

## TFA: un'analisi sul campo

## TFA: a field analysis

PAOLO CALIDONI • FILIPPO DETTORI • LUISA PANDOLFI\*

L'articolo illustra i primi risultati di una ricerca partecipata condotta presso il TFA dell'Università degli Studi di Sassari che ha coinvolto studenti, docenti tutor nelle scuole e coordinatori di tirocinio. La ricerca ha preso spunto dal lavoro di Ulvik M. & Langørgen K. (2012) che individua le aree in cui i docenti principianti apportano un contributo nella scuola, mettendo a confronto il loro punto di vista con quello dei docenti esperti. Gli obiettivi principali sono: a) riflettere sul ruolo del tirocinante in quanto risorsa per la scuola; b) individuare punti di forza e criticità del TFA.

La ricerca è articolata in due fasi: i) nella prima (illustrata in questa sede) ci si è concentrati sull'esperienza del TFA da parte degli studenti, ii) nella seconda (ancora in via di realizzazione) l'attenzione viene rivolta al punto di vista dei docenti accoglienti. In entrambe le fasi, come nella ricerca di Ulvik M. & Langørgen K. (2012), viene utilizzato, in un primo momento, lo strumento del questionario e successivamente, ai fini di un maggiore approfondimento dell'analisi, il focus group. I principali risultati emersi fino ad ora evidenziano che il tirocinio consente lo sviluppo di importanti competenze professionali (capacità comunicativa e relazionale, gestione della classe, strategie didattiche, ecc.) sebbene si rilevino delle criticità attribuibili soprattutto alla dimensione organizzativa e progettuale nella gestione del TFA. I tirocinanti hanno avuto esperienze positive nei contesti scolastici accoglienti dove le loro capacità e risorse sono state valorizzate ed incentivate, in modo particolare nella proposta di attività innovative e laboratoriali, nonché riguardo l'utilizzo delle nuove tecnologie.

Sarà interessante confrontare questi elementi con le considerazioni dei docenti esperti.

*This paper presents the first results of a research carried out at the TFA (Tirocinio Formativo Attivo) of the Università degli Studi di Sassari, involving trainee teachers and teachers, who teach in schools, and act as training coordinators.*

*The objectives of this study are: a) study the role of the trainee as a resource for the school; and b) examine the strengths and weaknesses of the TFA.*

*The study takes the cue from the study by Ulvik M. & Langørgen K. (2012), who have compared the contributions of trainee teachers with those of regular teachers. This is studied in two phases: i) the focus of the first one (shown here) is on the TFA students' experience; ii) the focus of the second part, under implementation now, is on the host-teachers' points of view.*

*In both the phases, as well as in Ulvik M. & Langørgen K. (2012), first questionnaire was used and then focus groups have been used for a deeper qualitative analysis.*

*The results show that the curriculum allows development of professional competencies (communication and relationship competencies, class management, didactic strategies, etc...), even though some shortcomings were noticed due to constraints in the organisation and poor planning. Trainee-teachers had positive experience in the welcoming setting of the school where their capabilities have been recognised, resourcefulness praised, and incentives offered, particularly for introducing innovative techniques and laboratory experiments, specially focused on new technologies. It will be interesting to compare these views with those of the expert teachers.*

**Parole chiave:** apprendimento esperienziale, competenze didattiche, tirocinante

**Key words:** experiential learning, teaching competence, resource, novice teacher

\* L'attribuzione dei capitoli è così suddivisa: cap. 1 (§1.1 e 1.2 a Calidoni; §1.3 a Dettori); cap. 2 a Pandolfi; cap. 3 a Dettori e Pandolfi; cap. 4 a Calidoni)

## TFA: un'analisi sul campo<sup>1</sup>

### 1. Quadro di riferimento

#### 1.1 *Profilo degli insegnanti italiani di scuola secondaria di primo grado secondo TALIS*

La ricerca TALIS – Indagine Internazionale sull’Insegnamento e l’Apprendimento (Teaching And Learning International Survey – TALIS), promossa dall’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) per elaborare indicatori internazionali sugli insegnanti, le pratiche di insegnamento e l’apprendimento, mette a disposizione un quadro di riferimento utile per lo sviluppo di riflessioni e ricerche sulla formazione degli insegnanti. L’Italia ha partecipato alla (prima) edizione 2008 con altri 24 Paesi e parteciperà all’edizione 2013 con altri 32. In tutti i Paesi l’indagine è rivolta all’insieme delle scuole che appartengono al 2° livello della classificazione internazionale standard dei tipi d’istruzione (ISCED2-International Standard Classification Education Level). Unità di osservazione dell’indagine sono il singolo insegnante ed il dirigente scolastico delle scuole selezionate. Lo studio è effettuato secondo le tecniche dell’indagine campionaria. Gli strumenti utilizzati per la raccolta delle informazioni sono due questionari complementari indirizzati, rispettivamente, ai dirigenti scolastici e agli insegnanti. Nel 2012 è stato pubblicato il volume *Teaching Practices and Pedagogical Innovation – Evidence from TALIS*, di Svenja Vieluf, David Kaplan, Eckhard Klieme, Sonja Bayer, che disegna i profili d’insegnamento emergenti dalle risposte dei docenti nei paesi partecipanti alla rilevazione. Sebbene i dati siano relativi a docenti di scuola secondaria di primo grado, i profili tracciati delineano i tratti di culture professionali proprie dei paesi partecipanti che indicano tendenze dell’insegnamento anche ad altri livelli scolastici, in particolare dell’istruzione secondaria. Sulla base della letteratura, prevalentemente di tipo empirico, lo studio identifica le dimensioni cruciali di un insegnamento che si correla con buoni risultati di apprendimento rilevati da indagini internazionali (IEA ed OCSE). Le dimensioni e le domande attraverso le quali sono state indagate, vengono riassunte nella seguente tabella.

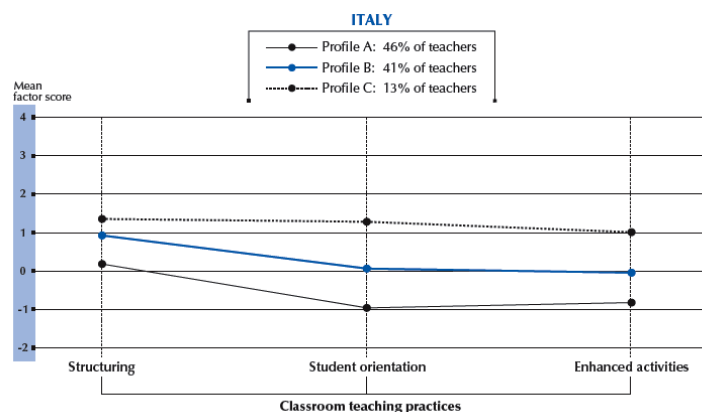
1 Si ringraziano per la collaborazione i tutor coordinatori proff. Michela Caiazzo, Giovannella Meazza, Gianfranco Mura, Mauro Solinas e la dott.a Eliana Sias che ha curato la conduzione e la trascrizione dei focus-group.

• Dimensioni e pratiche dell'insegnamento secondo TALIS

Dimensioni	Con quale frequenza si svolgono le seguenti attività nella "classe campione" nel corso dell'anno scolastico? *
Strutturazione	Indico gli obiettivi dell'apprendimento in modo esplicito.
	Esamino con gli studenti i compiti che hanno fatto a casa.
	All'inizio della lezione faccio un breve sommario della lezione precedente
	Controllo i quaderni degli esercizi dei miei studenti.
	Facendo domande, controllo se l'argomento è stato capito.
Orientamento/ adeguamento agli studenti	Gli studenti lavorano in gruppi basati sulle loro abilità.
	Chiedo ai miei studenti di suggerire o di collaborare alle attività e agli argomenti del programma della lezione.
	Affido lavori differenti agli studenti che mostrano difficoltà di apprendimento e/o a quelli che vanno avanti più velocemente.
	Gli studenti lavorano in piccoli gruppi per trovare soluzioni comuni ai problemi e ai compiti assegnati.
Attività avanzate e di arricchimento	Gli studenti dibattono e ragionano su un punto di vista particolare che può non essere il loro.
	Chiedo ai miei studenti di scrivere un saggio di una certa lunghezza nel quale devono spiegare il loro modo di pensare e di ragionare
	I risultati del lavoro degli studenti saranno usati da altri studenti.
	Gli studenti lavorano su progetti che richiedono almeno una settimana di tempo per completarli.

Le risposte del campione di insegnanti italiani di scuola secondaria di primo grado portano a disegnare i seguenti profili, che tengono come riferimento (0) la media dei risultati TALIS 2008.

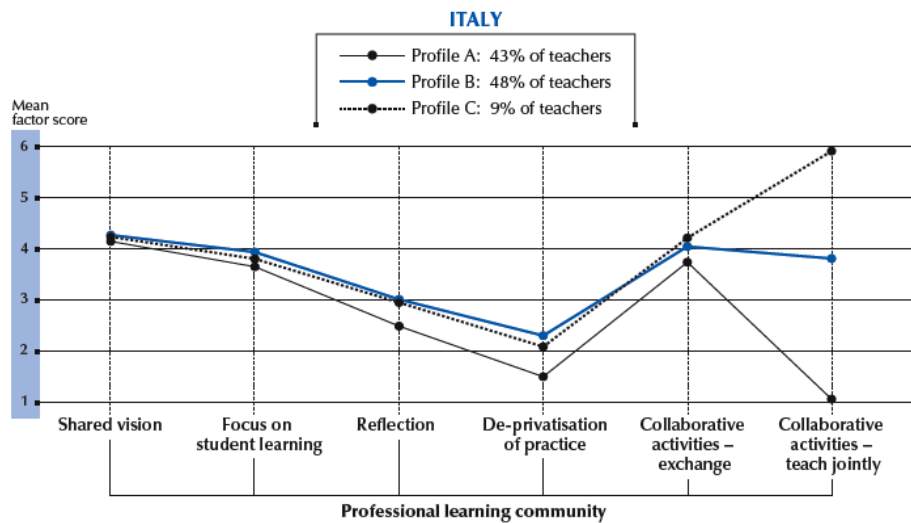
• Profili delle pratiche d'insegnamento dei docenti italiani secondo TALIS



TALIS, inoltre, esplora le caratteristiche delle comunità professionali nelle scuole, che costituiscono il contesto e la condizione di un insegnamento pluridisciplinare coordinato per lo sviluppo di competenze verso un profilo formativo unitario.

Le risposte del campione di insegnanti italiani di scuola secondaria di primo grado portano a disegnare i seguenti profili.

- Profili delle comunità professionali dei docenti italiani secondo TALIS



Anche da una sommaria lettura dei dati si evince un orientamento dei docenti italiani che privilegia le attività d’insegnamento strutturato, collettivo e ‘privato’ –ognuno insegna la sua materia – mentre meno rilevanti risultano le attività collaborative e personalizzate, anche se si condividono – nelle riunioni e dichiarazioni – gli obiettivi ed i criteri di valutazione degli apprendimenti degli alunni.

### 1.2. Situazione e sfide della formazione degli insegnanti in Italia e funzioni del tirocinio

La formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti si colloca nel contesto delineato nel § 1.1. caratterizzato da una prevalenza di lavoro individuale e trasmissivo a fronte di una domanda di costruzione collaborativa della conoscenza che viene dal più ampio contesto sociale, dalle nuove generazioni, dalle indicazioni della ricerca (Dumont H., Istance D., Benavides F., 2010) e dalla diffusione delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione nella vita quotidiana e – poi – nelle scuole.

È noto che in Italia si intersecano diversi canali di accesso all’insegnamento (a) il superamento di un concorso basato prevalentemente sulla valutazione delle conoscenze teoriche, (b) anni di ‘preariato’ non accompagnati da azioni formative mirate allo sviluppo di competenze (riflessive, costruttive e cooperative) d’insegnamento, (c) solo da qualche lustro, percorsi formativi mirati che comprendono anche attività di tirocinio. Dapprima le SSIS ed ora i TFA che fin dalla denominazione evidenziano la centralità del tirocinio. Ma il canale b resta quello prevalente e privilegiato dalle politiche del personale e coloro che seguono il canale c si trovano a dover fare tirocinio presso colleghi che non hanno seguito percorsi strutturati di professionalizzazione all’insegnamento e si sono ‘costruiti da sé’, con l’esperienza individuale, il modo d’insegnare che adottano. Un modo d’insegnare che, a giudicare da quanto emerge dalla ricerca TALIS, risulta per lo più inadeguato rispetto alle evidenze che la ricerca mette a disposizione ed alle sfide che la scuola di oggi e di domani è chiamata ad affrontare.

Insomma, il tirocinio (percorso c) potrebbe diventare un rimedio peggiore del male, proponendo ai principianti un modello inadeguato d'insegnante e d'insegnamento. È quanto si verifica quando si adotta un approccio trasmissivo unidirezionale, nell'insegnamento e nel tirocinio. Un approccio che la normativa sulla formazione iniziale degli insegnanti (DM-MIUR 10 settembre 2010, n. 249) vorrebbe evitare enfatizzando l'importanza dei momenti laboratoriali e riflessivi funzionali all'interazione tra saperi disciplinari, scienze dell'educazione e sapere 'sul campo e per esperienza' degli insegnanti, grazie alla mediazione dei tutor coordinatori. Secondo questa impostazione, che prevede un corso di laurea magistrale finalizzato all'insegnamento seguito da un anno di TFA, il tirocinio sul campo può/deve essere concepito ed impostato come un'opportunità di formazione non *top-down*, per non correre i rischi ora indicati o analoghi quando all'autorità ascritta dell'esperienza e delle consuetudini si voglia sostituire quella del sapere accademico, ma *together* in cui lo scambio di saperi e generazioni diverse possa risultare reciprocamente utile, connettendo la formazione iniziale con quella in servizio con la mediazione della ricerca didattica.

Tuttavia, la prima attuazione dei TFA si è svolta in condizioni ben diverse. Poiché i corsi di laurea magistrale per l'insegnamento non sono ancora stati avviati, dopo una selezione iniziale al TFA hanno avuto accesso laureati magistrali o vecchio ordinamento, che potevano anche essere già in servizio nella scuola come precari. Inoltre, il MIUR con D.D.G. n. 82/2012 ha indetto nello stesso anno dell'attivazione dei TFA dei concorsi a cattedre per titoli ed esami, finalizzati al reclutamento del personale docente nelle scuole dell'infanzia, primaria, secondaria di I e II grado, ai quali hanno partecipato anche molti iscritti ai TFA.

Pur con questi condizionamenti strutturali, comunque i TFA sono stati svolti ed è sembrato quindi opportuno farne oggetto di ricerca. Dopo una sommaria revisione della letteratura sul tema (v. §1.3. seguente) e considerata la specificità della situazione in esame, è sembrato interessante prendere spunto da uno studio che ha cercato di comprendere e di approfondire: cosa gli insegnanti esperti possono apprendere dai principianti che arrivano nella scuola come tirocinanti o si trovano nei primi anni d'insegnamento. La ricerca, condotta in Norvegia, ha coinvolto tutor e principianti ai quali i ricercatori – mediante interviste e questionari – hanno chiesto di elencare le aree nelle quali gli insegnanti più esperti possono imparare dai tirocinanti e viceversa. Dallo studio emerge che i principianti possono essere una risorsa maggiore rispetto ai docenti esperti (cioè con esperienza) su tre aree: sono più entusiasti e hanno molte nuove idee, hanno maggiori competenze digitali e sanno avere rapporti migliori con gli studenti (Ulvik & Langørgen, 2012).

### 1.3 Alcune evidenze dalla ricerca sulla formazione iniziale dei docenti

La review di Ingersoll R.M. & Strong M. del 2011 ha preso in esame 15 studi empirici condotti a partire dalla metà degli anni 80 sul ruolo del pre-service nella formazione dei futuri insegnanti. La maggior parte degli studi analizzati conferma l'ipotesi iniziale della ricerca, ossia che il tirocinio è molto utile nella formazione dei professionisti in particolar modo nei seguenti tre ambiti: impegno iniziale del docente e conservazione dello stesso nel tempo; efficacia didattica, buoni risultati raggiunti dagli studenti. Soprattutto l'efficacia didattica pare essere superiore nei nuovi docenti che hanno seguito pre-service ben strutturati, essi infatti da subito quando operano come docenti titolari si mostrano sicuri nella gestione della classe, nella motivazione degli studenti e nella creazione di un clima positivo (Ingersoll & Strong, 2011).

Ma quali sono gli elementi che costituiscono ed i caratteri principali che definiscono un tirocinio efficace?

*Contagio positivo* – Uno studio spesso richiamato in letteratura (Mandel, 2006), ha cercato di comprendere di quale formazione hanno bisogno i nuovi docenti per evitare che abbandonino l'insegnamento prima del quinto anno di servizio. Fra i diversi bisogni formativi espressi dai docenti coinvolti nella ricerca vi è la necessità di confrontarsi con colleghi più anziani che siano capaci di trasmettere loro entusiasmo, positività perché si presentano contenti e soddisfatti del loro lavoro. Al contrario se si hanno come mentori colleghi anziani frustrati, stanchi e demotivati c'è il rischio che i nuovi docenti non reggano allo stress che la scuola pone.

D'altra parte, però, come hanno evidenziato Ulvik M., & Langørgen K. (2012) i principianti nella scuola accogliente possono essere una risorsa maggiore rispetto ai docenti titolari: sono più entusiasti e hanno molte nuove idee.

*Tirocinio osservativo e sviluppo della riflessività professionale* – L'agire didattico è costituito, oltre che di azioni concrete, di atteggiamenti, intenzioni, modi di fare e di essere che influenzano ed influenzano il processo di apprendimento. Lam (2000) già oltre un decennio fa sosteneva che è molto difficile individuare i principi didattici più profondi che regolano la didattica per esplicitarli, formalizzarli e renderli accessibili alla comunità scientifica. La stessa ricerca didattica per troppo tempo non è riuscita a cogliere i diversi sguardi sulle pratiche d'aula e solo recentemente si sta industriando per capire e rendere esplicite idee, convinzioni, principi che regolano l'azione didattica (Laneve, 2010).

L'esperienza sul campo, consente al tirocinante di cogliere gli impliciti d'aula che rappresentano il cuore di quella sapienza tacita dell'insegnante che viene chiamata didattica dell'implicito (Perla, 2010).

Il tirocinio mette lo studente nelle condizioni di conoscere ed entrare in contatto con quello che Perrenoud (2001) chiama un inconscio pratico fatto di routine, di convinzioni latenti, principi consolidati negli anni, che solo parzialmente si esplicitano e che invece rappresentano una parte importantissima della didattica. Tali aspetti della didattica sono talvolta *oscuri* anche a chi li mette in atto e difficilmente possono essere trasmessi a parole. Solo attraverso l'osservazione, la problematizzazione, il confronto essi possono essere prima intravisti durante l'osservazione e, successivamente, compresi e fatti propri (resi chiari) per entrare a far parte del proprio bagaglio di competenze professionali.

Diverse ricerche hanno dimostrato che lo studente che si forma per diventare insegnante impara molto nella relazione con i colleghi esperti che ha modo di instaurare nel tirocinio (pre-service), lavorando a stretto contatto con l'operatore esperto e osservando in situazione le dinamiche della classe, in questo modo egli riesce a cogliere gli impliciti d'aula che difficilmente si possono comprendere attraverso lo studio dei testi o la partecipazione alle lezioni universitarie (De Angelis, Wall, & Che, 2013).

D'altra parte, la presa di consapevolezza dei propri 'impliciti', che il tirocinio catalizza, costituisce opportunità di 'deprivatizzazione delle pratiche' ovvero di formazione e miglioramento anche per l'esperto.

*Comunità professionale* – I neo insegnanti acquisiscono le competenze didattiche in parte proprio mediante il confronto costante con gli altri colleghi; la creazione nelle scuole di gruppi di lavoro che prevedono il coinvolgimento e la condivisione di idee e punti di vista fra novizi ed esperti ha dimostrato di essere molto utile nella crescita professionale dei primi,

anche al fine di prevenire nel futuro fenomeni quali stress, logoramento, abbandono (Joiner & Edwards (2008).

I docenti che iniziano la professione spesso si sentono inadeguati e non efficaci perché in molti casi nella scuola non si crea una comunità coesa dove si condividono idee, metodologie, obiettivi e, per queste ragioni, il nuovo assunto talvolta si sente solo, spaesato, incapace di rispondere alle richieste di classi numerose con allievi portatori di bisogni educativi particolari (Angelle, 2006; Curtner-Smith, Hastie & Kinchin, 2008).

Nella ratio dei TFA questa funzione è attribuita ai momenti laboratoriali e riflessivi, grazie alla mediazione dei tutor coordinatori.

*Empowerment nella collaborazione professionale nel tirocinio attivo* – Proprio durante i primi contatti con la professione educativa si apprendono le abilità necessarie per confrontarsi con la complessità del lavoro e si traggono le strategie per imparare a superare le difficoltà, senza perdere la fiducia in se stessi come professionisti anche di fronte al fallimento (Sfard & Prusak, 2005).

Durante le esperienze di osservazione in situazione, che il tirocinio offre, lo studente che si sta formando per diventare insegnante, impara a misurarsi con la difficoltà del lavoro delle professioni di aiuto e a non perdere l'entusiasmo e la fiducia sul proprio operato, nonostante gli inevitabili fallimenti. Gli studi sul tirocinio iniziale degli studenti che si preparano a diventare insegnanti hanno dimostrato che le esperienze di pre-service nel mondo della scuola sono importanti soprattutto perché aiutano a rafforzare il proprio *senso di autoefficacia* (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Avere un alto senso di autoefficacia consente al professionista di operare sicuro nel compito educativo ritrovando facilmente entusiasmo e motivazione anche di fronte a situazioni frustranti.

Alcuni studi si sono occupati della correlazione fra senso di autoefficacia degli insegnanti "teacher self-efficacy belief" (TSEB) e i risultati ottenuti dagli studenti, dimostrando che se i docenti si percepiscono adeguati al proprio compito anche gli allievi ottengono risultati migliori (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Ozder, 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

I docenti che hanno un alto senso di autoefficacia investono maggiormente nel proprio lavoro, spronano gli studenti meno motivati, sanno gestire bene il gruppo classe e ricorrono a nuove strategie per aiutare gli allievi che presentano grandi difficoltà (Hoy & Spero, 2005; Dee & Hoy, 2008). Una ricerca ha inoltre dimostrato che gli insegnanti più giovani con alto senso di autoefficacia non demordono di fronte ai fallimenti e cercano di stimolare gli alunni meno competenti ricorrendo per esempio all'utilizzo delle nuove tecnologie (Tekkaya & Cakiroglu, 2002).

Uno studio recente ha dimostrato che una buona esperienza di *pre-service* (il nostro tirocinio, in particolare quello cosiddetto 'attivo') è molto importante perché aiuta a prevenire in futuro esperienze di burnout. Gli insegnanti confrontandosi con docenti già esperti trovano strategie efficaci per superare le difficoltà nella gestione della classe che li aiuterà a non perdere il controllo e a non sentirsi inadeguati e incompetenti di fronte agli insuccessi didattici (Le Cornu, 2009).

In sintesi, una sommaria esplorazione della ricerca sulla formazione iniziale *on the job* dei docenti ne segnala l'efficacia per gli insegnanti stessi e – ancor più importante – per gli studenti ed i risultati di apprendimento, ma evidenzia anche che ciò è frutto dell'interazione di esperti e principianti motivati nell'ambito di comunità professionali riflessive, non della

mera osservazione di azioni d'insegnamento ma della partecipazione – dapprima periferica e via via più attiva – dei principianti alle pratiche didattiche che comprendono la riflessività costruttiva e proattiva della comunità professionale.

## 2. La ricerca sul campo

La ricerca sul campo, di cui si illustrano le prime parziali risultanze nelle pagine seguenti, ha preso spunto dalle considerazioni illustrate nel § 1 ed è strutturata seguendo la procedura utilizzata nel citato saggio di Ulvik M., & Langørgen K., 2012, con alcuni adattamenti dovuti alla specificità dell'oggetto e del contesto in esame: l'esperienza di tirocinanti e tutor dei corsi TFA tenuti nel periodo gennaio-giugno 2013 presso l'Università di Sassari, dove sono stati attivati per le classi di abilitazione all'insegnamento in lingue straniere (spagnolo ed inglese), scienze naturali, lettere e filosofia, per un totale di 45 iscritti. Gli insegnamenti di scienze dell'educazione sono stati comuni a tutti e precedenti al tirocinio diretto che si è svolto nell'ultimo bimestre delle lezioni, parallelamente a quello indiretto condotto dai tutor coordinatori.

### 2.1 Il contesto

La ricerca si è svolta presso l'Università degli Studi di Sassari per iniziativa del gruppo di ricerca di area pedagogica ed ha coinvolto i seguenti soggetti:

- quattro tutor coordinatori delle rispettive aree di competenza per l'abilitazione dei futuri insegnanti: lingue straniere (spagnolo ed inglese), scienze naturali, lettere e filosofia;
- 43 corsisti/tirocinanti del TFA, aspiranti insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado nei settori delle lingue straniere (spagnolo ed inglese), scienze naturali, lettere e filosofia;
- I docenti tutor accoglienti delle scuole in cui i corsisti hanno svolto il tirocinio diretto.

Il lavoro preliminare ha previsto il coinvolgimento diretto dei tutor coordinatori, quali partner di ricerca e di raccordo tra il gruppo di ricerca, i tirocinanti e i docenti tutor delle scuole; con loro sono state condivise le finalità della ricerca e la costruzione degli strumenti di indagine.

### 2.2 Obiettivi, fasi e metodologia

La ricerca è iniziata nel mese di aprile 2012 e, come già accennato, a livello metodologico si è ispirata all'indagine già citata e realizzata in Norvegia nel 2008, attraverso la partecipazione di insegnanti novizi (*new teachers*) e insegnanti esperti (*mentors*) della scuola secondaria.

In particolare, uno degli obiettivi principali che ha guidato quel lavoro e orientato la nostra ricerca è racchiuso nello stesso titolo del saggio di Ulvik M. & Langørgen: “*What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools*”, ossia si è cercato di esplorare attraverso quali modalità il ruolo del tirocinante può configurarsi come una risorsa per la scuola e, allo stesso tempo, la riflessione si è concentrata sull'individuazione dei punti di forza e dei nodi critici del percorso formativo avviato presso l'Università di Sassari, nella prospettiva di un miglioramento futuro.



La strutturazione dei tempi di lavoro ha previsto la suddivisione in due fasi distinte, anche se tra loro interrelate:

1. la prima fase della ricerca, appena conclusa e di cui verranno illustrati i primi esiti, ha coinvolto i 43 corsisti/tirocinanti del TFA nella compilazione di un questionario e nella partecipazione a successivi *focus-group* finalizzati ad approfondire i principali elementi emersi dai questionari.

Il questionario aperto (tranne che per una domanda a risposta chiusa) ha riprodotto, con alcune variazioni, lo strumento utilizzato nella ricerca norvegese, con l'intento di esplorare le seguenti aree principali:

- Gli aspetti della competenza di insegnamento promossi nei tirocinanti dalla frequenza delle lezioni universitarie del TFA;
- Le aree in cui i tirocinanti hanno maggiormente sviluppato le proprie competenze durante il tirocinio diretto nelle scuole;
- Le aree in cui i tirocinanti sentono di poter apportare un contributo positivo agli insegnanti già esperti e in ruolo da tempo;
- Le modalità attraverso cui la scuola ha valorizzato le risorse e le competenze del tirocinante nell'attività didattica;
- L'eventuale cambiamento/trasformazione delle convinzioni iniziali del tirocinante riguardo l'insegnamento, in seguito all'esperienza del TFA, sia per ciò che concerne le lezioni teoriche che l'attività del tirocinio in aula.

La compilazione dei questionari e la relativa analisi dei dati è avvenuta nel mese di maggio 2013. Nel mese di giugno 2013 sono stati realizzati quattro *focus group*, con i tirocinanti di ciascuna delle quattro aree omogenee di classi di concorso.

La scelta di approfondire ed arricchire gli esiti emersi dai questionari attraverso lo strumento del *focus group* si iscrive all'interno di una cornice metodologica di tipo induttivo e si basa sull'esigenza, quale obiettivo prioritario, di esplorare e far emergere opinioni, motivazioni, aspettative e dinamiche dei tirocinanti, attraverso una riflessione comune in merito agli aspetti più significativi rilevati.

La traccia utilizzata per i *focus group* è stata elaborata a partire dai dati emersi dai questionari, soprattutto relativamente agli aspetti che necessitavano di essere esaminati più a fondo. Nello specifico queste le aree affrontate:

- Il contributo delle lezioni del TFA al miglioramento delle competenze professionali dei tirocinanti, sia per quanto riguarda l'area delle didattiche disciplinari, che l'area trasversale di scienze dell'educazione;
- L'esperienza del tirocinio diretto in aula e il contributo personale del tirocinante, in termini di risorsa positiva nell'ambito della scuola;
- Il ruolo delle nuove tecnologie nella didattica d'aula e nell'organizzazione degli ambienti di apprendimento (in particolare questo tema è emerso come rilevante negli esiti dei questionari);
- Gli aspetti da migliorare.

Si evidenzia che i primi risultati emersi da questa fase della ricerca sono stati condivisi, nell'ottica della ricerca partecipata, con i quattro tutor coordinatori nell'ambito di un incontro in cui il confronto e lo scambio reciproco ha permesso una riflessione contestualizzata e l'individuazione di nuove chiavi interpretative. Tali esiti preliminari sono stati, altresì, diffusi e 'restituiti' ai tirocinanti durante un seminario pubblico realizzato presso l'Università di Sassari.

2. Il secondo *step* della ricerca, che è in fase di realizzazione, prevede il coinvolgimento dei tutor docenti delle scuole che hanno accolto i tirocinanti. La metodologia, gli strumenti e le tematiche affrontate saranno uguali a quelli utilizzati nella prima fase, ma focalizzati sul punto di vista dei docenti “mentori”, nella prospettiva di un confronto ed un dibattito più ampio sull’argomento.

### 2.3 *Analisi dei dati*

L’obiettivo principale del processo di analisi è stato quello di mettere in luce il punto di vista dei soggetti coinvolti partendo dai dati empirici rilevati.

Le informazioni raccolte tramite i questionari, prevalentemente a domande aperte, sono state elaborate e categorizzate attraverso l’individuazione di nuclei tematici ricorrenti.

Per quanto concerne i focus group, il processo di analisi si è svolto nell’ambito di diverse fasi: la trascrizione delle registrazioni; la classificazione e codifica del contenuto attraverso la scomposizione del testo in nuclei tematici, unità di significato, categorie specifiche e parole chiave. All’analisi individuale si è affiancata la comparazione tra i quattro testi ottenuti nelle differenti rilevazioni, al fine di ricostruire la struttura di senso sottostante.

Relativamente alle procedure di categorizzazione utilizzate, la codifica – ispirandosi al modello della *Grounded Theory* utilizzato da NVivo (Tarozzi, 2008) – è avvenuta in tre fasi: la prima fase volta ad analizzare dettagliatamente i testi (sia delle risposte aperte dei questionari che delle trascrizioni dei focus group) assegnando delle etichette concettuali; nella seconda fase i dati sono stati raggruppati in macrocategorie sulla base dei diversi nuclei tematici; mentre durante la terza fase sono state individuate le categorie specifiche e i nessi concettuali che le collegano.

## 3. Primi risultati: il punto di vista dei tirocinanti

I 43 tirocinanti che hanno partecipato alla ricerca hanno un’età media di 35 anni (minima 26, massima 45); il 50% di essi ha già avuto esperienze (in alcuni casi pluriennale) di insegnamento nella scuola e differenti percorsi di formazione post universitari (dottorati, master, ecc.).

La presentazione degli esiti di questa prima fase della ricerca deriva dalla comparazione trasversale dei dati ottenuti dall’elaborazione dei questionari e dall’analisi del contenuto dei *focus group* e si concentra sui nodi cruciali emersi, che si declinano in tre grandi macro aree:

- aspetti organizzativi e formazione universitaria nell’ambito del TFA;
- tirocinio diretto nelle scuole;
- tirocinanti come risorse per la scuola.

Queste aree si articolano al loro interno in diversi nuclei tematici che saranno di seguito illustrati anche attraverso la voce dei protagonisti, riportando alcune delle loro affermazioni più significative; a tal fine verranno utilizzate le seguenti sigle identificative: FG (focus group) seguito dai numeri da 1 a 4 per indicare la partecipazione ad uno dei quattro focus group, M o F per indicare il genere.

### 3.1 *Aspetti organizzativi e formazione universitaria*

I ritardi nell’attivazione del TFA, che hanno comportato un’eccessiva riduzione e contrattura dei tempi previsti per lo svolgimento delle varie attività, hanno causato grandi difficoltà or-

ganizzative che sono state evidenziate in tutti i focus-group che hanno segnalato come principali criticità:

- *Tempistica inadeguata*

“Ciò che è mancato è stato il tempo per costruire qualunque cosa: dall’attività didattica al rapporto con i ragazzi, al rapporto di dialogo con il docente.. non c’è stato proprio il tempo per riflettere..” [FG3-F].

- *Manca di coordinamento*

La programmazione e l’organizzazione delle diverse attività, sia didattiche che di tirocinio, hanno risentito, a parere degli studenti, negativamente della mancanza di lavoro di rete e di coordinamento tra le varie aree, i vari docenti e gli enti:

“È mancato il lavoro di progettazione e comunicazione tra i docenti di area trasversale, quelli di area disciplinare e i docenti tutor. C’era proprio una differenza tra le discipline trasversali, le disciplinari e il tirocinio, sembravano proprio dei momenti diversi” [FG1-F]

“È necessario migliorare i tempi, l’organizzazione, la didattica, soprattutto disciplinare.. creare una rete tra docenti, fare molto lavoro a monte.. un lavoro preliminare..” [FG3-F].

Nonostante tali criticità, i risultati del questionario segnalano aspetti della competenza di insegnamento per le quali i corsisti hanno avuto esperienza positiva durante le lezioni del TFA all’Università, che hanno contribuito a modificare le loro convinzioni sull’insegnamento.

- *Competenze di insegnamento acquisite*

Sul totale dei 43 questionari compilati, 17 partecipanti hanno indicato la relazione con gli studenti quale elemento su cui ritengono di aver acquisito maggiori competenze grazie alla frequenza delle lezioni del TFA. A seguire, con poca differenza di punteggio, emerge l’importanza dell’attività didattica, intesa quale acquisizione di competenze relative all’insegnamento, segnalata da 15 partecipanti. Infine, le ultime due dimensioni ritenute più significative sono, in ordine di importanza: le competenze e le strategie acquisite in merito all’inclusione di alunni con BES e le competenze legate alla gestione della classe.

- *Crescita in termini professionali*

Le aree in cui le convinzioni riguardo l’insegnamento sono maggiormente cambiate a seguito della frequenza delle lezioni del TFA, a parere dei corsisti sono:

- Conoscenza di metodologie didattiche diversificate;
- Maggiore attenzione alla disabilità e ai DSA;
- Maggiore attenzione alla relazione, all’ascolto ed alla comunicazione (verbale e non verbale);
- Consapevolezza della necessità di una formazione continua.

E la crescita professionale è attribuita principalmente a: utilizzo delle nuove tecnologie, attenzione al punto di vista degli studenti, contenuto delle lezioni dell’area trasversale e attività di tirocinio indiretto.

- *Importanza dell’area trasversale*

Tutti i partecipanti ai focus group hanno precisato la rilevanza delle lezioni di Scienze dell’Educazione, sia per le tematiche affrontate (che per alcuni studenti, come quelli dell’area scientifica, erano completamente nuove) sia per gli strumenti acquisiti, a livello di riflessione, di comunicazione e relazione. Come viene rimarcato da un tirocinante: “Le lezioni trasversali sono risultate molto arricchenti, soprattutto pedagogia speciale e la didattica, perché il problema è porsi con i ragazzi e quelle sono state molto utili e da utilizzare con il tirocinio diretto” [FG3-F].

- *E del Tirocinio indiretto*

“Il tirocinio indiretto è stato molto interessante.. avere a che fare con un’insegnante della scuola superiore, dà la possibilità di approfittare della sua esperienza pratica” [FG-1F].

- *Nodi critici delle didattiche disciplinari*

Relativamente alle didattiche disciplinari sono emerse molte criticità a più livelli: "... è mancato il rapporto tra le attività didattiche disciplinari e la scuola, cioè erano più delle attività didattiche di tipo accademico, un po' adattato magari, ma è mancato il coordinamento diretto con la scuola.." [FG4-M], scarsa integrazione con l'area trasversale e impostazione didattica troppo nozionistica ed accademica.

E questo è solo uno degli elementi che inducono i corsisti ad evidenziare un punto di debolezza generale e strutturale del TFA sassarese: lo

- *Scarso riconoscimento del ruolo di adulto in formazione per la professione*

Molti dei partecipanti ai *focus group* hanno sottolineato che spesso l'impostazione e l'organizzazione delle attività non hanno tenuto in considerazione lo status di *studente adulto* (sovente con alle spalle anni di esperienza lavorativa) dei corsisti del TFA, provocando in loro la spiacevole sensazione di non sentirsi riconosciuti nel proprio ruolo.

"Siamo adulti, non adolescenti ... uno può riprendere a studiare anche a 50 anni nell'ottica della formazione personale, ma chi gli insegna deve sempre ricordarsi che ha di fronte un adulto" [FG1-F]. "... avere le lezioni in video-streaming ... avrebbe dato la possibilità di integrare la propria vita con il TFA" [FG2-F].

- *Atteggiamento dei corsisti già in servizio nella scuola*

Le attività trasversali di scienze dell'educazione e di tirocinio diretto e – soprattutto – indiretto hanno consentito anche a coloro che avevano già servizio nella scuola uno spazio di riflessione che ha permesso loro di rileggere in termini critici e di autoanalisi le metodologie precedentemente utilizzate. A questo proposito risulta particolarmente significativa la testimonianza di una docente con pluriennale esperienza di insegnamento: "Io ho ripensato anche ad alcune esperienze difficili di lavoro che ho avuto negli anni scorsi e, alla luce degli insegnamenti delle aree trasversali, ho capito gli errori che facevo e che non facevano altro che rinforzare il comportamento negativo della classe... li ho capiti grazie alla riflessioni che queste lezioni mi hanno stimolato a fare..." [FG1-F].

### 3.2 Tirocinio nelle scuole

"Non abbiamo visto dall'inizio dell'anno scolastico ... come si sono costruiti i rapporti, le dinamiche nelle classi... ed è proprio l'inizio la cosa più importante per costruire un rapporto ..." [FG2-F].

Anche per il tirocinio diretto, il ritardo con cui è stato avviato ne ha condizionato l'organizzazione ed ha fatto sì che, in alcuni casi, l'esperienza si sia rivelata poco produttiva perché: "ognuno è arrivato in classe e se aveva un tutor che lo coinvolgeva di più bene, altrimenti ... quindi molto è dipeso dal caso". [FG4-M].

La maggior parte dei partecipanti al *focus group* ha rilevato, quale criticità fondamentale del tirocinio diretto,

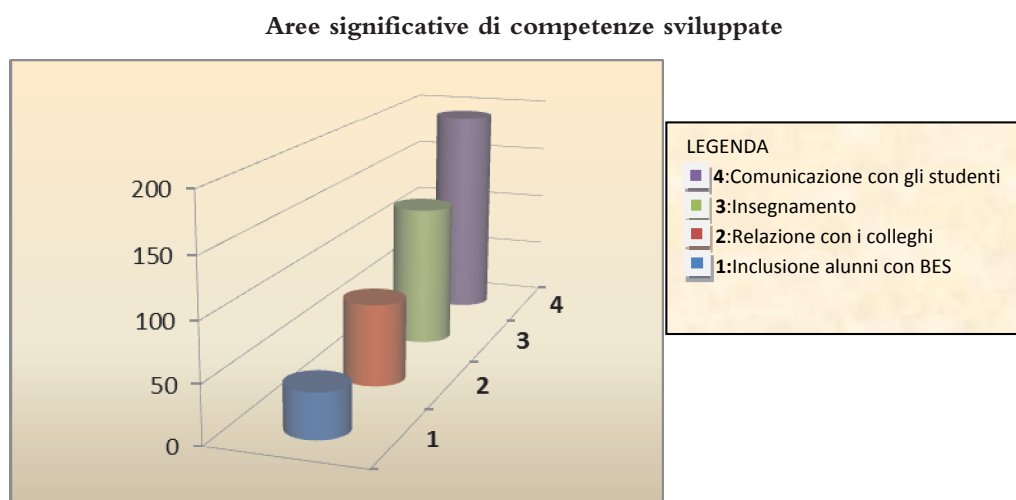
- *l'insufficienza di progettazione preliminare e in itinere delle attività con le scuole accreditate " ... che garantisse a tutti un'esperienza uguale e positiva" [FG4-M]*

Tuttavia, il tirocinio in aula ha comunque sviluppato alcune competenze professionali specifiche.

- *Competenze sviluppate*

Nel questionario ai corsisti è stato chiesto di indicare in quali aree hanno maggiormente sviluppato le proprie competenze durante il tirocinio in aula, indicando un punteggio partendo dall'area maggiormente sviluppata fino a quella meno sviluppata.

La sommatoria dei punteggi attribuiti alle aree proposte (domanda chiusa) è illustrata nell'istogramma seguente:



La maggior parte dei tirocinanti ritiene che l'esperienza di tirocinio diretto nelle scuole abbia permesso loro di sviluppare maggiormente l'area relativa alle strategie di comunicazione con gli studenti, dato quest'ultimo che conferma l'importanza attribuita dai corsisti alla dimensione relazionale-comunicativa con gli alunni.

Al pari delle competenze acquisite a livello teorico, anche per ciò che concerne l'esperienza pratica emerge la rilevanza delle pratiche di insegnamento, che vengono considerate come la seconda area maggiormente sviluppata durante l'attività di tirocinio, seguita, al terzo posto, dalle competenze relative alle relazioni tra colleghi, intese come strategie di lavoro in gruppo, capacità di confronto e di collaborazione.

Infine, l'area meno sviluppata a livello di acquisizioni di competenze durante l'esperienza pratica del tirocinio diretto risulta essere quella dell'inclusione di alunni con BES, nonostante la maggiore significatività ed attenzione emersa in ambito teorico sullo stesso tema.

- *Cambio di prospettiva*

Il questionario chiedeva di indicare quali loro convinzioni sull'insegnamento sono cambiate a seguito dell'attività di tirocinio in aula. I corsisti hanno indicato che ora sono (più) convinti della

- Opportunità del superamento di una didattica di tipo nozionistico;
- Necessità di una didattica che valorizzi maggiormente l'uso delle tecnologie (LIM, ecc.);
- Importanza della dimensione relazionale;
- Ottimismo verso la professione docente;
- Necessità di una personalizzazione degli interventi didattici;

I cambiamenti avvenuti vengono attribuiti principalmente al rapporto diretto con gli alunni, all'osservazione e presenza in classe e all'utilizzo delle nuove tecnologie nella didattica.

- *I fattori facilitanti*

Nonostante le criticità emerse i tirocinanti hanno evidenziato che l'esperienza di tirocinio è stata positiva quando si è configurata come un'opportunità di apprendimento, di confronto e di sperimentazione, verificandosi alcune condizioni d'interazione: *“Ho fatto molte domande alla mia tutor su come lavora e questa esperienza mi ha dato anche maggiore fiducia in me stessa perché*

*finora avevo lavorato senza avere una guida ...* [FG1-F]. *“Sono state molto più utili le ore passate con gli insegnanti che ci hanno davvero mostrato il loro modo di lavorare, la passione, i casi che si potevano presentare ...”* [FG3-F].

- *Indicazioni per una produttiva organizzazione del tirocinio in aula*

In sintesi, l'esigenza di maggiore circolarità fra scuola e università e fra teoria e prassi è individuata dai corsisti come essenziale per l'efficacia del TFA ed in particolare del tirocinio diretto. *“Se le lezioni trasversali fossero contemporanee al tirocinio in aula sarebbe possibile anche portare degli esempi su cui ragionare..”* [FG3-M] *“Non c'è stata abbastanza comunicazione tra la scuola e l'Università, forse sarebbe meglio per i prossimi anni dare delle indicazioni ai tutor su quello che dovremmo fare, perché i docenti non sapevano come muoversi”* [FG1-F]

### 3.3 Tirocinanti: nuove risorse per la scuola

Una finalità centrale della ricerca era quella di indagare le modalità attraverso cui le scuole hanno valorizzato le competenze del tirocinante e come quest'ultimo si è percepito all'interno del sistema scolastico. A tal fine ai corsisti è stato chiesto *se e come la scuola dove hanno svolto il tirocinio ha valorizzato le loro risorse e competenze nell'attività didattica.*

Le risposte hanno indicato soprattutto le seguenti:

- Possibilità di proporre metodologie didattiche innovative;
- Possibilità di sperimentarsi nell'attività didattica;
- Supporto nella preparazione per le tesine finali per l'esame di maturità;
- Supporto nella correzione e valutazione degli elaborati;
- Affiancamento al docente.

Inoltre, il questionario chiedeva di indicare le aree in cui sentivano di poter dare un contributo maggiore di quello degli insegnanti già di ruolo da tempo e in cosa dovrebbe migliorare la loro preparazione.

I corsisti hanno evidenziato di poter contribuire nelle seguenti aree:

- Nell'uso di differenti ed innovative metodologie e tipologie di lezioni/didattica rispetto a quella tradizionale/frontale;
- Nella comunicazione e relazione con gli studenti;
- Attraverso una maggiore attenzione all'inclusione;
- Nell'utilizzo delle nuove tecnologie;
- Nell'utilizzo di una didattica laboratoriale;
- Nell'aggiornamento dei contenuti disciplinari.

Ma – anche a seguito del tirocinio – i corsisti ritengono di dover migliorare la loro preparazione in particolare riguardo alla comunicazione e alle dinamiche relazionali con gli studenti e con le famiglie.

Questi elementi sono stati successivamente approfonditi durante i focus group, dai quali si evince che i tirocinanti ritengono di aver dato un loro contributo alla realtà scolastica accogliente in termini di supporto all'attività didattica ordinaria, anche attraverso:

- *Idee ed elementi innovativi:*

*“È stato detto che io venivo dalla Spagna ... questo ha permesso di attivare tutti quei meccanismi di curiosità verso questa figura esotica ... io non parlavo italiano e ho chiesto agli alunni di aiutarmi a non sentirmi un pesce fuor d'acqua in classe parlando la mia lingua”* [FG2-F].

- *Entusiasmo e motivazione.*

Inoltre, l'entusiasmo e la motivazione iniziale per questa professione sono considerati dai tirocinanti come fattori importanti, risorse per la scuola. Questo dato conferma quanto già sottolineato nella ricerca di Ulvik M., & Langørgen K. (2012) e in altre evidenze sopra illustrate. In questo senso sono significative le seguenti testimonianze:

*“Dalla nostra abbiamo il fatto che stiamo ancora iniziando, quindi l'entusiasmo dei primi anni c'è.. siamo più vicini in termini di età agli studenti, siamo più entusiasti perché non siamo ancora stanchi.. la freschezza, quella sicuramente ce l'abbiamo..”* [FG3-F]

*“È importante la motivazione nella professione di insegnante.. ad esempio anche iscriversi ad un TFA vuol dire che da parte nostra c'è la motivazione per fare questo mestiere.. quindi già questo ci mette in un'altra ottica ... possiamo dare qualcosa di più e di diverso in vari ambiti”* [FG1-F].

- *Competenze digitali e l'organizzazione di laboratori*

Un'altra dimensione in cui i tirocinanti credono di aver dato un contributo positivo riguarda le loro competenze digitali e l'organizzazione di laboratori con gli studenti, anche in questo caso si conferma quanto emerso dall'indagine norvegese:

*“Ho avuto modo di constatare che ciò che tiene alto il livello di attenzione è l'interazione, perché se si fa un uso della LIM non interattivo la classe dopo dieci minuti non segue, altrimenti si ottengono ottimi risultati”* [FG4-F].

*“La maggior parte di noi ha esperienza nella ricerca e questi sono dei vantaggi per noi in determinati approcci, ad esempio con attività di laboratorio, di utilizzo di tecnologie.. perlomeno a me ha aiutato tantissimo, per incuriosire i ragazzi, è un'arma in più che si ha”* [FG4-M].

- *Condivisione di esperienze e pratiche*

I corsisti hanno dichiarato, inoltre, di essere stati delle risorse per la scuola, in quanto la loro presenza è stata un'opportunità di scambio e confronto con gli stessi insegnanti, contribuendo, in tal modo, ad una condivisione di esperienze e pratiche:

*“La mia tutor mi faceva sentire a mio agio e mi diceva: “questo è uno scambio, è importante anche per me, quindi non sono solo io che insegno qualcosa a te ... ma anche tu darai il tuo contributo a me..”* [FG1-F].

#### 4. Prime conclusioni e sviluppi

*“How new teachers manage their job, particular areas in which they contribute, utilization of their resources? and How their expectations have developed or changed?”* (Ulvik & Langørgen, 2012, p. 48).

Al pari della ricerca norvegese, anche il presente lavoro ha cercato di rispondere a questi interrogativi soffermandosi sulle aree in cui gli insegnanti in formazione sono diventati delle risorse all'interno della scuola che li ha accolti: l'entusiasmo e la motivazione iniziale, le competenze digitali e la maggiore capacità di relazionarsi ai ragazzi. Il percorso formativo del TFA ha permesso ai corsisti – compresi quelli già operanti nella scuola – di entrare meglio nel vivo della quotidianità scolastica sia attraverso la riflessione teorica durante le lezioni dell'area trasversale che attraverso l'esperienza diretta in aula. In tal senso, le loro aspettative e convinzioni iniziali rispetto all'idea dell'insegnamento sono state arricchite da nuove prospettive di analisi che hanno consentito loro di avere uno sguardo più realistico del ruolo del docente nel contesto multidimensionale della scuola odierna grazie alle consapevolezza sviluppate. Per esempio, come si è visto nella presentazione dei risultati, i tirocinanti hanno affermato di aver compreso quanto l'ascolto del punto di vista degli studenti e la comunicazione (verbale e non verbale) acquistino grande rilevanza nell'ambito della relazione educativa, elemento basilare nel processo di insegnamento e apprendimento.

Questi risultati, pur senza pretese di generalizzazione, confermano quanto è emerso dall'indagine di Ulvik e Langørgen, nonostante siano presenti delle interessanti specificità legate al contesto preso in esame. Infatti la riflessione e l'analisi hanno preso in considerazione anche l'organizzazione dell'intero percorso formativo del TFA, al suo primo anno, al fine di valutarne l'andamento, individuando punti di forza da potenziare e aspetti critici da rivedere, anche in vista di una riprogettazione per gli anni futuri.

La condivisione e il lavoro di rete fra scuola e università, la programmazione congiunta, la valutazione in itinere, il riconoscimento dello status di "studente adulto", l'utilizzo delle nuove tecnologie rappresentano i principali elementi che, a parere dei tirocinanti coinvolti nella ricerca, devono essere valorizzati, ri-pensati e considerevolmente migliorati al fine di rendere la formazione iniziale degli insegnanti efficace. Serve, quindi, sviluppare occasioni di interazione tra saperi disciplinari, scienze dell'educazione e saperi sul campo ed esperienze degli insegnanti, tra esperti e principianti, reciprocamente utili.

Alla luce degli aspetti emersi, la successiva fase della ricerca – che prevede il coinvolgimento dei docenti tutor accoglienti – offrirà nuovi spunti di riflessione, diverse prospettive e punti di vista che andranno ad integrare quanto finora descritto, permettendo di tracciare un quadro più ampio e completo.

## Riferimenti bibliografici

- Angelle, P. S. (December 2006). Instructional leadership and monitoring: Increasing teacher intent to stay through socialization. *NASSP Bulletin*, 90(4), 318-334.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teacher self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Curtner-Smith, M. D., Hastie, P.A., & Kinchin, G.D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97-117.
- Damiano E. (2007). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- De Angelis, K.J., Wall, A. F., Che, J. (2013). "The Impact of Preservice Preparation and Early Career Support on Novice Teachers' Career Intentions and Decisions". *Journal of Teacher Education*, 64(4), 338-355.
- Dee, K. & Hoy, W. (2008). "Maybe I can teach those kids." the influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching & Teacher Education*, 24(1), 166-179.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (eds.) (2010). *The nature of learning – Using research to inspire practice*. Paris: OCSE
- Fabrizi, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Hoy, W.A. & Spero, B. R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201-233.
- Joiner, S. & Edwards, J. (2008). Novice Teachers: Where Are They Going and Why Don't They Stay? *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1 (1), 36-43.
- Lam, A. (2000). Tacit Knowledge. Organizational learning and societal institutions: an integrated framework. *Organization Studies*, 3, 487-513.
- Laneve, C. (2010). *Dentro il fare scuola. Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723.
- Mandel, S. (2006). What new teachers really need: What first-year teachers say they need to survive on the job is often markedly different from what schools provide. *Educational Leadership*, 63(6), 66-69.



- Ozder, H. (2011). Self-Efficacy Beliefs of Novice Teachers and Their Performance in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (5).
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche e formation*, 36, 131-162.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tosi, L. (2013). La didattica di domani alla prova delle scuole italiane. <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1771> (ultima consultazione: 16/09/2013).
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching & Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (1), 43-57.
- Vieluf S., Kaplan, D., Klieme, E., Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovations - Evidence from TALIS*. <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/oecdteachingandlearninginternationalssurveytalishome.htm>; [http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_studieprogrammazione/talis/talis.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_studieprogrammazione/talis/talis.shtml) (ultima consultazione: 15/11/2012).