

*ANNA NIEDZIELKO\**

Uniwersytet Szczeciński

## **LA FORMAZIONE DELL'AUTONOMIA E LO SVILUPPO DELLA RIFLESSIVITÀ DI FUTURI INSEGNANTI SULL'ESEMPIO DI UN TIROCINIO PROFESSIONALE DI LINGUA FRANCESE**

### **1. Il concetto di autonomia, di teorie soggettive e di riflessività dell'insegnante**

L'autonomia nei processi di formazione linguistica rappresenta senza dubbio uno degli argomenti più esplorati dagli studiosi del campo negli ultimi decenni. Già nell'ambito del metodo cognitivo, ma ancora di più nell'approccio comunicativo, gli specialisti hanno richiamato la loro attenzione sulla necessità di collocare l'allievo al centro del sistema glottodidattico e, di conseguenza, di prendere in considerazione durante il processo di insegnamento-apprendimento delle lingue straniere una serie di fattori inerenti all'allievo stesso, ovvero le cosiddette differenze individuali, tra le quali Hanna Komorowska enumera: età, sesso, intelligenza, lateralizzazione, modalità sensoriale, memoria, personalità, motivazione e atteggiamenti, stili cognitivi e strategie di apprendimento<sup>1</sup>. L'analisi dei fattori succitati tra gli allievi che hanno raggiunto il successo nello studio delle lingue straniere ha dimostrato che tali persone si caratterizzano per l'inclinazione e la capacità di sviluppare atteggiamenti di autonomia; un'ulteriore ricerca sulle differenze individuali e le strategie di apprendimento ha invece provato che

---

\* Anna Niedzielko – magister, asystent i opiekun studenckich praktyk pedagogicznych w Katedrze Filologii Romańskiej Uniwersytetu Szczecińskiego; e-mail: [translatio.aniedzielko@gmail.com](mailto:translatio.aniedzielko@gmail.com).

<sup>1</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2009, p. 119.

l'insegnante non è in grado di elaborare un unico metodo di insegnamento di una lingua straniera, applicabile a tutti gli allievi. Per questo motivo nella didattica delle lingue straniere è diventato fortemente importante puntare sull'autonomia degli apprendenti<sup>2</sup>.

Komorowska definisce l'autonomia come la capacità di lavorare senza sorveglianza e di trasformare le abilità acquisite in nuove situazioni, nonché la capacità di abbandonare un ripetuto schema comportamentale, imparato ed applicato in modo meccanico<sup>3</sup>. Secondo Weronika Wilczyńska l'autonomia esprime una reale capacità della persona di gestire vari aspetti della propria vita. Per quanto riguarda le lingue straniere, il concetto racchiude in sé le capacità di intraprendere, condurre e valutare la propria formazione linguistica<sup>4</sup>. L'autrice mette comunque in rilievo il fatto che tale formazione possa svolgersi in collaborazione con un insegnante, per cui in questo caso suggerisce il termine *semiautonomia*, che rende meglio la differenza tra questa relazione e la situazione di assoluta autonomia nell'apprendimento, tipica degli autodidatti<sup>5</sup>. Secondo Wilczyńska il sistema di semiautonomia consiste in una graduale evoluzione delle opinioni e delle pratiche dell'apprendente nei confronti del suo apprendimento delle lingue straniere, in conseguenza della quale egli inizia a rendersi conto del ruolo attivo che dovrebbe giocare in tale processo, nonché del fatto che nessuno lo possa sostituire a svolgere la suddetta mansione<sup>6</sup>. Il concetto del sistema di semiautonomia mette in evidenza la bipolarità del processo glottodidattico, sulla cui seconda estremità troviamo la figura dell'insegnante. Il conseguimento di atteggiamenti autonomi da parte dell'allievo non può essere raggiunto senza tener conto della figura dell'insegnante, che costituisce parte integrante del processo e nel quale la suddetta trasformazione avrebbe già dovuto completarsi molto prima, grazie alla propria formazione e alla precedente pratica professionale. L'insegnante, così come l'allievo, si caratterizza per una serie di tratti individuali, nonché – in particolare durante le sue prime esperienze lavorative – di alcuni concetti sul processo stesso, che nella letteratura specialistica prendono il nome

---

<sup>2</sup> Ibid., p. 224.

<sup>3</sup> Ibid., p. 223.

<sup>4</sup> W. Wilczyńska, *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań 2002, p. 54.

<sup>5</sup> W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Poznań 1999, p. 135.

<sup>6</sup> Ibid., p. 136.

di teorie soggettive, o personali. Esse costituiscono un insieme di ricordi, opinioni, convinzioni e emozioni determinate dalle proprie esperienze personali nel campo dell'apprendimento delle lingue<sup>7</sup>. E' sintomatico che gli studenti in fase di preparazione pedagogica spesso non si rendano conto dell'esistenza di quelle teorie, visto che proprio esse hanno una considerevole influenza sul processo della loro formazione professionale.

Nel campo della ricerca in Polonia, la problematica delle teorie soggettive nella formazione degli insegnanti di lingue straniere è stata trattata in modo approfondito da Anna Michońska-Stadnik (2013, 2009: 101–103), la quale, citando vari studiosi stranieri, pone l'attenzione sulla forte influenza delle esperienze pregresse di apprendimento sulla formazione delle opinioni dei futuri insegnanti riguardanti l'efficacia dello studio e i metodi da adottare<sup>8</sup>. Tra le principali teorie soggettive che si forgiavano nel processo di apprendimento di una lingua straniera, l'autrice cita quelle relative alla persona dell'allievo (la categorizzazione in base ai tipi), nonché quelle relative ai concetti sull'insegnamento delle lingue straniere (riproduttivo, significativo, basato sul costruttivismo sociale)<sup>9</sup>. In pratica questo significa che i futuri insegnanti manifestano opinioni soggettive come i seguenti:

- gli errori devono essere corretti immediatamente, altrimenti diventano un'abitudine linguistica difficile da eliminare,
- per conoscere bene una lingua bisogna concentrarsi sulla grammatica,
- l'insegnante dovrebbe cercare di mantenere la disciplina in classe – tutti gli allievi dovrebbero prima di tutto ascoltare lui, altrimenti l'insegnamento della lingua perde senso ed efficacia,
- il manuale è lo strumento più importante per l'apprendimento delle lingue, perciò conviene realizzarlo in tutte le sue parti,
- gli allievi dovrebbero sapere tutto quello che hanno imparato durante le lezioni precedenti,
- i bambini e le donne sono più portati all'apprendimento delle lingue,

---

<sup>7</sup> A. Michońska-Stadnik, *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław 2013, p. 155.

<sup>8</sup> Ibid., pp. 29–35.

<sup>9</sup> A. Michońska-Stadnik, *Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych*, [in:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, a cura di M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska, Poznań–Kalisz 2009, pp. 98–103.

- le persone che conoscono una lingua straniera sono più intelligenti, ecc<sup>10</sup>.

La studiosa nota anche che, a differenza delle teorie scientifiche, molte teorie personali trovano origine nei luoghi comuni sui principi di acquisizione delle lingue straniere, e come tali sono pericolose per l'autonomia e l'efficacia del lavoro di insegnante; si rende quindi indispensabile la loro verifica e correzione già in fase di preparazione professionale. Citando i risultati delle ricerche di Stuart e Thurlow<sup>11</sup>, Michońska-Stadnik indica alcuni elementi specifici delle teorie soggettive, che presentano delle difficoltà ad essere corretti:

- la convinzione che il mantenimento della disciplina in classe sia il compito fondamentale dell'insegnante,
- la fiducia nel fatto che basti voler bene agli studenti per vedere risolti tutti i problemi,
- la convinzione che il compito dell'insegnante consista soprattutto nel trasmettere il sapere,
- l'approccio utilitario, ovvero la concentrazione sulle tecniche pedagogiche senza un'approfondita analisi della loro utilità nel contesto specifico.

La soluzione a questo problema, che dovrebbe condurre alla modifica di certe convinzioni e comportamenti, sta soprattutto nell'abilità a riflettere profondamente su se stessi. Questa abilità, formatasi già durante gli studi universitari, aiuta nella conoscenza metacognitiva di sé come allievi, del proprio processo di apprendimento di una lingua, nonché della consapevolezza sull'esistenza e sull'applicazione di strategie di apprendimento. Di conseguenza, può condurre allo sviluppo tra i giovani principianti della capacità di mettere a confronto i vari tipi di sapere (come la teoria con la pratica) e di costruire proprie nozioni pratiche, di sviluppare la riflessione critica e l'apertura mentale, l'abilità di percepire la complessità e la imprevedibilità delle situazioni didattiche, di sviluppare la creatività e gli atteggiamenti di autonomia<sup>12</sup>.

Uno strumento di grande valore per la formazione della capacità di riflessione sul proprio lavoro professionale è il recente documento del Consiglio Euro-

---

<sup>10</sup> A. Michońska-Stadnik, *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław 2013, pp. 45–46.

<sup>11</sup> Ibid., p. 34.

<sup>12</sup> K. Szymankiewicz, *Kształtowanie refleksyjnych postaw przyszłych nauczycieli języka francuskiego – rola internetowego, dydaktycznego forum dyskusyjnego*, „Języki Obce w Szkole” 2013, No. 1, p. 47.

peo riguardante l'insegnamento delle lingue straniere, ossia il *Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue – PEFIL* (ing. *European Portfolio for Student Teachers of Languages*)<sup>13</sup>. Il documento punta a stimolare l'analisi della progressione delle proprie competenze professionali in base a sette gruppi di descrittori (contesto dell'insegnamento, metodi e tecniche, sussidi didattici, pianificazione delle lezioni, conduzione delle stesse, studio autonomo, valutazione dei risultati dell'apprendimento). La parte finale del portfolio contiene un *dossier* nel quale l'insegnante principiante può inserire tutti i documenti o il materiale che confermino i suoi progressi nell'insegnamento. Purtroppo, probabilmente a causa della minuziosità del documento, richiedente un considerevole dispendio di lavoro e di tempo dello studente, o forse anche a causa di una generale avversione verso ogni innovazione, l'applicazione del documento nell'educazione accademica dei futuri insegnanti non ha raggiunto finora livelli soddisfacenti. Resta da sperare che l'aumento della consapevolezza sul ruolo cruciale della riflessione personale in didattica porti un maggior numero di docenti ad interessarsi a questo documento.

Tra gli altri metodi disponibili in ambito universitario per la formazione della riflessività e degli atteggiamenti di autonomia nei candidati insegnanti vengono ancora citati: la discussione con altri studenti e il docente di metodologia, i corsi di pedagogia o psicologia; la conduzione di microlezioni seguita da un'analisi in plenum; l'osservazione e il commento critico delle lezioni da parte di altri insegnanti; il forum di discussione sulla didattica, proposto da Szymankiewicz<sup>14</sup> oppure una serie di metodi cognitivi relativi ai tirocini pedagogici realizzati dagli studenti (autovalutazione delle proprie lezioni, stesura di un diario, compilazione di un rapporto, consultazioni con l'insegnante-tutore del tirocinio).

## 2. Obiettivi e limitazioni dei tirocini pedagogici convenzionali

Il tirocinio pedagogico resta senza dubbio uno degli elementi essenziali dell'educazione professionale dei futuri insegnanti. In effetti esso rappresenta una specie di ponte tra il modo in cui il candidato immagina l'insegnamento e la realtà scolare, nonché il campo per un'approfondita riflessione. Per questo

---

<sup>13</sup> D. Newby et al., *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*, Warszawa 2007.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 48.

motivo è molto inquietante il fatto che assai spesso il tirocinio venga considerato dagli studenti (ma anche dagli insegnanti!) un male necessario. Tale atteggiamento può risultare dalla mancata consapevolezza (raggiunta da soli o con l'aiuto dell'insegnante di metodologia) dell'enorme potenziale che comporta una simile esperienza, ma anche da certe limitazioni nascoste nell'organizzazione del tirocinio pedagogico secondo l'attuale sistema educativo. Di solito il tirocinio inizia con l'osservazione dei corsi gestiti dal tutore o altri insegnanti, per poi passare alla conduzione autonoma o in tandem di frammenti di lezione e finire con la preparazione e la conduzione individuale di un'intera lezione. Come indica Anna Kulińska<sup>15</sup>, le normative della Pubblica Istruzione in Polonia determinano gli obiettivi del tirocinio nel modo seguente:

- conoscenza di vari tipi di lavoro svolti in scuole e centri scolastici, con particolare riguardo a quelli in cui i laureati potrebbero essere assunti in futuro,
- acquisizione di capacità di pianificazione, conduzione e documentazione dei corsi,
- acquisizione di capacità di conduzione e documentazione delle osservazioni dei corsi,
- acquisizione di capacità di analisi del lavoro di un insegnante e degli allievi grazie alla collaborazione e alla valutazione dei tutori,
- acquisizione di capacità di analisi del proprio lavoro e di quello degli allievi nonché dei rispettivi effetti.

Le proporzioni tra le lezioni osservate dai praticanti rispetto a quelle da loro condotte variano sensibilmente. Ad esempio, all'Istituto di Filologia Romanza della Facoltà di Lingue Straniere dell'Università di Stettino, presso il quale dal 2013 svolgo la mansione di tutore del tirocinio pedagogico, esse oscillano dal 25:75% al 50:50%, a seconda dell'anno e del semestre di studi. Con 120 ore di tirocinio annuali (incluse anche quelle dedicate all'introduzione alla documentazione scolastica, al funzionamento della biblioteca, ecc.), tale proporzione si traduce in circa 45 ore di conduzione delle lezioni. Sembra che tali proporzioni siano perfettamente equilibrate; rendono infatti possibile agli studenti l'osservazione degli insegnanti-pratici in azione, per poi mettere in pratica le conclusioni raggiunte con questa esperienza e le nozioni acquisite in precedenza. Ciononostante,

---

<sup>15</sup> A. Kulińska, *Proces uczenia się przyszłych nauczycieli*, [in:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, ed. H. Komorowska, Warszawa 2011, p. 232.

entrambe queste tappe possono presentare alcune difficoltà per gli insegnanti principianti. Citando le osservazioni di David Caroll, Kulińska mette in evidenza il fatto che, anche se apparentemente sembra ovvio che possano imparare parecchio dall'osservazione del lavoro quotidiano di professionisti, non sempre i principianti sono in grado di notare da soli le questioni davvero importanti e riconoscere le strategie e le tecniche degli insegnanti esperti. Non sono sempre capaci di interpretare in modo corretto le decisioni dell'esperto né scorgere il modo in cui egli reagisce sul momento ai bisogni degli allievi e modifica le attività pianificate in precedenza a seconda dello sviluppo di quella concreta lezione<sup>16</sup>. D'altro canto, quando anche lo studente riceve la possibilità di condurre le lezioni in modo autonomo e l'insegnante gli lascia piena libertà nella scelta dei materiali e dei metodi di insegnamento, lo studente che inizia il tirocinio viene situato in un determinato contesto educativo in cui per prima cosa sono già state elaborate certe metodologie di lavoro, e in secondo luogo si sono definite specifiche relazioni tra l'insegnante e gli allievi, per cui lo studente rimane sempre un Hospiz di passaggio e un osservatore esterno. A mio parere, tale situazione rende più difficile una piena revisione delle suddette teorie soggettive nonché lo sviluppo degli atteggiamenti di autonomia nello studente, in quanto in tale misura, il tirocinio pedagogico – laddove trattato in maniera seria – resta comunque nella mente dello studente una sorta di avventura nel corso della sua preparazione pedagogica, appena un minimo assaggio di quello che è la responsabilità di insegnare a un gruppo di bambini o adolescenti.

### **3. La ricerca**

Alcune osservazioni interessanti a tale riguardo sono state fornite da un esperimento condotto nella facoltà da me rappresentata durante l'anno accademico 2014/2015. Dato il problema del numero insufficiente di scuole elementari sul territorio di Stettino in cui viene offerto l'insegnamento della lingua francese, in conseguenza del quale gli studenti riscontravano notevoli difficoltà nel completamento dei propri tirocini pedagogici, in accordo con le autorità universitarie ho deciso di riformulare le regole di realizzazione della pratica. In esito, la Facoltà di Lingue Straniere dell'Università di Stettino ha rivolto ad alcune scuole

---

<sup>16</sup> Ibid., p. 233.

elementari stettinesi un'offerta educativa, che consisteva nello svolgimento di un corso facoltativo e gratuito di lingua francese, condotto nelle loro sedi dagli studenti del nostro dipartimento. L'iniziativa ha trovato una buona accoglienza tra i direttori delle scuole per cui, a partire dall'ottobre del 2014 gli studenti hanno iniziato i corsi nella scuola elementare n. 14 e n. 35 di Stettino.

### **3.1. Attori, strumenti e procedure della ricerca**

Nell'ambito dell'esperimento, ognuno dei 9 praticanti era responsabile di un corso annuale facoltativo di francese, ripartiti nel seguente modo: 4 studenti nella scuola n. 14, classi 1-3 (due gruppi del primo anno + uno di allievi del secondo e del terzo anno) e 5 studenti nella scuola n. 35, classi 4-6 (un gruppo del quarto anno, due gruppi di allievi del quarto e del quinto anno + due gruppi di allievi del quinto e del sesto anno). Le lezioni erano fornite in misura di 45 minuti settimanali e il compito degli studenti stava sia nell'elaborazione complessiva del programma del corso, che nella preparazione di ciascuna lezione. Al fine di rendere pienamente possibile agli studenti lo sviluppo del pensiero creativo e della riflessione sul proprio lavoro, abbiamo stabilito che non avrebbero usufruito di metodi/manuali di lingua francese pronti, ma che avrebbero preparato da soli tutti i materiali necessari per la realizzazione del corso, potendo comunque usare i brani dai manuali esistenti sul mercato. Ovviamente non sono stati abbandonati nei loro sforzi – per tutto il tempo potevano contare sul supporto del mentore designato dalla scuola oppure sul mio, in quanto ero allo stesso tempo responsabile del loro corso universitario di didattica della lingua francese, durante il quale discutevamo i passi da loro intrapresi nonché i problemi riscontrati. Periodicamente e senza preavviso effettuavo anche visite di controllo delle lezioni, terminate con un'apposita valutazione e discussione con ognuno dei candidati insegnanti. Gli studenti erano obbligati a preparare e presentarmi le bozze delle lezioni con un anticipo di almeno una settimana, nonché a tenere un diario del tirocinio. Alla fine del corso, agli studenti è stato chiesto di compilare una scheda di autovalutazione del proprio lavoro. Le discussioni condotte con loro, le visite di controllo e le suddette schede di autovalutazione mi hanno fornito materiale per analizzare l'esperimento e l'evoluzione degli atteggiamenti degli studenti.



### **3.2. Presentazione e recensione dei risultati della ricerca**

Prima di incominciare il tirocinio, gli studenti dimostravano una serie di timori e teorie soggettive relative alla propria preparazione professionale e allo svolgimento del processo di formazione linguistica. Una manifestazione di tali preoccupazioni può essere la seguente dichiarazione di una studentessa:

Durante la prima lezione mi tremavano le mani, anche se non ho mai avuto la tremarella prima di un intervento in pubblico.

Devo ammettere che anch'io – probabilmente come nel caso di qualsiasi esperimento – temevo per la riuscita dei corsi, in quanto non ero sicura in quale misura gli studenti avrebbero voluto prendere la responsabilità dei propri gruppi. In effetti, all'inizio, alcuni di loro opponevano una certa resistenza all'impegno nel progetto, mi sono trovata persino costretta a tenere un'apposita discussione incentivante. Per fortuna, man mano che gli apprendisti crescevano in esperienza e verificavano in pratica diversi modelli di comportamento, la maggior parte di loro si è velocemente resa conto da sola che proprio loro erano gli unici responsabili per la buona riuscita del tirocinio. Lo prova la conclusione espressa da uno degli studenti:

Mi sono reso conto che, ecco, sono seduti davanti a me quei bambini piccoli, e che solo da me dipende che cosa porteranno via con sé alla fine di quelle lezioni, perciò vale la pena impegnarmi a insegnargli qualcosa.

Qualche mese dopo lo stesso studente ha scritto nella sua scheda di autovalutazione:

Essendo studente non avevo idea in cosa consistesse il lavoro a scuola – come scrivere le bozze, scegliere gli esercizi adatti per quell'età, ecc. Grazie all'obbligo di organizzare il corso per il mio gruppo, ho imparato come costruire buoni scenari di lezioni, ho conosciuto i condizionamenti psicologici e la caratteristica dei giovani adolescenti di 12–13 anni. Ho anche scoperto com'è fantastico il mestiere di pedagogo, che non solo insegna ma anche forma i bambini. Con speranza e eccitazione attendo l'inizio del tirocinio nel secondo semestre.

Anche l'obbligo di preparare le bozze delle lezioni si è rivelato all'inizio un problema. Malgrado l'ansia dovuta alla conduzione in prima persona del corso, gli studenti non capivano che, in fin dei conti, lo scenario rappresentasse per loro uno strumento di notevole aiuto. Ciononostante, già dopo il primo semestre, sulle loro schede di autovalutazione sono apparse le seguenti opinioni:

Ho capito che la preparazione delle bozze è molto utile. Grazie a esse posso organizzare i miei corsi in modo più ponderato e consultarle quando, durante la lezione, dimentico cosa devo fare.

Ora sono capace di selezionare gli esercizi in modo tale da sviluppare la maggior quantità di competenze linguistiche possibili, non oltrepassando il limite del tempo previsto per una lezione.

Le preoccupazioni principali, dichiarate più o meno apertamente dagli studenti all'inizio del tirocinio e da me riscontrate, riguardavano: il mantenimento della disciplina in classe (soprattutto tra i più piccoli); la composizione del programma del corso in modo da garantirne la coerenza e l'attrattiva per gli allievi (ad esempio la questione della grammatica); la scarsa conoscenza del temperamento, dei comportamenti e dei bisogni educativi dei bambini; infine, la poca fiducia nella propria preparazione linguistica, che avrebbe permesso loro un uso disinvolto del francese in classe. Nonostante un'accurata preparazione teorica sui metodi e le tecniche di insegnamento ricevuta nel semestre precedente da altri docenti, ho notato anche un eccessivo ricorso ai metodi didattici espositivi, che si realizzavano, ad esempio, con la penosa e impegnativa stesura sulla lavagna di un lungo elenco di parole, che gli allievi dovevano annotare sul quaderno, per poi – almeno nell'immaginazione dello studente – ricordare. Uno dei primi commenti che ho sentito a dimostrazione della mancanza di esperienza e di conoscenze pratiche tra gli studenti all'inizio dell'anno accademico, era quello espresso da una studentessa subito dopo aver tenuto la sua prima lezione:

Quei bambini sono cattivissimi! Per mezz'ora ho cercato di scrivere sulla lavagna l'espressione «je m'appelle», ma non ci riuscivo perché loro quasi saltavano sui banchi.

Con l'andare avanti del tirocinio e dei dibattiti durante il corso di didattica, tutte le suddette questioni venivano gradualmente revisionate. Alla fine gli studenti hanno modificato la loro visione del proprio atteggiamento:

1. riguardo alla disciplina, dimostrando una maggiore consapevolezza sui metodi per mantenerla, senza dover ricorrere alle misure drastiche e concentrarsi su essa:

Credo che le mie relazioni con gli allievi fossero molto buone, ci rispettavamo a vicenda, ho scoperto che il modo in cui svolgo le lezioni piaceva ai bambini, per cui non ho avuto problemi con la disciplina in classe.

Sono molto contenta del tirocinio realizzato in collaborazione con quella scuola. Le mie mansioni mi hanno permesso di acquisire delle nuove nozioni, di correggere alcuni errori che commettevo prima. Credo di cavarmela molto meglio con il rumore in classe senza dover ricorrere agli urli.

Grazie al tirocinio sono riuscita a elaborare i propri metodi di lavoro, che hanno portato a buoni risultati, come anche le modalità per mantenere la disciplina in classe.

2. riguardo alle modalità di organizzazione del corso e di svolgimento delle lezioni, avendo raggiunto una maggiore consapevolezza sui particolari aspetti e le tappe di una lezione, su ciò che ci si può aspettare da un insegnante di lingue per bambini:

L'aspetto su cui dovrei lavorare ancora è soprattutto l'utilizzo della lavagna durante la lezione.

L'elaborazione autonoma del programma del corso richiedeva da me la creatività e mi costringeva a cercare nuove idee per gli esercizi e le attività ludiche.

Ho osservato che il lavoro con i bambini richiede all'insegnante energia, creatività e elasticità.

3. riguardo all'insegnamento della grammatica, cercando di introdurla in base agli obiettivi operativi:

I bambini hanno una capacità limitata di ragionamento in astratto. La spiegazione delle regole di coniugazione di un verbo provocava la distrazione e la noia. Per questo motivo cercavo di ridurre al minimo l'introduzione della grammatica.

4. riguardo alle differenze individuali, notando e prendendo in considerazione la loro esistenza:

I bambini di quell'età sono molto diversi sotto ogni aspetto – avendo dodici persone in classe l'insegnante deve gestire dodici caratteri diversi allo stesso tempo [...], credo di essermela cavata benissimo con questa sfida.

#### **4. Conclusioni e indicazioni per ulteriori studi**

Come si evince dai risultati della ricerca appena presentata, l'esperienza di preparare e condurre un corso di lingua in piena autonomia ha costituito per gli studenti il materiale per un'approfondita riflessione sulle proprie tecniche di lavoro e ha permesso loro di prendere atto di una serie di questioni di cui erano inconsapevoli prima della realizzazione del tirocinio. Col passare del tempo i praticanti si impegnavano sempre di più nelle mansioni affidategli, rendendosi gradualmente conto dei propri punti forti, come anche di quelli deboli, rivedendo le proprie idee iniziali sulla figura dell'insegnante, la caratteristica del suo lavoro, la dinamica e le relazioni che si instaurano all'interno di un gruppo, nonché i possibili metodi e le tecniche di insegnamento. Durante le visite di controllo ho notato che, parallelamente alle discussioni sulle problematiche trattate durante il corso di didattica, gli studenti hanno cercato di sperimentare e di mettere subito in pratica le conclusioni raggiunte. Di conseguenza, alla fine dell'anno accademico, la maggior parte ha dimostrato un atteggiamento di autonomia verso la propria educazione e l'organizzazione del lavoro; solo due studenti si sono accontentati dei modesti risultati dei propri sforzi, che si riflettevano nello scarso interessamento degli allievi alla materia da loro condotta. Tali studenti probabilmente non hanno riflettuto sulle conseguenze del proprio atteggiamento, privandosi della possibilità di verificare i metodi che cercavano di applicare in classe

sul piano degli effetti formativi. E' anche possibile il perfetto contrario, ovvero che proprio la riflessione e il confronto tra ciò che si immaginavano e la realtà li abbia condotti alla conclusione che non volevano diventare insegnanti, cosa che tra l'altro mi hanno apertamente dichiarato alla fine del tirocinio. Allieta invece il fatto che gli altri non solo abbiano iniziato a dimostrare una certa autonomia nell'approccio verso il proprio sviluppo nell'apprendimento-insegnamento delle lingue, ma anche che cercassero di indurre tale atteggiamento nei loro allievi, come notiamo da alcuni appunti presi nelle schede di autovalutazione:

Spero davvero di essere riuscito a ispirare almeno una persona a sviluppare le proprie abilità a casa.

Un accento molto simpatico alla fine del tirocinio pedagogico è stata la dichiarazione di tutte le ragazzine che la lingua francese gli è davvero piaciuta, per cui vogliono continuare a studiarla in futuro. Una delle ragazze si è persino iscritta alla scuola media in cui è insegnato il francese.

La ricerca effettuata durante quell'anno è solo un primo campione per un argomento complesso quale è la formazione degli atteggiamenti di autonomia e della riflessività nei futuri insegnanti. Nei prossimi anni cercherò di approfondire la collaborazione con gli studenti-praticanti in modo da poter osservare con più accuratezza i processi in loro innescati. Proverò anche ad ampliare gli strumenti di ricerca applicando *PEFIL* e conducendo una ricerca longitudinale a lungo termine, mirata ad un'analisi più profonda delle problematiche in questione.

## Bibliografia

- Caroll D., 2005, *Learning through interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learning*, "Teaching and Teacher Education", No. 21, pp. 457–473.
- Kulińska A., 2011, *Proces uczenia się przyszłych nauczycieli*, [in:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Warszawa, pp. 226–236.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Michońska-Stadnik A., 2009, *Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych*, [in:] *Nauczycy-*

- ciel języków obcych dziś i jutro*, eds. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska, Poznań–Kalisz, pp. 97–106.
- Michońska-Stadnik A., 2013, *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław.
- Newby D., Allan R., Fenner A.B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K., 2007, *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*, Warszawa.
- Stuart C., Thurlow D., 2000, *Making in their own: Preservice teachers' experiences, beliefs, and class-room practices*, "Journal of Teacher Education", No. 51, pp. 113–121.
- Szymankiewicz K., 2013, *Kształtowanie refleksyjnych postaw przyszłych nauczycieli języka francuskiego – rola internetowego, dydaktycznego forum dyskusyjnego*, „Języki Obce w Szkole”, No. 1, pp. 46–51.
- Wilczyńska W., 1999, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Poznań.
- Wilczyńska W., 2002, *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań.

### Abstract

L'articolo tratta la concezione di teorie soggettive elaborate da studenti in fase di preparazione pedagogica nonché la loro influenza sullo sviluppo di autonomia dei futuri insegnanti. La seconda parte presenta i risultati della ricerca condotta durante il tirocinio professionale tra gli insegnanti principianti di lingua francese, avente come scopo l'analisi di tale esperienza sulla verifica delle teorie soggettive e lo sviluppo dell'autonomia dell'insegnante.

**Parole chiave:** autonomia, teorie soggettive, riflessione, preparazione pedagogica, insegnanti principianti

## ENCOURAGING AUTONOMY AND REFLECTION IN PRESERVICE TEACHERS ON THE EXAMPLE OF A PEDAGOGICAL PRACTICE IN FRENCH TEACHING

### Summary

The article presents the concept of subjective theories observed in students preparing to be teachers of foreign languages and discusses such theories' impact on the development of autonomy in a beginning teacher. The verification of subjective theories may be achieved by an in-depth reflection over one's own teaching skills and tools, which should be cultivated in students from the earliest stage possible. The second part of the article presents the results of a survey conducted among students pursuing a pedagogical practice in French teaching, conducted in order to investigate the role of this teaching experience in the verification of subjective theories and the development of an autonomous attitude.

**Keywords:** autonomy, subjective theories, reflection, pedagogical preparation, preservice teachers

## KSZTAŁTOWANIE AUTONOMII I POSTAW REFLEKSYJNYCH U PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI NA PRZYKŁADZIE PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ Z JĘZYKA FRANCUSKIEGO

### Streszczenie

Artykuł przedstawia koncepcję teorii subiektywnych występujących wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela języków obcych oraz ich wpływ na rozwój autonomizacji początkującego nauczyciela. Rozwiązaniem umożliwiającym weryfikację i ewentualne korygowanie teorii subiektywnych jest jak najwcześniejsze kształtowanie w studentach umiejętności pogłębionej refleksji nad własnym warszatem pracy. W drugiej części artykułu zaprezentowano wyniki eksperymentu przeprowadzonego wśród studentów realizujących praktykę pedagogiczną z języka francuskiego, mającego na celu zbadanie roli tego doświadczenia w weryfikacji teorii subiektywnych i rozwijaniu autonomii nauczyciela.

**Słowa kluczowe:** autonomia, teorie subiektywne, refleksja, przygotowanie pedagogiczne, początkujący nauczyciele

