



Università degli Studi di Padova

**Corso di Laurea Magistrale in
Scienze Riabilitative delle Professioni Sanitarie
Presidente: Ch.mo Prof. Daniele Rodriguez**

TESI DI LAUREA

**Il tirocinio professionalizzante nel Corso di Laurea di Logopedia
dell'Università degli Studi di Padova:
proposta agli studenti di un questionario di gradimento
sul processo di valutazione del tirocinio**

RELATORE: Dr.ssa Anna Pilat

Correlatore: Dr.ssa Rossella De Santi

LAUREANDA: Dr.ssa Carolina Rossi

Anno Accademico: 2015/2016

Indice

Riassunto	p. V
Abstract	p. VII
Introduzione	p. 1
<u>1. Il tirocinio per la formazione del futuro professionista</u>	<u>p. 4</u>
1.1 Il tirocinio professionalizzante: aspetti generali	p. 4
1.2 Le radici della didattica tutoriale	p. 7
1.3 Il tutor: la figura chiave per lo studente in tirocinio	p. 12
1.4 Il percorso di tirocinio al Corso di Laurea di Logopedia dell'Università degli Studi di Padova	p. 15
<u>2. La valutazione costruttiva</u>	<u>p. 18</u>
2.1 La valutazione del tirocinio professionalizzante: terminologia	p. 18
2.2 Lo sviluppo delle competenze professionali	p. 21
2.3 La valutazione dello studente in tirocinio al Corso di Laurea di Logopedia dell'Università degli Studi di Padova	p. 23
<u>3. Materiali e Metodi</u>	<u>p. 26</u>
3.1 Obiettivo dello studio	p. 26
3.2 Partecipanti	p. 26
3.3 Strumenti e Procedure	p. 26
<u>4. Risultati</u>	<u>p. 29</u>
<u>5. Discussione</u>	<u>p. 41</u>
5.1 Tirocinio e valutazione: un binomio didattico-formativo	p. 41
5.2 La spiegazione della “Scheda di valutazione del tirocinio”	p. 42
5.3 Feedback come momento di auto-analisi	p. 42
5.4 Il grado di soddisfazione della “Scheda di valutazione del tirocinio”	p. 43
Conclusioni	p. 46
Bibliografia/Sitografia	p. a
Allegati	p. I
Allegato 1 – <i>Scheda di valutazione del tirocinio</i>	p. II
Allegato 2 – <i>Questionario di gradimento della Scheda di valutazione del tirocinio</i>	p. V
Allegato 3 – <i>Risposte del campione alle domande aperte</i>	p. IX

Riassunto

Introduzione. Il tirocinio rappresenta una forma di apprendimento che dà importanza all'esperienza pratica dell'*imparare facendo* (*learning by doing*). Permette, infatti, di agire e implementare le conoscenze attraverso una continua pratica riflessiva. Ad ogni processo di apprendimento è collegata una valutazione, al fine di osservare e far emergere i punti di forza e le criticità del processo indagato. La valutazione non ha più solo un ruolo finale nel processo formativo, bensì è definita un elemento centrale in grado di rivalorizzare la natura attiva del processo di insegnamento-apprendimento, fornendo costanti feedback allo studente.

Obiettivo. Lo studio ha lo scopo di indagare come viene percepita la valutazione del tirocinio dagli studenti del Corso di Laurea di Logopedia dell'Università degli Studi di Padova. Grazie alla creazione di un questionario di gradimento indirizzato agli studenti stessi si vuole analizzare l'utilità e l'efficacia della "Scheda di valutazione del tirocinio", strumento utilizzato dal tutor al fine di determinare le competenze apprese dallo studente durante ogni periodo di tirocinio.

Materiali e Metodi. Il campione, costituito da studenti del 2° e 3° anno di logopedia e da ex-studenti laureati nel 2014 e 2015, è stato sottoposto a un questionario di gradimento rispetto alla "Scheda di valutazione del tirocinio". Il questionario, costituito da una parte quantitativa e da una qualitativa, è formato da 12 quesiti che si suddividono in quattro temi principali: l'importanza del tirocinio e della valutazione di esso, l'adeguata spiegazione della "Scheda di valutazione del tirocinio" da parte del tutor, la presenza di feedback allo studente e il grado di soddisfazione dello studente per la "Scheda di valutazione del tirocinio".

Risultati. Hanno partecipato allo studio 46 soggetti, con un tasso di risposta del 48,4% (60% del 2° anno, 65,2% del 3° anno e 34% degli ex-studenti ora laureati). L'intero campione ha affermato l'importanza il tirocinio, definendo la valutazione di esso, mediante la "Scheda di valutazione del tirocinio", come "abbastanza" importante (53,3% del 2° anno, 33,3% del 3° anno e 37,5% dei laureati).

Discussione e conclusioni. Dalle risposte ottenute, emerge che il campione non si ritiene pienamente soddisfatto riguardo allo strumento, in particolare nella spiegazione e nella struttura di esso. Infine si osserva il desiderio degli studenti di avere maggiori feedback, rispetto a quelli attuali, durante il periodo di tirocinio. Il campione analizzato ha prodotto risultati considerevoli da leggere in chiave di miglioramento dell'offerta didattica. La valutazione del grado di soddisfazione degli studenti, riguardo il proprio tirocinio, è un punto fondamentale nella crescita didattica perché permette allo studente stesso di essere protagonista del suo processo formativo. In questo modo lo studente può riflettere, facendo emergere criticità e punti di forza rispetto al suo percorso didattico-formativo.

Abstract

Introduction. The internship represents a learning method that enhances the practical experience of learning by doing. In fact, it allows to improve the knowledge through a continuous practice of reflection. Every learning process is connected to an evaluation, in order to observe and recognize of the advantages and difficulties of the evaluated process. The evaluation plays a role not only in the formative process, but is now a central element able to enhance the active nature of the teaching-learning process, continuously giving feedback to the student.

Objective. The study's goal is to investigate how the evaluation of the internship is perceived by the students of the Speech Therapy Degree Course of the University of Padua. Precisely, thanks to the creation of this evaluation system for the students, the utility and effectiveness of the “Internship evaluation System” are analyzed as instrument for the tutor to determine the proficiency acquired by the student throughout the internship.

Materials and Methods. A group of students of the 2nd and 3rd year of Speech Therapy and former students who graduated in 2014 and 2015 had to fill in a questionnaire of satisfaction about the “Internship Evaluation System”. The questionnaire is divided into two parts: the quantity and the quality. It is formed by 12 questions that are divided into four main topics: the relevance of the internship and its evaluation, the appropriate explanation of the “Internship Evaluation System” by the tutor, any feedback by the student and the satisfaction level of the student about “Internship Evaluation System”.

Results. 46 persons were involved in the study, with 48,4% of answers (60% from year 2, 65,2% from year 3 and 34% from former students). The sample confirmed the relevance of the internship, defying its evaluation, through the “Internship Evaluation System”, as “sufficiently” relevant (53% of year 2, 33,3% of year 3 and 37,5% of former students).

Discussion and conclusions. Thanks to the answers received, it is confirmed that the sample is not fully satisfied with this instrument, particularly in its explanation and structure. Eventually, it is observed the students' wish to have more feedback during their internship. The analyzed sample produced remarkable results that need to be conceived as an improving tool to the didactic offer. The evaluation of the satisfaction level of the students, concerning their internship, is a key element in the didactic growth, because it allows the student himself to be protagonist of his own education process. This way, the student can have the right tools to reflect, highlighting difficulties and advantages of his own didactic path.

Introduzione

Il Corso di Laurea magistrale *Scienze Riabilitative delle professioni sanitarie* ha lo scopo di specializzare i diversi professionisti attraverso una formazione culturale e professionale avanzata, per intervenire con elevate competenze nei processi assistenziali, gestionali, formativi e di ricerca in ambito formativo. Alla fine del percorso di studio, il laureato in *Scienze Riabilitative delle professioni sanitarie* avrà acquisito, tra l'altro, anche competenze didattiche: saprà infatti *“applicare metodologie didattiche appropriate all'insegnamento e alle attività tutoriali e di tirocinio, nell'ambito della formazione di base, specialistica, complementare e permanente della specifica figura professionale”*¹. Tale premessa è utile alla presente tesi che riguarda specificatamente il tema della valutazione, attuata dallo studente, nel contesto universitario che assume un ruolo strategico all'interno dell'impianto didattico, e in particolare durante il periodo di tirocinio formativo.

La crescente pressione che negli ultimi decenni ha interessato il contesto universitario, ha visto configurarsi il tema della valutazione come uno degli aspetti di maggiore interesse. I processi di massificazione, diversificazione, privatizzazione e internazionalizzazione hanno indotto il mondo accademico a confrontarsi con istanze inedite di cambiamento e innovazione. A questo punto sono diversi gli interrogativi che si sollevano: quanto la valutazione migliora l'apprendimento degli studenti? I docenti forniscono feedback utili, adeguati e tempestivi? Consentono agli studenti di riconoscere e comprendere gli elementi che possono indurre a un miglioramento nella loro performance? (Pastore, 2015). Tali interrogativi risultano fondamentali se si pensa alle funzioni esercitate dalla valutazione nei processi di insegnamento e apprendimento.

Fin dalla costituzione dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) (DPR 76/2010) è fatto d'obbligo dell'Agenzia di valutare non solo i processi e gli input dell'offerta formativa, ma anche *“la qualità dei risultati e dei prodotti delle attività di gestione, formazione, ricerca [...]”* (art. 3, c.1, lettera a)¹. Successivamente, grazie alla concretizzazione del sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica e Accredimento (AVA), deliberato dall'ANVUR nel 2013, i risultati effettivamente raggiunti dagli studenti universitari in termini di competenze, sia specialistiche che generaliste, devono essere non solo confrontati con quelli attesi, ma

¹ *Ordinamento didattico del corso di laurea specialistica in Scienze delle professioni sanitarie della riabilitazione nella facoltà di Medicina e chirurgia*, disponibile al sito http://www.specialisticariabilitazione.medicina.unipd.it/regolamento_didattico.htm

anche accertati perché vanno considerati ai fini dell'accreditamento e della valutazione periodica (documento ANVUR, 2016).

In questo modo si introduce una novità assoluta nel contesto universitario nazionale, che attraverso questa iniziativa si allinea con le *best practice* in corso nei principali Paesi del Nord e Sud America, dell'Estremo Oriente e anche di alcuni Paesi d'Europa, dove la dinamica è stata finora più lenta, ma gli appelli ad accelerarla da parte delle Conferenze dei Ministri Europei responsabili dell'Istruzione Superiore sono sempre più frequenti. Ciò è dimostrato dal Documento Ufficiale approvato il 26-27 aprile 2012 a Bucarest dai 47 Paesi Membri dello Spazio Europeo e dal documento strategico "Mobilità per un migliore apprendimento". Viene introdotto un concetto fondamentale nella prospettiva didattico-formativa universitaria, che prende il nome di *student-centred learning*. È necessario che *"la valutazione degli studenti rifletta questo approccio...Ciò permette di fare delle considerazioni riguardo gli obiettivi dei programmi di studio e riguardo la successiva valutazione degli outcome. I risultati ottenuti vengono poi confrontati rispetto agli outcome attesi"*. Nel sistema AVA, di conseguenza, viene integrata l'assicurazione di qualità, atta a promuovere con economia ed efficienza l'offerta formativa, mediante un'impostazione centrata sulla sua efficacia, misurata infine dai risultati effettivi e dai learning outcomes (documento ANVUR, 2015).

Indagare, analizzare e valutare le competenze apprese dallo studente in un contesto formativo permettono di migliorare e arricchire l'offerta formativa stessa, facendone emergere punti di forza ed eventuali criticità.

In questa prospettiva di miglioramento, si aggancia il concetto di studente-valutatore. La rilevazione delle opinioni degli studenti è definita come un elemento di valutazione importante, poiché può far emergere disagi e problemi che le strutture didattiche dovrebbero tener presente (Nucleo di Valutazione, 2011).

L'obiettivo di questa ricerca si identifica nel riconoscere il ruolo attivo e riflessivo dello studente nell'attività didattico-formativa, quale il tirocinio professionalizzante. In particolare agli studenti del Corso di Laurea di Logopedia dell'Università degli Studi di Padova viene sottoposto un questionario di gradimento rispetto all'utilità e all'efficacia del tirocinio e dello strumento "Scheda di valutazione del tirocinio" utilizzato dai tutor.

Il questionario di gradimento indirizzato agli studenti è stato creato ad hoc, al fine di valutare quantitativamente e qualitativamente il grado di soddisfazione degli utenti. I vantaggi e gli svantaggi indagati, osservati e analizzati mediante il questionario di

gradimento saranno letti in chiave di miglioramento continuo della qualità dell'offerta didattica del Corso di Laurea di Logopedia di Padova.

1. Il tirocinio per la formazione del futuro professionista

Le parole insegnano, gli esempi trascinano.

Solo i fatti danno credibilità alle parole.

Sant'Agostino

1.1 Il tirocinio professionalizzante: aspetti generali

Molti studenti considerano l'esperienza di tirocinio principalmente come esplorazione di un possibile futuro professionale. In effetti esso rappresenta l'opportunità di sviluppare ulteriori processi di socializzazione e divenire "socializzati" alle norme e ai valori di una specifica professione (Royse et al., 2011 in Bufalino, 2013).

Il tirocinio spesso rimanda al concetto di "fare pratica", ma ciò non si traduce in esperienza se l'agire non è oggetto di riflessione, cioè non viene elaborato. Il tirocinio, visto nell'ottica di apprendimento dall'esperienza significa che non è soltanto "il tempo e lo spazio in cui si viene a contatto con il fare, ma un tempo e uno spazio in cui vengono promosse attività e sostenuti processi di pensiero sul proprio fare professionale"².

In questa direzione, i professionisti svilupperanno ciò che si definisce "practical reasoning": un modo per ragionare nella e sulla pratica. Essi infatti devono muoversi con una certa fluidità tra il pensiero astratto e l'agire concreto, ossia tra la loro comprensione della teoria e il reale al fine di affrontare le situazioni pratiche che si manifestano nel contesto lavorativo. (Sullivan, 2005 in Bufalino, 2013).

L'educazione in tirocinio deve riflettere la natura della pratica professionale. Lo studente, infatti, dovrà essere esposto a problemi e ad esperienze contraddistinte da unicità delle situazioni, variabilità, incertezza e complessità in modo da sviluppare la capacità di affrontare le reali problematiche della pratica. Tuttavia l'attività principale degli studenti durante il tirocinio è l'apprendere e non solo il fare, pertanto le attività affidate devono avere un valore educativo. Il processo di formazione deve porre maggiore attenzione alle strategie di insegnamento e apprendimento per agevolare l'integrazione della teoria con la pratica. Deve aiutare gli studenti ad essere discenti attivi e futuri professionisti riflessivi, in grado di affrontare i cambiamenti (Saiani et al., 2009).

Sebbene il ruolo primario del tirocinio sia la socializzazione all'interno di un contesto lavorativo o l'esplorazione di un percorso professionale, tale esperienza veicola la possibilità di sviluppare competenze trasversali che possono influenzare in modo

² Manoukian O. (1990), *Stato dei Servizi*, Il Mulino, Bologna, p. 96

significativo l'efficacia delle prestazioni (Spencer et al., 2000). Durante il periodo di tirocinio, inoltre, possono essere sviluppate alcune abilità essenziali o *skills* comuni a differenti saperi accademici e professioni, come la capacità di analizzare un'informazione, di pensare creativamente, di esaminare problemi da diversi punti di vista o di comunicare efficacemente in maniera verbale e scritta.

Le competenze che l'università dovrebbe essere in grado di far crescere nel proprio studente non riguardano solo il piano dello studio e delle discipline, piuttosto si tratta di una *“situated knowledge che non è assicurata solo da insegnanti formali, ma si affida in gran parte a occasioni formative fondate sul learning by doing di matrice deweyana che ne consentono acquisizione e incremento”*³.

Nel tirocinio le conoscenze diventano azioni, le teorie divengono pratiche e le idee si trasformano in operazioni promuovendo, in tal modo, il sapere pratico-riflessivo capace di coniugare la pratica formativa alla situazione reale. Rappresenta, così, quell'apprendere dalla pratica, nella pratica, per la pratica (Giraldo, 2013).

In questo modo, il tirocinio dovrebbe divenire il luogo privilegiato in cui ogni studente riesce a elaborare un proprio originale processo di sintesi tra *sapere, saper fare, saper essere* nel quale ricomporre i vari apporti formativi acquisiti orientandoli alla pratica professionale concreta.

Tirocinio significa esperienza guidata di formazione pratica. Il termine è di origine latina: Tirone presso i Romani era la recluta del servizio militare, parola che per traslato era sinonimo di inesperienza ma contemporaneamente anche di esercizio necessario, intensivo e ripetuto. Con l'andare dei secoli, viene definito come un'alternativa utile ai fini della formazione dell'uomo come lavoratore (Maccario, 2014).

La parola *tirocinio* ha il significato fondamentale di “addestramento compiuto da un principiante, per lo più sotto la guida di un esperto, necessario per imparare a esercitare un'attività, una professione, un'arte o una disciplina” e di “periodo in cui si effettua tale preparazione” (GRADIT, 2000). Il termine italiano deriva dal latino *tirocinium*, composto da *tirone(m)*, “recluta”, “principiante” e dal suffissoide *-cinium* (da *canere*). (Cortelazzo et al., 1999).

Se storicamente il tirocinio era riconducibile a un mero esercizio applicativo, parcellizzato, ripetitivo, volto all'addestramento, conclusivo rispetto a una dimensione teorica da parte di uno studente, che senza coinvolgimento né responsabilità personali, osservava e contribuiva a un determinato processo di lavoro, al giorno d'oggi tale

³ Genovesi L., *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica*, cit., p. 57

definizione non è più adeguata. In quanto il tirocinio è diventato un vero e proprio circolo virtuoso che parte dall'osservazione e dall'esercizio di quanto avviene all'interno di un ambiente di lavoro e, grazie alla riflessione guidata e all'imitazione propria dell'uomo, diventa una "ri-assunzione" personale, nuova e originale rispetto a quanto visto, realizzato e già esistente (Bertagna, 2011).

L'importanza di una preparazione non soltanto teorica ma anche "costruita sul campo" è universalmente riconosciuta nella classe delle Lauree in Professioni sanitarie della riabilitazione (L/SNT2), tantoché è inserita nell'iter formativo universitario prendendo il nome di *tirocinio professionalizzante*. I nuovi corsi di laurea sono abilitanti alle professioni sanitarie, pertanto il corso di studi deve agevolare e garantire l'acquisizione di competenze professionali utilizzabili in modo immediato al termine dei tre anni del corso di laurea di I livello.

Il tirocinio è un ingrediente fondamentale nella formazione del futuro professionista sanitario, e altrettanto lo diventa la sua progettazione e la sua implementazione. Il professionista sanitario eserciterà la sua professione all'interno di un cosiddetto "campo" di competenza. Con quest'ultimo termine si vuole intendere *"l'uso abituale e giudizioso della comunicazione, delle conoscenze, delle abilità tecniche, del ragionamento clinico, delle emozioni, dei valori, della riflessione nella pratica quotidiana a beneficio del singolo individuo o della comunità"* (Epstein et al., 2002)⁴. La competenza è inoltre definita come una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata a una performance efficace e/o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito (Spencer & Spencer, 2003). Dunque il professionista sanitario esprime la sua competenza attraverso le sue conoscenze e le sue capacità di utilizzarle nel modo più appropriato per la risoluzione dei problemi, ma anche attraverso la comunicazione e la relazione interpersonale, e infine mediante le abilità tecniche e gestuali specifiche.

Una particolare attenzione è posta sugli aspetti comunicativo-relazionali nella dimensione della formazione. Colui che educa, e da cui lo studente apprende, nell'ambito del tirocinio è chiamato tutor o guida di tirocinio. Quest'ultimo nutre particolare interesse nella creazione di una relazione con lo studente improntata all'accoglienza, alla sollecitudine, alla fiducia, alla stima. Il tutor solitamente attua le condizioni necessarie per creare un clima di lavoro costruttivo basato sullo scambio di conoscenze, sulla cooperazione, sulla

⁴ Epstein R.M., Hundert E.M. (2002), *Defining and assessing professional competence*, JAMA, 287: 226-235

risoluzione positiva dei conflitti e sulle adeguate competenze comunicativo-relazionali (Maccario, 2014). Se tale relazione non viene instaurata, il tutor diverrà solo una persona potenzialmente “pericolosa” agli occhi dello studente, l’ennesimo scoglio da superare per raggiungere la meta.

In generale, il tirocinio intende sviluppare competenze professionali, identità e appartenenza professionale e una pre-socializzazione al mondo del lavoro. Le prime si ottengono facilitando i processi di elaborazione e integrazione delle informazioni; l’identità e l’appartenenza professionale sono frutto di un progressivo superamento da parte dello studente di immagini idealizzate riguardo la sua professione e di una successiva conferma della sua scelta. Il tirocinio ha come scopo anche una pre-socializzazione al mondo del lavoro facendo sperimentare allo studente il contatto con un contesto organizzativo: dalle relazioni lavorative ai rapporti interpersonali, dai valori ai comportamenti lavorativi che si possono manifestare (Ghidini A., Toscano M., 2013).

Il percorso di tirocinio, la scelta delle esperienze e la loro durata hanno dunque una grande valenza in termini di arricchimento intellettuale, tecnico e relazionale per lo sviluppo professionale successivo.

In conclusione, l’esperienza nel mondo reale permette allo studente di affrontare situazioni uniche e complesse che sono insolubili attraverso i soli approcci teorici; mentre attraverso l’osservazione e la riflessione è possibile afferrarne il significato. Mediante la riflessione lo studente può far emergere tacite comprensioni sorte attorno alle esperienze e può trovare un senso nelle situazioni caratterizzate da incertezza o unicità che talvolta sperimenta. Il tirocinio offre pertanto allo studente non solo la possibilità di imparare a fare ma piuttosto la possibilità di pensare sul fare, di approssimarsi ai problemi, di interrogarsi sui significati possibili di ciò che incontra nell’esperienza (Saiani et al., 2009).

Da questo punto di vista, un tirocinio universitario è anche un “esercizio di pensiero” e un allenarsi ad una “capacità di presenza” (Lizzola, 2009 in Gandolfi, 2015).

1.2 Le radici della didattica tutoriale

Il tirocinio è un’occasione per unire i diversi saperi e le differenti competenze, legandoli insieme attraverso un “pensiero complesso”, che si trasformerà successivamente in progettazione e pianificazione dell’azione (Gandolfi, 2015).

Nonostante la difficoltà di adattamento a questa società in continua evoluzione, l’esperienza del tirocinio si colloca come un momento dal profondo valore formativo che

promuove alti livelli di impegno, apprendimento e sviluppo (Kuh, 2008 in Bufalino, 2013).

La pratica del tirocinio si colloca, secondo Swetzer e King (Swetzer et al., 2013), all'interno di elementi chiave in ambito educativo che si configurano quali presupposti fondamentali atti a qualificarne e comprenderne il valore formativo:

- “engaged learning” grazie al quale gli studenti imparano meglio quando elaborano connessioni tra il diverso materiale educativo. Il termine *engaged* si riferisce ai metodi attraverso cui gli studenti vengono considerati come partner attivi nell'apprendimento. Essi quindi sono incoraggiati a ricercare nuove conoscenze mediante l'esplorazione autentica di problemi e domande. *Engagement* è definito come un modo di interagire con l'esperienza del tirocinio, come leva per trasformare l'esperienza in apprendimento e porre se stessi nella condizione di *learner*;
- “apprendimento esperienziale” secondo cui l'esperienza è una potente maestra, e ancora più efficace negli esiti di apprendimento se guidata, organizzata e strutturata. La pratica all'interno dell'esperienza di tirocinio consente di attivare un percorso di conoscenza personale che interessa il soggetto in una duplice riflessione: sull'azione vista come introspezione cognitiva passiva e sull'azione nel suo svolgersi. Il pensiero riflessivo si caratterizza come la condizione necessaria per sviluppare le potenzialità di apprendimento degli esseri umani durante tutta la vita (Alberici, 2008);
- “educazione per lo sviluppo civico e democratico” in cui ogni persona o professionista possiede una responsabilità nei confronti della comunità di cui fa parte e in cui riveste un ruolo attivo;
- “alto impatto delle pratiche educative”, che corrisponde ad un alto livello di coinvolgimento degli studenti, protagonisti delle attività svolte. Ci si riferisce a tutte le attività esperienziali didattico-formative dove la competenza da acquisire è la sommatoria tra pratica, riflessione e interiorizzazione del processo di apprendimento attivo (Kuh, 2008).

In questa chiave di lettura dell'esperienza di tirocinio, l'attenzione è diretta verso quattro concetti essenziali nel processo di apprendimento quali il *learning by doing*, la *riflessione nell'azione*, l'*active learning* e il *cooperative learning*.

Il metodo attivo si sviluppa principalmente alla fine dell'Ottocento da una critica al metodo interrogativo ed è caratterizzato dal fatto di porre i problemi nella loro totalità, anziché guidare lo studente alla soluzione attraverso una progressione analitica di quesiti. Tale metodo ha un'origine storica e logica ancora più lontana: deriva dai dialoghi socratici

tramandati da Platone, che trovano i loro punti di forza nella teoria della reminiscenza, secondo la quale anche l'uomo più incolto ha dentro di sé il sapere nella pratica del dialogo e nell'atteggiarsi ad allievo di fronte ad ogni interlocutore. Il pensiero di Socrate si è affermato con più forza e chiarezza nel pensiero di John Dewey, esponente principale del metodo attivo: nella sua teoria, infatti, si riscontrano l'ottimismo, l'ugualitarismo, la concezione dell'autonomia del soggetto e del rapporto tra allievo e maestro. Inoltre, per Dewey un metodo si definisce "attivo" quando l'allievo si trova in un'autentica situazione di esperienza, nella quale si presenta un problema come stimolo alla riflessione. Dunque l'allievo, grazie alle informazioni che dispone, ipotizza una soluzione e sottopone le sue idee alla prova dell'esperienza per determinare la loro validità. *"In termini generali – come sappiamo – l'esperienza è un processo di interazione tra il vivente e il mondo. Essa include pertanto un aspetto attivo (ciò che facciamo alle cose) e un aspetto passivo (le conseguenze che subiamo)"*.⁵ L'educazione è quindi un sistema elastico che si arricchisce e si modifica progressivamente grazie all'esperienza, sulla quale interviene a sua volta, modificandola. Gli allievi del metodo attivo sono più indipendenti dal formatore, più autonomi e generalmente più motivati. Le tecniche attive si propongono di porre al centro del momento formativo coloro che apprendono, attraverso la loro diretta partecipazione all'azione, ottenendo contemporaneamente un costante feedback rispetto al livello raggiunto. Il concetto che sta alla base dei metodi attivi è *learning by doing*, ossia "imparare facendo", rendendo partecipi gli studenti nel loro momento formativo. La pedagogia attiva, in quanto centrata sull'allievo e sul gruppo, parte proprio dai centri di interesse degli allievi per sviluppare il processo formativo. Anche il ruolo del docente cambia: egli risulta per lo più un facilitatore del processo formativo, ciò comporta quindi una maggiore complessità delle competenze richieste al ruolo, che prevede così la necessità di competenze emotive come l'empatia, l'ascolto, la gestione di rapporti interpersonali. La specificità del metodo attivo è quella di riferirsi prevalentemente all'individuo e alla creatività individuale, quindi ad obiettivi esclusivamente soggettivi in un'ottica che risulta ottimistica in quanto presuppone la capacità di migliorarsi (Ceriani, 1996).

Nel XX secolo viene alla luce grazie al filosofo Donald A. Schön il concetto di *riflessione sull'azione*. Uno dei temi centrali del suo pensiero è appunto il superamento della tradizionale scissione tra il pensare e l'agire, il sapere e il fare, il decidere e l'attuare. In

⁵ Dewey J., *Democrazia ed educazione*, a cura di E. Agnoletti, La Nuova Italia, Firenze, (1949), cit. pp. 186-189

particolare, Schön ha approfondito le modalità con cui i professionisti integrano la loro preparazione teorica con la pratica quotidiana. Spesso l'attività professionale consiste in un problem solving reso rigoroso mediante l'applicazione di teorie scientifiche e regole tecniche, ciò che il filosofo definisce come "razionalità tecnica". Tuttavia, negli anni questo approccio meccanicistico ha perso progressivamente una parte della sua legittimità, a favore di un approccio che considera ogni situazione nella sua complessità e nella sua unicità: la *riflessione-nell'azione* o, per usare un termine pedagogico, la capacità di *apprendere ad apprendere*. Il filosofo creatore del modello riflessivo sostiene che l'azione intelligente può essere guidata da due elementi basilari: la *conoscenza-nell'azione* e la *riflessione-nell'azione*. La prima si attua nei processi non logici, negli schemi d'azione chiamati anche script; talvolta però queste azioni possono produrre risultati inattesi che possono far riflettere la persona nel corso dell'azione, determinando così una modifica di quest'ultima durante il suo svolgimento. Si tratta appunto della riflessione nell'azione. *"Il nostro conoscere è normalmente tacito, implicito nei nostri modelli di azione e nella nostra sensibilità per le cose delle quali ci occupiamo. Sembra corretto affermare che il nostro conoscere è nella nostra azione. Analogamente, l'attività lavorativa quotidiana del professionista si fonda sul tacito conoscere dell'azione"*⁶. Considerare l'intelligenza dell'azione significa riconoscere al professionista, e alle sue competenze, un'autonomia rispetto al sapere accademico. Analogamente nelle esperienze di tirocinio, l'intelligenza dell'azione comporta l'allargamento del concetto di "teoria", intesa come insieme di regole per far funzionare la realtà, favorendo nello studente il processo di riflessione su ciò che fa (Schön, 2006).

Dalle tendenze della teoria dell'apprendimento attivo (*learning by doing*) e dell'approccio costruttivista emergono tre conclusioni fondamentali (Chiari, 2011):

1. l' "apprendere per sapere" non può mai essere separato dall' "apprendere per fare": la conoscenza e il suo uso procedono insieme; le abilità sociali non vanno insegnate in modo diretto, piuttosto vanno integrate con le materie e le attività che costituiscono i curricula formativi;
2. il modo migliore per apprendere le abilità sociali è nel contesto, pertanto gli obiettivi di apprendimento dovranno essere collocati in un ambiente reale e non astratto;
3. identificare adeguati metodi didattici è più produttivo rispetto a identificare quali abilità promuovono meglio il transfer o l'adattabilità. In particolare è fondamentale

⁶ Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, cit. p. 76

applicare le abilità esistenti a nuovi contesti, dare agli studenti continui feedback riguardo il loro modo di operare, ragionare o apprendere, utilizzare contesti di apprendimento basati su problemi e attivare processi induttivi che favoriscano i processi sperimentali e di ricerca.

Lo studente occupa il ruolo del protagonista nel processo di apprendimento; è in primo piano rispetto al docente o tutor in un contesto che prende il nome di *active learning*. Tale metodo richiede agli studenti di ragionare e pensare mentre svolgono attività di apprendimento significative per il loro futuro professionale. L'elemento saliente è la motivazione che spinge lo studente ad apprendere. Gli studiosi Bonwell ed Eison (Bonwell et al., 1991) analizzando la letteratura a riguardo concludono affermando che l'*active learning* porta gli studenti a dimostrare le loro attitudini aumentando in essi stessi la capacità di riflessione nell'azione che svolgono.

È in questo contesto che si collocano i modelli di apprendimento in cui lo studente, con il suo ruolo attivo, interagisce ed opera con gli altri.

Dal Costruttivismo della prima metà del Novecento, che vede Jean Piaget come massimo esponente, emerge la convinzione dell'impossibilità dell'individuo di conoscere la realtà oggettiva. La costruzione della conoscenza può essere perciò vista come un processo dinamico aperto alla competizione intellettuale. Secondo Vygotsky, lo sviluppo cognitivo è un processo sociale e la capacità di ragionare aumenta nell'interazione con i propri pari e con persone maggiormente esperte (Cardellini et al., 1999). Lo scopo di lavorare in gruppi è anche quello di sviluppare abilità nel ragionamento critico.

Alcuni movimenti pedagogici come il *cooperative learning* danno molta importanza all'apprendimento attivo, alla reciprocità e corresponsabilità tra le persone in apprendimento, al miglioramento delle relazioni sociali per favorire lo sviluppo delle conoscenze, che risultano particolarmente efficaci se rivolte poi al mondo del lavoro. L'*apprendimento cooperativo* è un processo di istruzione che coinvolge gli studenti nel lavoro di gruppo per raggiungere un fine comune. È caratterizzato da una positiva interdipendenza tra i membri del gruppo che fanno affidamento gli uni su gli altri per raggiungere lo scopo, da una responsabilità individuale, da un'interazione faccia a faccia perché è necessario che i membri del gruppo lavorino in modo interattivo e infine da una valutazione del lavoro secondo i criteri di efficacia e funzionalità. Inoltre è necessario creare un rapporto di collaborazione tra i membri (Cardellini et al., 1999). *“Il gruppo - gruppo di lavoro e di studio - è la struttura magica per moltiplicare le energie, per creare apprendimento e capacità di pensare, ma anche per ridare equilibrio all'azione degli*

individui, per creare buone prassi, buone relazioni, buoni climi di apprendimento, di lavoro, di salute mentale, di vita”⁷.

Accanto alla necessità di un impianto metodologico-didattico indirizzato allo sviluppo della partecipazione, dell’interdipendenza, della responsabilità-autonomia e del pensiero cooperativo è diventata prioritaria anche una differente impostazione sui “saperi” in relazione all’esperienza. Un contributo importante riguardo ciò è stato dato da Howard Gardner con la sua teoria delle *intelligenze multiple* e recentemente da Robert Stenberg. Quest’ultimo afferma che l’intelligenza implica un equilibrio tra elaborazione di tipo analitico, creativo e pratico delle informazioni. *“In ciascuno di noi - scrive Sternberg - sono presenti le più svariate combinazioni di intelligenza analitica, creativa e pratica. Noi dobbiamo sviluppare tutti questi aspetti della nostra mente, non uno solo”*⁸. Nella vita quotidiana sono importanti tutti i tre tipi di intelligenze perché sottostanno a diverse esperienze utili alla formazione del futuro professionista (Chiari, 2011).

Ad oggi è molto più sfumata la distinzione tra teoria e pratica, tra luoghi di apprendimento delle conoscenze e luoghi di apprendimento delle competenze professionali. Per concludere, un agire in esperienza è caratteristica fondamentale di un felice percorso di tirocinio, *“occasione programmata di riorganizzazione del sapere in funzione del fare”*⁹.

1.3 Il tutor: la figura chiave per lo studente in tirocinio

Considerando il recente “Protocollo d’Intesa tra la Regione del Veneto e le Università degli Studi di Padova e Verona in materia di Professioni Sanitarie di cui alla L. 251/2000” datato 7 luglio 2016, si denotano due figure responsabili dei processi formativi tutoriali:

1. Il tutor didattico aziendale che *“è prioritariamente un dipendente dell’azienda sede del corso, o un dipendente dell’Università, appartenente al profilo professionale della medesima Professione Sanitaria del corso di laurea a cui è riferito, al quale è affidato il supporto e l’orientamento dello studente nel proprio percorso di tirocinio nelle unità operative e nei servizi aziendali”* (Allegato C - Personale del S.S.R. del *Protocollo d’Intesa tra la Regione del Veneto e le Università degli Studi di Padova e Verona in materia di Professioni Sanitarie di cui alla L. 251/2000*). In generale, garantisce l’acquisizione e la padronanza delle competenze professionali caratterizzanti il profilo della Professione Sanitaria a cui il corso di laurea è rivolto. Ha le funzioni di

⁷ Chiari (2005), Introduzione al seminario di Johnson e Johnson, *Leadership e apprendimento cooperativo*, Erickson, Bolzano

⁸ Sternberg e Spear-Swerling, *Le tre intelligenze*, 1997, cit. p. 32

⁹ Bartolini A., *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Il Segno dei Gabrielli, Cariano (2006), cit. pag. 9

progettazione, organizzazione e gestione dei percorsi di tirocinio approvati; predisposizione e realizzazione delle procedure per la valutazione formativa dello studente in tirocinio; infine predisposizione della relazione annuale dell'attività svolta (risultati, potenzialità ed eventuali criticità) ed elaborazione di nuove proposte atte a migliorare la pratica clinica nei contesti sede di tirocinio.

2. La guida di tirocinio aziendale che *“è un dipendente dell'azienda U.L.S.S. sede del corso, e/o un dipendente dell'Università nelle aziende ospedaliere, appartenente al profilo professionale della medesima professione sanitaria del corso di laurea a cui è riferito che, durante lo svolgimento della propria attività nell'unità operativa o servizio di assegnazione, affianca gli studenti a lui affidati per il tirocinio; deve avere elevate competenze tecnico-cliniche ed esperienza professionale in ambito clinico non inferiore a due anni”* (Allegato C - Personale del S.S.R. del *Protocollo d'Intesa tra la Regione del Veneto e le Università degli Studi di Padova e Verona in materia di Professioni Sanitarie di cui alla L. 251/2000*). Ha il compito di garantire l'inserimento degli studenti nell'unità operativa/servizio dove ha luogo il tirocinio e, conformemente agli obiettivi previsti, li aiuta nell'acquisizione delle competenze professionali e della capacità di agire nel contesto organizzativo specifico. Infine ha un ruolo importante nella compilazione delle schede di valutazione dello studente per quanto riguarda le competenze e la partecipazione agli incontri dedicati all'organizzazione e alla valutazione delle esperienze di tirocinio.

Talvolta la funzione di guida di tirocinio può essere assunta anche dal tutor didattico aziendale, purché siano garantite entrambe le funzioni. Di seguito, si parlerà di *tutor* intendendo la figura professionale specifica del corso di laurea in questione, con ruolo attivo nel processo di formazione degli studenti in tirocinio.

Il tutor possiede particolari capacità maieutiche, ossia aiuta lo studente-persona a conoscere se stesso e la realtà circostante permettendogli attraverso le domande di far emergere la soluzione del problema. Lo strumento maieutico di maggiore impatto è la domanda in quanto attiva un processo di riconnessione interna centrato non sul giudizio, ma sulla capacità delle stesse persone di riconoscere i punti che necessitano di trasformazione e rielaborazione. Il tutor utilizza la tecnica delle domande non dà pareri, piuttosto permette l'emersione del sommerso, facendo affiorare motivazioni, aspettative, percezioni, problemi di comunicazione e timori. Novara afferma: *“L'utilizzo della domanda come forma di esplorazione, di ricerca, di individuazione di esiti sostenibili è una strategia innovativa per le relazioni d'aiuto. Occorre superare le modalità*

relazionali basate sul giudizio, sul consiglio o sull'interpretazione"¹⁰ (Moscatiello M. et al., 2012).

Le azioni educative proprie della figura del tutor si connettono etimologicamente al verbo latino *tutori* (da *tueri*) che significa “protezione e sostegno di una persona ritenuta più debole”. Questo concetto si completa grazie al collegamento al termine latino *auctor*, con cui si indica l'azione di colui che promuove, fonda e garantisce la crescita attraverso il legame sociale tra due persone riconoscendone autonoma forza di crescita (Sandrone, 2013).

La *tutorship* si propone come funzione educativa che, all'interno di un preciso percorso formativo del discente, cerca di attivare e presidiare dispositivi educativi volti a far acquisire allo studente competenze professionali complesse che non si traducono nella semplice imitazione di modelli o nell'esecuzione meccanica di procedure, ma che presuppongono capacità di progetto, di riflessività costante nei confronti del proprio agire. Qualità cruciali all'interno di una professione quale quella sanitaria che richiede costantemente capacità di processo e di decisionalità per organizzare un'assistenza appropriata e spesso tempestiva (Montagna L., 2002).

La relazione tutor-studente si traduce in un “dispositivo emancipatorio”, che è parte integrante dell'esperienza di tirocinio. Ha l'obiettivo di far acquisire nuove consapevolezze riguardanti i processi di apprendimento, affiancando a queste il riconoscimento dei processi emotivi propri di ogni apprendimento (Ghidini et al., 2013). Le competenze del tutor si sviluppano quindi in tre direzioni: le competenze intellettive, trasversali e relazionali. Il tutor è un facilitatore degli studenti nell'acquisizione di competenze intellettive, adoperando ad esempio il metodo dell'apprendimento per problemi in piccoli gruppi. Le competenze del tutor possono essere trasversali, cioè comuni a tutti i metodi di apprendimento, e specifiche, che riguardano singoli metodi di apprendimento. Alcune competenze trasversali sono: favorire la comunicazione circolare, facilitare le fasi di sviluppo di un gruppo, stimolare l'apprendimento del gruppo ponendo domande, riformulare quanto detto mediante la tecnica dell'ascolto attivo, trattare i conflitti e infine facilitare la valutazione del processo di gruppo. Contemporaneamente il tutor dimostra anche competenze di tipo relazionale, facilitando negli studenti l'acquisizione di abilità nel campo della comunicazione interpersonale attraverso lavori

¹⁰ Novara D. (2011), *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*, Casale Monferrato: Edizioni Sonda

in piccolo gruppo al fine di attuare la modalità di ascolto attivo e di stimolare l'apprendimento (Sasso et al., 2003).

Il tutor dunque non attiva solo conoscenze tecniche, ma anche, in fondo, una capacità di avere cura di sé. Un mandato molto forte all'interno di un contesto professionalizzante come quello sanitario: avere cura di sé per avere cura dell'altro. Imparare ad ascoltarsi per poter ascoltare l'altro (Montagna L., 2002).

1.4 Il percorso di tirocinio al Corso di Laurea di Logopedia dell'Università degli Studi di Padova

Presso il Corso di Laurea di Logopedia dell'Università degli Studi di Padova alle attività didattiche si affiancano le attività di tirocinio guidato nei servizi sanitari specialistici pubblici e altre strutture di rilievo scientifico e di valenza per il soddisfacimento degli obiettivi formativi.

“L'Attività formativa pratica e di tirocinio clinico viene svolta con la supervisione e la guida di tutori professionali appositamente formati e assegnati dal CCL sulla base della disponibilità offerta dalle Aziende e dagli Enti convenzionati con l'Università o dal docente Coordinatore, in base alla presenza di requisiti tecnico-professionali e di capacità didattiche” (art 5 – comma 1 Regolamento didattico del corso di laurea in logopedia (abilitante alla professione sanitaria di logopedista)).

“Il tirocinio si svolge prevalentemente nella sede didattica del Corso, ma può svolgersi anche in Enti e Aziende sanitarie e non, in ambito regionale, extraregionale ed extranazionale, sulla base di specifici accordi e convenzioni secondo gli obiettivi formativi previsti” (art. 5 – comma 5 Regolamento didattico del corso di laurea in logopedia (abilitante alla professione sanitaria di logopedista)).

L'attuale piano formativo del corso di laurea assegna al tirocinio complessivamente 60 CFU (crediti formativi universitari) così suddivisi:

1° ANNO: 7 CFU, 175 ore

2° ANNO: 20 CFU, 500 ore

3° ANNO: 33 CFU, 825 ore

I crediti, come si può notare, aumentano gradualmente dal 1° al 3° anno così come accrescono le competenze grazie alle esperienze di tirocinio.

Le attività di tirocinio sono state pensate e programmate al fine di guidare lo studente ad acquisire una graduale e progressiva competenza professionale rispetto agli atti professionali specifici previsti dal profilo professionale del logopedista.

Le tre macro aree in cui si può sviluppare l'attività logopedica di prevenzione e di trattamento riabilitativo, e su cui si basa anche il tirocinio, sono: l'area della neuropsichiatria infantile, l'area neurologica e quella otorinolaringoiatrica (Allegato 1 - *Regolamento didattico del corso di laurea in logopedia (abilitante alla professione sanitaria di logopedista)*).

L'esperienza di tirocinio del 1° anno è finalizzata all'orientamento dello studente agli ambiti professionali e all'acquisizione delle competenze di base: l'osservazione della relazione tra professionista sanitario e paziente/familiari/altri operatori e del team multiprofessionale, l'analisi della persona sana e dello sviluppo psico-motorio nonché linguistico del bambino nei primi anni di vita. Per giungere a tali obiettivi sono stati redatti incontri formativo-informativi nelle future sedi di tirocinio clinico, giornate dedicate all'attività didattica tutoriale di approfondimento su aspetti linguistico-comunicativi nelle varie fasce d'età, e infine un periodo di tirocinio presso alcune strutture educative del comune di Padova.

Il tirocinio del 2° anno è finalizzato ad acquisire competenze professionali nei contesti clinici in cui lo studente può raggiungere abilità intellettive, relazionali e pratiche. Durante i percorsi di tirocinio in ambito clinico gli studenti apprendono le modalità di raccolta dati e di valutazione del paziente; individuano i bisogni di salute in ordine di priorità; apprendono una metodologia di analisi basata sull'identificazione dei segni di una specifica patologia, elaborando quindi un'ipotesi interpretativa e riconoscendo deficit e compensi. Gli studenti sono inoltre sollecitati a riflettere riguardo le decisioni cliniche del professionista sanitario, che rappresentano l'integrazione tra l'esperienza del logopedista e l'utilizzo coscienzioso, esplicito e giudizioso delle migliori evidenze scientifiche disponibili, mediate dalle preferenze del paziente e dagli elementi specifici del contesto. Il calendario delle attività di tirocinio è formato da esercitazioni in aula su casi clinici presentati dai tutor competenti e dal tirocinio presso le varie strutture convenzionate (3 turni da 3 settimane ciascuno per un totale di 500 ore).

Infine, il tirocinio del 3° anno è finalizzato all'approfondimento specialistico e all'acquisizione di conoscenze e metodologie inerenti l'esercizio professionale, la capacità di lavorare in team multidisciplinare e in contesti organizzativi complessi. Aumenta il valore assegnato alle esperienze di tirocinio stesso, tantoché lo studente può sperimentare una graduale assunzione di autonomia e responsabilità mediante la costante supervisione di logopedisti esperti nei vari settori specialistici. In questo modo, lo studente acquisisce una metodologia di trattamento: dalla preparazione del setting alla predisposizione alla

relazione, dalla realizzazione dell'esercizio alla restituzione del risultato al paziente stesso. Oltre a tutto, il tirocinante acquisisce competenze metodologiche di ricerca scientifica anche a supporto dell'elaborazione della tesi, nonché elementi di gestione e management utili allo sviluppo professionale nei contesti di lavoro. Il calendario delle attività di tirocinio è formato, ancora una volta, da esercitazioni in aula su casi clinici presentati dai tutor competenti e dal tirocinio presso le varie strutture convenzionate (5 turni da 3 settimane ciascuno per un totale di 825 ore).

Durante il tirocinio presso le strutture sanitarie convenzionate, lo studente del 2° e 3° anno è tenuto a compilare e a mantenere aggiornata la cartella di tirocinio che deve contenere: il diario giornaliero degli atti professionali svolti, firmato dal tutor e completato con data, orario e sede di tirocinio; le relazioni logopediche relative ai casi clinici osservati. Questa documentazione attesta, con l'ausilio delle schede di valutazione strutturate, il conseguimento dei risultati attesi (Allegato 1 - *Regolamento didattico del corso di laurea in logopedia (abilitante alla professione sanitaria di logopedista)*).

2. La valutazione costruttiva

*Se non avete un amico che vi corregga i difetti,
pagate un nemico che vi renda questo servizio.*

Pitagora

2.1 La valutazione del tirocinio professionalizzante: terminologia

La valutazione nel sistema universitario ha assunto in questi ultimi anni, sia a livello nazionale che internazionale, importanza fondamentale per le sue vaste implicazioni nei diversi contesti: politico, economico e sociale.

Il termine *valutare* deriva dal latino *valitus* (dal verbo *valere*) che significa letteralmente avere prezzo, stimare, dare un prezzo. In senso etimologico, la valutazione è il processo mediante il quale si attribuisce un “valore” ad un oggetto, un’azione o un evento. Dunque valutare è un’attività attraverso la quale le persone esprimono un giudizio riguardo a un fatto rilevante e significativo.

La valutazione è, quindi, un processo necessario attraverso il quale viene elaborato un giudizio sulla performance degli studenti che apprendono, nei contesti di pratica professionale, performance relative a specifiche competenze che lo studente stesso deve raggiungere. Attraverso la valutazione e in particolare attraverso “il che cosa è accertato” e “il come l’accertamento è condotto” si esprimono i valori e la filosofia formativa del corso di laurea; allo stesso tempo la valutazione si propone di sviluppare una condivisione dei valori educativi all’interno della comunità di formatori (Saiani et al., 2011).

Valutazioni e giudizi con riferimento a persone, imprese e istituzioni, a processi e a risultati, costituiscono un’attività che è sempre stata svolta anche se con modalità spesso informali e non basate su «elementi oggettivi». Mentre l’attività di valutazione formalizzata, cioè basata su approcci sistematici, si è molto sviluppata solo negli ultimi decenni – e ciò è spesso dovuto alle molte leggi e normative che la impongono – divenendo uno strumento irrinunciabile del management delle attività, dei programmi e delle politiche di intervento in campo economico e sociale delle amministrazioni pubbliche, soprattutto laddove si producono servizi alla persona di pubblica utilità (Bini et al., 2003).

Dalla seconda metà del XX secolo, la crescita dei modelli manageriali all’interno del sistema universitario ha condotto verso la stabilizzazione di “una cultura che evolve, ponendo l’attenzione sui principi del mercato” (Semeraro, 2006 in Aquario, 2009). Da un lato ciò significa che c’è una sempre maggior attenzione al rapporto costi-benefici e alla

competitività; dall'altro si nota la supremazia nell'erogazione delle prestazioni delle aziende private su quelle pubbliche.

In termini generali, la valutazione garantisce varie finalità a più soggetti. Allo studente permette di acquisire con gradualità le competenze professionali con il conseguente passaggio all'anno successivo, comprendere le proprie potenzialità e debolezze, incoraggiare le abitudini di autoriflessione e autovalutazione, infine rinforzare i valori professionali. Ai formatori assicura di certificare il raggiungimento degli obiettivi secondo gli standard di competenze attese ai diversi livelli, classificare i livelli di preparazione, revisionare gli standard di competenze per gli studenti ai diversi livelli di formazione, fornire dati sull'insegnamento clinico e teorico per promuovere cambiamenti all'interno dei curriculum tra le diverse attività formative, infine fornire dati per rivedere il sistema di valutazione e per la ricerca formativa. Per ultimo, ai cittadini garantisce laureati con competenze professionali certificate (Saiani et al., 2011).

Il processo di valutazione che si realizza durante il percorso di apprendimento in tirocinio dello studente presenta modalità tipiche della *valutazione formativa*; mentre alla fine di ciascun anno di corso e del triennio assume modalità a carattere *certificativo o sommativo* (Saiani et al., 2011). La *valutazione formativa* è utile per seguire lo studente in tutte le fasi dell'apprendimento e per predisporre interventi di rinforzo adeguati in caso di mancato conseguimento dell'obiettivo. Mediante la *valutazione formativa* si controlla il processo di apprendimento clinico/professionale perché, durante le esperienze di tirocinio, fornisce il feedback agli studenti per incoraggiarli a progredire nello sviluppo delle competenze. Gli scopi della *valutazione formativa* sono principalmente di due tipi: da un lato informare, proporre strategie e incoraggiare gli studenti verso lo sviluppo delle conoscenze e abilità professionali; dall'altro identificare le aree rispetto alle quali sono necessari ulteriori apprendimenti e quindi fornire dati per una diagnosi formativa, che è la fase necessaria per progettare piani personalizzati di apprendimento. Tale valutazione deve essere garantita dal sistema tutoriale durante le esperienze di tirocinio; in particolare dal tutor/guida che affianca lo studente e ne osserva le performance dello studente stesso. La *valutazione formativa* assieme ad altri elementi contribuisce alla *valutazione sommativa*. La *valutazione sommativa* (chiamata anche *certificativa*) documenta il livello di competenza raggiunta dallo studente, lo sintetizza in un voto e consente di adottare le necessarie decisioni pedagogiche a seguito del successo/insuccesso dello studente. Viene effettuata alla fine di ogni anno di corso per decidere se lo studente può accedere all'anno successivo e ai tirocini dell'anno successivo, a seconda di quanto prevede il Regolamento

didattico, e alla fine del percorso di studi. La valutazione sommativa delle competenze raggiunte dallo studente richiede la maggior obiettività possibile che è garantita dalla collegialità di una Commissione e dalla scelta di criteri chiari e trasparenti ai quali corrispondono punteggi/voti graduati e condivisi.

La valutazione si attua attraverso strumenti di valutazione come le *scale di giudizio*, le *liste descrittive*, i *fatti significativi*, la *valutazione non gerarchica* e la *valutazione del potenziale* (Trotta et al., 2005).

La tecnica di valutazione più antica e più in uso è la *scala di giudizio*, che si articola in una serie di fattori, ciascuno dei quali si riferisce ad una determinata caratteristica dello studente, a un aspetto del suo comportamento o delle sue prestazioni. A ogni fattore può essere assegnata una valutazione in un intervallo di giudizio compreso tra un livello di rendimento scadente e uno di buona qualità. Attraverso le *liste descrittive*, il valutatore formula un giudizio sugli aspetti salienti del comportamento, della personalità e della prestazione dello studente. Le liste possono essere organizzate in elenchi di frasi, in forma descrittiva o interrogativa, e sono specifiche in quanto strettamente riferite al tipo di lavoro che l'individuo svolge o a fattori particolari da valutare. Al valutatore è richiesto di segnalare la veridicità o meno, con una risposta dicotomica sì/no, dell'espressione riferita alla persona da valutare. La valutazione vera e propria avviene in un secondo momento, attribuendo un valore alle varie affermazioni o domande contrassegnate dal valutatore. Il metodo di valutazione dei *fatti significativi* o incidenti critici prevede che ogni valutatore registri i fatti più rilevanti legati al comportamento o prestazione della persona. Fatti significativi sono tutti quei fatti – quindi non opinioni, giudizi, generalizzazioni – che differenziano un comportamento/prestazione positivo da uno negativo. La *valutazione non gerarchica* richiede un giudizio da parte di persone diverse dal proprio superiore o dalla direzione. Si muove su due binari principali: la valutazione orizzontale, dove il giudizio è espresso dai colleghi dell'interessato; la valutazione dal basso verso l'alto, in cui il giudizio viene espresso dai subordinati della persona interessata. Fa parte di questa tipologia di valutazione anche *l'autovalutazione*, che fa esprimere un giudizio su se stessi, sulla proprio prestazione e sul proprio lavoro, espresso sotto forma verbale o scritta dalla persona interessata. Ciò non sostituisce la valutazione del valutatore, ma la integra. Infine la *valutazione del potenziale*, con l'obiettivo di individuare e giudicare i punti di forza, le carenze e le possibilità di ciascun individuo, rappresenta uno degli strumenti per ottenere la massimizzazione attuale e futura di ogni

persona. Richiede un giudizio sulla capacità e sulla possibilità dell'individuo di progredire, oltre il livello attuale, sulle sue attitudini, ambizioni e aspirazioni.

La valutazione degli effetti delle azioni formative deve tenere in considerazione diversi elementi che possono influenzare, positivamente o negativamente, i partecipanti al percorso educativo. Dunque è utile includere alle competenze ottenute anche tutte le informazioni non previste che vanno a concorrere, insieme al profitto, al risultato finale (Trotta et al., 2005).

2.2 Lo sviluppo delle competenze professionali

Valutare è una caratteristica fondamentale in ogni processo di crescita formativa.

L'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) riporta due ragioni principali riferite alla valutazione ed in particolare alla valutazione delle competenze di carattere generale:

1. la prima è di natura formale in quanto l'Agenzia è legata a obblighi in merito alla valutazione non solo dei processi e degli input dell'offerta formativa, ma anche della *“qualità dei risultati e dei prodotti delle attività di gestione, formazione, ricerca”*. Inoltre *“costituiscono tra l'altro oggetto della valutazione [...] l'efficienza e l'efficacia dell'attività didattica sulla base di standard qualitativi di livello internazionale, anche con riferimento agli esiti dell'apprendimento da parte degli studenti e al loro adeguato inserimento nel mondo del lavoro”¹¹*.

2. la seconda si riferisce alla possibilità di fornire informazioni, non soltanto rispetto a procedure ma anche a risultati ottenuti dal sistema universitario nella didattica, che sono di attuale interesse da parte di diversi gruppi di *stakeholder* coinvolti (imprese, università, studenti e loro famiglie, contribuente italiano e Pubblica Amministrazione). Tra l'altro queste competenze non sono monitorate né valutate negli Atenei proprio perché non sono oggetto di uno specifico insegnamento, ma fanno parte di quel bagaglio intangibile che ogni docente/tutor dovrebbe trasmettere nel processo educativo.

Le competenze in questione sono precisamente quattro (documento ANVUR, 2015):

- *critical thinking*, che riguarda il saper leggere, discutere e interpretare un testo mai visto prima, esercitando su di esso un pensiero critico;
- *problem solving*, ossia l'abilità di risolvere problemi nuovi;
- *decision making*, che collegato all'abilità di *problem solving* permette di prendere decisioni in un arco di tempo limitato;

¹¹ Dal documento ANVUR *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani* 2014 (2015), Roma

○ ability to communicate, cioè l'abilità di comunicare e di relazionarsi con gli altri.

Queste abilità sono indagate a priori, non vengono insegnate, anzi si sviluppano grazie agli insegnamenti che lo studente apprende durante le lezioni e mette in pratica nel periodo di tirocinio. Tale valutazione sposta l'attenzione dall'attività dell'insegnamento a quella dell'apprendimento di fatto ottenuto dagli studenti, attraverso gli approcci descritti dai modelli *learning by doing* e *riflessione nell'azione*.

Nel caso in cui l'ambiente di apprendimento sia l'esperienza di tirocinio, si aggiungono altre competenze che sono proprie del lavoro in team e sono spesso assenti nel processo della didattica frontale. Si parla di *partecipazione* dello studente al proprio processo di apprendimento, *responsabilità* nei confronti del proprio lavoro di studente e anche dei propri colleghi, *riflessione* sul significato del proprio agire, *condivisione* di idee, materiali, informazioni e dati. Infine esiste un'altra abilità di gruppo fondamentale nel campo delle professioni sanitarie definita come *caring*, ossia prendersi cura degli altri. Sono le famose "Social Skills" di cui si sente molto parlare nei contesti di apprendimento di gruppo, ma che risultano ancora poco praticate e analizzate a livello didattico-universitario (Chiari, 2011).

In questa chiave di lettura, l'ANVUR definisce cinque step fondamentali per indagare la qualità della formazione (Pastore, 2015):

1. la definizione dei risultati di apprendimento attesi
2. la progettazione e la pianificazione del percorso formativo
3. il monitoraggio e la valutazione dei risultati del processo formativo
4. la promozione di azioni di miglioramento
5. la documentazione di quanto ottenuto e di quanto realizzato.

La valutazione non è più solo un momento finale nel processo formativo, ma piuttosto un elemento centrale in grado di valorizzare la natura attiva e organica del processo di insegnamento-apprendimento. Pertanto il feedback riveste una posizione rilevante, perché consente di monitorare il progresso degli studenti e di progettare azioni didattiche rispondenti al contesto (Pastore, 2015).

La valutazione si configura come un processo didattico multidimensionale e bi-univoco. Multidimensionale perché coinvolge ampie risorse e si realizza a diversi livelli gerarchici: docente, studente, corso di studio, facoltà e ateneo, instaurando relazioni durature tra gli attori. Bi-univoco in quanto si esercita in ambedue le direzioni, è dunque uno scambio tra chi eroga e chi fruisce del servizio. Pertanto sia la persona che eroga il servizio sia quella che ne fruisce svolgono un ruolo attivo. Svolgono un ruolo attivo nel processo di

erogazione e fruizione della didattica universitaria gli studenti, i quali costituiscono gli utenti diretti e sono detti anche “clienti esterni”, e il personale docente e tecnico, definito “cliente interno”, che sta a contatto diretto con lo studente. Nel contesto universitario italiano, la valutazione si basa sulle reazioni dei “clienti esterni” che fruiscono del servizio e dei “clienti interni” che lo erogano. La soddisfazione erogata e fruita espressa dagli attori è idonea a descrivere la qualità di un corso universitario. Lo studente, perciò, è un testimone dell’evento didattico ed è in grado di rappresentarne la qualità meglio di chiunque altro. In definitiva, la *student satisfaction* è uno degli indicatori utilizzati per formulare un giudizio completo e consapevole sulla qualità della didattica universitaria (Fabbris, 2002).

2.3 La valutazione dello studente in tirocinio al Corso di Laurea di Logopedia dell’Università degli Studi di Padova

Attualmente la valutazione dello studente in tirocinio viene effettuata al termine dell’anno in corso ed è composta da due parti principali: 1) la valutazione del tirocinio mediante la compilazione della “Scheda di valutazione del tirocinio” e l’analisi degli elaborati prodotti dallo studente, per ogni turno; 2) l’esame di tirocinio.

“La valutazione del tirocinio è espressa in trentesimi e registrata nel libretto. Tale valutazione è parte integrante del curriculum dello studente, e contribuisce al calcolo del voto finale di laurea” (Art. 5 – comma 4 *Regolamento didattico del corso di laurea in logopedia (abilitante alla professione sanitaria di logopedista)*).

Al termine di ciascun periodo di tirocinio, di durata trisettimanale per ogni sede, il tutor/guida è tenuto a compilare la “Scheda di valutazione del tirocinio” per ciascun studente e successivamente a inviarla al Coordinatore aziendale delle attività formative, che provvede a raccogliere ed elaborare le varie schede per ogni singolo studente. La “Scheda di valutazione del tirocinio” è suddivisa in quattro aree di interesse specificatamente logopedico e un’ultima di carattere attitudinale:

- A. Valutazione logopedica: si valuta se lo studente è in grado di individuare i dati clinici rilevanti, individuare e somministrare i test (o strumenti) necessari rielaborandone i dati, individuare eventuali approfondimenti diagnostici;
- B. Bilancio logopedico: si indaga se lo studente sa riconoscere il disturbo, elaborare il profilo funzionale del paziente con punti di forza e di debolezza e infine formulare una prognosi;
- C. Piano di intervento logopedico: si analizza se lo studente riesce ad individuare il piano di trattamento adeguato, con appropriati obiettivi, metodi, tecniche, procedure,

modalità di terapia e tempi; si osserva inoltre se sa utilizzare almeno una procedura riabilitativa;

D. Relazione logopedica di un caso clinico: si valuta se lo studente sa elaborare una relazione logopedica rispetto a un paziente osservato durante il periodo di tirocinio;

– Attitudine professionale: si considerano la collaborazione e l'integrazione dello studente con il gruppo di lavoro, il comportamento tenuto nel setting clinico, l'interazione coi pazienti e con l'equipe multidisciplinare e infine l'etica professionale.

Per ciascuna voce di ogni area (A,B,C,D, attitudine professionale) il tutor/guida deve esprimere la propria valutazione sotto forma di voto in trentesimi; successivamente viene effettuata la media di settore per ogni area, che risulterà quindi un voto in trentesimi. La valutazione finale ottenuta dalla "Scheda di valutazione del tirocinio" è dunque la media complessiva dei voti assegnati allo studente per ciascuna area. Se un item non può essere valutato durante il tirocinio, il tutor/guida lascia la casella in bianco; in tal modo la correzione della media di settore, in cui risulta presente un item non valutato, avviene successivamente a cura del Coordinatore.

È importante inoltre specificare che i criteri con cui vengono assegnati i voti sono differenti tra le quattro aree logopediche e l'attitudine professionale.

Per le prime sono:

30: criterio completamente raggiunto

29 – 28: criterio raggiunto ma con qualche incertezza

27 – 26: presenza di lacune

25 – 24: presenza di lacune e incertezze

≤ 23: presenti significative lacune e incertezze che richiedono un approfondimento negli ambiti carenti (da evidenziare e definire con il Direttore).

Invece, nella valutazione dell'attitudine professionale può essere presente un decremento di punti dalla media del voto di tirocinio, nel momento in cui sono presenti lacune, incertezze o dubbi:

≥ 29: voto escluso dalla media

da 28.9 a 28: decremento di 0.5 punti dalla media

da 27.9 a 27: decremento di 1.0 punti dalla media

da 26.9 a 26: decremento di 1.5 punti dalla media

25.9 – 24: decremento di 3 punti dalla media

< 24: decremento di 4 punti dalla media con segnalazione alla Direzione.

L'analisi "longitudinale" delle varie schede per ogni studente permette, in itinere, di rilevare eventuali competenze particolarmente carenti o eccellenti.

Insieme al punteggio ottenuto dalla "Scheda di valutazione del tirocinio", concorrono alla votazione finale e annuale del tirocinio anche gli elaborati prodotti dallo studente: il diario giornaliero degli atti professionali e le relazioni logopediche dei casi clinici. Questi documenti vengono corretti e valutati sempre dal tutor/guida referente per la sede in cui lo studente ha svolto il suo tirocinio.

In sede di valutazione finale del tirocinio, al termine dell'anno in corso, la Commissione d'esame nominata ad hoc dal CCL, formata dal Coordinatore aziendale delle attività formative e dai diversi tutor/guide, può quindi disporre di un profilo complessivo dello studente attraverso un esame teorico-pratico da effettuarsi al termine del tirocinio.

"L'ammissione all'esame avviene solo se, al termine delle ore previste per il tirocinio stesso, vengono giudicati raggiunti gli obiettivi formativi. Il tirocinio viene superato solo se, al termine delle ore previste per il tirocinio stesso, vengono giudicati raggiunti tutti gli obiettivi. In caso contrario, lo studente dovrà ripetere l'intero tirocinio con relativo esame" (Art. 5 – comma 3 *Regolamento didattico del corso di laurea in logopedia (abilitante alla professione sanitaria di logopedista)*).

L'esame di tirocinio è la sintesi di informazioni e di dati sullo studente derivanti da più fonti: l'evoluzione nelle competenze documentata nelle "Schede di valutazione del tirocinio", la qualità degli elaborati individuali prodotti e la prova d'esame vera e propria. Quest'ultima consiste nella stesura di bilancio e piano d'intervento logopedici rispetto a un caso clinico assegnato dai tutor, in un tempo predefinito (30 minuti); successivamente lo studente discute oralmente il caso clinico con i tutor.

I tutor sulla base della valutazione di ciascun tirocinio, degli elaborati e della prova d'esame prendono decisioni sul percorso futuro dello studente, identificando opportunità adatte a far evolvere il suo apprendimento o talvolta organizzando piani personalizzati in caso di difficoltà o di insuccesso.

"Viene ammesso al tirocinio lo studente che ha superato l'esame di tirocinio del precedente anno accademico" (Art. 5 – comma 2 *Regolamento didattico del corso di laurea in logopedia (abilitante alla professione sanitaria di logopedista)*).

3. Materiali e Metodi

3.1 Obiettivo dello studio

Lo studio ha lo scopo di indagare come viene percepita la valutazione del tirocinio dagli studenti del Corso di Laurea di Logopedia dell'Università degli Studi di Padova. In particolare, grazie alla creazione di un questionario di gradimento indirizzato agli studenti stessi si vuole analizzare l'utilità e l'efficacia della "Scheda di valutazione del tirocinio", strumento utilizzato dal tutor al fine di determinare le competenze apprese dallo studente durante ogni periodo di tirocinio.

La ricerca si colloca in un più ampio progetto di miglioramento della didattica tutoriale al Corso di Laurea di Logopedia di Padova, con l'obiettivo di valorizzare l'evoluzione dello studente considerando i vari aspetti connessi al processo di apprendimento e le diverse potenzialità dello studente stesso.

Il questionario di gradimento oggetto della ricerca vuole infatti rappresentare una fase del processo di continuo studio ed evoluzione degli strumenti di valutazione, ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta didattica.

3.2 Partecipanti

Il progetto si è sviluppato nell'ambito del Corso di Laurea in Logopedia, afferente alla Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Padova.

I soggetti coinvolti nello studio sono:

- gli attuali studenti di logopedia del 2° e del 3° anno
- i laureati in logopedia nell'anno 2014 e 2015 del medesimo Ateneo veneto.

3.3 Strumenti e Procedure

Lo strumento scelto per lo studio è il *questionario* indirizzato agli studenti di logopedia dell'Università di Padova e ai professionisti laureati nello stesso ambito del medesimo Ateneo. Nello specifico è stato creato un questionario semi-strutturato che si propone di valutare l'indice di gradimento degli studenti rispetto alle loro esperienze di tirocinio e alla "Scheda di valutazione del tirocinio".

Il questionario è "*uno strumento di raccolta delle informazioni, definito come un insieme strutturato di domande e relative categorie di risposta definite a priori da chi lo costruisce, ovvero di domande "chiuse" dove all'intervistato viene chiesto di individuare tra le risposte presentate quella che più si avvicina alla propria posizione, e/o di domande "aperte", che non prevedono risposte predeterminate*" (Zammuner, 1996).

Lo strumento-questionario porta con sé dei vantaggi, quali la semplicità di risposta, l'economicità in termini di tempo e risorse e la velocità di elaborazione dei dati attraverso

l'utilizzo di software informatici. Comporta, però, anche degli svantaggi come la rigidità nella risposta, la poca sensibilità dello strumento nel rilevare la percezione di alcune categorie di persone e la semplificazione della soggettività dell'esperienza del singolo a causa della presenza di domande strutturate.

Da un punto di vista operativo è possibile individuare alcune regole da seguire per la corretta formulazione delle domande: usare una terminologia semplice e comprensibile, fare riferimento a periodi temporali non troppo lunghi, evitare domande doppie che contengono al loro interno la richiesta di più di una informazione. Inoltre una struttura logica e coerente delle domande del questionario ha la funzione di aiutare l'intervistato a rispondere al questionario limitando i fattori di errore e di disturbo che inevitabilmente sono presenti durante la somministrazione (Migliardi, 2008).

Dopo un'analisi della letteratura, per la creazione di un questionario ad hoc si è deciso di formulare sia domande chiuse che domande aperte in cui lo studente è invitato a esprimere brevemente la propria opinione; pertanto il questionario si può definire sia quantitativo che qualitativo. Le domande chiuse sono di diversa tipologia: dicotomiche (sì/no), con scala numerica (da 1 a 5, dove 1 è il minimo e 5 è il massimo), con scala verbale (no per niente, poco, abbastanza, molto, sì del tutto) e infine a risposta multipla in cui lo studente può rispondere scegliendo tra una o più risposte tra tutte le opzioni previste dal quesito. Riferendoci al "Questionario di gradimento della Scheda di valutazione del tirocinio" le domande in totale sono 12, così suddivise:

- i primi 3 quesiti sono di carattere generale e riguardano l'importanza percepita dagli studenti del tirocinio nel percorso formativo e della valutazione di esso;
- i quesiti 4 e 5 indagano se la "Scheda di valutazione del tirocinio" è stata illustrata in tutti i suoi punti;
- i quesiti 6, 7, 8 si riferiscono al feedback del tutor sulla valutazione del periodo di tirocinio effettuato dallo studente;
- infine i quesiti 9, 10, 11, 12 verificano il grado di soddisfazione nella complessità dello strumento "Scheda di valutazione del tirocinio": dalla suddivisione nelle varie aree d'indagine all'attribuzione dei voti secondo dei criteri ben definiti.

Nell'ultima parte del questionario sono presenti delle note per spiegare alcuni termini o concetti apparentemente ambigui, quali la denominazione "tutor didattico aziendale" e "guida di tirocinio aziendale" derivanti dal *Protocollo d'Intesa tra la Regione del Veneto e le Università degli Studi di Padova e Verona in materia di Professioni Sanitarie di cui alla L. 251/2000*, redatto dalla Regione Veneto nel 2015. Ancora, sono riportati gli

intervalli di voti così come presentati nella “Scheda di valutazione del tirocinio” con la descrizione dei criteri raggiunti.

Il questionario creato è anonimo, vengono solamente richiesti l’anno di corso e l’anno di immatricolazione a scopo di analisi dei risultati.

I questionari sono stati inviati mediante posta elettronica agli indirizzi mail degli studenti e dei professionisti, con richiesta di rispedirlo compilato entro 15 giorni dalla data di consegna. Alla restituzione dei questionari compilati si è potuta iniziare l’analisi dei dati. Sono state effettuate due tipologie di valutazione: la prima di carattere quantitativo mediante il software Excel sulla base dei dati ottenuti; la seconda di carattere qualitativo analizzando i giudizi espressi, positivi e negativi, nelle risposte aperte.

4. Risultati

Sono stati oggetto della ricerca 95 soggetti: studenti del 2° e 3° anno di logopedia presso l'Università degli Studi di Padova e professionisti laureati nel 2014 e nel 2015 del medesimo Ateneo.

In particolare:

- 2° anno: 25 studenti di logopedia
- 3° anno: 23 studenti di logopedia
- laureati nell'anno 2014: 23 logopedisti
- laureati nell'anno 2015: 24 logopedisti.

I soggetti che hanno risposto al questionario, partecipando quindi alla ricerca sono in totale 46. Il tasso di risposta è del 48,4%. Nel dettaglio si evidenzia che hanno partecipato allo studio 15 studenti del 2° anno e 15 studenti del 3° anno con un tasso di risposta rispettivamente del 60% e 65,2%; gli ex- studenti hanno partecipato in 16 indicando un tasso di risposta del 34%¹².

Si analizzano di seguito i risultati ottenuti dalla somministrazione del “Questionario di gradimento della Scheda di valutazione del tirocinio”, mostrando per ogni quesito la percentuale delle risposte date da ogni gruppo (2° anno, 3° anno, laureati) e l'andamento complessivo. Nell'analisi dei quesiti a risposta aperta si è considerato il campione unitario, costituito cioè da tutti i tre gruppi, dato che non emerge una variabilità considerevole nelle risposte tra i tre differenti gruppi.

I primi tre quesiti considerano l'importanza, percepita dagli studenti, del tirocinio e della valutazione di esso all'interno di un percorso formativo.

Quesito 1. Quanto ritieni importante il tirocinio nel tuo percorso formativo? Il campione (46 soggetti) risponde in modo unitario con il massimo punteggio di 5 punti (100%).

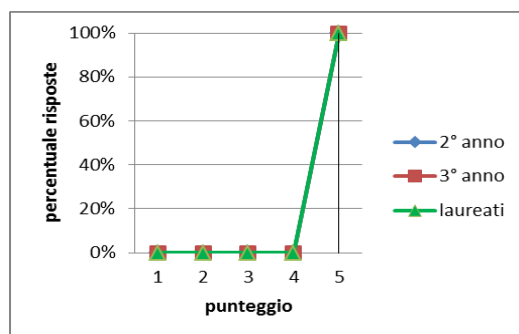


Grafico 1. Distribuzione del campione in merito al quesito 1 del questionario.

¹² I soggetti laureati negli anni 2014 e 2015, nell'analisi dei risultati, sono stati raggruppati costituendo quindi il gruppo definito “laureati”.

Quesito 2. Quanto ritieni importante l'utilizzo della "Scheda di valutazione del tirocinio" per stimare il tuo percorso formativo? Tra i soggetti del 2° anno: 1 soggetti (6,7%) sceglie il punteggio 1, 1 soggetto (6,7%) sceglie il punteggio 2, 3 soggetti (20%) scelgono il punteggio 3, 8 soggetti (53,3%) scelgono il punteggio 4 e 2 soggetti (13,3%) scelgono il punteggio 5. Tra i soggetti del 3° anno: nessuno indica il punteggio 1, 2 soggetti (13,4%) indicano il punteggio 2, 5 soggetti (33,3%) indicano rispettivamente i punteggi 3 e 4, 3 soggetti (20%) indicano il punteggio 5. Infine tra i soggetti laureati: nessuno indica il punteggio 1, 2 soggetti (12,5%) scelgono rispettivamente i punteggi 2 e 5, 6 soggetti (37,5%) scelgono rispettivamente i punteggi 3 e 4.

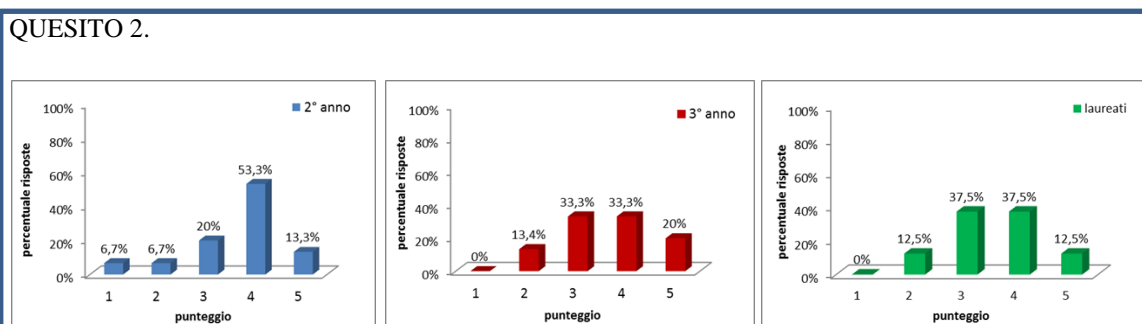


Grafico 2a. Distribuzione del campione diviso per fasce (2° anno, 3° anno e laureati) rispetto al quesito 2 del questionario.

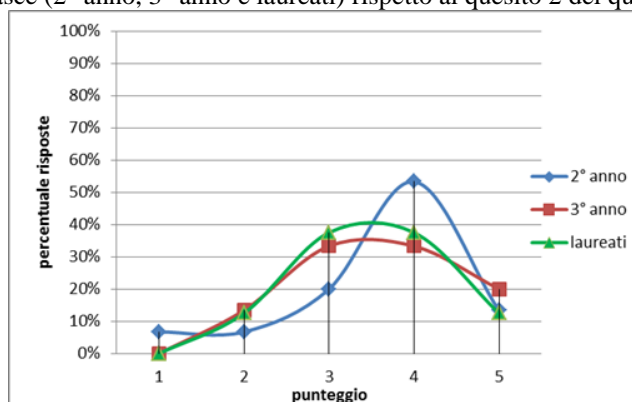


Grafico 2b. Distribuzione del campione rispetto al quesito 2 del questionario.

Quesito 3. La valutazione del tirocinio è stata coerente con gli obiettivi e con il programma? Nessun soggetto del campione risponde “no, per niente” (0%). Tra i soggetti del 2° anno: 2 (13,3%) rispondono “poco”, 7 (46,7%) “abbastanza”, 6 (40%) “molto”, ma nessuno risponde “sì, del tutto”. Tra i soggetti del 3° anno: nessuno risponde “poco”, 8 (53,3%) rispondono “abbastanza”, 5 (33,3%) “molto”, 2 (13,4%) “sì, del tutto”. Tra i soggetti laureati: 2 (12,5%) rispondono “poco”, 8 (50%) “abbastanza”, 6 (37,5%) “molto”, nessuno risponde “sì, del tutto”.

QUESITO 3.

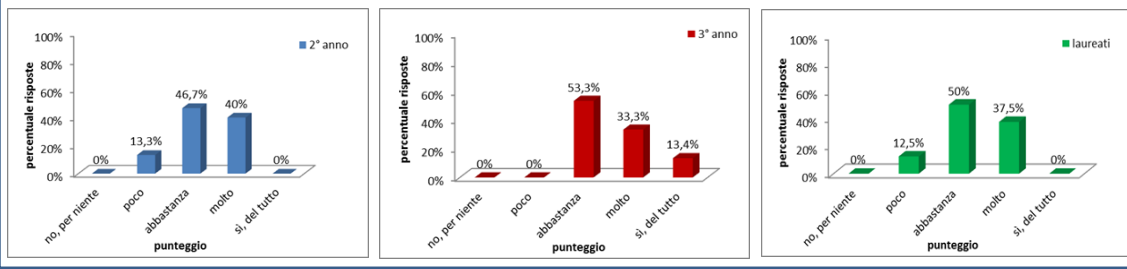


Grafico 3a. Distribuzione del campione diviso per fasce (2° anno, 3° anno e laureati) rispetto al quesito 3 del questionario.

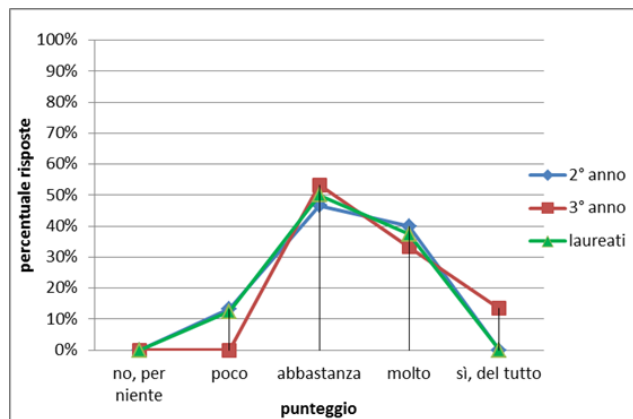


Grafico 3b. Distribuzione del campione rispetto al quesito 3 del questionario.

I quesiti successivi (4 e 5) fanno riferimento alla “Scheda di valutazione del tirocinio” chiedendo al campione se lo strumento è stato spiegato in maniera adeguata.

Quesito 4. Prima di iniziare il tirocinio ti è stata spiegata la “Scheda di valutazione del tirocinio” nelle sue aree di indagine? Si osserva che nessun soggetto del campione ha risposto “no, per niente”. Tra i soggetti del 2° anno: 11 (73,3%) hanno indicato “poco”, 1 (6,7%) “abbastanza” e sempre 1 (6,7%) “molto”, infine 2 (13%) “sì, del tutto”. Tra i soggetti del 3° anno: 2 (13,4%) hanno scelto “poco”, 4 (26,7%) “abbastanza”, 4 (26,6%) “molto” e 5 (33,3%) “sì, del tutto”. Tra i soggetti laureati: 6 (37,5%) hanno risposto “poco” e sempre 6 (37,5%) “abbastanza”, 4 (25%) “molto”, nessuno ha risposto “sì, del tutto”.

QUESITO 4.

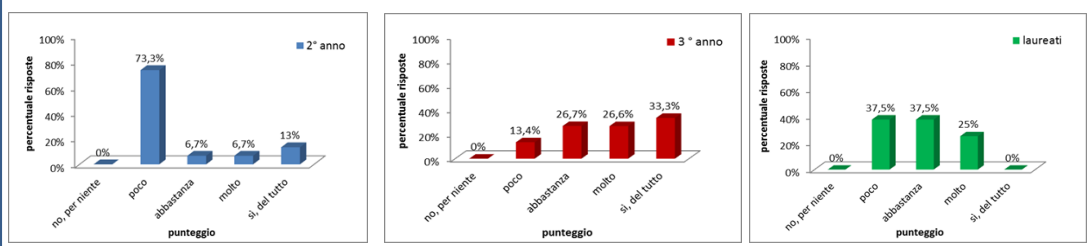


Grafico 4a. Distribuzione del campione diviso per fasce (2° anno, 3° anno e laureati) rispetto al quesito 4 del questionario.

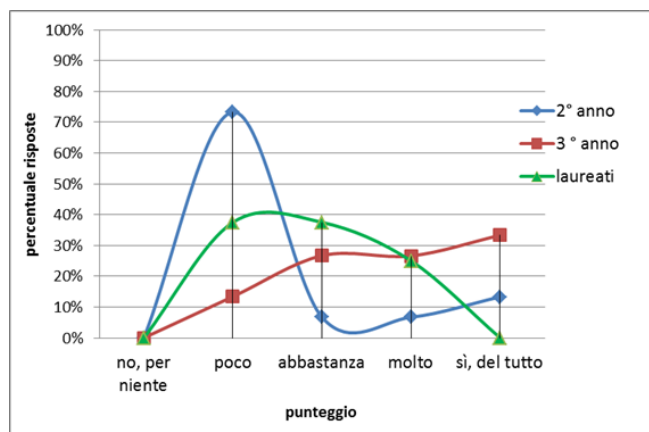


Grafico 4b. Distribuzione del campione rispetto al quesito 4 del questionario.

Quesito 5. Prima di iniziare il tirocinio ti sono stati spiegati i criteri secondo i quali il tutor didattico aziendale o la guida di tirocinio attribuisce il voto al periodo di tirocinio svolto? Tra i soggetti del 2° anno: 1 soggetto (6,7%) ha indicato “no per niente”, 9 (60%) “poco”, 3 (20%) “abbastanza”, 1 (6,7%) “molto” e 1 (6,7%) “sì, del tutto”. Tra i soggetti del 3° anno: nessuno ha risposto “no, per niente”, 4 (26,7%) “poco”, 4 (26,7%) “abbastanza”, 5 (33,3%) “molto” e 2 (13,4%) “sì, del tutto”. Tra i soggetti laureati: 2 (12,5%) ha indicato “no, per niente”, 6 (37,5%) “poco”, 6 (37,5%) “abbastanza”, 2 (12,5%) “molto”, nessuno ha indicato “sì, del tutto”.

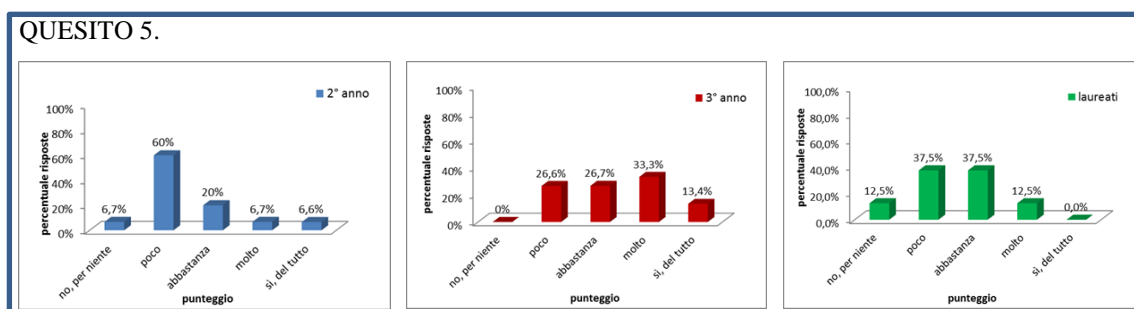


Grafico 5a. Distribuzione del campione diviso per fasce (2° anno, 3° anno e laureati) rispetto al quesito 5 del questionario.

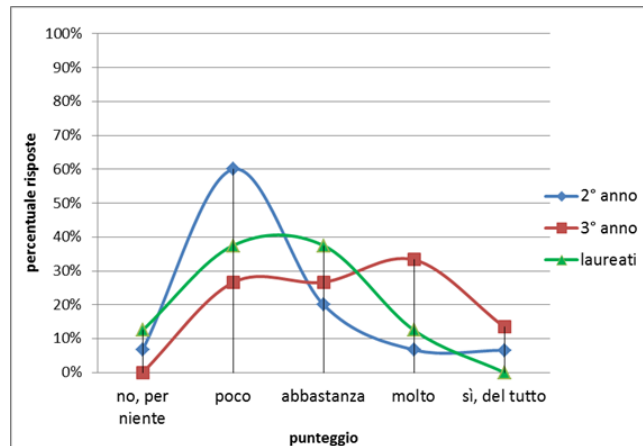


Grafico 5b. Distribuzione del campione rispetto al quesito 5 del questionario.

I quesiti 6, 7, 8 fanno riferimento al feedback, da parte del tutor, rispetto alla valutazione dello studente in tirocinio.

Quesito 6. Alla fine del periodo di tirocinio, ti è stato comunicato il voto dal tutor didattico aziendale o dalla guida di tirocinio? Mostra risposte differenti all'interno del campione. Nello specifico: 3 soggetti (20%) del 2° anno risponde "sì", 12 (80%) rispondono "no"; 15 soggetti (100%) del 3° anno risponde "no"; 5 soggetti laureati (31,3%) risponde "sì", mentre 11 (68,7%) rispondono "no".

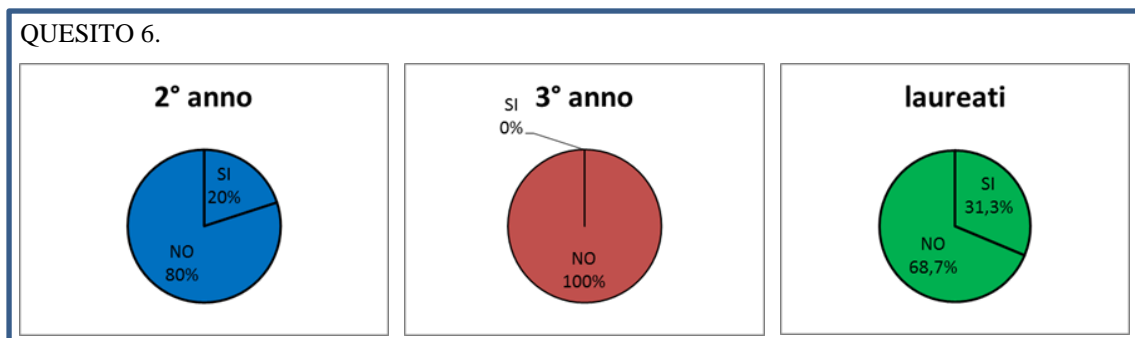


Grafico 6. Distribuzione del campione diviso per fasce (2° anno, 3° anno e laureati) rispetto al quesito 6 del questionario.

Quesito 7. Riterresti utile che ci fosse una valutazione intermedia durante il periodo di tirocinio di 3 settimane in ciascuna sede che ti viene assegnata? Tra gli studenti del 2° anno: 2 (13,3%) rispondono "no, per niente", 3 (20%) "abbastanza", 3 (20%) "molto", 7 (46,7%) "sì, del tutto", non rispondono mai con il punteggio "poco". Tra gli studenti del 3° anno: 1 (6,6%) afferma "no, per niente", 1 (6,7%) "poco", 1 (6,7%) "abbastanza", 5 (33,3%) "molto" e 7 (46,7%) "sì, del tutto". Tra i soggetti laureati: 2 (12,5%) rispondono "no, per niente", 3 (18,8%) "poco", 1 (6,6%) "abbastanza", 7 (43,7%) "molto" e 3 (18,8%) "sì, del tutto".

QUESITO 7.

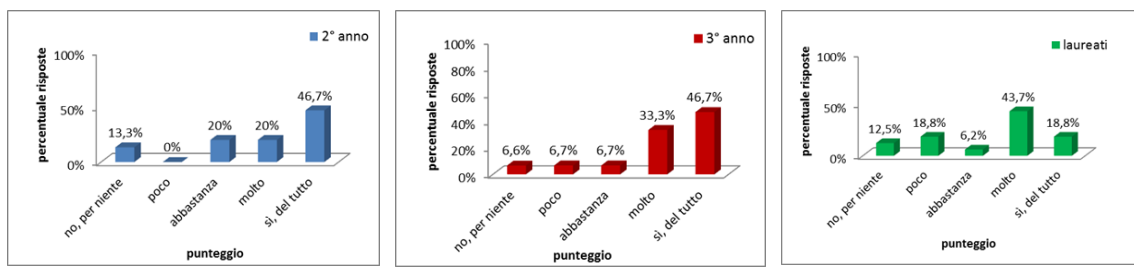


Grafico 7a. Distribuzione del campione diviso per fasce (2° anno, 3° anno e laureati) rispetto al quesito 7 del questionario.

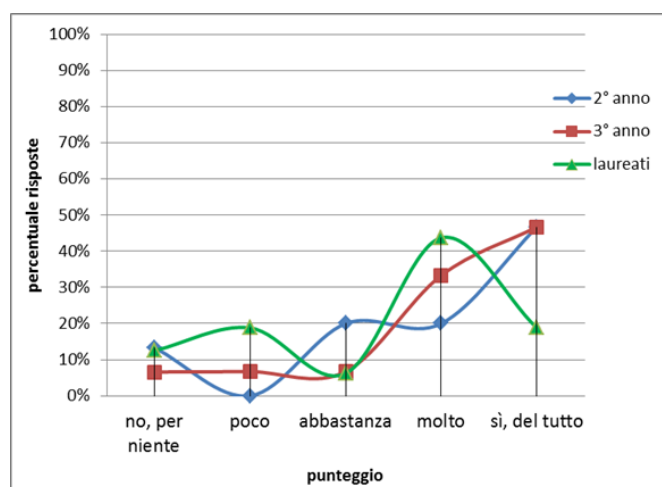


Grafico 7b. Distribuzione del campione rispetto al quesito 7 del questionario.

Al quesito 7 si aggiungono anche i risultati delle risposte che il campione ha dato alla domanda aperta (Allegato 3). Alcuni soggetti non hanno risposto alla domanda aperta. In particolare del 2° anno: 2 (13,3%) che avevano risposto “molto” e 1 (6,7%) che aveva risposto “abbastanza”. Del 3° anno: 1 (13,3%) che aveva risposto “poco”, 3 (20%) che avevano risposto “molto” e 2 (13,3%) che avevano risposto “sì del tutto”. Dei laureati: 1 (6,2%) che aveva risposto “poco”, 1 (6,2%) che aveva risposto “abbastanza” e 2 (12,5%) che avevano risposto “molto”. Tra i soggetti che hanno risposto alla domanda aperta, coloro che esprimono giudizi negativi come “no, per niente” (13,3% del 2° anno, 6,6% del 3° anno e 12,5% dei laureati) o “poco” (0% del 2° anno, 6,7% del 3° anno e 18,8% dei laureati) affermano in generale che “è difficile per un tutor valutare uno studente solamente dopo una settimana dal suo arrivo, perché lo studente stesso non si è ancora ambientato del tutto”. Ritengono che la valutazione finale sia sufficiente a valutare il periodo di tirocinio. Mentre, coloro che hanno espresso giudizi positivi come “abbastanza”(20% del 2° anno, 6,7% del 3° anno e 6,2% dei laureati), “molto” (20% del 2° anno, 33,3% del 3° anno e 43,7% dei laureati) o “sì, del tutto” (46,7% del 2° anno,

46,7% del 3° anno e 18,8% dei laureati) sono in percentuale maggiore e affermano che la valutazione intermedia sia necessaria a dare feedback allo studente, per poter colmare le eventuali lacune, per correggere comportamenti errati o per modificare l’approccio relazionale. Sostengono quindi l’importanza di avere dei colloqui di confronto con i tutor durante il periodo di tirocinio.

Quesito 8. Alla fine di ogni periodo di tirocinio, il tutor didattico aziendale o la guida di tirocinio ha condiviso con te la valutazione del tirocinio? Tra i soggetti del 2° anno: 2 (13,4%) hanno risposto “no, per niente”, 3 (20%) “poco”, 6 (40%) “abbastanza”, 2 (13,3%) “molto” e 2 (13,3%) “sì, del tutto”. Nel 3° anno: nessuno ha affermato “no, per niente”, 4 (26,7%) hanno scelto “poco”, 6 (40%) “abbastanza”, 4 (26,7%) “molto” e 1 (6,6%) “sì, del tutto”. Tra i soggetti laureati: 1 (6,2%) rispondono coi punteggi “no, per niente”, 8 (50%) “poco”, 5 (31,3%) “abbastanza” e 2 (12,5%) “molto”, nessuno ha indicato “sì, del tutto”.

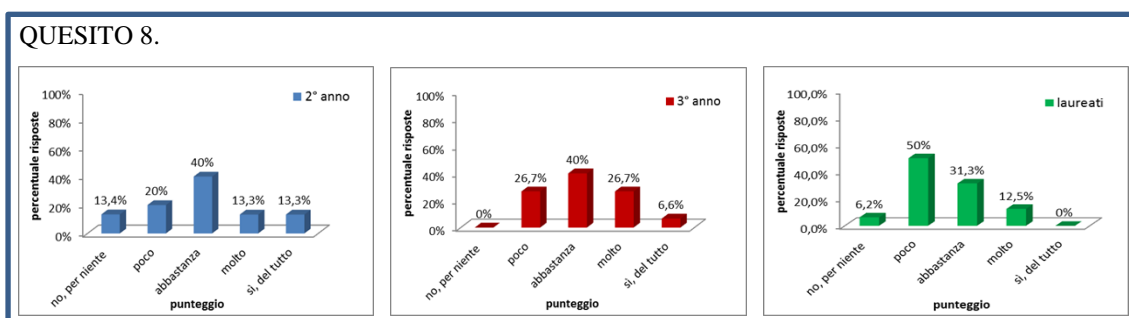


Grafico 8a. Distribuzione del campione diviso per fasce (2° anno, 3° anno e laureati) rispetto al quesito 8 del questionario.

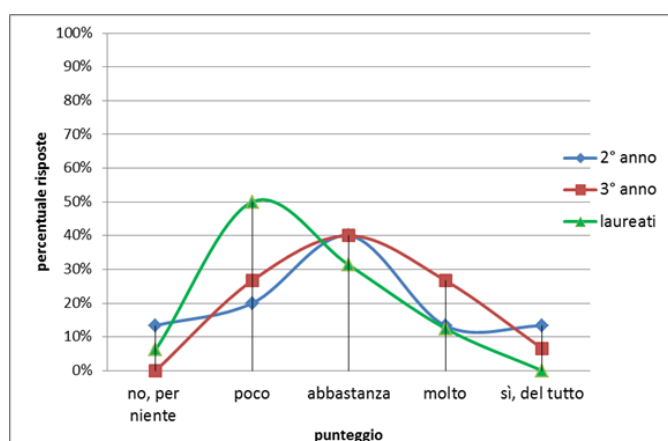


Grafico 8b. Distribuzione del campione rispetto al quesito 8 del questionario.

I quesiti 9, 10, 11, 12 del questionario hanno lo scopo di indagare il grado di soddisfazione dello studente nell’utilizzo dello strumento “Scheda di valutazione del tirocinio”, proponendo eventuali chiarimenti o modifiche.

Quesito 9. Se hai provato ad autovalutarti con la “Scheda di valutazione del tirocinio”, sei stato/a soddisfatto/a del risultato ottenuto grazie all’utilizzo dello strumento? Si evidenzia che il campione non ha mai scelto i valori estremi “no, per niente” e “sì, del tutto”. Tra gli studenti del 2° anno: 6 (40%) scelgono “poco”, 7 (46,7%) “abbastanza” e 2 (13,3%) “molto”. Tra gli studenti del 3° anno: 8 (53,3%) indicano “poco”, 6 (40%) “abbastanza” e 4 (6,7%) “molto”. Infine tra i soggetti laureati: 2 (12,5%) scelgono “poco”, 13 (81,3%) “abbastanza” e 1 (6,2%) “molto”.

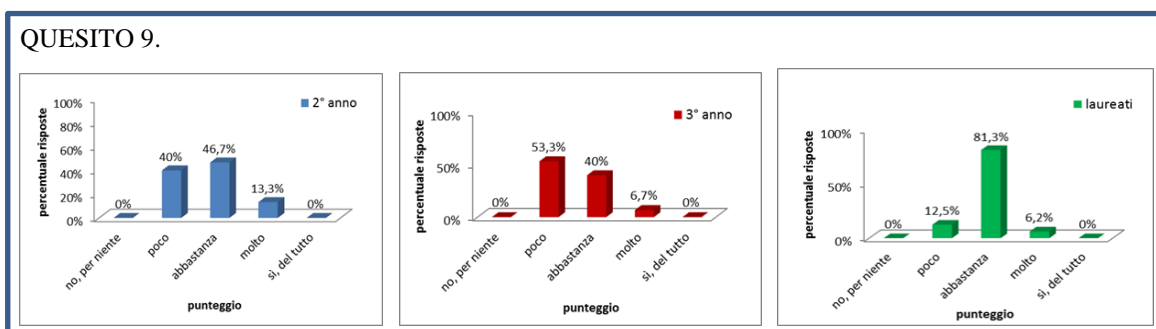


Grafico 9a. Distribuzione del campione diviso per fasce (2° anno, 3° anno e laureati) rispetto al quesito 9 del questionario.

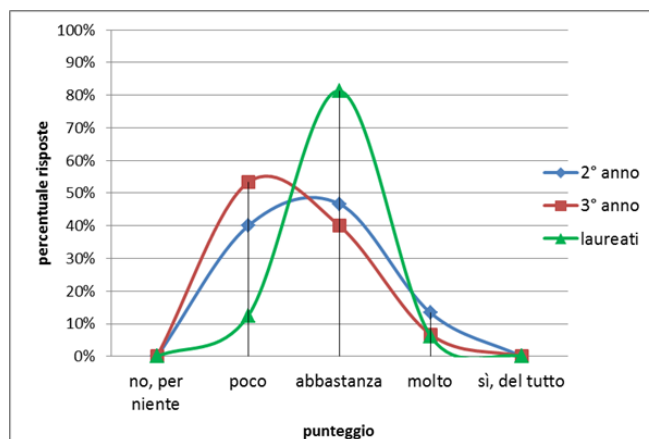


Grafico 9b. Distribuzione del campione rispetto al quesito 9 del questionario.

Quesito 10. Quale area della “Scheda di valutazione del tirocinio” ritieni incompleta e/o non esauriente? E’ una domanda a scelta multipla in cui il soggetto poteva esprimere fino a 3 possibili risposte. Nel campione la maggiore risposta è stata “nessuna” per 10 soggetti (58,9%) del 2° anno, 13 soggetti (72,3%) del 3° anno e 9 soggetti (56,3%) laureati. Nel dettaglio, nel 2° anno: 4 soggetti (23,5%) indicano il punto “valutazione”, 2 (11,7%) il punto “piano d’intervento” e 1 soggetto (5,9%) indica l’“attitudine professionale”. Nel 3° anno: 1 soggetto (5,5%) indica il punto “valutazione”, 2 soggetti (11,1%) indicano il punto “bilancio” e sempre 2 (11,1%) indicano il punto “piano d’intervento”. Tra i laureati invece 2 soggetti (12,5%) indicano il punto “piano

d'intervento", 1 soggetto (6,2%) indica il punto "relazione" e 4 soggetti (25%) indicano l'"attitudine professionale".

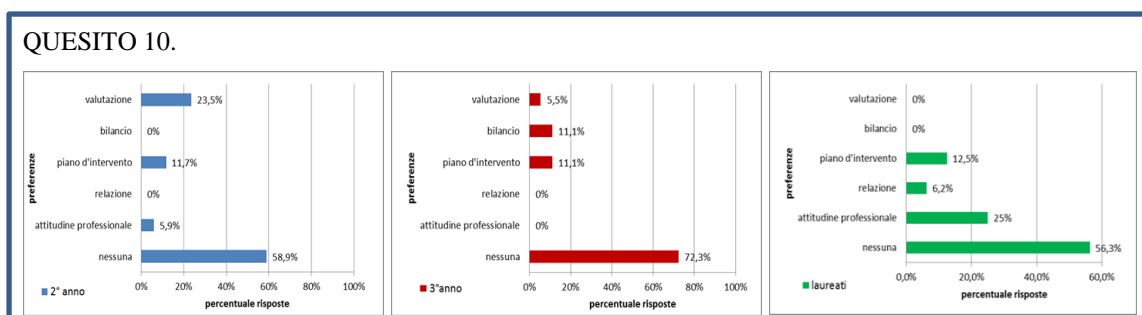


Grafico 10a. Distribuzione del campione diviso per fasce (2° anno, 3° anno e laureati) rispetto al quesito 10 del questionario.

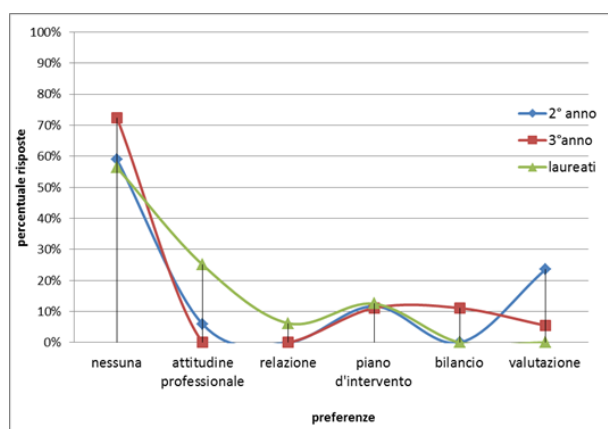


Grafico 10b. Distribuzione del campione rispetto al quesito 10 del questionario.

Al quesito 10 si aggiungono anche i risultati delle risposte che il campione ha dato alla domanda aperta (Allegato 3). Alcuni soggetti non hanno risposto alla domanda aperta. In particolare, nel 2° anno non hanno risposto: 10 soggetti (66,7%) perché hanno scelto "nessuna" e 1 soggetto (6,7%) che ha scelto il punto "valutazione". Nel 3° anno non hanno risposto 13 soggetti (81,2%) che hanno scelto "nessuna". Nei soggetti laureati non hanno risposto 9 soggetti (56,2%) che hanno scelto "nessuna" e 1 (6,2%) che ha scelto "relazione". Nelle risposte aperte emerge che all'interno delle aree "valutazione logopedica" (scelta dal 23,5% del 2° anno, 5,5% del 3° anno e 0% del laureati), "bilancio logopedico" (scelto dal 0% del 2° anno e del laureati, 11,1% del 3° anno), "piano d'intervento logopedico" (scelto dal 11,7% del 2° anno, 11,1% del 3° anno, 12,5% dei laureati) e "relazione" (scelto dal 0% del 2° e 3°anno e 6,2% dei laureati) ci siano delle "espressioni ambigue, non chiare agli studenti e spesso non applicabili a tutte le sedi di tirocinio". Il campione evidenzia inoltre che molte volte non ci siano le occasioni per redigere bilanci, piani d'intervento logopedico o relazioni logopediche, lasciando l'item non valutabile perché non osservato dal tutor. Infine rispetto alla voce "attitudine

professionale” (scelto dal 5,9% del 2° anno, 0% del 3° anno, 25% dei laureati) il campione sostiene che non si possa fare una valutazione della stessa in un tempo così breve (ossia 3 settimane di tirocinio) o addirittura che non sia valutabile in termini numerici/quantitativi.

Quesito 11. Nella “Scheda di valutazione del tirocinio” sono dichiarati i voti in trentesimi: ti trovi in accordo con gli intervalli descritti legati ai criteri raggiunti?

Tra i soggetti del 2° anno: nessun soggetto risponde “no, per niente”, 3 (20%) rispondono “poco”, 7 (46,7%) “abbastanza”, 4 (26,6%) “molto” e 1 (6,7%) “sì, del tutto”. Nel 3° anno: 1 soggetto (6,7%) risponde “no, per niente”, 4 soggetti (26,7%) “poco”, 5 (33,3%) “abbastanza”, 5 (33,3%) “molto” e nessun soggetto dichiara “sì, del tutto”. Tra i soggetti laureati: 1 (6,2%) esprime “no, per niente”, 2 (12,5%) “poco”, 6 (37,5%) “abbastanza”, 6 (37,5%) “molto”, infine 1 (6,3%) “sì, del tutto”.

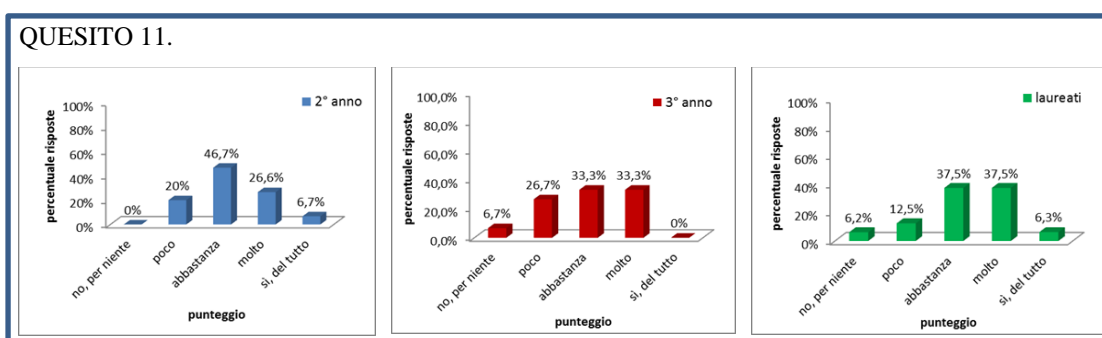


Grafico 11a. Distribuzione del campione diviso per fasce (2° anno, 3° anno e laureati) rispetto al quesito 11 del questionario.

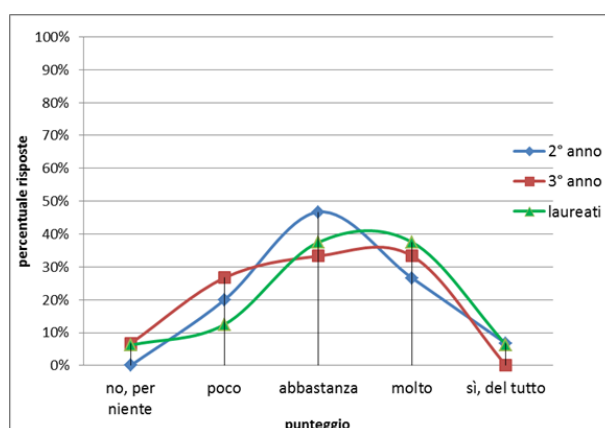


Grafico 11b. Distribuzione del campione rispetto al quesito 11 del questionario.

Al quesito 11 si aggiungono anche i risultati delle risposte che il campione ha dato alla domanda aperta (Allegato 3). Alcuni soggetti non hanno risposto alla domanda aperta. In particolare, nel 2° anno non hanno risposto: 2 soggetti (13,3%) che indicavano “abbastanza” e 3 (20%) “molto”. Nel 3° anno: 1 (6,7%) che indicava “poco”, 2 (13,3%) “abbastanza” e 4 (26,7%) “molto”. Nei soggetti laureati: 3 (18,8%) che indicavano

“abbastanza” e 4 (25%) “molto”. Nelle risposte aperte compilate, i soggetti che hanno espresso i punteggi positivi “abbastanza” (46,7% del 2° anno, 33,3% del 3° anno e 37,5% dei laureati), “molto” (26,6% del 2° anno, 33,3% del 3° anno, 37,5% dei laureati), “sì, del tutto” (6,7% del 2° anno, 0% del 3° anno e 6,3% dei laureati) affermano che gli intervalli di voti siano ben bilanciati e che ci sia una giusta corrispondenza tra voto e criterio raggiunto. Al contrario, i soggetti che hanno espresso giudizi negativi come “poco” (20% del 2° anno, 26,7% del 3° anno, 12,5% dei laureati) o “no, per niente” (0% del 2° anno, 6,7% del 3° anno e 6,2% dei laureati) affermano che la distribuzione dei voti in intervalli non è chiara, richiedono di specificare maggiormente ogni intervallo in modo tale da avere più parametri per poter attribuire la valutazione.

Quesito 12. Nella “Scheda di valutazione del tirocinio” sono dichiarati i voti in trentesimi rispetto alla voce *attitudine professionale: ti trovi in accordo con gli intervalli descritti e con il decremento applicato?* Mostra che i soggetti del 2° anno rispondono: 1 (6,7%) “no, per niente”, 3 (20%) “poco”, 5 (33,3%) “abbastanza”, 5 (33%) “molto” e 1 (6,7%) “sì del tutto”. I soggetti del 3° anno rispondono: 1 (6,6%) “no, per niente”, 2 (13,4%) “poco”, 7 (46,7%) “abbastanza”, 5 (33,3%) “molto”, ma non rispondono “sì, del tutto”. Infine i soggetti laureati rispondono: 2 (12,5%) “no, per niente”, 7 (43,7%) “poco”, 2 (12,5%) “abbastanza”, 3 (18,8%) “molto” e 2 (12,5%) “sì, del tutto”.

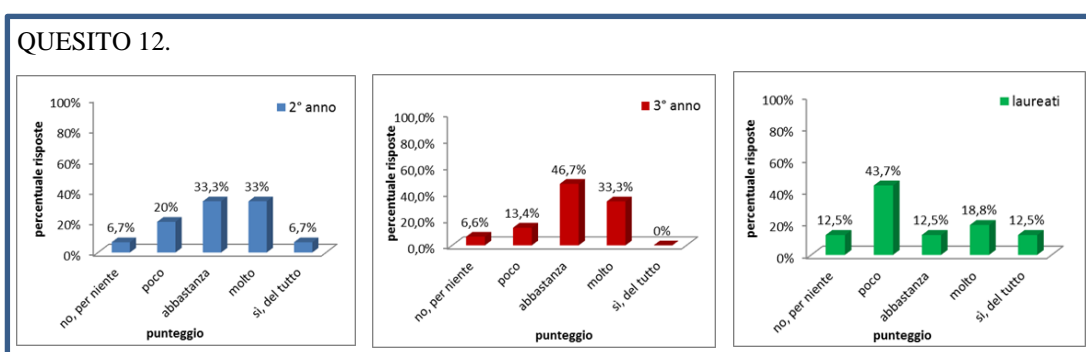


Grafico 12a. Distribuzione del campione diviso per fasce (2° anno, 3° anno e laureati) rispetto al quesito 12 del questionario.

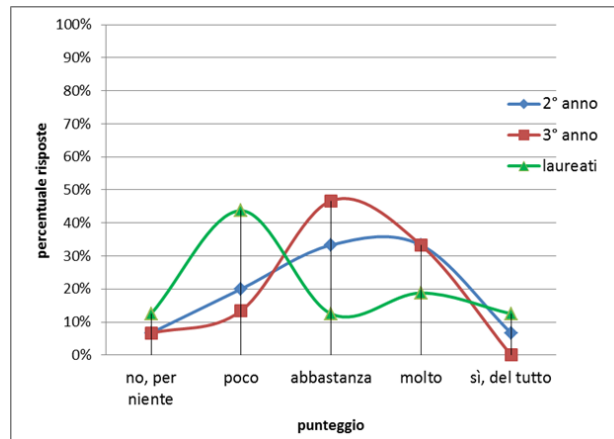


Grafico 12b. Distribuzione del campione rispetto al quesito 12 del questionario.

Al quesito 12 si aggiungono anche i risultati delle risposte che il campione ha dato alla domanda aperta (Allegato 3). Alcuni soggetti non hanno risposto alla domanda aperta. In particolare, nel 2° anno non hanno risposto: 3 soggetti (20%) che indicavano “abbastanza”, 2 (13,4%) “molto” e 1 (6,7%) “sì del tutto”. Nel 3° anno: 2 soggetti (13,4%) che indicavano “abbastanza” e 3 (20%) che indicavano “molto”. Nei laureati: 2 soggetti (12,5%) che indicavano “poco”, 2 (12,5%) “molto”, 1 (6,2%) “abbastanza” e 1 (6,2%) “sì, del tutto”. Mediante le risposte aperte compilate si osserva che il campione afferma che l’attitudine professionale sia di fondamentale importanza, specialmente in ambito sanitario, tanto da ottenere un peso rilevante sul giudizio finale. Detto ciò, i soggetti che hanno espresso “abbastanza” (33,3% del 2° anno, 46,7% del 3° anno e 12,5% dei laureati), “molto” (33% del 2° anno, 33,3% del 3° anno e 18,8% dei laureati) e “sì del tutto” (6,7% del 2° anno, 0% del 3° anno e 12,5% dei laureati) sono favorevoli alla scala di valutazione attualmente impiegata e al decremento applicato nel caso in cui il voto sia negativo. La restante parte del campione (“poco”: 20% del 2° anno, 13,4% del 3° anno, 43,7% dei laureati; “no per niente”: 6,7% del 2° anno, 6,6% del 3°anno e 12,5% dei laureati), invece, afferma che trova inadeguata una scala ad intervalli di questo tipo per misurare l’attitudine professionale, in quanto “questa competenza non può essere valutata dopo sole tre settimane di tirocinio presso una sede”. Inoltre, questi soggetti riportano di non essere favorevoli al decremento dei voti dal punteggio finale, nel caso in cui l’attitudine risultasse con un punteggio <29, ma piuttosto suggeriscono incontri con figure rilevanti (es. il coordinatore del corso di laurea) per discutere rispetto a problematiche o lacune presenti.

5. Discussione

La realizzazione di un questionario di gradimento, indirizzato agli studenti di logopedia dell'Università degli Studi di Padova, per la valutazione dell'esperienza del tirocinio e del grado di soddisfazione della "Scheda di valutazione del tirocinio" in uso al corso di laurea ha rappresentato un'esperienza preliminare.

Il numero dei questionari raccolti rispetto alla numerosità dei soggetti oggetto dello studio induce a ipotizzare che i risultati non siano significativamente rappresentativi del campione preso in esame: questo rappresenta un limite alla ricerca condotta. Tuttavia i risultati ottenuti possono essere necessari ai fini di una prima analisi della qualità dell'offerta formativa, in particolare del tirocinio e della valutazione di esso dal punto di vista degli studenti.

Un ulteriore limite riscontrato è la disomogeneità di partecipazione alla ricerca tra i soggetti del 2° e 3° anno, quindi ancora studenti al corso di laurea, e i soggetti già laureati. Infatti il tasso di risposta ai questionari degli studenti del 2° e 3° anno è rispettivamente 60% e 65,2%; mentre il tasso di risposta dei soggetti laureati è 34%.

Il "Questionario di gradimento della Scheda di valutazione del tirocinio" è stato creato ad hoc seguendo le linee guida trovate in letteratura (Migliardi, 2008) per la costruzione di un questionario semi-strutturato, costituito da una parte quantitativa e da una qualitativa.

5.1 Tirocinio e valutazione: un binomio didattico-formativo

Analogamente a quanto dimostrato in letteratura, dall'analisi dei primi tre quesiti, che osservano in generale l'importanza del tirocinio formativo e della valutazione di esso rispetto agli obiettivi prefissati e al programma teorico svolto, si evidenzia la rilevanza del tirocinio all'interno di un percorso formativo. Il 100% del campione ha attribuito il massimo punteggio all'importanza del tirocinio presso il corso di laurea di logopedia.

Il tirocinio, infatti, rappresenta per lo studente uno dei primi, se non il primissimo, contatto con il mondo del lavoro finalizzato ad agevolare l'integrazione fra la preparazione teorica e l'esperienza pratica, in cui salta la lettura di un rapporto schematico e dicotomico tra teorie e prassi (Giraldo, 2013).

Una funzione di rilievo è propria anche della valutazione del periodo di tirocinio, effettuata dai tutor mediante lo strumento "Scheda di valutazione del tirocinio", che i soggetti ritengono in generale abbastanza utile. La valutazione, in un percorso di apprendimento, è necessaria per accertare le competenze apprese e anche il campione considerato definisce la valutazione del tirocinio come "abbastanza", o addirittura "molto", coerente rispetto agli obiettivi e al programma. La valutazione assume un ruolo

strategico all'interno dell'impianto didattico-formativo: non più solo come momento finale del processo formativo, bensì come elemento centrale in grado di rivalorizzare la natura attiva e organica del processo di insegnamento-apprendimento (Walvoord, 2004).

5.2 La spiegazione della “Scheda di valutazione del tirocinio”

I soggetti, nella maggior parte, non sono pienamente soddisfatti rispetto alla spiegazione fornita dai tutor dello strumento con cui vengono valutati a fine tirocinio, ossia la “Scheda di valutazione del tirocinio”. Tuttavia, nessun soggetto ha indicato il punteggio “no, per niente”. In particolare, il 73,3% degli studenti del 2° anno e il 37,5% dei laureati afferma che lo strumento di valutazione è stato “poco” spiegato nelle sue aree di indagine; mentre il 33,3% dei soggetti del 3° anno dice che è stato spiegato del tutto. Giudizi così disomogenei potrebbero essere imputabili al fatto che la spiegazione della “Scheda di valutazione del tirocinio” è avvenuta a opera di tutor differenti, o al fatto che gli studenti non abbiano prestato particolare attenzione in quel momento.

Un altro punto critico è l'interpretazione, da parte degli studenti, dei criteri secondo i quali è attribuito il voto del periodo di tirocinio svolto. Tali criteri definiti nella “Scheda di valutazione del tirocinio”, dal punto di vista dei soggetti esaminati, non sono stati pienamente illustrati, infatti il campione si ritiene in media “abbastanza” o addirittura “poco” soddisfatto.

5.3 Feedback come momento di auto-analisi

Il campione ritiene utile una restituzione, da parte del tutor, di ciò che lo studente ha potuto apprendere grazie al tirocinio. Il campione, alla domanda che riguarda il feedback da parte del tutor allo studente al termine del periodo di tirocinio, risponde in modo unitario scegliendo maggiormente i punteggi “abbastanza” e “poco”. Inoltre, come criticità si evidenzia che il voto del periodo di tirocinio, presso ciascuna sede, non è (quasi) mai stato comunicato (solo il 20% del 2° anno e il 31,3% dei laureati rispondono che gli è stato comunicato; mentre agli studenti del 3° anno non è mai stato comunicato). Il campione, infine, si trova in accordo sul fatto di avere la possibilità di una valutazione intermedia durante il periodo di tirocinio di tre settimane in ciascuna sede assegnata (46,7% degli studenti del 2° anno e del 3° anno affermano “sì, del tutto”, 43,7% dei laureati indicano “molto”). Qualitativamente, in riferimento a tale quesito, sono stati rilevati in maniera preponderante giudizi positivi rispetto ai negativi. Tra i positivi si afferma che una valutazione intermedia sia importante per dare feedback allo studente al fine di poter migliorare ciò che era discreto o poter colmare lacune o incertezze presenti. Tali soggetti propongono incontri con i tutor per confrontarsi rispetto alle competenze

apprese, ai comportamenti tenuti e all'approccio relazionale utilizzato. I soggetti contrari alla valutazione intermedia sostengono invece che sia difficile per un tutor valutare uno studente dopo solo una settimana dall'arrivo nella sede di tirocinio, ritenendo pertanto che la valutazione effettuata a fine tirocinio sia sufficiente.

I risultati ottenuti si trovano in accordo con la letteratura, dove il feedback riveste un ruolo di densa rilevanza, perché consente di monitorare il progresso degli studenti e di progettare azioni didattiche rispondenti al contesto (Taras, 2005). Se da un lato diversi sono gli aspetti positivi del feedback rimarcati dalla letteratura, come il sostegno all'apprendimento, la garanzia di validità dei criteri di valutazione e il supporto per una formazione personale e professionale, dall'altro ricerche più recenti evidenziano ancora alcune criticità rispetto all'esperienza che ne hanno gli studenti universitari (ad esempio difficoltà connesse all'interpretazione, all'utilità, all'opportunità di applicazione) (Pastore, 2015).

5.4 Il grado di soddisfazione della “Scheda di valutazione del tirocinio”

Dall'analisi dei risultati che derivano dai restanti quesiti del questionario, si evidenzia il grado di soddisfazione della “Scheda di valutazione del tirocinio” nella sua totalità. Come dato preliminare emerge che il campione non si ritiene completamente soddisfatto, e nemmeno completamente insoddisfatto, dall'utilizzo dello strumento in esame, collocando il punteggio di gradimento tra i valori intermedi (46,7% del 2° anno sceglie “abbastanza”, 53,3% del 3° anno sceglie “poco”, 81,3% dei laureati sceglie “abbastanza”). La non completa soddisfazione del campione per lo strumento usato dai tutor è dovuta in parte alla modalità di suddivisione della “Scheda di valutazione del tirocinio” in aree, e in parte ai criteri di valutazione dello studente in tirocinio descritti nello strumento. Specificatamente, le aree che il campione, in percentuale minore, trova incomplete o non esaurienti sono: la valutazione logopedica, il bilancio logopedico, il piano di intervento logopedico e l'attitudine professionale. Per quanto riguarda le prime tre aree, il campione afferma che gli item contengono espressioni ambigue, non applicabili a tutte le sedi di tirocinio e che spesso non si trovano le occasioni per poter redigere bilanci e piani di intervento logopedici. Per quanto riguarda l'attitudine professionale, il campione ritiene che il periodo di tirocinio in ciascuna sede (cioè 3 settimane) sia troppo breve per valutare una competenza così importante. La maggior parte del campione (58,9% del 2° anno, 72,3% del 3° anno, 56,3% dei laureati), viceversa, afferma di non voler modificare nessuna area della “Scheda di valutazione del tirocinio”, ritenendola completa ed esauriente.

Riguardo i criteri di valutazione dello studente in tirocinio si osserva una certa omogeneità di risposta nel campione, che colloca i punteggi di soddisfazione specialmente nella fascia intermedia “abbastanza” e “molto”. I soggetti che hanno espresso tali giudizi positivi affermano che gli intervalli di voti presenti nella “Scheda di valutazione del tirocinio” siano precisi e bilanciati, mostrando una corretta corrispondenza tra voto e criterio raggiunto. La bassa percentuale di soggetti che ha espresso giudizi negativi, invece, sostiene che tale suddivisione degli intervalli non è facilmente comprensibile, richiedendo di specificare ulteriormente i criteri di valutazione per ogni intervallo. Infine, dall’analisi dei dati riferiti all’ultimo quesito emerge che l’attitudine professionale è definita come “un insieme di competenze, è qualcosa di innato e che può però crescere durante l’esperienza di tirocinio”. La maggior parte del campione (33,3% del 2° anno “abbastanza”, 46,7% del 3° anno “abbastanza”, 18,8% dei laureati “molto”) si conferma in accordo con i parametri di valutazione attualmente in uso e con il decremento applicato nel caso in cui il voto dell’attitudine professionale stessa sia <29, perché ritiene corretto che questa competenza abbia un peso rilevante nel giudizio finale. “L’attitudine professionale fa parte del profilo professionale del logopedista e gli aspetti che valuta sono altrettanto importanti delle conoscenze e competenze apprese” afferma il campione. Invece, i soggetti contrari ritengono che questa competenza non sia valutabile con parametri numerici-quantitativi specialmente se dopo un periodo di tirocinio di sole tre settimane. Inoltre questi soggetti, piuttosto del decremento di voto, propongono colloqui con i tutor o con figure rilevanti, come il Coordinatore del corso di laurea, per discutere riguardo alle problematiche riscontrate nello studente.

In termini generali, il campione analizzato ha prodotto risultati considerevoli, importanti da leggere in chiave di miglioramento dell’offerta didattica. Innanzitutto ha definito fondamentale il tirocinio, come momento di apprendimento professionale e personale, valorizzando anche l’importanza della valutazione come momento di crescita per lo studente. Le criticità rilevate e prevalenti riguardano i feedback da dare in modo continuativo agli studenti durante il periodo di tirocinio e la conformazione della “Scheda di valutazione del tirocinio”. Rispetto a quest’ultima il campione non si ritiene completamente soddisfatto, per la non adeguata spiegazione da parte del tutor e per la struttura dello strumento stesso. Infatti, dal campione emerge che non è chiara agli studenti stessi la corrispondenza tra i criteri in base ai quali sono attribuiti i voti di tirocinio e i voti stessi. Infine, secondo il campione, la modalità di valutazione

dell'attitudine professionale non è adatta, in quanto questa competenza è definita come innata, complessa e non valutabile in soli termini quantitativi.

In accordo con la letteratura, capacità rilevanti da osservare e valutare in uno studente in tirocinio, specialmente se si tratta di un futuro professionista sanitario, sono le cosiddette abilità sociali. Queste vanno a creare e definire le presunte attitudini professionali dello studente e sono: la comunicazione, la risoluzione dei problemi, la presa di decisione, la fiducia, la risoluzione del conflitto e la leadership. Tali abilità tendono a rafforzarsi nei modelli didattici fondati sul gruppo di lavoro strutturato e sul team, in cui vengono potenziate la produttività del lavoro, l'identità e l'autostima degli studenti partecipanti, infine l'altruismo e il senso dell'altro e del diverso (Chiari, 2011).

Ulteriori capacità interessanti da indagare nella valutazione dello studente in tirocinio, come definisce l'ANVUR, sono le seguenti: *critical thinking*, *problem solving*, *decision making* e *ability to communicate*, come prerequisiti per affrontare possibili problematiche socio-relazionali e lavorative.

I risultati ottenuti mediante il questionario di gradimento sono in accordo con i dati della letteratura, dove si evidenzia l'importanza che gli studenti stessi percepiscano che le loro opinioni possano essere in grado di favorire cambiamenti virtuosi nell'organizzazione della didattica. Tuttavia, il coinvolgimento degli studenti rappresenta ancora un anello debole nel processo di valutazione della didattica, mentre la rilevazione dovrebbe offrire agli studenti l'opportunità di sentirsi protagonisti della vita universitaria (Pinkster et al., 2011).

Conclusioni

Il tirocinio, secondo l'approccio andragogico, rappresenta una forma di apprendimento che dà importanza all'esperienza pratica dell'imparare facendo, coniugando l'azione a una continua pratica riflessiva.

Il tirocinio è strettamente correlato, come ogni processo di apprendimento, alla valutazione. Quest'ultima assume un ruolo strategico non più solo nel momento finale del processo formativo, ma bensì come elemento centrale in grado di rivalorizzare la natura attiva e organica del processo di insegnamento-apprendimento (Pastore, 2015).

Grazie al presente studio si è analizzato il ruolo attivo dello studente valutatore del proprio processo di apprendimento. In particolare gli studenti del Corso di Laurea di Logopedia dell'Università degli Studi di Padova, grazie a dei questionari creati ad hoc, hanno valutato il proprio grado di soddisfazione rispetto alla "Scheda di valutazione del tirocinio", strumento in uso al tutor per valutare il percorso di tirocinio di ciascuno studente.

I questionari di gradimento sono un elemento necessario del sistema di valutazione internazionale della qualità: infatti, per i docenti costituiscono uno strumento complementare agli altri tipi di contatti con i propri studenti, fornendo informazioni utili ad innescare processi di miglioramento della didattica, secondo il punto di vista degli studenti (Pinkster et al., 2011).

Mediante l'analisi dei dati ricavati dai questionari di gradimento sono emersi punti di forza e criticità dello strumento analizzato. Le considerazioni rilevate, pur riscontrando il limite della scarsa numerosità del campione, possono essere utili e importanti per poter apportare miglioramenti nell'offerta didattica del corso di laurea.

Bibliografia

1. Aquario D. (2009), *The Active Participation of Students in Teaching Evaluation Processes within Universities*, Technology Education and Development, Aleksandar Lazinica and Carlos Calafate (Ed.), InTech
2. Bernardelli G., Tofuni G., Zanini A., Mari D. (2011), *La valutazione dell'esperienza di tirocinio: una ricerca preliminare nel corso di laurea di Fisioterapia*, Tutor, Vol. 11, N°1, pp. 32-37
3. Bertagna G. (2011), *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, pp. 78-79
4. Bini M., Chiandotto B. (2003), *La valutazione del sistema universitario italiano alla luce della riforma dei cicli e degli ordinamenti didattici*, Studi e note di Economia 2, Università degli Studi di Firenze – Dipartimento di Statistica
5. Bonwell, C.C., and J. A. Eison (1991), *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHEERIC Higher Education Report No. 1, George Washington University, Washington, DC
6. Bufalino G. (2013), *Il ruolo del tirocinio formativo nella costruzione del futuro professionista*, Rivista Formazione Lavoro Persona, Anno III – N° 9, pp. 78-86
7. Cardellini L., Felder R. M. (1999), *L'apprendimento cooperativo: un metodo per migliorare la preparazione e l'acquisizione di abilità cognitive negli studenti*, La Chimica nella Scuola, 21(1), pp. 18-25
8. Ceriani A. (1996), *La simulazione nei processi formativi. Una metodologia per un pensiero creativo progettuale*, Angeli, Milano
9. Chiari G. (2011), *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, Dipartimento di sociologia e ricerca sociale, Trento, Quaderno 57
10. Comparcini D., Simonetti V., Tomietto M., Galli F., Fiorani C., Di Labio L., Cicolini G. (2014), *Percezione degli ambienti di tirocinio e soddisfazione degli studenti infermieri nel primo tirocinio clinico: studio osservazionale*, Vol 67, N°1, pp. 41-47
11. Cortelazzo M., Zolli P. (1999), *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna
12. Dewey J., *Democrazia ed educazione*, a cura di E. Agnoletti, La Nuova Italia, Firenze, (1949), pp. 186-189
13. Documento ANVUR (2015), *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani 2014*, Roma

14. Documento ANVUR (2016), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*, Roma
15. Epstein R.M., Hundert E.M. (2002), *Defining and assessing professional competence*, *Jama*, 287: 226-235
16. Fabbris L. (2002), *La misura della student satisfaction per la valutazione della qualità della didattica*, Dipartimento di Scienze Statistiche, Università degli Studi di Padova
17. Gandolfi P. (2015), *Il tirocinio universitario come strategia formativa per sperimentare la complessità*, *Rivista Formazione Lavoro Persona*, Anno V – N°. 15, pp. 59-70
18. Ghidini A., Toscano M. (2013), *Immaginare il tutoring*, *Rivista Formazione Lavoro Persona*, Anno III – N°. 9, pp. 19-24
19. Giraldo M. (2013), *Per una praxis educativa: l'occasione del tirocinio formativo universitario*, *Rivista Formazione Lavoro Persona*, Anno III – N°. 9, pp. 25-36
20. GRADIT 2000: Grande dizionario italiano dell'uso, ideato e diretto da Tullio De Mauro, Torino, UTET, 2000
21. Maccario D. (2014), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, FrancoAngeli, MI
22. Montagna L. (2002), *Appunti da un viaggio nella tutorship*, *Tutor*, Vol. 2, N°. 3, pp. 144-148
23. Moscatiello M., Quartagno M., Boggio M. M. (2012), *Comunicare nella mediazione: la domanda maieutica*, *Tutor*, Vol. 12, N°.3, pp. 17-23
24. *Opinioni degli studenti frequentanti in merito alle attività didattiche. Linee guida* (2011), Alma Mater Studiorum Università di Bologna
25. Pastore S. (2015)., *Valutare (per migliorare) la qualità didattica del sistema universitario italiano: il progetto IDEA*, *MeTis*, Anno V – N°. 2
26. Pinkster H., Atzeni P., Bove G., Cenci M., Mazziotta C., Radiciotti P., Ricci M.A., Stefani E. (2011), *La valutazione della didattica da parte degli studenti frequentanti*, Università degli Studi Roma Tre
27. Prince M. (2004), *Does Active Learning Work? A Review of the Research*, *Journal of Engineering Education*, 93(3), pp. 223-231
28. *Protocollo d'Intesa tra la Regione del Veneto e le Università degli Studi di Padova e Verona in materia di Professioni Sanitarie di cui alla L. 251/2000*, Regione del Veneto, 7 luglio 2016

29. Reigeluth C.M. (1999), *Instructional- Design theories and models. A new Paradigm of Instructional theory*, Lawrence Erlbanm Associates, NY
30. Saiani L., Bielli S., Marognolli O., Brugnolli A. (2009), *Consensus conference sul tirocinio. Documento di indirizzo su standard e principi del tirocinio nei corsi di laurea delle professioni sanitarie*, Conferenza permanente dei corsi di laurea delle professioni sanitarie
31. Saiani L., Bielli S., Brugnolli A. (2011), *Consensus conference sul tirocinio. Documento di indirizzo sulla valutazione dell'apprendimento delle competenze professionali acquisite in tirocinio dagli studenti dei corsi di laurea delle professioni sanitarie*, Conferenza permanente dei corsi di laurea delle professioni sanitarie
32. Sasso L., Lotti A., Gamberoni L. (2003), *Il Tutor per le Professioni Sanitarie*, Carocci Faber, Roma
33. Sandrone G. (2013), *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di studio sulle professioni sanitarie*, Rivista Formazione Lavoro Persona, Anno III – N°. 9, pp. 7-18
34. Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari
35. Schön D. A. (2006), *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento delle professioni*, Franco Angeli, Milano
36. Swetzer F., King M.A. (2013), *The successful internship*, Cole, Brooks
37. Trotta L., Marzano V., Cofano R., Tortorano A.M. (2005), *La valutazione del Tirocinio Professionalizzante. Modelli teorici, schede di valutazione e di autovalutazione per gli studenti del Corso di Laurea in Assistenza Sanitaria: l'esperienza dell'Università degli Studi di Milano*, Tutor, Vol. 5, N°. 3, pp. 139-150

Sitografia

1. *Attività formative proposte, elenco degli insegnamenti e loro organizzazione in moduli*, Università degli Studi di Padova, disponibile al sito <http://didattica.unipd.it/didattica/allegati/regolamento/allegato2>
2. Migliardi A. (2008), *Come si costruisce un questionario: alcuni spunti dalla ricerca operativa*, pp. 1-9, disponibile al sito www.dors.it

3. *Ordinamento didattico del corso di laurea specialistica in Scienze delle professioni sanitarie della riabilitazione nella facoltà di Medicina e chirurgia*, disponibile al sito http://www.specialisticariabilitazione.medicina.unipd.it/regolamento_didatico.htm
4. *Regolamento didattico del Corso di Laurea in Logopedia (abilitante alla Professione sanitaria di Logopedista)*, Università degli Studi di Padova, disponibile al sito <http://www.didattica.unipd.it/didattica/allegati/regolamento>
5. *Quadro generale delle attività formative*, Università degli Studi di Padova, disponibile al sito <http://didattica.unipd.it/didattica/allegati/regolamento/allegato1>

ALLEGATI

ALLEGATO 1

Scheda di valutazione del tirocinio

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA – CORSO DI LAUREA IN LOGOPEDIA

SCHEDA DI VALUTAZIONE DEL TIROCINIO

Studente _____ Anno di corso _____ Anno Accademico _____
 Struttura _____ Periodo _____

A. VALUTAZIONE LOGOPEDICA	Voto in trentesimi
1. INDIVIDUAZIONE DATI CLINICI RILEVANTI	
2. RILEVAZIONE COMPORTAMENTI COMUNICATIVI	
3. INDIVIDUAZIONE DELLO STRUMENTO	
4. SOMMINISTRAZIONE TEST	
5. ATTRIBUZIONE E TRASFORMAZIONE PUNTEGGI	
6. RIELABORAZIONE (analisi e interpretazione risultati) almeno un test	
7. INDIVIDUAZIONE APPROFONDIMENTI DIAGNOSTICI e/o ULTERIORI INDAGINI SPECIALISTICHE	

B. BILANCIO LOGOPEDICO	Voto in trentesimi
1. INDIVIDUAZIONE DEL DISTURBO	
2. ELABORAZIONE DEL PROFILO FUNZIONALE	
3. FORMULAZIONE DELLA PROGNOSI	

C. PIANO DI INTERVENTO LOGOPEDICO	Voto in trentesimi
1. INDIVIDUAZIONE INTERVENTO APPROPRIATO (riabilitativo, compensativo, controllo, consulenza,...)	
2. INDIVIDUAZIONE OBIETTIVO/I E METODO/I	
3. INDIVIDUAZIONE TECNICHE E PROCEDURE	
4. SCELTA MODALITÀ DI TERAPIA (diretta/indiretta/mista)	
5. DEFINIZIONE TEMPORALE (durata, frequenza, intensità)	
6. CAPACITÀ DI UTILIZZARE ALMENO UNA PROCEDURA RIABILITATIVA	

D. RELAZIONE LOGOPEDICA di un caso clinico	Voto in trentesimi

ATTITUDINE PROFESSIONALE	VEDI NOTA
1. COLLABORAZIONE/INTEGRAZIONE col gruppo di lavoro	
2. COMPORTAMENTO NEL SETTING CLINICO	
3. INTERAZIONE (capacità pragmatiche, mimico-gestuali, funzione dialogica, ...)	
4. ETICA PROFESSIONALE	

PUNTI DI FORZA:

PUNTI DI CRITICITÀ (da evidenziare e definire con il Direttore):

Data	MEDIA generale	/30	Il Tutor
------	----------------	-----	----------

Per ogni voce assegnare un voto espresso in trentesimi, con il seguente riferimento:

- 30 criterio completamente raggiunto
- 29 – 28 criterio raggiunto ma con qualche incertezza
- 27 – 26 presenza di lacune
- 25 – 24 presenza di lacune ed incertezze
- ≤ 23 * presenti significative lacune ed incertezze che richiedono un approfondimento negli ambiti carenti
da evidenziare e definire con il Direttore

*** ATTITUDINE PROFESSIONALE:**

- ≥ 29 voto escluso dalla media
- **da 28.9 a 28** decremento di 0.5 punti dalla media
- **da 27.9 a 27** decremento di 1.0 punti dalla media
- **da 26.9 a 26** decremento di 1.5 punti dalla media
- **25.9 – 24** decremento di 3 punti dalla media
- **< 24** decremento di 4 punti dalla media
con segnalazione alla Direzione

PRO-MEMORIA PER IL TUTOR

NOTE

Settore: Attitudine professionale

Etica professionale - Si richiede di esprimere un giudizio complessivo osservando se lo studente, nei confronti del paziente, mostra:

- di prestare attenzione ai suoi bisogni cercando di metterlo a suo agio e di essere rispettoso delle sue condizioni (patologiche, culturali, ecc.),
- di gestire il proprio coinvolgimento emotivo con il paziente
- di assumere un comportamento adeguato al setting e alla relazione terapeutica
- di essere riservato, garantendo il segreto professionale

Collaborazione/Integrazione con il gruppo di lavoro - Si richiede di esprimere un giudizio complessivo osservando se lo studente mostra:

- di discutere e collaborare con gli altri studenti in modo rispettoso e disponibile sulle questioni inerenti il tirocinio e/o
- di inserirsi in modo rispettoso e nel contempo attivo nella struttura ospitante relativamente al rapporto con gli altri operatori, ai beni della struttura, ai tempi di lavoro, ecc.

- Si prega di compilare tutti gli item assegnando il valore in trentesimi nella apposita casella: se un item non può essere valutato durante il tirocinio lasciare la casella in bianco ed eventualmente scrivere una nota a parte.
- Si prega di calcolare le medie di settore (mantenendo gli eventuali decimali), sommando i vari punteggi e dividendo per il numero degli item.
- Si prega di calcolare poi la media generale (mantenendo gli eventuali decimali) sommando le medie di settore (compresi gli eventuali decimali) e **dividendo per 4**.

La scheda va compilata per ogni studente alla fine di ogni turno di tirocinio trisettimanale e inviata via e-mail al direttore che provvederà a raccogliere ed elaborare le varie schede per ogni singolo studente: l'analisi "longitudinale" delle varie schede permetterà, in itinere, di rilevare eventuali competenze particolarmente carenti o eccellenti. In sede di valutazione finale del tirocinio la Commissione d'esame potrà inoltre disporre di un profilo complessivo dello studente.

ALLEGATO 2

Questionario di gradimento della Scheda di valutazione del tirocinio

ANNO DI IMMATRICOLAZIONE:

ANNO DI CORSO:

1. Quanto ritieni importante il tirocinio nel tuo percorso formativo:

1 – 2 – 3 – 4 – 5

2. Quanto ritieni importante l'utilizzo della "Scheda di valutazione del tirocinio" per stimare il tuo percorso formativo:

1 – 2 – 3 – 4 – 5

3. La valutazione del tirocinio è stata coerente con gli obiettivi e con il programma?

- No, per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Sì, del tutto

4. Prima di iniziare il tirocinio ti è stata spiegata la "Scheda di valutazione del tirocinio" nelle sue aree di indagine?

- No, per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Sì, del tutto

5. Prima di iniziare il tirocinio ti sono stati spiegati i criteri secondo i quali il tutor didattico aziendale o la guida di tirocinio attribuisce il voto al periodo di tirocinio svolto? (Nota 1)

- No, per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Sì, del tutto

6. Alla fine del periodo di tirocinio, ti è stato comunicato il voto dal tutor didattico aziendale o dalla guida di tirocinio?

- Sì
- No

7. Riterresti utile che ci fosse una valutazione intermedia durante il periodo di tirocinio di 3 settimane in ciascuna sede che ti viene assegnata?

- No, per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Sì, del tutto

Perché?.....

8. Alla fine di ogni periodo di tirocinio, il tutor didattico aziendale o la guida di tirocinio ha condiviso con te la valutazione del tirocinio?

- No, per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Sì, del tutto

9. Se hai provato ad autovalutarti con la “Scheda di valutazione del tirocinio”, sei stato soddisfatto/a del risultato ottenuto grazie all’utilizzo dello strumento?

- No, per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Sì, del tutto

10. Quale area della “Scheda di valutazione del tirocinio” ritieni incompleta e/o non esauriente: (possibili fino a 3 risposte)

- Valutazione logopedica
- Bilancio logopedico

- Piano di intervento logopedico
- Relazione logopedica di un caso clinico
- Attitudine professionale
- Nessuna

Se sì, perché?.....

Cosa modifichereesti?.....

11. Nella “Scheda di valutazione del tirocinio” sono dichiarati i voti in trentesimi: ti trovi in accordo con gli intervalli descritti legati ai criteri raggiunti? (Nota 2)

- No, per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Sì, del tutto

Motiva la risposta:.....

12. Nella “Scheda di valutazione del tirocinio” sono dichiarati i voti in trentesimi rispetto alla voce *attitudine professionale*: ti trovi in accordo con gli intervalli descritti e il decremento applicato? (Nota 3)

- No, per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Sì, del tutto

Motiva la risposta:.....

Nota 1

Dal *Protocollo d'Intesa tra la Regione del Veneto e le Università degli Studi di Padova e di Verona in materia di formazione delle Professioni Sanitarie di cui alla L. 251/2000* (aggiornato al 25 luglio 2016):

“Il TUTOR DIDATTICO AZIENDALE è prioritariamente un dipendente dell’azienda sede del corso, o un dipendente dell’Università, appartenente al profilo professionale della medesima Professione Sanitaria del corso di laurea a cui è riferito, al quale è affidato il supporto e l’orientamento dello studente nel proprio percorso di tirocinio nelle unità operative e nei servizi aziendali.

La GUIDA DI TIROCINIO AZIENDALE è un dipendente dell’azienda U.L.S.S. sede del corso, e/o un dipendente dell’Università nelle aziende ospedaliere, appartenente al profilo professionale della medesima professione sanitaria del corso di laurea a cui è riferito che, durante lo svolgimento della propria attività nell’unità operativa o servizio di assegnazione, affianca gli studenti a lui affidati per il tirocinio; deve avere elevate competenze tecnico-cliniche ed esperienza professionale in ambito clinico non inferiore a due anni.

La funzione di guida di tirocinio può essere assunta anche dal tutor didattico aziendale, purché siano garantite ambedue le funzioni.”

Nota 2

30: criterio completamente raggiunto

29 – 28: criterio raggiunto ma con qualche incertezza

27 – 26: presenza di lacune

25 – 24: presenza di lacune e incertezze

≤ 23: presenti significative lacune e incertezze che richiedono un approfondimento negli ambiti carenti (da evidenziare e definire con il Direttore)

Nota 3

≥ 29: voto escluso dalla media

da 28.9 a 28: decremento di 0.5 punti dalla media

da 27.9 a 27: decremento di 1.0 punti dalla media

da 26.9 a 26: decremento di 1.5 punti dalla media

25.9 – 24: decremento di 3 punti dalla media

< 24: decremento di 4 punti dalla media con segnalazione alla Direzione

ALLEGATO 3

Risposte del campione alle domande aperte

Studenti del 2° anno

Domanda 7

“No, per niente”:

- Sarebbe difficile per il tutor valutare uno studente dopo solo una settimana e mezza dal suo arrivo, considerando che in alcune sedi di tirocinio si conoscono diverse guide di tirocinio e il tutor che deve esprimere la propria valutazione può non aver interagito per un tempo sufficiente con lo studente stesso per valutarlo. Può essere utile, invece, un feedback qualitativo sull’andamento del tirocinio.
- Il tirocinio non dovrebbe essere valutativo in generale, perché se uno studente teme costantemente di ricevere un brutto voto, l’esperienza lavorativa perde significato. Sarebbe meglio sostituire i voti con dei colloqui di restituzione, incontri e momenti di confronto.

“Abbastanza”:

- Per capire se ci sono comportamenti da migliorare prime della fine del tirocinio.
- Per avere un’idea di come sta andando il percorso, ed eventualmente cambiare le cose che non funzionano.
- Per permettere al tirocinante di avere un feedback di metà percorso, ed eventualmente modificare il comportamento.

“Molto”:

- Per dare consapevolezza allo studente sul percorso che sta percorrendo, permettendogli dunque di capire come proseguire. Questa valutazione intermedia dovrebbe essere indicativa e non influire sul voto finale se non in termini di confronto: miglioramento-peggioramento-invariato.

“Sì, del tutto”

- Grazie a una valutazione intermedia, potremmo sapere se le nostre conoscenze, il nostro modo di ragionare e agire (ad es. l’approccio con il pz nel somministrare prove/svolgere la terapia) sono adeguati, in modo da poter migliorare nella seconda parte del tirocinio. Ricevendo unicamente un feedback finale, spesso manca l’opportunità di sperimentare altri tipi di approccio, in particolare se la sede di tirocinio frequentata è l’unica di un dato ambito.
- Per avere la possibilità di modificare alcuni comportamenti non adeguati.
- Lo studente può non capire dove sta sbagliando se qualcuno non glielo dice.
- Per comprendere il livello raggiunto e le eventuali modifiche comportamentali da attuare.
- Possibilità di modificare comportamenti inadeguati.
- In questo modo lo studente può avere un feedback di metà percorso, e sulla base delle informazioni ricevute modificare il suo atteggiamento o la sua modalità di approccio se queste risultano inadeguate.
- Lo studente riceve dei feedback per migliorarsi e il tutor verifica i miglioramenti e gli sviluppi ottenuti dallo studente nell’arco delle 3 settimane.

Non risposte: 2 che indicano “molto”

Domanda 10

“Valutazione logopedica”:

- Alcune espressioni come “rilevazione dei comportamenti comunicativi” e “individuazione dello strumento” non sono chiare. Inoltre l’espressione “profilo comunicativo-linguistico” mi sembra troppo vaga rispetto alla chiarezza di tutti gli altri parametri espressi.

“Valutazione logopedica” e “Piano di intervento logopedico”:

- Ogni struttura ha le proprie modalità di organizzare il tirocinio degli studenti. Le voci che si raggruppano nelle macroaree “valutazione” e “piano d’intervento” sono troppe, confusionarie e disperdenti. Sarebbe più opportuno chiedere ai tutor di esprimere un giudizio personale in termini numerici e verbali, relativamente al comportamento e all’abilità dimostrati dallo studente.
- Gli item illustrati nei punti “valutazione logopedica” e “piano d’intervento logopedico” sono ambigui, di non facile interpretazione.

“Attitudine professionale”:

- Difficile che il tutor possa capire l’attitudine professionale, toglierei questa voce e la sostituirei con, per esempio, “iniziativa del tirocinante”, “capacità del tirocinante di accettare eventuali critiche/spunti di riflessione” o simili.

Non risposte: 10 che indicano “nessuna” e 1 che indica “valutazione logopedica”

Domanda 11

“Poco”:

- Difficilmente si può raggiungere il massimo voto poiché è quasi impossibile non avere lacune, dubbi o incertezze.
- Assegnare al 30 il criterio pienamente raggiunto pone il tutor in una condizione difficile, in quanto raramente uno studente è e si ritiene completamente formato dopo 3 settimane di tirocinio.
- In poche occasioni si dà il punteggio massimo ad uno studente in tirocinio.

“Abbastanza”:

- Ritengo il range piuttosto ristretto, ad esempio un voto pari a 27 nella valutazione di tirocinio è percepito come un voto poco più che sufficiente.
- Si potrebbe specificare maggiormente ogni intervallo, in modo tale da avere più parametri per poter attribuire il voto.
- Vanno bene.
- C’è bisogno di una maggiore specificazione dei parametri.

“Molto”:

- Sono ben distribuiti in base alle competenze e alle eventuali difficoltà.

“Sì, del tutto”:

- La griglia è costruita correttamente tenendo presente che la consegna della laurea a questo CL è professionalizzante e dunque risulta necessario garantire che le capacità e le abilità di ciascuno studente siano in grado di supportare il lavoro futuro.
- Trovo adeguata la ripartizione in intervalli eseguita, a patto che la scelta di un voto all’interno di uno stesso intervallo (es. 26-27) non sia casuale ma proporzionata al numero di lacune presentate dallo studente.

Non risposte: 2 che indicano “abbastanza” e 3 “molto”.

Domanda 12

“No, per niente”:

- L’attitudine professionale difficilmente può essere valutata in questi termini.

“Poco”:

- Dovrebbe essere considerato non solo un eventuale decremento ma anche un incremento di punteggio.
- Sono d’accordo nel dare un voto anche all’attitudine professionale; sarebbe più consono aggiungere questo voto all’insieme di votazioni del tirocinio.
- Sono d’accordo nel valutare anche l’attitudine professionale, ma non al decremento applicato.

“Abbastanza”:

- Mi sembra opportuna e corretta la scelta di diminuire il voto finale dell’esame di tirocinio
- Includerei anche il voto pari a 29 nel calcolo della media.

“Molto”:

- Ritengo che un’attitudine professionale adeguata sia fondamentale in questa professione, perciò è giusto che possegga un peso rilevante sul giudizio finale.
- L’attitudine professionale deve avere un giusto peso nella valutazione del tirocinio.
- L’attitudine professionale è fondamentale in ogni disciplina e in quelle riabilitative risulta ancora più rilevante. Il decremento è fine a se stesso, sarebbe più utile convertirlo in incontri con figure rilevanti (es. coordinatore del CdL) per discutere l’approccio umano dello studente che a volte può risultare totalmente discordante con le capacità scolastiche.

Non risposte: 3 che indicano “abbastanza”, 2 “molto”, 1 “sì, del tutto”.

Studenti del 3° anno

Domanda 7

“No, per niente”:

- Secondo me una valutazione alla seconda settimana di tirocinio non ha molto senso perché si appena iniziato a familiarizzare con il luogo/tutor/tipologia di pazienti.

“Poco”:

- Penso che quella finale sia sufficiente.

“Abbastanza”:

- Credo che dopo una settimana sia troppo presto per una valutazione intermedia, soprattutto nei primi tirocini, tuttavia potrebbe essere utile capire e sapere su cosa focalizzarci per migliorare.

“Molto”:

- Una valutazione intermedia permette di “aggiustare il tiro” in corso d’opera.
- Per avere la possibilità di avere indicazioni su come modificare o migliorare durante il percorso un eventuale comportamento o attitudine non ritenuti adeguati dal tutor.

“Sì, del tutto”:

- Non mi è successo personalmente, ma all’interno del corso ci sono stati episodi in cui durante la valutazione finale (non alla fine del singolo turno, ma addirittura all’esame di tirocinio) sono emerse “problematiche di approccio/empatia tra tirocinanti e

pazienti”. Non capisco perché la situazione non è stata chiarita fin da subito con lo studente durante il tirocinio ma affrontata solo al momento della valutazione.

- Per poter sapere dove sbaglio e poter migliorare in itinere. Non è necessario il voto, basterebbe una valutazione qualitativa sul nostro comportamento durante il tirocinio.
- Permetterebbe allo studente di avere un feedback strutturato relativamente a quanto sta succedendo durante il tirocinio; permettendogli di avere coscienza sull’inadeguatezza o adeguatezza rispetto all’attesa dei tutor e di poter così modificare e migliorare quello che deve essere sistemato per raggiungere gli obiettivi del tirocinio.
- Per essere in grado di capire in quale ambito vi è una maggior caduta delle conoscenze, nell’attitudine.

Non risposte: 1 che indica “poco”, 3 che indicano “molto”, 2 “sì del tutto”.

Domanda 10

“Bilancio logopedico”, “Piano di intervento logopedico”, “Valutazione logopedica”:

- In alcuni ambiti, soprattutto nell’età adulta, non ci sono occasioni durante il tirocinio di fare quanto riportato nelle voci per valutare lo studente.

“Bilancio logopedico” e “Piano di intervento logopedico”:

- Mi è capitato raramente di dover fare un bilancio o un piano di intervento (escludendo quelli della relazione) quindi penso sia difficile per i tutor valutare questi aspetti.

Non risposte: 13 che indicano “nessuna”.

Domanda 11

“No, per niente”:

- Gli intervalli sono distribuiti nella parte alta dei voti.

“Poco”:

- Ad ogni voto dovrebbe corrispondere un criterio, in modo che sia più oggettivo e no a discrezione del tutor. Inoltre ritengo che ogni tutor dovrebbe utilizzare la tabella voti come indicato e usando tutti i voti della scala: se l’obiettivo viene raggiunto il voto corrispondente è trenta (alcuni tutor sono restii in quanto lo considerano un voto adatto solo all’eccellenza).
- C’è differenza tra un voto e l’altro invece vengono raggruppati.
- Non è ben chiaro come ad uno studente venga attribuito, ad esempio, un “28” piuttosto che un “29”. Di per sé la differenza tra i due voti è abbastanza fine, ma vista l’importanza degli esami di tirocinio, e il loro peso in crediti, la differenza di voto potrebbe condizionare in modo anche pesante la media finale.

“Abbastanza”:

- Spiegare con maggior precisione la corrispondenza di ogni singolo voto, che dovrebbe essere condiviso allo stesso modo da tutti i tutor.
- In generale i voti che rappresentano un esito negativo sono molto alti. Dovrebbe esserci maggiore uniformità con gli altri corsi di laurea.
- I voti 28-29 si trovano all’interno dello stesso range: mi è poco chiaro il perché ad uno studente debba essere attribuita una votazione rispetto ad un’altra. Credo si possa creare diversa interpretazione anche da parte dei tutor che potrebbero attribuire un 28-29 come se non vi fosse differenza.

“Molto”:

- Non cambierei i criteri.

Non risposte: 1 che indica “poco”, 2 “abbastanza” e 4 “molto”.

Domanda 12:

“No, per niente”:

- L’attitudine non si impara. Dovrebbe valere molto di più di altri aspetti.

“Poco”:

- Gli intervalli sono distribuiti nella parte alta dei voti.
- A mio modesto parere credo ci possa essere ragione per penalizzare uno studente nella misura in cui si è fatto presente allo studente cosa non sia corretto, fornendogli anche soluzioni e strategie per migliorare le qualità richieste ad un logopedista. Se questo non viene fatto allora non credo ci dovrebbero essere penalizzazioni.

“Abbastanza”:

- Secondo me dovrebbe fare media come le altre voci. Nel caso ci siano dei comportamenti non adeguati da parte dello studente ritengo che dovrebbe essere
- Dovere da parte del tutor segnalarlo in maniera tempestiva alla Direzione per cercare una soluzione il prima possibile, senza aspettare di compilare la scheda del tirocinio.
- Fare rientrare nella media anche un voto maggiore di 29.
- È importante mantenere un adeguato comportamento professionale nel setting clinico. Forse metterei un decremento di due punti dalla media al di sotto di 25.9 fino al 24 e decremento di tre punti sotto il 24 perché comunque non è solo il comportamento a determinare la valutazione, ma più di tutto le competenze logopediche.
- L’attitudine professionale a mio parere è una componente estremamente importante che deve esserci in uno studente e in quanto tale un voto superiore a 29 dovrebbe fare media.

“Molto”:

- Ritengo sia molto importante l’attitudine professionale però forse avrebbe più senso discuterne direttamente col soggetto.
- L’attitudine è importantissima per esercitare la professione in maniera corretta.

Non risposte: 2 che indica “abbastanza” e 3 “molto”.

Ex-studenti laureati

Domanda 7

“No, per niente”:

- Il periodo di valutazione sarebbe troppo breve.
- Sono già ampiamente sufficienti le valutazioni a ogni fine tirocinio che comunque hanno il tempo che trovano: cosa si può valutare in 3 settimane?

“Poco”:

- Tempo ridotto per evidenziare i cambiamenti rispetto all’inizio del periodo.
- Tre settimane sono troppo poche.

“Molto”:

- La valutazione intermedia può permettere al tirocinante di modificare/migliorare alcuni comportamenti che potrebbero influire sul voto finale per quella sede di tirocinio.
- Potrei capire cosa migliorare e cosa invece va già bene.

- Non un voto, ma un feedback, in modo che il tutor possa dare suggerimenti e indicazioni per migliorare.
- Per avere un feedback e poter migliorare di conseguenza.
- In modo da poter fare un'auto-analisi e poter migliorare e concentrarsi nelle aree più deficitarie.

“Sì, del tutto”:

- Per potermi migliorare in itinere se ci sono delle cose che non vanno bene.
- Si avrebbe una verifica immediata e allo stesso tempo si riuscirebbe a correggere eventuali errori o approfondire lacune. Una valutazione solo a posteriori non permette di provare a migliorarsi all'interno di un ambito specifico. Una valutazione finale è poco funzionale, in quanto il tirocinante a settembre può essersi “dimenticato” di quel particolare aspetto/episodio.
- Per poter capire subito quali sono i punti deboli e i punti di forza e così migliorare immediatamente.

Non risposte: 1 che indica “poco”, 1 “abbastanza” e 2 “molto”.

Domanda 10

“Piano di intervento logopedico”:

- Ci sono state poche occasioni per redigere un piano d'intervento.
- In poche occasioni ho avuto modo di mettere in pratica la mia capacità di pianificare un piano di intervento logopedico.

“Attitudine professionale”:

- Difficile da valutare in termini quantitativi, voce molto diversa rispetto alle altre.
- La cancellerei o la porrei in modo differente
- L'attitudine professionale per essere valutata ha bisogno di incontri, chiacchierate coi pazienti e coi professionisti.
- Cambierei lo schema di valutazione dell'attitudine professionale perché non può essere valutata quantitativamente.

Non risposte: 9 che indicano “nessuna” e 1 che indica “relazione logopedica”

Domanda 11

“No, per niente”:

- Non ha senso partire dal 24 con motivazione “lacune e incertezze”.

“Poco”:

- Perché la votazione in trentesimi confonde. Voti che all'università sono considerati buoni, al tirocinio hanno tutt'altro significato.
- I voti a volte risultano essere troppo alti; ci sono persone con lacune evidenti che nonostante ciò prendono un voto maggiore di 24.

“Abbastanza”:

- Tendenzialmente i voti sono molto alti, dal 28 in poi, nonostante la presenza di molte lacune.
- Estenderei l'insufficienza al 18 per omologare tale valutazione agli altri insegnamenti.
- La fascia 27-24 potrebbe essere unificata in “lacune e incertezze”, o se mi fosse sfuggita la differenza, spiegarla meglio.

“Molto”:

- L'intervallo di due voti per criterio è ben bilanciato.

- Mi sembra che ci sia una buona corrispondenza tra voto e spiegazione dello stesso.

“Sì, del tutto”:

- Sì penso che gli intervalli siano ben pensati e calibrati.

Non risposte: 3 che indicano “abbastanza” e 4 che indica “molto”.

Domanda 12

“No, per niente”:

- La trovo poco attuabile e poco attuata; inoltre l’attitudine professionale c’è o non c’è, non è misurabile con questo tipo di scala.
- Gli intervalli sono tutti da rivedere, come pure il decremento.

“Poco”:

- Perché la votazione in trentesimi confonde.
- L’attitudine c’è o non c’è. È una predisposizione innata, sicuramente con l’esperienza può essere potenziata, è una voce particolare e avrebbe bisogno di precise indicazioni per essere valutata. Finora non si è ritenuto opportuno premiare chi dimostra una buona attitudine, ma bensì penalizzare chi non ne dimostra. Questa è una voce poco chiara.
- La valutazione dell’attitudine professionale dovrebbe essere inserita nella media della valutazione complessiva e non comportare un decremento del voto nella media.
- Preferirei che il voto di tirocinio fosse uno dei voti che vanno a costituire la media, non che la decrementi.
- Credo innanzitutto che non sia corretto applicare un decremento così importante in base a una singola voce della valutazione del tirocinio. Inoltre si valuta una competenza assai vasta e francamente non valutabile in 3 settimane.

“Abbastanza”:

- È giusto che l’attitudine professionale sia messa in primo piano, però dovrebbe essere presente anche un in giudizio positivo, non solo il decremento di voto.

“Molto”:

- È importante che il logopedista abbia un’attitudine professionale consona, dal momento che ha a che fare con persone con difficoltà.

“Sì, del tutto”:

- L’attitudine professionale è gran parte del nostro profilo professionale e gli aspetti che valuta sono altrettanto importanti delle conoscenze e competenze apprese che abbiamo appreso; ritengo quindi sia utile inserirla nella valutazione.

Non risposte: 2 che indicano “poco”, 2 “molto”, 1 “abbastanza” e 1 che indica “sì, del tutto”.