

Metodički obzori 6(2011)3

*Prethodno priopćenje*

UDK: 37.01:378.637(450 Trieste)

Priljeno: 23. 11. 2010.

## **LA FORMAZIONE DI BASE DEGLI INSEGNANTI: PRESENTAZIONE DI UN MODELLO PER REALIZZARE UNA CO-COSTRUZIONE DI PROFESSIONISTI RIFLESSIVI IN GRUPPO**

*Manuela Cecotti, docente*

Facoltà di Scienze della Formazione, Trieste (Italia)

e-mail: [cecottim@libero.it](mailto:cecottim@libero.it)

### ***Riassunto***

Il presente contributo intende illustrare attraverso quali metodologie e quali strumenti sia stata realizzata la formazione di base della generazione degli studenti iscritti dal 2007 ad oggi al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Trieste, facendo specifico riferimento alla supervisione del Tirocinio.

Viene qui presentato il modello formativo messo a punto per organizzare il quadriennio della formazione di base, con la presentazione delle attività fondamentali caratterizzanti ciascuno dei 4 anni di tirocinio, le teorie di riferimento ed le metodologie prescelte:

**I anno:** analisi degli atteggiamenti e delle rappresentazioni sociali; osservazione diretta nella scuola con stesura di protocolli.

**II anno:** osservazione strutturata nella scuola con raccolta di dati attraverso l'uso di griglie, costruzione di mappe concettuali, realizzazione della ricognizione delle conoscenze degli alunni attraverso la conversazione clinica (una nella Scuola dell'Infanzia e una nella Scuola Primaria).

**III anno:** didattica e programmazione per concetti e costruzione di un'unità di lavoro nell'ordine di scuola prescelto.

**IV anno:** progettazione di un'unità di lavoro entro uno specifico ambito disciplinare con documentazione e valutazione dell'intero percorso formativo.

In sintesi, le teorie di riferimento in base alle quali vengono strutturate le modalità di supervisione e selezionati gli strumenti sono:

- la teoria dell'apprendimento di processo
- la prospettiva costruttivista, sia per quel che riguarda il lavoro di tirocinio diretto nella scuola, sia per quanto riguarda la supervisione e la valutazione del tirocinio stesso
- la prospettiva grupale e cooperativa nello svolgimento della supervisione e dell'intero percorso di tirocinio
- la prospettiva antropologica, soprattutto in relazione alla documentazione dei percorsi.

I risultati più interessanti qui presentati riguardano lo sviluppo delle competenze di auto-osservazione e di riflessione in merito alle proprie azioni didattiche, che gli studenti dimostrano di saper mettere in atto nel lavoro a scuola.

Vengono riportate le aree di competenza trasversali attivate dal modello di co-costruzione del lavoro nell'ambito del gruppo di supervisione del Tirocinio.

Si espongono infine alcuni parametri che permettono di cogliere il bilancio formativo degli studenti attraverso la lettura degli scritti originali.

**Parole chiave:** *gruppo, tirocinio, formazione, supervisione, osservazione, insegnamento*

## **Premessa**

In Italia la formazione universitaria degli insegnanti della scuola di base è divenuta un obbligo nel 1999, quando la legge n. 370 ha istituito il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Il percorso di studi per diventare insegnanti prevede: un biennio di base più un biennio ad indirizzo specifico (Scuola dell'Infanzia o Scuola Primaria) e la frequenza a 10 Laboratori e 400 ore complessive di Tirocinio da realizzare nel corso dei 4 anni.

Oggi, poiché ci troviamo alla vigilia di significativi cambiamenti strutturali, che dal prossimo anno accademico (2011-2012) verranno a modificare gli assetti temporali (da 4 a 5 anni), sostanziali (al termine di un unico ciclo quinquennale si conseguirà l'abilitazione per entrambi i gradi di Scuola: dell'Infanzia e Primaria) e relativi al monte ore di Tirocinio (da 400 a 600 complessive) del corso stesso, vorrei cercare di delineare e descrivere i risultati raggiunti attraverso l'attuale traduzione operativa del progetto formativo per gli insegnanti, così come indicato dalla legge, facendo specifico riferimento all'esperienza del Tirocinio e della supervisione di esso.

Scopo del presente contributo è quello di ricostruire i punti salienti dell'evoluzione metodologica del modello formativo messo a punto e stilare un bilancio relativo ai percorsi di formazione di base degli insegnanti, così come essi sono stati realizzati per e da una generazione di studenti, da me seguita longitudinalmente, in qualità di supervisore e di docente, presso la sede del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di Trieste.

Intendo pertanto illustrare attraverso quali strumenti e quali snodi metodologici sia stata realizzata la formazione di base della generazione in formazione dal 2007 ad oggi, specificando a monte che ho condiviso con i colleghi del gruppo di supervisione del Tirocinio le scelte e molto spesso anche la gestione d'aula e la supervisione stessa del lavoro di e con gli studenti coinvolti.

Intendo così offrire un contributo alla rifondazione di nuovi futuri modelli per l'attivazione di processi formativi, affinché i nuovi corsi di studi e di tirocinio possano fare tesoro delle esperienze esistenti che, con i loro risultati, hanno portato utili esiti nella formazione di base delle nuove generazioni di docenti.

## **Presupposti teorico-metodologici**

La complessità del lavoro docente rende necessaria una formazione iniziale che definisca un profilo professionale dei docenti alto, in cui competenze operative si intreccino a quelle disciplinari e pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative,

relazionali e di ricerca (M. T. Moscato, 2008; P. Perrenoud, 1999). Nell'ambito del Tirocinio si è venuti sostenendo la necessità di una formazione progressiva, che incrementasse lungo il percorso quadriennale le capacità riflessive e metacognitive, in modo tale da innestare su queste le abilità operative propriamente didattiche (O. Albanese, 2003; E. Damiano, 2004; M. Colombo e A. Varani, 2008). Presso l'Università di Trieste è stato progettato un piano di lavoro che assume come punto di partenza l'analisi, da parte degli studenti, dei propri atteggiamenti e delle proprie rappresentazioni rispetto alla scuola, che persegue il raggiungimento della consapevolezza del proprio funzionamento mentale, dei propri meccanismi di pensiero e dei propri schemi interpretativi, ed unendo a tutto ciò le informazioni di base sul funzionamento della Scuola come Istituzione, intende costruire la struttura di fondo da cui partire per approfondimenti di carattere più strettamente didattico e disciplinare.

- La prospettiva formativa fondante è quella che considera l'apprendimento di processo contemporaneo all'apprendimento dei contenuti (R. Carli e R.M. Paniccia, 1999). Tale indirizzo pone la frequenza e la partecipazione ai processi di ordine simbolico ed emotivo messi in atto nella relazione supervisore-tirocinanti come elementi costitutivi e maturativi sviluppati dalle conoscenze agite da chi gestisce il processo e se ne assume la responsabilità. L'apprendimento viene in questo caso ad avere come base forte l'esperienza: si assume cioè che sia il come del tirocinio ad incidere sul come della formazione delle nuove generazioni di insegnanti. In questa direzione non è tanto il metadiscorso del docente o del supervisore a potare verso le competenze, quanto piuttosto il piano organizzativo ed i modelli di relazione didattica che vengono agiti concretamente sono gli strumenti che permettono di evidenziare i processi e di incidere su di essi.

- Una prospettiva costruttivista ha guidato le scelte ed i passaggi ritenuti importanti. In base a tale prospettiva l'apprendimento è stato considerato come un processo di co-costruzione, condiviso e situato (C. Pontecorvo e altri, 1992; C. Pontecorvo e altri, 1995; A. Cosentino, 2002). L'apprendimento come processo euristico ha previsto pertanto la centralità, ancora una volta, dell'esperienza e dell'indagine sui problemi, interpretando la conoscenza come un processo gruppale ed interattivo di negoziazione e di costruzione di significati. Così lo studente tirocinante, come peraltro l'alunno a scuola, vengono considerati "attori" rispetto al proprio apprendimento, responsabili in prima persona del processo in corso, progettisti diretti e non solo esecutori di progetti pensati da altri.

Nella misura in cui si è offerto agli studenti il Tirocinio come opportunità e come esperienza su cui edificare man mano il proprio sé professionale, ci si è posti come cooperatori dell'evoluzione in ambito universitario, rilanciando costantemente il punto di vista del supervisore come feedback al percorso gestito dallo studente e dal gruppo di studenti durante gli incontri di supervisione presso la sede universitaria.

- Una prospettiva gruppale ha caratterizzato l'organizzazione del lavoro degli studenti (Quaglino e altri, 1992) da parte dei supervisori, in modo tale da interfacciarsi ad ogni annata di tirocinio come ad un gruppo costituito da singoli in situazione di interdipendenza con i colleghi in formazione. Ed il gruppo ha costantemente sollecitato l'esplicitazione dei concetti, dei pensieri, delle affermazioni, in una prospettiva di confronto puntuale dei punti di vista (C. Scurati, 2008). La lettura dei risultati e la

valutazione hanno sempre compreso bilanci collettivi, oltre che individuali, per ciascun anno di lavoro (M. Comoglio e Cardoso, 1996).

- Una prospettiva antropologica, infine, è stata privilegiata per la documentazione dei percorsi e nella proposta dei materiali: osservazioni, fotografie, filmati e videoregistrazioni hanno costantemente accompagnato il processo di formazione, considerandolo una costruzione culturale da osservare, descrivere, presentare nelle sue caratteristiche di microsistema. Questo indirizzo di metodo si è rivelato in grado di sviluppare la capacità collettiva dell'analisi dei dati e di allargare i processi di attribuzione di senso e significato ai fenomeni educativi e formativi (C. Bove, 2009). In particolare l'utilizzo di materiali autentici in video, raccolti sia nelle scuole, sia durante il percorso di tirocinio stesso, è stato progressivamente riconosciuto essere uno strumento di grande portata euristica (P. Chiozzi, 1993).

Non si intende di seguito elencare nel dettaglio l'articolazione completa e tutti i particolari dell'intera attività di supervisione del Tirocinio, si enucleerà piuttosto, per ciascuna annata, lo snodo metodologico e lo strumento ritenuti fondamentali e salienti per l'annata stessa.

Al termine verranno riportati i nuclei di senso e di riflessione rilevati attraverso le relazioni finali scritte dai corsisti e ricavati dagli incontri conclusivi di ciascun anno, al fine di poter discutere in merito ad essi in termini di cambiamento e di risultati formativi raggiunti.

### **Fasi di realizzazione: strumenti e snodi fondamentali**

*Primo anno: incontrare la scuola da un nuovo punto di vista ed imparare ad osservare*

Iniziare un percorso di formazione come docente richiede, innanzitutto, di entrare nella scuola modificando il proprio punto di vista. In un'epoca della vita ed in una prospettiva in cui, nella maggioranza dei casi, si è ancora studenti, bisogna diventare capaci di vedere la scuola da un diverso, e per certi versi nuovo, punto di vista. L'ottica dell'adulto non è la stessa del bambino ed il lavoro di ragionamento e riflessione in merito al cambio di prospettiva e di posizione, non può essere dato per scontato.

Durante il primo anno gli studenti sperimentano un cambio di identificazione, imparando per esempio a descrivere la giornata scolastica attraverso l'analisi delle interazioni insegnanti-bambini e bambini-bambini. Che cosa accade durante una mattina a scuola? Le risposte possono essere diverse, a seconda che ci si identifichi con un bambino, con il gruppo classe, con l'insegnante, e diverse sono le descrizioni degli scambi continui insegnante-gruppo classe. Il compito è quello di imparare ad osservare da una distanza che permetta di descrivere entrambi, attraverso una scrittura simile ad una sceneggiatura, capace di dare conto dell'unicità e dell'originalità del qui ed ora osservato, senza confondere chi osserva con chi è osservato.

Iniziare un tirocinio osservando, e dunque senza interazioni con la classe e con i bambini è un'esperienza molto faticosa e, spesso, frustrante, sia per gli studenti che per gli insegnanti che li accolgono. Le scritture del primo anno danno conto della fatica

dell'astinenza dall'azione, delle difficoltà nel non mettersi subito in attività, di come chi osserva scateni nel contesto in cui si trova, un gioco di specchi che a volte confonde, a volte iper-attivizza gli insegnanti accoglienti, a volte deprime gli stessi, che vorrebbero vedere nel tirocinante un "aiutante" ed spesso non riescono a cogliere subito la qualità ed il valore del lavoro che svolge (G. Blandino e B. Granieri, 1995).

L'altro interessante aspetto di prospettiva, molto caratteristico di questa prima fase dell'esperienza, è il processo di identificazione che viene messo frequentemente in atto ed in cui affondano spesso le radici delle motivazioni della scelta di questo corso di laurea. Molti studenti pensano che diventare insegnante significhi "*diventare come il mio insegnante, a cui ero tanto affezionato*" oppure, per opposizione, "*diventare un insegnante completamente diverso da quello che avevo io*". Anche nel caso dei primi ingressi a scuola alcuni studenti cercano negli insegnanti che osservano la conferma di ciò che, secondo loro, essi vorrebbero diventare, altri, ancora per opposizione, descrivono insegnanti che, secondo loro, si caratterizzano per il "non fare" ciò che farebbe l'insegnante ideale che loro immaginano.

E' molto importante poter leggere insieme nel gruppo di supervisione le osservazioni scritte e riflettere con gli studenti in gruppo su questi meccanismi che entrano in gioco in una professione che basa il suo funzionamento proprio sui meccanismi di identificazione e capace di smuovere processi individuali profondi, che si mettono in gioco proprio nella relazione asimmetrica insegnante-alunni (G. Blandino, 2008; R. C. Pianta, 1999).

La prospettiva gruppale ha portato ad effettuare le scelte operative di costituire coppie di studenti per gli ingressi a scuola dei primi due anni. Così, tanto nelle fasi di avvicinamento quanto in quelle di distanziamento alla scuola, c'è sempre per gli studenti la possibilità, ed a volte il compito, di scambiarsi i materiali, di integrare le prospettive, di confrontare i punti di vista, di correggersi reciprocamente e di autocorreggere le scritture. In sede di supervisione il lavoro è per buona parte di tipo induttivo: si parte dalla lettura delle osservazioni e dalle rappresentazioni di scuola, di insegnante e di alunni che da esse traspaiono per giungere ad una prima conoscenza dei concetti e delle dimensioni principali dell'istituzione scolastica.

In questo primo anno, dunque, lo strumento d'ingresso nel mondo dell'insegnamento è *l'osservazione diretta* (E. Compagnoni, 1990). Attraverso di essa, gli studenti entrano nella scuola e, contemporaneamente nel loro stesso mondo mentale e rappresentativo, fatto di preconcezioni, di giudizi, di pratiche culturali ed educative, di ricordi consapevoli e sepolti, di ideologie e desideri.

Lo snodo metodologico è proprio la costruzione progressiva di un osservatore abile, addestrato attraverso l'esperienza e la scrittura ad essere attento, concentrato, vigile, capace di sospendere il giudizio per descrivere la realtà. La modalità di supervisione richiede un grande equilibrio e la possibilità di dare tempo, affinché la dinamica formativa prenda avvio con i ritmi richiesti da ciascun partecipante.

Al termine del I anno viene proposta a ciascuno studente una ricostruzione narrativa del percorso effettuato, invitandolo di descrivere, dopo un'attenta riflessione, alcuni passaggi salienti.

La formulazione del resoconto assume un tono narrativo e riflessivo: *Se ci ripenso, all'inizio di questo primo anno di tirocinio mi aspettavo...*, i passaggi proposti

sono i seguenti: a) aspettative iniziali, b) difficoltà incontrate, c) soddisfazioni provate, d) bilancio rispetto alle aspettative iniziali, e) apprendimenti rispetto ai bambini, al ruolo dell'insegnante, alla gestione delle lezioni, f) riflessioni in merito al lavorare in gruppo.

In questo modo, seguendo la prospettiva di J. Bruner (J. Bruner, 1990) e delle sue successive evoluzioni in ambito formativo, (C.Kaneklin e G.Scaratti, 1998) si intende connotare il bilancio in termini di esercizio riflessivo nella costruzione di apprendimenti trasformativi.

E' questo conclusivo l'unico lavoro che prevede una supervisione individuale, che funge da verifica e valutazione rispetto al percorso del I anno.

### *Secondo anno: dall'osservazione alla ricognizione delle conoscenze*

Nel corso del secondo anno l'intento è quello di perfezionare le capacità osservative degli studenti, in modo che essi possano utilizzare lo strumento dell'osservazione con sufficiente dimestichezza anche nel corso del lavoro futuro. Per questo vengono proposte progressivamente *schede per l'osservazione strutturata*, restringendo di volta in volta il campo osservativo, fino a giungere all'analisi della gestione della lezione, del contesto spazio-temporale della classe e delle dimensioni non verbali della relazione insegnante-alunni (E. Perrot, 1998), nonché al tentativo di declinarne la comunicazione verbale interpretandola attraverso una serie di funzioni (P. Selleri, 2004). Lo scopo di queste rilevazioni non è tanto quello di quantificare i comportamenti degli insegnanti delle diverse classi, quanto di esercitare gli studenti a cogliere porzioni sempre più dettagliate e fini dei comportamenti e delle interazioni, in modo tale da affinare la sensibilità osservativa in merito a dimensioni cruciali nell'ambito delle relazioni e concentrare l'attenzione per tempi lunghi sulle dinamiche in corso all'interno delle classi.

Un ulteriore strumento proposto nel corso di questo II anno è la *mappa concettuale*. (J.D. Novak e D.B Gowin, 1989). In questo caso la prospettiva costruttivista, che vede studenti impegnati a costruire la loro professionalità proprio nel campo dell'imparare ad imparare, si sposa con uno strumento di grande interesse operativo e concettuale. La possibilità di utilizzare schemi via via più articolati e complessi, in sintonia con il complessificarsi delle conoscenze ed anche dei panorami mentali a disposizione degli studenti, è una risorsa preziosa. Da questo momento in poi progettare, sintetizzare, raccogliere, documentare evoluzioni per mappe diventa un abito mentale e metodologico che si va incrementando progressivamente ed estendendo nelle funzioni.

Lo snodo cruciale del II anno arriva quando agli studenti viene, finalmente, offerta la possibilità di interagire con le classi fino ad ora osservate, per realizzare un compito ben preciso, che intrecci teoria e pratica in modo creativo: *una mappa di ricognizione delle conoscenze dei bambini*.

Poiché nel corso di questo secondo anno gli studenti vengono a contatto diretto sia con i documenti di progettazione, sia con le sedute di programmazione degli insegnanti che li accolgono, non sarà difficile enucleare un tema di interesse per la classe. Si può trattare di un argomento generale intorno al quale, prima di partire con un percorso didattico, l'insegnante può avere interesse a conoscere quali siano le pre-

conoscenze dei bambini, oppure, viceversa, rispondere ad una richiesta di sintesi o di verifica degli apprendimenti in merito a temi già trattati in classe. In ogni caso l'importante è che si evidenzia un tema, un argomento, che entri a far parte del contesto della classe presso la quale la coppia di studenti è inserita. Bene, il compito da realizzare è appunto uno schema-mappa che raccolga, attraverso un'unica conversazione clinica con i bambini, le conoscenze da questi messe in gioco (Bruner, 1967, H. Franta e A. R. Colasanti, 1999). Si tratta di un'esperienza breve, ma molto molto intensa, che assume qui un grande valore. Essa prevede, contestualmente, l'osservazione da parte del collega attraverso gli strumenti strutturati utilizzati fino a quel momento ed un'auto-osservazione da parte dello studente che conduce la conversazione. Una ricognizione nella Scuola dell'Infanzia ed una nella Scuola Primaria fanno sì che venga sperimentato il contatto diretto con il funzionamento del pensiero preoperatorio ed operatorio e le caratteristiche linguistiche e comportamentali di due diverse fasce d'età (L. Camaioni e P. Di Blasio, 2007)

E' epocale il passaggio che si verifica per gli studenti in questa occasione. La maggior parte di loro riporta dettagli di estremo interesse rispetto al proprio funzionamento e rispetto al rapporto tra aspettative e realtà della scuola. Anche in questo caso lavorare in coppia permette un supporto ed un feedback continui. La discussione collettiva nel gruppo di supervisione rispetto ai resoconti di questa attività, ha fatto emergere temi cruciali del fare scuola, soprattutto rispetto al significato che può essere dato alle diverse attività didattiche e, non ultimo, alle capacità inaspettate dei bambini di rispondere positivamente e creativamente in situazioni collettive non troppo fortemente controllate e strutturate. Gli studenti, a questo punto, sono per la maggior parte pronti a porsi con sufficiente attenzione nei confronti della classe, capaci di ascoltare e cogliere i segnali del contesto, accogliere con interesse e senso critico le osservazioni portate dai bambini e dai colleghi, documentare per iscritto la loro esperienza.

E' questo anche un decisivo snodo orientativo, nella misura in cui si tratta a questo punto di confermare da un lato una scelta di campo: "sì, voglio diventare insegnante" ed effettuare una di grado: indirizzo Scuola dell'Infanzia o Scuola Primaria.

Al termine del II anno si chiede una relazione-bilancio del I biennio con riflessioni ed argomentazioni in merito alle motivazioni della prima scelta: questo corso di studi, e della seconda scelta: l'indirizzo di Scuola dell'Infanzia o Primaria. Viene compilato un questionario individuale cui segue una discussione collettiva di bilancio formativo interno. In questo II anno le verifiche e le valutazioni vengono svolte durante il percorso ed hanno come oggetto le diverse produzioni scritte degli studenti.

### *Terzo anno: la progettazione e realizzazione dell'azione didattica tra aspettative e cambiamenti*

Indipendentemente dall'indirizzo scelto, il nodo importante da sciogliere nel corso del III anno è il rapporto tra piano programmatico e piano realizzativo.

A questo punto l'aspetto costruttivo assume maggiore forza e consapevolezza, nella misura in cui viene chiesto esplicitamente agli studenti di stendere un piano d'azione, una dichiarazione d'intenti che prefiguri l'attività di tirocinio dell'intera annata,

al fine di poter sempre mantenere attivo e vigile il piano metacognitivo della costruzione della conoscenza e della propria professionalità.

Gli studenti sono chiamati, nel corso dell'anno, ad entrare in azione direttamente in classe, ormai individualmente, sostenuti da un modello di programmazione coerente e sintonico con il percorso realizzato fino ad ora, e che prevede l'utilizzo di tecniche e strumenti ormai conosciuti, come le mappe ed i colloqui clinici. La didattica per concetti (Damiano E., 1994; E. Damiano, 2007) prevede infatti un'attenta osservazione iniziale e conoscenza del contesto, una ricognizione delle conoscenze attraverso i colloqui in classe, prima di procedere alla *progettazione, programmazione, realizzazione ed infine valutazione dell'unità di lavoro svolta a scuola*. Lo strumento cruciale di questo passaggio è uno schema (vedi Tabella 1) che descrive, da un lato, la presunta attività dell'insegnante e, dal lato complementare, la presunta attività dei bambini. Questo schema, funzionale alla descrizione dettagliata degli obiettivi, permette di porre a confronto in sequenza (tre fasi) la registrazione dell'attività osservata e svolta dall'insegnante, l'attività presunta programmata da parte del tirocinante, infine quella effettivamente realizzata in classe dal tirocinante stesso.

Tabella 1

<p><b>Fase A)</b>  <i>Osservazione della classe:</i> Ambiti disciplinari interessati, Obiettivi perseguiti (abilità, conoscenze, comportamenti), Metodologia didattica, Cosa fa il docente, Cosa fanno gli alunni</p>
<p><b>Fase B)</b>  <i>Progettazione di un'unità di lavoro:</i> Ambiti disciplinari interessati, Obiettivi perseguiti (abilità, conoscenze, comportamenti), Metodologia didattica, Cosa farò io in qualità di docente, Cosa faranno gli alunni</p>
<p><b>Fase C)</b>  <i>Auto-osservazione del lavoro svolto:</i> Ambiti disciplinari interessati, Obiettivi perseguiti (abilità, conoscenze, comportamenti), Metodologia didattica, Cosa ho fatto, Cosa hanno fatto gli alunni</p>

Dal punto di vista costruttivo la realizzazione del progetto di tirocinio di ciascuno studente diventa sempre più autonomo e metariflesso, scandito dall'esplicitazione delle proprie aspettative e da autovalutazioni costanti.

Dal punto di vista gruppale la supervisione diventa progressivamente sempre più collettiva. La presentazione dei materiali viene infatti costantemente messa alla prova, sia in fase ideativa che in fase finale, nel gruppo di lavoro degli studenti tirocinanti, che ha il compito di utilizzare ciascuna esperienza come esercitazione operativa del gruppo, al fine di individuare spetti innovativi, risvolti di interesse e criticità, in un collegamento professionale tra colleghi sempre più forte.

La documentazione si costruisce lungo il percorso e si estende notevolmente rispetto al primo biennio. Si comincia ora la raccolta di documenti originali della classe, la trascrizione di registrazioni audio, la videocamera viene utilizzata durante gli incontri di supervisione e passa progressivamente dalla mano di un osservatore esterno, alla



mano del supervisore, alle mani degli studenti stessi, che si rendono disponibili a farlo di volta in volta. In questo modo *la supervisione viene decentrata e condivisa*, in un gioco di passaggi che aiutano la circolarità non solo della comunicazione, ma anche dell'ascolto e della valutazione in progress dello stesso processo di tirocinio in corso.

In questa fase del percorso i rapporti tra Università e Scuola diventano particolarmente significativi, in quanto gli insegnanti accoglienti ed i tirocinanti cominciano ora a progettare insieme, evolvendo verso una complicità tipica del lavoro in equipe. Per valorizzare e sintetizzare le esperienze di incontro tra insegnanti accoglienti e studenti tirocinanti è stata raccolta e selezionata, in questi ultimi anni, una serie di interviste ad insegnanti di diverse generazioni, che testimoniano sia i cambiamenti storici di maggior portata nel mondo della scuola, sia i cambiamenti individuali nel corso di ogni singola carriera professionale. Da questa raccolta è nato un *film* dal titolo *Percorsi di scuola – Storie professionali nella Scuola Primaria* (M. Cecotti e C. Roiazzi, 2009). Questo documentario si configura come l'azione concreta di due supervisori che si sono collocati entro un percorso di ricerca ed hanno realizzato un prodotto in questo settore, innestandolo profondamente nel campo della supervisione del tirocinio e dell'analisi dei rapporti tra formazione universitaria ed insegnamento a scuola.

La relazione conclusiva degli studenti di III anno è costituita dalla raccolta ragionata di tutti i materiali e richiede allo studente di giungere ad un'auto-valutazione del proprio anno di tirocinio svolto. La valutazione da parte del supervisore riguarda sia le competenze dimostrate nel corso delle diverse fasi del percorso, sia il contributo di ciascuno studente al lavoro svolto collettivamente nel corso degli incontri presso la sede universitaria.

#### *Quarto anno: un'unità di lavoro inserita metodologicamente in un ambito disciplinare*

L'evoluzione dal III al IV anno prevede un incremento significativo delle competenze in ambito disciplinare, attraverso l'approfondimento delle metodologie delle discipline e della documentazione dei processi di insegnamento/apprendimento in termini formativi.

Viene proposta la visione e discussione di film e documentari che nel dettaglio analizzino le dinamiche in atto nella scuola, collegandole a scelte metodologiche, pratiche sociali e modelli culturali di riferimento (*Essere e avere* di P. Philibert, *La memoire dure* di R. Ragazzi). L'antropologia entra in maniera forte nella documentazione, si rivedono i passi precedenti (riprese video realizzate dai supervisori nelle diverse annate) e tutto il percorso effettuato, si discute in merito all'utilità di avere uno specchio così costantemente puntato verso se stessi per riflettere e riflettersi.

Durante il lavoro in classe si raccolgono fotografie in sequenza e video che documentano i processi di conoscenza messi in atto da metodologie che propongono l'apprendimento cooperativo (M. Comoglio, 1999) ed il gioco (K. Manning e A. Sharp, 1977) come strumenti di insegnamento-apprendimento. Il rapporto tra pratica dei supervisori e pratica degli studenti diventa sempre più stretto ed al termine del percorso la collaborazione e la cooperazione sono di fatto gli strumenti a disposizione dell'intera comunità in formazione.

Questo corrisponde ad un'evoluzione delle relazioni nel gruppo e ad una forte implicazione di tutti nel funzionamento del lavoro collettivo. Il piano di lavoro di supervisione è negoziato e concordato con gli studenti, sempre più capaci di individuare i loro bisogni formativi e dunque importanti interlocutori del piano di attività di supervisione.

Aumenta in maniera significativa anche il grado di indipendenza nelle scelte ed alcuni di loro possono anche osare, rischiare, sperimentare e provare piste inesplorate, difficili o sconosciute.

La raccolta di interviste agli studenti di IV anno di diversi anni accademici è una delle documentazioni a disposizione di tutti per una riflessione collettiva ed allargata nel corso di questi ultimi anni.

Si alimenta ancora una prospettiva di ricerca, nella misura in cui la capacità di selezionare immagini e testi diventa importante per la buona riuscita della sintesi conclusiva dell'intero percorso di tirocinio.

La stesura, la realizzazione e la presentazione con discussione di supervisione in gruppo di un'unità di lavoro entro uno specifico ambito disciplinare rappresentano il nocciolo forte dell'attività a scuola. Agli incontri di discussione all'università sono presenti anche gli insegnanti accoglienti, al fine di permettere una panoramica quanto più completa possibile rispetto al significato formativo del lavoro svolto ed alla molteplicità dei punti di vista messi in gioco dalla supervisione del tirocinio.

Per una verifica ed una valutazione in sintonia con la fase iniziale di I anno, al termine del IV anno viene riproposta la stesura di una riflessione di tipo narrativo, in cui gli studenti, ripercorrendo in un movimento di andata e ritorno il loro percorso formativo in merito ad una serie di competenze, scrivono un resoconto relativo alla loro personale costruzione di alcune capacità costitutive la professione docente, sia di tipo didattico che di tipo trasversale. Nello specifico viene loro chiesto di individuare eventuali cambiamenti nell'ambito della conoscenza delle discipline e delle capacità di osservare, comunicare con i bambini e con gli adulti, progettare, documentare, riflettere, insegnare, cooperare e collaborare, ricercare ed indagare, auto-osservarsi ed auto-valutarsi, utilizzare e ampliare le offerte formative, collegare teoria e pratica, porsi domande.

## **Una prima raccolta dei risultati formativi**

In base alla documentazione di processo, agli scritti di sintesi formativa di ogni anno per ciascuno studente, ed alle videoriprese degli incontri collettivi di bilancio è possibile procedere ad una prima raccolta dei risultati formativi di processo di questo percorso dedicato alla formazione di base degli insegnanti della Scuola di base.

Una sistematizzazione delle categorie è ancora in fase di elaborazione e si sta procedendo al monitoraggio relativo all'ingresso dei laureati nel mondo della scuola.

Viene riportata di seguito una sintesi degli argomenti forti relativi a ciascun anno di corso, tratti dagli scritti originali, in modo tale da offrire una descrizione dei risultati in termini di costruzione dell'identità professionale e di progressiva capacità di enucleare i rapporti formativi tra teoria e pratica del tirocinio.

*Primo anno: eterogeneità delle aspettative e dei punti di partenza, la funzione del gruppo di tirocinio*

Le categorie di analisi relative al primo anno riguardano in modo particolare il rapporto tra le aspettative dei singoli, l'esperienza osservativa svolta concretamente nel corso del lavoro di tirocinio ed il gruppo come ambito relazionale e di apprendimento negli incontri di supervisione.

Verranno qui riportate in sintesi le riflessioni scritte dagli studenti a fine anno.

Ciò che si presenta molto interessante è la vastissima gamma di aspettative e l'eterogeneità dei punti di partenza. Gli studenti esplicitano posizioni anche diametralmente opposte rispetto all'avvio dell'esperienza di tirocinio, sembra non esserci un immaginario comune a cui attingere.

Il bilancio effettuato individualmente e in gruppo assumerà valore nel momento in cui verrà posto a confronto con i rispettivi punti di partenza.

*Difficile dire che cosa mi aspettavo, tutto e niente – scrive Sara Be. – ...una confusione derivata dall'aver nessuna idea o forse troppe. Durante le osservazioni in classe ho pensato: "ecco cosa si prova ad essere dall'altra parte: un enorme senso di responsabilità" e, forse, a volte, mi è sembrato di leggere un senso di impotenza negli occhi di alcune insegnanti che procedevano con la lezione pur sapendo che solo un gruppetto di alunni le stava seguendo.*

*Inizialmente faticavo a capire l'utilità di leggere le relazioni in gruppo. Pensavo: ma non sarà noioso? Sono rimasta molto colpita dalla parsimonia con cui venivano analizzate le relazioni, dalla miriade di riflessioni e ipotesi che poteva scatenare una sola parola. C'è molta condivisione di stati d'animo e di intenti in questo tipo di lavoro. Ti fa sentire più consapevole dei tuoi passi avanti. Il lavoro non lo fai solo per te stesso, ma lo fai per tutti, in un cammino che è di gruppo. Una riflessione scaturita dal mio protocollo osservativo torna utile a tutto il gruppo, rappresenta una progressione collettiva.*

*Pensavo di non entrare subito nell'ambito scolastico... – scrive Luisa V. – e invece così non è stato perché siamo subito scesi sul campo per sperimentarci nel ruolo di osservatori. Osservare... mi sono resa conto di quanto sia difficile poterlo fare, ma che questo non è impossibile. Bisogna fare un'analisi su se stessi, una sorta di autovalutazione e vedere chi noi siamo, dove siamo e che cosa vogliamo essere e fare. Presa coscienza del nostro progetto possiamo allora in modo consapevole andare a svolgere le osservazioni, facendole utilizzando il metodo proposto e cercando di annullare la predisposizione a dare dei giudizi affrettati o essendo prevenuti nei confronti delle situazioni che si vanno ad osservare... Osservare può sembrare un'azione molto elementare, e invece non è così.*

*Mi aspettavo che il lavoro da fare fosse entrare immediatamente nel ruolo dell'insegnante... fare subito pratica sul campo – scrive Sara T. – Devo dire che la prima giornata di supervisione mi ha spiazzata... l'osservazione di cui ero capace in ambito scientifico grazie alla precedente formazione scolastica riguardava un aspetto completamente diverso, che non prevedeva né i contesti né le relazioni. Ma le difficoltà potevano essere superate benissimo con l'esercizio e una buona dose di concentrazione.*

*Rispetto a ciò che mi aspettavo, adesso penso che non sarebbe stato possibile partire subito con l'insegnamento.*

*Lavorando nella scuola già da diversi anni non mi attendevo niente di nuovo – scrive Paola P. – ...Dopo i primi incontri, le prime osservazioni fatte a scuola e la scrittura delle prime relazioni ho capito che c'era molto di più. Osservare, che in un primo momento sembra un'azione banale, non lo è affatto. Farlo concentrandosi su alcuni elementi in modo selettivo, astenendosi dal giudicare e limitandosi a descrivere in modo completo la realtà che ci si presenta davanti è molto difficile e ci costringe ad avere grande controllo su noi stessi.*

*... Mi è piaciuto molto quando alcuni di noi leggevano le loro relazioni e, sotto la guida del supervisore, si andava analizzando insieme la situazione, gli atteggiamenti, le parole dirette dei protagonisti, tutti commentavano e modo loro, ma alla fine trovavamo insieme una linea comune di interpretazione possibile... Credo che i lavori di gruppo ci abbiano aiutato a comprendere meglio il lavoro che eravamo chiamati a svolgere.. Penso che il tirocinio mi abbia dato molto di più di quanto mi aspettassi, la capacità di analisi critica che credo di aver acquisito è un bagaglio personale che non si esaurisce nell'ambiente scolastico, ma si estende a tutta la vita relazionale che un individuo si trova a gestire.*

*E' stato come crescere professionalmente ad ogni incontro. Non mi aspettavo di ricevere tanto, avevo l'illusione che solo l'attività diretta potesse dare la sicurezza e la professionalità.*

*Ho iniziato, dopo aver svolto per diversi anni questa professione, ad assumere una consapevolezza nuova rispetto al lavoro dell'insegnante, ho imparato a considerare con maggior rispetto le esigenze dei bambini...*

*Secondo anno: attività metodologica intensa e forte impatto dell'esperienza diretta con le classi*

Riflessioni e bilanci formativi di questo II anno si trovano scritti nei lunghi ed articolati commenti che seguono le prime esperienze dirette nelle classi. I temi di più forte impatto sono sia di ordine metodologico, sia relativi alla progressiva costruzione di un sé professionale.

Ho scelto per il II anno di ricavare alcuni flash esemplificativi tratti dal lavoro di un unico studente, sia perché emblematico del percorso di senso realizzato dall'intero gruppo, sia per fare in modo di poter offrire un quadro dell'ampia ed articolata area formativa messa in gioco per ciascuno studente.

La sperimentazione di modelli di raccolta dati diversi produce dunque significativi approfondimenti in merito al rapporto tra teorie-metodi-strumenti.

Scrive Mario V.: *L'utilizzo di griglie di osservazione e la possibilità di prendere appunti si sono rivelati strumenti a doppio taglio: se da un lato infatti concentrarsi su determinate variabili è stato sicuramente un efficace rimedio contro la dispersione, dall'altro si è dimostrato uno strumento sicuramente limitativo nel descrivere un contesto molto più ampio. Non sempre è stato possibile ritrovare tutte le variabili proposte dalla griglia; in altre situazioni, al contrario, mi è capitato di cogliere non solo tanti punti proposti dalla scheda, ma anche di coglierne alcuni che nella griglia*

*non erano presenti, determinando un taglio di informazioni che, a mio parere, potevano essere molto rilevanti nell'analisi della dinamica scolastica in corso. Un discorso analogo vale per quanto concerne gli appunti: se da una parte essi sono un validissimo strumento per organizzare alcuni dati, dall'altro distraggono l'attenzione dell'osservatore che, impegnato a scrivere, perde diversi momenti dell'attività che sta svolgendo.*

La sperimentazione di sé nelle così dette *microlezioni* (Perrot, 1998), ha permesso inoltre di ritrovare nella realtà ciò che fino ad ora era stato proposto nella teoria, grazie alla capacità di cogliere elementi e sfumature di rilievo nelle dinamiche gruppo-insegnante.

*A proposito della docenza: ho osservato e provato a confrontare diversi stili di insegnamento... le differenze di stile mi hanno reso consapevole del fatto che l'insegnamento non è mai un processo standard, uno sterile elenco di azioni da eseguire, ma anche e soprattutto un approccio al lavoro basato sulla propria personalità e sul bagaglio culturale che ogni docente porta con sé quando entra in una classe.*

Ed anche il confronto con i compagni ha assunto una forte valenza formativa.

*Ho assistito alla microlezione preparata dal mio compagno di corso ed anche a quella di un terzo collega. Questo mi ha fatto riflettere sui metodi e sull'impostazione che noi tirocinanti abbiamo dato alla ricognizione delle conoscenze. Infatti, per quanto assegnati alla stessa classe e con un compito simile, è stato evidente come gli approcci fossero totalmente diversi: chi ha scelto di far sedere i bambini in cerchio, davanti ai banchi, chi ha lavorato alla lavagna e chi ha steso per terra il cartellone. Elementi in più per ribadire il concetto, più volte espresso anche all'Università, che le strade dell'insegnamento sono molteplici e che non esiste, in assoluto, un unico metodo sempre efficace. Bisogna probabilmente essere capaci di adeguarsi al contesto, di essere duttili, di cogliere le esigenze della classe, e di strutturare le lezioni in base alle risposte dei bambini, sempre mantenendo quello che è un naturale ed autentico stile personale.*

Infine, la costruzione attiva e diretta di un'identità professionale, che non replica modelli, ma assume su di sé il rischio ed il valore dell'autenticità attraverso il consapevole possesso di conoscenza.

*Naturalmente, essendo appena alla metà del mio percorso di formazione, sono ancora molte le dinamiche che devo acquisire rispetto al mondo della scuola. Ma ciò che mi rende fiducioso è che molti aspetti che inizialmente mi sfuggivano e sui quali avevo difficoltà a lavorare, cominciano lentamente a formarsi in pinta stabile nella mia mente... Certo è solo l'inizio, ma ciò che constato con piacere sono i progressi che dentro di me sento avvertibili: maggiore sicurezza, focalizzazione immediata su alcuni aspetti del contesto classe, individuazione di variabili nel rapporto insegnante-alunni. Tutte qualità acquisite grazie alle molte ore spese in classe ed ai ragionamenti ed alle attività di gruppo svolte nelle ore di supervisione.*

Il bilancio formativo si configura in questo caso come una base sicura ed una motivazione al proseguimento.

*Così, al termine di questo biennio, mi è sembrato di arrivare, metaforicamente parlando, alla quadratura del cerchio: ciò che nel primo anno appariva ancora lontano e forse pure nebuloso, in questi ultimi mesi è incominciato a diventare concreto. La teoria viene in aiuto alla pratica, mentre la pratica si dimostra essenziale per lo*

*sviluppo di ulteriori riflessioni. E l'insieme acquisisce un senso. Sono ora curioso di scoprire quanto e, soprattutto, in che modo, questa evoluzione continuerà nei prossimi anni di lavoro e di studio.*

*Terzo anno: sperimentarsi nel ruolo di insegnante e costruire le proprie basi professionali*

Le relazioni finali di III anno si presentano come dei dossier didattici. Si tratta della raccolta ragionata di tutti i passaggi tecnici previsti dalla progettazione, con la declinazione di obiettivi, delle metodologie e delle attività, con una verifica del lavoro svolto ed infine con una valutazione in classe ed un'autovalutazione del proprio percorso formativo. Anche in questo caso sono numerosi e di grande interesse i feedback formativi rilanciati dalle scritture degli studenti. Ne prendiamo in considerazione alcuni che ci permettono questa volta di enucleare alcuni passaggi critici.

Il passaggio dal primo al secondo biennio porta con sé un innalzamento delle richieste nel lavoro di tirocinio di autonomia e di competenza metodologica e rappresenta un passo avanti importante rispetto alla costruzione di un sé professionale sempre più definito.

Scrive Raffaella F.: *A differenza del tirocinio degli scorsi anni, quello previsto per il III ha implicato un impegno individuale (non più a coppie) presso un unico ordine di scuola. Questo per me è stato inizialmente fonte di turbamento per i due motivi: a) ho perso la mia compagna di tirocinio, poi divenuta anche amica, con cui a lungo mi ero confrontata e, a volte, reciprocamente consolata, b) la scelta fatta a favore dell'indirizzo Scuola Primaria, benché a lungo ponderata, mi ha lasciato comunque aperti dubbi e perplessità.*

La richiesta di ideare un microintervento didattico all'interno di uno specifico ambito disciplinare ha fatto virare l'approfondimento teorico ed operativo su temi specifici della programmazione e della didattica.

Scrive Ilaria G.: *Quest'anno ho avuto l'opportunità di seguire con continuità la didattica. Questo mi ha permesso di osservare con costanza come viene strutturata un'attività disciplinare. Ho così compreso la relazione che intercorre tra la lezione in classe, il materiale didattico e la programmazione. ... Ho notato come un insegnante efficace sia in grado di condurre più di un'attività alla volta: discutere con la classe senza perdere di vista i singoli alunni, le proposte didattiche devono essere ben organizzate, si accerta spesso che gli alunni abbiano capito il significato dei vocaboli ed il lavoro da eseguire. Inoltre propone compiti ed esercizi diversi, impegnando così gli alunni in una sfida continua fra le loro abilità e le richieste dell'insegnante.*

L'intervento diretto in classe pone una serie di questioni anche sul piano della gestione della classe e del confronto diretto con le proprie attitudini e capacità nel relazionarsi ad un gruppo di alunni.

Scrive Chiara G.: *La gran parte delle difficoltà da me riscontrate è stata di carattere emotivo. L'insegnamento richiede una presenza totale, fisica e mentale. Mi sono accorta che la stanchezza, lo stress o la non completa concentrazione su quel che si sta facendo riescono a demolire anche una buona preparazione. Viene meno la disponibilità all'ascolto, l'autorevolezza rischia di trasformarsi in autoritarismo, manca*

*la comprensione e questo rende l'atmosfera pesante e difficile da gestire. Un circolo vizioso: più l'atmosfera peggiora e meno si riesce a tenere in mano la situazione; meno si tiene in mano la situazione e più ci si "indispone all'insegnamento".*

*Dal punto di vista organizzativo ho cercato di svolgere l'attività con la tempistica e le modalità esattamente uguali a quelle dell'insegnante di classe. Questo mi ha provocato una grande ansia, perché non ho calibrato l'attività rispetto ad un mio stile e ritmo... Mi sono chiesta: avrei svolto così il progetto se si fosse trattato di una "mia" classe? ed ho pensato che l'avrei sviluppato diversamente. Dovrò riflettere ancora a lungo...*

Alcuni studenti hanno cominciato ad elaborare proprie modalità di gestione del compito professionale.

Scrive Valeria C.: *Ero molto preoccupata di non essere capace di gestire il gruppo classe... A questo proposito ero giunta, in un dialogo con me stessa anche in altri vissuti personali, a compiere delle riflessioni che legavano i concetti della paura con quelli della conoscenza, riassumibili in frasi del tipo "la conoscenza è la prima arma contro le nostre paure", "si teme solo ciò che non si conosce". Segnalo ciò per evidenziare come l'attività di tirocinio mi abbia coinvolta emotivamente, ma anche a livello riflessivo ed anche al di fuori del contesto accademico e dei momenti di riflessione per la scrittura delle relazioni.*

*... Ciò che mi ha reso soddisfatta e orgogliosa di questo percorso è stato osservare la partecipazione interessata degli alunni. E' stato gratificante riscontrare che i miei timori sono stati sfatati dalla realtà che finalmente ho potuto vivere in prima persona e non più solo nella mia immaginazione progettuale. Ripensando al lavoro che sono riuscita a realizzare quest'anno mi ritengo soddisfatta perché, pur non avendo svolto tutto il progetto che mi ero prefissata, credo di aver dato modo agli alunni di svolgere attività formative... E' stato molto gratificante ricevere gli apprezzamenti da parte dell'insegnante accogliente, che ha tanta più esperienza professionale di me.*

E' interessante verificare come molti studenti siano riusciti a mantenere costantemente in atto una prospettiva metacognitiva.

Sara Be. conclude così la sua relazione: *questa relazione di tirocinio mi ha dato la possibilità di guardare indietro, di guardarmi dentro, di rivivere e riordinare un anno che è stato positivo, un anno che per me è stato davvero di crescita. Mi sono sentita accompagnata, guidata insieme al mio gruppo, lungo un sentiero che a volte è stato impegnativo e magari faticoso, ma sempre stimolante.*

## **Conclusioni**

Il Tirocinio si è configurato come una pratica riflessiva nell'ambito di un orientamento costruttivista e pragmatico, in cui si sono costantemente intersecate le azioni professionali con i saperi, espliciti e taciti, con le emozioni, i valori, le rappresentazioni, gli schemi e le prospettive di significato, quali dimensioni identitarie di ciascuno studente e dell'intero gruppo coinvolto.

I bilanci di IV anno sono ancora in fase di elaborazione al momento della stesura di questo testo e le interviste raccolte non sono ancora state montate in un film, ma

saranno disponibili entro il 2011, in quanto siamo intenzionati a lasciare una traccia forte di un percorso che pensiamo abbia costruito una generazione di professionisti nuovi, capaci di maturare competenze anche dopo il termine degli studi ufficiali.

Al termine di questo scritto utilizzo necessariamente il plurale, in quanto la realizzazione di un modello così articolato e complesso non avrebbe mai potuto avere luogo se non ci fossero stati, da un lato, i colleghi della supervisione del tirocinio come interlocutori costanti e critici nella costruzione dei piani d'azione e di realizzazione in termini operativi delle indicazioni ministeriali, e da un altro lato, gli studenti, preziosi interlocutori anche loro, che già con lo sguardo obbligano ciascun supervisore a cercare risposte e trovare nuove piste per inoltrarsi insieme nel mondo sempre nuovo e "impossibile" dell'insegnamento.

## Bibliografia

- Albanese O. e altri (a cura di) (2003) *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano
- Bisio C. (1998) *Costruzione della realtà e formazione*, Franco Angeli, Milano
- Blandino G. e Granieri B. (1995) *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano
- Blandino G., (2008) *Quando insegnare non è più un piacere*, Raffaello Cortina, Milano
- Bove C. (a cura di) (2009) *Ricerca educativa e formazione*, Franco Angeli, Milano
- Bruner J. (1966) *Verso una teoria dell'istruzione*, trad.it., Armando Armando, Roma, 1982
- Bruner J. (1990) *La ricerca del significato*, trad. it., Bollati Boringhieri, Roma, 1992
- Camaioni L. e Di Blasio P. (2007) *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Milano
- Carli R. e Panizza R.M. (1999) *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Milano
- Cecotti M. e Roiazzi C. (2009) *Percorsi di Scuola. Storie professionali nella Scuola Primaria*, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Trieste
- Chiozzi P. (1993) *Manuale di antropologia visuale*, Inicopli, Milano
- Colombo M. e Varani A. (2008) *Costruttivismo e riflessività*, Edizioni Junior, Brescia
- Comoglio M. e Cardoso M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma
- Comoglio M. (1999), *Educare insegnando*, LAS, Roma.
- Compagnoni E. (1990) *L'osservazione nei contesti educativi*, De Agostini, Milano
- Cosentino A. (2002) *Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente*, Liguori, Napoli
- Damiano E. (a cura di) (1994) *Insegnare con i concetti*, SEI, Torino
- Damiano E. (2004) *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia
- Damiano E. (2007) *Il sapere dell'insegnante: introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano
- Franta H. e Colasanti A. R. 1999 *L'arte dell'incoraggiamento*, Carocci, Roma
- Kaneklin C. e Scaratti G. (a cura di) (1998) *Formazione narrazione*, Raffaello Cortina, Milano
- K. Manning K. e Sharp A., (1977) *Il gioco nell'apprendimento*, trad.it. Emme, Milano, 1979.
- Moscato M.T. (2008), *Diventare insegnanti*, La Scuola, Brescia
- Novak J.D. e Gowin D.B. (1989), *Imparando a imparare*, SEI, Torino
- Perrenoud P. (1999), *Dieci nuove competenze per insegnare*, trad. it. Anicia, Roma, 2010.
- Perrot E. (1998), *L'insegnamento efficace*, La Scuola, Brescia



- Philibert N. (2002) *Essere e avere*
- Pontecorvo C., Ajello A.M. e Zucchermaglio C. (1992), *Discutendo si impara*, La Nuova Italia Scientifica, Roma
- Pontecorvo C., Ajello A.M. e Zucchermaglio C. (a cura di) (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Padova
- Quaglino G. P., Casagrande S. e Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro Lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano
- Ragazzi R. (2001) *La memoire dure*
- Scurati C. (2008) *Nuove didattiche, linee di ricerca e proposte formative*, La Scuola, Brescia
- Selleri P. (2004) , *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma

Metodički obzori 6(2011)3

*Preliminary announcement*

UDK: 37.01:378.637(450 Trieste)

Received: 23. 11. 2010.

**THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS IN  
UNIVERSITY: PRESENTATION OF A METHODOLOGY FOR  
THE EDUCATION OF NEW REFLEXIVE PROFESSIONAL  
TEACHERS THROUGH A TEAM-WORKING & COOPERATIVE  
APPROACH**

*Manuela Cecotti, PhD*

Professor of the course: Team Working: Methods and Instruments

Training Supervisor

e.mail: [cecottim@libero.it](mailto:cecottim@libero.it)

***Abstract***

This study is intended to describe the methodology and the instruments utilized for the Professional Training of the students attending the Faculty of Science of Education of the Trieste University with special regards to the activity of its Department for the Training Supervision.

The fundamental training activities developed during the 4 years of University are based on the reference theories and on the methodology reported below which have been selected by the Supervisors in accordance with the theoretical model that they have developed to plan the 4-years training experience:

1<sup>st</sup> Year: Analysis of Student's attitude and Social Representation; direct on-field observation of the children attending the class and final relevant written protocols

2<sup>nd</sup> Year: Structured on-field observation and data collection based on peculiar frameworks specifically drafted by the Supervisor's Team; drawing up of mind maps, pupils knowledge survey through clinical interviews (during Kindergarten and Primary School respectively)

3<sup>rd</sup> year; Educational methods, conceptual planning and construction of a working-unit in the school

4<sup>th</sup> year: Working-unit planning of a selected and specific subject, drawing up of detailed documentation and self-assessment of the whole training program;

In conclusion the funding theories based on which are planned all the Supervision Activities and the choice of the tools utilized by the Supervisors are the followings:

- Process Learning Theory;
- The Constructivist Theory applied either to the training activity performed in the school or to the survey and the evaluation of the training itself;
- The Group and Cooperative Learning Theory in executing the Survey of the whole training path
- The Anthropological Theory mainly utilized in documenting the Training Process

This study shows that the above training methodology allows to reach interesting results with the development of specific skills of self-observation and self-analysis that the Students were shown to apply in their daily teaching activities inside the school and describes the transverse skills activated by the co-operational development of the working methodology inside the Training Supervision Group, Finally, Key Indicators are presented showing the after-training performance of the Students through the analysis of their final reports.

**Key words:** *group, training, supervision, observation, teaching*