



DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

**PROGETTO DI TIROCINIO  
(LM85 bis)**

**Responsabile scientifico del Tirocinio  
Prof.ssa Paolina Mulè**

**INTRODUZIONE**

L'istituzione del nuovo corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, prevista nel DM 249/2010, pone quale condizione per lo sviluppo di una professionalità dell'insegnante, il conseguimento dei seguenti obiettivi (Art. 2):

1. la formazione iniziale degli insegnanti di cui all'articolo 1 è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi e allieve i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente;
2. è parte integrante della formazione iniziale dei docenti l'acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche secondo i principi definiti dal decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275; 3. le competenze di cui ai commi 1 e 2 costituiscono il fondamento dell'unitarietà della funzione docente. Inoltre, all'art.11 del medesimo Decreto Ministeriale, si ritrova, attraverso l'esplicitazione delle funzioni esercitate dai tutor coordinatori e organizzatori, l'insieme delle attività che caratterizzano **il Tirocinio Diretto e Indiretto**. In ottemperanza a quanto definito, **il Progetto di Tirocinio** è ispirato da alcuni criteri guida e si articola in una successione di proposte che tengono conto della necessaria integrazione con le altre offerte formative previste dal Corso di Laurea (insegnamenti e laboratori).

**Le coordinate teoriche di riferimento, normative e professionali dell'azione docente:  
l'alternanza formativa come strumento concettuale e operativo**

La professionalità dell'insegnante, ampiamente indagata negli ultimi venticinque anni dalla letteratura scientifica pedagogica e didattica, mette in evidenza alcuni nodi cardine che si attraversano costantemente facendo leva sul nesso tra istanze fondamentali delle discipline e i bisogni reali degli studenti e delle studentesse attraverso la necessità di leggere, interpretare, accompagnare e valutare la relazione insegnamento-apprendimento e tenendo presente costantemente il rimando alla riflessione di alcuni modelli metodologici e di strategie didattiche (Dewey).

Tra i nodi cardine possiamo individuarne tre. Il primo riguarda il dialogo fra saperi teorici e pratici, il secondo l'importanza dell'analisi della pratica didattica e dello sviluppo dei processi riflessivi e di capacit-azioni, il terzo è identificabile nello sviluppo di un habitus di ricerca e di auto-progettazione



## DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

e co-progettazione che mira a sviluppare la cultura dell'agire professionale dell'insegnante.

Ne consegue che i futuri insegnanti possono, in questo modo, giungere a sviluppare due importanti aspetti della propria identità professionale (Margiotta): la *professional vision* (la capacità di cogliere le dinamiche che possono verificarsi in ambito educativo, e la facoltà di individuare le scelte comunicative e relazionali, atte a massimizzare le opportunità di apprendimento degli allievi, attraverso la rimodulazione dell'azione didattica) e la *strategic vision* (la capacità del docente di confrontare gli esiti del proprio agire professionale con le sfide socio-culturali che riguardano la comunità educante).

Alla luce dei recenti studi relativi alla formazione dell'insegnante nell'ambito nazionale ed internazionale è necessario tenere in considerazione i presupposti teorici, le aree di intervento e le dinamiche formative necessarie per delineare un «profilo moderno [...] di professionista della conoscenza» (Ellerani), il cui pensare e agire siano sostanzialmente orientati e capaci di interfacciarsi con le realtà in cui operano, di progettare ambienti di apprendimento capacitanti, di pianificare interventi inclusivi, di valutare i progressi degli alunni, di cooperare alla realizzazione degli obiettivi educativi e formativi della scuola, con tutte le componenti coinvolte (Ellerani, Margiotta, Vannini). Questo articolato set di funzionamenti (o capacitazioni), che i futuri insegnanti si troveranno a sperimentare e consolidare attraverso il Tirocinio rende quanto mai esplicita la complessità che oggi caratterizza l'azione professionale del docente, non più riconducibile, come avveniva in passato, alla maggiore o minore conoscenza della disciplina di studio, ma espressione di un ben più ampio spettro di conoscenze, competenze e abilità pedagogiche e didattiche. Consapevolezza, autonomia, responsabilità e partecipazione sono le coordinate paradigmatiche attraverso le quali realizzare un lavoro educativo/ didattico in grado di promuovere opportunità di apprendimento significative per gli studenti e generative di una cultura scolastica che faccia dell'innovazione, della sperimentazione e della ricerca i propri nuclei fondanti. Ciò si sviluppa all'interno di una cornice legislativa di riferimento che fa capo al Regolamento dell'autonomia scolastica (DPR 275/99) che delinea un profilo di docente esplicito, articolato in quattro dimensioni: 1. *progettualità*: la predisposizione del Piano dell'offerta formativa (art. 3) rappresenta l'identità culturale e progettuale di ogni scuola, prevede la partecipazione di tutte le componenti. In particolare (art. 3, c. 2), «comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità»; 2. *autonomia didattica*: l'art. 4 evidenzia le responsabilità degli insegnanti, all'interno delle istituzioni scolastiche, nell'individuare i percorsi didattici e formativi più efficaci per il raggiungimento del successo formativo dei futuri insegnanti. Flessibilità dei tempi, articolazione in gruppi, rispetto dei ritmi d'apprendimento, individualizzazione dei percorsi, realizzazione di strategie di recupero e di sostegno costituiscono un terreno privilegiato del docente e una sfida continua; 3. *autonomia organizzativa*: l'art. 5 collega l'utilizzo dei docenti alla libertà progettuale delle scuole e all'obiettivo di migliorare la loro specifica offerta formativa. La realizzazione completa di queste indicazioni comporta il confronto con aspetti d'ordine contrattuale, ma rinvia comunque all'adozione di criteri nuovi nell'assegnazione del personale docente alle scuole, nell'utilizzo e nella valorizzazione delle competenze; 4. *autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo*: l'art. 6 costituisce forse l'aspetto più innovativo, propedeutico alla definizione di un profilo di docente/ ricercatore, consapevole dei percorsi attivati utilizzando le innovazioni nel campo della metodologia e delle didattiche disciplinari, in coerenza con le novità promosse a livello nazionale (ad esempio l'Alternanza formativa o l'orientamento

## DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

formativo) e in dialogo continuo con le vocazioni culturali, produttive e sociali del contesto locale di riferimento. La stessa sperimentazione didattica o di struttura si configura come percorso complesso e articolato di ricerca/azione, con una definizione collegiale e condivisa dei criteri di gestione, di verifica e di valutazione dei percorsi intrapresi. Con la Legge 107/2015 (si veda in particolare il c. 181, lett. b), poi, il riconoscimento e la valorizzazione della persona vengono connessi alla capacità della scuola di costruire in modo dinamico e aperto un sapere generativo capace di rispondere al mutamento dei saperi e dei processi sociali e culturali emergenti nella diade globale/locale.

Una visione siffatta ci interroga tutti in ordine a un *approccio multiprospettico* della scuola che le consenta di farsi ambiente rigoroso di costruzione della personalità, di equilibrio della conversazione, di padronanza delle conoscenze e delle esperienze che concorrono alla edificazione e alla regolazione del bene comune. Ciò si sviluppa nella pratica scolastica attraverso il *curricolo* che è la *forma particolare di presentazione di contenuti e la specificazione dei processi mentali* che il soggetto deve mettere in atto interagendo con questi. Compito delle procedure d'istruzione è quello di definire l'articolazione dei supporti didattici e delle riflessioni che dovrebbero rendere possibile la messa in atto dei curricoli (Wiggins, Mc Tighe, Pellerrey, Baldacci). In questo scenario, l'insegnante deve essere in grado di muoversi in una realtà sociale e scolastica molto complessa che richiede competenze specifiche ed adeguate per determinare il successo formativo degli alunni/alunne attraverso la pianificazione di percorsi formativi individualizzati e personalizzati. Per realizzare ciò, è necessario che l'insegnante oltre ad essere un esperto conoscitore dei propri ambiti disciplinari, il conoscitore delle scienze dell'educazione secondo una prospettiva pedagogica, psicologica, didattica, giuridica, debba essere un esperto attento del processo di formazione biopsichica e culturale del soggetto *educandus*, ma anche un conoscitore dei percorsi da offrire agli alunni per consentire loro di tradurre le potenzialità personali in reali conoscenze, abilità e competenze. Si tratta di un insegnante che deve agire professionalmente, nel suo complesso, in uno scenario che oggi si presenta in transizione e mutamento, tanto da sollecitare le istituzioni di istruzione e formazione a modificare l'azione educativa e formativa gestita dagli stessi insegnanti che devono far conseguire agli studenti obiettivi educativi, obiettivi specifici di apprendimento, ma anche traguardi di competenze, in linea con quanto è stato tracciato già nelle *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio a partire* dal 18 dicembre 2006 e del 23 aprile 2008, del 2016, 2018, 2024, 2025 .

In questa prospettiva, nella formazione delle professioni, che richiedono una stretta connessione tra teoria e pratica, l'*alternanza formativa* diventa la metodologia didattico-pedagogica che si presta alla coniugazione tra formazione teorica ed esperienza sul campo, al fine di attivare processi di apprendimento *attraverso il fare*, le attività reali, in situazione, orientati quindi verso l'agire e l'analisi dell'agire per raggiungere competenze e sviluppare l'identità professionale. (Dewey, 1916; Merhan, Vanhulle, 2007, Bertagna 2011, Mulè 2018). Attraverso l'alternanza formativa i processi di apprendimento si realizzano in un contesto scolastico concepito come luogo di professionalizzazione e il luogo di lavoro divenga spazio-tempo di riflessione teorica e luogo per riscontrare le teorie di riferimento e, quindi, è il luogo della ricerca-azione e della ricerca formazione e della co-progettazione di percorsi formativi individualizzati e personalizzati. La scuola diventa, inoltre, il luogo dello sviluppo dell'identità professionale dell'insegnante che si concretizza attraverso gli approcci didattici che vertono su metodi e tecniche attive e cooperative che promuovono lo sviluppo di un'abilità pratica insieme a quella teorica dei saperi. In questo senso, lo stretto e costante rapporto fra l'azione e il sapere permette di saper *agire* in modo *critico, inclusivo e riflessivo* per essere in



## DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

grado di “adattarsi” alla realtà e rispondere ai bisogni formativi degli studenti in modo equo ed efficace; consente, inoltre, di inventarsi e reinventarsi di fronte ai cambiamenti formativi e sociali, al fine di acquisire nuove conoscenze e sviluppare tanto la “competenza/capacitazione di agire”, intesa come capacità di perseguire e realizzare gli obiettivi a cui viene attribuito un determinato valore, quanto la “libertà di agire”, intesa come la principale risposta ai funzionamenti/condizionamenti provenienti dall'esterno. Attuare l'alternanza presuppone la costruzione di ponti relazionali tra i diversi contesti e i diversi attori con le rispettive culture. I poli che vengono implicati sono le istituzioni (Ministero), le organizzazioni (Scuole e Università), gli attori (docenti, studenti, tutor) che si impegnano nella co-progettazione di opportunità formative, evitando così sia il semplice accostamento di situazioni di apprendimento teorico e di apprendimento della pratica, sia l'univoco approccio che vede la pratica come semplice trasformazione della teoria, per dar vita ad un'alternanza in cui la formazione fornisce senso e significato alle attività lavorative e il lavoro orienta la formazione. La funzione essenziale dell'alternanza formativa è di creare trasformazione generativa superando lo scarto tra il lavoro prescritto e il lavoro reale e, anche, tra i saperi universitari e i saperi professionali, recuperando così la valenza educativa e culturale del lavoro. Sicché, l'agire professionale è inteso sia dal punto di vista individuale che sociale, rappresentando una questione cruciale per le scienze che studiano la persona, la sua formazione e il suo divenire e, in quanto tale, si configura come categoria fondante della professionalità dell'insegnante. L'esperienza in situazione di alternanza porta i futuri insegnanti a riscontrare i modelli teorici appresi in formazione iniziale con la loro possibile manifestazione nei contesti scolastici e le azioni realmente svolte in contesti reali. Tale processo viene investigato attraverso l'analisi delle pratiche che si avvale di comprendere come è avvenuta una particolare sequenza lavorativa, avvalendosi di supporti dell'azione in classe quali (narrazioni, descrizioni audioregistrazioni, videoregistrazioni), al fine di migliorare il proprio agire professionale. Lo scopo principale è di avviare negli studenti in formazione iniziale una visione non dicotomica ed oppositiva fra teoria e pratica, bensì processuale ed ecosistemica, al fine di costruire un progetto formativo che valorizzi l'esperienza integrale del soggetto- persona.

### **Le dimensioni del tirocinio per la formazione**

Il tirocinio consente di riflettere sui processi concettuali dell'insegnamento, sulle pratiche, sviluppando così una cultura professionale dell'insegnante orientata al cambiamento, consapevole di ciò che fa e del perché lo fa, attento al contesto e disponibile alla collaborazione attraverso la sua partecipazione critica e riflessiva. Si tratta di osservare come l'insegnante agisce in classe; riflette sulla sua attività quotidiana; la analizza e la valuta per apprendere da essa e dal confronto con i colleghi, come sostenuto nel *modello autoriflessivo* di Schön; adotta metodologie e strategie per attivare processi di apprendimento degli alunni/allieve nell'ambito educativo attraverso l'innovazione e la ricerca; favorisce le possibili forme di empatia positiva all'interno della relazione educativa, confrontandosi sempre con i colleghi del consiglio di classe e di interclasse, che diventa una vera e propria comunità di pratiche professionali, nonché coglie dentro di sé pensieri e sensazioni, diventando un facilitatore e fonte di apprendimento per sé e per gli altri.

Ne consegue che il tirocinio curricolare è in relazione costitutiva con le dimensioni formative dei diversi insegnamenti e dei laboratori. Per tale ragione il tirocinio formativo curricolare possiede una

## DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

valenza orientativa ed auto-orientativa per ciascuno studente e studentessa del CdS. La progettazione dei dispositivi formativi previsti nel tirocinio diretto e indiretto segue diverse dimensioni fondate da specifiche logiche (Wittorski, 2005) alla luce del dibattito scientifico relativo alla Teacher Education:

a) “La dimensione dell’azione”. Lo studente è attraverso l’azione didattica sul campo che inizia a maturare alcuni schemi d’azione in ordine alla necessità di pensare, organizzare e gestire una classe, intesa come contesto in cui l’insegnante sia in grado di insegnare agli allievi e allieve di apprendere conoscenze profonde e procedure di base per articolare con successo i propri percorsi di vita, attraverso il supporto di colleghi più esperti, costruendo gradualmente delle routine e inserendosi così in una cultura dell’agire professionale.

b) “La dimensione della riflessione e dell’azione”. Si tratta di porre lo studente di fronte a problemi reali e molteplici che richiedono il recupero delle proprie conoscenze teorico- pratiche e la ricerca di nuove fonti di conoscenza, al fine di sviluppare nuove metodologie didattiche e nuove strategie di intervento. L’analisi riflessiva delle proprie competenze facilita l’individuazione delle risorse conoscitive mancanti e attiva un processo di indagine tra le fonti teoriche e i professionisti dell’insegnamento.

c) “La dimensione della riflessione sull’azione”. Lo studente partecipa a situazioni di rivisitazione delle pratiche proprie e altrui per giungere alla scoperta di come si sviluppa l’azione in rapporto ad un contesto, delle motivazioni che guidano le scelte didattiche. È l’avvio del processo di concettualizzazione dell’azione necessario allo sviluppo della competenza e di una cultura professionale dell’insegnante orientata al cambiamento, consapevole *di ciò che fa e perché lo fa*, attento al contesto e disponibile alla collaborazione attraverso la sua partecipazione critica e riflessiva (Schön, Altet, ecc.).

d) “La dimensione della riflessione per l’azione, relativa ai dispositivi di professionalizzazione”. I vissuti e le riflessioni maturate nelle situazioni ispirate dalle precedenti dimensioni consentono di costruire un iniziale bagaglio esperienziale denso anche di saperi teorici applicati alle situazioni specifiche. Gli studenti vengono quindi impegnati nell’anticipare come potrà evolversi una data situazione. La simulazione, mediatore analogico, è lo spazio-tempo per sperimentare, insieme ai colleghi, diverse possibili azioni da proporre valutandone aspetti favorevoli e critici.

Le attività svolte nel **Tirocinio diretto e indiretto** hanno l’obiettivo fondamentale di sostenere lo studente nella formazione di un *habitus* professionale in cui la dimensione strutturata (Bourdieu, 1980) sia fondata su modelli, esperienze e conoscenze delle quali si è preso consapevolezza, e la dimensione strutturante costituisca lo sfondo per il continuo cambiamento professionale e la ricerca.

A tal fine vengono frequentemente proposti:

- occasioni nelle quali operare di anticipazione per poter poi porre a confronto il progettato e l’agito, il previsto e il realizzato. Durante l’azione, avendo una chiarezza progettuale, lo studente sarà in grado di osservare elementi in modo mirato, riuscirà a cogliere le diversità rispetto al previsto e allenterà la propria attenzione sugli eventi che provocano un necessario cambiamento rispetto a quanto atteso;
- situazioni di riflessione *on action* (Schon, 1993) per evidenziare che cosa è cambiato in azione rispetto alla progettazione iniziale e trovare le motivazioni sia del cambiamento, sia di ciò che è stato realizzato: possono emergere così i criteri e i valori ai quali ciascuno fa riferimento quando si trova ad agire nell’immediatezza. La riflessione sull’agito, riproposta in diversi

## DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

momenti e con continuità, permette di prendere consapevolezza del proprio evolvere, abituando il soggetto a tener sotto controllo i personali cambiamenti, ad imputarli ad elementi specifici sulla base dei dati raccolti e a definire il traguardo futuro da verificare;

- spazi/tempi per rivedere progetti. Poter esaminare lo sviluppo di un progetto, e non solo della singola azione, allarga lo spazio di controllo del processo didattico e porta necessariamente alla scoperta degli elementi che determinano la coerenza del progetto stesso. Analizzare un intero percorso è fonte di una serie di riflessioni di tipo eco-sistemico e aiuta a sviluppare un modo di pensare alla complessità, agli equilibri fra gli elementi presenti e a ciò che potenzia o depotenzia la possibilità di giungere agli obiettivi individuati;
- occasioni di intersoggettività, intesa come spazio per la comprensione condivisa tra gli studenti e i tutor in aula. Grazie a questi ultimi, gli studenti possono capire quali azioni vengono ritenute efficaci, in quali situazioni e per quale motivo, accedendo così ad una cultura dell'agire professionale. Non si tratta solo di entrare in contatto con un repertorio di azioni per sviluppare una sorta di imitazione o di valutazione, ma di indagine. L'azione va decostruita per comprendere i meccanismi delle scelte e gli aspetti dell'habitus che hanno determinato specifiche azioni (Magnoler, 2011; Magnoler, Michelini e Mulè 2022). Le pratiche divengono l'aspetto palese della cultura individuale e di un sistema da esplorare per capire le relazioni presenti.

**Gli obiettivi** da conseguire nel tirocinio saranno quindi:

- saper comunicare come 'offerta reciproca' (ossia esprimere, conversare, confrontare, negoziare, discutere e animare) per gestire la classe e le relazioni interpersonali nelle situazioni specifiche;
- saper riconoscere le funzioni con cui si avvia una comunicazione nel processo di insegnamento e apprendimento: (la funzione dell'ascolto autentico senza pregiudizi, analisi del paraverbale );
- esercitare le proprie funzioni in *stretta collaborazione* con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio;
- saper recuperare e analizzare i modelli sull'insegnamento e sulla scuola (mission, vision, potenzialità, problematiche) per porle a confronto con il progetto formativo da intraprendere e perseguire;
- saper costruire, anche alla luce delle normative e delle teorie elaborate nelle scienze dell'educazione, un possibile profilo di competenze professionali che funga da orientamento al percorso formativo del corso di laurea;
- saper riconoscere l'azione d'insegnamento dalle circostanze materiali e relazionali in cui ha luogo in ragione di una 'pratica situata': si riferisce al fatto che l'azione dell'insegnamento è mediato dal corpo, dagli oggetti, dalle regole, dalla tecnologia, dai discorsi, dalle persone che fanno parte del contesto;
- saper organizzare il tempo, lo spazio, i materiali (anche multimediali), le tecnologie didattiche per fare della scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti;
- rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una *progettazione curricolare flessibile* che includa decisioni rispetto a obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici;
- saper argomentare le proprie scelte didattiche alla luce delle conoscenze pedagogiche, psicologiche,

## DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

didattiche, sociologiche per favorire i processi di apprendimento e la motivazione;

- saper utilizzare strumenti teorici per analizzare progetti ed esperienze didattiche (attraverso video, letture di settore, osservazioni sistematiche, studi di caso, incidenti critici, problem based learning, narrazioni, videomodeling, gamification, flipped classroom, TIC, digitale ecc.). Lo scopo è di individuare gli elementi che caratterizzano una situazione didattica per renderli oggetto di comprensione e di approfondimento;

- saper problematizzare, a partire da contesti complessi, al fine di progettare interventi didattici mirati nelle situazioni specifiche in ottica inclusiva rispettando i tempi e gli stili cognitivi;

- saper porre in relazione le conoscenze acquisite durante le attività svolte negli insegnamenti e nei laboratori, con le esperienze vissute nel tirocinio diretto, al fine di trovare come la realtà scolastica interpreti e rielabori le teorie e/o come presenti una particolare conoscenza sull'insegnamento;

- saper progettare interventi didattici con particolare attenzione alla coerenza necessaria tra finalità, obiettivi, mediatori, strategie didattiche, attività e valutazione;

- saper interpretare il proprio ruolo all'interno di un'organizzazione, com'è la scuola, in funzione delle funzioni assegnate, dei risultati attesi e negoziati.

- assumere il proprio *ruolo sociale* nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei diritti/doveri dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative, valutando con attenzione la realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera, le necessarie aperture interetniche nonché le specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana.

- saper argomentare sul piano dell'insegnamento le proprie scelte relative alla valutazione didattica (valutazione diagnostica, formativa e sommativa) con i relativi strumenti di verifica (iniziale, in itinere e finale).

- *saper verificare e valutare*, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento/apprendimento e l'attività complessiva della scuola;

## DISPOSITIVI

I molteplici dispositivi da attivare avranno lo scopo fondamentale di consentire allo studente di costruire una propria storia di apprendimento in funzione di una progressiva costruzione di una consapevole identità professionale.

Si tratterà, quindi, di favorire il conseguimento di tale scopo attraverso dispositivi che:

- permettano di applicare le tecniche di cooperazione in classe ma anche offrire un sostegno conoscitivo: (cooperative learning, il peer tutoring, role playing, ecc.)
- favoriscano le scritture di tipo narrativo e riflessivo sia sui propri percorsi di acquisizione di conoscenze, sia su specifiche esperienze (diari di bordo, teacher portfolio, documentazioni, sintesi, mappe concettuali);
- permettano allo studente di entrare, virtualmente e realmente, in situazione per comprenderne e analizzarne la complessità (simulazioni, role playing, studi di caso, analisi di video, analisi di scritture di pedagogisti e didattici o anche di insegnanti, lezioni in classe, progettazioni di UDA);
- consentono allo studente di utilizzare strumenti specifici per osservare, raccogliere e



## DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

categorizzare dati, per comprendere una situazione, al fine di costruire un proprio personale pensiero esplicitabile, argomentabile;

- inseriscano lo studente in un percorso di apprendistato cognitivo nel quale costruire e ricostruire schemi di azione a partire da famiglie di situazioni (ad es. progettare, affrontare problemi di gestione di gruppi, valutare gli apprendimenti) e ad operare nella direzione di un loro continuo arricchimento;
- consentono allo studente di effettuare un'analisi critica sui materiali presenti nel settore professionale (riviste, guide didattiche, schede strutturate ecc.) e lo rendano capace di articolare percorsi didattici sempre contestualizzati e di cui ha consapevolezza delle scelte in funzione degli obiettivi;
- permettono allo studente di fare esperienze di apprendimento basate su problemi significativi e su compiti «autentici» per gli allievi;
- creino contesti di apprendimento formali, interdipendenti e guidati dall'informale;
- creino contesti che permettano la partecipazione, l'attivazione, l'empowerment degli studenti.
- consentono allo studente di utilizzare strumenti di verifica e di valutazione per osservare, raccogliere e categorizzare dati, per promuovere il processo di crescita personale e sociale del soggetto educandus nell'ottica di un progetto educativo.

### MODALITÀ DI TIROCINIO:

**IL TIROCINIO INDIRETTO**, (in sede universitaria, per la preparazione agli ingressi a scuola e per la rielaborazione riflessiva in itinere e finale delle esperienze condotte nelle classi), che si svolge ogni primo semestre e si realizza presso l'Università, attraverso momenti d'informazione organizzati per moduli tematici, di riflessione e di rielaborazione in piccoli gruppi su aspetti inerenti gli obiettivi formativi e problematiche individuate nelle situazioni di tirocinio diretto, laboratorio di tirocinio e lavoro autonomo di autoformazione. Per gli studenti che usufruiscono anche dei servizi on line sono previsti ulteriori momenti d'informazione, organizzati per moduli tematici, di riflessione e di rielaborazione, in stretto contatto con i supervisori del tirocinio, su aspetti inerenti gli obiettivi formativi e le problematiche individuate nelle situazioni di tirocinio diretto e lavoro di autoformazione

**IL TIROCINIO DIRETTO** si svolge presso scuole dell'infanzia e primarie del sistema nazionale di istruzione con la presenza degli studenti nelle classi/sezioni delle scuole disponibili all'accoglienza dei tirocinanti.

In base alla disponibilità espressa dalle scuole, dove possibile, si cerca anche di favorire l'accoglienza di più di uno studente in ciascuna classe o sezione.

Il tirocinio diretto, nel secondo anno del Corso di Laurea, si realizza in entrambi gli ordini di Scuola. Negli anni successivi il II semestre sarà dedicato al tirocinio dei due ordini di scuola cosicché il tirocinante potrà prendere visione delle pratiche e dei percorsi caratterizzanti la scuola Primaria e la scuola dell'Infanzia.

### ARTICOLAZIONE DEL TIROCINIO





## DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Il corso di laurea prevede che il Tirocinio abbia inizio dal secondo anno e che si completi in 600 ore (24 CFU). La distribuzione dei CFU per ogni anno accademico, visibile anche nella **GUIDA ALLE ATTIVITÀ DI TIROCINIO**, risponde alla logica della gradualità nell'approcciarsi al mondo professionale dell'insegnamento e a sviluppare progressivamente competenze.

Lo studente è tenuto ad effettuare tutte le attività di tirocinio secondo lo schema seguente:

ANNO DI CORSO	CICLO UNICO	CFU TOTALI
SECONDO	Infanzia 2 CFU + Primaria 2 CFU	4
TERZO	Infanzia 2 CFU + Primaria 2 CFU	4
QUARTO	Infanzia 4 CFU + Primaria 4 CFU	8
QUINTO	Infanzia 4 CFU + Primaria 4 CFU	8

La ripartizione delle ore di tirocinio diretto e indiretto per ciascuna annualità è il seguente:

ANNUALITÀ	I Semestre		II Semestre		Tot. ORE	Tot. CFU	Esito
	TIR. INDIRETTO PRIMARIA	TIR. INDIRETTO INFANZIA	TIR. DIRETTO INFANZIA	Tir. DIRETTO PRIMARIA			
II anno	15 h	15 h	35 h	35 h	100	4	IDONEITÀ
III anno	15 h	15 h	35 h	35 h	100	4	IDONEITÀ
IV anno	35 h	35 h	65 h	65 h	200	8	IDONEITÀ
V anno	30 h	30 h	70 h	70 h	200	8	IDONEITÀ

L'attività di Tirocinio è organizzata in tre fasi come segue:



## DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

### **Fase 1: la familiarizzazione con l'ambiente scolastico e le pratiche didattiche (2° anno)**

Alcuni Temi I anno: Le concezioni sull'insegnamento, sull'apprendimento, sulla figura del docente. Aspettative di formazione. Il profilo professionale del docente; La professionalizzazione; L'insegnamento come comunicazione (funzione abilitativa, consolidativa, problematizzativa, incentivante); l'insegnamento come pratica situata; l'insegnamento tutoriale; l'insegnamento orientativo, l'insegnamento inclusivo; Le metodologie attive e cooperative; Il metodo narrativo; Il metodo autobiografico e la scrittura di sé; Il sistema scolastico; L'autovalutazione di Istituto; Il Piano di Miglioramento; il Rapporto di autovalutazione (RAV); Il portfolio pre-service ecc. La relazione con le famiglie e il territorio ecc.

### **Fase 2: sperimentazione di azioni di progettazione e co-progettazione, insegnamento e valutazione (3°- 4° anno)**

Alcuni Temi III Anno Dalle Indicazioni Nazionali al curriculum della scuola; La progettazione didattica; Le UDA interdisciplinari inclusive; Apprendere ad apprendere. Il clima di classe; creazione e gestione di ambienti di apprendimento; il laboratorio, La didattica metacognitiva; La valutazione dell'alunno; gli strumenti di accertamento delle conoscenze; la didattica negli istituti museali; la didattica extrascolastica; La didattica nei luoghi dello sport; La ricerca-azione; la multimedialità; l'ipertesto; i mediatori iconici, digitali;

### **Fase 3: analisi delle pratiche e consolidamento delle pratiche delle posture di ricerca e problematizzazione (4°-5° anno).**

La gestione della classe/sezione; Dai campi di esperienza "I discorsi e le parole" e "La conoscenza del mondo" alle discipline Italiano e Matematica; Processi e strategie per una didattica speciale (disabilità, diversità e differenze, bisogni educativi speciali); L'Analisi di Pratica: la riflessione sull'azione; la video-analisi; Curriculum verticale e continuità; La certificazione delle competenze; La documentazione dell'insegnante e l'autovalutazione; l'archivio delle pratiche didattiche ecc.

## **SOGGETTI COINVOLTI: RUOLI E COMPITI**

Nell'esperienza di tirocinio vengono individuati i seguenti soggetti interagenti:

### **Tirocinante**

Nell'ambito del tirocinio indiretto egli:

- riflette sull'esperienza e la collega ai modelli teorici;
- utilizza gli strumenti predisposti dall'università e dalle scuole per documentare il lavoro svolto;
- rielabora l'esperienza nel gruppo;
- elabora la progettazione pedagogico-didattica in gruppo e individualmente;
- redige relazioni del lavoro svolto.

Nell'ambito del tirocinio diretto egli:



## DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

- osserva la scuola nella sua globalità;
- progetta e sperimenta l'attività in classe;
- si relaziona con il contesto (alunni, docenti, organi collegiali, istituzioni, agenzie educative del territorio...);
- utilizza gli strumenti predisposti dall'università e dalle scuole per documentare il lavoro svolto (diari, monitoraggi...) e valutare l'efficacia del proprio operato.

### **Tutor coordinatore**

Al tutor coordinatore sono assegnati i seguenti compiti:

- orientare e gestire i rapporti con i tutor assegnando gli studenti alle diverse classi e scuole e formalizzando il progetto di tirocinio dei singoli studenti;
- provvedere alla formazione del gruppo di studenti attraverso le attività di tirocinio indiretto e l'esame dei materiali di documentazione prodotti dagli studenti nelle attività di tirocinio;
- supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto;
- seguire le relazioni finali per quanto riguarda le attività in classe.

### **Tutor organizzatore**

Al tutor organizzatore sono assegnati i seguenti compiti:

- organizzare e gestire i rapporti tra le università, le istituzioni scolastiche e i relativi dirigenti scolastici;
- gestire tutte le attività amministrative legate ai distacchi dei tutor coordinatori, al rapporto con le scuole e con l'Ufficio scolastico regionale, al rapporto con gli studenti e alle attività di tirocinio in generale;
- coordinare la distribuzione degli studenti nelle diverse scuole;
- assegnare ai tutor coordinatori, di anno in anno, il contingente di studenti da seguire nel percorso di tirocinio.

### **Dirigente Scolastico**

- promuove e attua il raccordo università/scuola attraverso la sottoscrizione del documento di Convenzione
- sensibilizza i docenti sulle problematiche del tirocinio

**Docente referente** (docente del plesso e/o del circolo didattico/istituto comprensivo con compiti di coordinamento per l'attuazione delle attività di tirocinio):

- partecipa all'organizzazione del tirocinio nell'istituzione scolastica d'appartenenza;
- partecipa agli incontri di formazione-informazione promossi dall'Università;
- conosce il progetto di tirocinio e le caratteristiche essenziali dei documenti da compilare;
- favorisce l'inserimento del tirocinante nella scuola;
- coordina l'attività dei docenti accoglienti;
- monitora le attività di tirocinio diretto degli studenti nelle classi;



**Università  
di Catania**

## **DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE**

**Tutor del tirocinante** (docente che accoglie e segue in classe/sezione il tirocinante)

I tutor dei tirocinanti hanno il compito di orientare gli studenti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola e alle diverse attività e pratiche in classe, di accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli studenti tirocinanti. I docenti chiamati a svolgere i predetti compiti sono designati dai coordinatori didattici e dai dirigenti scolastici preposti alle scuole iscritte nell'elenco di cui all'articolo 12, tra i docenti in servizio con contratto a tempo indeterminato nelle medesime istituzioni e che ne abbiano fatto richiesta.