

Il tirocinio indiretto come dispositivo pedagogico nella formazione iniziale degli insegnanti: un caso di studio sui percorsi PF30 e PF60

Indirect Internship as a Pedagogical Device in Initial Teacher Education: a Case Study of PF30 and PF60 Programmes

ELISABETTA TOMBOLINI, LAURA FEDELI*

Il contributo propone un'analisi del tirocinio indiretto nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti (D.P.C.M. 4 agosto 2023) come dispositivo pedagogico-didattico centrale, a partire da un caso di studio condotto presso l'Università di Macerata. I dati raccolti attraverso un questionario conclusivo rivolto ai corsisti delle prime due edizioni dei percorsi consentono una riflessione su dimensioni organizzative, didattiche e metodologiche di impostazione del tirocinio indiretto, evidenziandone, da un lato, potenzialità e barriere nel processo di costruzione del profilo professionale del docente in formazione e, dall'altro, mettendo in luce le specificità nelle due coorti (PF30-PF60).

PAROLE CHIAVE: TIROCINIO INDIRETTO; FORMAZIONE INIZIALE; PROFESSIONALITÀ DOCENTE; TUTOR COORDINATORE; SCUOLA SECONDARIA.

This study examines indirect internship within initial teacher education pathways (D.P.C.M. 4 August 2023) as a key pedagogical and didactic device, drawing on a case study conducted at the University of Macerata. Data collected through a final questionnaire administered to participants in the first two editions of the training pathways were analysed to explore the organizational, didactic, and methodological dimensions shaping the design of the indirect internship. The findings highlight both the potential and the critical barriers of this training component in supporting the development of the professional profile of pre-service teachers, while also emphasizing differences between the two cohorts (PF30 and PF60).

KEYWORDS: INDIRECT INTERNSHIP; INITIAL TEACHER EDUCATION; TEACHER PROFESSIONALISM; COORDINATING TUTOR; SECONDARY SCHOOL.

* Il presente contributo è il risultato di un lavoro congiunto delle autrici. Elisabetta Tombolini ha curato la stesura del manoscritto sotto la supervisione di Laura Fedeli in qualità di co-coordinatrice del 'Centro multidisciplinare per la formazione iniziale e abilitazione dei docenti di posto comune di scuola secondaria di I e II grado' presso il Centro di Servizi di Ateneo per la Formazione Avanzata (CESFA) dell'Università di Macerata.

Introduzione

La riforma della formazione iniziale e dell'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado, introdotta dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 agosto 2023, ha ridefinito l'assetto dei percorsi universitari finalizzati all'accesso alla professione docente. In tale cornice sono stati introdotti i percorsi PF30 e PF60 (Allegato 1 e 2), caratterizzati ognuno da una specifica articolazione che si esplicita nettamente nell'assenza del tirocinio diretto nell'opzione PF30 e nella differenziazione dello spazio formativo riservato al tirocinio indiretto, presente in entrambe le tipologie di percorso.

Nella funzione che gli è propria di mediazione tra dimensione teorica e pratica professionale, il tirocinio indiretto riveste un ruolo centrale nella maturazione di un'attitudine alla riflessione e allo sviluppo della costruzione dell'identità professionale del docente in formazione, in coerenza con il profilo delineato nell'Allegato A del decreto di riferimento.

La specificità del tirocinio indiretto all'interno di tali percorsi si evidenzia anche nell'introduzione di una figura di supporto, quale il 'tutor coordinatore', come attore primario del processo di mediazione tra contesti (Scuola-Università), dispositivi didattici (format di lezione e format laboratoriali), pratiche riflessive (e-portfolio) e valutative (ruolo nelle prove finali).

Alla luce di tali premesse, il presente contributo propone una riflessione sul dispositivo pedagogico-didattico del tirocinio indiretto, utilizzando come caso di studio le prime due edizioni dei percorsi PF30 e PF60 attivate e concluse presso l'Università degli Studi di Macerata (anni accademici 2023-2024; 2024-2025). Lo studio si propone di mettere in relazione il quadro normativo di riferimento, l'assetto organizzativo predisposto dal team di coordinamento, l'impostazione metodologica degli incontri formativi e il punto di vista dei corsisti a conclusione del percorso.

Background teorico

Il tirocinio come dispositivo formativo e riflessivo nella formazione iniziale degli insegnanti

Il tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti si configura come un dispositivo formativo intenzionale, finalizzato a sostenere nei futuri professionisti un processo

strutturato di riflessione sull'esperienza, articolato tra rielaborazione teorico-concettuale e analisi delle pratiche educative agite. Affinché un percorso formativo risulti realmente efficace, è infatti necessario che consenta al soggetto in formazione di interrogarsi in modo sistematico sui propri bisogni formativi, sulle esperienze professionali vissute e sulle situazioni educative incontrate, superando una concezione meramente applicativa dell'esperienza¹. Ne deriva che il tirocinio non può essere ridotto a un semplice adempimento o a un'esposizione episodica alla pratica, ma assume la funzione di spazio di apprendimento riflessivo orientato alla costruzione progressiva dell'identità professionale docente.

In tale prospettiva, le esperienze di tirocinio risultano formative nella misura in cui consentono di integrare esperienza e riflessione, evitando che l'apprendimento professionale si risolva in una mera accumulazione di situazioni non rielaborate². L'articolazione tra tirocinio diretto e tirocinio indiretto si colloca precisamente in questa logica di integrazione, poiché permette di sostenere un processo continuo di riflessione sul rapporto tra teoria e prassi e, al tempo stesso, di contrastare il rischio di una frammentazione del percorso formativo in momenti teorici, esperienze pratiche e occasioni riflessive non comunicanti³. È proprio in questo snodo che il tirocinio indiretto svolge una funzione specifica e non sostituibile, configurandosi come lo spazio-tempo intenzionalmente progettato, in cui l'esperienza maturata nei contesti scolastici può essere rielaborata criticamente, analizzata e ricondotta a quadri teorici di riferimento, sotto la guida di figure esperte⁴. Tale dimensione risulta particolarmente rilevante quando i corsisti presentano background formativi e professionali differenti, perché offre un contesto comune di riflessione entro cui

¹ G. Amatori, E. De Mutiis, N. Tomei, A. Travaglini, *Secondary school teacher training: A critical look at enabling training pathways*, «Italian Journal of Educational Research», XVIII, 35 (2025), pp. 90–103.

² L. Darling-Hammond, D. Burns, C. Campbell, A. L. Goodwin, K. Hammerness, E.-L. Low, A. McIntyre, M. Sato, K. Zeichner, *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*, Jossey-Bass, San Francisco 2017. L. Fanni, *Specchi digitali. L'e-portfolio per una professione in evoluzione*, UNICAPress, Cagliari 2025. P. Raviolo, A. Dipace, M. Rondonotti, T. Savoia, F. Emanuel, I. Fiore, *Portfolio e e-portfolio per la valutazione formativa nell'alta formazione: evidenze dalla letteratura*, in R. Tammaro, C. Lisimberti, A. Tinterri (ed.), *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie*, Pensa Multimedia, Lecce 2024, pp. 805–813.

³ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004. E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004. F. Falcinelli, F. Pascolini, *Il tirocinio tra scuola e università*, in I. Bolognesi, M. D'Ascenzo (edd.), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di tirocinio nei corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 270–278. I. Bolognesi, M. D'Ascenzo (edd.), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di tirocinio nei corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*, cit.

⁴ D. Gagnaniello, S. I. Iannotta, *The role of the indirect internship tutor: training needs and future perspectives*, «Italian Journal of Educational Research», XVII, 33 (2024), pp. 73–87, <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p73>.

attribuire senso all'esperienza e costruire significati professionali condivisi⁵, operando come luogo privilegiato di rielaborazione e problematizzazione dell'agire educativo e come collante tra saperi teorici, esperienza e riflessione personale⁶.

Su questo sfondo, la riflessione sull'azione non può essere intesa come una competenza accessoria, ma come dimensione costitutiva della professionalità docente. Intesa sia come riflessione nel corso dell'azione che come riflessione a posteriori⁷, essa si configura come un processo metacognitivo e trasformativo volto alla comprensione critica delle pratiche educative e alla costruzione di un sapere professionale situato⁸. In altri termini, la formazione non si esaurisce nell'agire, ma richiede una rielaborazione consapevole capace di rendere visibili presupposti, coerenze e implicazioni dell'azione educativa; è per questo che la riflessione sistematica sul rapporto tra teoria e prassi viene indicata come condizione essenziale per promuovere apprendimenti professionali profondi e duraturi, evitando che teoria ed esperienza restino dimensioni giustapposte e prive di integrazione interpretativa⁹. In tale direzione, il tirocinio indiretto consente di rivisitare il proprio sapere professionale, analizzare la coerenza tra azioni e risultati e sviluppare una consapevolezza critica delle scelte educative compiute¹⁰; tuttavia, perché ciò avvenga in modo non occasionale, questo spazio deve essere accuratamente progettato e organizzato e non lasciato alla sola iniziativa individuale, affinché il pensiero critico-riflessivo diventi competenza costitutiva della professione docente¹¹.

⁵ G. Amatori, M. Buccolo, A. Travaglini, *Transversal skills and professional motivation in qualifying courses for secondary school: an exploratory investigation*, «Formazione & insegnamento», XXIII, 1 (2025), pp. 120–130, https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_15.

⁶ A. Gariboldi, A. Pugnaghi, *Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VIII, 2 (2020), pp. 243–258.

⁷ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1983.

⁸ S. D. Brookfield, *Becoming a critically reflective teacher*, Jossey-Bass, San Francisco 1995. J. Mezirow, *Transformative learning: theory to practice*, «New Directions for Adult and Continuing Education», LXXIV, 74 (1997), pp. 5–12. F. A. J. Korthagen, *Teacher reflection: what it is and what it does*, in E.G. Pultorak (ed.), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity. Insights for twenty-first-century teachers and students*, Rowman & Littlefield, Lanham 2010, pp. 377–401.

⁹ C. La Rocca, M. Margottini, *Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT*, «Formazione & insegnamento», XV, 3 (2017), pp. 57–70. M. Baldacci, *Quale modello di formazione del docente. Riceratore e intellettuale*, in M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (edd.), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 30–38. Id., *Appunti sulla formazione dei docenti*, «Lifelong Lifewide Learning», XIX, 42 (2023), pp. 7–13. M.C. Michelini, *Formare insegnanti riflessivi e critici*, «Pedagogia Oggi», XX, 1 (2022), pp. 154–160.

¹⁰ P. Magnoler, L. Giannandrea, *Dialogo fra identità professionali*, in M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, pp. 639–646.

¹¹ L. A. Teruggi, A. Cinotti, E. Farina, *La formazione dei docenti specializzati per il sostegno. Uno studio sul tirocinio indiretto all'Università Milano-Bicocca*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», XXI, 2 (2021), pp. 107–120.

Alla luce di quanto emerso, la riflessione assume una valenza centrale nella formazione iniziale degli insegnanti, poiché consente non solo l'integrazione tra dimensione teorica e pratica, ma anche il superamento di visioni frammentate dell'insegnamento e lo sviluppo di una professionalità fondata su consapevolezza, autonomia e responsabilità riflessiva¹². A tale scopo, il tirocinio indiretto svolge una funzione strategica nel sostenere la costruzione di tali competenze, in coerenza con il profilo professionale delineato dall'Allegato A del D.P.C.M. 4 agosto 2023¹³, che definisce il docente come un professionista capace di analizzare criticamente la propria pratica, di documentare e argomentare le scelte didattiche compiute e di orientare il proprio sviluppo professionale in una prospettiva di miglioramento continuo.

Il tutor coordinatore come mediatore nel tirocinio indiretto dei percorsi abilitanti

Il tirocinio indiretto, inteso come spazio intenzionalmente progettato per la riflessione e la rielaborazione dell'esperienza professionale, richiede la presenza di una figura di accompagnamento capace di sostenere e orientare in modo sistematico tali processi. La letteratura evidenzia come la riflessività professionale non possa essere affidata alla sola iniziativa individuale degli studenti in formazione, ma necessiti di una mediazione esperta che consenta di trasformare l'esperienza in apprendimento consapevole e situato¹⁴. In questa prospettiva, il tutor coordinatore rappresenta una componente strutturale del tirocinio indiretto e non una componente marginale del percorso.

Nel quadro della formazione iniziale degli insegnanti, il tutor coordinatore del tirocinio indiretto assume un ruolo che va oltre la supervisione delle attività svolte dai corsisti, configurandosi come mediatore formativo tra esperienza, riflessione e costruzione del sapere professionale. Attraverso il dialogo riflessivo e il confronto guidato, il tutor coordinatore accompagna i futuri docenti nell'analisi critica delle pratiche osservate e agite, favorendo la connessione tra dimensione

¹² C. D'Anna, T. Savoia, M. Di Padova, M. C. Carruba, S. Razzoli, C. Sorrentino, A. Dipace, *Theory and practice in initial teacher education: a multi-level model from Pegaso University*, «Education Sciences», XVI, 2 (2026), p. 180, <https://doi.org/10.3390/educsci16020180>.

¹³ D.P.C.M. 4 agosto 2023, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*, «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», Serie generale, 25 settembre 2023, Allegato A, *Profilo conclusivo del docente abilitato, competenze professionali e standard professionali minimi*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg> (consultato in data 29/01/2026).

¹⁴ L. A. Teruggi, A. Cinotti, E. Farina, *La formazione dei docenti specializzati per il sostegno. Uno studio sul tirocinio indiretto all'Università Milano-Bicocca*, cit., pp. 107-120.

teorica ed esperienza situata. In tale funzione, egli contribuisce allo sviluppo di competenze osservative, analitiche e interpretative, fondamentali per la costruzione di una professionalità docente consapevole e riflessiva¹⁵.

Il ruolo del tutor coordinatore trova un esplicito riconoscimento anche nel quadro normativo delineato dal D.P.C.M. 4 agosto 2023, che attribuisce a questa figura compiti di coordinamento, accompagnamento, supervisione e valutazione delle attività di tirocinio, sia diretto che indiretto. In particolare, l'art. 10 del decreto¹⁶ sottolinea la responsabilità del tutor nel garantire la coerenza formativa del percorso e nel sostenere lo sviluppo delle competenze professionali previste dal profilo conclusivo del docente abilitato. Tale cornice normativa rafforza la lettura del tutor come attore chiave del dispositivo formativo, responsabile non solo dell'organizzazione delle attività, ma anche della qualità pedagogica dell'esperienza di tirocinio.

La letteratura mette in evidenza come il tutor operi come interfaccia tra università e scuola, coordinando il lavoro con i tutor accoglienti, monitorando l'andamento delle attività e favorendo la condivisione di pratiche e significati tra i corsisti coinvolti nel tirocinio. Questa funzione di raccordo contribuisce a creare un contesto formativo sistemico, riflessivo e collaborativo, nel quale l'esperienza scolastica viene costantemente rielaborata alla luce di quadri teorici e pedagogici condivisi¹⁷.

Dal punto di vista formativo, il tutor coordinatore svolge un ruolo decisivo nel promuovere processi di riflessione metacognitiva, stimolando nei corsisti la capacità di interrogarsi sulle proprie azioni, di mettere in discussione convinzioni implicite e di sviluppare un pensiero professionale autonomo. In questo processo, la riflessione assume una valenza trasformativa, consentendo al soggetto di diventare simultaneamente osservatore e osservato del proprio agire educativo, in una prospettiva di apprendimento continuo e consapevole¹⁸. Anche gli strumenti di documentazione e rielaborazione dell'esperienza assumono valore

¹⁵ D. Gragnaniello, S. I. Iannotta, *The role of the indirect internship tutor: training needs and future perspectives*, cit., pp. 73–87, <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p73>.

¹⁶ D.P.C.M. 4 agosto 2023, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*, cit., art. 10, *Il tutor*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sq> (consultato in data 29/01/2026).

¹⁷ C. D'Anna, T. Savoia, M. Di Padova, M. C. Carruba, S. Razzoli, C. Sorrentino, A. Dipace, *Theory and practice in initial teacher education: a multi-level model from Pegaso University*, cit., p. 180, <https://doi.org/10.3390/educsci16020180>.

¹⁸ J.H. Flavell, *Cognitive development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1977.

formativo non in quanto tali, ma nella misura in cui sono inseriti all'interno di pratiche riflessive guidate. La qualità dei processi di riflessione e di sviluppo professionale dipende in larga misura dall'accompagnamento offerto dal tutor, che svolge una funzione decisiva nell'orientare l'interpretazione dell'esperienza, nel favorire collegamenti tra pratiche e quadri concettuali e nel sostenere la costruzione di significato da parte dei corsisti¹⁹.

Pertanto, la figura del tutor coordinatore emerge come figura centrale del tirocinio indiretto, in quanto contribuisce in modo determinante a rendere tale dispositivo uno spazio effettivo di riflessione, rielaborazione e costruzione di consapevolezza professionale. Il suo ruolo risulta fondamentale nel dare senso all'esperienza formativa vissuta dai corsisti, orientando i processi interpretativi attraverso cui il tirocinio indiretto viene percepito e valutato.

Lo studio di caso

I percorsi di formazione iniziale PF30 e PF60 (Allegato 1 e 2, D.P.C.M. 4 agosto 2023) rappresentano il caso oggetto di analisi in cui le due edizioni (2023-2024; 2024-2025) costituiscono la replica temporale dello stesso caso, ma con unità di analisi multiple (le due coorti)²⁰.

Lo studio è orientato a esplorare il punto di vista dei corsisti in merito al tirocinio indiretto (format e ruolo del tutor coordinatore) e al suo impatto sulla crescita professionale attesa, così come dagli stessi vissuto.

L'obiettivo è approfondire la relazione tra scelte progettuali adottate dal team di coordinamento, conduzione dei gruppi da parte dei tutor coordinatori e percepita efficacia del percorso formativo da parte dei corsisti con particolare attenzione alle differenze che possono emergere tra i due percorsi formativi (PF30 e PF60).

¹⁹ L. Fedeli, L. Girotti, *L'e-portfolio nella formazione iniziale degli insegnanti nei percorsi 60 e 30 CFU*, in P. Sorzio, B. Bocchi (edd.), *I metodi per la ricerca sulle pratiche scolastiche per favorire l'apprendimento. Atti del convegno SIRD, Trieste 2025*, EUT Edizioni Università di Trieste, Trieste 2025, pp. 23-32.

²⁰ R. K. Yin, *Case study research. Design and methods*, Sage, Thousand Oaks (CA) 1994. R. E. Stake, *Multiple case study analysis*, Guilford Press, New York 2006.

Contesto

Il tirocinio indiretto è configurato, secondo quanto previsto dal decreto, come spazio formativo finalizzato alla riflessione autonoma e guidata, alla documentazione e alla rielaborazione delle esperienze formative e professionali, nonché alla costruzione di un portfolio professionale, inteso come documentazione critica e di sintesi del percorso formativo svolto. Come esplicitato negli Allegati 1 e 2 del D.P.C.M. 4 agosto 2023, esso presenta una diversa articolazione nei percorsi PF60 e PF30 in termini di carico formativo, durata e funzioni attribuite.

Nei percorsi PF60 il tirocinio indiretto è prevalentemente orientato all'accompagnamento alla costruzione iniziale della professionalità docente, mentre nei percorsi PF30 assume una configurazione maggiormente focalizzata sulla riflessione critica sulle competenze professionali maturate negli anni di servizio e sulla loro rielaborazione in vista della prova finale, in coerenza con la diversa articolazione dei crediti formativi prevista dal decreto.

Nel caso di studio il tirocinio indiretto è stato attuato all'interno di un quadro progettuale condiviso, al fine di garantire coerenza e omogeneità di impostazione nei diversi gruppi di studio e lavoro attivati e condotti dai tutor coordinatori. In coerenza con quanto previsto dal D.P.C.M. 4 agosto 2023 (Allegati 1 e 2), il coordinamento dei percorsi ha predisposto specifiche linee guida operative, finalizzate a tradurre il quadro normativo di riferimento in un comune orizzonte di senso e di azione per tutti gli attori coinvolti (consisti e tutor).

Le linee guida hanno orientato il lavoro dei tutor coordinatori verso alcune dimensioni ritenute centrali per il tirocinio indiretto, tra cui la riflessione guidata e autonoma sull'esperienza, il confronto tra pari, la documentazione delle attività svolte e il supporto alla costruzione dell'e-portfolio professionale, pur nel rispetto dell'autonomia professionale dei singoli tutor.

La progettazione degli incontri di tirocinio indiretto ha previsto un'organizzazione dell'attività didattica basata sulla suddivisione dei consisti in sottogruppi eterogenei per percorso (PF60 e PF30) e per classe di concorso, sotto la supervisione dei tutor coordinatori. Tale assetto ha consentito la circolarità dei tutor nei diversi gruppi in occasione di alcuni interventi mirati, al fine di valorizzare le competenze specifiche dei singoli tutor e promuovere nei consisti il contatto con diversi approcci.

Tale impostazione consente di collocare la raccolta dei dati all'interno di un contesto formativo intenzionalmente progettato, rendendo le percezioni espresse dai corsisti interpretabili in relazione a un dispositivo condiviso di accompagnamento e riflessione professionale.

Metodologia

Lo studio si avvale della documentazione di progettazione a cura del team di coordinamento (linee guida e spunti operativi) condivisa e discussa con i tutor coordinatori e dei dati raccolti dai corsisti a conclusione delle due edizioni del percorso.

Al fine di soddisfare la necessità di una valutazione dei percorsi e in un'ottica di assicurazione dei processi di qualità, la direzione del Centro di Servizi per la Formazione Avanzata dell'Università degli Studi di Macerata ha elaborato un questionario strutturato, di costruzione originale, la cui somministrazione ai corsisti è avvenuta al termine degli esami e delle valutazioni finali, su base volontaria e in forma anonima.

Al questionario ha risposto un campione complessivo costituito da 334 corsisti, di cui 140 iscritti al percorso PF30 e 194 al percorso PF60. Tale campione costituisce circa il 46% del totale degli iscritti nelle due edizioni, con una ripartizione proporzionata tra rispondenti iscritti ai percorsi PF30 e PF60.

Lo strumento è stato concepito per la rilevazione del punto di vista dei corsisti in merito all'esperienza formativa complessiva e comprendeva diverse sezioni riferite alle principali dimensioni del percorso, tra cui la formazione online del percorso comune a tutte le classi di concorso attivate, la didattica disciplinare specifica realizzata in presenza, il tirocinio diretto e indiretto e, in conclusione, l'e-portfolio. Come già esplicitato, nel presente contributo l'analisi si concentra sulla sezione dedicata al tirocinio indiretto, ambito formativo condiviso dai due percorsi considerati.

Tale sezione era composta da due domande a risposta chiusa, valutate mediante una scala Likert a quattro punti (1 = non soddisfacente; 2 = poco soddisfacente; 3 = soddisfacente; 4 = molto soddisfacente), finalizzate a rilevare la percezione dei corsisti in merito: (a) alle opportunità di crescita professionale associate al tirocinio indiretto e (b) al ruolo di supporto e di accompagnamento svolto dal tu-

tor coordinatore. Accanto alle domande quantitative, erano presenti due domande a risposta aperta, volte a esplorare i momenti del tirocinio indiretto ritenuti più significativi ai fini della riflessione sul profilo professionale del docente, nonché a raccogliere una valutazione complessiva dei punti di forza e delle criticità di tale dispositivo formativo.

Il questionario è stato somministrato nella medesima forma ai corsisti dei PF30 e PF60 e nelle due annualità considerate, consentendo l'aggregazione dei dati e il confronto diretto tra i due percorsi formativi. Le risposte raccolte sono state sottoposte a un'analisi quantitativa di tipo descrittivo e comparativo per le domande a risposta chiusa e ad un'analisi qualitativa di tipo tematico per le domande aperte, in coerenza con un approccio *mixed-methods*.

Analisi e discussione dei dati

L'analisi dei dati si è basata su una lettura descrittiva e comparativa delle valutazioni espresse dai corsisti dei percorsi PF30 e PF60 in relazione al tirocinio indiretto, integrando i risultati quantitativi delle domande a risposta chiusa (Q1 e Q2) con l'analisi qualitativa delle risposte alle due domande aperte (Q3 e Q4).

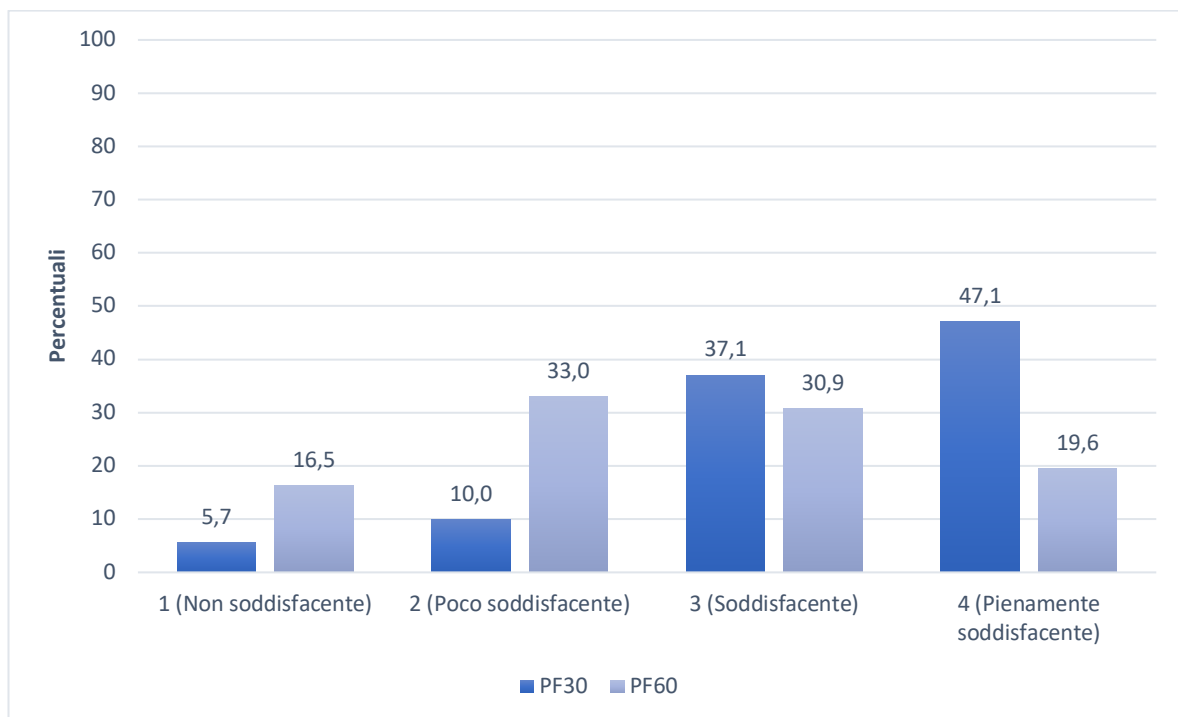
Domande Q1 e Q2

La domanda Q1 ('Come valuti l'esperienza del tirocinio indiretto rispetto alle opportunità di crescita professionale maturata?') evidenzia una distribuzione delle risposte differenziata tra i due percorsi formativi. Come riportato in Tabella 1 e rappresentato in Figura 1, nel percorso PF30 le valutazioni si concentrano prevalentemente nei livelli più elevati della scala, con una netta prevalenza delle risposte 'soddisfacente' (37,1%) e 'pienamente soddisfacente' (47,1%). Nel percorso PF60, al contrario, le risposte risultano maggiormente distribuite sui livelli intermedi, con una presenza più consistente delle valutazioni 'poco soddisfacente' (33%) e 'soddisfacente' (30,9%) e una minore frequenza del livello più alto della scala.

Tab. 1 - Distribuzione delle risposte alle domande a risposta chiusa²¹

Domanda	Livello di valutazione	PF30	PF60
Q1	Non soddisfacente	8	32
	Poco soddisfacente	14	64
	Soddisfacente	52	60
	Pienamente soddisfacente	66	38
Q2	Non soddisfacente	7	28
	Poco soddisfacente	18	54
	Soddisfacente	41	65
	Pienamente soddisfacente	74	47

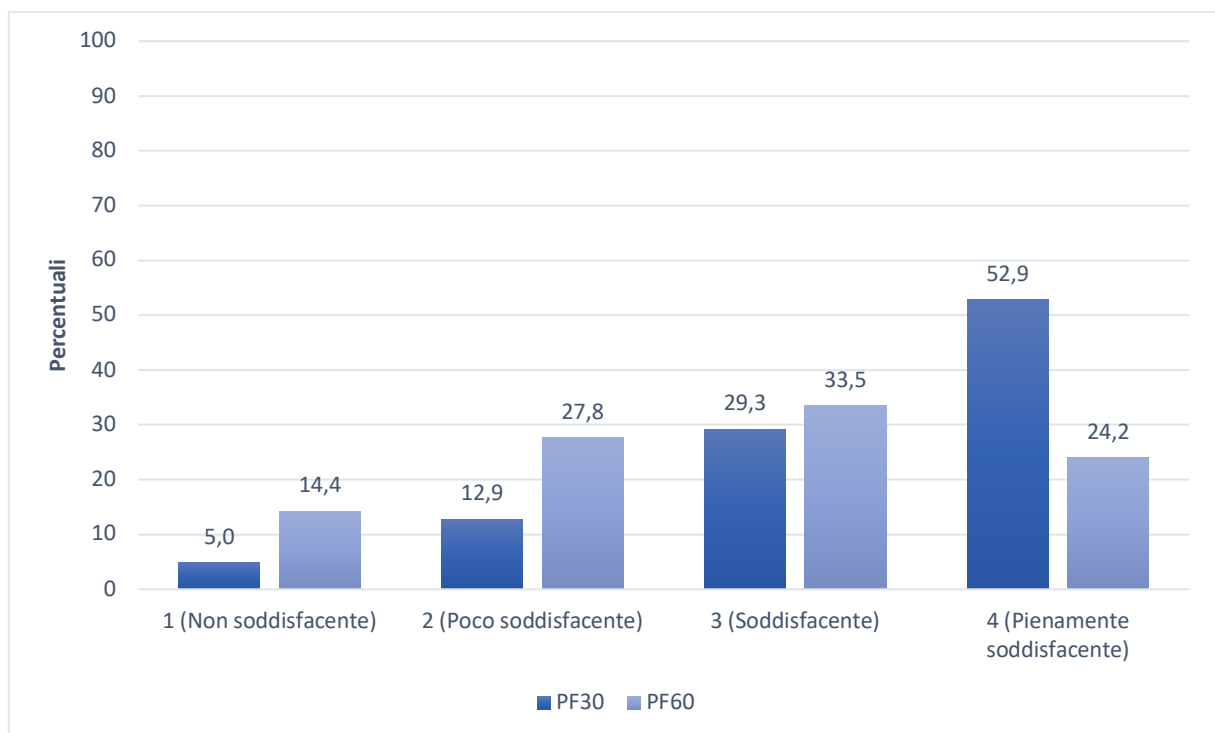
Fig. 1 – Distribuzione percentuale delle risposte alla domanda Q1 tra i corsisti dei percorsi PF30 e PF60



²¹ La tabella riporta il numero di rispondenti per ciascun livello di valutazione, suddivisi tra i corsisti dei percorsi PF30 (N = 140) e PF60 (N = 194). Q1 si riferisce alla valutazione del contributo del tirocinio indiretto alla crescita professionale; Q2 alla valutazione del ruolo di supporto e guida svolto dal tutor coordinatore.

Analogamente, la domanda Q2 ('Come valuti l'esperienza del tirocinio indiretto rispetto al ruolo di supporto e guida del tutor coordinatore?') restituisce un quadro differenziato tra i due percorsi. Come mostrato in Tabella 1 e in Figura 2, nei PF30 la maggior parte dei corsisti colloca la propria valutazione nei livelli 'pienamente soddisfacente' (52,9%) e 'soddisfacente' (29,3%), mentre nei PF60 le risposte risultano più distribuite, con una maggiore concentrazione nei livelli 'poco soddisfacente' (27,8%) e 'soddisfacente' (33,5%) e una presenza più contenuta del livello più elevato della scala.

Fig. 2 – Distribuzione percentuale delle risposte alla domanda Q2 tra i corsisti dei percorsi PF30 e PF60



Nel complesso, i risultati delle domande a risposta chiusa mettono in evidenza differenze significative nelle percezioni dei corsisti dei due percorsi, sia in relazione al contributo del tirocinio indiretto alla crescita professionale, sia rispetto alla funzione di accompagnamento e supporto svolta dal tutor coordinatore.

Domande Q3 e Q4

L'analisi qualitativa²² delle risposte aperte ha consentito di approfondire e contestualizzare i risultati ottenuti dalle domande a risposta chiusa, mettendo in luce convergenze e specificità tra i due percorsi.

Per quanto riguarda la domanda Q3 ('Quale momento del tirocinio indiretto è stato per te più utile per riflettere sul profilo del docente?'), le risposte sono state sottoposte a una fase preliminare di pulizia linguistica e a un'analisi esplorativa delle occorrenze lessicali, utilizzata come supporto alla successiva lettura contestuale delle risposte. Tale procedura ha consentito di ricondurre le parole chiave emerse a macro-nuclei tematici, in parte condivisi dai corsisti dei due percorsi in entrambe le edizioni.

Dall'analisi del contenuto e dalla successiva categorizzazione sono emerse le seguenti chiavi di lettura: (1) il format degli incontri in presenza in sottogruppi coordinati da ogni tutor; (2) i contenuti affrontati negli incontri; (3) gli obiettivi degli incontri, così come sono stati interpretati e compresi dal corsista.

Una prima riflessione riguarda (1) il format degli incontri, indicati dai corsisti con i termini distintivi 'lezione', 'esercitazione', 'laboratorio'. I corsisti dei PF30 evidenziano la rilevanza dell'approccio laboratoriale, soprattutto in relazione alla possibilità di confrontarsi tra pari ('lavoro di squadra', 'continuo confronto e arricchimento', 'confronto con la tutor e con i colleghi sulle questioni concrete che viviamo a scuola', 'scambio di approcci e linee di pensiero'), nonché alla possibilità di collaborare nello sviluppo delle consegne (esercitazioni) e di ricevere e offrire feedback formativo, sia tra pari che con il tutor. Tale apprezzamento è condiviso dai corsisti dei PF60, ma in misura meno evidente rispetto ad altri elementi che spostano l'attenzione dal format laboratoriale alla 'lezione', configurando una modalità di lavoro percepita come più frontale.

Per quanto riguarda (2) i contenuti affrontati negli incontri, nei corsisti dei PF60 l'attenzione si sofferma sull'importanza di alcuni ambiti tematici affrontati ('competenze del docente', 'organizzazione del sistema scuola', 'progettazione didattica'), dando maggiore accento al ruolo e alla responsabilità del tutor come attore competente nel delineare e accompagnare l'esplorazione e la riflessione. Elemento ricorrente nelle risposte dei corsisti dei PF60 è il confronto con i colleghi del percorso PF30, i quali hanno avuto a disposizione un numero maggiore di

²² L. Bardin, *Análise de conteúdo*, Edições 70, Lisboa 2000.

ore per il tirocinio indiretto; tale confronto assume una connotazione di delusione rispetto ad aspettative di apprendimento favorite da uno spazio-tempo didattico più ampio, che avrebbe consentito l'approfondimento di temi quali le tecniche e le metodologie didattiche, anche in funzione della prova finale. Nel complesso, tutti gli interventi volti ad affrontare le direzioni e le strategie dell'azione didattica sono stati ampiamente indicati come utili, ma con un'insistenza diversa da parte dei corsisti dei PF60 sul ruolo della 'spiegazione' da parte del tutor, termine che ricorre e che si trova in linea di coerenza con il format di lezione frontale. Per quanto riguarda i contenuti ritenuti più utili nei PF30, vengono richiamate in particolare le attività collocate nella parte finale del percorso, in particolare quelle dedicate alla microprogettazione e alla simulazione della lezione, le quali sono state indicate come particolarmente utili in quanto percepite come più mirate e aderenti all'esperienza professionale pregressa. Tali contenuti sono richiamati come occasioni significative di applicazione operativa delle conoscenze teoriche.

In relazione agli (3) obiettivi attribuiti agli incontri, così come sono stati interpretati e compresi dai corsisti, emergono convergenze e specificità tra i due percorsi. Nei corsisti dei PF30 risulta più esplicito il riferimento alla valutazione e alla strutturazione dell'e-portfolio, indicati come elementi centrali di riflessione sul profilo professionale del docente. Nei corsisti dei PF60, invece, viene maggiormente enfatizzata la dimensione dell'accompagnamento alla riflessione autonoma, considerata un obiettivo rilevante del tirocinio indiretto per interrogarsi sul ruolo del docente. La capacità riflessiva è pertanto considerata uno degli obiettivi a cui tendere per la costruzione di un'identità professionale marcata da posture volte all'ascolto, all'osservazione e alla lettura critica della documentazione scolastica. Se nei corsisti dei PF30 la pratica riflessiva è più direttamente associata al lavoro svolto attraverso il dispositivo e-portfolio (ad esempio nella descrizione di casi relativi alla propria esperienza scolastica e successiva analisi critica), nei corsisti dei PF60 tale aspetto si rintraccia in relazione più stretta agli input forniti dai tutor.

In riferimento alla domanda aperta Q4 ('Nel complesso puoi indicare punti di forza e di debolezza del tirocinio indiretto?'), l'analisi preliminare delle occorrenze lessicali non ha restituito pattern informativi significativi, verosimilmente a causa dell'eterogeneità delle risposte fornite dai corsisti. Per tale motivo, si è op-

tato per un'analisi tematica di tipo induttivo, finalizzata all'individuazione di categorie di significato ricorrenti all'interno delle valutazioni espresse. Nel complesso, alcune dimensioni del tirocinio indiretto emergono in modo ambivalente, venendo richiamate dai corsisti sia in termini di punti di forza sia di elementi critici, in relazione alle specifiche esperienze vissute.

Tra i principali punti di forza emerge, in entrambi i gruppi, la valorizzazione del confronto tra pari e della dimensione collaborativa, un elemento che conferma e rinforza quanto emerso dalla domanda precedente (Q3). Entrambi i gruppi, infatti, evidenziano il valore delle attività pratiche, laboratoriali ed esercitative, considerate funzionali a rendere il tirocinio indiretto più concreto e operativo. Nei PF30 tali attività sono apprezzate in relazione alla microprogettazione e ai compiti di realtà, mentre nei PF60 assumono un ruolo particolarmente rilevante come strumenti per l'applicazione delle conoscenze teoriche.

Un ulteriore elemento condiviso, connotato positivamente, riguarda la qualità del tutorato come una risorsa fondamentale per l'accompagnamento e il supporto formativo, a conferma della centralità del ruolo di mediazione del tutor coordinatore.

Il valore riflessivo del tirocinio indiretto è riconosciuto in entrambi i percorsi, seppur con accenti differenti: i corsisti dei PF30 evidenziano l'importanza degli spunti offerti per la riflessione su tematiche quali documentazione scolastica, inclusione e valutazione; nei PF60 esso è più frequentemente collegato all'acquisizione di coordinate teoriche e metodologiche utili alle fasi di osservazione e valutazione previste nel tirocinio diretto, nonché ai momenti di riflessione autonoma, ritenuti rilevanti per lo sviluppo della consapevolezza professionale e per l'autovalutazione del proprio ruolo docente.

Accanto a tali elementi di forza, emergono diverse criticità. In entrambi i gruppi una prima area problematica riguarda l'organizzazione e il coordinamento del tirocinio indiretto, sebbene con diversa intensità. Nei PF30 le criticità si concentrano sull'aspetto comunicativo, sulla gestione delle tempistiche e sulla necessità di una restituzione continua (feedback) in relazione a ogni attività laboratoriale; nei PF60 tali problematiche risultano più articolate e includono il disallineamento a volte percepito tra i tutor, le difficoltà logistiche e ambientali durante le lezioni in presenza, la numerosità dei corsisti nei gruppi di lavoro e la distribuzione temporale delle attività.

Un'ulteriore criticità condivisa riguarda la percezione di contenuti talvolta ritenuti poco ancorati alla pratica professionale. Nei PF30 ciò si accompagna alla percezione di una scarsa aderenza alle specificità del grado di scuola e della classe di concorso, mentre nei PF60 emerge con maggiore forza la richiesta di un approfondimento più operativo su metodologie, strategie didattiche, gestione della classe e strumenti di valutazione.

Una criticità specifica segnalata dai corsisti dei PF60 riguarda inoltre il disallineamento tra i bisogni formativi percepiti e la distribuzione delle attività di tirocinio indiretto. In particolare, a fronte di una minore esperienza professionale rispetto ai corsisti dei PF30, viene evidenziato come l'offerta di lezioni di tirocinio indiretto risulti più limitata, anche in relazione ai vincoli ministeriali sul monte ore complessivo del percorso. I contenuti ritenuti maggiormente formativi, quali la microprogettazione, la valutazione, l'analisi degli ambienti di apprendimento e l'approfondimento di metodologie, strategie e tecniche didattiche, sono percepite come particolarmente necessarie, ma non sempre adeguatamente presenti nel percorso. Inoltre, alcuni corsisti segnalano come l'accompagnamento alla riflessione autonoma risulti meno efficace se non adeguatamente ancorato all'esperienza del tirocinio diretto, suggerendo una possibile diversa collocazione temporale di tali attività.

Nel complesso, i risultati mettono in evidenza una valutazione differenziata del tirocinio indiretto nei due percorsi, riconosciuto in entrambi come spazio significativo di riflessione professionale, ma caratterizzato da specificità riconducibili alla diversa articolazione normativa e formativa dei PF30 e dei PF60.

Conclusioni

Il presente contributo ha proposto una lettura del tirocinio indiretto come dispositivo pedagogico-didattico centrale all'interno dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, PF30 e PF60, mettendo in relazione il quadro normativo di riferimento, le scelte progettuali adottate dall'Ateneo e il punto di vista dei corsisti al termine del percorso. Le evidenze emerse sono state interpretate alla luce di una concezione del tirocinio indiretto come spazio intenzionalmente progettato per l'integrazione tra esperienza, rielaborazione teorica e analisi delle pratiche

educative²³. Nel complesso, i risultati suggeriscono che il tirocinio indiretto rappresenta uno spazio formativo riflessivo, il cui valore risiede nella capacità di sostenere processi di rielaborazione critica dell'esperienza e di costruzione progressiva dell'identità docente. Tale funzione risulta coerente con i modelli teorici che concepiscono la riflessione come dimensione costitutiva della professionalità degli insegnanti²⁴, nonché come processo metacognitivo e trasformativo orientato alla consapevolezza dell'agire educativo²⁵.

Le differenze emerse tra i percorsi PF30 e PF60 evidenziano come il tirocinio indiretto assuma significati percepiti differenti in relazione al profilo dei corsisti e al livello di esperienza professionale. Nei PF30, caratterizzati dalla presenza di docenti con esperienza pregressa, il tirocinio indiretto si configura prevalentemente come spazio di consolidamento e ristrutturazione del sapere professionale, favorendo processi di riflessione a posteriori e di integrazione tra pratiche consolidate e quadri concettuali di riferimento. Nei PF60, invece, tale dispositivo appare maggiormente orientato all'acquisizione di coordinate teoriche e metodologiche per l'azione, confermando come la riflessione sull'azione richieda condizioni di esperienza e accompagnamento adeguate per potersi sviluppare in modo pienamente trasformativo.

In questo quadro, il ruolo del tutor coordinatore emerge come una figura decisiva per la qualità del dispositivo formativo. Coerentemente con la letteratura che ne sottolinea la funzione di mediazione formativa²⁶, le evidenze raccolte confermano che la mediazione del tutor incide in modo significativo sulla possibilità di attivare processi riflessivi autentici, orientando l'interpretazione dell'esperienza, sostenendo il collegamento tra pratiche, quadri teorici e competenze attese. Un

²³ L. Darling-Hammond, D. Burns, C. Campbell, A. L. Goodwin, K. Hammerness, E.-L. Low, A. McIntyre, M. Sato, K. Zeichner, *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*, cit. F. Falcinelli, F. Pascolini, *Il tirocinio tra scuola e università*, cit., pp. 270-278. I. Bolognesi, M. D'Ascenzo, *Insegnanti si diventa. L'esperienza di tirocinio nei corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*, cit.

²⁴ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit. S. D. Brookfield, *Becoming a critically reflective teacher*, cit. M. C. Michelini, *Formare insegnanti riflessivi e critici*, cit., pp. 154-160.

²⁵ J. H. Flavell, *Cognitive development*, cit. J. Mezirow, *Transformative learning: theory to practice*, cit., pp. 5-12. F. A. J. Korthagen, *Teacher reflection: what it is and what it does*, cit., pp. 377-401.

²⁶ C. La Rocca, M. Margottini, *Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT*, cit., pp. 57-70. L. A. Teruggi, A. Cinotti, E. Farina, *La formazione dei docenti specializzati per il sostegno. Uno studio sul tirocinio indiretto all'Università Milano-Bicocca*, cit., pp. 107-120. D. Gragnaniello, S. I. Iannotta, *The role of the indirect internship tutor: training needs and future perspectives*, cit., pp. 73-87, <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p73>.

supporto adeguato richiederebbe la collaborazione di un numero maggiore di tutor coordinatori nelle specifiche classi di concorso attivate e tempi più distesi per la maturazione dei processi di apprendimento.

Un ulteriore elemento trasversale riguarda il valore attribuito al confronto tra pari e al lavoro collaborativo, che conferma il tirocinio indiretto come spazio sociale di costruzione del sapere professionale, in cui la riflessione si sviluppa attraverso il dialogo e la condivisione di significati²⁷. Al tempo stesso, emerge l'esigenza di condizioni progettuali e organizzative che rendano tali processi effettivamente praticabili.

Alla luce di queste considerazioni, il tirocinio indiretto può essere interpretato come un dispositivo strategico per l'attuazione concreta del profilo professionale del docente delineato dall'Allegato A del D.P.C.M. 4 agosto 2023, che definisce il docente come un professionista riflessivo, capace di analizzare criticamente la propria pratica, di documentare e argomentare le scelte didattiche compiute e di orientare consapevolmente il proprio sviluppo professionale. I presenti risultati suggeriscono l'opportunità di una progettazione del tirocinio indiretto sempre più sensibile ai bisogni formativi dei corsisti e ai diversi livelli di esperienza professionale, valorizzando la mediazione del tutor coordinatore e l'integrazione tra riflessione, esperienza e documentazione.

ELISABETTA TOMBOLINI
University of Macerata

LAURA FEDELI
University of Macerata

²⁷ C. D'Anna, T. Savoia, M. Di Padova, M. C. Carruba, S. Razzoli, C. Sorrentino, A. Dipace, *Theory and practice in initial teacher education: a multi-level model from Pegaso University*, cit., p. 180, <https://doi.org/10.3390/educsci16020180>.