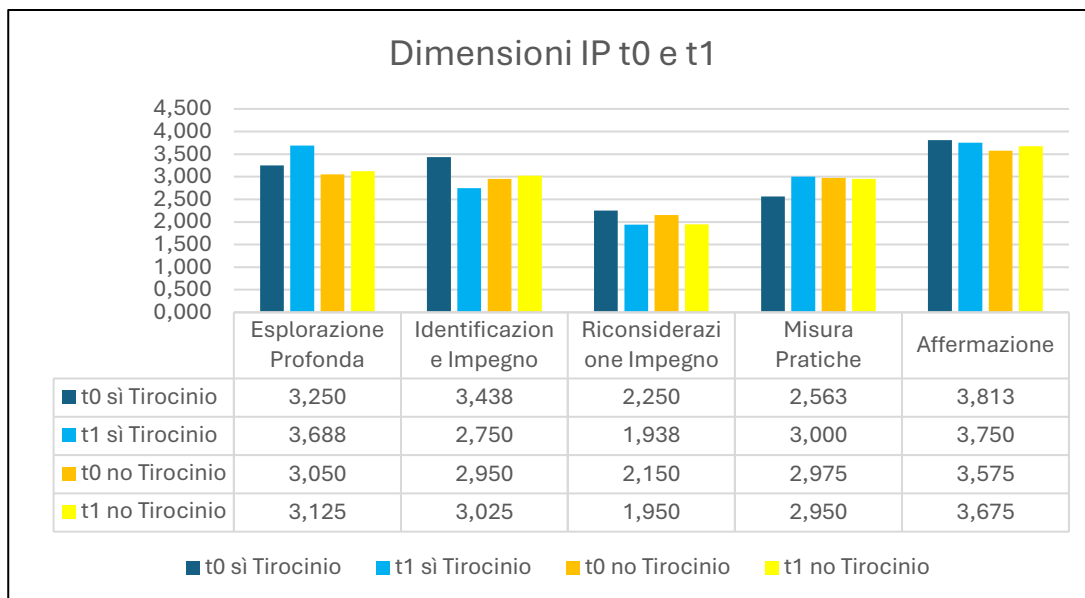


Fig. 14_ Valori medi in t0 e t1 dei due gruppi in relazione alle dimensioni dell'Identità Professionale

In riferimento al gruppo che ha svolto il tirocinio, il grafico evidenzia un aumento nelle dimensioni dell'*Esplorazione profonda* e *Misure delle pratiche* e un calo nelle dimensioni dell'*Identificazione con l'impegno*, *Riconsiderazione dell'impegno* e *Affermazione/Identificazione*.

Per il gruppo che non ha svolto il tirocinio si denota una diminuzione dei valori medi nelle dimensioni di *Riconsiderazione dell'impegno* e *Misura delle pratiche* mentre si individua un minimo aumento nelle dimensioni di *Esplorazione profonda*, *Identificazione con l'impegno* e *Affermazione/Identificazione*.

5.3.3. Discrepanza IA-A

Per cogliere il valore di discrepanza (Cardarello *et al.*, 2016; Zobbi & Pintus, 2022) tra l'Importanza Attribuita e l'Autoefficacia, si è sottratto il valore medio di A al valore medio di IA per entrambe le rilevazioni in relazione ai due gruppi. I valori come per le precedenti analisi non sono statisticamente significativi, si riportano tuttavia nel grafico (Fig. 15) i valori emersi, al fine di evidenziarne una tendenza rispetto all'andamento. Si nota, infatti, come visibile anche nel grafico (Fig. 16), quanto il valore della discrepanza tra i due valori considerati diminuisca in chi svolge il tirocinio e invece aumenti nel gruppo che non lo ha svolto.

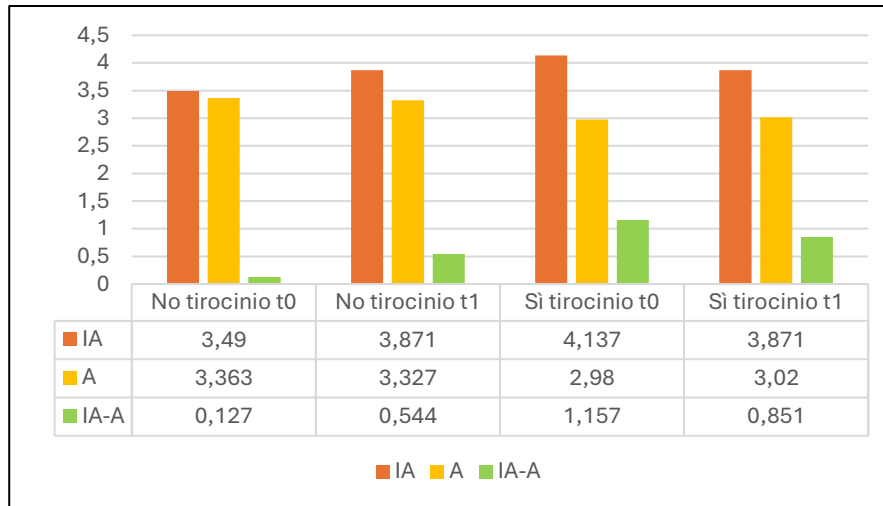


Fig. 15_ Valori medi delle scale IA e A e discrepanza

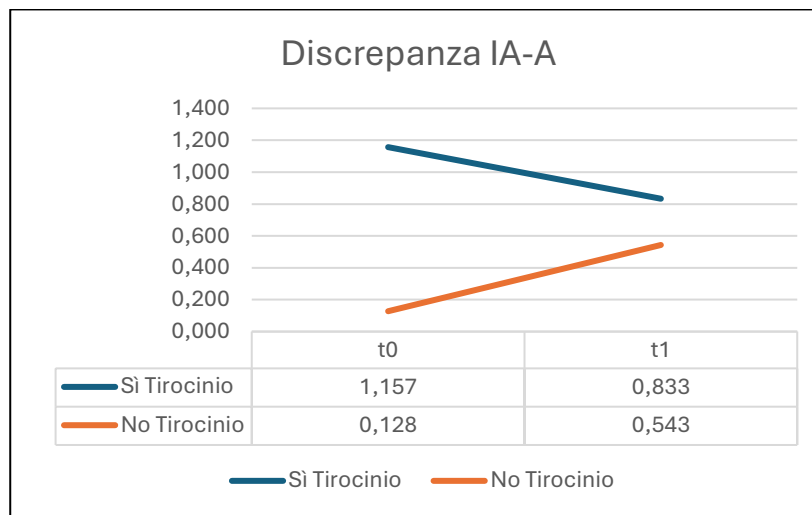


Fig. 16_ Discrepanza IA-A nei due tempi di somministrazione

Al fine, inoltre, di cogliere eventuali variazioni in relazione alle dimensioni rispetto al valore di discrepanza sono state svolte le analisi (Fig. 17) in cui si evidenzia per tutte le dimensioni una diminuzione del valore di discrepanza tra importanza attribuita e autoefficacia (Fig. 18, 19, 20, 21).

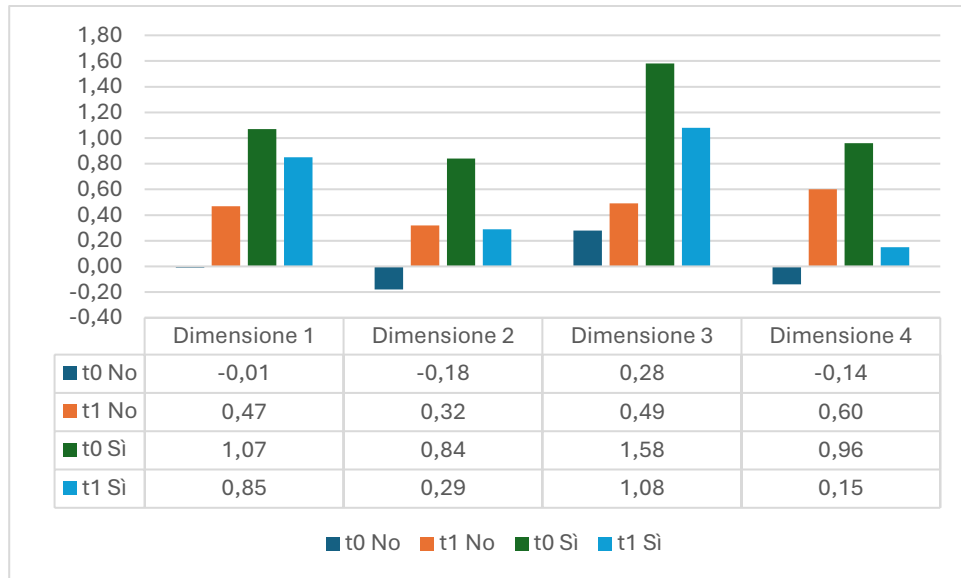


Fig. 17_Valori medi delle scale IA e A e discrepanza

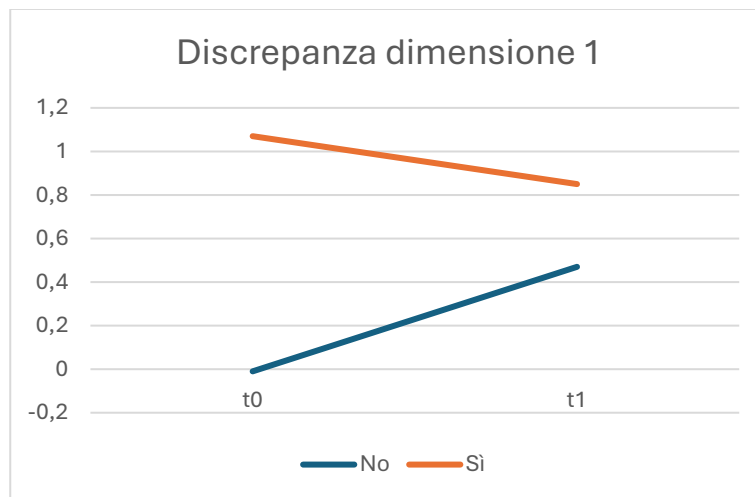


Fig. 18_Discrepanza IA-A nei due tempi di somministrazione per la dimensione relativa a progettazione e coordinamento e soft skills

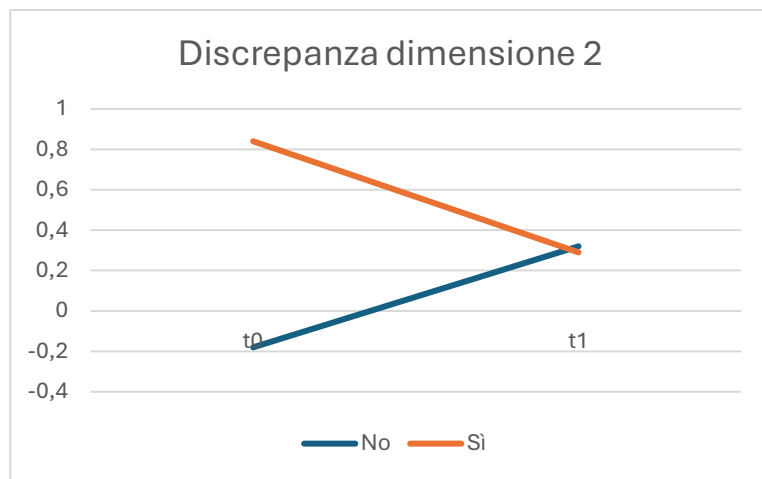


Fig. 19_Discrepanza IA-A nei due tempi di somministrazione per la dimensione relativa a applicare conoscenze teoriche

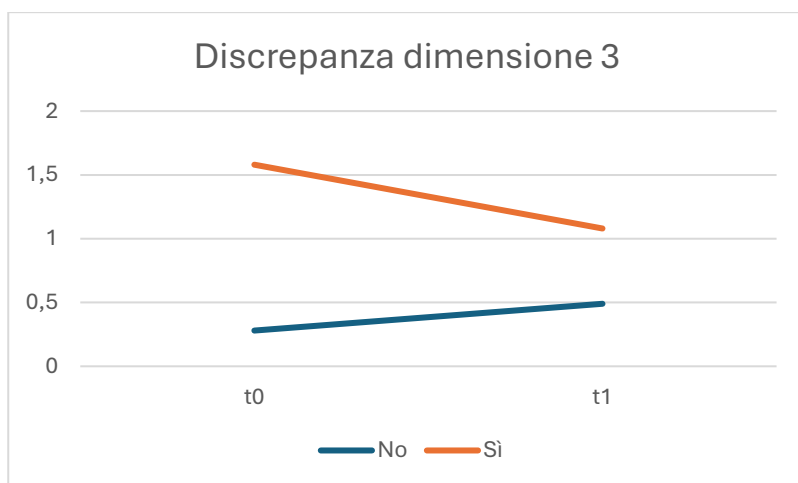


Fig. 20_Discrepanza IA-A nei due tempi di somministrazione per la dimensione relativa a competenze di tipo gestionale

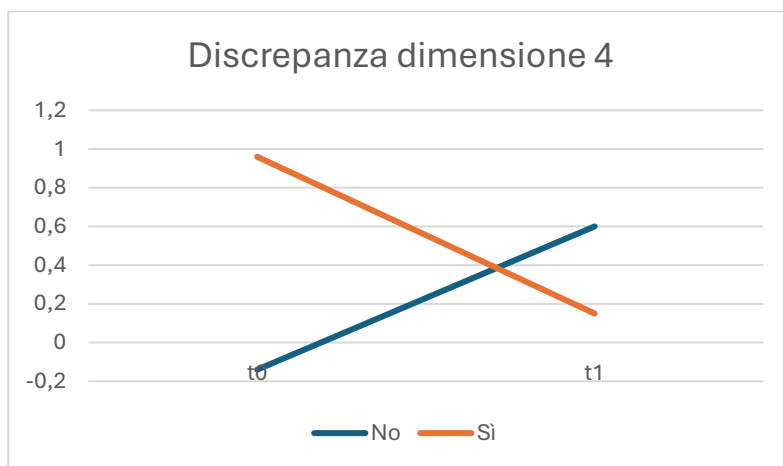


Fig. 21_Discrepanza IA-A nei due tempi di somministrazione per la dimensione relativa a competenze formative

3.6 Discussione

La possibilità di sperimentarsi in relazione alla professione per cui ci sta formando promuove negli studenti tirocinanti, così come suggerito dalla letteratura di riferimento (Mancini *et al.*, 2015), la possibilità di identificarsi con tale categoria professionale. L'avvicinamento e la sperimentazione rispetto alle pratiche proprie di una professione promuoverebbe, così come evidenziato dalla tendenza dei dati, la percezione di sentirsi più efficaci rispetto a un compito specifico. Coerentemente con questo aspetto, pertanto, il tirocinio sosterebbe la promozione di un maggiore senso di efficacia personale in relazione a un determinato profilo professionale.

Inoltre, il valore di discrepanza (Cardarello *et al.*, 2016), benché non statisticamente significativo, suggerisce che negli studenti che hanno la possibilità di svolgere il tirocinio diminuisca la percezione della distanza tra la loro percezione di efficacia e l'importanza che attribuiscono a una determinata competenza; si confermano così le ipotesi iniziali.

5.4. Riflessioni conclusive

Gli studi quantitativi longitudinali hanno mostrato criticità primariamente in relazione alla numerosità del campione. La partecipazione degli studenti dei due corsi di laurea è risultata scarsa, nonostante i tentativi di coinvolgimento in maniera diretta, preferendo una somministrazione per lo più in presenza piuttosto che con il solo invio tramite e-mail. La scelta di rivolgersi ai soli studenti dell'Università di Parma è dipesa dall'esigenza di coinvolgere i tutor aziendali, i tutor accademici e i supervisor e mantenere con loro una stretta collaborazione lungo l'intera durata dello studio; questo ha contribuito a valorizzare la specifica articolazione del dispositivo dei tirocini all'interno dei percorsi di laurea all'Università di Parma. Come sottolineato in fase introduttiva, ogni Ateneo propone l'esperienza di tirocinio con diverse caratteristiche legate alla durata, alla strutturazione, agli strumenti, ecc. e risulta pertanto difficile rilevare caratteristiche ricorrenti da impiegare come variabili di qualità prevedibili nella misurazione delle tre scale.

La ricerca condotta intendeva rilevare, alla luce degli studi precedenti (Eryigit & Kerpelman, 2011; Luyckx *et al.*, 2010; Mancini *et al.*, 2015; Stringer & Kerpelman, 2010; Vondracek, 1995), la stretta connessione tra tirocinio e identità professionale, considerando anche il legame con il costrutto dell'autoefficacia, sia in relazione all'esperienza pratica che al processo di costruzione

dell'identità professionale. Grazie ai risultati qui presentati è stato possibile rilevare come la percezione della propria efficacia mostri una variazione con l'esperienza di tirocinio, portando a una diminuzione (seppur non statisticamente significativa) della discrepanza tra l'importanza attribuita alle competenze attese in uscita e la propria percezione di efficacia. La possibilità di coinvolgere gli studenti in un processo di autovalutazione, di consapevolezza rispetto alla percezione di autoefficacia e, in generale, in una riflessione sulle competenze attese in uscita dai corsi di laurea permette di promuovere quella agentività essenziale allo studente per porsi in maniera proattiva e autodiretta nel processo di costruzione della propria identità professionale.

Lo studio che si è posto in maniera longitudinale rispetto all'ultimo anno dei due corsi di studio, anno in cui è previsto il tirocinio come attività obbligatoria, ha voluto indagare come gli studenti prossimi alla laurea si percepissero rispetto al profilo di uscita e alle dimensioni proprie dell'identità professionale. L'utilizzo della PISQ5d (Mancini *et al.*, 2015), che considera dimensioni intraindividuali ma anche relative al gruppo professionale di riferimento, permette di muovere riflessioni anche in riferimento alla comunità di pratica (Wenger, 2006), che viene valorizzata nel contesto del tirocinio e in cui il tirocinante si inserisce promuovendo quel senso di partecipazione e appartenenza che costituisce una parte sicuramente importante nel processo di costruzione dell'identità professionale.

Le variazioni statisticamente significative relativamente ai due tempi di somministrazione e, in alcuni casi, all'esperienza di tirocinio suggeriscono che, così come accennato nelle premesse teoriche (Bandura, 2000), la possibilità di sperimentare e sperimentarsi nel lavoro educativo in prima persona sostiene gli studenti futuri educatori e pedagogisti nel loro processo di costruzione dell'identità professionale, a percepirsi più efficaci e maggiormente consapevoli del profilo atteso in uscita dal percorso accademico. Inoltre, le variabili di qualità del tirocinio proposto all'interno di questo studio possono essere un punto di riferimento nella costruzione dell'azione di accompagnamento per lo studente da parte delle aziende e dell'università, contribuendo a creare degli orientamenti univoci e coerenti tra il mondo accademico e quello delle aziende, valorizzando l'occasione del tirocinio come un ponte, oltre che una leva per il *placement* (Santoro, 2015) sia per i neolaureati che cercano lavoro, sia per le aziende in vista di nuove assunzioni.

Così anche i risultati delle analisi di correlazione emersi sostengono le ipotesi iniziali e risultano coerenti con la letteratura di riferimento (Bandura, 2012) dove la possibilità di

apprendere attraverso l'esperienza, di essere parte attiva del proprio processo di apprendimento promuove una maggiore consapevolezza e una percezione di maggiore efficacia, oltre che aumentare la conoscenza e l'identificazione con la categoria professionale di riferimento.

La somministrazione delle scale a tutti gli studenti del terzo anno di triennale e del secondo di magistrale *prima* che svolgano il tirocinio sosterebbe ancora di più lo studente nei processi di orientamento e di preparazione al tirocinio, offrendogli la possibilità di progettare il proprio percorso sulla base dei bisogni formativi latenti ed emergenti dalla riflessione proprio su quelle scale, promuovendo una maggiore consapevolezza sulle competenze che si intendono approfondire, e cercando di individuare il modo migliore di farlo con la collaborazione del tutor aziendale, accademico, o dei supervisori.

Conclusioni

La ricerca condotta e qui presentata aveva come obiettivo principale indagare se e come il tirocinio curriculare possa influire nel processo di costruzione dell'identità professionale degli studenti in uscita dai corsi di laurea triennale e magistrale di ambito pedagogico. La complessità costitutiva del dispositivo del tirocinio, attraverso cui gli studenti fanno esperienza della pratica educativa all'interno dei servizi, permette di sperimentare e sperimentarsi nella circolarità teoria-pratica, promuovendo attraverso l'esercizio riflessivo l'acquisizione di nuove competenze.

Il lavoro di ricerca ha permesso di proseguire la riflessione critica, avviata a partire già dal 2017, fornendo ulteriore conoscenza sui tirocini curricolari dei corsi di laurea di ambito pedagogico dell'Università di Parma. L'elaborazione di un piano che considerasse le esperienze di studenti e tutor aziendali e, insieme, la voce della parte accademica – questa intesa sia nel ruolo di supervisore oltre che di promotore della ricerca sui tirocini – ha infatti reso sistemica l'osservazione del punto di vista dei tre soggetti coinvolti.

Nel dispositivo dei tirocini, l'affiancamento costante di figure esperte sia nell'azienda, quindi professionisti dell'educazione nella figura del tutor aziendale e delle équipes educative, sia all'Università con le figure del tutor accademico e/o del supervisore di tirocinio, permette allo studente tirocinante di acquisire una sempre maggiore autonomia e consapevolezza rispetto al proprio conosciuto e agito.

Il lavoro condotto, che ha coinvolto parallelamente il gruppo di coordinamento dei tirocini, composto dai supervisori (figure di collaboratori esterni) e dalla referente dei tirocini dei corsi di laurea di ambito pedagogico, e i tutor accademici (docenti universitari) come promotori del raccordo teorico proprio del percorso universitario, ha fatto sì che gli esiti non fossero riscontrabili solamente in relazione agli studi, ma anche in rapporto all'analisi e riprogettazione dell'intero dispositivo dei tirocini dei corsi di laurea interessati. Il passo successivo alla rilevazione dei bisogni di studenti, enti e docenti è stato così la messa a punto di strumenti e buone pratiche ad implementazione delle procedure previste per i tirocini curricolari. Alla luce del quadro teorico

delineato nel primo capitolo emerge una complessità intrinseca non solo alle figure professionali considerate, ovvero l'educatore e il pedagogista, ma anche al dispositivo del tirocinio in relazione al percorso di formazione iniziale.

Al fine di indagare quali elementi contribuiscano alla costruzione dell'identità professionale nell'ambito dell'esperienza di tirocinio, come e a quali condizioni, si è condotta una rassegna narrativa della letteratura che considerasse i contributi italiani e internazionali, di ambito psicologico e pedagogico. Dall'analisi della letteratura sono emersi nodi tematici trasversali che configurano il tirocinio come: occasione per lo sviluppo di un sapere pratico; strumento di orientamento; opportunità per lo sviluppo di *soft skill* utili per occupabilità e occupazione; luogo di esercizio di riflessività; strumento formativo utile per sperimentare la complessità del lavoro educativo; promotore di professionalità e sviluppo dell'identità professionale; possibilità di avere un confronto con un esperto (tutor aziendale o *internship supervisor*); e catalizzatore di competenze.

Si è inoltre sottolineato in fase di discussione della rassegna come, nonostante la centralità riconosciuta al tutor aziendale, siano effettivamente esigui gli studi che partano proprio dalla sua percezione in relazione al valore che il tirocinio può avere per l'ente accogliente e in relazione al ruolo del tutor stesso. Il tirocinio, quale occasione di esperienza pratica attraverso cui promuovere apprendimenti, risulta utile nel processo di costruzione dell'identità professionale e nella gestione di aspetti legati all'autoefficacia, in relazione ai quali però non sono stati rilevati studi che indagassero tali costrutti.

È proprio partendo da queste riflessioni che si sono delineati due focus principali oggetto dei due studi condotti. Il primo studio (cfr. Cap. 3) ha preso in esame la figura del tutor aziendale nella valorizzazione del suo ruolo, delle dimensioni centrali nell'accompagnamento del tirocinante e nelle relazioni con l'università, mentre il secondo studio (cfr. Cap. 5) ha voluto indagare se e come l'esperienza di tirocinio, prevista all'ultimo anno dei due corsi di laurea, incida nel processo di costruzione dell'identità professionale, nella percezione di autoefficacia e nell'attribuzione di importanza alle competenze attese nei profili di uscita.

Al fine di approfondire le condizioni di partenza in termini di bisogni dei tutor, si sono analizzati i questionari finali che il tutor aziendale compila a nome dell'ente al termine di ogni tirocinio. In particolare, di questi questionari sono state considerate le domande costruite per fare emergere

eventuali bisogni in relazione ai tirocini; le relative risposte fanno emergere l'istanza di un maggiore coinvolgimento nel dispositivo. Per questa ragione sono stati coinvolti alcuni tutor aziendali (selezionati sulla base di criteri prestabiliti) in una ricerca-azione (Asquini, 2018; Barbier, 2008; Sorzio, 2022) che avesse come obiettivi individuare eventuali bisogni emergenti dall'esperienza di accoglienza, condividere e co-costruire strumenti e buone pratiche di accompagnamento e individuare le condizioni che rendono maggiormente formativa l'esperienza per i tirocinanti, considerando le peculiarità proprie dei due percorsi accademici volti alla formazione iniziale di educatori e pedagogisti. Il percorso di ricerca partecipata si è strutturato attraverso un'intervista iniziale, tre incontri di gruppo programmati come occasione di scambio, l'accompagnamento all'accoglienza dei tirocinanti e un'intervista finale. La ricerca così condotta ha portato ad alcuni esiti principali, utili per cogliere più in profondità la percezione del ruolo anche in ottica formativa, la definizione di ambiti privilegiati di azione del tutor e le proposte di sviluppo in relazione al dispositivo dei tirocini riguardanti sia il corso di laurea triennale che quello magistrale. Riuscire a far emergere la percezione di responsabilità, le fatiche e le positività oltre che le sfide vissute dall'intera équipe educativa nell'ospitare un tirocinante all'interno del proprio servizio, e in rete con altri servizi, è stato uno dei risultati più significativi del lavoro svolto attraverso la ricerca-azione.

A partire dal lavoro di condivisione avvenuto negli incontri effettuati nell'ambito del progetto, si sono individuate azioni e strumenti inseriti nel dispositivo dei tirocini a partire dall'anno accademico 2023/2024. Una delle azioni è stata organizzare e calendarizzare durante l'anno accademico una serie di incontri rivolti a tutti i tutor aziendali ospitanti un tirocinio dei due corsi di laurea di ambito pedagogico. Questi incontri si sono dimostrati occasione non solo di monitoraggio ed emersione di problematiche legate allo specifico tirocinio, ma hanno favorito la compartecipazione alla definizione di premesse, focus di attenzione e riflessione condivisa su tematiche relative al tirocinio.

Questo processo ha intensificato il contatto tra l'Università e il territorio e ha promosso lo scambio di conoscenze, esperienze e pratiche educative che hanno coinvolto in maniera più o meno diretta gli studenti attraverso laboratori, seminari, uscite didattiche nei servizi, oppure tramite la presenza dei tutor aziendali negli incontri di avvio al tirocinio. Queste costituiscono azioni essenziali di conoscenza delle reciproche specificità e aggiungono valore all'esperienza

universitaria come occasione di dialogo, nel confronto tra enti e università. Inoltre, la presentazione delle aziende in occasione di seminari sul tirocinio rivolti al secondo anno del percorso di laurea triennale e al primo del corso di laurea magistrale favoriscono un orientamento più efficace e una connessione tematica con quanto affrontato nel percorso di studi. Tali seminari, infatti, svolti durante le ore di lezione degli insegnamenti curricolari, offrono un primo incontro con il lavoro interno al servizio e con lo sviluppo delle professionalità educative al suo interno.

Il lavoro congiunto con i tutor aziendali nel percorso di ricerca ha senza dubbio permesso di far emergere anche alcune criticità che sono state oggetto di riflessione e lavoro. Un primo punto di criticità riguardava l'individuazione degli obiettivi nel progetto formativo, che prevedeva la condivisione dei propri bisogni formativi da parte degli studenti in accordo con l'offerta di formazione specifica da parte degli enti. Da una parte si evidenziava la fatica degli studenti nel definire gli aspetti di interesse da approfondire attraverso il tirocinio, e dall'altra la difficoltà da parte dell'ente di partire da zero nel formulare degli obiettivi che fossero in linea con le aspettative dello studente. Proprio a partire quindi dagli stimoli emersi nel lavoro di ricerca-azione, si è andata pertanto a costruire e quindi proporre a studenti e tutor aziendali, con il gruppo di coordinamento dei tirocini e con i tutor accademici, una check-list di obiettivi che servisse come base da cui partire.

Un ulteriore punto di attenzione in considerazione delle suggestioni dei tutor ha riguardato la valorizzazione di strumenti di osservazione e riflessione sull'azione educativa, e ha portato a strutturare un diario di bordo che tenesse insieme tra gli aspetti principali osservazione, riflessione, e connessione con le teorie di riferimento; il diario è stato proposto come strumento di dialogo con il tutor aziendale, con i supervisori di tirocinio e con i colleghi tirocinanti durante gli incontri di monitoraggio di gruppo.

Strettamente legato al diario di bordo è lo “Strumento di monitoraggio e riprogettazione” costruito con i tutor aziendali, che intende invece fornire al tutor l'opportunità di fermarsi, ritagliarsi un tempo prestabilito di dialogo e riflessione con il tirocinante rispetto alle osservazioni svolte, agli obiettivi e ai punti di interesse; esso intende anche far fronte a una delle maggiori criticità riscontrate dai tutor, la mancanza di tempo.

Tra gli strumenti introdotti a partire dalle fasi della ricerca-azione con i tutor si trova anche un modulo di “Analisi del contesto organizzativo” che aiuta lo studente ad orientarsi rispetto

all'organizzazione al funzionamento, all'utenza e alle caratteristiche proprie del servizio. È a disposizione degli studenti sulla piattaforma Microsoft Forms e diventa un mezzo di indagine e comprensione dei livelli organizzativi e gestionali del contesto che li accoglie.

Tutti gli strumenti illustrati si muovono quindi nella direzione di favorire un momento di riflessione nell'esperienza (*reflective-in-action*) e sull'esperienza (*reflective-on-action*) per facilitare la costruzione di saperi (Mortari, 2004, p. 25). Riflettere sull'esperienza è compito del professionista tanto quanto lo è l'azione, entrambe nutrono, fanno crescere e sono essenziali per lo sviluppo della competenza (Zanazzi, 2023, p. 89). Allora se, come si è evidenziato nella rassegna della letteratura, il tirocinio è luogo di promozione di competenze e di un sapere pratico, lo è proprio perché - oltre all'agito - c'è spazio per l'esercizio del pensiero riflessivo come caratteristica precipua di una professionalità in formazione. L'inserimento in un contesto lavorativo che non si conosce è occasione, per l'educatore e il pedagogo in formazione, di porsi in dialogo con le conoscenze implicite di un contesto nate dal lavoro degli educatori, dalle pratiche professionali e dalle conoscenze formali in un accompagnamento del tirocinante come pratica riflessiva (Simeone *et al.*, 2022). Pensare l'esperienza per trasformarla in apprendimento necessita di un cambiamento delle proprie cornici di riferimento (Mezirow, 2016) come affermazione di sé attraverso la rilettura dell'esperienza.

Il lavoro di ricerca ha permesso di delineare sette ambiti in cui l'azione del tutor nei confronti del tirocinante si articola e aiuta ad attribuire significato, diventando direzione e orientamento all'interno del servizio. La funzione del tutor rimanda al termine *scaffolding*, ovvero un accompagnamento che l'esperto fornisce al novizio, in situazione di compito sul campo all'interno di una zona di sviluppo prossimale in cui accoglierlo e orientarlo. Come l'impalcatura usata in edilizia viene poi rimossa a lavoro ultimato, si intende promuovere l'autonomia personale, educativa e lavorativa dello studente (Bertagna, 2011, p. 57), ben sapendo che per raggiungimento dell'autonomia non si intende la ripetizione fine a sé stessa che produce la capacità di svolgere determinate azioni da soli, ma la capacità di orchestrare, in relazione con gli altri soggetti presenti nel servizio, un'azione che tenga conto di competenze e riflessioni individuali e condivise (Bastianoni, 2023). Ricompare così il riferimento al concetto di *affordance*, per cui un ambiente formativo deve essere organizzato in maniera che la presenza di persone, oggetti e relazioni in

rapporto agli spazi suggeriscano al tirocinante un repertorio di azioni ben precise (Bertagna, 2011, p. 57).

Il secondo studio ha coinvolto gli studenti dell'ultimo anno del corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e dei processi formativi e del corso di laurea magistrale in Progettazione e coordinamento dei servizi educativi dell'Università di Parma, e aveva come obiettivi rilevare le possibili variazioni in termini di autoefficacia, importanza attribuita ai *learning outcomes* e processo di costruzione dell'identità professionale in relazione all'esperienza di tirocinio, oltre che analizzare e individuare possibili variazioni dell'indice di discrepanza (Cardarello *et al.*, 2016) tra autoefficacia e importanza attribuita. Ai fini dello studio si è considerato un tirocinio di qualità che desse la possibilità di individuare alcuni punti essenziali nell'esperienza, attraverso specifici indicatori individuati a partire dallo studio condotto con i tutor e dalla letteratura di riferimento (Bastianoni & Spaggiari, 2016; De Canale, 2015; Gambacorti-Passerini, 2019; Palese *et al.*, 2016).

I risultati dello studio hanno permesso di individuare alcuni punti di interesse che possono essere oggetto di riflessione congiunta per enti e università. Dagli studi condotti è emerso che il tirocinio incide in maniera significativa nella percezione di efficacia personale considerata rispetto ai *learning outcomes* (Federighi, 2018; Torlone, 2018) attesi in uscita dal percorso di laurea. Questo implica che non solo una maggiore consapevolezza delle attese in termini di competenze, ma anche la sperimentazione delle stesse aiutano lo studente nel percepirsi maggiormente efficace e di conseguenza più orientato e motivato rispetto al profilo professionale di riferimento (Bandura, 2000). Essere consapevoli di quanto ci si percepisce efficaci e dell'importanza che viene attribuita a determinate competenze che fanno parte della futura professionalità dell'individuo aiuta, come viene suggerito anche dalla letteratura sul tema (Pellerey, 2021), nel processo di costruzione della propria identità professionale come futuri educatori e pedagogisti (Piazza & Rizzari, 2021).

Allo stesso tempo, la riflessione in merito all'importanza attribuita a competenze, conoscenze e capacità proprie della professione per la quale studenti e studentesse coinvolti nella ricerca si stanno preparando, permette, in un'ottica di *agency*, di assumere un ruolo attivo nel proprio percorso di apprendimento, di costruzione dell'identità professionale e di individuare eventuali bisogni educativi essenziali per continuare a porsi obiettivi in vista del proprio progetto di vita professionale con un costante lavoro riflessivo e di ripensamento che caratterizza le professioni

educative. L'occasione di autovalutarsi diventa esercizio del pensiero critico nella comprensione delle difficoltà della situazione educativa, nella percezione del proprio livello di efficacia, nelle finalità del compito richiesto e relativamente alle competenze attese in uscita dal corso di laurea (Fermani & Taddei, 2020; Piazza *et al.*, 2021). Inoltre, attraverso il calcolo dell'indice di discrepanza (Cardarello *et al.*, 2016; Zobbi & Pintus, 2022) risulta evidente come, per gli studenti di entrambi i corsi di laurea, la distanza tra l'importanza che viene attribuita a determinate competenze e il loro percepirsi efficaci diminuisca in relazione all'esperienza.

Durante il tirocinio, fare esperienza diretta di quegli elementi di qualità considerati all'interno dello studio incide in maniera differente rispetto ai costrutti considerati. La competenza riflessiva legata all'uso di strumenti di raccolta di osservazioni nel lavoro educativo sostiene l'attribuzione di significato rispetto a ciò che si sta facendo e osservando (Mortari, 2004) in maniera individuale e nella partecipazione agli incontri di équipe. Attraverso il lavoro in affiancamento al personale più esperto interno all'ente accogliente, il tirocinante vive momenti di confronto e scambio, di costruzione di pratiche e riflessività condivisa. Attraverso un tutoraggio attento e personalizzato, capace di promuovere la possibilità di integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana, studenti e studentesse acquisiscono e sviluppano conoscenza diretta di pratiche proprie della professione di educatore.

I risultati delle analisi in questo senso inoltre sostengono il valore di un tutoraggio di qualità come significativo in relazione all'autoefficacia e all'importanza attribuita.

Purtroppo, la riflessione in merito allo sviluppo della professionalità del futuro pedagogo risulta limitata a causa delle risposte numericamente non sufficienti al fine di svolgere analisi statistiche.

Si delinea quindi un essenziale punto di congiunzione dell'intero disegno di ricerca per cui il tirocinio, come strumento volto a consolidare e promuovere il processo di costruzione dell'identità professionale, acquisisce significato e valore se abbinato a un accompagnamento consapevole e di qualità. Il tirocinio si configura quindi come reale opportunità di acquisire e raccogliere competenze, significati ed esperienze che nel dialogo, nel confronto e nella riflessione costruiscono una solida rete come base di apprendimento e sviluppo di tutte le parti coinvolte.

Alla luce dei recenti sviluppi legislativi legati all'ordinamento delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogo, il tirocinio viene nuovamente evidenziato

come elemento essenziale di apprendimento e sviluppo di una professionalità competente. Si legge infatti proprio a partire dalla nuova legge del 15 aprile 2024, n. 55 (*Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*), all'art. 2 (Requisiti per l'esercizio dell'attività di pedagogo), comma 3 che "per l'esercizio della professione di pedagogo è necessaria l'iscrizione nell'albo dei pedagogisti dell'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative, [...] previo conseguimento del titolo di studio e accertamento delle competenze professionali acquisite con il tirocinio previsto dal corso di studi. La prova valutativa delle competenze professionali acquisite con il tirocinio svolto presso una struttura, attestato congiuntamente dalla struttura medesima e dagli organi accademici, è sostenuta alla presenza di un componente designato dall'Ordine professionale". Così come all'art. 4 (Requisiti per l'esercizio dell'attività di educatore professionale socio-pedagogico e di educatore nei servizi educativi per l'infanzia di cui al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65) comma 1, "per esercitare la professione di educatore socio-pedagogico e di educatore nei servizi educativi per l'infanzia [...] sono necessari: a) il conseguimento del titolo di laurea triennale, previo accertamento delle competenze professionali acquisite con il tirocinio previsto dal corso di studi. La prova valutativa delle competenze professionali acquisite con il tirocinio svolto presso una struttura, attestato congiuntamente dalla struttura medesima e dagli organi accademici, è sostenuta alla presenza di un componente designato dall'Ordine professionale". Pare quindi che il tirocinio diventi, coerentemente con altri ordini professionali, requisito essenziale per l'accesso all'albo, lasciando però al momento aperte questioni a livello nazionale considerando primariamente le grosse differenze agite nei diversi atenei in relazione proprio al dispositivo del tirocinio.

Tuttavia, in coerenza con il lavoro di ricerca presentato e in connessione con le variazioni normative che riguardano le figure professionali considerate, il tirocinio, nella suo essere *border-zone* ma anche *in-between space* (Mele *et al.*, 2021), si conferma un mezzo essenziale per evitare una separazione tra formazione e lavoro (Boffo, 2021). Affinché tale separazione non si verifichi è indispensabile valorizzare una corresponsabilità educativa traducibile in una sempre più stretta collaborazione, tra formazione iniziale e mondo del lavoro, promuovendo occasioni di dialogo e sviluppo di competenze reciproche di studenti e studentesse, professionisti dell'educazione in servizio e università, come agenti consapevoli di cambiamento (Tramma, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Alga, M. L. (2023). Ripensare il dispositivo del tirocinio universitario: fare ricerca creando un partenariato formativo di comunità. *PEDAGOGIA E VITA*, 2, 54-61.
- Altarugio, M. H., & Souza Neto, S. (2019). The Teacher Mentoring Role and the Reflexive Teacher Formation during Supervised Internships in the Science Education Area Maisa Helena Samuel. *Acta Scientiae*, 21, 4, p.174-192. DOI: [10.17648/acta.scientiae.v21iss4id4894](https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v21iss4id4894)
- Arjona-Castilla, V., Caballero Rodríguez, K., & Mula-Falcón, J. (2022). The Professional Identity of Social Educators: A Review of the Literature. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 29 (2), 31-42. DOI:[10.18848/2328-6318/CGP/v29i02/31-42](https://doi.org/10.18848/2328-6318/CGP/v29i02/31-42)
- Ashmore, R. D., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: articulation and significance of multidimensionality. *Psychological bulletin*, 130(1), 80-114. DOI: [10.1037/0033-2909.130.1.80](https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.1.80)
- Asquini, G. (A cura di). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Balduzzi, L. (2023). La professionalità educativa e il gruppo di lavoro nei contesti educativi 0-6. In M. Guerra, & E. Luciano (A cura di), *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0-6*. (pp. 23-36). Edizioni Junior- Bambini.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Erickson.
- Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Erickson.
- Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. LED.
- Barbier, R. (2008). *La ricerca-azione*. Armando Editore.
- Barioglio, M., Galimberti, A., Gambacorti-Passerini, M., & Palmieri, C. (2017). Professionisti educativi di secondo livello e la sfida del lavoro liquido. *METIS*, 7(1), 5-15. DOI: <https://dx.doi.org/10.12897/01.00152>

- Bartolini, A., & Riccardini, M. G. (2006). *Il tirocinio nella professionalità educativa*. Gabrielli editori.
- Bastianoni, P. (2023). Educare in una prospettiva relazionale. Modelli relazionali e modelli istituzionali in educazione. In P. Bastianoni, & S. Zanazzi, *Educatori in divenire. Percorsi formativi per il tirocinio universitario*. (pp. 49-83). Edizioni Junior.
- Bastianoni, P., & Spaggiari, E. (2014). *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*. Carocci.
- Bastianoni, P., & Spaggiari, E. (2016). Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* 8, 11, 69–84. DOI: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/1160>
- Bastianoni, P., & Zanazzi, S. (2023). *Educatori in divenire. Percorsi formativi per il tirocinio universitario*. Edizioni Junior.
- Bernardini, J. (2015). *Il tirocinio universitario: analisi di uno strumento tra didattica e formazione*. FrancoAngeli.
- Bernhardsson, L. (2023). Work-integrated learning through peer narratives about workplace experiences. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 24(2), 277-291. Retrieved from https://www.ijwil.org/files/IJWIL_24_2_277_291.pdf
- Bertoli, R. (2022). Connections between internship and professional identity in educational professions training: a narrative review. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(3), 192-205. DOI: <https://doi.org/10.36253/form-13614>
- Bertoli, R. (2023). Il ruolo del tirocinio universitario nella costruzione dell'identità professionale di futuri professionisti dell'educazione: l'avvio di una ricerca-formazione con i tutor aziendali presso l'Università di Parma. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (A cura di), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 19-21). Pensa MultiMedia Editore s.r.l. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2023/11/2023-11-21-Siped-Convegno-Nazionale-Bologna-Atti-Junior-Conference-Definitivo.pdf>
- Bertoli, R. (2024). Il tirocinio universitario per la costruzione dell'identità professionale di futuri educatori e pedagogisti. In A. La Marca, G. Moretti, & I. Vannini (A cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia - 7/2023*, Pensa MultiMedia. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255681533>

- Biasi, V., De Vincenzo, C., & Patrizi, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Italian Journal Of Educational Research*, (18), 181-198. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2265>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-bias>
- Biasin, C., Boffo, V., & Silva, C. (2020). Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17, 7-25. DOI: [10.13128/rief-10140](https://doi.org/10.13128/rief-10140)
- Bleza, F. (2021). *Il pedagogo. Un professionista sociale e il suo esercizio*. Edizioni ETS.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in public health*, 6, 149. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bochicchio, F. (2019). Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto. *CQIIA Rivista*, 9 (26), 9-19. Retrieved from <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/383/355>
- Boffo, V. (2021). Oltre la formazione. Università e professioni educative. In G. Del Gobbo, & P. Federighi (A cura di), *Professioni dell'Educazione e della Formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 171-196). EditPress.
- Bonaiuti, G., & Fanni, L. (2021). Tirocinio e sviluppo professionale degli educatori nella prospettiva della Student Voice. *Educational Reflective Practices-Open Access*, 2, 137-159. DOI: [10.3280/erp2-2021oa12120](https://doi.org/10.3280/erp2-2021oa12120)
- Bonometti, S., & Cadei, L. (2018). Tutors e Tutee: traiettorie di costruzione dell'identità professionale nei contesti educativi. *Studium Educationis*, (1), 103-114. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10807/121025>
- Bonometti, S., & Cadei, L. (2022). La competenza tutoriale: affiancare e accompagnare i colleghi. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, & L. Abeni (A cura di), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, (pp. 227-248).

- Boutin, G., & Camaraire, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire, guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Éditions Nouvelles. DOI: [10.1080/03601270050111887](https://doi.org/10.1080/03601270050111887)
- Bowen, T. (2018). Becoming professional: Examining how WIL students learn to construct and perform their professional identities. *Studies in Higher Education*, 43, 7, 1148–1159. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1231803>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597. DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brown, A. (1997). A dynamic model of occupational identity formation. In A. Brown (A cura di) *Promoting Vocational Education and training: European perspectives*, (pp 59-67). Retrieved from <https://wrap.warwick.ac.uk/57882/>
- Brown, A., & Bimrose, J. (2015). Identity development. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Vol. 2. Applications* (pp. 241–254). American Psychological Association. DOI: <https://doi.org/10.1037/14439-018>
- Brown, R., Condor, S., Mathews, A., Wade, G., & Williams, J. (1986). Explaining intergroup differentiation in an industrial organization. *Journal of Occupational Psychology*, 59, 279–304. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8325.1986.tb00230.x>.
- Buccolo, M. (2023). Il tutor universitario: ruolo e competenze. In F. Borruso, A.L. Rizzo, & A. Manfreda, *Teorie e prassi nella formazione degli insegnanti. Il tirocinio nel corso di laurea di scienze della formazione primaria di Roma Tre, Una proposta comparativa*. RomaTre-Press.
- Cadei, L., Simeone, D., Serrelli, E., & Abeni, L. (2022). *L'altro educatore: verso le competenze di secondo livello*. Scholè.
- Caprara, G. V. (A cura di). (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Erickson.
- Cardarello R., Bertolini C., Antonietti M., Pintus A., Scipione L. (2016). Aspetti di qualità dell'insegnante attraverso una scala di self-efficacy. In L. Perla (A cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Pensa MultiMedia.
- Casaschi, C. M. T., Giraldo, M., & Scolari, A. (2013). Il tirocinio come esperienza formativa della persona: la dimensione pedagogica. *ADAPT LABOUR STUDIES E-BOOK SERIES*, 16, 317-335.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, 1(2), 245-276. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10

- Ceci, R., & Mancini, T. (1999). *Diventare psicologi. Le rappresentazioni di sé in un gruppo di studenti, relazione presentata al XIII Congresso nazionale della sezione di psicologia dello sviluppo, Parma.*
- Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, L., & de Bruijn, E. (2023). Pedagogic practices in the context of students' workplace learning: a literature review. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(4), 810-842. DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1973544>
- Ceriani, A. (2006). *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di Scienze della Formazione (Vol. 2).* FrancoAngeli.
- Chianese, G., & Cornacchia, M. (2020). Developing educational planning competence in the bachelor's degree in Education. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(2), 133-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-8908>
- Christiansen, C. H. (1999). Defining lives: Occupation as identity: An essay on competence, coherence, and the creation of meaning. *The American journal of occupational therapy*, 53(6), 547-558.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale (2° ed.)*. Il Mulino.
- Cornacchia, M., Chianese, G., & Madriz, E. (2021). Il piano di sviluppo personale: strumento-processo di orientamento e prefigurazione professionale. *Educational reflective practices*, (2021/1), 37-48. DOI: 10.3280/erpoa1-2021oa11491
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of adolescence*, 31(2), 207-222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>
- Crocetti, E., Schwartz, S. J., Fermani, A., & Meeus, W. (2010). The Utrecht-management of identity commitments scale (U-MICS). *European Journal of Psychological Assessment*. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000024>
- D'Aniello, F. (2019). Competenza ad agire insieme e senso di iniziativa: il tirocinio per attraversare i confini tra studio e lavoro. *Education Sciences & Society*, 10(2), 93-102. Retrieved from <https://u-pad.unimc.it/retrieve/de3e5027-46be-83cd-e053-3a05fe0a1d44/Competenza%20ad%20agire%20insieme%20e%20senso%20di%20iniziativa.pdf>

- De Ambrogio, U., Casartelli, A., & Cinotti, G. (2020). *Il coordinatore dei servizi alla persona*. Carocci.
- De Canale, B. (2015). Il tirocinio formativo: catalizzatore di competenza. *CQIIA Rivista*, 5(15), 71-83. Retrieved from <https://cqiirivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/222/195>
- Del Gobbo, G. (2018). Potenzialità del Corso "Educatore professionale socio-pedagogico" per il miglioramento della QA dei Corsi L-19 nel quadro del Processo di Bologna. *Form@re- Open Journal per la formazione in rete*, 18(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24477>
- Del Gobbo, G., & Boffo, V. (2021) Formazione universitaria work-related per futuri professionisti dell'educazione degli adulti. *Epale journal*, 9, 20-30. Retrieved from <https://www.indire.it/progetto/epalejournal/>
- Del Gobbo, G., & Federighi, P. (2021). Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia. *Professioni dell'educazione e della formazione*, 1-404.
- Delcheva, T. (2019). Aspects of the practical training of social pedagogues. *Pedagogy*, 91(3), 351-361.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina. (Original work published 1938).
- Di Bari, M. (2017). Generative education e sviluppo organizzativo. Il tirocinio curriculare per la formazione di esperti di processi di sviluppo. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 381-392. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/322532586.pdf>
- Di Mele, L., D'Errico, F., Cerniglia, L., Cersosimo, M., & Paciello, M. (2015). Convinzioni di efficacia personale nella regolazione dell'apprendimento universitario mediato dalle tecnologie. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 10(2), 63-77. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/290168723_Convinzioni_di_efficacia_personale_nella_regolazione_dell'apprendimento_universitario_mediato_dalle_tecnologie#fullTextFileContent
- Dubar, C., & Engrand, S. (1991). Formation continue et dynamique des identités professionnelles. *Formation emploi*, 34(1), 87-100. Retrieved from https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1991_num_34_1_1829
- Ercolani, A.P., & Perugini, M. (1997). *La misura in psicologia. Introduzione ai test psicologici*. LED.

- Eryigit, S., & Kerpelman, J. L. (2011). Cross-cultural investigation of the link between identity processing styles and the actual work of identity in the career domain. In *Child & Youth Care Forum*, 40(1), 43–64. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9117-3>
- Fabbri, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa. *Form@re- Open Journal per la formazione in rete*, 18(3). DOI: <https://doi.org/10.13128/formare-24614>
- Fabbri, L., & Torlone, F. (2018). Education professionals' training in relation to learning objectives and learning outcomes. Sharing tests. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.13128/formare-24680>
- Fachelli, S., & Fernandez Toboso, E. (2021). The value of university internships. *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN*, 40, 127-148. <https://doi.org/10.15581/004.40.127-148>
- Fasan, G. (2019). La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta ei primi anni Novanta del Novecento italiano. *Studium Educationis*, (3), 77-88. DOI: [10.7346/SE-032019-07](https://doi.org/10.7346/SE-032019-07)
- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re- Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 19-36. DOI: <https://doi.org/10.13128/formare-24609>
- Federighi, P., Bracci, F., Del Gobbo, G., Torlone, F., & Torre, E. (2019). Framework. Teco-D Pedagogia (Scienze dell'educazione e della formazione L-19). In *Framework. Teco-D Pedagogia (Scienze dell'educazione e della formazione L-19)* (pp. 1-10). Retrieved from <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>
- Fermani, A., & Taddei, A. (2020). Valutare la self-efficacy all'Università. Uno studio pilota nel corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione. *Form@ re- Open Journal per la formazione in rete*, 20, 302-317. DOI: <https://doi.org/10.13128/form-8174>
- Ferro Allodola, V. (2016). L'esperienza del tirocinio formativo universitario: le rappresentazioni di un gruppo di studenti. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 5(1), 207-2019. Retrieved from <https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/article/view/280/749>
- Fioretti, S. (2020). Iniziare ad apprendere dall'esperienza. Un progetto di peer review per riflettere sull'attività di tirocinio nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione. *Pedagogia più Didattica*, 6(1), 60-73. DOI: [10.14605/PD612005](https://doi.org/10.14605/PD612005)

- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Frabboni, F., Guerra, L., & Lodini, E. (2002). *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*. Carocci.
- Galimberti, A., Gambacorti-Passerini, M. B., & Palmieri, C. (2018). Formare il professionista educativo di secondo livello. Quali sfide per l'università? *Il Mulino-Rivisteweb*. DOI: <https://doi.org/10.12828/85524>.
- Galimberti, A., Gambacorti-Passerini, M. B., Palmieri, C., Riva, M.G., & Zannini, L., (2015). Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended-learning. *CQIIA Rivista*, 15(1), 113-127. Retrieved from <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/226/199>
- Gambacorti-Passerini, M. B. (2019). Tirocinio Formativo e di Orientamento: riflessioni pedagogiche intorno a un percorso di tirocinio universitario per futuri professionisti educativi di secondo livello. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 251-263. DOI: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2148>
- Gandolfi, P. (2015). Il tirocinio universitario come strategia formativa per sperimentare la complessità. *CQIIA Rivista*, 5(15), 59-70. Retrieved from <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/221/194>
- Gasperi, E., & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. The journal's relevance in education professions. *Studium Educationis*, (2), 63-70. Retrieved from <https://www.research.unipd.it/retrieve/e14fb26a-5179-3de1-e053-1705fe0ac030/Gasperi%20Vittadello%202017.pdf>
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Carocci.
- Giacomantonio, A., Luciano E., & Marcuccio M. (2019). Promuovere lo sviluppo della competenza di auto-orientamento degli studenti universitari. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* 11, 18, 148-165. DOI: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2140>

- Giraldo, M. (2013). Per una praxis educativa: l'occasione del tirocinio formativo universitario. *CQIIA Rivista*, 3(9), 25-36. Retrieved from <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/119/99>
- Guichard, J. (2022). Quale accompagnamento all'orientamento in questo inizio di 21mo secolo?. *ISRE*. <https://www.isre.it/2022/04/15/orientamento-jean-guichard>
- Gulisano, D. (2018). Identità professionale e narrazione. L'analisi del lavoro quale nuova metodologia formativa. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 1, 271-277.
- Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. *Psychological Assessment Resources*.
- Hoy, A. W., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (A cura di), *Handbook of educational psychology* (pp. 715–737). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203874790.ch31>
- Irwin, A., Nordmann, E., & Simms, K. (2019). Stakeholder perception of student employability: does the duration, type and location of work experience matter?. *Higher Education*, 78(5), 761-781. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00369-5>
- Jales Ribeiro, E., Amante, M. J., Martins, E., Felizardo, S., Fernandes, R., & Xavier, P. (2016). Student's Perception on the Personal Impact of a Social Education Degree Internship. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 270-277. DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.28>.
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kanizsa, S. (1993). *Che ne pensi?*. Carocci.
- La Marca, A., & Di Martino, V. (2021). Validation of Teacher Self-efficacy (QAI) Questionnaire. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIV, 26, 57-66. DOI: <https://doi10.7346/sird-012021-p57>
- Labone, E. (2004). Teacher Efficacy: Maturing the Construct through Research in Alternative Paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.013>
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.

- Loiodice, I., & Dato, D. (2018). Il docente-tutor universitario per la terza missione tra tirocinio e alternanza. *Studium Educationis*, 9(1), 91-102.
- Lopes, B., Silva, P., Melo, A. I., Brito, E., Paiva Dias, G., & Costa, M. (2019). The 'lunar side' of the story: Exploring the sustainability of curricular internships in higher education. *Sustainability*, 11(21), 5879. DOI: <https://doi.org/10.3390/SU11215879>
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science education*, 91(5), 822-839. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.20209>
- Luyckx, K., Duriez, B., Klimstra, T.A., & De Witte H. (2010). Identity statuses in young adult employees: Prospective relations with work engagement and burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 77 (3), 339-349. DOI: [10.1016/j.jvb.2010.06.002](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.06.002)
- Madriz, E. (2019). Personalizzare la formazione: Un sarto all'Università. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11,18, 194–206. DOI: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2144>
- Magnoler P. (2016). "Formarsi" alla professione di educatore. In L. Perla, M.G. Riva (A cura di), *L'agire educativo. La scuola*.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. FrancoAngeli.
- Mancini, T. (2010). *Psicologia dell'identità*. Il Mulino.
- Mancini, T., & Tonarelli, A. (2013). Processi di costruzione dell'identità professionale in studenti universitari. Una estensione del paradigma degli stati di identità. *Giornale italiano di psicologia*, 40(3), 589-614. DOI: [10.1421/76210](https://doi.org/10.1421/76210)
- Mancini, T., Caricati, L., Panari, C., & Tonarelli, A. (2015). Personal and social aspects of professional identity.: An extension of Marcia's identity status model applied to a sample of university students. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 140-150. DOI: [https://DOI.ORG/10.1016/J.JVB.2015.06.002](https://doi.org/10.1016/J.JVB.2015.06.002)
- Mantovani, S. (1995). *A cura di. La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Mondadori.
- Manuti, A., Fiorentino, T., Epifani, M. C., Mennuti, R., Giancaspro, M. L., & Gemmano, G. (2022). La relazione tra employability, self-efficacy e comportamenti di ricerca attiva nella transizione università-mondo del lavoro. *Counseling: Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 15(2), 63-83. DOI: [10.14605/CS1522204](https://doi.org/10.14605/CS1522204)

- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (1966), 551-558, DOI: [10.1037/h0023281](https://doi.org/10.1037/h0023281)
- Margottini, M. (2017). Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti di indagini empiriche e interventi formativi. LED.
- Melacarne, C., & Bonometti, S. (2015). Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento. *Educational Reflective Practices*, (2014/2),147-167. DOI: [10.3280/ERP2014-002010](https://doi.org/10.3280/ERP2014-002010)
- Mele, E., Español, A., Carvalho, B., & Marsico, G. (2021). Beyond technical learning: Internship as a liminal zone on the way to become a psychologist. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28,100487. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100487>
- Mezirow, J.D. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Miatto E., Rossi L., & Saltarelli B. (2021). Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici. *Formazione & insegnamento*, 19(2), 88–95. DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_09
- Montanari, M., & Costantini, M. (2021). L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e tirocinio. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 83-94. DOI: <https://doi.org/10.19241/lll.v17i38.603>
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2022). *Metodi per la ricerca educativa*. 2° ed. Carocci.
- Newman, B. S., Dannenfelser, P. L., Clemmons, V., & Webster, S. (2007). *Working to learn: Internships for today's social work students*. *Journal of Social Work Education*, 43(3), 513-528. DOI: <https://doi.org/10.5175/JSWE.2007.200500566>
- Nunnally, J.C. and Bernstein, I.H. (1994) The Assessment of Reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248-292.
- Oggoni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Carocci.
- Oggoni, F., & Palmieri, C. (2019). Il tirocinio universitario per la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico. L'esperienza formativa del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 207-220. DOI: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2145>

- Olivieri, F. (2019a). Il tirocinio dell'educatore socio-pedagogico come sviluppo dell'identità professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 235-250. DOI: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2147>
- Olivieri, F. (2019b). Il tirocinio formativo per l'educatore socio-pedagogico: uno strumento di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 251-268. DOI: [10.7346/sipes-01-2019-18](https://doi.org/10.7346/sipes-01-2019-18)
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Edizioni Junior.
- Palese, A., Destrebecq, A., Terzoni, S., Grassetto, L., Altini, P., Bevilacqua, A., ... & Saiani, L. (2016). Strumento di Valutazione Italiano degli Ambienti di Tirocinio per gli studenti infermieri (SVIAT): Protocollo di validazione. *Assistenza Infermieristica e Ricerca*, 35(1), 29-35. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Lucia-Zannini/publication/302450604_Strumento_di_Valutazione_Italiano_degli_Ambienti_di_Tirocinio_per_gli_studenti_infermieri_SVIAT_protocollo_di_validazione/links/57a9a6f008aef3001529277d/Strumento-di-Valutazione-Italiano-degli-Ambienti-di-Tirocinio-per-gli-studenti-infermieri-SVIAT-protocollo-di-validazione.pdf
- Palmieri, C., Pozzoli, B., Rossetti, S.A., & Tognetti, S. (2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*. FrancoAngeli.
- Paré, G., Trudel, M. C., Jaana, M., & Kitsiou, S. (2015). Synthesizing information systems knowledge: A typology of literature reviews. *Information & management*, 52(2), 183-199. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.im.2014.08.008>
- Pellerey, M. (2018). *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale. Anno 34/1, 45-57*. Retrieved from https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/riviste/rassegna_cnos_1-2018.pdf#page=45
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. FrancoAngeli.
- Perillo, P. (2017). Formazione e identità professionale degli educatori e dei pedagogisti. Una questione di prospettive. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 427-436. DOI: <https://dx.doi.org/10.7346/PO-022022-01>

- Perla, L., & Vinci, V. (2012). Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine. *CQIIA RIVISTA*, (5), 26-41. Retrieved from <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/70/56>
- Perla, L., Schiavone, N., & Vinci, V. (2012). La memoria del tirocinio. Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, (8), 145-161.
- Phinney, J. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176. DOI: <https://doi.org/10.1177/074355489272003>
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2021). Verso la costruzione dell'identità professionale: un percorso di self-assessment per gli educatori del CdS L-19. *Educational Reflective Practices-Open Access*, 1, 65-77. DOI: <https://doi.org/10.3280/erpoa1-2021oa11514>
- Piazza, R., Di Martino, V., & Rizzari, S. (2021). Ripensare il curriculum a partire dai learning outcomes. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 302-323. DOI: <https://doi.org/10.19241/lll.v17i38.600>
- Pombeni, M.L. (1996). *Orientamento scolastico e professionale*. Il Mulino.
- Popov, J. (2020). Boundary crossing and identity re-negotiation in internships: The integrative, future-oriented and transformational potential of interns' identity project. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100383, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100383>
- Potestio, A. (2015). Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo. *CQIIA Rivista*, 15, 25-32. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10446/57468>
- Potestio, A. (2019). Il tirocinio come metodo per l'alternanza formativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 264-273. DOI: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2149>
- Premoli, S. (2008). *Il coordinatore pedagogico nei servizi educativi*. FrancoAngeli.
- Premoli, S., & Simeone, D. (2019). Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 221-234. DOI: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2146>
- Renda, E., Salerni, A., & Malerba, D. (2016). Il tirocinio universitario secondo i tutor aziendali: un punto di vista centrale per un modello circolare e integrato. *Italian Journal of Educational Research*, 9(16), 159-174.

- Ricciardi, M. (2021). Per costruire competenze orientative: ambienti di apprendimento e professionalità docente. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 138-149. DOI: [10.7346/-fei-XIX-02-21_13](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_13)
- Riva, M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. FrancoAngeli.
- Rosati, A., & De Santis, M. (2020). Professional identity and formative choices. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(2), 117-132. DOI: <https://doi.org/10.13128/form-8450>
- Rosati, N. (2018). *Metacooperative Learning. Percorso di ricerca e didattica nella scuola dell'infanzia*. Anicia.
- Roulston, A., Cleak, H., & Vreugdenhil, A. (2018). Promoting readiness to practice: Which learning activities promote competence and professional identity for student social workers during practice learning?. *Journal of Social Work Education*, 54(2), 364-378. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1336140>
- Salerni, A. (2016). Il tirocinio universitario come strumento orientativo/formativo. *Revista Practicum*, Vol. 1(1) 80-98.
- Salerni, A., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2013). La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 8(2), 9-26. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/4034>
- Salvarani, L., & Luciano, E. (2022). La faglia dei tre anni: I due canali di formazione per i professionisti del sistema 06, tra eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 77-84. DOI: <https://doi10.7346/PO-012022-10>
- Sandrone, G. (2015). Tirocinio curricolare. Un modello in costruzione. *CQIIA Rivista*, 5(15), 12-24. Retrieved from <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/217/190>
- Santoro, D. (2015). Il tirocinio curricolare in tempi di crisi: una leva strategica di placement. *CQIIA Rivista*, 5(15), 129-134. Retrieved from <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/227/200>
- Santos, A. I., Ferreira, C. M., Serpa, S., Sa, M. J. (2019). What is an Internship Report? Contributions to the Construction of its Meaning. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(1), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.71.1.6>

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74. Retrieved from https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of educational research*, (7), 97-106. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>
- Serbati, S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Carocci.
- Sestito, L. A., Sica, L. S., & Ragozini, G. (2011). I primi anni dell'università: processi di definizione dell'identità tra confusione e consolidamento. *Giornale di Psicologia dello Sviluppo*, 99, 20-33. DOI: [10.13140/2.1.3253.6008](https://doi.org/10.13140/2.1.3253.6008)
- Sicurello, R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita. *Lifelong Lifewide Learning*, 16, 93-109. DOI: <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.493>
- Sidoti, E., & Di Carlo, D. R. (2020). La pratica narrativa per la formazione del sé nei luoghi di lavoro. *CQIIA Rivista*, 31, 98-108. Retrieved from <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/480/447>
- Silva, C. M. (2022). L'impatto del progetto TECO-D Pedagogia sul CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19 dell'Università degli studi di Firenze. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & F. Tortone, *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive Studi in onore di Paolo Federighi*, (pp. 203-210). DOI: <https://dx.doi.org/10.36253/979-12-215-0006-6>
- Silva, C. S. C. D., & Teixeira, M. A. P. (2013). Internship experiences: contributions to the school-to-work transition. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23, 103-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201312>
- Sità, C., & Alga, M. L. (2023). Riflessività ed ecologia formativa: linguaggi e processi embodied in una ricerca sul tirocinio universitario. *Educational reflective practices: 1*, 2023, 245-264. DOI: [10.3280/erp1-2023oa15890C](https://doi.org/10.3280/erp1-2023oa15890C)

- Sorzio, P. (2022). La ricerca-azione. In L. Mortari, & L. Ghirotto (A cura di), *Metodi per la ricerca educativa (2° ed)*, (pp. 143-160). Carocci,
- Sosland, J. K., & Lowenthal, D. J. (2017). The Forgotten Educator: Experiential Learning's Internship Supervisor. *Journal of Political Science Education*, 13(1), 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/15512169.2016.1165106>
- Šotolová, M. (2021). Do the Internships of Social Work Students Contribute to Their Professional Identity?. *E-Pedagogium*, 21(4). DOI: [10.5507/epd.2022.001](https://doi.org/10.5507/epd.2022.001)
- Stringer, K. J., & Kerpelman, J. L. (2010). Career identity development in college students: Decision making, parental support, and work experience. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 10(3). DOI: [181-200.10.1080/15283488.2010.496102](https://doi.org/10.1080/15283488.2010.496102)
- Szpunar, G., & Renda, E. (2015). Educatori non si nasce. Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo. *CQIIA Rivista*, 5(15), 149-159. Retrieved from <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/229/202>
- Szpunar, G., Salerni, A., Sposetti, P., & Renda, E. (2015). Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione della Sapienza di Roma. *CQIIA Rivista*, 5(13), 146-159. Retrieved from <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/182/156>
- Tammaro, R., Ferrantino, C., & Iannotta, I.S. (2020). Promuovere competenze progettuali e organizzative nel futuro educatore. *Form@re- Open Journal per la formazione in rete*, 20(2), 276-285. DOI: [http://dx.doi.org/10.13128/form-8903](https://dx.doi.org/10.13128/form-8903)
- Tammaro, R., Iannotta, I. S., & Ferrantino, C. (2020). Prefigurare il profilo dell'educatore professionale nelle pratiche di orientamento iniziale e in itinere. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 25-36. DOI: <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.516>
- Torlone, F. (2018). Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re- Open Journal per la formazione in rete*, 18(3). 37-60. DOI: <https://doi.org/10.13128/formare-24682>
- Torre, E.M. (2006). *Il tutor: teorie e pratiche educative*. Carocci.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Carocci.
- Traverso, A. & Modugno, A. (2015). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. FrancoAngeli.

- Trincherò, R. (2022). Mixed method. In L. Mortari, & L. Ghirotto (A cura di), *Metodi per la ricerca educativa (2° ed.)*, (pp. 245-288). Carocci.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
- Vondracek, F. W., Schulenberg, J., Skorikov, V., Gillespie, L. K., & Wahlheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of adolescence*, 18(1), 17-29. DOI: <https://doi.org/10.1006/jado.1995.1003>
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Cortina Editore.
- Wilcox, G., Nordstokke, D. (2019) Predictors of University Student Satisfaction with Life, Academic Self-Efficacy, and Achievement in the First Year. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 104-124. DOI: [10.7202/1060826ar](https://doi.org/10.7202/1060826ar)
- Yao, X., Yu, L., Shen, Y., Kang, Z., & Wang, X. (2021). The role of self-efficacy in mediating between professional identity and self-reported competence among nursing students in the internship period: A quantitative study. *Nurse Education in Practice*, 57, 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.NEPR.2021.103252>
- Zhao, H., & Zhang, X. (2017) The Influence of Field Teaching Practice on Pre-service Teachers' Professional Identity: A Mixed Methods Study. *Frontiers in Psychology*, 8 ,1-11. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.01264](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01264)
- Zobbi, E. & Pintus, A. (2022). Quanto mi sento in grado di? La percezione di autoefficacia degli insegnanti in formazione in relazione all'atmosfera morale scolastica. In P. Calidoni (A cura di), *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*, (pp. 91-100). FrancoAngeli.

Riferimenti normativi

- Assemblea generale delle nazioni unite. (2015). Trasformare il nostro mondo: l'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.
- Commissione delle Comunità europee. (2010). Europa 2020. *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.
- Consiglio europeo Lisbona (2000). *Conclusioni della presidenza*.

Council of the European union. (2017). *Raccomandazione del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (2017/c 189/03). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/txt/pdf/?uri=celex:32017h0615\(01\)&from=fr](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/txt/pdf/?uri=celex:32017h0615(01)&from=fr)

Decreto del Presidente della Repubblica 29 dicembre 1984, n. 1219. *Individuazione dei profili professionali del personale dei ministeri in attuazione dell'art. 3 della legge 11 luglio 1980, n. 312.*

Decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276. *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30.*

Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.*

Decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502. *Riordino della disciplina in materia sanitaria, a norma dell'articolo 1 della legge 23 ottobre 1992, n. 421.*

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

Disegno di Legge n. 2443. *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagoga.*

Legge 10 ottobre 1962, n. 1494. *Riordinamento dei ruoli organici del personale addetto agli istituti di rieducazione dei minorenni.*

Legge 14 febbraio 2003, n. 30. *Delega al governo in materia di occupazione e mercato del lavoro.*

Legge 15 aprile 2024, n. 55. *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali.*

Legge 19 novembre 1990, n. 341. *Riforma degli ordinamenti didattici universitari.*

Legge 22 dicembre 1975, n. 685. *Disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope. Prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza.*

Legge 26 luglio 1975, n. 354. *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.*

Legge 27 dicembre 2017, n. 205. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.

Legge 28 giugno 2012, n. 92. Disposizioni in materia *di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.*

Legge 30 marzo 1971, n. 118. *Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.*

Legge 15 dicembre 1984, n. 835. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 16 ottobre 1984, n. 672, recante misure urgenti per il personale precario delle unità sanitarie locali.*

Legge 24 giugno 1997, n. 196. *Norme in materia di promozione dell'occupazione.*

Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (1998). Decreto 25 marzo 1998, n. 142. *Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, sui tirocini formativi e di orientamento.*

Ministero della Salute (2007). Decreto 12 luglio 2007, n. 155. *Regolamento attuativo dell'articolo 70, comma 9, del decreto legislativo 19 settembre 1994, n. 626.*

Ministero della Sanità (1998). Decreto Ministeriale 8 ottobre 1998, n. 520. *Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502.*

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). Decreto Ministeriale 9 maggio 2018, n. 378. *Titoli di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per infanzia D. Lgs. n. 65/2017.*

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida nazionali per l'apprendimento permanente.*

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (1999). Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n. 509. *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei.*

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2004). Decreto 22 ottobre 2004, n. 270. *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei,*

approvato con decreto del ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509.

Appendice 1

Contributi utilizzati per la *literature review* (Tab.1 e Tab.2)

Tabella 1

Autore	Titolo	Rivista	Nazione	Tipo di articolo	Tipo di ricerca	Scopo dell'articolo	Abstract
Bernhardsson, L. (2023)	Work-integrated learning through peer narratives about workplace experiences	<i>International Journal of Work-Integrated Learning</i>	Svezia	Studio empirico	Qualitativa	Indagare i cambiamenti nella valutazione dei <i>learning outcomes</i> nelle attività didattiche e nel tirocinio attraverso focus group	This article describes students' experiences of different activities arranged by a Swedish university in connection with their internship. The article presents two approaches for conducting seminars while students are on an internship. One student group attends formal, structured seminars while the other group attends seminars in the form of focus groups called huddles, where the theme of conversations is carefully selected and has its origins in students' narratives on their authentic experiences during the internship. The more 'traditional' formal seminars are perceived by the students as scattered, while the conversational approach based on personal experience helps students to develop a professional identity. Conversational focus groups were perceived as the pedagogical measure that contributes most to students' development. This research emphasized the deep learning afforded students and the insights emerging from the conversations. The organic nature of the conversations enabled development in both intended and unintended learning outcomes.
Bowen, T. (2018)	Becoming professional: examining how WIL students learn to construct and perform their professional identities	<i>Studies in higher education</i>	Canada	Studio empirico	Qualitativa	Esplorare come gli studenti apprendono il concetto di professionalità e sviluppano la loro identità professionale attraverso esperienze del	Work-integrated learning programs help students acquire professional acumen and provide opportunities for them to experiment with new aspects of self and identity. Twelve internship students were interviewed regarding their perspectives on how they think they learn about professionalism and the information sources they use. They describe how they renegotiate their identities in an effort to develop a professional image, yet try not to completely compromise their sense of self, a process that often creates a 'divided self'. Dervin's theory of sense-making provides a framework for examining the students' struggle with professional identity development as they employ self management and self-regulation to

						<p>tirocinio evidenziando l'importanza della riflessione e del supporto da parte del personale accademico.</p>	<p>create and perform the role of the professional for others to see. The study findings highlight the importance of reflection for students struggling with constructing a professional self, and the role of professors and academic staff in creating spaces for students to experiment and try-on professional identities before they graduate.</p>
<p>Arjona-Castilla, V., Caballero, K., & Mula-Falcòn, J. (2022)</p>	<p>The Professional Identity of Social Educators: A Review of the Literature</p>	<p><i>The International Journal of Adult, Community and Professional Learning</i></p>	<p>Spagna</p>	<p>Literature Review</p>	<p>Review sistematica</p>	<p>Analizzare i recenti contributi della ricerca sul processo di costruzione e sviluppo dell'identità evidenziando le lacune nella formazione e la difficoltà di definirne funzioni e competenze.</p>	<p>We live immersed in a society characterized by the enormous number of changes that occur day after day, which has given rise to many new social needs. To meet these needs, the figure of the social educator has become essential. The present research consists of a systematic literature review that aimed to analyze the most recent studies on the professional identity of the social educator. For this purpose, the PRISMA methodology was used with the help of the ReSiste-CHS framework. After searching the databases (Web of Science [WoS], Scopus, and Google Scholar) and applying various inclusion/exclusion criteria, a total of fifteen documents were selected and subjected to a thematic analysis. Among the main findings, we highlight the wide variety of aspects involved in shaping the identity of social educators, the significant training gaps in the training plans of this sector, and the difficulty in defining the functions and competencies of this figure. Finally, future lines of research are proposed, such as the need to restructure the current curricula of social educators or the development of more studies from a biographical-narrative approach that will allow us to better understand the identity of these professionals.</p>
<p>Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, L., & de Bruijn, E. (2023).</p>	<p>Pedagogic practices in the context of students' workplace learning: a literature review</p>	<p><i>Journal of vocational education and training</i></p>	<p>Olanda</p>	<p>Literature review</p>	<p>Review sistematica</p>	<p>Individuare le pratiche pedagogiche di accompagnamento da parte di figure esperte nella formazione professionale degli studenti</p>	<p>Pedagogic practices at workplaces are provided to support students' vocational education. To contribute to the understanding of supporting workplace learning, the focus of this literature review is to operationalize how pedagogic practices play out in practice. An overview is provided of pedagogic practices applied at workplaces to support students' vocational learning. Included studies provide descriptions of manifestations of pedagogic practices enabled by experienced colleagues, such as supervisors, in the context of students' workplace learning. Three sets of relevant search terms were defined, including synonyms and related definitions of 'pedagogic practices', 'supervisors' and 'workplace learning'. Forty-seven studies were selected, retrieved and processed qualitatively. Findings represent a comprehensive overview of fourteen categories of pedagogic practices. Three perspectives on supporting students</p>

are discussed: demonstrating vocational activities, stimulating vocational participation, and entrusting vocational activities.

Delcheva, T (2019)	ASPECTS OF THE PRACTICAL TRAINING OF SOCIAL PEDAGOGUES	<i>Pedagogy</i>	Bulgaria	Studio empirico	Quantitativa	Indagare l'organizzazione e della formazione pratica in relazione alle attività didattiche proposte nel percorso accademico	The current article presents a study, which is a part of a broader study that aims to analyze, and – if required – to modernize or optimize the organization of the practical training of Social Pedagogy students in order to ensure its coherence with the dynamic conditions for professional realization. The article focuses on the final stage of the practical training of the students – the pre-graduate internship. The accent is the final product – a description of the pre-graduate internship, which is presented and defended at the state final certification examination.
Fachelli, S., & Fernandez Toboso, E. (2021).	The value of university internships*	<i>ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN</i>	Spagna	Studio empirico	Quantitativa	Determinare l'impatto positivo del tirocinio curriculare nell'entrata del mondo del lavoro analizzando i dati dei laureati	Universities place particular importance on their internship projects for university students. The purpose of this study is to identify if the internships have an impact on the students' entry to the labour market. The methodology used is based on the bivariate analysis and the multiple binary logistic regression technique, using data from the 2014 Survey on the Labour Insertion of University Graduates (EILU), carried out by the INE. The sample used comprises 30,379 graduates and in the internships section, 21,622 university graduates. The results obtained confirm that internships are a tool for job placement.
Mancini, T., & Tonarelli, A. (2013)	Processi di costruzione dell'identità professionale in studenti universitari. Una estensione del paradigma degli stati di identità	<i>Giornale italiano di psicologia</i>	Italia	Studio empirico	Quantitativa	Indagare il processo di costruzione dell'identità professionale attraverso la validazione di uno strumento	Partendo da una definizione multidimensionale del costrutto di identità sociale, la ricerca analizza il processo di costruzione dell'Identità Professionale proponendo, attraverso la validazione del Questionario sugli Stati di Identità (ISQ-4dr) un ampliamento del paradigma degli Stati d'identità di Marcia. Il disegno della ricerca, di tipo "cross-sectional", ha coinvolto 154 studenti di Psicologia e 150 studenti di Medicina Veterinaria che durante il secondo semestre del loro primo anno di frequenza universitaria hanno compilato l'ISQ-4dr composto da 16 item che sintetizzano 4 dimensioni (Affermazione, Riconsiderazione dell'Impegno, Pratiche e Esplorazione in profondità) e alcune domande sulla motivazione alla rinuncia agli studi, riuscita accademica e impegno nello studio. Coerentemente con quanto ipotizzato, i risultati indicano una struttura a quattro fattori omogenei al loro interno, relativamente indipendenti e congruenti dal punto di vista del "pattern" fattoriale nei due gruppi di studenti. Lo studio conferma la validità concorrente delle quattro sottoscale evidenziando le diverse funzioni che i fattori delle Pratiche

e dell'Esplorazione in profondità possono avere tra studenti frequentanti differenti percorsi di laurea.

Newman, B., Clemmons, V., Dennenfelser, P., & Webster, S. (2007)	Working to learn: internships for today's social work Students	<i>Journal of social work education</i>	USA	Studio empirico	Quantitativa-longitudinale	Comparare gli studenti che apprendono in un tirocinio <i>employment-based</i> e non per i <i>social work student</i>	This study compares student learning in employment-based internships with learning in nonemployment-based internships. Data from foundation and advanced employment-based and nonemployment-based students (N=180) indicate statistically significant gains during the academic year. Pre- and post-evaluative data from field instructors (N=22) also reflect statistical significance. This counter concerns about the value of employment-based internships. There was a trend for employment-based foundation MSW students to perceive themselves initially as more knowledgeable than non employment-based students. By the end of the foundation year, this difference disappeared. Recommendations are made for employment-based field practice.
Popov, J. (2020)	Boundary crossing and identity re-negotiation in internships: The integrative, future-oriented and transformational potential of interns' identity project	<i>Learning, Culture and social interaction</i>	UK	Studio empirico	Qualitativa	Analizzare come il <i>boundary crossing</i> nell'esperienza di tirocinio incida nella rinegoziazione del progetto identitario degli studenti	This paper explores students' and recent graduates' experience of boundary-crossing in an internship. It draws on the dialogical approach to focus group to show how young people's reflections on their internship experience suggest the importance of their identity project. In particular, the paper argues that interns' identity projects can be seen as semiotic resources that are (i) articulated, refined or enhanced through internship experience and (ii) driving future cycles of boundary crossing by shaping their plans for the future. The interns' identity project is, on one hand, consequential or emerges from past activities and integrates preference, values and commitments into a coherent narrative whole. On the other hand, the identity project informs plans, preferences and orientations to future and shapes how young people create their professional and personal trajectories.
Jates Ribeiro, E., Amante, M. J., Martins, E., Felizardo, S., Fernandes, R., & Xavier, P. (2016)	Student's Perceptions on the Personal Impact of a Social Education Degree Internship	<i>The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences</i>	Portogallo	Studio empirico	Qualitativa	Valutare l'impatto personale del tirocinio dall'analisi delle relazioni finali	The functional profile of the social educator is based on the development of theoretical, technical and personal/relational skills, which should guide training courses organization. Assuming the shortcomings of a merely theoretical approach, besides a consistent preparation in theoretical and essential technical contents for socio-educational intervention, practice in context should be favoured as an opportunity to develop professional skills, together with a critical reflection on the functional profile. This study emerges from the need to reflect and rethink the internship, as well as how the respective supervision is developed, of the degree in social education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Viseu, and it is based on the students' perceptions about the impact of the internship on personal development. This is a qualitative and

exploratory study, using the documentary analysis of 50 final internship reports. From the content analysis, four categories emerged referring to gains in terms of acquiring and managing knowledge, development of technical skills, personal and relational development and reinforcement of professional identity. The importance given to personal and relational development should be noted (41.4% of mentions) taking into account its relevance in constructing a professional identity. Findings on the technical skills and on the increase of profession knowledge, also by mobilizing theoretical training, positively reinforce the internship model that is based on a proximity supervision approach and on a dialogical perspective of the professional learning.

Roulston, A., Cleak, H., & Vreugdenhil, A. (2018)	Promoting Readiness to Practice: Which Learning Activities Promote Competence and Professional Identity for Student Social Workers During Practice Learning?	<i>Journal of social work education</i>	Irlanda del Nord-Regno Unito	Studio empirico	Quantitativa	Indagare quali attività di apprendimento maggiormente promuovono le competenze pratiche e l'identità professionale durante il tirocinio	Practice learning is integral to the curriculum for qualifying social work students. Accreditation standards require regular student supervision and exposure to specific learning activities. Most agencies offer high-quality placements, but organizational cutbacks may affect supervision and restrict the development of competence and professional identity. Undergraduate social work students in Northern Ireland universities (n=396) were surveyed about the usefulness of the learning activities they received on placement for developing practice competence and professional social work identity. Results suggest that students most valued regular supervision, constructive feedback, observing social workers, and thinking critically about the social work role. Differences were reported across placements with students feeling disadvantaged in agencies where there was no clear social work role.
Šotolová, M. (2021).	Do the Internships of Social Work Students Contribute to Their Professional Identity?	<i>e-pedagogium</i>	Repubblica Ceca	Studio empirico	Qualitativa	Scoprire come l'identità professionale individuale si forma nel contesto del tirocinio	The text deals with the current topic of the professional identity of social workers, focusing on the phase in which professional identity is formed during undergraduate studies. The work seeks an answer to the question: How do third-year students (higher vocational and BA level of study) interpret their professional identity after completing a two-month internship? This question assumes that student work experience contributes to the formation of their professional identity. The work focuses on the importance of practical training during studies in the process of forming the professional identity of future social workers. The main theme of the theoretical part of the paper is identity as an initial concept for understanding professional (personal) identity, which plays a significant role at the start of the professional development of an educational institution. The subject of the empirical part of this work will be the search for the answer to the main research question: How does the two-month internship in

the third year of students' studies affect their notion of professional identity? In other words, how does a student become a social worker who understands their professional identity and its relevance in coping with the practical demands of the social work profession? The article responds to the changing needs and innovations in the tertiary education of social work students as well as to the demands of social work practice (employers), which is calling for a change in the professional training of future social workers in the context of changing conditions for the performance of social work and social services, both in theoretical and practical training. Practical training requires flexible, creative, and adaptable social workers in whom an anchored professional identity can help manage the high job requirements and lead to increased resilience in coping with the demands of practice.

Tabella 2

Autore	Titolo	Rivista	Tipo di articolo	Tipo di ricerca	Scopo dell'articolo	Abstract
Bastianoni, P., & Spaggiari, E. (2016)	Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore	<i>Annali online della didattica e della formazione docente</i>	Teorico	-----	Valorizzazione del tirocinio nella sua valenza formativa, orientativa e di forte connessione con il percorso accademico attraverso la promozione di azioni educative volte all'acquisizione di competenze	Questo articolo rappresenta una sintesi delle modalità attraverso cui si è evoluta la progettazione educativa del tirocinio all'interno del Corso di studi in Scienze dell'educazione dell'Università di Ferrara. Il primo passaggio è stato quello di valorizzare la doppia valenza del tirocinio curricolare, che da un lato si propone come momento formativo imprescindibile per la professione dell'educatore, e dall'altro aiuta i futuri educatori ad orientarsi in un contesto professionale estremamente vario. In secondo luogo, si è dato valore alla sostanza interna, mentale e riflessiva, del tirocinio, riconoscendo la priorità dell'apprendimento critico e consapevole sulla velocità e sugli automatismi del "fare". Con lo sguardo costantemente rivolto alle conoscenze di base, tecniche e metodo-logiche, che un educatore acquisisce durante il percorso di studi, si è lavorato per incentivare la proattività degli studenti, per richiamare la loro attenzione sulle componenti motivazionali e vocazionali della professione, oltre che per portarli a scoprire la propria originale sensibilità di educatori. La rete formativa, fortemente consolidata, che supporta questo processo esteso è composta da attori provenienti dall'università, dagli enti e organizzazioni ospitanti, dagli studenti in tirocinio e dai futuri tirocinanti. Le azioni educative sono progettate per attivare uno spettro ampio di competenze attraverso laboratori esperienziali, momenti di approfondimento metodologico

e seminari che affrontano contenuti specifici quali l'interculturalità, la genitorialità, l'integrazione, l'omofobia e molti altri.

Gambacorti-Passerini, M. B. (2019)	Tirocinio Formativo e di Orientamento: riflessioni pedagogiche intorno a un percorso di tirocinio universitario per futuri professionisti educativi di secondo livello	<i>Annali online della didattica e della formazione docente</i>	Teorico	-----	Portare una riflessione sul modello del Tirocinio Formativo e di Orientamento proposto e ampliato nel contesto dell'Università Milano-Bicocca, con particolare attenzione agli assunti pedagogici e alle complessità emerse durante l'implementazione	L'articolo propone una riflessione sul tirocinio universitario per i professionisti educativi di secondo livello, figure chiamate a svolgere attività quali progettazione, coordinamento e valutazione di servizi educativi. Formare tali competenze rappresenta una sfida per la didattica universitaria, poiché è necessario sviluppare un solido legame tra pensiero e azione, conoscenza teorica e pratica. Il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università di Milano-Bicocca ha elaborato un percorso di tirocinio sperimentale, Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO), proposto per la prima volta nell'a. a. 2015-2016. La sua struttura è stata modificata e migliorata di anno in anno, anche grazie al contributo degli studenti, raccolto attraverso momenti di focus-group. Si presenterà il percorso del TFO, con particolare attenzione agli assunti pedagogici che lo motivano; inoltre, verranno discussi aspetti di sfida e complessità, emersi nel corso dei primi 4 anni di implementazione.
Oggioni, F., & Palmieri, C. (2019)	Il tirocinio universitario per la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico. L'esperienza formativa del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca	<i>Annali online della didattica e della formazione docente</i>	Teorico	-----	Riflettere sull'importanza del tirocinio nella formazione di futuri educatori socio-pedagogici attraverso un'analisi pedagogica dell'impianto e delle metodologie didattiche nel percorso proposto all'Università Milano-Bicocca	In uno scenario segnato da inedite trasformazioni sociali, economiche, politiche e culturali, la figura dell'educatore socio-pedagogico richiede una formazione che porti all'acquisizione di competenze trasversali complesse, basate sulla capacità di leggere criticamente i contesti e di strutturare interventi coerenti e appropriati, connettendo teoria e prassi. I corsi di laurea in Scienze dell'educazione (L-19) cercano di rispondere a questa esigenza attraverso proposte formative che fanno del tirocinio una fondamentale opportunità di sperimentazione e sviluppo di competenze. Il presente contributo si focalizzerà sul Tirocinio del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, analizzandone articolazione e struttura, esplicitando i presupposti pedagogici a essa sottesi, approfondendo la dimensione specifica della supervisione pedagogica in piccolo gruppo e proponendo una riflessione critica su condizioni e limiti dell'esperienza stessa.
Premoli, S., & Simeone, D. (2019)	Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione	<i>Annali online della didattica e della formazione docente</i>	Teorico	-----	Promuovere una riflessione sulle competenze del tutor di tirocinio come ponte tra cornici teoriche ed esperienze pratiche,	Il ripensamento della formazione dei professionisti al centro del dibattito internazionale coinvolge anche il mondo dell'educazione e degli interventi socioeducativi. È sempre più importante che la formazione degli educatori faccia emergere professionisti riflessivi, che sappiano agire come ricercatori nel proprio lavoro educativo, riflettendo sulle proprie pratiche, sperimentando quotidianamente e in questo modo imparando a rendere evidenti le proprie competenze.

					partendo dall'esperienza dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano	Fin dalla sua istituzione, il corso di laurea in Scienze dell'educazione si è caratterizzato per la forte carica innovativa e per la dimensione professionalizzante della formazione universitaria. Accanto alle discipline teoriche, il corso di laurea prevede attività di tirocinio per gli studenti al fine di integrare lo sviluppo delle abilità pratiche nell'educazione dei futuri professionisti. Se il tirocinio diventa un ponte tra quadri teorici ed esperienze pratiche, il tutor di tirocinio è quindi un professionista che sa fare sintesi e unità tra pratiche e teorie.
Olivieri, F. (2019)	Il tirocinio dell'educatore socio-pedagogico come sviluppo dell'identità professionale	<i>Annali online della didattica e della formazione docente</i>	Teorico	-----	Riflettere su possibili variazioni dell'impianto dei tirocini per formare educatori socio-pedagogici facilitando un percorso volto alla formazione di un'identità professionale	Il riconoscimento delle figure professionali educative in Italia, avvenuto a più riprese nel corso degli ultimi due anni, ci interpella sull'esigenza di revisionare la funzione del tirocinio curriculare per i corsi di laurea in Scienze dell'educazione. La necessità di riqualificare questo momento di attività pratico-formativa appare inestricabilmente connessa con il bisogno di lavorare sulla percezione e la costruzione di un'identità professionale chiara dell'educatore socio-pedagogico. L'articolo, ripercorrendo alcuni contributi della letteratura sul tema, illustra i parametri caratteristici che definiscono il profilo di base di ogni professione, per poi approfondirne le implicazioni all'interno di una possibile proposta formativa riguardante l'organizzazione del tirocinio curriculare finalizzata a promuovere lo sviluppo del sé professionale nello studente.
Potestio, A. (2019)	Il tirocinio come metodo per l'alternanza formativa	<i>Annali online della didattica e della formazione docente</i>	Teorico	-----	Rileggere il tirocinio con l'ottica dell'alternanza formativa come promotrice di autonomia e responsabilità	L'articolo vuole approfondire il significato del tirocinio come metodo educativo e formativo attraverso un'analisi pedagogica del principio di alternanza formativa. Tale principio si basa sulla costante circolarità tra esperienza e pensiero, pratica e teoria, lavoro e scuola e ha la finalità di sviluppare in modo integrale le potenzialità di ogni essere umano. Proprio l'alternanza formativa può costituire il tema che consente la realizzazione di percorsi di tirocinio capaci di promuovere l'autonomia e la responsabilità di ciascuno.
Madriz, E. (2019)	Personalizzare la formazione: un sarto all'Università	<i>Annali online della didattica e della formazione docente</i>	Teorico	-----	Valorizzare la supervisione pedagogica nei percorsi di tirocinio come occasione di personalizzazione della formazione universitaria (Università di Trieste)	La complessità dei contesti sociali odierni richiede agli educatori non solo di possedere un robusto e strutturato bagaglio contenutistico ma soprattutto di poter accedere ed usufruire di questo patrimonio in modo diversificato ma coerente con la propria identità professionale. Dal 2016 il Corso di Studi in Scienze dell'educazione dell'Università di Trieste ha avviato un percorso di importante cambiamento delle proprie pratiche di tirocinio, avvalendosi della metodologia della supervisione pedagogica, sia in forma individuale sia di gruppo. Incastonata in un'articolazione che si basa sulla triade

epistemologicamente fondata di insegnamenti-laboratorio-tirocinio il perno della supervisione pedagogica risulta cruciale in quanto consente una reale personalizzazione della formazione, rappresentabile attraverso la metafora di un abito progressivamente “cucito” sullo studente.

Ferro Allodola, V. (2016)	L'esperienza del tirocinio formativo universitario: le rappresentazioni di un gruppo di studenti	<i>Civitas Educationis</i>	Studio empirico	Qualitativa	Individuare le rappresentazioni e aspettative sul tirocinio di un gruppo di studenti in ottica di orientamento	L'articolo intende discutere i risultati di un questionario rivolto a 49 studenti di un Corso di laurea in Scienze dell'Educazione, che hanno partecipato ad una giornata di formazione sul primo giorno di tirocinio. L'obiettivo è stato quello di esplorare le loro rappresentazioni e aspettative sul primo giorno di tirocinio. I temi ricorrenti emersi dall'analisi qualitativa dei questionari somministrati, sono stati raccolti in quattro ambiti di approfondimento.
Perla, L., & Vinci, V. (2012)	Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine	<i>CQIIA Rivista</i>	Studio empirico	Quantitativo	Riflettere sul tirocinio curriculare e sull'apprendistato di alta formazione e di ricerca quali occasioni di promozione e mediatori di sapere pratico attraverso un'indagine con gli studenti	The paper is based on research conducted at the Faculty of Education, University of Bari (AY 2010-2011) to shed light on how university students learn from practice. Aimed at training students more responsively to the emerging universe of companies, it uses two educational tools: the contract of apprenticeship of high training and research (D.Lgs. n. 167/2011) and internship. These tools represent an interesting "challenge" aimed at building pathways to higher education between universities and the workplace, as both places are a celebration not only of learning practical knowledge but also of inter-institutional construction of a third level work culture.
De Canale, B. (2015)	Il tirocinio formativo: catalizzatore di competenza	<i>CQIIA Rivista</i>	Teorico	-----	Mostrare come il tirocinio attraverso apprendimento formale e informale è occasione di sviluppo dell'expertise dello studente	This paper aims to demonstrate how the internship bears the potential to build bridges between formal and informal learning and constitutes, therefore, a valuable opportunity for the development of student expertise. Approaching the university world to the working world, transmitting to students a sense of the usefulness of what they learn in the classroom and allowing them to test their skills and to experiment themselves capable, the internship promotes forms of meaningful and situated learning, insisting on the active, interactive and productive role of the learner, and placing the student in a framework that takes the configuration of a community of practice.
Gandolfi, P. (2015)	Il tirocinio universitario come strategia formativa per sperimentare la complessità	<i>CQIIA Rivista</i>	Teorico	-----	Mostrare come il tirocinio sia esperienza della complessità e promotore di competenze	The article aims to show how the university internship programs may be fundamental in terms of educational experience of the “complexity” of the contemporary reality and in terms of “experiencing oneself” in a professional educational context. By means of some examples of university internships related to migratory contexts and intercultural educational processes, I'd like to

					individuali studenti	degli	focus on the plurality of the competences that (together with the experience of the disorientation and of the limits) some students of Educational Sciences of the University of Bergamo have created and have involved to expose themselves, both in Italy and in international contexts, and get in the game of the intercultural contexts, giving themselves a challenge (first, as “persons” and, then, as “professional educators”) to open themselves to the complexity of the educational reality.
Szpunar, G., & Renda, E. (2015)	Educatori non si nasce. Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo	<i>CQIIA Rivista</i>	Teorico	-----	Partendo da un’analisi del mercato del lavoro educativo vengono individuate le competenze principali e il tirocinio come promotore delle stesse		In the era of “liquid” work there is a growing demand for adaptability of future workers. The challenge for the university systems is therefore to train professionals who have disciplinary knowledge and skills to act in complex and changing contexts. The university traineeship is an effective educational tool to provide students with critical, reflective, and creative skills that can make a difference in the work context, especially in the socio-educational one.
Galimberti, A., Gambacorti-Passerini, M. B., & Palmieri, C. (2018)	Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO): riflessioni sulla figura del tutor universitario per accompagnare la formazione dei professionisti educativi di secondo livello	<i>CQIIA Rivista</i>	Studio empirico	Qualitativo	Promuovere una riflessione sul ruolo del tutor universitario nei Tirocini Formativi e di Orientamento nei CdS volti alla formazione di professionisti educativi di secondo livello		Referring to the traineeship of the Master Degree in Advanced Educational Sciences, University of Milano-Bicocca, the paper aims at reflecting on the role of University tutor. Examining both scientific literature about tutorship both the interviews realized with the tutor for a final degree project, the contribution will offer reflections and suggestions in order to thematize and question role and functions of tutor professional position.
Giraldo, M. (2013)	Per una praxis educativa: l’occasione del tirocinio formativo universitario	<i>CQIIA Rivista</i>	Teorico	-----	Promuovere una riflessione sul tirocinio formativo come occasione privilegiata di apprendimento pratico, nella, per la pratica attraverso un atteggiamento riflessivo		The paper wants to show how the academic traineeship could represent a privileged way for practical learning, or rather for a learning by practice, in the practice and for the practice. This perspective stands for a denial of the wrong dichotomy between practice and theory, study and work. A denial legitimated by the restoration of the Aristotelian use of the term “praxis”.
Santoro, D. (2015)	Il tirocinio curricolare in tempi di crisi: una leva	<i>CQIIA Rivista</i>	Teorico	-----	Individuare azioni possibili che supportino		The warnings coming from National and European data about the mismatch between students’ skills and latest actual needs of skills required by a labour market in fast evolution, raise some questions

	strategica di placement				tirocinante nel passaggio dal mondo universitario al mondo del lavoro	related not only to the education of University students and their future working chances, but also to the growth forecast of a Country. The challenges of a University responding to the demands of the labour market involve more and more the possibility of achieving an educational experience adhering to the working practice, so as to ensure both the students' involvement to innovative working practices and the organizations' involvement to the construction of reflective practices relevant to specific professions. The purpose of the present paper is to promote some reflections about the conditions for the feasibility of support actions during the internships, which means to build important relationships between University and Companies in order to facilitate the admission of the students into the labour market.
Potestio, A. (2015)	Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo	<i>CQIIA Rivista</i>	Teorico	-----	Promuove una riflessione rispetto a uno specifico progetto di valorizzazione dell'esperienza professionale per gli studenti lavoratori, evidenziandone criticità e punti di forza	The pedagogical debate, both at national and international level, considers traineeship a special channel for students to enter the labor market and for the promotion of a person's lifelong learning. The following article aims at investigating the pedagogical reasons constituting the theoretical structure of a particular form of traineeship, which has been little investigated and experienced in the Italian University courses: the "on the job training".
Galimberti, A., Gambacorti-Passerini, M. B., Palmieri, C., Riva, M., & Zannini, L., (2015)	Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended-learning	<i>CQIIA Rivista</i>	Studio empirico	Qualitativo	Promuovere una riflessione rispetto all'esperienza di tirocinio per futuri pedagogisti nei corsi di laurea magistrale attraverso la presentazione di un'esperienza pilota di tutoraggio	This paper focuses on the experience of traineeship for students in the Master Degree Course in Pedagogical Sciences of the University of Milano Bicocca. First, it draws the normative and institutional framework related to the profile of the second level professions in the educational field, such as coordinators, supervisors, consultants, as well as trainers of educators, of teachers, and of other care professionals. Second, this paper analyses the traineeship educational project, highlighting its theoretical and methodological assumptions and its functioning as a "pilot" experience of tutoring. In the end, the article shows the new project of traineeship for the university students, a project that derived from a critical process of evaluation of the pilot course
Sandrone, G. (2015)	Tirocinio curricolare. Un modello in costruzione	<i>CQIIA Rivista</i>	Teorico	-----	Analizzare la costituzione del tirocinio curricolare e il suo cambiamento nel	This paper would like to present the cultural reasons that have supported and support the institutional experience developed in the academic years from 2012-13 to 2014-15 by the pedagogical courses at the Department of Humanities and Social Sciences of the University of Bergamo, in order to face the not-simple task of

					tempo (nel contesto dell'università di Bergamo) valorizzando le diverse dimensioni che lo caratterizzano, i soggetti coinvolti e le finalità	implementing and improving the quality of traineeship provided in both its curricular courses. It would be compared with two new facts: the institutional, formative and cultural increasing attention given to this device and the significant increase of the number of students enrolled in the pedagogical courses of the University of Bergamo and the consequent increase in quantity of traineeships to be activated. Offering a qualitative academic education for a large number of students is a goal that we could and should pursue, but, in our times, it is not a small challenge.
Szpunar, G., Salerni, A., Sposetti, P., & Renda, E. (2015)	Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione della Sapienza di Roma	<i>CQIIA Rivista</i>	Teorico	-----	Promuovere una riflessione sulle funzioni del tirocinio, sui ruoli dei diversi attori promossi nel contesto dei CdS dell'Università La Sapienza	This paper focuses on the importance of university Internship Training as a vocational guidance tool in students' university educational path. In the degree courses in "Scienze dell'educazione e della formazione" (Education and Training) at La Sapienza University of Rome, an internship experience is necessary to achieve the educational objectives and it is an integral part of the process of students' professional and personal growth. In this paper we emphasize the importance of our vocational guidance model for future Educators.
Sidoti, E. & Di Carlo, D. (2020)	La pratica narrativa per una formazione del sé nei luoghi di lavoro	<i>CQIIA Rivista</i>	Teorico	-----	La narrazione di sé e la metacognizione come occasioni di costruzione dell'identità professionale nei luoghi di lavoro	The aim of this work is to highlight the importance of narration for self-training in the workplace. Metacognitive narratives are some of possible approaches able to contribute to renew the pedagogy of work. They represent some of the most valuable sources of self-knowledge and contribute to redefine the concept of work considering the importance of the development of professional and personal identity.
D'Aniello, F. (2019)	Competenza ad agire insieme e senso di iniziativa: il tirocinio per attraversare i confini tra studio e lavoro	<i>Education science and society</i>	Teorico	-----	Il tirocinio nell'ottica del capability approach per promuovere apprendimenti significativi in contesti collaborativi	The pre-eminent motivation behind this contribution lies in the intention to offer students of three-year degree course in education and training sciences and master's degree in pedagogical sciences of the University of Macerata a further support than those already existing, aimed at expanding the educational meaningfulness of the internship experience. The main criticality of such experience is connected with the difficulty in translating knowledge, models, ideas into appropriate activities. This notably refers to the conceptual and educational core of the sense of initiative and entrepreneurship and, consistently, to the skill to act. Therefore, after a deepening of the sense of initiative and entrepreneurship, followed by related pedagogical reflections based on the capability approach, the paper presents an operative proposal aimed at increasing young people's possibilities of action and supporting their personal and professional growth. With regard to this training proposal, the theoretical and methodological framework refers to the third generation cultural

historical activity theory and to the tool of the boundary crossing laboratory, variant of the change laboratory.

Bonaiuti, G. & Fanni, L. (2021)	Tirocinio e sviluppo professionale degli educatori nella prospettiva della Student Voice	<i>Educational Reflective Practices</i>	Studio empirico	Metodi misti	Comprendere punti di forza e debolezza dell'esperienza del tirocinio al fine di promuovere azioni volte all'orientamento e alla valorizzazione dell'esperienza	Il seguente articolo intende dar spazio all'esperienza del tirocinio curricolare nella prospettiva della Student Voice, sottolineandone l'aspetto altamente formativo. Grazie alla somministrazione di questionari e interviste tra gli studenti del Corso di Laurea in L-19, tra i fattori emersi, spicca il valore che i futuri educatori conferiscono a tutti i momenti del tirocinio, dall'orientamento alla relazione conclusiva. Tra i vari periodi di cui si compone questa esperienza gli studenti avvertono l'esigenza di una maggiore presenza dei momenti precedenti al suo avvio. Nello specifico l'orientamento e la preparazione sono i momenti dei quali gli studenti sentono una necessità più forte, nata dal poco spazio a questi dedicato e dalla volontà di intraprendere il percorso del tirocinio con una maggiore consapevolezza di ciò che questo evento rappresenta per il futuro lavorativo e quindi avere le basi utili alla comprensione di ciò che sarà il loro agire professionale all'interno di un contesto specifico. Parole chiave: Tirocinio formativo, Student Voice, Università, educazione, orientamento e preparazione al lavoro, consapevolezza professionale, riflessività.
Sità, C., & Alga, M. L. (2023)	Riflessività ed ecologia formativa: linguaggi e processi embodied in una ricerca sul tirocinio universitario	<i>Educational Reflective Practices</i>	Ricerca	Metodi misti	Comprendere il processo di apprendimento nel tirocinio e individuare risorse e criticità nei percorsi di accompagnamento	La pratica riflessiva costituisce una risorsa chiave per l'apprendimento permanente e per la possibilità di realizzare azioni situate di fronte a situazioni problematiche aperte. L'articolo centra l'attenzione in particolare sulle forme della riflessività emergenti dall'esperienza di studenti che stanno facendo il tirocinio come educatrici/educatori e sullo spazio che le pratiche riflessive trovano nella complessa ecologia del tirocinio universitario. A partire da una ricerca con studenti L19 che ha usato in modo combinato questionario, interviste, focus group e analisi di situazioni dialogiche in un contesto di elaborazione del tirocinio, l'articolo esamina l'esperienza di pratica riflessiva emergente dall'esperienza degli studenti del secondo e terzo anno di Scienze dell'educazione, mettendo in luce in particolare la ricerca di spazi di pratica riflessiva e l'uso di una pluralità di canali e di linguaggi che la accompagnano. La ricerca fa emergere le pratiche, gli strumenti, la comunità di

riferimento propri delle pratiche riflessive sperimentate durante il tirocinio universitario e all'interno delle sue condizioni organizzative. Dalla ricerca emerge un utilizzo della riflessività perlopiù legato a spazi di confronto informale; la ricerca di linguaggi e canali espressivi diversi per delineare e condividere con altri i pensieri che emergono nella pratica; la difficoltà a trovare, negli attraversamenti tra vita universitaria e tirocinio nei servizi, un'ecologia formativa capace di valorizzare le connessioni, la corporeità e la pluralità dei linguaggi come parte integrante di una formazione riflessiva.

Piazza, R., & Rizzari, S. (2021)	Verso la costruzione dell'identità professionale: un percorso di self-assessment per gli educatori del CdS L-19	<i>Educational Reflective Practices</i>	Studio empirico	Qualitativo	Presentare un percorso di progettazione e sperimentazione di un percorso di Self-assessment per i tirocinanti finalizzato alla riflessione critica e al riconoscimento delle competenze acquisite e aumentare la consapevolezza della propria identità è professionale	L'esperienza del tirocinio rappresenta per gli/le studenti/esse del CdS L-19 un'occasione fondamentale per rafforzare la loro identità professionale. In particolare, essa consente di apprendere a gestire con consapevolezza e intenzionalità le dinamiche del lavoro educativo; fornisce un'occasione strutturata per la verifica delle conoscenze acquisite durante il percorso di studi; è in grado di creare un collegamento diretto tra la didattica universitaria e contesti lavorativi. Tuttavia, non sempre tale esperienza, per quanto fondamentale, è in grado di accompagnare gli studenti nel loro percorso di costruzione identitaria. Il progetto POT "SUPER", a cui il CdS L-19 dell'Università di Catania ha preso parte, ha consentito di ripensare all'esperienza del tirocinio con una maggiore focalizzazione sui percorsi di autoapprendimento e autovalutazione degli/le studenti/esse. I referenti del progetto hanno organizzato un percorso di self-assessment per i/le tirocinanti, finalizzato a descrivere le esperienze realizzate e a individuare le competenze acquisite durante il percorso di tirocinio. Il presente contributo analizza la costruzione del percorso, che ha richiesto una sua rimodulazione in considerazione del COVID, e i primi risultati conseguiti.
Cornacchia, M., Chianese, G., & Madriz, E. (2021)	Il piano di sviluppo personale: strumento-processo di orientamento e prefigurazione professionale	<i>Educational Reflective Practices</i>	Teorico	-----	Presentare l'utilizzo del PDP come strumento-processo volto ad aumentare la consapevolezza rispetto al proprio sviluppo personale e professionale	Nell'ambito del progetto SUPER, l'Unità di Trieste, in linea con l'obiettivo generale di "strutturare un sistema di orientamento al lavoro e tutorato", ha sviluppato e realizzato un Personal Development Plan – Piano di Sviluppo Individuale (PDP), uno strumento-processo di accompagnamento rivolto agli studenti del corso di studio in Scienze dell'educazione (L-19) per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione dei propri percorsi di sviluppo professionale attraverso l'utilizzo in contesto di pratiche narrativo-riflessive. Il PDP si configura quale misura di accompagnamento e orientamento narrativo per gli studenti in un momento di definizione della propria identità personale e professionale secondo il paradigma dell'Emerging Adulthood; risponde altresì alla necessità di promuovere il loro successo universitario e professionale e di sostenerli nel processo di prefigurazione e costruzione di una

professionalità “riflessiva”. Dal punto di vista tecnico, il PDP è sostenuto dal software Mahara per consentire la realizzazione di uno strumento-processo paperless, condivisibile (con tutor di tirocinio, tutor aziendali e altri studenti), capace di supportare diverse forme di prove autentiche (filmati, foto, progetti, ...) relative alla traduzione in contesto dello sviluppo di abilità e competenze chiave che caratterizzano il profilo professionale dell’educatore socio-pedagogico e che funge – altresì – anche da repository delle proprie buone pratiche professionali.

Melacarne, C., & Bonometti, S. (2015)	Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento	<i>Educational Reflective Practices</i>	Teorico	-----	Questo articolo descrive pratiche utili per migliorare le nuove strategie di gestione e pianificazione delle attività di tirocinio nei corsi di formazione superiore. Le Job Placement Practices (JPP) possono essere descritte come azioni specifiche volte a supportare gli studenti nell'ingresso nella vita professionale.	The Job Placement Practices (JPP) can be described as the specific actions aimed at supporting students to enter their professional lives, bringing students and employers together, planning experiences, inside and outside university, where students can meet local stakeholders and learn the knowledge and the competences which are useful in the complex contemporary economical context. Each University translates such activities in situated practices and activities that could involve the overall student community, or single students during and after their university experience. Traineeship and stage activities are considered good practices to support the students enter their work life (Susan, Matthew, Rosanne, Taylor, Ellis, 2012). Together with other actions, these activities are seen as the most promising Job Placement Practices to favour the meeting between work professional needs and students’ skills (Billett, Harteis, Etelapelto, 2008). This article describes two practices useful to improve new strategies to manage and to plan traineeship activities in higher educational courses.;
Chianese, G., & Cornacchia, M. (2020)	Sviluppare la competenza progettuale nel lavoro educativo all'interno dei corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione	<i>FORM@RE</i>	Teorico	-----	Analizzare come viene promossa la competenza progettuale all'interno dei percorsi di laurea per educatori promuovendo approcci esperienziali, di connessione teoria-pratica volti alla costruzione di competenze trasversali	Scopo del contributo è analizzare le modalità attraverso cui i corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione sviluppano la competenza progettuale, riconosciuta dal progetto TECO uno dei sei obiettivi formativi finali della classe di laurea L-19. La capacità di progettare viene riconosciuta fra le condizioni fondative del lavoro educativo e più di altre, assume in sé il paradigma della complessità, nella misura in cui devono essere considerati vincoli e risorse, opportunità e rischi. Dal momento che la formazione delle competenze (non solo progettuali) presuppone approcci esperienziali e proattivi, i percorsi universitari che preparano le professioni educative devono essere in grado di coniugare il sapere propriamente accademico (gli insegnamenti disciplinari) con spazi di apprendimento in situazione (tirocinio e laboratori) e spazi di apprendimento extracurricolare che, attraverso il canale dell'informale, contribuiscono alla costruzione delle competenze trasversali e degli abiti professionali.

Rosati, A. & De Santis, M. (2020)	Identità professionale e scelte formative	<i>FORM@RE</i>	Teorico	-----	Riflettere sulla progettazione educativa come strategia per sostenere la formazione degli educatori nell'ottica delle suggestioni promosse nell'ambito del progetto TECO-D Pedagogia	Il contributo avvia una riflessione intorno alla ri-definizione della figura dell'educatore, per individuarne responsabilità e competenze, partendo dalla ricerca svolta dal Gruppo di Lavoro TECO-D (Test sulle Competenze) Pedagogia, istituito dall'Anvur. L'attenzione si pone sul tema della progettazione educativa, che si delinea come strategia efficace nel sostenere la formazione del profilo dell'educatore del Corso di laurea afferente alla classe L-19, per evidenziare come essa debba necessariamente fare riferimento ai contenuti core. In questo spazio, inteso come cornice da costruire e ridefinire nel tempo, si concretizzano i processi formativi e si delincono gli impegni e le responsabilità che richiamano alle coordinate teoriche ed operative di una progettazione educativa che si rende offerta formativa efficace per i professionisti dell'educazione.
Di Bari, M. (2017)	Generative education e sviluppo organizzativo. Il tirocinio curriculare per la formazione di esperti di processi di sviluppo	<i>Formazione & Insegnamento</i>	Ricerca empirica	Formazione-Sviluppo	Portare l'attenzione su occasioni di alternanza Università-lavoro creando un ponte attraverso la valorizzazione del tirocinio e delle competenze proprie del mondo del lavoro	Già agli inizi del '900 si parla di una necessaria ricongiunzione tra teoria e pratica, attraverso processi di apprendimento svincolati dalla mera trasmissione dei saperi e maggiormente incentrati sul learning by doing. Colui che viene formato deve essere un soggetto responsabile, consapevole, provvisto di competenze adeguate per affrontare ogni tipo di cambiamento. Purtroppo, però, ancora oggi, il binomio Formazione-Lavoro è rappresentato con la sequenza lineare tra teoria e prassi che non favorisce la stretta connessione che questi due elementi, per natura, presentano, bensì tende a separarli. Come eludere tale distinzione? In questa sede si presenta un lavoro di ricerca condotto nel triennio 2013-2015, nell'ambito del dottorato di ricerca in Progettazione e valutazione dei processi formativi, organizzativi, sociali presso l'Università di Bari, che ha coinvolto gli studenti in processi di generative learning e cicli attivi di azione e riflessione. La metodologia utilizzata è quella della Formazione-Sviluppo, nata nei contesti organizzativi con l'obiettivo di creare opportunità di cambiamento, ed applicata all'ambito dei tirocini curricolari per formare i tirocinanti ad essere agenti di processi di sviluppo organizzativo all'interno delle strutture ospitanti. Ai momenti di azione sul campo, i tirocinanti hanno alternato momenti di riflessioni in aula, durante i quali hanno partecipato a sessioni di peer learning e Coaching Biografico Professionale.

Miatto, E., Rossi, L., & Saltarelli, B. (2021)	Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici	<i>Formazione & Insegnamento</i>	Teorico	-----	Elaborazione di un modello formativo che accompagni gli studenti nell'elaborazione di apprendimenti espliciti, attraverso il ragionamento abduttivo partendo dall'esperienza di tirocinio	Il contributo entra nel merito dell'attività didattica che accompagna i tirocini curricolari per la formazione dell'educatore professionale socio-pedagogico, a muovere dalla revisione dei cicli di Baccalaureato in Scienze dell'Educazione "Educatore professionale sociale" ed "Educatore dei servizi educativi per l'infanzia", nell'ambito dell'offerta formativa IUSVE. Sullo sfondo della "svolta riflessiva" (Mortari, 2003; Fabbri, 2014) che porta a valore la riflessione e la riflessività, si delineano i tratti principali del modello formativo proposto agli studenti, valorizzante l'apprendimento situato e abduttivo (NASEM, 2019), i quali esiti diventano oggetto di ricerca nella prospettiva del monitoraggio/ miglioramento dell'azione didattica.
Perla, L., Schiavone, N., & Vinci, V. (2014)	La memoria del tirocinio. Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari	<i>Giornale italiano della ricerca educativa</i>	Ricerca	Qualitativa	Indagare la scrittura documentale come strumento di accompagnamento al tirocinio	Le autrici presentano i risultati di un'indagine delle attività del tirocinio universitario degli aa.aa. 2009/2010; 2010/2011 nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bari svolta utilizzando un protocollo fenomenologico e un dispositivo di scrittura documentativa: "La memoria del tirocinio". L'indagine ha evidenziato che, accanto alla struttura esplicita del tirocinio, regolata dalle norme (dall'art.18 della Legge 24 Giugno 1997, n. 196), esiste una struttura latente che regola le attività pratiche e che è emersa grazie all'uso dei dispositivi di scrittura utilizzati nel corso della ricerca. I risultati fanno emergere due aree di criticità del tirocinio: la comunicazione fra mentori e tirocinanti e lo scarso coinvolgimento degli studenti in attività pratiche. Il percorso ha infine rivelato l'importanza della scrittura come via per far luce sulle dimensioni latenti del tirocinio universitario e per la documentazione delle attività di tirocinio autentiche
Renda, E., Salerni, A., & Malerba, D. (2016)	Il tirocinio universitario secondo i tutor aziendali: un punto di vista centrale per un modello circolare e integrato	<i>Giornale italiano della ricerca educativa</i>	Studio empirico	Qualitativa	Far emergere il punto di vista dei tutor aziendali partendo dal modello circolare del tirocinio, sottolineando punti di forza e debolezza del modello considerato	L'intervento si propone di riflettere sul modello di tirocinio curricolare dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione della Sapienza centrando l'attenzione sulle valutazioni dei tutor aziendali che seguono gli studenti nel corso del tirocinio. Il modello realizzato permette di pianificare un percorso formativo adeguato al raggiungimento degli obiettivi di studio e di lavoro, considerando competenze, conoscenze e interessi degli studenti, nonché l'evoluzione del mercato del lavoro. Centrale è il monitoraggio dell'attività nelle sue fasi e per mezzo di differenti strumenti di rilevazione che consentono di cogliere i diversi punti di vista. Nel contributo, dopo una breve presentazione del modello, vengono approfondite le opinioni dei tutor aziendali. I dati sono stati raccolti attraverso un questionario semi strutturato, somministrato alla fine dell'esperienza di tirocinio e completato da 144 tutor. I risultati emersi dall'analisi permettono di sottolineare i punti di forza e di debolezza del modello di tirocinio

Montanari, M., & Costantini, M. (2021)	L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e tirocinio.	<i>LLL</i>	Teorico	-----	Il tirocinio nella formazione dell'educatore socio-pedagogico come occasione per sperimentare le pratiche di cura e riflettere su di esse	Il contributo intende focalizzare l'attenzione sulla formazione della complessa professionalità dell'educatore socio-pedagogico, rivitalizzata dalla Legge 205/17, alla luce del paradigma della cura promosso all'interno delle pratiche del tirocinio universitario, attualmente trasformate e riprogettate a causa dello tsunami pandemico.
Sicurello, R. (2020)	Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita.	<i>LLL</i>	Teorico	-----	Orientamento nei contesti lifelong e lifewide learning per sviluppare la propria identità personale e professionale	Nella contemporanea società liquida che attualmente abitiamo, l'orientamento costituisce un elemento di importanza cruciale nell'approccio strategico dell'apprendimento permanente (lifelong learning) e in ogni dimensione spaziale di vita (lifewide learning). Non più circoscritto ai momenti della scelta scolastica e lavorativa, l'orientamento si configura come un dispositivo formativo, finalizzato a sviluppare nella persona la capacità di posizionarsi nella differenza e nell'incertezza senza disperdersi. È attraverso gli interventi politici, sociali ed educativi, insieme all'azione congiunta delle varie figure preposte, che la persona è messa nelle condizioni di sviluppare la propria identità personale e professionale, di agire efficacemente sull'ambiente per modificare la situazione, di rivalorizzare proficuamente le proprie competenze e risorse personali, con l'obiettivo di superare definitivamente la logica dell'orientamento etero diretto per approdare a modalità emancipative e regolative del sé.
Fioretti, S. (2020)	Iniziare ad apprendere dall'esperienza. Un progetto di peer review per riflettere sull'attività di tirocinio nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione	<i>Pedagogia pù didattica</i>		-----	Valorizzare l'esperienza di tirocinio nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione, in particolare la scrittura della relazione finale e un progetto di peer review per apprendere dall'esperienza.	L'articolo intende valorizzare l'esperienza di tirocinio nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione. Le attività di tirocinio rappresentano, per gli studenti, uno strumento efficace per iniziare ad apprendere dall'esperienza e sviluppare una professionalità competente. La scrittura della relazione finale di tirocinio può rappresentare uno strumento di documentazione delle pratiche agite. È anche un valido mezzo per riflettere sulle attività e modellizzare le funzioni più efficaci. Per superare alcune difficoltà connesse alla redazione della relazione di tirocinio si propone un progetto di peer review fondato sul feedback e sulla valutazione sostenibile.

Salerni, A., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2013)	La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario	<i>Ricerche di pedagogia e didattica</i>	Teorico	-----	Individuare nella scrittura narrativa uno strumento di formazione, valutazione e riflessione del tirocinio in particolare nella relazione finale	Il contributo si propone l'obiettivo di mostrare come la scrittura narrativa si dimostri un valido strumento di formazione e di valutazione dell'attività del tirocinio universitario. In particolare la narrazione scritta dell'esperienza vissuta consente di valutare: il tipo di attività che gli studenti hanno svolto durante il tirocinio e le competenze acquisite; la capacità degli studenti di riflettere sull'esperienza e di integrarla con le conoscenze e competenze già possedute. La relazione di tirocinio assume, in tal modo, la forma di una scrittura epistemica che determina una crescita di comprensione e di conoscenza e, insieme agli altri strumenti di monitoraggio del tirocinio, consente una migliore riflessione sull'esperienza formativa.
Loiodice, I., & Dato, D. (2018)	Il docente-tutor universitario per la terza missione tra tirocinio e alternanza	<i>Studium Educationis</i>	Teorico	-----	Promuovere il tirocinio come strumento di partecipazione e coprogettazione tra università e territorio (attraverso la terza missione)	Alla luce della più recente terza missione universitaria è possibile ripensare e riprogettare la più tradizionale attività di tirocinio e la più inedita dell'alternanza come "esperienze ponte" in grado di creare collegamenti tra università e territorio. Alla luce di tali considerazioni è possibile, dunque, cogliere la fundamentalità del ruolo del docente-tutor il cui spazio di intervento pedagogico pare essersi ampliato e complessificato. Si tratta di concentrare il focus su quelle competenze di mediazione e di capacitazione che, nel caso del contesto universitario, il docente tutor di tirocinio e alternanza può esercitare non solo rispetto agli studenti e ai saperi ma all'istituzione tutta, connotandosi come "mobilitatore" di competenze e "integratore" di risorse, come "boundary crossers dei sistemi" ovvero come professionista in grado di creare reti con i partners e gli stakeholders, tutti reali protagonisti di una partnership condivisa.
Bonometti, S., & Cadei, L. (2018)	Tutors e Tutee: traiettorie di costruzione dell'identità professionale nei contesti educativi	<i>Studium Educationis</i>	Teorico	-----	Il tirocinio e la tutorship per rafforzare la consapevolezza dell'identità professionale	Il presente contributo intende soffermarsi sull'attività di tirocinio attivata per la formazione degli educatori professionali ed in particolare, sulla tutorship rivolta a rafforzare la consapevolezza in merito allo sviluppo dell'identità professionale. Un'attenzione specifica è focalizzata sul cambiamento che può avvenire nel periodo di formazione delle strategie attivata dal tutee per orchestrare le risorse interne (cognitive ed emotive) e quelle disponibili nei contesti d'azione per il superamento di contraddizioni presenti nella quotidianità. Le modalità di tutorship possono cambiare in relazione ai personali percorsi di sviluppo del sé professionale, in quanto il lavoro socioeducativo si presenta carico di complessità relazionale, coinvolgimento emotivo e istanze progettuali.
Perillo, P. (2017)	Formazione e identità professionale degli educatori	<i>Pedagogia oggi</i>	Teorico	-----	Riflettere sulla professionalità di educatori e pedagogisti nel loro percorso di	Una certa lettura del rapporto fra flessibilità del lavoro educativo e precarizzazione dei servizi educativi genera una debolezza sociale e culturale delle professioni educative che incide sui processi di sviluppo dell'identità professionale e, quindi, delle pratiche educative. Considerando l'inevitabile complessità dei processi

	e dei pedagogisti. Una questione di “prospettive”				formazione iniziale come professionisti che gestiscono la problematicità grazie a una competenza euristica che supporti lo sviluppo dell’identità professionale	educativi e formativi, si sottolinea la necessità di formare educatori e pedagogisti che siano capaci di gestire la problematicità insita nel lavoro educativo grazie ad una competenza euristica che supporti lo sviluppo dell’identità professionale, nella prospettiva di interpretare l’esercizio della professione educativo-formativa come forma di “apprendimento trasformativo”.
Alga, M. L. (2023)	Ripensare il dispositivo del tirocinio universitario: fare ricerca creando un partenariato formativo di comunità	<i>Pedagogia e Vita</i>	Ricerca empirica	Ricerca- Azione	Presenta una Ricerca-Azione che coinvolge studenti, docenti e professionisti su risorse e criticità dei percorsi di accompagnamento del tirocinio L-19 a Verona. Le pratiche di accompagnamento possono formalizzarsi come posture di ricerca al fine di co-valutare in modo coordinato il dispositivo formativo e trasformativo del tirocinio favorendo l’esercizio delle competenze di riflessività sistemica.	Il tirocinio è un elemento essenziale nella formazione degli educatori per integrare sapere esperienziale, pratico e teorico. Se valorizzato, si rivela una occasione di ricerca da un lato per gli studenti che possono indagare su di sé, la propria formazione e i servizi, dall’altro per i professionisti e i tutor che, confrontandosi con lo sguardo ‘fresco’ dei tirocinanti, sono spinti ad esplicitare l’implicito ma anche a mettere in questione routine cognitive ed operative. In che modo le pratiche di accompagnamento possono formalizzarsi come posture di ricerca? Questa domanda è una delle questioni emerse da una ricerca azione partecipata con studenti, docenti e professionisti su risorse e criticità dei percorsi di accompagnamento del tirocinio L-19 a Verona. Co-valutare in modo coordinato il dispositivo formativo e trasformativo del tirocinio favorisce l’esercizio delle competenze di riflessività sistemica: le differenze tra le dimensioni micro/meso/macro e la pluralità dei punti di vista creano la condizione per rilevare le condizioni di presa di parola, ripensare gli strumenti, promuovere cambiamento, fare comunità.

Appendice 2

Domande guida alla prima intervista rivolta ai tutor aziendali

A. Contesto: ruolo, tipologia di servizio

- Per iniziare innanzi tutto vorrei chiederle alcune informazioni su di lei e sulla sua attività lavorativa. Mi potrebbe descrivere le caratteristiche dell'ente in cui lavora?
 - a chi si rivolge il servizio,
 - forma gestionale,
 - n. di dipendenti,
 - ruoli,
 - organizzazione
- Di cosa si occupa nell'ente in cui lavora?
- Mi potrebbe descrivere come ha iniziato a lavorare in ambito educativo?
- Formazione iniziale

B. Tirocinio: immagini, obiettivi triennale e magistrale

- Partendo dalla sua esperienza di tutor, quali parole o immagini le vengono in mente pensando al tirocinio e perché?
- Quali sono secondo lei i principali obiettivi di un tirocinio nella formazione iniziale per futuri educatori?
 - competenze,
 - consapevolezza del ruolo,
 - orientamento
- Mentre per quanto riguarda i futuri pedagogisti, secondo Lei, i principali obiettivi e di un tirocinio per un tirocinio per futuri pedagogisti, quali possono essere?
 - competenze,
 - consapevolezza del ruolo,
 - orientamento
- Quali sono secondo lei le principali differenze tra un tirocinio della laurea triennale e uno di magistrale?

C. Tirocinante: immagini, accoglienza, ruolo

- In relazione alla sua esperienza di tutor, quali immagini o parole assocerebbe al tirocinante futuro educatore?
 - le sue aspettative
 - esempi
- Quali invece rispetto al futuro pedagogista?
- Mi può raccontare come generalmente avviene l'avvio/l'inizio del tirocinante presso il vostro ente?

- formazione iniziale,
- orientamento,
- documentazione,
- analisi della documentazione
- osservazione/azione: chi, come, quando
- E poi? Come descriverebbe il percorso? Cosa avviene dopo?
 - Relazioni Equipe,
 - utenti,
 - famiglie
 - obiettivi
 - uso di documenti,
 - schede di valutazione

D. Tutor: difficoltà, punti di forza, risorse, strumenti

- Da quanto tempo ricopre il ruolo di tutor aziendale?
- Come descriverebbe il ruolo del tutor?
- Quali sono i punti di forza che si sentirebbe di sottolineare della sua esperienza di tutor?
- Quali invece sono state le difficoltà riscontrate come tutor aziendale rispetto ai tirocinanti?
 - Gestione dei casi critici
- Secondo la sua esperienza che cosa l'ha aiutato nel suo ruolo di tutor aziendale?
 - formazione del tutor sul ruolo,
 - accoglienza e risposta dei bisogni formativi degli studenti,
 - dialogo a sostegno della riflessività,
 - dialogo a sostegno della professionalità,
 - complessità del lavoro educativo

E. Università: connessioni, relazioni, procedure

- Qual è dal suo punto di vista, per quello che ha visto, la connessione tra tirocinio e percorso formativo dello studente?
 - insegnamenti,
 - corsi,
 - laboratori,
 - tesi, ecc.
- Come descriverebbe la relazione con i diversi referenti del tiro?
 - Tutor accademico,
 - supervisori,
 - uffici
- Secondo la sua esperienza, ci sono passaggi nelle procedure informatiche per l'avvio del tirocinio che risultano difficoltose o ostacolanti a fini dell'avvio stesso?
- Ripensando alla sua esperienza, ritiene ci sia qualcosa da aggiungere?

Appendice 3

Strumento di monitoraggio e riprogettazione del tirocinio

Colloquio di orientamento con il Tutor aziendale

NOTE ALLA COMPILAZIONE

Questa scheda offre l'occasione, dopo una prima fase osservativa all'interno dell'ente, di iniziare a rendere maggiormente specifico ed orientato il tirocinio.

Si propone pertanto che la compilazione avvenga attraverso un **colloquio tra tutor aziendale e studente** come opportunità intermedia finalizzata alla condivisione di un primo bilancio dell'esperienza rispetto ai contenuti-focus formativi e come strumento che orienti la seconda parte del tirocinio attraverso la formulazione di interessi più specifici maturati dallo studente.

La compilazione del questionario è compito dello studente in condivisione con il tutor aziendale. *Il questionario è da allegare alla relazione di tirocinio.*

Numero ore svolte _____

Data della compilazione _____

	LM50 <input type="checkbox"/> L19 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Cv infanzia <input type="checkbox"/> Cv Educatore socio-pedagogico
Nominativo Studente/ssa Nominativo Tutor aziendale Ente accogliente Data di avvio del tirocinio Data di compilazione del questionario	

Specificare le **Mansioni-attività** che impegnano il tirocinante nel servizio:

<input type="checkbox"/> osservazione	<input type="checkbox"/> affiancamento educatori/coordinatori nell'analisi della documentazione	<input type="checkbox"/> progettazione di attività educative	<input type="checkbox"/> affiancamento nelle relazioni con i Servizi del territorio
<input type="checkbox"/> affiancamento educatori/coordinatori nell'attività educativa/pedagogica	<input type="checkbox"/> partecipazione riunioni di équipe	<input type="checkbox"/> realizzazione di attività educative progettate dal tirocinante	<input type="checkbox"/> ...

L' OSSERVAZIONE

Indicare brevemente quali sono le principali attività osservate in questa prima fase di tirocinio rispetto ai focus (équipe, progettazione, documentazione, ruolo - relazione educativa), aiutandoti con le osservazioni raccolte nel Diario di bordo:

Indicare quali sono le attività di maggiore interesse osservate dallo studente nella prima parte del tirocinio (aiutandoti con le osservazioni raccolte nel Diario di bordo):

Rimodulazione degli obiettivi specifici o di tematiche di approfondimento rispetto ai focus orientativi:

Équipe	
Progettazione	
Documentazione	
Ruolo – Relazione educativa	

DOMANDE STIMOLO

- C'è interesse ad approfondire un'attività, un obiettivo, un aspetto/tema specifico del servizio educativo? Se sì quale e come può essere approfondito?

- Quali strumenti e modalità di monitoraggio della seconda parte di tirocinio possono essere concordate tra tirocinante e tutor aziendale?

- Quali competenze in particolare può promuovere e potenziare il tirocinante attraverso il tempo di rimanente?

Appendice 4

Diario di bordo del tutor aziendale

Caro e cara Tutor aziendale,

In continuità con il percorso di ricerca e formazione avviato nei mesi precedenti si propone la compilazione periodica di questo strumento utile per tenere traccia dell'andamento dei tirocini negli enti partecipanti al percorso. Nel diario vengono riportati gli aspetti principali approfonditi durante gli incontri, elementi di qualità del tirocinio. Laddove possibile si consiglia la compilazione del diario con cadenza bisettimanale.

Grazie per la preziosa collaborazione!

1. Ente accogliente
2. Nome del tutor
3. Corso di laurea del tirocinante
 - a. Laurea triennale "Scienze dell'educazione e dei processi formativi"
 - b. Laurea Magistrale "Progettazione e coordinamento dei servizi educativi"
4. Modi e tempi di frequenza del tirocinante nel contesto del tirocinio
5. Principali mansioni svolte dal tirocinante
6. Come tutor, quanto e come riesci a seguire il tirocinante quotidianamente?
7. Accesso alla documentazione del servizio
 - a. Sì
 - b. No
8. Accompagnamento riflessivo alla documentazione del servizio
9. Partecipazione agli incontri di équipe
 - a. Sì
 - b. No
10. Atteggiamento dello studente negli incontri di équipe
11. Utilizzo di strumenti di osservazione da parte del tirocinante nella quotidianità del servizio
 - a. Sì

b. No

12. Utilizzo del diario di bordo da parte del tirocinante come strumento utile alla riflessività

a. Sì

b. No

13. Come e quando vengono utilizzati strumenti di osservazione?

14. Tali strumenti di osservazione sono usati in autonomia dallo studente o c'è bisogno di un accompagnamento all'uso?

15. Il tutor fornisce un feed-back su punti di forza e debolezza del tirocinante

16. Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana (viene promosso questo passaggio dal tutor aziendale oppure ci sono state occasioni in cui lo studente in primis è riuscito a fare collegamenti)

17. Atteggiamento del tirocinante nella quotidianità del servizio

18. Occasione di confronto attraverso colloqui individuali con il tirocinante

19. Accoglienza e accompagnamento da parte dell'équipe educativa (quindi non il tutor aziendale)

20. Eventuali altre osservazioni

Appendice 5

Domande guida alla seconda intervista rivolta ai tutor aziendali

A. Rilevare immagini su: tirocini, tirocinanti, tutor

- Partendo dalla sua esperienza di tutor, quali parole o immagini le vengono in mente pensando al **tirocinio** e perché?
- Quali sono secondo lei i principali obiettivi di un tirocinio nella formazione iniziale per futuri educatori?
 - competenze,
 - consapevolezza del ruolo,
 - orientamento
- Mentre per quanto riguarda i futuri pedagogisti, secondo Lei, i principali obiettivi e di un tirocinio per un tirocinante per futuri pedagogisti, quali possono essere?
 - competenze,
 - consapevolezza del ruolo,
 - orientamento
- Il tirocinio si inserisce in un più ampio **percorso accademico**, come momento privilegiato di apprendimento dall'esperienza. Secondo lei quali sono gli aspetti principali di connessione tra il percorso accademico e il tirocinio.
 - Per il tutor aziendale
 - Per lo studente
- In relazione alla sua esperienza di tutor, quali sono generalmente le caratteristiche del **tirocinante di triennale**?
 - le sue aspettative
 - esempi
- Quali invece rispetto al tirocinante di magistrale?
- Come descriverebbe il ruolo del **tutor**?
- Quali sono i punti di forza che si sentirebbe di sottolineare della sua esperienza di tutor?
- Quali invece sono state le difficoltà riscontrate come tutor aziendale rispetto ai tirocinanti?
 - Gestione dei casi critici

B. Dimensioni di azione del ruolo del tutor

- Partendo dal lavoro svolto insieme sono emersi alcuni ambiti di attenzione rispetto al ruolo del tutor. Vorrei che provasse a raccontarmi quali azioni mette in campo nei diversi ambiti e a quali sono le condizioni che lo rendono possibile.
 - Accompagnamento al tirocinante
 - Documentazione (accesso e analisi della documentazione del servizio)

- Équipe
- Connessione teoria-pratica
- Formazione specifica
- Strumenti proposti

C. Coerenza con il profilo professionale del tutor

- Dopo questa prima parte in cui mi ha raccontato la sua esperienza e le azioni che mette in campo guarderemo adesso alcune competenze proprie del ruolo del tutor e le chiederei di compilare questa scheda. Le chiedo di indicare un valore da 1 a 10 in base a quanto si sente efficace rispetto alla competenza indicata nel riquadro che segue:

Co-costruire il progetto di accompagnamento

10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0

Curare la propria formazione

Gestire, co-progettare una documentazione di processo

Orientare alla professione e monitorare lo sviluppo professionale

Accompagnare l'inserimento nella comunità professionale

Accompagnare i processi di riflessione dell'azione

Accompagnare la progettazione e la realizzazione di una proposta educativa

- Ripensando alla sua esperienza in relazione al ruolo di tutor e in relazione al percorso svolto insieme per questa ricerca, ritiene ci sia qualcosa da aggiungere?

Appendice 6

Questionario rivolto agli studenti della L-19

Mi penso come futuro/a educatore/trice

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1. Quanto è importante per lei diventare educatrice/ore?	1	2	3	4	5
2. Quanto diventare futura/o educatrice/ore è per lei fonte di preoccupazione?	1	2	3	4	5
3. Se potesse cambiare la sua scelta per questa professione, lo farebbe?	1	2	3	4	5
4. Quanto si sente realmente un/a futura/o educatrice/ore?	1	2	3	4	5
5. Pensarsi come futura/o educatrice/ore la aiuta a capire meglio chi Lei è?	1	2	3	4	5
6. Legge libri e/o articoli scritti da educatori/pedagogisti professionisti?	1	2	3	4	5
7. E' contenta/o di diventare una/o educatrice/ore?	1	2	3	4	5
8. Le capita di pensare che prepararsi per svolgere un'altra professione renderebbe la sua vita più interessante?	1	2	3	4	5
9. Si informa circa le diverse applicazioni del suo titolo di studio nel mondo del lavoro?	1	2	3	4	5
10. Pensarsi come futura/o educatrice/ore le dà sicurezza nella vita?	1	2	3	4	5
11. È orgogliosa/o di diventare una/o educatrice/ore?	1	2	3	4	5
12. Le capita di pensare che sarebbe meglio prepararsi per svolgere un'altra professione?	1	2	3	4	5
13. Si informa circa le norme che regolamentano la professione di educatrice/ore?	1	2	3	4	5
14. Pensarsi come futura/o educatrice/ore la fa sentire sicura/o di sé stessa/o?	1	2	3	4	5
15. Le capita di pensare ai vantaggi e agli svantaggi che comporta il fatto di diventare una/o educatrice/ore?	1	2	3	4	5
16. Sta valutando la possibilità di cambiare facoltà per poter svolgere in futuro un'altra professione?	1	2	3	4	5
17. Fa attenzione a ciò che pensano o dicono gli altri sugli educatori?	1	2	3	4	5
18. Pensarsi come un educatrice/ore le dà fiducia per il futuro?	1	2	3	4	5
19. Le capita di riflettere se la professione di educatrice/ore sia quella più adatta per Lei?	1	2	3	4	5
20. Partecipa ad incontri in cui sono presenti educatori o educatrici che esercitano la professione?	1	2	3	4	5

In quanto futuro/a educatore/trice...

Le chiedo di compilare la seguente scala sulla base di quanto si sente in accordo o meno con le affermazioni, indicando un numero da 1 (Per niente d'accordo) a 5 (Totalmente d'accordo). Gli item fanno riferimento a quanto si sente in grado di svolgere le azioni indicate, sulla base della sua esperienza e della sua formazione.

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Né in accordo né in disaccordo	Abbastanza d'accordo	Totalmente d'accordo
1. Sono in grado di diffondere i risultati di un progetto in relazione ai diversi destinatari	1	2	3	4	5
2. Sono in grado di raccogliere sistematicamente dati per documentare e generalizzare l'esperienza al fine di sviluppare il lavoro di educazione sociale in autonomia	1	2	3	4	5
3. So progettare interventi per il singolo utente all'interno del servizio educativo	1	2	3	4	5
4. Mi sento in grado di leggere un rapporto di ricerca individuandone le fasi della ricerca empirica	1	2	3	4	5
5. So usare strategie di pianificazione territoriale per creare interazione tra le diverse realtà educative	1	2	3	4	5
6. Sono in grado di osservare un contesto educativo al fine di proporre un intervento educativo adeguato	1	2	3	4	5
7. So gestire interventi educativi per il singolo utente	1	2	3	4	5
8. So utilizzare tecniche informatiche finalizzate alla documentazione, monitoraggio e implementazione degli interventi educativi	1	2	3	4	5
9. Devo ancora acquisire pienamente le competenze necessarie per essere inserito in un'équipe multidisciplinare	1	2	3	4	5
10. Non mi sento ancora in grado di allestire ambienti di apprendimento	1	2	3	4	5
11. Non mi sento ancora in grado di risolvere, gestire e/o affrontare i conflitti in modo costruttivo nel contesto lavorativo in relazione all'équipe educativa	1	2	3	4	5
12. Sono in grado di promuovere processi di inclusione sociale e individuale	1	2	3	4	5
13. Riesco ad elaborare dispositivi di personalizzazione e individualizzazione dell'intervento educativo	1	2	3	4	5
14. Non mi sento in grado di analizzare problemi e situazioni degli utenti basandomi sulla conoscenza di elementi psicologici e sociali	1	2	3	4	5

15. Sono capace di applicare modelli di progettazione nel servizio educativo	1	2	3	4	5
16. So animare e gestire gruppi di utenti	1	2	3	4	5
17. So coinvolgere l'utente nella gestione del processo di apprendimento e nell'attivazione delle proprie risorse	1	2	3	4	5
18. Riesco a fare una mappatura dei bisogni e una analisi di uno specifico contesto educativo	1	2	3	4	5
19. Sono in grado di utilizzare software per l'analisi del trattamento dei dati	1	2	3	4	5
20. Non mi sento ancora in grado di gestire problematiche legate alla gestione del gruppo all'interno dell'équipe educativa	1	2	3	4	5
21. Sono in grado di operare scelte metodologiche coerenti per la progettazione di interventi educativi in base al contesto di applicazione	1	2	3	4	5
22. So realizzare concrete attività educative e formative	1	2	3	4	5
23. Mi sento capace di applicare modelli di progettazione in più di un contesto educativo	1	2	3	4	5
24. Mi sento in grado di elaborare un progetto utilizzando un linguaggio adeguato in base al destinatario a cui si rivolge	1	2	3	4	5
25. Devo ancora sviluppare e migliorare le mie conoscenze teoriche di base attraverso una costante formazione	1	2	3	4	5
26. Devo ancora acquisire competenze per rilevare i bisogni e le caratteristiche del contesto socio-culturale di riferimento	1	2	3	4	5
27. Riesco ad utilizzare metodologie e strumenti di analisi del contesto dell'intervento	1	2	3	4	5
28. So progettare e valutare un intervento educativo sul singolo utente	1	2	3	4	5
29. So individuare le caratteristiche salienti di un determinato servizio educativo	1	2	3	4	5
30. So progettare e valutare un intervento educativo sul gruppo di utenti	1	2	3	4	5
31. Sono capace di fare un'analisi dei bisogni del singolo utente	1	2	3	4	5
32. Mi sento in grado di progettare interventi educativi-formativi in funzione del contesto di riferimento	1	2	3	4	5
33. Sono in grado di applicare metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento	1	2	3	4	5
34. Sono in grado di migliorare le mie competenze attraverso lo sviluppo di progetti o supervisioni	1	2	3	4	5
35. Sono in grado di risolvere, gestire e affrontare i conflitti in modo costruttivo nel contesto lavorativo in relazione agli utenti	1	2	3	4	5
36. Sono capace di usare diversi metodi per la gestione dei conflitti	1	2	3	4	5
37. Conosco le norme di base della legislazione dei servizi educativi	1	2	3	4	5
38. Possiedo capacità di <i>problem solving</i> in riferimento alla pratica educativa	1	2	3	4	5

39. Devo ancora acquisire le competenze necessarie per gestire problematiche legate alla gestione del gruppo di utenti	1	2	3	4	5
40. Sono capace di definire obiettivi, avviare, coordinare e valutare attività socioeducative sulla base degli individui a cui sono rivolte	1	2	3	4	5
41. Sono capace di instaurare relazioni costruttive con i diversi gruppi professionali con cui interagisco nel contesto educativo	1	2	3	4	5
42. Sono capace di instaurare relazioni costruttive con le autorità del territorio di riferimento	1	2	3	4	5
43. Sono in grado di definire autonomamente i miei obiettivi formativi e di apprendimento	1	2	3	4	5
44. Sono in grado di gestire le dinamiche relazionali con l'équipe	1	2	3	4	5
45. Non mi sento ancora in grado di fare un'analisi del servizio educativo	1	2	3	4	5
46. Devo ancora acquisire competenze per consultare la letteratura scientifica di riferimento	1	2	3	4	5
47. Sono in grado di rilevare i bisogni di educazione, di cura e di apprendimento dell'utenza a cui mi rivolgo	1	2	3	4	5
48. So riflettere sui dispositivi educativi in uso nel contesto professionale coerentemente con gli obiettivi dichiarati	1	2	3	4	5
49. Riesco a riconoscere e gestire le dinamiche di gruppo nel contesto in cui opero	1	2	3	4	5

Quanto è importante per essere un/a educatore/trice...

Di seguito troverà una serie di competenze proprie del profilo professionale dell'educatore. La invito ad indicare su una scala da 1 (Per niente) a 5 (Moltissimo) quanto, secondo Lei, sono importanti nel definire le competenze, conoscenze e abilità in riferimento al profilo professionale di riferimento.

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1. Saper diffondere i risultati di un progetto in relazione ai diversi destinatari	1	2	3	4	5
2. Raccogliere sistematicamente dati per documentare e generalizzare l'esperienza al fine di sviluppare il lavoro di educazione sociale in autonomia	1	2	3	4	5
3. Saper progettare interventi per il singolo utente all'interno del servizio educativo	1	2	3	4	5
4. Saper leggere un rapporto di ricerca individuandone le fasi della ricerca empirica	1	2	3	4	5
5. Usare strategie di pianificazione territoriale per creare interazione tra le diverse realtà educative	1	2	3	4	5
6. Osservare un contesto educativo al fine di proporre un intervento educativo adeguato	1	2	3	4	5
7. Saper gestire interventi educativi per il singolo utente	1	2	3	4	5

8. Utilizzare tecniche informatiche finalizzate alla documentazione, monitoraggio e implementazione degli interventi educativi	1	2	3	4	5
9. Avere le competenze necessarie per essere inserito in un'équipe multidisciplinare.	1	2	3	4	5
10. Saper allestire ambienti di apprendimento	1	2	3	4	5
11. Risolvere, gestire e affrontare i conflitti in modo costruttivo nel contesto lavorativo in relazione all'équipe educativa	1	2	3	4	5
12. Promuovere processi di inclusione sociale e individuale	1	2	3	4	5
13. Elaborare dispositivi di personalizzazione e individualizzazione dell'intervento educativo	1	2	3	4	5
14. Analizzare problemi e situazioni degli utenti basandosi sulla conoscenza di elementi psicologici e sociali	1	2	3	4	5
15. Applicare modelli di progettazione nel servizio educativo	1	2	3	4	5
16. Animare e gestire gruppi di utenti	1	2	3	4	5
17. Coinvolgere l'utente nella gestione del processo di apprendimento e nell'attivazione delle proprie risorse	1	2	3	4	5
18. Saper fare una mappatura dei bisogni e un'analisi di uno specifico contesto educativo	1	2	3	4	5
19. Utilizzare software per l'analisi del trattamento dei dati	1	2	3	4	5
20. Gestire problematiche legate alla gestione del gruppo all'interno dell'équipe educativa	1	2	3	4	5
21. Operare scelte metodologiche coerenti per la progettazione di interventi educativi in base al contesto di applicazione	1	2	3	4	5
22. Realizzare concrete attività educative e formative	1	2	3	4	5
23. Applicare modelli di progettazione in più di un contesto educativo	1	2	3	4	5
24. Elaborare un progetto utilizzando un linguaggio adeguato in base al destinatario a cui si rivolge	1	2	3	4	5
25. Sviluppare e migliorare le proprie conoscenze teoriche di base attraverso una costante formazione	1	2	3	4	5
26. Saper rilevare i bisogni e le caratteristiche del contesto socio-culturale di riferimento	1	2	3	4	5
27. Utilizzare metodologie e strumenti per analizzare il contesto dell'intervento	1	2	3	4	5
28. Progettare e valutare un intervento educativo sul singolo utente	1	2	3	4	5
29. Individuare le caratteristiche salienti di un determinato servizio educativo	1	2	3	4	5
30. Progettare e valutare un intervento educativo sul gruppo di utenti	1	2	3	4	5
31. Fare un'analisi dei bisogni del singolo utente	1	2	3	4	5
32. Progettare interventi educativi-formativi in funzione del contesto di riferimento	1	2	3	4	5
33. Applicare metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento	1	2	3	4	5
34. Migliorare le proprie competenze attraverso lo sviluppo di progetti o supervisioni	1	2	3	4	5

35. Risolvere, gestire e affrontare i conflitti in modo costruttivo nel contesto lavorativo in relazione agli utenti	1	2	3	4	5
36. Usare diversi metodi per la gestione dei conflitti	1	2	3	4	5
37. Conoscere le norme di base della legislazione dei servizi educativi	1	2	3	4	5
38. Avere capacità di <i>problem solving</i> in riferimento alla pratica educativa	1	2	3	4	5
39. Gestire problematiche legate alla conduzione del gruppo di utenti	1	2	3	4	5
40. Definire obiettivi, pianificare, avviare, coordinare e valutare attività socioeducative sulla base degli individui a cui sono rivolte	1	2	3	4	5
41. Instaurare relazioni costruttive con i diversi gruppi professionali con cui interagisce nel contesto educativo	1	2	3	4	5
42. Instaurare relazioni costruttive con le autorità del territorio di riferimento	1	2	3	4	5
43. Definire autonomamente i propri obiettivi formativi e di apprendimento	1	2	3	4	5
44. Gestire le dinamiche relazionali con l'équipe	1	2	3	4	5
45. Fare un'analisi del servizio educativo	1	2	3	4	5
46. Saper consultare la letteratura scientifica di riferimento	1	2	3	4	5
47. Rilevare i bisogni di educazione, di cura e di apprendimento dell'utenza a cui si rivolge	1	2	3	4	5
48. Riflettere sui dispositivi educativi in uso nel contesto professionale coerentemente con gli obiettivi dichiarati	1	2	3	4	5
49. Riconoscere e gestire le dinamiche di gruppo nel contesto in cui opera	1	2	3	4	5

Appendice 7

Questionario rivolto agli studenti della LM-50

Mi penso come futura/o Pedagogista

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1. Quanto è importante per lei diventare pedagogista?	1	2	3	4	5
2. Quanto diventare futura/o pedagogista è per lei fonte di preoccupazione?	1	2	3	4	5
3. Se potesse cambiare la sua scelta per questa professione, lo farebbe?	1	2	3	4	5
4. Quanto si sente realmente un/a futura/o pedagogista?	1	2	3	4	5
5. Pensarsi come futura/o pedagogista la aiuta a capire meglio chi Lei è?	1	2	3	4	5
6. Legge libri e/o articoli scritti da pedagogisti professionisti?	1	2	3	4	5
7. È contenta/o di diventare una/o pedagogista?	1	2	3	4	5
8. Le capita di pensare che prepararsi per svolgere un'altra professione renderebbe la sua vita più interessante?	1	2	3	4	5
9. Si informa circa le diverse applicazioni del suo titolo di studio nel mondo del lavoro?	1	2	3	4	5
10. Pensarsi come futura/o pedagogista le dà sicurezza nella vita?	1	2	3	4	5
11. È orgogliosa/o di diventare una/o pedagogista?	1	2	3	4	5
12. Le capita di pensare che sarebbe meglio prepararsi per svolgere un'altra professione?	1	2	3	4	5
13. Si informa circa le norme che regolamentano la professione di pedagogista?	1	2	3	4	5
14. Pensarsi come futura/o pedagogista la fa sentire sicura/o di sé stessa/o?	1	2	3	4	5
15. Le capita di pensare ai vantaggi e agli svantaggi che comporta il fatto di diventare una/o pedagogista?	1	2	3	4	5
16. Sta valutando la possibilità di cambiare facoltà per poter svolgere in futuro un'altra professione?	1	2	3	4	5
17. Fa attenzione a ciò che pensano o dicono gli altri sui pedagogisti?	1	2	3	4	5
18. Pensarsi come un/a pedagogista le dà fiducia per il futuro?	1	2	3	4	5
19. Le capita di riflettere se la professione di pedagogista sia quella più adatta per Lei?	1	2	3	4	5
20. Partecipa ad incontri in cui sono presenti pedagogisti che esercitano la professione?	1	2	3	4	5

In quanto futuro/a pedagoga...

Le chiedo di compilare la seguente scala sulla base di quanto si sente in accordo o meno con le affermazioni, indicando un numero da 1 (Per niente d'accordo) a 5 (Totalmente d'accordo). Gli item fanno riferimento a quanto si sente in grado di svolgere le azioni indicate, sulla base della sua esperienza e della sua formazione.

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Né in accordo né in disaccordo	Abbastanza d'accordo	Totalmente d'accordo
1. Sono in grado di fare una progettazione didattico-formativa	1	2	3	4	5
2. Sono in grado di creare e mantenere reti con le istituzioni che operano sul territorio di riferimento	1	2	3	4	5
3. Sono in grado di esprimere e argomentare il mio punto di vista sulla realtà sociale e educativa in base alle conoscenze acquisite in ambito accademico	1	2	3	4	5
4. So occuparmi della gestione degli aspetti amministrativi di un servizio	1	2	3	4	5
5. Devo ancora acquisire le competenze per analizzare i fabbisogni socioculturali di un determinato contesto di riferimento	1	2	3	4	5
6. So organizzare servizi che si occupano di educazione e di formazione	1	2	3	4	5
7. Riesco a valutare la qualità di un servizio educativo e formativo	1	2	3	4	5
8. Sono in grado di analizzare con gli strumenti opportuni, i bisogni formativi sui quali successivamente costruire un intervento	1	2	3	4	5
9. Non mi sento ancora in grado di selezionare il personale di un servizio	1	2	3	4	5
10. So progettare un servizio e la sua organizzazione educativa e formativa	1	2	3	4	5
11. Riesco ad assumere e favorire la presa di decisioni ispirate a principi eticamente, deontologicamente e professionalmente corretti	1	2	3	4	5
12. In generale mi sento in grado di gestire l'aggiornamento del personale del servizio	1	2	3	4	5
13. Possiedo capacità di <i>problem solving</i> in riferimento alla pratica educativa e/o formativa	1	2	3	4	5
14. Non mi sento ancora in grado di coordinare team educativi e/o multiprofessionali	1	2	3	4	5
15. So creare e mantenere reti con gli operatori dei servizi educativi e formativi a cui mi riferisco	1	2	3	4	5
16. So programmare, gestire e valutare l'organizzazione finanziaria dei servizi educativi	1	2	3	4	5
17. So monitorare gli interventi educativi considerando le variabili di natura teleologica, metodologica e didattica che possono intervenire	1	2	3	4	5

18. So diffondere i risultati della mia ricerca nel rispetto delle regole codificate dalla comunità scientifica	1	2	3	4	5
19. Conosco, comprendo e analizzo modelli di progettazione, gestione e valutazione di percorsi e servizi formativi, facendo consapevolmente ricorso ai contributi delle diverse scuole pedagogiche	1	2	3	4	5
20. Sono in grado di migliorare le mie competenze attraverso lo sviluppo di progetti o supervisioni	1	2	3	4	5
21. Devo ancora acquisire competenze per la gestione dell'aggiornamento degli educatori dell'équipe	1	2	3	4	5
22. So analizzare in maniera sistematica situazioni educative di differente complessità, scegliendo e applicando criticamente i differenti contributi teorici appresi	1	2	3	4	5
23. Conosco le diverse metodologie di ricerca empirica di tipo qualitativo	1	2	3	4	5
24. Sono in grado di progettare interventi educativi partendo dall'analisi dei bisogni	1	2	3	4	5
25. Sono in grado di documentare interventi educativi considerando le variabili di natura teleologica, metodologica e didattica che possono intervenire	1	2	3	4	5
26. Sono in grado di gestire problematiche legate alla gestione del gruppo all'interno dell'équipe educativa	1	2	3	4	5
27. Mi sento in grado di avviare e sostenere processi di confronto e riflessività nelle équipe di lavoro	1	2	3	4	5
28. So ricercare, promuovere, progettare e condurre studi e ricerche in merito a nuovi bisogni e nuove domande educative e sociali	1	2	3	4	5
29. Non mi sento ancora in grado di promuovere e gestire interventi per il miglioramento continuo di servizi educativi e formativi	1	2	3	4	5
30. So valutare interventi educativi considerando le variabili di natura teleologica, metodologica e didattica che possono intervenire	1	2	3	4	5
31. Sono in grado di impostare progetti di ricerca in campo pedagogico utilizzando metodologie adeguate agli scopi	1	2	3	4	5
32. Sono capace di usare diversi metodi per la gestione dei conflitti	1	2	3	4	5
33. Riesco a comprendere e valorizzare nell'intervento specifico gli apporti delle diverse discipline di area pedagogica	1	2	3	4	5
34. Mi sento di avere le competenze per coordinare, progettare, erogare e valutare interventi o servizi di formazione	1	2	3	4	5
35. Conosco le diverse metodologie di ricerca critico-argomentativa	1	2	3	4	5
36. Conosco e comprendo i principi epistemologici propri di ambito pedagogico, in modo da	1	2	3	4	5

riconoscerli e distinguerli, nella letteratura scientifica, da quelli di altri approcci disciplinari					
37. Sono in grado di costruire piani di ricerca pluri-, inter- e transdisciplinari per il miglioramento continuo e complessivo dei servizi educativi	1	2	3	4	5
38. Sono in grado di utilizzare software per l'analisi del trattamento dei dati	1	2	3	4	5
39. Conosco le diverse metodologie di ricerca empirica di tipo quantitativo	1	2	3	4	5
40. Sono in grado di impostare progetti di ricerca in campo pedagogico valorizzando gli apporti delle discipline scientifiche limitrofe, tenendo presente la complessità della realtà e dei fenomeni umani	1	2	3	4	5
41. Sono in grado di elaborare le informazioni raccolte in relazione ai miei obiettivi di sviluppo personale e/o professionale	1	2	3	4	5
42. Mi sento di avere le competenze per coordinare, progettare, erogare e valutare interventi o servizi di orientamento	1	2	3	4	5
43. Sono in grado di definire autonomamente i miei obiettivi formativi e di apprendimento	1	2	3	4	5
44. So adattare le strategie di apprendimento alle situazioni che incontro nei diversi contesti professionali	1	2	3	4	5
45. Sono in grado di identificare le risorse necessarie a me o agli altri componenti dell'équipe per risolvere con successo un compito sfidante	1	2	3	4	5
46. Sono in grado di adattare le capacità di analisi e progettazione alle caratteristiche del contesto o del servizio	1	2	3	4	5
47. Sono capace di coordinare interventi educativi per il singolo utente del servizio	1	2	3	4	5
48. Devo ancora sviluppare e/o migliorare le mie conoscenze teoriche di base attraverso una costante formazione	1	2	3	4	5
49. Devo ancora acquisire competenze per l'apprendimento permanente	1	2	3	4	5
50. Conosco le norme di base della legislazione dei servizi educativi	1	2	3	4	5
51. So progettare, programmare, gestire e valutare l'organizzazione e la struttura dei servizi educativi	1	2	3	4	5

Quanto è importante per essere un/a pedagoga...”

Di seguito troverà una serie di competenze proprie del profilo professionale del pedagoga. La invito ad indicare su una scala da 1 (Per niente) a 5 (Moltissimo) quanto, secondo Lei, sono importanti nel definire le competenze, conoscenze e abilità in riferimento al profilo professionale di riferimento.

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1. Fare una progettazione didattico-formativa	1	2	3	4	5

2. Creare e mantenere reti con le istituzioni che operano sul territorio di riferimento	1	2	3	4	5
3. Esprimere e argomentare il proprio punto di vista sulla realtà sociale ed educativa in base alle conoscenze acquisite in ambito accademico	1	2	3	4	5
4. Gestire gli aspetti amministrativi di un servizio	1	2	3	4	5
5. Analizzare i fabbisogni socioculturali di un determinato contesto	1	2	3	4	5
6. Organizzare servizi che si occupano di educazione e di formazione	1	2	3	4	5
7. Valutare la qualità di un servizio educativo e formativo	1	2	3	4	5
8. Analizzare i bisogni formativi con gli strumenti opportuni, sui quali successivamente costruire un intervento	1	2	3	4	5
9. Selezionare il personale di un servizio	1	2	3	4	5
10. Progettare un servizio e la sua organizzazione educativa e formativa	1	2	3	4	5
11. Assumere e favorire decisioni ispirate a principi eticamente, deontologicamente e professionalmente corretti	1	2	3	4	5
12. Gestire l'aggiornamento del personale del servizio	1	2	3	4	5
13. Avere capacità di <i>problem solving</i> in riferimento alla pratica educativa e/o formativa	1	2	3	4	5
14. Coordinare team educativi e/o multiprofessionali	1	2	3	4	5
15. Creare e mantenere reti con gli operatori dei servizi educativi e formativi differenti	1	2	3	4	5
16. Programmare, gestire e valutare l'organizzazione finanziaria dei servizi educativi	1	2	3	4	5
17. Monitorare interventi educativi considerando le variabili di natura teleologica, metodologica e didattica che possono intervenire	1	2	3	4	5
18. Diffondere i risultati della mia ricerca nel rispetto delle regole codificate dalla comunità scientifica	1	2	3	4	5
19. Conoscere, comprendere e analizzare teorie e modelli di progettazione, gestione e valutazione di percorsi e servizi formativi, facendo consapevolmente ricorso ai contributi delle diverse scuole pedagogiche	1	2	3	4	5
20. Migliorare le proprie competenze attraverso lo sviluppo di progetti o supervisioni	1	2	3	4	5
21. Avere competenze per la gestione dell'aggiornamento degli educatori dell'équipe	1	2	3	4	5
22. Analizzare in maniera sistematica situazioni educative di differente complessità, scegliendo e applicando criticamente i differenti contributi teorici appresi	1	2	3	4	5
23. Conoscere le diverse metodologie di ricerca empirica di tipo qualitativo	1	2	3	4	5
24. Progettare interventi educativi partendo dall'analisi dei bisogni	1	2	3	4	5

25. Documentare interventi educativi considerando le variabili di natura teleologica, metodologica e didattica che possono intervenire	1	2	3	4	5
26. Gestire problematiche legate alla gestione del gruppo all'interno dell'équipe educativa	1	2	3	4	5
27. Avviare e sostenere processi di confronto e riflessività nelle équipe di lavoro	1	2	3	4	5
28. Ricercare, promuovere, progettare e condurre studi e ricerche in merito a nuovi bisogni e nuove domande educative e sociali	1	2	3	4	5
29. Promuovere e gestire interventi per il miglioramento continuo di servizi educativi e formativi	1	2	3	4	5
30. Valutare interventi educativi considerando le variabili di natura teleologica, metodologica e didattica che possono intervenire	1	2	3	4	5
31. Impostare progetti di ricerca in campo pedagogico utilizzando metodologie adeguate agli scopi	1	2	3	4	5
32. Usare diversi metodi per la gestione dei conflitti	1	2	3	4	5
33. Comprendere e valorizzare nell'intervento specifico gli apporti delle diverse discipline di area pedagogica	1	2	3	4	5
34. Coordinare, progettare, erogare e valutare interventi o servizi di formazione	1	2	3	4	5
35. Conoscere le diverse metodologie di ricerca critico-argomentativa	1	2	3	4	5
36. Conoscere e comprendere i principi epistemologici propri di ambito pedagogico, in modo da riconoscerli e distinguerli, nella letteratura scientifica, da quelli di altri approcci disciplinari	1	2	3	4	5
37. Costruire piani di ricerca pluri-, inter- e transdisciplinari per il miglioramento continuo e complessivo dei servizi educativi	1	2	3	4	5
38. Utilizzare software per l'analisi del trattamento dei dati	1	2	3	4	5
39. Conoscere le diverse metodologie di ricerca empirica di tipo quantitativo	1	2	3	4	5
40. Impostare progetti di ricerca in campo pedagogico valorizzando gli apporti delle discipline scientifiche limitrofe tenendo presente la complessità della realtà e dei fenomeni umani	1	2	3	4	5
41. Elaborare le informazioni raccolte in relazione ai miei obiettivi di sviluppo personale e/o professionale	1	2	3	4	5
42. Coordinare, progettare, erogare e valutare interventi o servizi di orientamento	1	2	3	4	5
43. Definire autonomamente i propri obiettivi formativi e di apprendimento	1	2	3	4	5
44. Adattare le strategie di apprendimento alle situazioni che incontro nei diversi contesti professionali	1	2	3	4	5

45. Identificare le risorse necessarie a me o ai miei eventuali colleghi per risolvere con successo un compito sfidante	1	2	3	4	5
46. Adattare le capacità di analisi e progettazione alle caratteristiche del contesto o del servizio	1	2	3	4	5
47. 47. Coordinare interventi educativi per il singolo utente del servizio	1	2	3	4	5
48. Sviluppare e/o migliorare le proprie conoscenze teoriche di base attraverso una costante formazione	1	2	3	4	5
49. Acquisire competenze per l'apprendimento permanente	1	2	3	4	5
50. Conoscere le norme di base della legislazione dei servizi educativi	1	2	3	4	5
51. Progettare, programmare, gestire e valutare l'organizzazione e la struttura dei servizi educativi	1	2	3	4	5

Appendice 8

Analisi statistiche relative ai dati raccolti dagli studenti della L-19

Descrittive t0

		Statistica	Errore std.	
IA t0	Medio	3,44158	,084068	
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,27481	
		Limite superiore	3,60835	
	Media ritagliata al 5%	3,45514		
	Mediana	3,23469		
	Varianza	,721		
	Deviazione std.	,849050		
	Minimo	1,000		
	Massimo	5,000		
	Intervallo	4,000		
	Intervallo interquartile	1,235		
	Asimmetria	-,037	,239	
	Curtosi	-,389	,474	
	A t0	Medio	3,12805	,047670
95% di intervallo di confidenza per la media		Limite inferiore	3,03349	
		Limite superiore	3,22262	
Media ritagliata al 5%		3,12936		
Mediana		3,10204		
Varianza		,232		
Deviazione std.		,481441		
Minimo		1,633		
Massimo		4,265		
Intervallo		2,633		
Intervallo interquartile		,633		
Asimmetria		-,084	,239	
Curtosi		,391	,474	
Esplorazione profonda t0		Medio	3,7990	,07711
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,6461	
		Limite superiore	3,9520	
	Media ritagliata al 5%	3,8178		
	Mediana	3,7500		
	Varianza	,606		
	Deviazione std.	,77877		
	Minimo	2,00		
	Massimo	5,00		
	Intervallo	3,00		
	Intervallo interquartile	1,50		
	Asimmetria	-,110	,239	
	Curtosi	-,908	,474	
	Identificazione con l'impegno t0	Medio	2,6078	,07746
95% di intervallo di confidenza per la media		Limite inferiore	2,4542	
		Limite superiore	2,7615	

	Media ritagliata al 5%		2,5730	
	Mediana		2,5000	
	Varianza		,612	
	Deviazione std.		,78232	
	Minimo		1,00	
	Massimo		5,00	
	Intervallo		4,00	
	Intervallo interquartile		1,00	
	Asimmetria		,707	,239
	Curtosi		,693	,474
Riconsiderazione dell'impegno t0	Medio		2,0147	,07803
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	1,8599	
		Limite superiore	2,1695	
	Media ritagliata al 5%		1,9589	
	Mediana		2,0000	
	Varianza		,621	
	Deviazione std.		,78808	
	Minimo		1,00	
	Massimo		4,75	
	Intervallo		3,75	
	Intervallo interquartile		1,00	
	Asimmetria		,873	,239
	Curtosi		1,121	,474
Misura delle pratiche t0	Medio		3,0588	,07072
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	2,9185	
		Limite superiore	3,1991	
	Media ritagliata al 5%		3,0406	
	Mediana		3,0000	
	Varianza		,510	
	Deviazione std.		,71423	
	Minimo		1,00	
	Massimo		5,00	
	Intervallo		4,00	
	Intervallo interquartile		1,00	
	Asimmetria		,311	,239
	Curtosi		,495	,474
Affermazione/Identificazione t0	Medio		2,8713	,04244
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	2,7871	
		Limite superiore	2,9555	
	Media ritagliata al 5%		2,8632	
	Mediana		2,8450	
	Varianza		,184	
	Deviazione std.		,42864	
	Minimo		1,94	
	Massimo		4,06	
	Intervallo		2,12	
	Intervallo interquartile		,63	
	Asimmetria		,231	,239
	Curtosi		-,222	,474

Descrittive delle dimensioni di A

		Statistica	Errore std.	
A Dimensione 1 t0	Medio	3,1945	,06063	
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore Limite superiore	3,0742 3,3148	
	Media ritagliata al 5%	3,1965		
	Mediana	3,1900		
	Varianza	,375		
	Deviazione std.	,61234		
	Minimo	1,44		
	Massimo	4,88		
	Intervallo	3,44		
	Intervallo interquartile	,81		
	Asimmetria	-,054	,239	
	Curtosi	,352	,474	
	A Dimensione 2 t0	Medio	3,3686	,06111
		95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore Limite superiore	3,2474 3,4899
Media ritagliata al 5%		3,3796		
Mediana		3,3300		
Varianza		,381		
Deviazione std.		,61718		
Minimo		1,53		
Massimo		4,80		
Intervallo		3,27		
Intervallo interquartile		,82		
Asimmetria		-,260	,239	
Curtosi		,196	,474	
A Dimensione 3 t0		Medio	2,8049	,04044
		95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore Limite superiore	2,7247 2,8851
	Media ritagliata al 5%	2,8022		
	Mediana	2,8000		
	Varianza	,167		
	Deviazione std.	,40842		
	Minimo	1,70		
	Massimo	3,90		
	Intervallo	2,20		
	Intervallo interquartile	,50		
	Asimmetria	,144	,239	
	Curtosi	,360	,474	
	A Dimensione 4 t0	Medio	2,9688	,07080
		95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore Limite superiore	2,8284 3,1093
Media ritagliata al 5%		2,9656		
Mediana		3,0000		

	Varianza	,511	
	Deviazione std.	,71503	
	Minimo	1,00	
	Massimo	4,83	
	Intervallo	3,83	
	Intervallo interquartile	1,00	
	Asimmetria	,073	,239
	Curtosi	,418	,474

Descrittive delle dimensioni di IA

			Statistica	Errore std.
IA Dimensione 1 t0	Medio		3,4328	,09175
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,2508	
		Limite superiore	3,6148	
	Media ritagliata al 5%		3,4505	
	Mediana		3,0950	
	Varianza		,859	
	Deviazione std.		,92662	
	Minimo		1,00	
	Massimo		5,00	
	Intervallo		4,00	
	Intervallo interquartile		1,34	
	Asimmetria		,036	,239
	Curtosi		-,575	,474
	IA Dimensione 2 t0	Medio		3,5442
95% di intervallo di confidenza per la media		Limite inferiore	3,3766	
		Limite superiore	3,7118	
Media ritagliata al 5%			3,5632	
Mediana			3,3650	
Varianza			,728	
Deviazione std.			,85324	
Minimo			1,00	
Massimo			5,00	
Intervallo			4,00	
Intervallo interquartile			1,35	
Asimmetria			-,127	,239
Curtosi			-,344	,474
IA Dimensione 3 t0		Medio		3,4745
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,3069	
		Limite superiore	3,6422	
	Media ritagliata al 5%		3,4889	
	Mediana		3,2000	
	Varianza		,728	
	Deviazione std.		,85349	
	Minimo		1,00	
	Massimo		5,00	
	Intervallo		4,00	
	Intervallo interquartile		1,30	
	Asimmetria		-,021	,239
	Curtosi		-,432	,474
	IA Dimensione 4 t0	Medio		3,1488
		Limite inferiore	2,9821	

95% di intervallo di confidenza per la media	Limite superiore	3,3156	
Media ritagliata al 5%		3,1428	
Mediana		3,0000	
Varianza		,721	
Deviazione std.		,84887	
Minimo		1,00	
Massimo		5,00	
Intervallo		4,00	
Intervallo interquartile		1,21	
Asimmetria		,202	,239
Curtosi		-,236	,474

Descrittive t1

		Statistica	Errore std.	
IA t1	Medio	3,72609	,090156	
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,54724	
		Limite superiore	3,90494	
	Media ritagliata al 5%	3,76197		
	Mediana	3,90816		
	Varianza	,829		
	Deviazione std.	,910534		
	Minimo	1,122		
	Massimo	5,000		
	Intervallo	3,878		
	Intervallo interquartile	1,474		
	Asimmetria	-,366	,239	
Curtosi	-,606	,474		
A t1	Medio	3,28211	,039301	
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,20415	
		Limite superiore	3,36008	
	Media ritagliata al 5%	3,27355		
	Mediana	3,26531		
	Varianza	,158		
	Deviazione std.	,396919		
	Minimo	2,265		
	Massimo	4,347		
	Intervallo	2,082		
	Intervallo interquartile	,515		
	Asimmetria	,326	,239	
Curtosi	,439	,474		
Esplorazione profonda t1	Medio	2,1103	,08106	
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	1,9495	
		Limite superiore	2,2711	
	Media ritagliata al 5%	2,0324		
	Mediana	2,0000		
	Varianza	,670		
	Deviazione std.	,81870		
	Minimo	1,00		
	Massimo	5,00		
	Intervallo	4,00		
Intervallo interquartile	1,00			

	Asimmetria		1,629	,239
	Curtosi		3,638	,474
Identificazione con l'impegno t1	Medio		3,8480	,07545
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,6984	
		Limite superiore	3,9977	
	Media ritagliata al 5%		3,8892	
	Mediana		4,0000	
	Varianza		,581	
	Deviazione std.		,76200	
	Minimo		1,75	
	Massimo		5,00	
	Intervallo		3,25	
	Intervallo interquartile		1,25	
	Asimmetria		-,638	,239
	Curtosi		-,142	,474
	Riconsiderazione dell'impegno t1	Medio		2,7206
95% di intervallo di confidenza per la media		Limite inferiore	2,5753	
		Limite superiore	2,8659	
Media ritagliata al 5%			2,6871	
Mediana			2,5000	
Varianza			,547	
Deviazione std.			,73986	
Minimo			1,00	
Massimo			5,00	
Intervallo			4,00	
Intervallo interquartile			1,00	
Asimmetria			,725	,239
Curtosi			,934	,474
Misura delle pratiche t1		Medio		3,0711
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	2,9301	
		Limite superiore	3,2121	
	Media ritagliata al 5%		3,0485	
	Mediana		3,0000	
	Varianza		,515	
	Deviazione std.		,71786	
	Minimo		1,50	
	Massimo		5,00	
	Intervallo		3,50	
	Intervallo interquartile		,81	
	Asimmetria		,548	,239
	Curtosi		,252	,474
	Affermazione/Identificazione t1	Medio		3,2475
95% di intervallo di confidenza per la media		Limite inferiore	3,1384	
		Limite superiore	3,3567	
Media ritagliata al 5%			3,2364	
Mediana			3,2500	
Varianza			,309	
Deviazione std.			,55568	
Minimo			2,25	
Massimo			4,75	
Intervallo			2,50	
Intervallo interquartile			,56	
Asimmetria			,305	,239

Curtosi	-,231	,474
---------	-------	------

Descrittive delle dimensioni di A

		Statistica	Errore std.	
A Dimensione 1 t1	Medio	3,3246	,04926	
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,2269	
		Limite superiore	3,4223	
	Media ritagliata al 5%	3,3200		
	Mediana	3,3300		
	Varianza	,248		
	Deviazione std.	,49753		
	Minimo	2,06		
	Massimo	4,56		
	Intervallo	2,50		
	Intervallo interquartile	,61		
	Asimmetria	,101	,239	
	Curtosi	,107	,474	
	A Dimensione 2 t1	Medio	3,5574	,04915
95% di intervallo di confidenza per la media		Limite inferiore	3,4598	
		Limite superiore	3,6549	
Media ritagliata al 5%		3,5635		
Mediana		3,5300		
Varianza		,246		
Deviazione std.		,49643		
Minimo		2,40		
Massimo		4,67		
Intervallo		2,27		
Intervallo interquartile		,62		
Asimmetria		-,175	,239	
Curtosi		,120	,474	
A Dimensione 3 t1		Medio	2,8059	,04138
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	2,7238	
		Limite superiore	2,8880	
	Media ritagliata al 5%	2,8089		
	Mediana	2,8000		
	Varianza	,175		
	Deviazione std.	,41787		
	Minimo	1,50		
	Massimo	4,00		
	Intervallo	2,50		
	Intervallo interquartile	,50		
	Asimmetria	-,154	,239	
	Curtosi	,808	,474	
	A Dimensione 4 t1	Medio	3,1861	,06789
95% di intervallo di confidenza per la media		Limite inferiore	3,0514	
		Limite superiore	3,3208	
Media ritagliata al 5%		3,1741		
Mediana		3,3300		
Varianza		,470		
Deviazione std.		,68566		
Minimo		1,67		
Massimo		5,00		

Intervallo	3,33	
Intervallo interquartile	,84	
Asimmetria	,080	,239
Curtosi	,388	,474

Descrittive delle dimensioni di IA

		Statistica	Errore std.	
IA Dimensione 1 t1	Medio	3,7332	,09614	
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,5425	
		Limite superiore	3,9239	
	Media ritagliata al 5%	3,7715		
	Mediana	3,9400		
	Varianza	,943		
	Deviazione std.	,97092		
	Minimo	1,28		
	Massimo	5,00		
	Intervallo	3,72		
	Intervallo interquartile	1,69		
	Asimmetria	-,356	,239	
	Curtosi	-,892	,474	
IA Dimensione 2 t1	Medio	3,8139	,09030	
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,6348	
		Limite superiore	3,9931	
	Media ritagliata al 5%	3,8601		
	Mediana	4,0000		
	Varianza	,832		
	Deviazione std.	,91200		
	Minimo	1,00		
	Massimo	5,00		
	Intervallo	4,00		
	Intervallo interquartile	1,62		
	Asimmetria	-,541	,239	
	Curtosi	-,364	,474	
IA Dimensione 3 t1	Medio	3,8256	,09281	
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,6415	
		Limite superiore	4,0097	
	Media ritagliata al 5%	3,8723		
	Mediana	3,9450		
	Varianza	,879		
	Deviazione std.	,93737		
	Minimo	1,00		
	Massimo	5,00		
	Intervallo	4,00		
	Intervallo interquartile	1,78		
	Asimmetria	-,420	,239	
	Curtosi	-,552	,474	
IA Dimensione 4 t1	Medio	3,4476	,09044	
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,2682	
		Limite superiore	3,6270	
	Media ritagliata al 5%	3,4657		
	Mediana	3,3300		
Varianza	,834			

Deviazione std.	,91336	
Minimo	1,00	
Massimo	5,00	
Intervallo	4,00	
Intervallo interquartile	1,34	
Asimmetria	-,094	,239
Curtosi	-,528	,474

Correlazioni

		IA t0	A t0	Esplorazione profonda a t0	Identificazione con l'impegno t0	Riconsid erazione dell'impe gno t0	Misura delle pratiche t0	Affermazi one/Identi ficazione t0	IA t1	A t1	Esplorazi one profonda t1	Identifica zione con l'impegno t1	Riconside razione dell'impe gno t1	Misura delle pratiche t1	Affermazi one/Identi ficazione t1
IA t0	Pearson	1	,384***	,147	,046	-,004	,047	,106	,429***	,258**	-,102	,148	,005	,027	,069
	Sign.		<,001	,141	,646	,971	,636	,291	<,001	,009	,310	,138	,962	,785	,491
A t0	Pearson		1	-,060	-,061	,089	,070	,015	,239*	,596***	-,185	,299**	,158	,225*	-,145
	Sign.			,550	,540	,375	,485	,879	,016	<,001	,063	,002	,113	,023	,145
Esplorazione profonda t0	Pearson			1	,491***	-,514***	,720***	,742***	-,003	,030	,008	,017	-,014	-,055	,065
	Sign.				<,001	<,001	<,001	<,001	,974	,761	,937	,867	,892	,583	,519
Identificazione con l'impegno t0	Pearson				1	-,160	,499***	,813***	,006	,013	-,069	,040	-,131	-,070	,021
	Sign.					,108	<,001	<,001	,949	,893	,491	,688	,188	,485	,838
Riconsiderazione dell'impegno t0	Pearson					1	-,478***	-,046	-,048	-,074	-,217*	,098	-,025	,140	-,032
	Sign.						<,001	,648	,634	,461	,028	,329	,805	,159	,746
Misura delle pratiche t0	Pearson						1	,752***	-,048	,110	,027	,065	,089	-,040	,063
	Sign.							<,001	,629	,270	,788	,513	,375	,693	,531
Affermazione/Identi ficazione t0	Pearson							1	-,041	,032	-,116	,097	-,041	-,009	,049
	Sign.								,682	,752	,247	,330	,680	,927	,622
IA t1	Pearson								1	,395***	-,008	,160	,187	-,017	,245*
	Sign.									<,001	,937	,107	,060	,863	,013
A t1	Pearson									1	-,020	,338***	,374***	,261**	-,050
	Sign.										,840	<,001	<,001	,008	,615
Esplorazione profonda t1	Pearson										1	-,641***	-,024	-,435***	,229*
	Sign.											<,001	,809	<,001	,021
Identificazione con l'impegno t1	Pearson											1	,314**	,622***	,015
	Sign.												,001	<,001	,880
Riconsiderazione dell'impegno t1	Pearson												1	,336***	,220*
	Sign.													<,001	,027
Misura delle pratiche t1	Pearson													1	-,021
	Sign.														,832
Affermazione/Identi ficazione t1	Pearson														1
	Sign.														

* p < 0,05; ** p < 0,01; ***p <,001. N = 102

Correlazioni delle dimensioni di A e IA

		A_d1 t0	A_d2 t0	A_d3 t0	A_d4 t0	IA_d1 t0	IA_d2 t0	IA_d3 t0	IA_d4 t0	A_d1 t1	A_d1 t2	A_d1 t3	A_d1 t4	IA_d1 t1	IA_d2 t1	IA_d3 t1	IA_d4 t1
A_d1 t0	Pearson	1	,846**	-,121	,770**	,371**	,405**	,395**	,309**	,433**	,467**	,014	,353**	,133	,184	,155	,183
	Sign.		<,001	,227	<,001	<,001	<,001	<,001	,002	<,001	<,001	,892	<,001	,181	,065	,120	,066
A_d2 t0	Pearson		1	-,095	,704**	,353**	,439**	,416**	,349**	,476**	,561**	,099	,410**	,202*	,266**	,230*	,250*
	Sign.			,344	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,320	<,001	,042	,007	,020	,011
A_d3 t0	Pearson			1	,019	-,133	-,150	-,114	-,070	,014	-,071	,209*	,049	,054	,067	,038	,102
	Sign.				,849	,183	,131	,255	,485	,889	,475	,035	,623	,588	,506	,703	,310
A_d4 t0	Pearson				1	,395**	,374**	,389**	,423**	,273**	,356**	-,051	,384**	,036	,074	,026	,113
	Sign.					<,001	<,001	<,001	<,001	,006	<,001	,613	<,001	,722	,461	,795	,259
IA_d1 t0	Pearson					1	,943**	,952**	,905**	,121	,306**	-,015	,117	,375**	,406**	,371**	,347**
	Sign.						<,001	<,001	<,001	,224	,002	,883	,242	<,001	<,001	<,001	<,001
IA_d2 t0	Pearson						1	,970**	,852**	,203*	,392**	,015	,177	,353**	,410**	,383**	,345**
	Sign.							<,001	<,001	,041	<,001	,881	,075	<,001	<,001	<,001	<,001
IA_d3 t0	Pearson							1	,881**	,170	,348**	-,004	,172	,378**	,426**	,392**	,373**
	Sign.								<,001	,087	<,001	,968	,084	<,001	<,001	<,001	<,001
IA_d4 t0	Pearson								1	,135	,296**	-,045	,170	,383**	,419**	,377**	,425**
	Sign.									,177	,003	,656	,087	<,001	<,001	<,001	<,001
A_d1 t1	Pearson									1	,811**	,014	,748**	,324**	,347**	,333**	,347**
	Sign.										<,001	,887	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
A_d2 t1	Pearson										1	-,027	,601**	,440**	,501**	,458**	,394**
	Sign.											,790	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
A_d3 t1	Pearson											1	,049	-,034	,000	,007	-,036
	Sign.												,623	,734	,997	,948	,717
A_d4 t1	Pearson												1	,239*	,294**	,262**	,347**
	Sign.													,015	,003	,008	<,001
IA_d1 t1	Pearson													1	,956**	,962**	,903**
	Sign.														<,001	<,001	<,001
IA_d2 t1	Pearson														1	,975**	,894**
	Sign.															<,001	<,001
IA_d3 t1	Pearson															1	,907**
	Sign.																<,001
IA_d4 t1	Pearson																1
	Sign.																

* p < 0,05; ** p < 0,01; ***p <,001. N = 102

Variabili di qualità del tirocinio in relazione alla varianza delle tre scale

Monitoraggio e supervisione da parte dell'università

Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università

Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale

Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale

Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana

Partecipazione agli incontri di équipe

Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio

Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio

Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza

Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale

Uso del diario di bordo

Connessione con il progetto di tesi

IMPORTANZA ATTRIBUITA

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	0	7
	1	64

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	2,536	1	2,536	5,263	,025
time * Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	,471	1	,471	,977	,326
Errore(time)	33,247	69	,482		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	620,541	1	620,541	629,369	<,001
Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	,816	1	,816	,828	,366
Errore	68,032	69	,986		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	1	71

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	3,052	1	3,052	6,335	,014
time * Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	,000	0	.	.	.
Errore(time)	33,717	70	,482		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1848,734	1	1848,734	1879,664	<,001
Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	,000	0	.	.	.
Errore	68,848	70	,984		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	0	16
	1	55

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	2,878	1	2,878	5,922	,018
time * Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	,186	1	,186	,382	,538
Errore(time)	33,532	69	,486		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1325,667	1	1325,667	1343,508	<,001
Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	,764	1	,764	,775	,382
Errore	68,084	69	,987		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	0	24
	1	47

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	2,538	1	2,538	5,199	,026
time * Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	,034	1	,034	,069	,793
Errore(time)	33,683	69	,488		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1652,770	1	1652,770	1656,548	<,001
Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	,006	1	,006	,006	,941
Errore	68,843	69	,998		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	0	19
	1	52

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,309	1	1,309	2,739	,102
time * Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	,751	1	,751	1,571	,214
Errore(time)	32,967	69	,478		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1433,040	1	1433,040	1440,673	<,001
Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	,214	1	,214	,215	,644
Errore	68,634	69	,995		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Partecipazione agli incontri di équipe	0	11
	1	60

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,982	1	1,982	4,061	,048
time * Partecipazione agli incontri di équipe	,043	1	,043	,089	,767
Errore(time)	33,674	69	,488		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	996,931	1	996,931	1005,573	<,001
Partecipazione agli incontri di équipe	,441	1	,441	,445	,507
Errore	68,407	69	,991		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	0	14
	1	57

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,997	1	1,997	4,087	,047
time * Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	,001	1	,001	,003	,957
Errore(time)	33,716	69	,489		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1124,628	1	1124,628	1148,071	<,001
Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	1,257	1	1,257	1,283	,261
Errore	67,591	69	,980		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	0	10
	1	61

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,854	1	1,854	3,798	,055
time * Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	,041	1	,041	,085	,772
Errore(time)	33,676	69	,488		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	907,359	1	907,359	910,474	<,001
Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	,084	1	,084	,085	,772
Errore	68,764	69	,997		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Uso del diario di bordo	0	12
	1	59

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	3,848	1	3,848	8,107	,006
time * Uso del diario di bordo	,971	1	,971	2,046	,157
Errore(time)	32,747	69	,475		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1032,519	1	1032,519	1035,103	<,001
Uso del diario di bordo	,020	1	,020	,020	,887
Errore	68,828	69	,998		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	0	36
	1	35

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	3,133	1	3,133	6,987	,010

time * Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	2,774	1	2,774	6,185	,015
Errore(time)	30,944	69	,448		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1848,106	1	1848,106	1853,443	<,001
Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	,047	1	,047	,047	,829
Errore	68,801	69	,997		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	0	6
	1	65

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,225	1	,225	,466	,497
time * Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	,358	1	,358	,741	,392
Errore(time)	33,359	69	,483		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	536,786	1	536,786	544,415	<,001
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	,815	1	,815	,827	,366
Errore	68,033	69	,986		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Connessione con il progetto di tesi	0	41
	1	30

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	2,774	1	2,774	5,703	,020
time * Connessione con il progetto di tesi	,151	1	,151	,310	,580
Errore(time)	33,567	69	,486		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1806,497	1	1806,497	1811,174	<,001
Connessione con il progetto di tesi	,026	1	,026	,026	,871
Errore	68,822	69	,997		

AUTOEFFICACIA

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	0	7
	1	64

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,986	1	,986	11,441	,001
time * Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	,079	1	,079	,914	,342
Errore(time)	5,949	69	,086		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	502,137	1	502,137	2044,606	<,001
Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	,320	1	,320	1,303	,258
Errore	16,946	69	,246		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	1	71

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,659	1	1,659	19,261	<,001
time * Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	,000	0	.	.	.
Errore(time)	6,028	70	,086		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1470,374	1	1470,374	5961,286	<,001
Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	,000	0	.	.	.
Errore	17,266	70	,247		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	0	16
	1	55

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,492	1	1,492	17,279	<,001
time * Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	,070	1	,070	,810	,371
Errore(time)	5,958	69	,086		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1031,689	1	1031,689	4127,731	<,001
Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	,020	1	,020	,079	,779
Errore	17,246	69	,250		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	0	24
	1	47

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,731	1	1,731	20,110	<,001
time * Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	,090	1	,090	1,044	,310
Errore(time)	5,938	69	,086		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1284,823	1	1284,823	5728,166	<,001
Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	1,789	1	1,789	7,977	,006
Errore	15,477	69	,224		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	0	19
	1	52

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,447	1	1,447	16,610	<,001
time * Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	,018	1	,018	,208	,650
Errore(time)	6,010	69	,087		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1129,204	1	1129,204	4664,363	<,001
Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	,561	1	,561	2,319	,132
Errore	16,704	69	,242		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Partecipazione agli incontri di équipe	0	11
	1	60

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,588	1	1,588	18,889	<,001
time * Partecipazione agli incontri di équipe	,226	1	,226	2,691	,105
Errore(time)	5,802	69	,084		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	747,393	1	747,393	3049,532	<,001
Partecipazione agli incontri di équipe	,355	1	,355	1,448	,233
Errore	16,911	69	,245		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	0	14
	1	57

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,285	1	1,285	14,788	<,001
time * Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	,032	1	,032	,371	,544
Errore(time)	5,996	69	,087		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	905,626	1	905,626	3722,655	<,001
Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	,480	1	,480	1,972	,165
Errore	16,786	69	,243		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	0	10
	1	61

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,753	1	,753	8,626	,004
time * Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	,002	1	,002	,017	,895
Errore(time)	6,027	69	,087		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	688,961	1	688,961	2811,617	<,001
Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	,358	1	,358	1,461	,231
Errore	16,908	69	,245		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Uso del diario di bordo	0	12
	1	59

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,166	1	1,166	13,417	<,001
time * Uso del diario di bordo	,030	1	,030	,345	,559
Errore(time)	5,998	69	,087		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	822,359	1	822,359	3288,226	<,001
Uso del diario di bordo	,009	1	,009	,038	,847
Errore	17,256	69	,250		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	0	36
	1	35

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
ime	1,666	1	1,666	19,192	<,001
time * Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	,040	1	,040	,460	,500
Errore(time)	5,988	69	,087		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1471,080	1	1471,080	6184,635	<,001
Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	,853	1	,853	3,588	,062
Errore	16,412	69	,238		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	0	6
	1	65

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,096	1	,096	1,141	,289
time * Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	,240	1	,240	2,860	,095
Errore(time)	5,788	69	,084		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	448,909	1	448,909	1797,117	<,001
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	,030	1	,030	,120	,730
Errore	17,236	69	,250		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Connessione con il progetto di tesi	0	41
	1	30

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,548	1	1,548	17,812	<,001
time * Connessione con il progetto di tesi	,033	1	,033	,385	,537
Errore(time)	5,995	69	,087		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1437,704	1	1437,704	5762,221	<,001
Connessione con il progetto di tesi	,050	1	,050	,200	,656
Errore	17,216	69	,250		

ESPLORAZIONE PROFONDA**Fattori tra soggetti**

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	0	7
	1	64

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	28,373	1	28,373	43,860	<,001
time * Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	1,299	1	1,299	2,008	,161

Errore(time)	44,636	69	,647		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	531,171	1	531,171	860,361	<,001
Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	6,023	1	6,023	9,756	,003
Errore	42,599	69	,617		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	1	71

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	109,596	1	109,596	167,009	<,001
time * Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	,000	0	.	.	.
Errore(time)	45,936	70	,656		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1249,659	1	1249,659	1799,093	<,001
Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	,000	0	.	.	.
Errore	48,622	70	,695		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	0	16
	1	55

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	88,314	1	88,314	136,821	<,001
time * Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	1,398	1	1,398	2,166	,146
Errore(time)	44,538	69	,645		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	963,299	1	963,299	1613,553	<,001
Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	7,429	1	7,429	12,444	<,001
Errore	41,193	69	,597		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	0	24
	1	47

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	95,360	1	95,360	143,817	<,001
time * Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	,184	1	,184	,278	,600
Errore(time)	45,752	69	,663		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1156,726	1	1156,726	1751,638	<,001
Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	3,057	1	3,057	4,629	,035
Errore	45,565	69	,660		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	0	19
	1	52

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	97,066	1	97,066	150,972	<,001
time * Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	1,573	1	1,573	2,446	,122
Errore(time)	44,363	69	,643		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1040,003	1	1040,003	1614,268	<,001
Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	4,169	1	4,169	6,470	,013
Errore	44,454	69	,644		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Partecipazione agli incontri di équipe	0	11
	1	60

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	57,815	1	57,815	86,847	<,001
time * Partecipazione agli incontri di équipe	,002	1	,002	,002	,961

Errore(time)	45,934	69	,666		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	745,326	1	745,326	1212,262	<,001
Partecipazione agli incontri di équipe	6,200	1	6,200	10,084	,002
Errore	42,423	69	,615		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	0	14
	1	57

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	45,604	1	45,604	80,371	<,001
time * Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	6,784	1	6,784	11,955	<,001
Errore(time)	39,152	69	,567		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	836,379	1	836,379	1229,977	<,001
Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	1,703	1	1,703	2,504	,118
Errore	46,920	69	,680		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	0	10
	1	61

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	64,122	1	64,122	98,498	<,001
time * Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	1,017	1	1,017	1,562	,216
Errore(time)	44,919	69	,651		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	660,824	1	660,824	986,423	<,001
Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	2,398	1	2,398	3,579	,063
Errore	46,224	69	,670		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Uso del diario di bordo	0	12
	1	59

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	51,367	1	51,367	78,970	<,001
time * Uso del diario di bordo	1,054	1	1,054	1,620	,207
Errore(time)	44,882	69	,650		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	720,255	1	720,255	1027,735	<,001
Uso del diario di bordo	,266	1	,266	,379	,540
Errore	48,356	69	,701		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	0	36
	1	35

Test di contrasti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	109,314	1	109,314	167,021	<,001
time * Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	,776	1	,776	1,185	,280
Errore(time)	45,160	69	,654		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1248,507	1	1248,507	1802,306	<,001
Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	,824	1	,824	1,190	,279
Errore	47,798	69	,693		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	0	6
	1	65

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	37,534	1	37,534	56,543	<,001
time * Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	,133	1	,133	,200	,656
Errore(time)	45,803	69	,664		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	393,172	1	393,172	558,395	<,001
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	,039	1	,039	,055	,816
Errore	48,584	69	,704		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Connessione con il progetto di tesi	0	41
	1	30

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	110,831	1	110,831	171,828	<,001
time * Connessione con il progetto di tesi	1,430	1	1,430	2,217	,141
Errore(time)	44,506	69	,645		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1221,055	1	1221,055	1733,389	<,001
Connessione con il progetto di tesi	,017	1	,017	,023	,879
Errore	48,606	69	,704		

IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO**Fattori tra soggetti**

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	0	7
	1	64

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	8,596	1	8,596	16,684	<,001
time * Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	2,360	1	2,360	4,581	,036
Errore(time)	35,552	69	,515		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	497,634	1	497,634	792,600	<,001
Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	,750	1	,750	1,195	,278
Errore	43,322	69	,628		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	1	71

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	48,807	1	48,807	90,116	<,001
time * Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	,000	0	.	.	.
Errore(time)	37,912	70	,542		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1488,522	1	1488,522	2364,224	<,001

Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	,000	0	.	.	.
Errore	44,072	70	,630		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	0	16
	1	55

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	27,352	1	27,352	51,443	<,001
time * Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	1,225	1	1,225	2,304	,134
Errore(time)	36,687	69	,532		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1083,565	1	1083,565	1757,167	<,001
Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	1,523	1	1,523	2,470	,121
Errore	42,549	69	,617		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	0	24
	1	47

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	36,842	1	36,842	72,350	<,001
time * Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	2,775	1	2,775	5,450	,022
Errore(time)	35,137	69	,509		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1329,556	1	1329,556	2082,215	<,001
Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	,014	1	,014	,021	,884
Errore	44,059	69	,639		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	0	19
	1	52

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	27,880	1	27,880	56,388	<,001
time * Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	3,796	1	3,796	7,677	,007
Errore(time)	34,116	69	,494		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1169,779	1	1169,779	1831,749	<,001
Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	,008	1	,008	,012	,912
Errore	44,064	69	,639		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Partecipazione agli incontri di équipe	0	11
	1	60

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	15,933	1	15,933	30,939	<,001
time * Partecipazione agli incontri di équipe	2,377	1	2,377	4,616	,035
Errore(time)	35,535	69	,515		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	766,385	1	766,385	1203,074	<,001
Partecipazione agli incontri di équipe	,118	1	,118	,185	,669
Errore	43,955	69	,637		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	0	14
	1	57

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	23,382	1	23,382	44,221	<,001
time * Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	1,428	1	1,428	2,701	,105
Errore(time)	36,484	69	,529		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	870,220	1	870,220	1495,996	<,001
Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	3,935	1	3,935	6,765	,011
Errore	40,137	69	,582		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	0	10
	1	61

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	14,964	1	14,964	28,678	<,001
time * Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	1,908	1	1,908	3,656	,060
Errore(time)	36,004	69	,522		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	774,939	1	774,939	1268,572	<,001
Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	1,922	1	1,922	3,146	,081
Errore	42,150	69	,611		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Uso del diario di bordo	0	12
	1	59

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	23,216	1	23,216	42,702	<,001
time * Uso del diario di bordo	,399	1	,399	,734	,395
Errore(time)	37,513	69	,544		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	798,491	1	798,491	1278,999	<,001
Uso del diario di bordo	,995	1	,995	1,593	,211
Errore	43,077	69	,624		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	0	36
	1	35

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	48,895	1	48,895	89,573	<,001
time * Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	,247	1	,247	,453	,503
Errore(time)	37,665	69	,546		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1488,019	1	1488,019	2331,590	<,001
Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	,036	1	,036	,057	,812
Errore	44,036	69	,638		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curricolare	1	71
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	0	6
	1	65

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	17,042	1	17,042	31,087	<,001
time * Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	,085	1	,085	,155	,695
Errore(time)	37,827	69	,548		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	462,234	1	462,234	723,713	<,001
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	,002	1	,002	,003	,956
Errore	44,070	69	,639		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curricolare	1	71
Connessione con il progetto di tesi	0	41
	1	30

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	45,952	1	45,952	85,048	<,001
time * Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	,631	1	,631	1,168	,284
Errore(time)	37,281	69	,540		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1480,491	1	1480,491	2644,836	<,001
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	5,448	1	5,448	9,733	,003
Errore	38,624	69	,560		

RICONSIDERAZIONE DELL'IMPEGNO

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	0	7
	1	64

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	6,373	1	6,373	9,246	,003
time * Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	,000	1	,000	,000	,988
Errore(time)	47,561	69	,689		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	259,909	1	259,909	419,442	<,001
Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	1,973	1	1,973	3,183	,079
Errore	42,756	69	,620		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	1	71

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	17,782	1	17,782	26,171	<,001
time * Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	,000	0	.	.	.
Errore(time)	47,562	70	,679		
Test di effetti tra soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
Intercetta	836,990	1	836,990	1309,876	<,001
Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	,000	0	.	.	.
Errore	44,729	70	,639		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	0	16
	1	55

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	16,994	1	16,994	25,286	<,001
time * Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	1,188	1	1,188	1,767	,188
Errore(time)	46,374	69	,672		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	555,789	1	555,789	880,888	<,001
Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	1,194	1	1,194	1,892	,173
Errore	43,535	69	,631		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	0	24
	1	47

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	15,018	1	15,018	21,845	<,001
time * Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	,124	1	,124	,181	,672
Errore(time)	47,437	69	,687		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	733,400	1	733,400	1151,912	<,001
Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	,798	1	,798	1,253	,267
Errore	43,931	69	,637		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	0	19
	1	52

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	12,689	1	12,689	18,462	<,001
time * Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	,136	1	,136	,198	,658
Errore(time)	47,425	69	,687		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	610,696	1	610,696	1029,045	<,001
Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	3,780	1	3,780	6,370	,014
Errore	40,949	69	,593		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Partecipazione agli incontri di équipe	0	11
	1	60

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	10,799	1	10,799	15,704	<,001
time * Partecipazione agli incontri di équipe	,115	1	,115	,168	,683
Errore(time)	47,446	69	,688		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	410,886	1	410,886	647,328	<,001
Partecipazione agli incontri di équipe	,932	1	,932	1,468	,230
Errore	43,797	69	,635		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	0	14
	1	57

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	5,959	1	5,959	9,081	,004
time * Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	2,280	1	2,280	3,474	,067
Errore(time)	45,282	69	,656		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	519,869	1	519,869	804,355	<,001
Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	,133	1	,133	,206	,652
Errore	44,596	69	,646		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	0	10
	1	61

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	4,219	1	4,219	6,320	,014
time * Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	1,500	1	1,500	2,248	,138
Errore(time)	46,061	69	,668		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	357,401	1	357,401	589,529	<,001
Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	2,898	1	2,898	4,780	,032
Errore	41,831	69	,606		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Uso del diario di bordo	0	12
	1	59

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	8,640	1	8,640	12,564	<,001
time * Uso del diario di bordo	,112	1	,112	,163	,688
Errore(time)	47,450	69	,688		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	468,497	1	468,497	722,774	<,001
Uso del diario di bordo	,004	1	,004	,006	,941
Errore	44,725	69	,648		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	0	36
	1	35

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	17,853	1	17,853	26,115	<,001
time * Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	,392	1	,392	,573	,452
Errore(time)	47,170	69	,684		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	837,926	1	837,926	1347,656	<,001
Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	1,827	1	1,827	2,939	,091
Errore	42,902	69	,622		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	0	6
	1	65

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,819	1	,819	1,269	,264
time * Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	3,006	1	3,006	4,655	,034
Errore(time)	44,556	69	,646		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	249,948	1	249,948	386,588	<,001
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	,117	1	,117	,181	,672
Errore	44,612	69	,647		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Connessione con il progetto di tesi	0	41
	1	30

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	18,417	1	18,417	27,092	<,001
time * Connessione con il progetto di tesi	,656	1	,656	,965	,329
Errore(time)	46,906	69	,680		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	814,390	1	814,390	1258,563	<,001
Connessione con il progetto di tesi	,080	1	,080	,124	,726
Errore	44,648	69	,647		

MISURA DELLE PRATICHE**Fattori tra soggetti**

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	0	7
	1	64

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,649	1	,649	1,043	,311
time * Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	1,204	1	1,204	1,933	,169
Errore(time)	42,968	69	,623		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	453,423	1	453,423	830,933	<,001
Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	,752	1	,752	1,378	,244
Errore	37,652	69	,546		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	1	71

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,016	1	,016	,025	,875
time * Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	,000	0	.	.	.
Errore(time)	44,172	70	,631		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1360,283	1	1360,283	2479,422	<,001
Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	,000	0	.	.	.
Errore	38,404	70	,549		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	0	16
	1	55

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,016	1	1,016	1,749	,190
time * Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	4,105	1	4,105	7,070	,010
Errore(time)	40,066	69	,581		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	964,924	1	964,924	1742,587	<,001
Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	,197	1	,197	,355	,553
Errore	38,207	69	,554		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	0	24
	1	47

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,065	1	,065	,105	,747
time * Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	1,333	1	1,333	2,146	,147
Errore(time)	42,839	69	,621		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1177,511	1	1177,511	2307,084	<,001
Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	3,187	1	3,187	6,245	,015
Errore	35,217	69	,510		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	0	19
	1	52

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,097	1	1,097	1,994	,162
time * Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	6,215	1	6,215	11,297	,001

Errore(time)	37,957	69	,550		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1038,626	1	1038,626	1908,302	<,001
Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	,850	1	,850	1,561	,216
Errore	37,554	69	,544		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Partecipazione agli incontri di équipe	0	11
	1	60

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,618	1	,618	1,003	,320
time * Partecipazione agli incontri di équipe	1,617	1	1,617	2,621	,110
Errore(time)	42,555	69	,617		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	692,522	1	692,522	1253,873	<,001
Partecipazione agli incontri di équipe	,295	1	,295	,534	,467
Errore	38,109	69	,552		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	0	14
	1	57

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,001	1	,001	,001	,970
time * Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	,013	1	,013	,021	,886
Errore(time)	44,158	69	,640		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	788,626	1	788,626	1598,876	<,001
Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	4,371	1	4,371	8,861	,004
Errore	34,033	69	,493		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	0	10
	1	61

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,470	1	,470	,754	,388
time * Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	1,158	1	1,158	1,858	,177
Errore(time)	43,013	69	,623		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	657,074	1	657,074	1180,595	<,001
Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	,001	1	,001	,002	,961
Errore	38,403	69	,557		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Uso del diario di bordo	0	12
	1	59

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,027	1	,027	,043	,836
time * Uso del diario di bordo	,154	1	,154	,242	,625
Errore(time)	44,017	69	,638		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	737,540	1	737,540	1344,026	<,001
Uso del diario di bordo	,540	1	,540	,984	,325
Errore	37,864	69	,549		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	0	36
	1	35

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,018	1	,018	,029	,865
time * Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	,511	1	,511	,808	,372
Errore(time)	43,660	69	,633		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1360,248	1	1360,248	2447,186	<,001
Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	,051	1	,051	,092	,763
Errore	38,353	69	,556		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	0	6
	1	65

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,051	1	,051	,080	,778
time * Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	,035	1	,035	,055	,815
Errore(time)	44,136	69	,640		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	401,729	1	401,729	727,949	<,001
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	,325	1	,325	,590	,445
Errore	38,079	69	,552		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Connessione con il progetto di tesi	0	41
	1	30

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,016	1	,016	,025	,874
time * Connessione con il progetto di tesi	,000	1	,000	,001	,980
Errore(time)	44,171	69	,640		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1337,328	1	1337,328	2449,629	<,001
Connessione con il progetto di tesi	,735	1	,735	1,346	,250
Errore	37,669	69	,546		

AFFERMAZIONE/IDENTIFICAZIONE**Fattori tra soggetti**

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	0	7
	1	64

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,970	1	,970	4,115	,046
time * Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	,010	1	,010	,044	,835
Errore(time)	16,259	69	,236		
Test di effetti tra soggetti					

Intercetta	477,613	1	477,613	1618,830	<,001
Monitoraggio e supervisione da parte dell'università	,010	1	,010	,034	,855
Errore	20,357	69	,295		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	1	71

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	3,198	1	3,198	13,760	<,001
time * Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	,000	0	.	.	.
Errore(time)	16,269	70	,232		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1333,735	1	1333,735	4583,869	<,001
Partecipazione agli incontri di avvio al tirocinio proposti in università	,000	0	.	.	.
Errore	20,367	70	,291		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	0	16
	1	55

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	2,400	1	2,400	10,186	,002
time * Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	,010	1	,010	,042	,837
Errore(time)	16,259	69	,236		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	990,324	1	990,324	3935,379	<,001
Tutoraggio attento e personalizzato da parte del tutor aziendale	3,004	1	3,004	11,937	<,001
Errore	17,364	69	,252		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	0	24
	1	47

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	3,196	1	3,196	13,627	<,001
time * Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	,087	1	,087	,373	,544
Errore(time)	16,182	69	,235		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1209,805	1	1209,805	4203,694	<,001
Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale	,509	1	,509	1,770	,188
Errore	19,858	69	,288		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	0	19
	1	52

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	1,838	1	1,838	7,913	,006
time * Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	,240	1	,240	1,032	,313
Errore(time)	16,029	69	,232		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1070,950	1	1070,950	3757,681	<,001
Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana	,702	1	,702	2,464	,121
Errore	19,665	69	,285		

Fattori tra soggetti

		N
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Partecipazione agli incontri di équipe	0	11
	1	60

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	2,974	1	2,974	12,921	<,001
time * Partecipazione agli incontri di équipe	,389	1	,389	1,689	,198
Errore(time)	15,880	69	,230		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	750,925	1	750,925	2819,801	<,001
Partecipazione agli incontri di équipe	1,992	1	1,992	7,482	,008
Errore	18,375	69	,266		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	0	14
	1	57

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	2,594	1	2,594	11,066	,001
time * Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	,096	1	,096	,409	,525
Errore(time)	16,173	69	,234		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	829,879	1	829,879	2835,773	<,001
Accesso e accompagnamento alla documentazione interna del servizio	,175	1	,175	,597	,442
Errore	20,193	69	,293		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	0	10
	1	61

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,905	1	,905	3,876	,053
time * Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	,166	1	,166	,713	,401
Errore(time)	16,103	69	,233		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	684,856	1	684,856	2455,708	<,001
Accompagnato nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio	1,124	1	1,124	4,032	,049
Errore	19,243	69	,279		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Uso del diario di bordo	0	12
	1	59

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	2,771	1	2,771	11,930	<,001

time * Uso del diario di bordo	,240	1	,240	1,034	,313
Errore(time)	16,029	69	,232		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	758,700	1	758,700	2578,794	<,001
Uso del diario di bordo	,067	1	,067	,228	,634
Errore	20,300	69	,294		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	0	36
	1	35

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	3,201	1	3,201	13,578	<,001
time * Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	,004	1	,004	,018	,894
Errore(time)	16,265	69	,236		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1332,966	1	1332,966	4569,689	<,001
Uso di strumenti di raccolta di osservazioni utili alla riflessività individuale	,240	1	,240	,824	,367
Errore	20,127	69	,292		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	0	6
	1	65

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	,147	1	,147	,643	,425
time * Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	,542	1	,542	2,379	,128
Errore(time)	15,727	69	,228		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	396,237	1	396,237	1358,623	<,001
Confronto con il gruppo di studenti in ottica riflessiva sull'esperienza	,244	1	,244	,836	,364
Errore	20,124	69	,292		

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Connessione con il progetto di tesi	0	41
	1	30

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
time	3,049	1	3,049	12,944	<,001
time * Connessione con il progetto di tesi	,018	1	,018	,075	,785
Errore(time)	16,251	69	,236		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1311,991	1	1311,991	4636,072	<,001
Connessione con il progetto di tesi	,841	1	,841	2,971	,089
Errore	19,527	69	,283		

Svolgimento del tirocinio curriculare in uno degli enti partecipanti alla ricerca-azione

Fattori tra soggetti

	N	
Ha svolto il tirocinio curriculare	1	71
Tirocinio curriculare in una degli enti partecipanti alla ricerca-azione	0	58
	1	13

IMPORTANZA ATTRIBUITA

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
Time	,056	1	,056	,127	,722
time * Tirocinio curriculare in uno degli enti partecipanti alla ricerca-azione	3,087	1	3,087	6,954	,010
Errore(time)	30,630	69	,444		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	1184,556	1	1184,556	1247,827	<,001
Tirocinio curriculare in una degli enti partecipanti alla ricerca-azione	3,347	1	3,347	3,526	,065
Errore	65,501	69	,949		

AUTOEFFICACIA

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
Time	,159	1	,159	2,139	,148
time * Tirocinio curriculare in uno degli enti partecipanti alla ricerca-azione	,887	1	,887	11,906	<,001
Errore(time)	5,141	69	,075		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	879,287	1	879,287	3513,962	<,001
Tirocinio curriculare in una degli enti partecipanti alla ricerca-azione	,000	1	,000	,001	,982
Errore	17,266	69	,250		

ESPLORAZIONE PROFONDA

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
Time	65,924	1	65,924	99,026	<,001
time * Tirocinio curriculare in uno degli enti partecipanti alla ricerca-azione	,001	1	,001	,002	,967
Errore(time)	45,935	69	,666		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	724,306	1	724,306	1037,709	<,001
Tirocinio curriculare in una degli enti partecipanti alla ricerca-azione	,461	1	,461	,661	,419
Errore	48,161	69	,698		

IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
Time	29,959	1	29,959	54,543	<,001
time * Tirocinio curriculare in uno degli enti partecipanti alla ricerca-azione	,012	1	,012	,022	,882
Errore(time)	37,900	69	,549		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	866,689	1	866,689	1369,456	<,001
Tirocinio curriculare in una degli enti partecipanti alla ricerca-azione	,404	1	,404	,638	,427
Errore	43,668	69	,633		

RICONSIDERAZIONE DELL'IMPEGNO

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
Time	9,589	1,000	9,589	13,931	<,001
time * Tirocinio curriculare in uno degli enti partecipanti alla ricerca-azione	,068	1	,068	,099	,754
Errore(time)	47,494	69	,688		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	475,709	1	475,709	747,214	<,001
Tirocinio curriculare in una degli enti partecipanti alla ricerca-azione	,800	1	,800	1,257	,266
Errore	43,928	69	,637		

MISURA DELLE PRATICHE

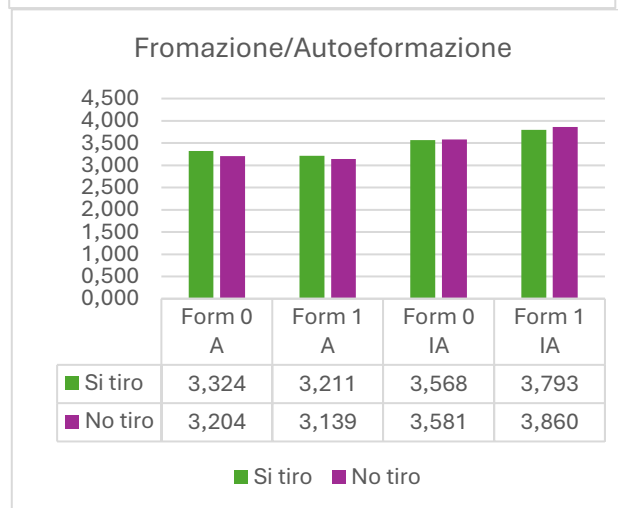
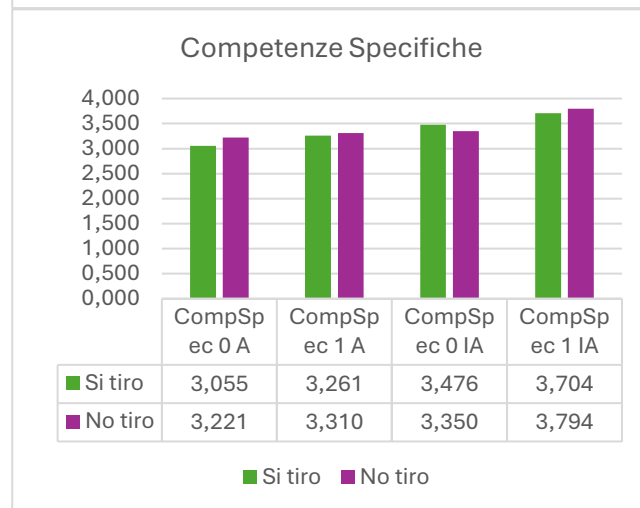
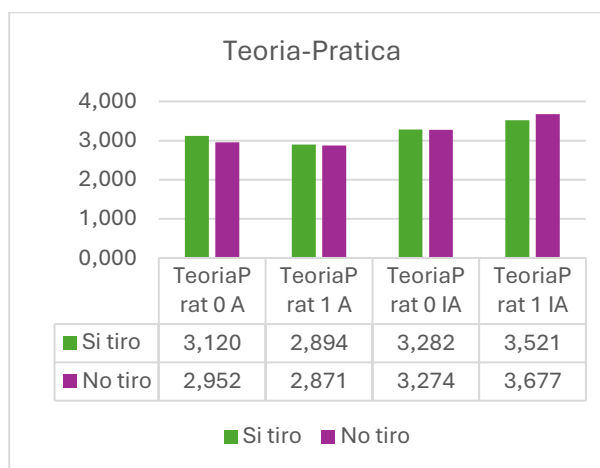
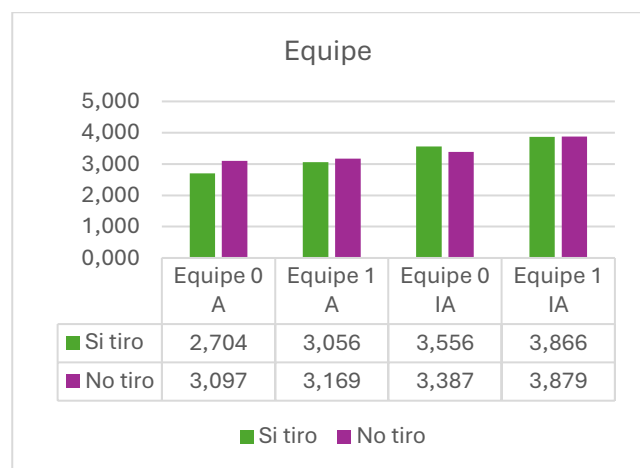
Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
Time	,026	1,000	,026	,041	,839
time * Tirocinio curriculare in uno degli enti partecipanti alla ricerca-azione	,011	1	,011	,017	,898
Errore(time)	44,161	69	,640		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	816,034	1	816,034	1466,295	<,001

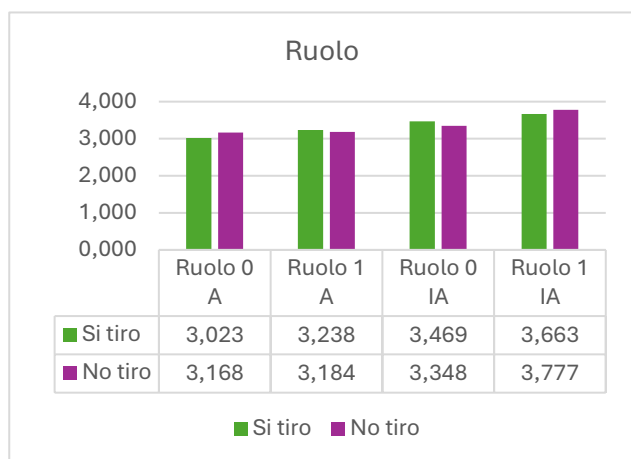
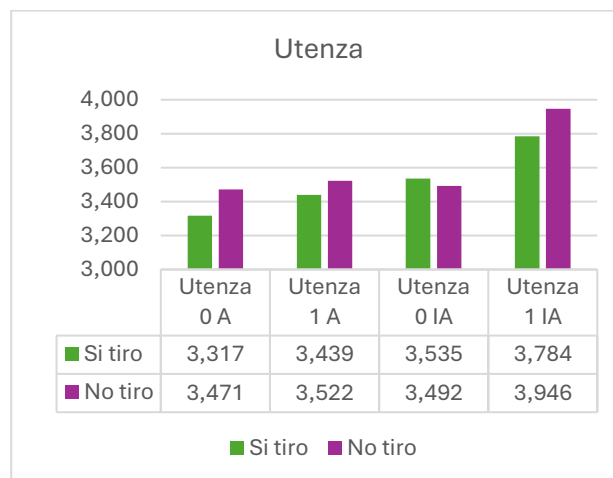
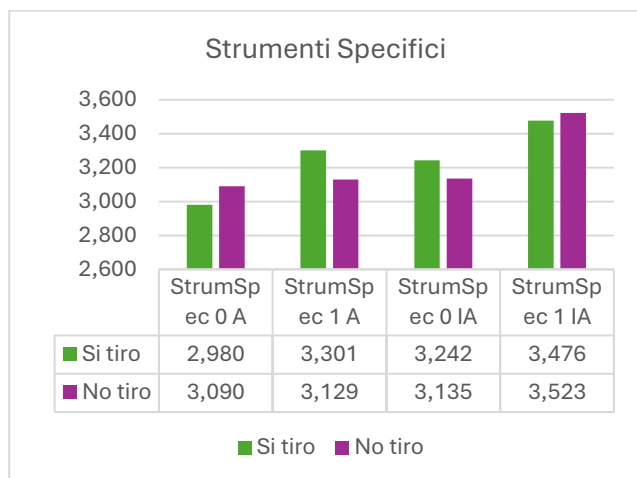
Tirocinio curriculare in una degli enti partecipanti alla ricerca-azione	,004	1	,004	,007	,936
Errore	38,400	69	,557		

AFFERMAZIONE/IDENTIFICAZIONE

Test di effetti entro soggetti	Somma dei quadrati di tipo III	df	Media quadratica	F	Sig.
Time	2,375	1,000	2,375	10,112	,002
time * Tirocinio curriculare in uno degli enti partecipanti alla ricerca-azione	,062	1	,062	,264	,609
Errore(time)	16,207	69	,235		
Test di effetti tra soggetti					
Intercetta	788,417	1	788,417	2680,388	<,001
Tirocinio curriculare in una degli enti partecipanti alla ricerca-azione	,072	1	,072	,243	,623
Errore	20,296	69	,294		

Categorie di azione del tutor in relazione alle categorie emerse dallo studio condotto con i tutor aziendali

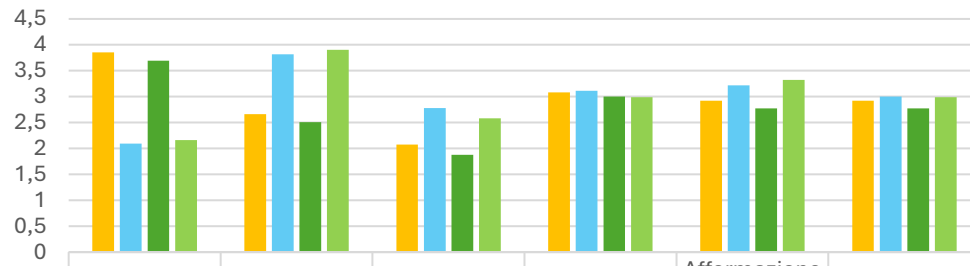




Valori medi delle dimensioni dell'Identità professionale ai due tempi di somministrazione di entrambi i gruppi

	T0 Si	T1 si	T0 no	T1 no
Esplorazione profonda	3,8563	2,0966	3,6935	2,1613
Identificazione Impegni	2,66	3,8148	2,5081	3,9032
Riconsiderazione impegno	2,0741	2,7813	1,879	2,5806
Misura delle Pratiche	3,0854	3,1137	3	2,9919
Affermazione/Identificazione	2,9199	3,2183	2,7719	3,3226
Media della scala totale	2,91914	3,00494	2,7705	2,99192

Identità professionale



	Esplorazione profonda	Identificazione e Impegni	Riconsiderazione impegno	Misura delle Paratiche	Affermazione /Identificazione	Media della scala totale
■ T0 Si	3,8563	2,66	2,0741	3,0854	2,9199	2,91914
■ T1 si	2,0966	3,8148	2,7813	3,1137	3,2183	3,00494
■ T0 no	3,6935	2,5081	1,879	3	2,7719	2,7705
■ T1 no	2,1613	3,9032	2,5806	2,9919	3,3226	2,99192

■ T0 Si ■ T1 si ■ T0 no ■ T1 no

Appendice 9

Analisi statistiche relative ai dati raccolti dagli studenti della LM-50

Descrittive t0

			Statistica	Errore std.
A t0	Medio		3,2535	,13891
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	2,9534	
		Limite superiore	3,5536	
	Media ritagliata al 5%		3,2447	
	Mediana		3,1765	
	Varianza		,270	
	Deviazione std.		,51976	
	Minimo		2,33	
	Massimo		4,33	
	Intervallo		2,00	
	Intervallo interquartile		,54	
	Asimmetria		,218	,597
	Curtosi		,657	1,154
	IA t0	Medio		3,6753
95% di intervallo di confidenza per la media		Limite inferiore	2,9359	
		Limite superiore	4,4147	
Media ritagliata al 5%			3,8059	
Mediana			4,1475	
Varianza			1,640	
Deviazione std.			1,28063	
Minimo			,00	
Massimo			5,00	
Intervallo			5,00	
Intervallo interquartile			1,44	
Asimmetria			-1,907	,597
Curtosi			4,819	1,154
Esplorazione profonda t0		Medio		3,1071
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	2,8495	
		Limite superiore	3,3648	
	Media ritagliata al 5%		3,1190	
	Mediana		3,0000	
	Varianza		,199	
	Deviazione std.		,44629	
	Minimo		2,25	
	Massimo		3,75	
	Intervallo		1,50	
	Intervallo interquartile		,44	
	Asimmetria		-,100	,597
	Curtosi		-,120	1,154
	Identificazione con l'impegno t0	Medio		3,0893
95% di intervallo di confidenza per la media		Limite inferiore	2,6748	
		Limite superiore	3,5038	
Media ritagliata al 5%			3,0437	
Mediana			2,8750	

	Varianza		,515	
	Deviazione std.		,71795	
	Minimo		2,25	
	Massimo		4,75	
	Intervallo		2,50	
	Intervallo interquartile		1,13	
	Asimmetria		1,173	,597
	Curtosi		,723	1,154
Riconsiderazione dell'impegno t0	Medio		2,1786	,12953
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	1,8987	
		Limite superiore	2,4584	
	Media ritagliata al 5%		2,1567	
	Mediana		2,1250	
	Varianza		,235	
	Deviazione std.		,48465	
	Minimo		1,50	
	Massimo		3,25	
	Intervallo		1,75	
	Intervallo interquartile		,56	
	Asimmetria		,988	,597
	Curtosi		,817	1,154
Misura delle pratiche t0	Medio		2,8571	,22193
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	2,3777	
		Limite superiore	3,3366	
	Media ritagliata al 5%		2,7857	
	Mediana		2,5000	
	Varianza		,690	
	Deviazione std.		,83040	
	Minimo		2,00	
	Massimo		5,00	
	Intervallo		3,00	
	Intervallo interquartile		1,25	
	Asimmetria		1,353	,597
	Curtosi		2,119	1,154
Affermazione/Identificazione t0	Medio		3,6429	,21245
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,1839	
		Limite superiore	4,1018	
	Media ritagliata al 5%		3,6171	
	Mediana		3,5000	
	Varianza		,632	
	Deviazione std.		,79490	
	Minimo		2,75	
	Massimo		5,00	
	Intervallo		2,25	
	Intervallo interquartile		1,19	
	Asimmetria		,726	,597
	Curtosi		-,734	1,154

Descrittive t1

			Statistica	Errore std.
A t1	Medio		3,2394	,12436
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	2,9708	
		Limite superiore	3,5081	
	Media ritagliata al 5%		3,2225	
	Mediana		3,1570	
	Varianza		,217	
	Deviazione std.		,46533	
	Minimo		2,53	
	Massimo		4,26	
	Intervallo		1,73	
	Intervallo interquartile		,35	
	Asimmetria		1,039	,597
	Curtosi		1,120	1,154
IA t1	Medio		3,8656	,20683
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,4187	
		Limite superiore	4,3124	
	Media ritagliata al 5%		3,9040	
	Mediana		4,0590	
	Varianza		,599	
	Deviazione std.		,77388	
	Minimo		2,31	
	Massimo		4,72	
	Intervallo		2,41	
	Intervallo interquartile		1,32	
	Asimmetria		-,868	,597
	Curtosi		-,359	1,154
Esplorazione profonda t1	Medio		3,2857	,15022
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	2,9612	
		Limite superiore	3,6102	
	Media ritagliata al 5%		3,3036	
	Mediana		3,2500	
	Varianza		,316	
	Deviazione std.		,56208	
	Minimo		2,00	
	Massimo		4,25	
	Intervallo		2,25	
	Intervallo interquartile		,75	
	Asimmetria		-,444	,597
	Curtosi		1,131	1,154
Identificazione con l'impegno t1	Medio		2,9464	,11174
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	2,7050	
		Limite superiore	3,1878	
	Media ritagliata al 5%		2,9683	
	Mediana		3,0000	
	Varianza		,175	
	Deviazione std.		,41808	
	Minimo		2,00	
	Massimo		3,50	
	Intervallo		1,50	
	Intervallo interquartile		,50	
	Asimmetria		-,988	,597
	Curtosi		1,147	1,154

Riconsiderazione dell'impegno t1	Medio		1,9464	,17615
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	1,5659	
		Limite superiore	2,3270	
	Media ritagliata al 5%		1,9405	
	Mediana		2,0000	
	Varianza		,434	
	Deviazione std.		,65910	
	Minimo		1,00	
	Massimo		3,00	
	Intervallo		2,00	
	Intervallo interquartile		1,06	
	Asimmetria		,065	,597
	Curtosi		-,818	1,154
Misura delle pratiche t1	Medio		2,9643	,22060
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	2,4877	
		Limite superiore	3,4409	
	Media ritagliata al 5%		2,9187	
	Mediana		2,7500	
	Varianza		,681	
	Deviazione std.		,82542	
	Minimo		2,00	
	Massimo		4,75	
	Intervallo		2,75	
	Intervallo interquartile		1,31	
	Asimmetria		,775	,597
	Curtosi		-,094	1,154
Affermazione/Identificazione t1	Medio		3,6964	,14633
	95% di intervallo di confidenza per la media	Limite inferiore	3,3803	
		Limite superiore	4,0126	
	Media ritagliata al 5%		3,6766	
	Mediana		3,6250	
	Varianza		,300	
	Deviazione std.		,54753	
	Minimo		3,00	
	Massimo		4,75	
	Intervallo		1,75	
	Intervallo interquartile		,75	
	Asimmetria		,831	,597
	Curtosi		,292	1,154