

Non si parte dal nulla

Le emergenze legate alle procedure di assunzione del personale docente, connesse alla “Buona Scuola”, in particolare la complessa “fase C” per il reclutamento dei docenti da inserire negli organici potenziati, rischia di lasciare in ombra le novità del percorso di prova e formazione riservato ai docenti assunti nell'a.s. 2015-2016.

Già lo scorso anno, in via sperimentale, oltre 25.000 docenti di nuova nomina avevano partecipato ad un diverso modello di formazione, imperniato su alcuni momenti innovativi, come la *peer review* (osservazione reciproca in classe tra docente in prova ed il proprio tutor) e l'elaborazione di un portfolio personale in formato digitale¹. L'esperienza, pur avviata tardivamente (come purtroppo è accaduto negli ultimi anni)² ha avuto dei riscontri positivi, soprattutto per la maggiore aderenza della formazione ai bisogni effettivi dei docenti e per la radicale trasformazione dell'utilizzo della piattaforma INDIRE (l'istituto cui è demandata la formazione on line dei docenti), finalizzata all'elaborazione del portfolio da parte di tutti gli insegnanti in periodo di prova.

In un monitoraggio interno svolto dall'istituto, oltre l'80% dei docenti dichiara di aver trovato utile la elaborazione del portfolio professionale, nel quale era richiesto di documentare sequenze della propria didattica e di ricostruire l'intero percorso effettuato, riflettendo sulle competenze acquisite e su quelle da sviluppare. C'è da dire che l'illustrazione del portfolio di fronte al Comitato di Valutazione sostituiva la classica “tesina” e consentiva ai docenti di presentare uno “spaccato” dinamico e significativo della propria professionalità.

In alcune regioni (Abruzzo, Emilia-Romagna, Trentino) l'esperienza era stata già anticipata negli anni precedenti, modificando il modello *blended* che da troppi anni si ripeteva in forme routinarie. L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna che ha raccolto i materiali più significativi dei modelli sperimentali in una pubblicazione che è stata consegnata a tutti i docenti coinvolti nell'a.s. 2014-2015³.

¹ Le caratteristiche del percorso formativo 2014-15 sono descritte da G. Cerini, *Anno di formazione: che sia un anno utile!* sul sito della rivista “La Vita Scolastica” (Giunti): <http://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/anno-di-formazione-che-sia-un-anno-utile/>

² Per l'a.s. 2013-14 le disposizioni relative all'anno di formazione erano state emanate con cm 3801 del 17 aprile 2014. Lo scorso anno (2014-15) si era avuto in primo anticipo dei tempi (la circolare di avvio era stata la n. 6768 del 27 febbraio 2015). Quest'anno il Decreto con cui è stato regolamentato il periodo di prova per il 2015-16, il DM n. 850, è del 27 ottobre 2015, mentre la CM è la n. 36167 del 5 novembre 2015. Si nota una accelerazione della tempistica, e c'è da sperare che il prossimo anno le disposizioni siano diramate prima dell'inizio dell'anno scolastico, come è normale che sia.

³ Si tratta del volume: USR ER, *Essere docenti 2014-15*, Tecnodid, Napoli, 2015 che oltre a riportare informazioni utili sotto il profilo giuridico e professionale, presenta gli strumenti utilizzati per la gestione dell'osservazione in classe (schede curate da P. Senni) e una sintesi di una ricerca effettuata con i tutor (docenti accoglienti) circa gli aspetti innovativi del modello formativo (curata da L. Zauli). La pubblicazione è reperibile gratuitamente in rete sul sito dell'USR ER: <http://ww2.istruzioneer.it/wp-content/uploads/2012/01/EssereDocenti2014-15.pdf>

Il bilancio di competenze

Una novità del percorso formativo di questo anno scolastico si riferisce alla compilazione di un bilancio di competenze iniziale, che viene proposto ai docenti neo-assunti in avvio di formazione, sulla base di un modello fornito dall'INDIRE su formato digitale. Già lo scorso anno, il portfolio docente si concludeva con un bilancio di competenze in cui si richiedeva al docente di compiere una riflessione al termine del percorso di formazione, quasi a registrare le competenze via via messe a fuoco e documentate nel periodo di prova. Quest'anno la richiesta è più ambiziosa e, per così dire, diacronica, perché vorrebbe mettere a confronto punto di partenza e punto di arrivo nel primo anno di ruolo. L'esigenza di un check-up iniziale appare giustificata dalla varietà di situazioni professionali che caratterizzano i "100.000" assunti con la "Buona Scuola", provenienti in gran parte da graduatorie ad esaurimento, specialmente nelle fasi successive di immissione, ma anche dalla varietà degli impieghi possibili: non solo sulle cattedre disponibili, ma anche sui posti dell'organico potenziato, per attività ad oggi non sempre ben definibili e comunque diverse dalle ordinarie lezioni in classe.

Confrontarsi con la check-list della bozza di "bilancio" consente di porsi domande sull'idea di insegnante che si è disponibili ad interpretare, rispetto alle attese istituzionali che emergono dai descrittori su cui si articolano le diverse aree del profilo. Lo schema proposto da MIUR e INDIRE è comprensivo delle diverse sfaccettature del profilo docente, così come emergono dalle disposizioni normative (il T.U. del 1994, il CCNL 2006-2009, i commi della legge 107/2015), coniugate con la ricerca internazionale sulle competenze dei docenti, in particolare di area francofona (Ph. Perrenoud, 2002)⁴.

Come si costruisce un "bilancio"?

Il bilancio di competenze, in senso proprio⁵, richiede un complesso percorso (che può distendersi in un tempo medio-lungo) di riflessione, autoanalisi, rielaborazione di esperienze precedenti, con l'aiuto di un tutor, in modo da far affiorare competenze tacite, capacità non valorizzate, aree di criticità, in una ottica prevalentemente autovalutativa e di riposizionamento in vista di nuove opportunità lavorative. Nel caso dell'anno di formazione si tratta di uno strumento semplificato, di taglio prevalentemente narrativo, che deve consentire di rileggere alcuni aspetti del proprio stile di lavoro (riferiti ai luoghi simbolici dell'aula, della scuola e del sé professionale). In ogni area possono essere scelti alcuni indicatori, rispetto ai quali operare un posizionamento di percezione (mi sento efficace, ho bisogno di approfondire alcune competenze, vorrei impegnarmi in alcuni nuovi campi) in termini non strettamente quantitativi, ma con una ricostruzione discorsiva e scegliendo solo alcuni item.

⁴ cfr. P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma, 2002. Il format proposto per i neo-assunti rispecchia molto da vicino il profilo di competenza delineato da Perrenoud.

⁵ cfr. P.G. Bresciani, *Il bilancio di competenze, fortunato malinteso*, in "Rivista dell'istruzione", n. 6, novembre-dicembre 2015, Maggioli, Rimini. L'autore analizza le origini del dispositivo di "bilancio", le finalità e gli utilizzi che se ne possono fare in campo lavorativo e formativo, la distinzione rispetto ad altri strumenti di valutazione e certificazione delle competenze.

L'obiettivo è quello di pensare alla propria professionalità in chiave dinamica (... *la mia storia, le mie esperienze, i miei successi, la formazione futura...*), vendendola in una prospettiva di sviluppo e di crescita. Ogni item potrebbe essere affrontato ponendosi alcune semplici domande (... *padroneggio l'argomento? quando ho affrontato questo problema? ho avuto riscontri positivi o evidenze critiche? riconosco alcuni miei punti di forza?...*) utili per confrontarsi con il proprio tutor (ma anche con il dirigente) e per "imbastire" una ipotesi di patto formativo. È evidente che i tempi ristretti per la compilazione dei documenti devono invitare a non viverlo come mero adempimento (caselle in cui digitare un testo "politicamente corretto"), ma di sfruttarlo per una riflessione più approfondita utile a se stessi che piuttosto all'istituzione.

Il patto per lo sviluppo professionale

L'esperienza del "patto per lo sviluppo professionale" è stata desunta da alcune scuole sperimentali italiane⁶, per le quali l'accesso dei docenti alla istituzione è subordinata ad una specifica richiesta del candidato (docente di ruolo) corredata di curriculum valutata ed a seguito di un colloquio con una commissione dell'istituto (con una procedura che ricorda quella prevista dalla legge 107/2015). L'inserimento del neo-docente avviene assicurandogli un accompagnamento professionale, curato da uno o più tutor che hanno il compito di osservarlo in diverse situazioni professionali, di agevolarlo nella conoscenza del nuovo contesto organizzativo, di orientarlo nei percorsi di formazione). Gli impegni reciproci che legano il docente neo-arrivato e la nuova comunità di appartenenza sono "messi nero su bianco" in un apposito documento (appunto, il "patto") che impegna e stimola ad assumere un atteggiamento di ricerca e di propensione all'innovazione⁷.

Un possibile modello di "patto" è stato elaborato nell'ambito delle attività formative in fase di sviluppo in Emilia-Romagna. Il documento si riferisce alle diverse aree della competenza didattica (disciplinare e metodologica), organizzativa e formativa. È dunque "ritagliato" sulle caratteristiche del Bilancio di competenze e consente di mettere a fuoco alcuni aspetti su cui si intende dedicare attenzione nel corso del proprio lavoro. È evidente che non si tratta di un contratto di natura giuridica, ma di un impegno etico-professionale, che si avvicina ai codici di comportamento e soprattutto al patto formativo che si sottoscrive con i genitori e gli allievi.

Anche in questo caso conta la riflessione che porta a evidenziare alcuni comportamenti attesi, piuttosto che la semplice procedura di sottoscrizione. Nella seconda parte una scheda "Patto per lo sviluppo formativo" rinvenibile nel sito istituzionale dell'USR ER: <http://ww2.istruzioneer.it/2015/12/24/formazione-in-ingresso-per-i-docenti-neoassunti-a-s-2015-2016>

⁶ G. Cerini, *Buone pratiche sperimentali per una Buona scuola*. Vengono analizzati alcuni modelli di organizzazione professionale (reclutamento, valorizzazione, formazione) praticati dalle scuole sperimentali "Pestalozzi" di Firenze, "Don Milani" di Genova e "Rinascita" di Milano [In Edscuola.Eu: <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=50214>].

⁷ Il processo di inserimento formativo e di accompagnamento all'interno di una comunità professionale ad alto tasso di innovazione è descritto in: S. Bertone, M. Pedrelli, *Il ruolo della comunità in un modello di valutazione professionale dei docenti*, in "Rivista dell'istruzione", n. 6, novembre-dicembre 2014, pp. 36-45, Maggioli.

L'osservazione in classe

L'osservazione dell'azione didattica nel contesto della classe ha sempre rappresentato uno specifico ambito della ricerca pedagogica, interessata a cogliere gli elementi di qualità dell'insegnamento. Gli oggetti prioritari della ricerca hanno riguardato le caratteristiche dell'interazione verbale e le modalità di gestione della classe⁸. L'uso a scopo formativo dell'osservazione richiede la delimitazione di aspetti e processi da esplorare, la registrazione quantitativa di sequenze e ricorrenze nei comportamenti, la successiva disamina di quanto annotato.

In generale, non si tratta di “mettere in scena” attività particolari per colpire gli osservatori, ma di condividere a pratiche didattiche “normali”, con l'obiettivo di raccogliere elementi – su entrambi i lati, dell'osservato e dell'osservatore – su cui confrontarsi successivamente, per riflettere sui passaggi-chiave in cui si sostanzia una efficace azione didattica, che è comunque legata fortemente ai diversi contesti operativi. Non esiste, infatti, un metodo valido in tutte le situazioni.

L'osservazione dovrebbe cogliere dominanze, regolarità, stili di lavoro rilevabili in una ipotetica ora di lezione, scandita in unità temporali più ridotte (ad esempio di 10/15 minuti), corredandola di notazioni di eventi, incidenti critici, reazioni, ecc.

Un utile criterio-guida per le osservazioni e per le successive riflessioni in comune può essere rappresentato dal concetto di “ambiente di apprendimento”, dall'idea di una didattica per competenze, dai temi della valutazione formativa ed autentica, dal richiamo alle dimensioni operative e collaborative, che si trovano espresse chiaramente nei documenti programmatici ufficiali (Indicazioni Nazionali e Linee Guida).

Il tutoring in practice

L'affiancamento di un insegnante esperto al docente in periodo di prova non è una novità, ma negli ultimi anni il ruolo del tutor è stato potenziato, richiedendogli un più consistente impegno nell'accompagnamento del docente neo-assunto. Il suo profilo è ben delineato nel nuovo quadro normativo (DM 850/2015), anche se i riconoscimenti per ora appaiono ancora marginali seppur promettenti. Si ricorderà come nel documento “La Buona Scuola” (3 settembre 2014), la figura del “mentor” rappresentava uno dei passaggi più significativi della valorizzazione della professionalità docente.

Sono molte le aspettative che possono essere rivolte ad una figura di collega esperto, competente e motivato che accompagna i nuovi membri di una comunità professionale ad rafforzare le proprie motivazioni e competenze professionali. Al di là delle azioni visibili (colloqui, confronti, suggerimenti, fornitura di documenti ed esempi, affiancamenti in progetti, ecc.) ci sono le azioni invisibili, che scaturiscono dalla qualità della relazione tra le persone (in questo caso tra docente neo-nominato e tutor) e che possono essere molteplici: *“accoglienza e presa in carico; ascolto; facilitazione; responsabilizzazione; attivazione; accompagnamento e supporto; autovalutazione 'realistica'; passaggio dal sapere taci-*

⁸ R. Cardarelo, *L'osservazione in classe*, in USR E-R, *Essere docenti 2015-16*, Tecnodid, Napoli, 2016. Nel suo saggio Cardarelo (attualmente membro del comitato scientifico di INVALSI) ripercorre i tratti salienti dell'osservazione in classe, nei suoi presupposti concettuali ed operativi.

to/implicito a quello esplicito; 'scoperta' di attività e competenze; loro 'nominazione'; auto-riconoscimento e riconoscimento sociale; valorizzazione, apprezzamento; consolidamento della identità; self-empowerment e self-efficacy; riflessività e meta-cognizione; apprendimento e sviluppo; capitalizzazione e transfer; apertura; sviluppo di progettualità”⁹.

La presenza di una azione di tutoring, che può assumere sfumature diverse, si vorrebbe “curvare” il periodo di prova dell'insegnante verso una dimensione di concreta professionalizzazione e l'introduzione di momenti di reciproca osservazione tra insegnanti può rappresentare uno stimolo in questa direzione.

Il tutor è impegnato direttamente nell'azione di osservazione nella classe del docente neo-assunto (ed è a sua volta è osservato da quest'ultimo). Questa reciprocità dà luogo ad una originale forma di “peer to peer”, che va vista ancora in una ottica sperimentale, senza forzature, come possibile esempio di cooperazione professionale, di interazione tra pari (dunque non c'è, né ci deve essere, alcun intento di controllo, di verifica o di valutazione), finalizzato al “passaggio” di saperi, di motivazioni e di stimoli culturali tra una generazione e l'altra di docenti. Una analisi dell'esperienza sviluppata nello scorso anno ha mostrato che questa modalità è stata assai gradita ed è stata vissuta come stimolo al confronto di punti di vista, alla condivisione di conoscenze, alla riflessione congiunta¹⁰.

L'elaborazione del portfolio

La collaborazione del tutor con il docente neo-assunto può esplicarsi anche nella consulenza per la costruzione del portfolio, che rappresenta il punto di coagulo di tutto il percorso formativo¹¹. Anche in questo caso, al di là della necessità immediata della presentazione del portfolio in sede di comitato di valutazione, ai fini della valutazione del periodo di prova, lo strumento deve essere considerato un investimento in prospettiva, come uno stimolo a vivere in termini dinamici e pro-attivi la propria professione, con il gusto di “mettere da parte” le esperienze più significative, dare loro valore, e proiettarle in una traiettoria di sviluppo professionale permanente. Un portfolio non è semplice un curriculum vitae ove via via si accumulano documenti, ma una ricostruzione “ragionata” delle tappe più significative della propria esperienza¹².

Il ruolo del dirigente

Il nuovo quadro normativo conferma le competenze del dirigente scolastico nelle procedure di valutazione dei docenti in periodo di prova. Infatti, la responsabilità della conferma (o meno) in ruolo era già attribuita al dirigente scolastico dal T.U. del 1994 (recettivo dei decreti delegati degli anni '70), anche in veste di presidente del Comitato

⁹ P.G. Bresciani, *Il bilancio di competenze, fortunato malinteso*, in “Rivista dell'istruzione”, n. 6, novembre-dicembre 2015, Maggioli, Rimini.

¹⁰ L. Zauli, *Peer review: resoconto di un'esperienza*, in USR ER, “Essere docenti 2014-2015”, op. cit. <http://ww2.istruzioneer.it/wp-content/uploads/2012/01/EssereDocenti2014-15.pdf>

¹¹ P. Magnoler e P.G. Rossi, *Dal bilancio di competenze al portfolio*, in USR E-R, “Essere docenti 2015-2016”, Tecnodid, Napoli, 2016, riproposto anche in questo fascicolo.

¹² Una sintesi delle caratteristiche del portfolio professionale, anche alla luce delle più recenti ricerche internazionali, si trova in: S. Quattrocchi, *Perché un portfolio per il docente?* in “Rivista dell'istruzione”, n. 5, settembre-ottobre 2015, Maggioli, Rimini.

di Valutazione del servizio. Ora tali prerogative vengono rafforzate, con la precisazione che il parere del Comitato è obbligatorio ma non vincolante, e con alcune specificazioni sulle procedure da adottare (ad esempio, l'attività istruttoria del docente tutor).

Tuttavia, ci sono alcuni elementi innovativi che accrescono l'impegno del dirigente nel corso dell'anno di prova e formazione. Il dirigente scolastico è coinvolto nelle attività di formazione (in particolare, sottoscrive con il neo-assunto il "patto per lo sviluppo professionale"), interagisce con i tutor predisponendo le migliori condizioni affinché possano esercitare le loro funzioni, e – novità assoluta – è tenuto a visitare la classe del docente in prova almeno una volta nel corso dell'anno scolastico. In molti casi ciò già avveniva, ma in termini piuttosto informali oppure in casi particolari o a fronte di qualche elemento di criticità, come rivela una indagine compiuta in Emilia-Romagna¹³.

Tabella 4 – Osservazione in classe del neoassunto da parte del dirigente scolastico (%)

	Istituto comprens.	Direzione didattica	Scuola sec. I grado	Scuola sec. II grado	Totale
No, in nessun caso	35,1	31,3	26,3	49,1	38,3
Sì, solo in alcune situazioni particolari	29,8	31,3	26,3	25,4	28,5
Sì, ma solo in termini sporadici e informali	24,4	21,9	31,6	21,1	23,6
Sì, per tutti i neoassunti	10,7	15,6	15,8	4,4	9,6
(N)	(242)	(32)	(19)	(114)	(407)

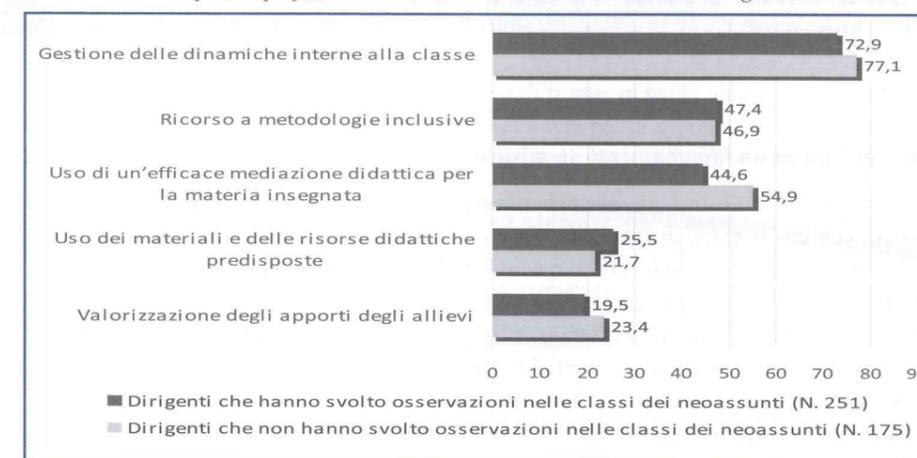
Fonte: M.L. Giovannini, A. Rosa, *Dirigenti scolastici e docenti neo-assunti* (Emilia-Romagna, 2015)

Ora l'ingresso in classe del dirigente diventa un passaggio fisiologico e si inserisce nel percorso di accompagnamento alla conferma nei ruoli. L'osservazione in classe si affianca a quella già prevista tra docente assunto e tutor (in forma di *peer review*), che in quel caso assume un più spiccato carattere formativo, di mutuo confronto sullo stile di insegnamento, mentre qui è focalizzata sulla registrazione delle "regolarità" che ci si aspetta da un insegnante in classe, cioè dalla padronanza dei "fondamentali" nella relazione educativa, nella strutturazione dell'insegnamento, nella chiarezza espositiva, nella capacità di coinvolgere gli allievi¹⁴. Questi, in effetti, sono i valori professionali che normalmente un dirigente si aspetta di trovare nell'insegnante che entra nella propria comunità professionale.

¹³ La ricerca, promossa congiuntamente da Università di Bologna (Dipartimento di Scienze della Formazione) e USR Emilia-Romagna, si è svolta nell'a.s. 2014-2015 ed ha coinvolto circa 400 dirigenti scolastici, contattati attraverso un questionario. Gli esiti più significativi dell'indagine sono ora pubblicati in: M.L. Giovannini e A. Rosa, *Dirigenti scolastici e docenti neo-assunti*, nel volume USR E-R, "Essere docenti 2015-2016", USR E-R, Tecnodid, Napoli, 2016.

¹⁴ Un esempio di strumento operativo per l'osservazione in classe di un docente neo-assunto da parte del dirigente scolastico è stato messo a punto dallo Staff Anno di formazione dell'USR Emilia-Romagna ed è reperibile in rete nel sito istituzionale dell'USR ER: <http://ww2.istruzioneer.it/2015/12/24/formazione-in-ingresso-per-i-docenti-neoassunti-a-s-2015-2016>

Tab. 5 – Aspetti di professionalità da osservare in classe. Attese dei dirigenti scolastici



Fonte: M.L. Giovannini, A. Rosa, *Dirigenti scolastici e docenti neo-assunti* (Emilia-Romagna, 2015)

Si tratta di indicazioni di un certo interesse che rivelano una propensione del dirigente verso una gestione "efficace" della classe, cioè la capacità di un docente di padroneggiare la "scena della classe" in termini di qualità del clima sociale e relazionale e del carattere inclusivo della didattica. Questi aspetti sembrano prevalere sulla qualità della organizzazione della lezione o della strutturazione dei materiali didattici (ma si spiega anche con l'occhio generalista che compete ad un dirigente che non può entrare nel merito di opzioni disciplinari specifiche, anche se ne fosse in grado).

Anzi, questo compito si presenta assai impegnativo per il dirigente. Quasi sempre il baricentro delle sue azioni si colloca al crocevia di emergenze amministrative, di adempimenti organizzativi, di contatti con una utenza a volte bellicosa¹⁵, mentre le previsioni normative contenute nel nuovo anno di formazione lo richiamano ad una maggiore vicinanza con la vita d'aula, a promuovere lo sviluppo professionale dei docenti, a scommettere sul fattore umano come risorsa decisiva per il miglioramento della scuola.

Sarà dunque una sfida inedita in cui si gioca anche una quota dell'identità futura dei dirigenti scolastici di nuova generazione¹⁶.

¹⁵ Una recente ricerca della Fondazione Agnelli mette bene in evidenza le attuali ristrettezze operative del dirigente scolastico, che sembrano contraddire le ampie aperture culturali e strategiche presenti nel profilo delineato dalla legge 107/2015. Si pensi, in particolare, all'insistenza sulla valorizzazione delle risorse umane come compito prioritario assegnato alla dirigenza. La ricerca Fondazione Giovanni Agnelli, Massimo Cerulo, *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*, Rubbertino Ebook, 2015, è reperibile in rete: http://www.fga.it/uploads/media/Gli_equilibristi_-_Fondazione_Giovanni_Agnelli_-_Massimo_Cerulo.pdf

¹⁶ G. Cerini (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, Maggioli, Rimini, 2015. Una antologia di saggi d'autore sul profilo del nuovo dirigente scolastico, aggiornato alla luce delle innovazioni introdotte dalla legge 107/2015.

INSEGNARE COME CIASCUNO APPRENDE¹

Stefano Versari

Dai problemi ad un insegnamento su misura

Le classi sono tutte, ove più, ove meno, composte in modo eterogeneo. Vi sono molte definizioni con cui si cerca di inquadrare la variabilità delle condizioni presenti nelle nostre scuole: alunni certificati con handicap o con disturbi specifici di apprendimento; studenti che presentano fobie sociali, problemi ansioso-fobici, crisi depressive, dolori pervasivi e persistenti (ad esempio, emicranie), iperattività e patologie diverse (ad esempio, disturbi alimentari); adolescenti che presentano gli effetti dissocianti e dirompenti dell'uso di sostanze e alcolici; altri con difficoltà conseguenti a limitate condizioni economiche, sociali e culturali delle famiglie di provenienza; studenti stranieri neoimmigrati con gravi deficit linguistici e culturali; altri ancora con gravi fragilità emotive derivanti, ad esempio, da fratture familiari, violenze subite, problematiche correlate ad adozioni, spaesamenti valoriali...

Potremmo continuare, ma a che pro? Ha un senso procedere oltre misura nella elencazione di disabilità, disturbi, disagi che si trovano nella scuola? Certo, necessita conoscere i problemi degli allievi per personalizzare i loro percorsi formativi. Occorre però evitare che lo sguardo del clinico, che cerca patologie o malattie o disturbi, si sovrapponga a quello pedagogico-didattico, che cerca di capire come la persona funziona e come si può aiutarla a vivere meglio e ad apprendere. Tra l'altro la legge 107/2015 ha preso atto del rischio connesso al fatto di focalizzare l'attenzione sulle 'manchevolezze' degli alunni certificati, e ha previsto l'avvio di un percorso di "revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione, che deve essere volta a individuare le abilità residue" (comma 131). Partendo da questo aspetto, riportiamo alcuni pensieri (in ordine sparso) che potranno essere utili a orientare l'azione dei docenti (di classe, di sostegno, o di potenziamento, non importa).

Guardate i vostri alunni per scoprire cosa sanno fare (e non cosa non sanno fare) perché è su quello che *sanno* fare che potrete impostare l'insegnamento di quello che ancora non sanno fare e che potrete insegnare loro. Un grandissimo giocatore statunitense di pallacanestro, poi diventato anche stimatissimo coach, John Wooden, affermò: "Non permettere che ciò che non puoi fare interferisca con quello che puoi fare".

Per ciascun essere umano la sensazione più devastante è quella di essere incapace, impossibilitato a fare (o a essere), di sbagliare sempre e comunque, di essere sempre e comunque impari alle attese o ai compiti. Per molti alunni in difficoltà, le cose che agli altri paiono semplici e costano invece tantissima fatica.

¹ Questo saggio è tratto da USR E-R, *Essere docenti. Guida informativa per insegnanti neo assunti*, Tecnodid, Napoli, 2016.

Valorizzate i traguardi che gli allievi raggiungono, per quanto piccoli possano sembrare. È il successo che spinge ad andare avanti. Il fallimento paralizza e invita alla resa.

Ricordate che i bambini o i ragazzi che avete di fronte, in pochi anni diventeranno adulti. È per questo loro futuro che vengono a scuola e non per la scuola in se stessa. Più complesse sono le loro condizioni, più la preparazione per il loro futuro diventa importante.

Insegnate ciò che gli alunni hanno bisogno di imparare, per il presente ma soprattutto per il futuro: la scuola non è fine a se stessa, ma serve a formare adulti al massimo delle loro possibilità. Il premio Nobel per l'economia Amartya Sen afferma che "dall'insieme delle capacità di una persona si riflette la sua libertà di condurre differenti tipi di vita (...) le capacità umane costituiscono una parte importante della libertà individuale".

Il primo obiettivo, per i ragazzi con disabilità, ma anche per qualsiasi alunno in difficoltà, è di essere autonomi, di fare da soli tutto ciò che possono fare, di conoscere e utilizzare ogni supporto tecnologico che possa aiutarli (e oggi ce ne sono tantissimi; domani saranno ancora di più). Nella vita fuori dalla scuola non ci sarà più l'adulto di sostegno in rapporto 1:1, non ci saranno più strumenti compensativi e misure dispensative, non ci saranno obiettivi minimi. O si riesce, per quanto possibile a ciascuno, a essere autonomi o si rimarrà per sempre dipendenti dalla propria famiglia, chiusi in casa o al massimo si trascorrerà qualche ora con altri disabili a 'intrecciare canestri'.

Lo scopo degli insegnanti, soprattutto di quelli di sostegno, è rendersi inutili, cioè di portare l'alunno al massimo livello di autonomia possibile

Rispettate sempre le famiglie, anche qualora dovessero avere torto (*dal vostro punto di vista*). Ciò non significa che la scuola debba supinamente accettare qualsiasi cosa venga dalle famiglie. La scuola ha le sue peculiari responsabilità, ma occorre sempre porsi in condizione di ascolto e di dialogo. Sforzatevi di imparare come si parla con le famiglie, soprattutto con quelle dei ragazzi in difficoltà. Dovete essere in grado di accogliere il dolore senza farvene devastare, di dare respiro alle speranze senza creare false illusioni, di aiutare a vedere la realtà senza farsi distruggere dalla disperazione.

Coloro che si prendono cura delle persone devono imparare a usare il linguaggio della speranza. "Dinnanzi alla disperazione, tutti abbiamo qualcosa da dire: parole di commiserazione, di comprensione, di solidarietà ... parole per dire che non si hanno parole o che le parole non servono. Più difficile è trovare chi conosca parole che facciano fiorire una speranza, un atteggiamento fiducioso nei confronti dell'esistenza"².

² A. Carotenuto, *I sotterranei dell'anima*, Bompiani, Milano, 2001.

Per poter insegnare occorre avere chiaro *cosa* si vuole che gli allievi apprendano e cosa devono fare per dimostrare di averlo appreso. Nei Piani Educativi Individualizzati e nei Piani Didattici Personalizzati che, per diversi motivi, vengono inviati all'Ufficio Scolastico Regionale si riscontrano con una frequenza non trascurabile obiettivi che tali non sono.

Gli obiettivi operativi che definite per l'apprendimento dei vostri allievi in difficoltà – e che quindi ponete come guida per il vostro insegnamento – devono essere:

- **possibili** (per un ragazzo che non si orienta nello spazio della scuola non si può fissare l'obiettivo che comprenda la carta storico-geografica del Mediterraneo al tempo di Giulio Cesare, tanto per fare un esempio realmente incontrato);
- **pochi** (quelli essenziali, poi man mano ridefiniti quando i precedenti saranno stati raggiunti);
- **chiari** (il pensiero e il linguaggio dell'insegnante devono avere precisione chirurgica nella definizione degli obiettivi; le fumosità attestano soltanto che non si sa né cosa fare esattamente, né come farlo);
- **rilevanti** (visto quanto costa a un allievo in difficoltà il fatto di imparare e quanto impegno richiede insegnargli nel modo giusto, vanno insegnate le cose più importanti per la vita e per gli ulteriori apprendimenti, le fondamenta prima degli stucchi);
- **osservabili** (quello che accade dentro l'alunno non possiamo saperlo; quello che vogliamo che lui sappia fare lo dobbiamo descrivere in maniera chiara, così da poterlo vedere);
- **valutabili** (di ciascun obiettivo si deve poter dimostrare se è stato raggiunto).

Un obiettivo ben definito specifica chiaramente cosa l'allievo deve riuscire a fare, in quale contesto, con quale tipo di aiuto o di supporto, in quali condizioni.

Mentre vi apprestate a redigere un PEI o un PDP per i vostri allievi in difficoltà, ricordate che state scrivendo non soltanto per voi e per i vostri colleghi, ma anche per le famiglie e che quindi il testo deve essere chiaro, comprensibile da parte di chiunque. Semplificate il linguaggio, riducete il testo a ciò che è necessario ed essenziale. PEI e PDF 'lunghi', più che completezza, a volte dimostrano la confusione degli estensori.

Lo scopo dei documenti scolastici è, appunto, quello di documentare, cioè di rendere comprensibile a chiunque (in primo luogo alle famiglie) qual è il percorso che viene definito per un allievo, cosa e come gli si vuole insegnare e come si valuterà ciò che ha effettivamente imparato.

Il valore di un PEI non si misura in pagine ma in sostanza. La famiglia ha il diritto di comprendere chiaramente *tutto* e di poter partecipare all'individuazione degli obiettivi rilevanti, al loro raggiungimento e alla valutazione finale.

Abbiate presente, come persone, prima che come educatori, che non si dà vita umana senza difficoltà o problemi, senza *“la lunga serie dei mali veri e propri: la morte, la vecchiaia, le malattie inguaribili, l'amore non corrisposto, l'amicizia respinta o tradita, la me-*

diocrità d'una vita meno vasta dei nostri progetti e più opaca dei nostri sogni: tutte le sciagure provocate dalla natura divina delle cose”³.

È recente il rapporto ISTAT sulla salute degli italiani, nel quale si afferma che dal 2005 al 2013 l'indice della salute mentale dei giovani fino a 34 anni è sceso di 2,7 punti e che in Italia vi sono 2,6 milioni di persone che soffrono di depressione.

L'unica via che abbiamo per preparare noi stessi, i nostri figli e i nostri allievi a vivere la vita che li aspetta è quella di aiutarli ad acquisire la consapevolezza di essere in grado di affrontare gli eventi senza farsene sopraffare.

Siate costruttori di resilienza, cioè dell'intimo convincimento che siamo in grado di cambiare le cose *che possiamo cambiare* e che abbiamo la forza di accettare quelle che non possiamo cambiare, trovando comunque una strada per andare avanti, nonostante esse.

Quando vi trovate di fronte a un allievo che vi mette in difficoltà, non pensate prima di tutto al fatto che ci debba essere, da qualche parte, un qualche tipo di esperto, cui tocchi dirvi cosa dovete fare e come. La vostra formazione professionale dipende soltanto da voi. Al contempo, abbiate presente che nessuno nasce esperto di vita. Siate certi che i ragazzi che avrete di fronte vedranno accresciute le proprie speranze dal fatto di avere un insegnante disponibile ad apprendere e a mettersi in gioco. Ciò che conta è ciò che saprete diventare, non tanto ciò che siete o siete stati.

L'insegnante efficace non demorde e non giustifica se stesso scaricando la responsabilità su altri. *“Gli insegnanti che mi hanno salvato non erano formati per questo. Non si sono preoccupati dell'origine della mia infermità scolastica. Non hanno perso tempo a cercarne le cause e tanto meno a farmi la predica... Hanno capito che occorreva agire tempestivamente. Si sono buttati di nuovo, giorno dopo giorno, ancora e ancora... Alla fine mi hanno tirato fuori. E molti altri con me. Ci hanno letteralmente ripescati. Dobbiamo loro la vita”⁴.*

Sono diritti per l'uomo soltanto quelli che l'uomo può esigere. È facile scrivere parole sulla carta, anche su questa carta in cui scriviamo. Ma quando scrivete nei documenti scolastici quali sono i diritti di un allievo, ricordatevi che quelli sono doveri che ponete in capo a voi stessi e che ciascuno di voi ha il compito di contribuire a realizzare. Al contempo, mentre vi interrogate e vi affannate per trovare il modo di insegnare a qualcuno che sembra non apprendere (o non voler apprendere), portate con voi l'orgoglio di sapere che la Repubblica si attua nel vostro sforzarvi di costruire la Repubblica che 'rimuove gli ostacoli'. Questo è il difficile compito che vi spetta e di cui – ne sono consapevole – non siete mai ringraziati abbastanza. Dunque: grazie a coloro che passano la vita insegnando e imparando, essendo maestri dei propri allievi e facendo degli allievi i propri maestri.

³ M. Yourcenar, *Le memorie di Adriano*, Einaudi, Torino, 2002.

⁴ D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2008.

DAL BILANCIO DI COMPETENZE AL PORTFOLIO¹

Patrizia Magnoler, Pier Giuseppe Rossi

Progettare il proprio essere insegnante

L'elemento che caratterizza il profilo dei neoassunti italiani, in particolare nella situazione attuale, è che gli stessi, nella grande maggioranza dei casi, hanno diversi anni di esperienza come insegnanti.

Cosa cambia, allora, per un neoassunto superare lo status di precari, al di là del fatto di raggiungere finalmente la dovuta stabilità lavorativa ed economica? Come cambia il loro essere professionisti?

Forse il mutamento maggiore sta nella possibilità di poter vedere in termini strategici e prospettici il proprio inserimento in una comunità professionale e poter lavorare in modo progettuale sulla propria traiettoria personale di sviluppo. In effetti, in ogni contesto, essere assunti a tempo indeterminato significa poter attivare una visione a lungo termine, pur tenendo conto dei diversi contesti operativi nei quali realizzarla, alimentando, al contempo, un saper agire e un saper trarre conoscenza dall'esperienza per potenziare il proprio sviluppo professionale. Nella scuola questo processo è ancora più reale in quanto ogni comunità ha una propria cultura, un proprio linguaggio, una serie di valori spesso non esplicitati in documenti ufficiali, costruiti nel tempo grazie al contributo di tutti i suoi membri.

In tale ottica va vista la formazione dei neoassunti che, quindi, non ha come principale scopo quello di informarli sul mondo della scuola o su specifiche tecniche, ma di accompagnarli verso una nuova progettualità del proprio essere insegnante.

Costruire il portfolio: come cominciare

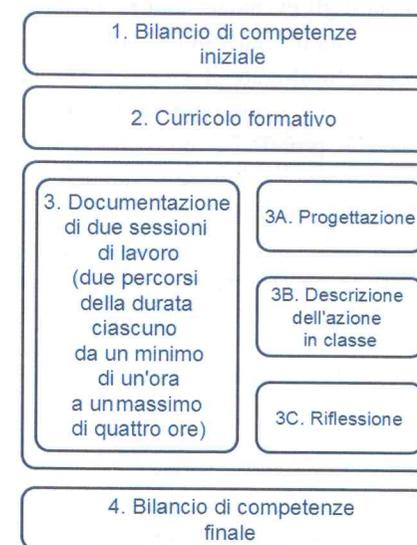
In questa sede ci preme descrivere l'ambiente *on line* per la formazione dei neoassunti che ha nell'*e-portfolio* la struttura portante.

Quest'ultimo si articola in quattro diversi *step* che supportano il percorso riflessivo ovvero l'elaborazione del proprio curriculum formativo, l'analisi di due sessioni di lavoro, la costruzione di due bilanci di competenze (fig. 1).

L'obiettivo dell'*e-portfolio* è quello di predisporre uno spazio-tempo *on line* in cui il neoassunto possa ripensare le attività in presenza (seminari, attività in classe) e la propria esperienza precedente all'immissione in ruolo, per costruire relazioni e connessioni tali da consentirgli di individuare come proiettarsi verso la futura professionalità desiderata.

Ma vediamo più in dettaglio i quattro *step* di lavoro proposti.

E-PORTFOLIO DEI NEOASSUNTI



Il *Bilancio di competenze* viene compilato due volte: una prima versione è realizzata prima di iniziare il percorso formativo e una seconda versione alla fine dello stesso.

Il bilancio costituisce il filo conduttore del percorso di formazione nel suo complesso: nella prima fase permette di tratteggiare che tipo di professionista si è al fine di cogliere i bisogni di formazione. Sulla base di questa prima auto-valutazione, che può essere realizzata anche in collaborazione con il tutor, verrà steso il *contratto formativo*, un vero e proprio piano di miglioramento intenzionale che orienterà la scelta dei laboratori formativi da frequentare, gli aspetti da attenzionare maggiormente durante l'insegnamento e da confrontare con colleghi e tutor.

Il bilancio si articola in tre sezioni: (1) il docente e la propria classe, (2) il docente e la propria scuola, (3) il docente e la propria traiettoria professionale. La prima parte analizza le competenze legate all'azione didattica, la seconda quelle connesse al coinvolgimento nella vita della comunità scolastica e la terza pone al centro le modalità con cui il docente cura la propria crescita professionale.

Il secondo momento di lavoro è dato dalla stesura del *curriculum formativo*, la cui compilazione richiede al neoassunto di ripensare al proprio percorso personale di studio e di lavoro, e di scegliere alcune esperienze formali e informali che hanno maggiormente inciso sulla sua formazione come docente. Di ciascuna esperienza (5 al massimo) dovrà indicare gli aspetti che hanno maggiormente influito sulla propria filosofia educativa, sul proprio modo di vedere la scuola e l'insegnamento, nonché gli effetti che le azioni formative hanno avuto sulla formazione di queste concezioni.

Documentare l'azione didattica mediante il portfolio

La parte centrale del portfolio è dedicata *all'analisi e alla documentazione di due sessioni didattiche*, due micro attività, ovvero due situazioni didattiche o lezioni (la cui durata massima non dovrebbe superare le 4-6 ore, in modo che la descrizione possa essere dettagliata) che vanno descritte iniziando dalla fase di progettazione. Il blocco relativo all'analisi e alla documentazione delle sessioni si compone di tre sotto-sezioni: progettazione, azione, riflessione.

Progettazione

Si chiede inizialmente di precisare come si è proceduto nella progettazione, ovvero da quale input si è partiti, quali obiettivi sono stati scelti, quali mediatori e strumenti di valuta-

¹ Questo saggio è tratto da USR E-R, *Essere docenti. Guida informativa per insegnanti neo assunti*, Tecnodid, Napoli, 2016.

zione sono stati utilizzati, quali sono state le attività previste. Si invita anche a descrivere come si ipotizza possa evolvere l'azione didattica progettata e gli eventuali nodi problematici che la classe potrebbe trovare maggiormente complessi. Questa modalità di descrizione della fase che precede la lezione in classe ha una duplice funzione: focalizzare gli elementi considerati nella progettazione per 'rileggere' i legami tra gli stessi (es. quale rapporto tra attività, obiettivo e verifica), attivare un processo di anticipazione che, proprio perché svolto in modo consapevole e intenzionale, consente all'insegnante di predisporre e recuperare eventuali strategie, per far fronte a probabili problemi che gli allievi incontreranno. Quanto più la simulazione sarà accurata e fondata su dati empirici (ad esempio, il tipo di errori osservati in precedenti lezioni sullo stesso argomento, i comportamenti dei propri alunni), ovvero terrà conto delle modalità operative e delle relazioni presenti nella classe, tanto meglio la progettazione supporterà l'azione.

Descrizione

La documentazione delle sessioni didattiche richiede di descrivere l'azione con materiali documentali quali (1) i materiali predisposti dal docente (schede, slide, video, immagini, fotocopie di testi), (2) i materiali elaborati dagli studenti durante e dopo la sessione di lavoro, (3) i video o le immagini riprese durante le attività (sempre che si disponga della liberatoria dei genitori e siano rispettate tutte le norme sulla privacy), (4) le osservazioni a caldo degli studenti, del tutor o del docente stesso.

Riflessione

Infine, è prevista una riflessione post-azione. In essa si rileggono i materiali precedentemente elaborati in fase di progettazione e di azione e si individuano le differenze tra il progettato e l'agito. Anche se, come ben sappiamo, in didattica difficilmente l'azione realizzata è una mera messa in atto del progettato, cogliere le cause e gli eventi che hanno determinato le regolazioni in azione può essere utile per approfondire i motivi del mutamento, per comprendere a quali risorse professionali si è ricorsi per far fronte all'imprevisto, per annotare aspetti imprevisti delle strategie utilizzate, in altri termini per comprendere il proprio agire. Ogni riflessione sull'azione effettuata aiuta a chiarire e alimentare le proprie concettualizzazioni sulle strategie di lavoro e sui contenuti (dimensione produttiva) e a ripensare la propria traiettoria professionale personale (dimensione costruttiva). Le sessioni da documentare sono preferibilmente quelle realizzate in presenza del tutor nella fase *peer to peer* e vanno scelte sessioni di lavoro 'normali', quelle che più facilmente fanno emergere lo stile di insegnamento, le modalità operative soggettive, le routine preferite, il modo con cui si impostano le relazioni con gli studenti o con i colleghi. Le due sessioni saranno realizzate rispettivamente nella fase iniziale del percorso formativo e nella fase finale: il confronto tra le due esperienze permetterà di cogliere l'impatto che le singole esperienze vissute nell'ambito della formazione (laboratori, incontri frontali) e dell'azione in aula (gestite individualmente), rivisitate alla luce della propria riflessione e dei suggerimenti del tutor, hanno prodotto in termini di cambiamento di pensiero, di conoscenza, di competenza.

Fare sintesi di un percorso dinamico

L'ultima parte del portfolio è il secondo *Bilancio di competenze*. A chiusura del percorso, il neoassunto sarà chiamato a ripensare quali cambiamenti siano avvenuti e in virtù di quali esperienze e alla definizione degli obiettivi futuri che si prefigge per continuare ad alimentare il proprio essere insegnante.

L'articolazione dell'e-portfolio può essere vista come una metafora temporale in quanto accompagna il neoassunto nel comprendere da dove viene (bilancio di competenze, curriculum formativo), dove si trova (documentazione dell'azione), verso dove è proiettato (bilancio di competenze finale), ma anche come artefatto-processo che consente di stabilire relazioni tra le differenti attività svolte nell'anno di formazione.

Nella costruzione dell'e-portfolio assume un ruolo importante anche il tutor, figura che accompagna lo sguardo sugli eventi, che aiuta a rileggere quanto è avvenuto, che aiuta l'altro a trovare le strategie per l'azione più efficaci e più coerenti proponendo, anche in base alla propria esperienza, soluzioni praticabili. Il suo intervento inizia con il primo Bilancio di competenze perché affianca il neoassunto nell'esame delle dimensioni di competenza, le discute con lo stesso e, nel discuterle, pone domande utili a chiarire il pensiero. Il tutor diviene un co-protagonista nella fase *peer to peer*, nella quale mostra come 'vive' l'insegnamento, esplicita le ragioni delle scelte e delle strategie, non tanto per modellizzare l'agire del collega meno esperto, quanto per mostrare un modo per ripensare l'agire. Quando vi sarà una seconda fase di osservazione (il tutor osserva il neoassunto), l'esperienza precedentemente vissuta aiuterà a far crescere un clima di confronto e di riflessione nel quale l'oggetto principale su cui concentrarsi sarà il miglioramento dell'insegnamento quale processo che facilita e supporta l'apprendimento.

Rendere esplicita la propria identità professionale

La prospettiva che fonda il dispositivo formativo complesso sin qui descritto è l'alternanza tra teoria e pratica, tra immersione nell'azione e distanziamento riflessivo sulla stessa. Sono queste le dimensioni che attualmente vengono riconosciute quali fondamenti della professionalità. Il docente oggi, molto più di ieri, non è colui che sa mettere in atto procedure date, ma colui che, utilizzando gli strumenti presenti nel proprio bagaglio professionale, assembla strategie e progetta percorsi adatti al contesto e alla complessità dell'aula. Ogni classe oggi presenta tante tipicità e ogni studente è differente dagli altri per cultura, genere, contesto sociale, mondo di conoscenze, abilità. Un tempo c'erano una norma e alcune eccezioni. Oggi è sempre più difficile parlare di norma e occorre saper progettare percorsi inclusivi, ovvero aperti e capaci di permettere differenti modalità operative e processi personalizzabili. In questo contesto il docente deve essere consapevole del proprio modo di predisporre i dispositivi formativi, di gestire gli stessi e le relazioni che si attuano.

E proprio in questo senso opera l'e-portfolio, lo spazio-tempo, il dispositivo che accompagna il docente nel prendere coscienza del proprio profilo, del proprio modo di interpretare l'insegnamento (fotografia dell'attuale) e delle possibili evoluzioni che lo stesso può assumere (proiezione verso il futuro). Tali proiezioni non portano ad acquisire modelli ester-

ni, ma alla capacità di rileggere, anche in base a input esterni, la propria identità personale e professionale, il proprio stile.

Non esiste il buon insegnante, esistono tanti modi diversi e personalizzati di essere buoni insegnanti. A ognuno spetta di individuare consapevolmente il proprio 'stile' e di trovare un equilibrio e una coerenza personale tali da consentirgli di continuare a cambiare per poter rispondere efficacemente alle continue sfide che si presentano.

Se i laboratori possono fornire input, se l'attività *peer to peer*, grazie alla relazione con il tutor, può offrire prospettive di analisi e suggerimenti, l'e-portfolio e la riflessione che esso promuove favoriscono la costruzione di una rete di significati attraverso cui il neoassunto può mettere a punto un proprio modello di insegnante.

Ed è proprio questo che hanno colto alcuni docenti neoassunti che lo scorso anno hanno effettuato un percorso formativo molto simile a quello di questo anno: finalmente, hanno affermato, ci è data la possibilità di pensare a noi in modo progettuale, imparando a esplicitare ciò che normalmente non si dice, per farlo diventare oggetto di ricerca e di evoluzione.

Schema di bilancio di competenze

I. Area delle competenze relative all'insegnamento (Didattica)
<ul style="list-style-type: none"> a) Organizzare le situazioni di apprendimento b) Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo c) Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro
II. Area delle competenze relative alla partecipazione scolastica (Organizzazione)
<ul style="list-style-type: none"> d) Lavorare in gruppo tra insegnanti e) Partecipare alla gestione della scuola f) Informare e coinvolgere i genitori
III. Area delle competenze relative alla propria formazione (Professionalità)
<ul style="list-style-type: none"> g) Affrontare i doveri e i problemi etici della professione h) Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative i) Curare la propria formazione continua

Fonte: INDIRE-MIUR, *Bilancio di Competenze*, 2016 (bozza).

BILANCIO DI COMPETENZE A SCUOLA

Mariella Spinosi

Di che cosa parliamo

Quando si parla di Bilancio di competenze [BdC] si fa riferimento ad un percorso abbastanza articolato ed orientato a realizzare diversi obiettivi: compiere scelte e/o cambiamenti rispetto alla vita lavorativa; valorizzare le esperienze personali e professionali; enfatizzare ciò che si conosce e si sa fare; comprendere dove si possono trasferire le proprie abilità e competenze; utilizzare meglio le personali potenzialità.

Il bilancio delle competenze nella scuola rappresenta una delle novità introdotte nella formazione per i neo assunti. Si configura come uno strumento di analisi e di riflessione con riferimenti a sé stesso, al proprio contesto di vita e di azione. Si basa sul confronto fra le risorse personali (cognitive, motivazionali, affettive) e professionali (conoscenze ed abilità operative) con le attese della scuola.

In uno dei primi volumi di "Voci della scuola", è stato pubblicato un saggio di Ruffini e Sarchielli¹ che, allo stato attuale, appare ancora nella sua piena attualità. Ciò è giustificato da fatto che il nostro sistema scolastico ha aspettato molti anni prima di provare ad utilizzare questo potente strumento anche nella scuola. Abbiamo dovuto attendere la pubblicazione del DM 850/2015 perché "il bilancio di competenze" possa fare la sua prima, seppur timida, apparizione in un settore particolare del nostro sistema d'istruzione: quello dei docenti neoassunti che costituiscono, però, quasi un ottavo dell'intera platea del corpo docente.

A chi era destinato originariamente

Sappiamo che nella sua impostazione originaria il bilancio di competenze [BdC] rappresenta uno strumento di "pilotaggio" professionale e si rivolge sia alle aziende sia ai singoli. In entrambi i casi è una pratica "volontaria", "attiva" ed è "accompagnata da un consulente"

Le categorie più note cui vi hanno fatto ricorso sono quelle dei "manager" e dei "professional"; oggi, più in generale, anche quella dei "giovani". Ogni categoria ha i suoi obiettivi specifici di carriera. Per i "manager", per esempio, l'obiettivo di carriera è lo sviluppo di competenze di *leadership, pianificazione e organizzazione, comunicazione, responsabilità, valorizzazione delle persone*. I "Professional" puntano su percorsi di tipo specialistico che valorizzino le competenze di *problem solving, project management, comunicazione, orientamento al miglioramento continuo*.

La categoria più diffusa, quella dei "giovani" in cerca di occupazione, ha bisogno di acquisire consapevolezza della propria identità e di costruire il proprio progetto di vita, in un mercato del lavoro in cui le imprese offrono posizioni professionali sempre più precarie e ricercano *competenze di orientamento al cliente, proattività, gestione dello stress...*

¹ C.Ruffini, V.Sarchielli, *Bilancio di competenze*, in "Voci della scuola" IV, (a cura di Cerini-Spinosi), Tecnodid, Napoli, 2004

I destinatari del bilancio di competenze sono, dunque, soggetti adulti in possesso di un patrimonio di competenze professionali e di esperienze lavorative e di vita, che si possono sinteticamente riassumere in:

- persone occupate interessate alla riqualificazione e ad uno sviluppo di carriera;
- persone in mobilità lavorativa o con esperienze di lavoro discontinuo;
- persone inoccupate o disoccupate;
- persone coinvolte in processi di ristrutturazione e riorganizzazione della propria azienda;
- giovani laureati con esperienze di stage e tirocini che desiderano individuare le competenze acquisite e la loro spendibilità sul mercato.

Nonostante questa pratica sia nata per rispondere ad esigenze di qualificazione, oggi viene utilizzata anche nei confronti di giovani *drop out* a rischio emarginazione e devianza. Non a caso, lo stesso Isfol ha messo a punto un percorso di bilancio di competenze [Bi.dicomp], utilizzato soprattutto nei centri per l'impiego e rivolto a diverse tipologie di soggetti adulti non inseriti nel mondo del lavoro o prossimi ad uscirne, comunque a persone in cerca di una nuova occupazione o con una forte predisposizione al riposizionamento professionale.

Il Bdc tra modello originario e modello per i neo assunti

Va ricordato che la metodologia che sottende il bilancio di competenze è nata in Canada ma si è sviluppata e diffusa principalmente nell'area Francofona, tant'è che nel 1991 in Francia viene approvata una legge (la 1405/1991) che fissa gli obiettivi e regola tempi e modalità di svolgimento dei percorsi del Bilancio, prevedendo, per ogni lavoratore, 24 ore di permesso retribuito per "analizzare le proprie competenze professionali e personali".

Originariamente, dunque, il Bdc non è stato pensato né per i docenti, né tanto meno per gli studenti, ma per il settore lavorativo e professionale che si doveva muovere in un mercato instabile, ma anche dinamico, che richiedeva alle persone un maggior protagonismo nella definizione del proprio percorso di sviluppo professionale.

Ora, nella scuola, l'art. 5 del DM 850/2015 ci dice che il bilancio di competenze va "predisposto entro il secondo mese dalla presa di servizio" e che esso "consente di compiere una analisi critica delle competenze possedute, di delineare i punti da potenziare e di elaborare un progetto di formazione in servizio coerente con la diagnosi compiuta". Si tratta quindi di un obbligo di servizio e non di un uso volontario dei soggetti variamente interessati. Ed è qui che si intravede la prima differenza con il modello francese.

Il DM specifica ancora che il dirigente scolastico e il docente neo-assunto, con il contributo del docente tutor e, soprattutto, tenendo conto dei bisogni della scuola, devono insieme stabilire, con un *apposito patto*, quali obiettivi (di natura culturale, disciplinare, didattico-metodologica e relazionale) devono essere perseguiti e raggiunti dal docente neoassunto, attraverso quali attività formative e con quali risorse.

Anche nelle modalità di compilazione si avverte una differenza. Nel suo uso originario il Bdc viene proposto solo a quelle persone che hanno un obiettivo professionale definito, o che può sembrare irraggiungibile, che hanno una buona capacità di autoanalisi e una buona

capacità di scrittura. Il soggetto interessato attiva volontariamente una serie di azioni con l'aiuto di un consulente esterno.

In realtà per l'anno di formazione è stato pensato invece come "dispositivo pedagogico" in grado di fare emergere la percezione di autoefficacia del docente rispetto ad alcune delle complesse funzioni che è chiamato a svolgere durante il proprio lavoro. È un supporto formativo prima ancora che professionale avendo una precisa collocazione in un piano istituzionale, di fatto (ma giustamente) imposto al "lavoratore". In sintesi:

	BdC Modello francese	BdC Modello anno di formazione
1	È richiesto dal lavoratore. È volontario	È obbligatorio per i neo assunti ed inserito all'interno di un percorso formativo
2	La compilazione avviene con il supporto obbligatorio di un esperto esterno (coach)	La compilazione è dell'interessato con il supporto del tutor (soggetto interno)
3	C'è un tempo che viene stabilito dalle necessità	Il tempo è stabilito dal percorso formativo istituzionale (anno di formazione)

Il bilancio di competenze comunque, sia nella sua formulazione originaria, sia negli sviluppi successivi, è uno strumento di "tipo specialistico", "qualitativo", ed è connotato da una triplice valenza:

1. *orientativa*, per la definizione del progetto professionale;
2. *formativa*, per il cambiamento e sviluppo della persona;
3. *di rafforzamento dell'identità* personale e lavorativa.

E diviso generalmente in tre fasi:

1. *fase preliminare*, nella quale la persona dichiara il suo impegno ad intraprendere il percorso, le sue motivazioni ed attese;
2. *fase d'investigazione*, nella quale vengono analizzate le motivazioni e gli interessi personali e vengono identificate le competenze professionali e personali;
3. *fase di conclusione*, nella quale avviene la restituzione dei risultati dell'investigazione e si analizza la fattibilità del proprio progetto.

Per tutti è uno strumento privilegiato per riflettere sul proprio agire professionale, sulle proprie scelte nei vari contesti di vita e di esperienza, quindi per esplorare, indagare, capire e cambiare.

L'OSSERVAZIONE IN CLASSE¹

Roberta Cardarelli

Un pesce fuor d'acqua...

Lo svolgimento delle azioni didattiche *in classe* rappresenta uno dei più rilevanti processi che costituiscono l'insegnamento, e l'osservazione di tali processi è uno degli strumenti più formidabili di conoscenza della scuola e di formazione degli insegnanti. Questa prospettiva infatti mette sotto la lente di ingrandimento quegli eventi che, per la loro ordinarietà, pervasività e quotidianità, possono sfuggire ai ricercatori, e forse agli stessi insegnanti, che li vivono come ovvi e impliciti, come sfugge al pesce la consistenza dell'acqua che ne costituisce l'ordinario ambiente di vita.

Osservare e descrivere i processi didattici a livello di classe però è difficile. In primo luogo perché a livello di classe si svolge e si articola una molteplicità di azioni e interazioni tutte rilevanti per l'educazione e l'istruzione. In secondo luogo perché tutte le classi e tutti gli insegnanti sono diversi, e al tempo stesso per osservare occorre trovare delle parole riassuntive capaci di descrivere gli eventi di oggi, ma anche quelli di domani, e cioè individuare categorie, ossia occhiali, unificanti. Infatti osservare non significa soltanto 'vedere', ma piuttosto guardare con uno scopo, un'intenzionalità, e perciò guardare 'armati' di occhiali specifici. Non a caso i tentativi della ricerca di descrivere i processi che si svolgono in classe sono stati sempre molto interessanti ma spesso anche molto insoddisfacenti.

Come e cosa descrivere dell'insegnamento?

Occorre essere consapevoli che attraverso l'osservazione si selezionano e considerano sempre aspetti parziali del processo di insegnamento-apprendimento. Per esempio, le ricerche che negli anni '70 del Novecento avevano indirizzato la loro attenzione sulla osservazione del processo comunicativo in classe, e in particolare *sull'interazione verbale* insegnante-allievi. Ora non occorre nemmeno ricordare quanto essa sia rilevante, dal momento che gli scambi verbali sono alla base della giornata scolastica e della qualità del rapporto educativo, oltre che delle pratiche di istruzione; insomma sono ancora una volta quell'acqua talmente 'ovvia' da non essere conosciuta e problematizzata dal pesce che vi sguazza.

L'osservazione della interazione verbale ha dato luogo ad ampi sistemi di categorie e griglie di analisi (Flanders e De Landsheere per esempio) che avevano tuttavia il limite di schematizzare l'interazione verbale solo lungo un'unica dimensione, quella della direttività. Veniva osservata la comunicazione contrapponendo interazioni segnate dalla imposizione autoritaria dell'insegnante a quelle segnate invece da democraticità degli scambi verbali. Si tratta di una prospettiva interessante ma parziale e, tutto sommato, povera anche nella descrizione degli scambi verbali: quando interagisce con gli allievi ogni insegnante può non solo essere più o meno 'autoritario', ma anche più o meno capace di strutturare o destruttu-

¹ Questo saggio è tratto da: USR E-R, *Essere docenti. Guida informativa per insegnanti neo assunti*, Tecnodid, Napoli, 2016.

rare i processi di apprendimento degli allievi, capace più o meno di coinvolgerli e di gestire il gruppo classe, eccetera.

Altre ricerche hanno colto, attraverso l'osservazione in classe, la dimensione della 'gestione della classe' e hanno dimostrato quanto questa dimensione (da non confondere con il mero controllo delle condotte anomale o indisciplinate) sia importante per la costruzione di un ambiente di apprendimento efficace (Doyle 1986, Cardarelli 1999). In particolare quegli studi osservavano sia le manifestazioni di coinvolgimento degli studenti sia il correlativo comportamento gestionale dell'insegnante.

E così si riscontrava che alcuni modi di gestire le interruzioni durante le lezioni, o alcune modalità di organizzare la classe nella transizione da un'attività all'altra sembravano responsabili di maggiore o minore partecipazione e coinvolgimento degli studenti. Tuttavia né la prospettiva dell'interazione verbale né quella della gestione della classe esauriscono la descrizione dell'insegnamento, e nemmeno appaiono peculiari del processo di insegnamento in senso lato.

Il focus e il metodo: tra novizi ed esperti

Il medesimo problema che si pone sul piano della ricerca, cioè di come osservare il comportamento dell'insegnante e le sue interazioni in classe per descriverne e riconoscerne gli elementi salienti sul piano della professionalità, è quello stesso che si pone l'insegnante che intenda osservare per capire come un 'esperto' esprime sul campo la sua *expertise*, oppure quando deve osservare le modalità di azione di un 'novizio'.

In ogni caso bisogna evitare la tentazione di osservare tutto ciò che accade, perché ciò è impossibile, così come ci si deve guardare dalla semplice registrazione di ciò che colpisce l'osservatore. Beninteso tali tentazioni sono in qualche misura inevitabili e accompagnano il nostro osservare quotidiano, non solo a scuola. Ma per rendere più saliente l'osservazione, occorre finalizzarla preventivamente a qualche aspetto ritenuto importante, e trovare strumenti o strategie di supporto per mantenere il focus di attenzione. Questo significa selezionare, preventivamente ed espressamente, comportamenti corrispondenti a quei processi di insegnamento che intendiamo esplorare. Meglio se ciò accade dopo avere riflettuto sulla rilevanza di tali comportamenti e dopo avere condiviso le modalità di osservazione (quando, per quanto tempo, con quale supporto, e soprattutto come scrivere l'osservazione). Un elemento spesso trascurato è che la metodologia dell'osservazione implica una annotazione/registrazione di ciò che si osserva.

Nella prospettiva della ricerca scientifica la registrazione di eventi e comportamenti è indispensabile per passare a una lettura sintetica dei dati, cioè, in altre parole, alla loro categorizzazione o misura. Nella prospettiva della formazione, cioè quando si imposta l'osservazione a fini formativi, la registrazione si presta tanto a una rilevazione quantitativa di frequenze quanto alla successiva attività di discussione congiunta degli episodi osservati.

In questo confronto, tra l'agente/attore e l'osservatore, che spesso viene indicato con *revisione tra pari*, consiste uno dei fattori di formazione e 'miglioramento', utile anche all'insegnante esperto, quando una sua pratica didattica consueta, diventata ormai un'abitudine inconsapevole nell'esperto, gli diventa improvvisamente visibile in seguito all'osservazione del novizio. Va da sé peraltro che l'insegnante al debutto che può osservare un collega in

azione ne ricava una preziosa indicazione sui vari modi in cui si può interpretare una determinata condotta professionale: dalla lezione all'interrogazione e al supporto ad allievi in difficoltà.

Scale e osservazione

Anche le scale di autovalutazione e in particolare quelle di *self-efficacy* dell'insegnante possono essere impiegate per sostenere il confronto tra le idee e le concezioni di insegnamento, e si prestano egregiamente a mettere in contatto i colleghi con diversa esperienza e a far approfondire ed evolvere le concezioni di entrambi in una prospettiva di maggiore consapevolezza.

Le scale sono costituite da frasi od enunciati che richiedono all'insegnante di valutare in quale misura si ritiene capace di adempiere a una determinata funzione professionale. Per esempio nella scala cosiddetta dell'Ohio troviamo le seguenti domande “*In quale misura riesci a stabilire buone relazioni con gli studenti più difficili?*”, oppure “*In quale misura sai utilizzare molteplici strategie di valutazione?*” (Cardarelli Antonietti Bertolini Scipione, 2015).

Nella medesima scala sono contemplati tre ambiti ritenuti cruciali della professione docente in cui non è difficile riconoscersi e con cui è utile confrontarsi: la *competenza nelle strategie didattiche*, nella *gestione della classe* e nel *coinvolgimento degli allievi*, che in effetti sono includibili in qualunque fotografia del 'buon docente'.

Le scale di autovalutazione dell'insegnante hanno insomma il pregio di elencare valori o finalità della professione e richiedono all'insegnante di stimare la propria capacità nel perseguire quelle mete.

Tuttavia per la loro struttura non comportano una specificazione analitica dei comportamenti corrispondenti e dunque non sono direttamente utilizzabili per condurre l'osservazione. Dal punto di vista operativo, ciò significa che un'osservazione produttiva deve selezionare ambiti rilevanti, cioè valori condivisi dell'insegnamento, e individuare e ritagliare repertori comportamentali corrispondenti da mettere sotto osservazione.

La scheda di osservazione SSGC

Un esempio interessante che combina i due elementi citati è lo strumento di osservazione in classe SSGC-*Strategie Sostegno Gestione Clima*² redatto da Invalsi, che seleziona sia azioni che si possono osservare in classe, sia le funzioni perseguite attraverso tali azioni: in altre parole, lo strumento predefinisce e seleziona eventi che traducono in modo concreto istanze di qualità dell'insegnamento. Le macroaree dell'insegnamento individuate sono quattro: *Strategie didattiche*; *Gestione della classe*; *Sostegno, Guida e Supporto*; *Clima di apprendimento* e sono articolate in azioni a cui corrisponde una *check list* di comportamenti osservabili.

Per fare un esempio, le seguenti azioni: “*L'insegnante adatta le attività in base alle differenze tra studenti*”; “*L'insegnante riconosce i bisogni emotivi degli studenti*”; “*L'insegnante*

² La scheda di osservazione SSGC, Area Invalsi *Valutazione delle scuole*, responsabile D. Poliandri, in www.invalsi.it. È riportata nella terza parte di questo fascicolo.

te supporta l'autostima degli studenti” vengono assunte come indicatori osservabili di “*Insegnamento adattato ai diversi bisogni degli studenti*”, che è una traduzione della più ampia istanza di “*Sostegno e supporto agli allievi*”.

Parallelamente, nell'area delle “strategie didattiche” vengono considerate azioni utili a sostenere l'impegno cognitivo degli allievi, come la discussione in classe; nella macroarea 'gestione della classe', azioni che si riferiscono alla gestione del tempo, delle regole e dei comportamenti.

Qualcuno potrebbe obiettare che quelle aree non esauriscono le finalità dell'azione educativa scolastica, ma è difficile sostenere che esse siano estranee a tale finalità, o che non siano rilevanti.

Il quadro che viene delineato combina sia comportamenti professionali salienti sia ingredienti di qualità che si riferiscono a quei comportamenti, e per questo rappresenta uno strumento stimolante per l'autoesame degli insegnanti e per l'osservazione *peer to peer*.

Gli indicatori, cioè gli ingredienti interessanti

Le quattro aree individuate sono quanto basta per avviare un'osservazione non meramente impressionistica del comportamento insegnante in aula, e gli osservabili individuati non sono frutto di intuizioni ovvero di buon senso dei redattori, ma sono ricavati da importanti ricerche e studi sui processi di insegnamento-apprendimento in aula.

I fattori contemplati nello strumento SSGC contengono infatti *ingredienti* del comportamento insegnante avvalorati in molteplici studi. Solo per fare qualche esempio, il concetto di *clima di classe*, inteso non solo come clima e calore delle relazioni interpersonali, ma anche come atteggiamento diffuso e condiviso in ordine all'apprendimento – che è lo specifico della scuola – è risultato sempre correlato a buoni esiti in termini di partecipazione e apprendimento degli allievi. Un secondo *ingrediente* molto importante è rappresentato da una azione dell'insegnante spesso trascurata, e cioè “*la chiarezza nel comunicare i criteri di successo, i traguardi e i risultati attesi*”. Si tratta di esplicitare alla classe sia i piani di apprendimento che l'insegnante persegue, sia la scansione dei tempi, sia i risultati di acquisizione per gli allievi stessi. Altrettanto importante risulta informare precocemente gli studenti sulle regole di comportamento, e negoziarle con la classe in modo esplicito. Regole di comportamento non solo sul piano disciplinare ma anche sul piano dello svolgimento delle lezioni o esercitazioni. In contesti internazionali si usa spesso il termine 'routine' per designare modalità di azioni pianificate e ricorrenti condivise e praticate in classe: esse fluidificano lo svolgimento delle attività didattiche, riducendo le occasioni di confusione e perdita di tempo.

Nel nostro Paese il termine *routine*, per svariate ragioni, è connotato da un'aura di negatività, ma la sua efficacia è un dato potentemente avvalorato dalla ricerca internazionale.

Altri due ingredienti salienti che meritano di essere osservati sono implicati nello strumento Invalsi citato: la '*gestione del tempo*' e la '*comprensione ed elaborazione approfondita delle conoscenze*'. Il primo definisce un profilo di expertise dell'insegnante mai abbastanza valorizzato, e può essere rilevato anche mostrando quante attività rimangono non concluse, quanto tempo viene speso in momenti organizzativi, eccetera. Il secondo elemento ha dalla sua parte decine di ricerche che dimostrano quanto l'apprendimento sia stabile e pro-

duttivo quanto più gli allievi sono sollecitati a confrontare concetti o regole, a porsi domande e a rispondere a domande complesse, e non si richieda loro una mera memorizzazione. Per esempio l'item "l'insegnante fa domande che incoraggiano il ragionamento" definisce un ingrediente di elevata qualità con cui tutti gli insegnanti, inclusi quelli universitari, dovrebbero confrontarsi quotidianamente.

L'osservazione in classe dunque può rappresentare un mezzo di potenziamento della competenza professionale, e non solo nell'anno di prova, perché permette una socializzazione professionale esperita sulle concrete pratiche di aula, può creare un lessico condiviso e favorire nelle istituzioni scolastiche l'affermarsi di una comunità di pratiche non nominale ma sostanziale.

Riferimenti bibliografici

- CARDARELLO R., *La conduzione della classe*, in F. Zambelli, G. Cherubini (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- DOYLE W., *Classroom Organisation and Management*, in M. Wittrock (ed), *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York, 1986.
- CARDARELLO R., ANTONIETTI M., BERTOLINI C., SCIPIONE L., *Insegnamento specialistico per il sostegno e insegnanti della scuola secondaria*, in *La formazione degli insegnanti iniziale e in servizio*, 2015, Convegno di studi, Università di RomaTre, Roma, 19-21 novembre 2015.

Una occasione di sviluppo professionale nell'ottica del "docente riflessivo"

Il nuovo modello di formazione dei docenti neoassunti, fin dallo scorso anno scolastico, ha introdotto delle significative innovazioni sia rispetto al paradigma di professionalità docente, cui fa implicito riferimento, sia rispetto alle modalità organizzative in cui lo stesso percorso si deve articolare. Tale modello di formazione e i relativi criteri per la valutazione del personale docente in periodo di formazione e di prova, ridefiniscono confini e aspetti della professione docente che possono costituire una occasione per suo rilancio culturale.

In questo anno scolastico inoltre, la legge 107/2015 introduce, rispetto alla questione docente alcuni elementi che possono mettere in moto un percorso virtuoso di riqualificazione della professionalità:

- un consistente numero di docenti viene immesso in ruolo; è vero che si tratta di docenti che negli ultimi anni sono entrati, a vario titolo, nelle classi e che hanno acquisito una "socializzazione al ruolo", ma non sempre essa si è rivelata positiva o motivante, mentre il cambiamento di status, passando attraverso un "anno di prova" può comportare una aggiuntiva assunzione di responsabilità professionale;
- viene introdotto un sistema di valorizzazione della professionalità docente attraverso una procedura di valutazione e di riconoscimento di aspetti di qualità nello svolgimento delle attività didattiche, nella cura degli allievi, nell'innovazione, nella cura dell'organizzazione, nella documentazione e nello sviluppo professionale;
- viene istituita l'"obbligatorietà" della formazione in servizio all'interno di uno scenario di miglioramento dell'organizzazione di ciascuna istituzione scolastica e del sistema nel suo complesso;
- vengono indicati ambiti di priorità del sistema che rimandano, necessariamente, a pratiche di formazione continua dei docenti, sia rispetto ad aree specifiche innovative (si pensi al potenziamento delle competenze digitali) o legate alle nuove emergenze sociali (presenza sempre maggiore di alunni con cittadinanza non italiana e conseguenti esigenze di formazione dell'italiano come lingua non materna) che ad aspetti metodologici e relazionali (dalla didattica laboratoriale all'integrazione e al potenziamento).

Senza cadere in facili ottimismo o piaggeria nei confronti del legislatore, è comunque possibile riconoscere che si sta mettendo in moto una pluralità di situazioni stimolanti e di energie professionali che possono effettivamente produrre un miglioramento della qualità complessiva della professionalità dei docenti e quindi del sistema istruzione.

In questo contributo proveremo a riflettere su come l'introduzione di nuove caratteristiche professionali del *tutor* che accompagna il docente nell'anno di prova, può costituire una occasione di sviluppo professionale non solo per i singoli docenti coinvolti nell'attività ma anche per la scuola come organizzazione professionale.

Quale ruolo per il docente *tutor*

Il *docente tutor*, secondo quanto previsto nel DM 850/2015, accompagna il percorso di formazione del docente neo-assunto nell'anno di prova in almeno tre attività fondamentali:

1. collabora alla formulazione del “bilancio di competenze” che il docente neoassunto deve svolgere in forma di “autovalutazione strutturata” per riconoscere i punti di forza e di debolezza della propria professionalità per individuare le aree di formazione che meglio possono servire a sostenere lo sviluppo professionale e a sviluppare competenze professionali di natura culturale, didattica, disciplinare, didattico-metodologica e relazionale;

2. sostiene una forma di “apprendimento in servizio” attraverso la pratica del *peer to peer* in cui l'osservazione reciproca in classe costituisce un momento di riconoscimento di pratiche professionali, la loro rivisitazione critica e la loro rielaborazione epistemologicamente fondata;

3. contribuisce alla elaborazione di un “bilancio di competenze” finale in cui la messa a punto della documentazione relativa alla formazione e alla pratica didattica, consentono di predisporre un portfolio professionale.

Quanto previsto nella norma, è sotteso da un'idea di professionista nel sistema scolastico che non è solo il “bravo maestro” capace di motivare i propri alunni, di sviluppare e organizzare situazioni di apprendimento significativo, di utilizzare pratiche valutative coerenti ma è un professionista che sa riconoscere e rileggere il proprio agire professionale trasformandolo in una occasione di apprendimento per un suo pari.

Negli ultimi decenni, il sistema delle SSIS prima e del TFA dopo, nonché le pratiche di tirocinio degli studenti di Scienze della formazione primaria, hanno permesso a molti docenti di cimentarsi nel ruolo di “tutor”. Queste esperienze sono state comunque caratterizzate da almeno due elementi specifici:

- l'asimmetria del ruolo (docente in servizio l'uno, studente o specializzando l'altro)
- la presenza, in un altro momento del percorso di formazione di un altro docente (il tutor coordinatore) con il compito di “legare insieme” pratica didattica, metodologie ed epistemologia delle discipline.

Il tutor del docente neo-assunto, deve tenere insieme più ruoli e più competenze e, nello stesso tempo, deve condividere dinamiche organizzative in un'ottica di cooperazione professionale. I due docenti sono per certi aspetti “pari” all'interno dell'organizzazione, pur nella diversità momentanea di ruolo.

Quali competenze del docente-tutor

Il docente-tutor si configura quindi come professionista “esperto” capace di rendere leggibile ad altri la propria professionalità facendone oggetto di riflessione ma capace anche di far riconoscere al docente in formazione le proprie risorse e i propri limiti. In questo “rispecchiamento professionale” risultano ineludibili, come oggetto di riflessione:

- la gestione della disciplina;
- le pratiche valutative;
- la progettazione dell'attività didattica e la sua documentazione;
- la gestione della relazione pedagogica;

- la gestione delle dinamiche relazionali nel gruppo classe;
- la gestione della comunicazione con gli altri docenti del Consiglio di classe in merito alla progettazione condivisa, allo sviluppo delle attività progettuali comuni e degli apprendimenti degli alunni;

- la cooperazione progettuale all'interno dell'organizzazione scolastica;
- la relazione con le famiglie degli alunni.

Potrebbe essere utile per l'attività di osservazione reciproca l'uso di strumenti che possano orientare tale attività di cui qui si fornisce un esempio, relativamente a gestione dell'apprendimento, della relazione didattica e della comunicazione in classe.¹

Gestione dell'apprendimento

Indicatori

- Specifica le prestazioni relative ad un compito
- Presenta le attività che propone
- Definisce gli apprendimenti relativi all'attività proposta
- Richiama informazioni pregresse
- Richiama l'attenzione sul percorso in cui si inserisce ciascuna attività o comunicazione proposta
- Definisce i termini specifici della disciplina quando li usa per la prima volta
- Realizza attività finalizzate all'uso consapevole dei libri di testo
- Dà istruzioni chiare e dettagliate
- Esplicita le procedure per l'esecuzione di un compito
- Esplicita la metodologia utilizzata
- Esplicita il collegamento fra le procedure di verifica e l'attività svolta
- Esplicita il collegamento fra le procedure di verifica e la valutazione
- Utilizza una scansione esplicita dell'orario interno e la comunica agli alunni
- Fa delle pause tra un'attività e un'altra
- Alterna molte attività anche brevi

Gestione della relazione didattica [Attenzione all'apprendimento individuale]

Indicatori

- Lascia agli alunni il tempo per pensare
- Fa riformulare le risposte
- Mette in evidenza le parti corrette delle risposte date
- Attribuisce la proprietà delle idee agli alunni
- Interagisce brevemente con singoli alunni
- Riconosce il successo individuale con esplicite affermazioni
- Controlla i prodotti individuali
- Utilizza strategie specifiche per la gestione delle difficoltà individuali
- Programma e realizza interventi di recupero / potenziamento

¹ Le schede qui riportate sono state prodotte e utilizzate nell'ambito delle attività di supervisione di tirocinio per la classe A043 presso SISIS – Università di Palermo dal 2001 al 2007.

Gestione della comunicazione:*Indicatori*

- Riformula domande o esposizioni con parole diverse
- Guarda gli alunni negli occhi
- Utilizza strategie specifiche per la gestione del gruppo in caso di difficoltà

Le didattiche disciplinari

Una particolare attenzione andrebbe poi dedicata agli aspetti della riflessione sulla disciplina insegnata, dal momento che ciascun docente deve compiere la scelta dei contenuti di apprendimento che sono più adeguati a ciascuna classe o a specifici gruppi di alunni avendo come riferimento le Indicazioni Nazionali relative a ciascun ordine di scuola e la progettazione del curriculum elaborato dal dipartimento disciplinare e dall'istituzione scolastica.

L'analisi disciplinare rappresenta, infatti, la bussola che orienta tali scelte, che consente di riconoscere l'interazione della propria disciplina con le altre e che rende possibile lo sviluppo di competenze durature.

Si può immaginare una triangolazione fra statuto epistemologico dei saperi e delle discipline, quadro di riferimento costituito dalle Indicazioni nazionali e traguardi di competenze degli alunni – previsti dalle stesse indicazioni – come una cornice in cui si esercita la didattica quotidiana e di cui il docente deve acquisire sempre più consapevolezza professionale.

Il docente in questo senso si configura come “mediatore culturale” cioè come colui che fa da ponte tra il mondo della ricerca e quello della formazione. Da una parte, infatti, egli conosce i saperi ed ha il compito di trasmetterli nella correttezza della loro struttura epistemica, dall'altra li utilizza come strumenti, facendosi guidare dall'assunzione responsabile delle mete educative che la società gli ha affidato.

In questa mediazione si confrontano da una parte le "rappresentazioni del mondo" elaborate a livello sociale e scientificamente fondate, le discipline e, dall'altra, le "rappresentazioni del mondo" degli allievi, certamente più soggettive, meno elaborate, non sempre coerenti, ancora informi, talvolta ingenui, frutto della loro storia personale, che fungono comunque per loro da modelli ai quali fare riferimento per orientarsi nella propria esperienza di studio e di vita.

Rispetto proprio alla disciplina insegnata sarà opportuno che docente-tutor e docente in anno di prova si interrogino e sviluppino insieme una solida consapevolezza professionale. Possono essere utili in tal senso alcune domande-guida per orientare le scelte didattiche di entrambi e per rileggere la documentazione prodotta, quali ad esempio:

- Quale “idea” delle discipline definiscono le Indicazioni Nazionali?
- Quali sono i problemi che la disciplina affronta?
- Quali le operazioni cognitive che fa praticare?
- Quali sono i nuclei teorici portanti di riferimento ?
- Quale la sua rilevanza sociale?
- Quali i contenuti minimi irrinunciabili?

- Quali le possibilità di approcci multi e interdisciplinari?
- Quali contenuti e operazioni cognitive consentono maggiormente di sviluppare le competenze, con riferimento alla certificazione prevista per ciascun ordine di scuola e alle competenze chiave di cittadinanza?

Un percorso a valenza riflessiva

Quanto fin qui detto consente di affermare che il percorso di formazione si configura come una “riflessione guidata” che, di norma, non si attiva spontaneamente ma che, invece, deve essere messa in atto come un'azione intenzionale e sistemica. In questa direzione l'attività di *peer to peer* riveste un ruolo determinante in quanto consente di sviluppare una riflessione sull'agire professionale che, riprendendo il modello di Donald A. Schön², si sviluppa prima nel corso dell'azione e poi, sull'azione compiuta per analizzarla e trarne apprendimenti.

La responsabilità di una tale azione di riflessione, che si traduce alla fine del percorso nella documentazione e nella stesura del *bilancio di competenza*, è sia del docente in anno di formazione che del tutor ma quest'ultimo, in particolare, dovrà esercitare al meglio il suo ruolo e ciò avrà una ricaduta positiva anche sul suo sviluppo professionale. Nello stesso tempo si sviluppa un modello di apprendimento professionale fondato sull'equilibrio tra teoria e pratica, tra sapere-esperto e azione didattica.

² Donald A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

COME COMPILARE IL BILANCIO DELLE COMPETENZE

Guglielmo Rispoli

La difficile gestione della classe

Quando un insegnante entra in una scuola e successivamente in una classe, porta con sé il proprio bagaglio complessivo di vita, di studio, di pensiero, di relazioni.

Per quanto noi possiamo immaginare di attivare filtri, nel nostro comportamento è abbastanza facile (il più delle volte) rilevare il nostro personale curriculum di vita. Soprattutto quando è privo di esperienza

Affidare la gestione di una classe, fatta di bambini/adolescenti/ragazzi, ad una donna o ad un uomo giovane, ma perfino meno giovane, è una responsabilità molto importante; richiede un'azione organizzativa raffinata; presuppone una capacità di orientare tutti verso un apprendimento efficace e di costruirsi le proprie competenze.

La normativa (L. 107/2015, il DM 850/2015, CM prot. 36167 del 5 novembre 2015) ha introdotto un diverso approccio all'anno di formazione rispetto a qualche anno fa (modello prima del tutto impiegatizio) ed è sicuramente un passo in avanti.

La prima attività che si propone ai docenti in formazione è il Bilancio delle competenze. Lo schema è dell'INDIRE ad una prima lettura sembra essere ben fondato con un apporto colto e ben ponderato, ma va messo alla prova per capire se tale strumento rappresenta, come dovrebbe, una sintesi utile a chi per almeno vent'anni è stato in classe o ha svolto efficacemente azioni di *governance* sia nel lavoro d'aula in qualità di maestro, professore, docente che nell'istituzione scolastica, come funzione strumentale, collaboratore, vicario del dirigente.

Vedremo i punti di forza e di debolezza della proposta dell'Indire ed andremo a semplificare la proposta non solo per alleggerire il lavoro dei docenti in formazione e dei tutor quanto soprattutto per rendere efficace e (diminuendo il tempo di lavoro) anche più efficiente l'azione di ciascuno e più fruttuosi i risultati finali.

Imparare ad insegnare

Imparare ad insegnare significa coinvolgere la propria storia di vita con riferimento a quella dello sviluppo e del potenziamento del sé e delle esperienze di conoscenza (dentro e fuori la scuola ed i curricula di tipo scolastico) e di azioni percepite e organizzate come fasi della didattica ("ho imparato a fare questo in quell'occasione ed in quel modo particolare...").

La didattica infatti è la scienza del fare di un adulto che si avvale di varie forme di mediazione (linguaggio prossemico, linguaggio parlato, azioni dirette ed esemplificative, azioni indirette ed orientative, utilizzo di sussidi idonei, forme di simulazioni, forme di esemplarità). È con l'azione didattica che un elettruto adulto insegna ad un ragazzo che vuole imparare e lo fa con i modi prima descritti, lo stesso vale per il nuotatore che aiuta i bambini in piscina, egualmente fa ogni artigiano che aiuta un inesperto o giovane a "fare".

Ecco perché cominciare ad insegnare comporterebbe per logica la presenza ed il sostegno di un tutor.

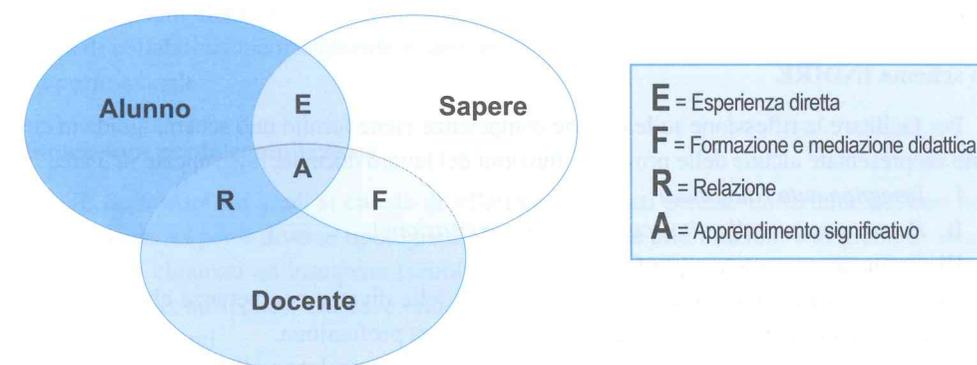
COME COMPILARE IL BILANCIO DELLE COMPETENZE

Insegnare ad imparare

Insegnare ad imparare è anche un'arte; sicuramente è un'azione complessa in cui la didattica diventa l'insieme di tutto ciò che aiuta la mediazione – ad esempio – dei contenuti della conoscenza (lingua, arte, scienze) più o meno alti del sapere. La didattica media anche i tempi dell'imparare in relazione all'età, al contesto, alle difficoltà sia oggettive (ciò che c'è a disposizione) che soggettive (i tempi ed i modi di apprendere di ciascuno, il quoziente intellettuale, l'attesa della maturazione di un metodo di studio che si conquista tra i 15 ed i 25 anni, a volte mai). La Didattica dovrà trovare soluzioni (ulteriori mediazioni) circa l'organizzazione del rapporto spazio/soggetti in situazione di apprendimento prevenendo la fatica e la demotivazione e garantendo al meglio possibile situazioni di stimolo, interesse, partecipazione, attrazione verso il sapere e l'imparare.

Ecco perché oggi è universalmente riconosciuta dalla psico-socio-pedagogia che le dimensioni del crescere, dell'imparare e, conseguentemente, dell'insegnare sono tre: *il sapere, il fare, l'essere*.

Forse il documento dell'INDIRE avrebbe dovuto segnalare questo articolato fattore che peraltro mette in gioco la persona e la personalità dell'insegnante nella dimensione dell'insegnamento-apprendimento prima ancora del professionista (che è in divenire e non lo si può dare per scontato).



Lo schema sotto riportato ricorda l'intensità e la qualità delle relazioni che si mettono in gioco nelle situazioni di apprendimento.

In qualche modo tutte le zone sono "relazioni" come contatto tra soggetti ma anche come contatto tra soggetti e oggetti. La didattica della scuola – proprio per questo – si avvale fortemente degli studi e delle teorie psicologiche ma anche socio-psico-pedagogiche relative ai contesti umani ed al rapporto tra persone, adulti e bambini, bambini e contesti di apprendimento. La didattica di un docente che fa lezioni di musica a casa, così come di un artigiano o di un istruttore di calcio non tiene sempre conto di queste variabili.

È anche un fatto di scelta di politica educativa. Quanto più una scuola vuole essere inclusiva tanto maggiore dovrà essere l'attenzione alle diverse forme di relazione. Veniamo alla proposta dell'INDIRE.

Il bilancio delle competenze

Il Bilancio di Competenze è l'attività che dà avvio al percorso formativo del docente neoassunto sulla base del nuovo quadro normativo previsto per il periodo di prova (Legge 107/2015, DM 850/2015 e CM 36167/2015).

Elaborare un *proprio* Bilancio di Competenze, nel contesto di questa azione formativa, significa promuovere un momento di riflessione professionale in forma di autovalutazione sulla propria professionalità, in collaborazione con il docente tutor e con il supporto dello schema di seguito presentato.

L'obiettivo di questa attività è di consentire al docente neoassunto di connettere le esperienze maturate in precedenti ambiti professionali e personali, per fare il punto sulle competenze possedute e su quelle da potenziare. A questa fase farà seguito l'elaborazione di un *Patto formativo*, da condividere con il tutor e il dirigente scolastico (art. 5, DM 850/2015; art. 4, CM 36167/2015), utile a delineare alcuni impegni e percorsi formativi per migliorare la propria professionalità nel contesto della scuola in cui si opera.

L'attività guidata per la realizzazione del Bilancio di Competenze non assume un carattere valutativo (di cui tratta invece l'articolo 4 del DM 850 cit.), ma è finalizzata alla costruzione di un dispositivo pedagogico in grado di fare emergere la percezione di autoefficacia del docente rispetto ad alcune delle complesse funzioni che è chiamato a svolgere durante il proprio lavoro.

Lo schema INDIRE

Per facilitare la riflessione sulle proprie competenze viene fornito uno schema-guida in cui sono rappresentate alcune delle principali funzioni del lavoro docente, raggruppate in 3 aree:

- I. *Insegnamento (didattica)*
- II. *Partecipazione alla vita scolastica (organizzazione)*
- III. *Formazione continua (professionalità)*

Esse rappresentano le dimensioni "generative" delle diverse competenze che il docente interpreta ed esprime nell'esercizio quotidiano della sua professione.

Ciascuna area si articola in alcuni *Ambiti* di competenza, a loro volta scanditi in *Indicatori* derivati dalla letteratura nazionale ed internazionale, opportunamente adattati per il contesto del nostro Paese, alla luce del quadro normativo vigente (TU 297/1994; CCNL 2006-2009; Legge 107/2015 e DM 850/2015).

La scelta delle tre *aree* rappresenta una buona sintesi dei saperi professionali dei docenti; esse sono sicuramente ricondotte ai criteri del comma 129 (punto 3) della legge 107/2015, risentono di quella impostazione anche se non sono perfettamente coincidenti¹.

I 50 indicatori distribuiti in 9 aree si possono facilmente rapportare alle tre dimensioni: *del fare, del sapere, dell'essere*

¹ Comma 129, punto 3. Il comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base: a) della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti; b) dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche; c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale.

A cosa serve il Bilancio

A partire dalle riflessioni sviluppate nel Bilancio delle competenze iniziale e nel Patto formativo, durante la fase *Peer to peer* il tutor potrà aiutare il docente neoassunto a comprendere meglio il proprio stile di insegnamento, anche al fine di potenziare gli ambiti di competenza su cui si desidera lavorare maggiormente. Il Bilancio in uscita (art. 5, DM 850/2015) consentirà successivamente di procedere ad una riflessione più approfondita, sulla base di quanto delineato, sperimentato e documentato nel portfolio formativo, per migliorare la propria professionalità nelle diverse dimensioni analizzate.

In sintesi, una elaborazione accurata del Bilancio di competenze consente di:

- precisare gli elementi sui quali far convergere l'attenzione del tutor e del neo-assunto nella fase *Peer to peer* e nella elaborazione del portfolio;
- predisporre una documentazione didattica chiara e pertinente da inserire nel portfolio digitale, al fine di individuare i cambiamenti necessari a migliorare il proprio agire professionale;
- agevolare la preparazione della fase istruttoria curata dal tutor di fronte al Comitato di Valutazione, in ordine al percorso formativo e professionale del neo-assunto (art. 13, DM 850, 2015).

In termini pratici, l'accuratezza e l'efficacia del lavoro dipenderanno dalla capacità di selezionare pochi elementi in grado di centrare sia la figura del singolo docente che le possibilità di collaborazione tra docente e tutor in un quadro di sicuro (anche se minimo) sviluppo professionale.

Indicazioni per la compilazione

Gli *Indicatori* sui quali si chiede di riflettere sono stati pensati unitariamente, con lievi differenziazioni per 4 diverse tipologie di docente, riferite alle funzioni e al grado di scuola in cui sono chiamati ad insegnare (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di I e II grado, sostegno). Laddove non diversamente specificato le domande sono rivolte a *tutti* gli insegnanti.

Per ciascuna delle dimensioni, si chiede al docente neoassunto di posizionarsi rispetto alla percezione personale di competenza su tre livelli:

1. ho bisogno di acquisire nuove competenze,
2. dovrei consolidare alcune competenze,
3. mi sento adeguato al compito.

Per ciascuno degli *Ambiti* di competenza è richiesto al docente di prendere in considerazione uno o due *Indicatori* e di elaborare un testo discorsivo di massimo 2.000 battute, per descrivere e sintetizzare le ragioni del proprio posizionamento rispetto ai livelli di competenza percepiti (cioè 1, 2 o 3).

Qualche perplessità potrebbe destare la differenziazione tra i settori scolastici dei livelli di professionalità... Convince invece la responsabilità lasciata al singolo docente di esprimersi, con una propria autovalutazione, sulla situazione iniziale (1,2,3) e la scelta di alcuni indicatori per ambito (anziché tutti).

Il Bilancio di Competenze online

Il docente neoassunto, con il supporto del tutor, procede alla compilazione dello schema di bilancio utilizzando il modello di seguito allegato. Successivamente, il contenuto elaborato dovrà essere riportato nell'equivalente formato digitale, allorquando sarà reso disponibile attraverso l'ambiente online *neoassunti.indire.it*.

È un doppio passaggio che appesantisce il lavoro del neoassunto senza alcuna garanzia che tale metodo possa di fatto migliorare il livello di riflessione.

Il lavoro *on line*, se non accompagnato da azioni di supporto e da meccanismi "esperti", rischia, da un lato, di affievolire il valore della relazione e del dialogo, dall'altro, di attivare automatismi che possono essere utili solo a livello statistico (fermo restando la sincerità dei dati inseriti).

Dalle esperienze degli anni passati sono emerse alcune criticità, ma il dispositivo non era ancora rodato. In questa fare per percorso formativo, per dare un contributo fattivo all'affinamento dello strumento, è importante che ci sia, da parte di tutte le scuole, molta partecipazione ed un atteggiamento costruttivo.

Versione preliminare schema bilancio di competenze INDIRE-MIUR [dicembre 2015]**I. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (Didattica)****a) Organizzazione delle situazioni di apprendimento**

1. Individuare con chiarezza le competenze (profili, traguardi, ecc.) che gli allievi devono conseguire
2. Rendere operativi gli obiettivi di apprendimento individuati, traducendoli in evidenze concrete capaci di supportare la verifica del loro conseguimento
3. (PRIMARIA, SECONDARIA, compreso SOSTEGNO) Individuare i concetti-chiave della disciplina / porre in relazione i concetti-chiave per costruire un percorso formativo adeguato alla classe, all'alunno
4. (INFANZIA, compreso SOSTEGNO) Conoscere i concetti fondamentali dei campi di esperienza
5. (SOSTEGNO) Elaborare il Piano Educativo Individualizzato (PEI, PEP, PDP ...) per gli alunni con bisogni educativi speciali, rendendolo coerente con il percorso della classe
6. (INFANZIA, PRIMARIA, SECONDARIA) Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per studenti con particolari problematiche affinché possano progredire all'interno del gruppo classe
7. Strutturare l'azione di insegnamento, impostando una relazione coerente tra obiettivi, attività, mediatori e valutazione
8. Verificare l'impatto dell'intervento didattico rimettendone a fuoco gli aspetti essenziali
9. Utilizzare le tecnologie per migliorare la comunicazione e la mediazione didattica, anche in vista di interventi funzionali e/o compensativi
10. Prevedere compiti di apprendimento in cui gli allievi debbano fare uso delle tecnologie
11. Attivare gli alunni nel costruire conoscenze individualmente e in gruppo attraverso la definizione di attività "in situazione" aperte e sfidanti che richiedano ricerca, soluzione di problemi, costruzione di progetti
12. Prefigurarsi i possibili ostacoli di apprendimento e predisporre adeguate strategie di intervento.

Si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria riflessione posizionandosi rispetto ai livelli di competenza percepiti. Si suggerisce di prendere in esame solo alcuni degli indicatori presenti nell'ambito.

b) Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo

13. Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento (curricolo verticale)
14. Rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti rispetto all'obiettivo prestabilito attraverso un feedback progressivo
15. Utilizzare diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa
16. Fornire indicazioni per consolidare gli apprendimenti e favorire integrazione e ristrutturazioni delle conoscenze a distanza di tempo
17. Verificare collegialmente l'acquisizione di competenze trasversali (soft skills).

Si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria riflessione posizionandosi rispetto ai livelli di competenza percepiti. Si suggerisce di prendere in esame solo alcuni degli indicatori presenti nell'ambito.

c) Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro

18. Lavorare partendo dalle conoscenze degli studenti. Rilevare le conoscenze esistenti e i legami tra le stesse
19. Costruire ambienti di apprendimento capaci di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli allievi
20. Sviluppare la cooperazione fra gli studenti e le forme di mutuo insegnamento
21. Favorire autoregolazione, autonomia e strategie di studio personali
22. Costruire regole chiare e condivise insieme alla classe
23. (INFANZIA) Curare l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica

Si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria riflessione posizionandosi rispetto ai livelli di competenza percepiti. Si suggerisce di prendere in esame solo alcuni degli indicatori presenti nell'ambito.

II. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA (Organizzazione)**d) Lavorare in gruppo tra insegnanti**

24. Elaborare e negoziare un progetto educativo di team, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica
25. Partecipare a gruppi di lavoro tra insegnanti, condurre riunioni, fare sintesi
26. Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare
27. Innescare ed avvalersi di attività di peer-review e peer-learning tra colleghi
28. (SOSTEGNO) Focalizzare l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, consiglio di classe, ecc.) sui temi dell'inclusione.

Si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria riflessione posizionandosi rispetto ai livelli di competenza percepiti. Si suggerisce di prendere in esame solo alcuni degli indicatori presenti nell'ambito.

e) Partecipare alla gestione della scuola

29. Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, di quartiere, associazioni di genitori, insegnamenti di lingua e cultura d'origine)
30. (SOSTEGNO) Curare i rapporti con le *équipe* multidisciplinari ed i servizi specialistici.
31. Organizzare e far evolvere, all'interno della scuola, la partecipazione degli studenti
32. Partecipare ai processi di autovalutazione della scuola
33. Impegnarsi negli interventi di miglioramento dell'organizzazione scolastica.

Si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria riflessione posizionandosi rispetto ai livelli di competenza percepiti. Si suggerisce di prendere in esame solo alcuni degli indicatori presenti nell'ambito.

f) Informare e coinvolgere i genitori

34. Coinvolgere i genitori nella vita della scuola
35. Organizzare riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi
36. Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e i risultati conseguiti
37. (INFANZIA E SOSTEGNO) Assicurare un rapporto personalizzato e accogliente verso singoli genitori

Si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria riflessione posizionandosi rispetto ai livelli di competenza percepiti. Si suggerisce di prendere in esame solo alcuni degli indicatori presenti nell'ambito.

III. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE (Professionalità)

g) Affrontare i doveri e i problemi etici della professione

38. Rispettare regole, ruoli e impegni assunti all'interno del proprio contesto professionale
39. Ispirare la propria azione a principi di lealtà, collaborazione, reciproca fiducia tra le diverse componenti
40. Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa
41. Rispettare la privacy delle informazioni acquisite nella propria pratica professionale.

Si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria riflessione posizionandosi rispetto ai livelli di competenza percepiti. Si suggerisce di prendere in esame solo alcuni degli indicatori presenti nell'ambito.

h) Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative

42. Utilizzare efficacemente le tecnologie per ricercare informazioni
43. Utilizzare le tecnologie per costruire reti e scambi con altri colleghi anche nell'ottica di una formazione continua.
44. Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici

Si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria riflessione posizionandosi rispetto ai livelli di competenza percepiti. Si suggerisce di prendere in esame solo alcuni degli indicatori presenti nell'ambito.

i) Curare la propria formazione continua

45. Documentare la propria pratica didattica
46. Reinvestire, nelle pratiche, i risultati dell'analisi e della riflessione sull'agito
47. Aggiornare il proprio bilancio di competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale
48. Partecipare a programmi di formazione personale e con colleghi, gruppi, comunità di pratiche
49. Essere coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa
50. Utilizzare i risultati della ricerca per innovare le proprie pratiche didattiche

Si elabori un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria riflessione posizionandosi rispetto ai livelli di competenza percepiti. Si suggerisce di prendere in esame solo alcuni degli indicatori presenti nell'ambito.

Alcuni suggerimenti pratici

Curriculum vitae format europeo

Il primo suggerimento per ciascun candidato è quello di predisporre il proprio curriculum vitae in formato europeo tenendo conto che in genere il format facilmente scaricabile da internet, è costituito da diverse righe e tre colonne, che appaiono in chiaro (non visibili).

Si suggerisce – come procedura pratica – di selezionare il format e di rendere visibile le linee e poi lavorare in progress sulle varie componenti partendo come è logico dal presente fino al passato. Occorre, cioè, trascrivere le esperienze di istruzione, formazione, lavoro e altro partendo dalle più recenti a quelle che risalgono più in là nel tempo.

Terminato il lavoro, è opportuno selezionare di nuovo tutto il testo rendendo invisibili le righe. L'effetto è quello di avere un curriculum vitae chiaro, pulito e ben allineato.

Sotto il profilo dei contenuti si consiglia di dare spazio a tutte le esperienze di vita in qualche modo attinenti al curriculum umano ed esperienziale personale (hobby, pratiche sportive, corsi, iniziative di gruppi anche in enti, associazioni o altro). L'elenco dovrebbe già aiutare a fare una prima inquadratura della qualità delle esperienze umane che probabilmente hanno determinato il "come sono, cosa so fare, come mi comporto"

Leggere e riflettere prima di scegliere

Il secondo suggerimento per ciascun candidato è di utilizzare la piattaforma INDIRE come se fosse una tavolozza formale su cui esercitarsi. A tale scopo, così come suggerito dallo stesso INDIRE si consiglia di leggere con molta attenzione (prima di iniziare a compilare) le 3 aree con i 9 indicatori ed i 50 descrittori. Poi scegliere per ogni indicatore i descrittori (al massimo tre) su cui effettivamente mettersi in gioco facendo una descrizione di ciò che si intravede a livello personale e professionale. Per i raggruppamenti meno numerosi è opportuno concentrarsi su un solo descrittore; per i raggruppamenti più complessi se ne possono scegliere anche due o tre.

Il neo assunto dovrebbe fare questa operazione di selezione prima a livello mentale, poi potrebbe esercitarsi a stendere qualche appunto su un proprio block notes, solo quando si è sicuri delle scelte, procedere, come richiesto dall'Indire, ad elaborare «un testo di massimo 2.000 battute, che argomenti e sintetizzi la propria riflessione posizionandosi rispetto ai livelli di competenza percepiti. Si suggerisce di prendere in esame solo alcuni degli indicatori presenti nell'ambito»

Negli anni passati la redazione della piattaforma INDIRE è risultata per alcuni docenti un po' monotona; da altri è stata utilizzata in maniera non coerente con le stesse indicazioni dell'INDIRE. La piattaforma deve essere considerata, invece, un'utilissima opportunità.

Attenzione all'autovalutazione iniziale

Bisogna cercare di articolare bene l'autovalutazione in ingresso (a cui seguirà l'autovalutazione di fine anno scolastico) basandola su fattori o indicatori a specchio (vedi oltre). L'Autovalutazione in ingresso deve essere in grado di rispondere alle domande: chi sono? cosa conosco? cosa so fare? come mi comporto... ?

Riprendendo la riflessione iniziale sul *sapere, saper fare e saper essere* in ordine per una valutazione personale che dia spunto ad un'analisi in forma redazionale schematica, analitica, descrittiva, narrativa come meglio crederà il singolo docente.

1. Elementi per riflettere su "Il SAPERE minimo"

- La *disciplina* (o discipline). Riflettere sulla qualità e quantità di conoscenze della materia di insegnamento e/o delle materie connesse (breve analisi o descrizione o autovalutazione. Esempio: sono contento, va bene così, dovrei migliorare, dovrei approfondire alcuni aspetti...);
- La *psicologia*. Ripensare agli studi o corsi o master svolti o frequentati relativamente alla psicologia generale, alla psicologia dello sviluppo (infantile/adolescenza), psicologia della comunicazione, sociale... altro;
- La *sociologia* (con riferimenti alla sociologia dell'educazione). Rivedere gli studi o corsi o master svolti o frequentati relativamente alla sociologia generale, sociologia dei gruppi, dell'educazione, delle comunicazioni di massa...;
- Gli *stili educativi e le teorie dello sviluppo e dell'apprendimento* (con riferimento eventuale alla didattica differenziata). Considerare gli studi o corsi o master svolti o frequentati relativamente alle teorie dello sviluppo con riferimento al ritardo cognitivo, psicomotorio, al deficit cumulativo, alla didattica differenziata, alla personalizzazione degli stili di apprendimento, altro;
- Le *metodologie e la didattica*, valutazione in ambito scolastico, teorie della motivazione scolastica. Rivedere gli studi o corsi o master svolti o frequentati e/o le esperienze vissute in riferimento a: organizzazione dell'aula, costruzione dell'ambiente di apprendimento; gestione della classe; utilizzo griglie di verifica; conoscenza del rapporto indicatori - descrittori; utilizzo di incentivi e/o di tecniche motivanti, altro;
- Le *teorie del curricolo*. Ripercorrere gli studi o corsi o master svolti o frequentati e/o quali esperienze condotte in riferimento a: teorie della conoscenza, organizzazione curricolare, curricolazione, controllo dei risultati, organizzazione delle prove di verifica, valutazione dei risultati;
- Le *indicazioni nazionali*. Riflettere sulle tipologie di lettura merito. Sono state superficiali, dettagliate, approfondite; è stata letta solo la premessa, solo la disciplina di insegnamento, solo le indicazioni relative all'ordine di scuola di riferimento. Quanto è stato interiorizzato delle questioni di fondo come "la cultura della persona". Si è in grado di gestire abbastanza bene i traguardi di sviluppo e gli obiettivi di apprendimento nel lavoro in classe ...

2. Elementi per riflettere su "il FARE minimo"

- *Organizzazione del curricolo* (programmazione, progettazione, POF) Quale esperienza abbiamo nella programmazione di uno step didattico; quale difficoltà abbiamo nel razionalizzare un percorso dall'ideazione alla pianificazione; che coerenza riusciamo ad avere tra il momento della scelta dei contenuti e la loro mediazione con gli studenti ...
- *Organizzazione dell'aula*. Quale visione abbiamo dell'importanza di organizzare l'aula come luogo di vita e di incontro degli alunni con altri alunni e la conoscenza; siamo in grado di sperimentare un modello organizzativo; siamo capaci di pensare all'aula come luogo di e per l'apprendimento...
- *Organizzazione dei tempi*. Quale esperienza abbiamo nel modulare le attività didattiche in lavoro di esercitazione, lezione frontale, lezione interattiva, lavoro individuale e in gruppo su compito di realtà...
- *Organizzazione delle "consegne"* a scuola/a casa. Quale esperienza abbiamo nella gradualità delle consegne in classe rispetto alle diversità cognitive e motivazionali (o di tenuta) dei diversi allievi; quale condivisione siamo capaci di costruire (contratto formativo) dei contenuti, delle scelte didattiche...
- *Organizzazione delle prove e delle verifiche*. Quale esperienza abbiamo nel predisporre una prova di verifica oggettiva e/o personalizzata secondo i diversi livelli della classe...; quale percentuale di trasparenza utilizziamo nella comunicazione tra noi e gli studenti (contratto formativo) per evitare che le prove siano una sorta di "trabocchetto" o "prove punitive"...
- *Orientamento della valutazione*. Quale esperienza abbiamo nel distinguere e portare concretamente alla realizzazione in processo valutativo; quali tentativi facciamo per innescare processi di autovalutazione degli alunni; quali metodi utilizziamo per agevolare l'autovalutazione...

3. Elementi per riflettere su "l'ESSERE insegnante"

- *Percezione del sé adulto*. Quale riflessione siamo al momento in grado di fare su come siamo fatti; quali sono i nostri punti di forza, quali i punti di debolezza; cosa ci aiuta nell'azione di organizzazione dell'insegnamento-apprendimento; cosa ci aiuta meno ...;
- *Allenamento all'empatia*. Quale riflessione siamo al momento in grado di fare sulle nostre capacità di entrare in contatto con persone, singoli, gruppi, eventi, situazioni, contesti...; quanto siamo capaci di accettare ciò che è diverso da noi; quanto siamo capaci di apprezzare quello che c'è...;
- *Allenamento all'inclusione psicologica e comunicativa*. Quale riflessione siamo al momento in grado di fare sul nostro modo di accettare il comportamento degli studenti o di altri adulti; quanto siamo in grado di diversificare gli stili comunicativi come indici di personalità e di comportamento...;
- *Ascolto attivo degli altri*. Quale riflessione siamo al momento in grado di fare sul nostro tempo di ascolto, modo di ascolto, distinto dal semplice sentire...;
- *Attenzione alla prossemica* (propria e degli altri). Quale riflessione siamo al momento in grado di fare sulla nostra gestualità, sulla comunicazione non verbale che istintivamente utilizziamo; quanto capiamo dai gesti degli altri... e da quelli dei ragazzi in particolare, dalle loro posture...;
- *Attenzione al parlato degli altri ed agli stili comunicativi* condizionati o meno da situazioni emotive / affettive. Quale riflessione siamo al momento in grado di fare sul tipo di "parlato" dei ragazzi, sui toni e sul linguaggio, sulle pause, le sicurezze, le incertezze; quanto riusciamo a non interrompere, quanto ascoltiamo di ciò che viene detto, quanto registriamo del rapporto tra parlato e movimento del corpo;
- *Costruzione di relazioni di senso e significato* con persone. Quale riflessione siamo al momento in grado di fare sulle differenze tra relazione finta, relazione vera, relazione efficace; cosa sperimentiamo per rendere una relazione abbastanza piena di senso e piena di significato...;
- *Costruzione di relazioni di senso e significato* con cose, oggetti culturali (anche sussidi) e contesti. Quale riflessione siamo al momento in grado di fare sul portato di un oggetto, un'opera d'arte, un luogo naturale un evento naturale o sociale rispetto alla motivazione di senso e di significato...; crediamo che i compiti a casa come incontro con oggetti, contenuti o altro possano avere senso...;
- *Orientamento alla condivisione*. Quale riflessione siamo al momento in grado di fare sul nostro gestire processi insieme con altri; gestire decisioni insieme con... ; gestire problemi insieme con...

SECONDA PARTE

STRUMENTI OPERATIVI

Schede di osservazione in classe

Il percorso dell'*osservazione in classe*, di cui all'art. 9 del d.m. 850/2015 e al paragrafo 4 della c.m. 36167², viene presentato attraverso quattro schede:

Scheda 1 - Preparazione dell'osservazione in classe prima di iniziare.

Scheda 2 - Programmazione tutor-docente neoassunto: scelta di esempi di situazioni di insegnamento-apprendimento da osservare e delle metodologie didattiche da usare nell'esperienza. Condivisione di descrittori.

Scheda 3 - Esperienze di osservazione in classe: conduzione e ruoli.

Scheda 4 - Traccia per i colloqui fra tutor e docente neoassunto e per la stesura della relazione del docente neoassunto al termine dell'osservazione in classe

SCHEDA 1: Preparazione dell'osservazione in classe prima di iniziare

Condivisione delle fasi principali dell'esperienza di osservazione in classe

- a. il docente tutor e il docente neoassunto scelgono le situazioni di insegnamento-apprendimento da osservare in classe (vedi scheda 2);
- b. il docente neoassunto va nella classe dell'insegnante tutor e il docente tutor va nella classe del docente neoassunto scambiandosi i ruoli di osservatore/osservato (vedi scheda 3);
- c. alle esperienze e ai momenti di osservazione in classe seguono momenti di colloquio e scambio fra colleghi (vedi scheda 4);
- d. l'attività va vista secondo l'approccio metodologico della ricerca-formazione.

Sensibilizzazione sulla metodologia didattica e problemi annessi

È opportuno far precedere l'esperienza di *osservazione in classe* da alcune domande reciproche tra tutor e docente neoassunto sull'efficacia delle metodologie didattiche:

- cosa intende per qualità della didattica?
- quali ritiene siano le maggiori difficoltà nel suo lavoro?
- quali ritiene siano le risorse a sua disposizione?
- in quale ambito sente il bisogno di ricevere formazione?

¹ Questo saggio è tratto da: USR per Emilia-Romagna, *Essere docenti. Guida informativa per insegnanti neoassunti*, Tecnodid, Napoli, 2016

² DM 850 del 27/10/2015, art. 9 e c.m. prot. 36167 del 5/11/2015, paragrafo 4.

Cosa c'è da sapere prima di iniziare³

Sarebbe auspicabile prevedere alcuni momenti formativi o informativi rivolti ai docenti e ai tutor, su temi specifici:

- l'osservazione in classe, la competenza di osservazione, gli strumenti;
- l'osservazione in classe (peer review): origini, storia, esempi, efficacia;
- l'autovalutazione e la procedura PDCA⁴;
- le simulazioni di osservazioni in classe.

Per progettare l'osservazione in classe col PDCA

Pianificazione (plan)

Definire in anticipo le aree di qualità dell'insegnamento in cui si vuole attuare la revisione o il miglioramento, attraverso eventuali questionari oppure con discussioni nei gruppi di formazione o nel micro-team docente neoassunto e tutor.

Mettere a punto gli strumenti per condurre e utilizzare le osservazioni (portfolio, checklist, cronistoria, descrizione del processo-lezione, indicatori e misure, interviste mirate).

Realizzazione (do)

In aula (osservazione in classe): definire tempi dell'osservazione, cosa fa l'osservatore e che strumenti usa.

Fuori dall'aula nel micro-team (peer to peer): definire tempi e strumenti (intervista semistrutturata, punti deboli e forti delle modalità di insegnamento, risultati ottenuti; autovalutazione del docente neoassunto, modalità di supervisione del tutor: dialogo vs lezione).

Controllo (check)

Individuazione dei punti deboli e dei punti forti della pianificazione e della realizzazione del segmento di esperienza condotto (eventuale punteggiato).

Valutazione dei risultati raggiunti in termini di soddisfazione professionale (eventuale punteggiato).

Puntualizzazione delle aree di qualità della didattica individuate e alla mappa della qualità della didattica (tavola delle congruenze e analisi delle cause).

Prove di apprendimento negli allievi in seguito ai cambiamenti didattici adottati (eventuali misure).

Riprogettazione con cambiamenti e miglioramenti (act)

Elementi professionali da cambiare e azioni da compiere prima della nuova pianificazione (rapporto causa criticità-soluzione di miglioramento).

Eventuali questioni al di fuori del micro-team da discutere nei grandi gruppi.

³ Vedi in fatto di "personalizzazione delle attività di formazione" l'art. 5 del d.m. n. 850/2015: il "primo bilancio di competenze", il "patto per lo sviluppo professionale" e il "nuovo bilancio di competenze" a conclusione dell'anno di formazione. Vedi anche il "Portfolio professionale" (art. 11, d.m. 850/2015).

⁴ Autovalutazione e PDCA (Plan, Do, Check, Act) possono costituire il filo rosso dell'anno di formazione. Essi collaborano a costituire lo sfondo metodologico dell'esperienza di osservazione in classe.

SCHEDA 2: Programmazione tutor-docente neoassunto: scelta di esempi di situazioni di insegnamento-apprendimento da osservare. Condivisione di descrittori

L'osservazione verte sulla competenza didattica disciplinare e interdisciplinare, sulla metodologia, sulle competenze relazionali e organizzative e di gestione della classe. Gli esempi di situazioni di apprendimento da prendere in esame sono desunte dalla letteratura⁵ e mediate dai protagonisti (docenti neoassunti e docenti tutor) con la costruzione di una mappa della qualità della didattica. La sintesi proveniente dalla letteratura vede l'insegnamento secondo cinque dimensioni: progettuale, relazionale, metodologica, organizzativa e valutativa⁶.

La mappa, intesa come un elenco di dieci caratteristiche della buona didattica, pensate in "cosa fa l'insegnante" e "cosa fanno gli allievi", viene concordata nelle ore preparatorie al training interautosservativo.

Le situazioni di apprendimento da osservare sono decise nella riunione preliminare fra il tutor e il docente neoassunto, meglio se concordata anche a livello di istituto. L'osservazione può essere circostanziata con l'indicazione di descrittori-indicatori relativi a "cosa fa l'insegnante", a "cosa fa l'allievo" e all'efficacia dei risultati attesi.

Linee guida USR E-R (2014-2015)

	Esempio di mappa aperta
Strategie didattiche	Strutturazione dell'attività, stile comunicativo, sostegno all'apprendimento...
Gestione della classe	Uso del tempo, organizzazione degli spazi, motivazione allo studio...
Relazione	Empatia, accoglienza, solidarietà, spirito cooperativo, conflitti...
Utilizzo dei laboratori	Biblioteca, laboratori disciplinari e di informatica, attività in partenariato con esperti...
Utilizzo dell'extra-classe	Territorio in cui è inserita la scuola, gita scolastica, viaggio di istruzione, gemellaggio...
Utilizzo delle nuove tecnologie	PO in classe, LIM, documentari e film...

Esempi di situazioni di apprendimento (segmenti professionali)

Spiegazione, interrogazione, correzione di un elaborato scritto, valutazione di una performance, conversazione o discussione, ricerca in gruppo di tipo disciplinare, unità di apprendimento su una competenza trasversale, attività cooperativa, unità di apprendimento interdisciplinare, unità di apprendimento sull'inclusione. L'uso della LIM e delle nuove tecnologie viene considerato elemento trasversale.

⁵ Si rimanda alla sintesi utilizzata nella ricerca sulla qualità della didattica "Nell'aula la scuola", pubblicata nel supplemento di "Notizie della scuola", 2010. La ricerca, che è stata condotta da AICQ, rete SIRQ e Università di Torino, con il partenariato dell'USR per il Piemonte (coordinamento scientifico di M. Castoldi), analizza l'insegnamento secondo cinque dimensioni: progettuale, relazionale, metodologica, organizzativa e valutativa. In www.marchiosaperi/istruzioneepiemonte.it.

⁶ Vedi il kit per il miglioramento della didattica "Nell'aula la scuola", cit.

Situazioni di apprendimento			
Situazioni di apprendimento	Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno gli allievi	Risultato atteso
Spiegazione	Spiegazione verbale dell'argomento	Ascolto attivo	Numero di interruzioni accettabile e numero di domande
Correzione di un compito scritto	Presentazione del risultato statistico della prove. Lettura e commento in classe di tre elaborati rappresentativi. Colloqui individuali. Controllo di avvenuta comprensione delle correzioni e consigli per migliorare	Ascolto attivo	Livello di soddisfazione del docente. Verifica dell'efficacia del lavoro di verifica dell'elaborato spostata in tempo successivo
Conversazione - discussione	Presentazione dell'argomento e delle regole della discussione	Partecipazione, rispetto delle regole	Numero, distribuzione, congruenza e qualità degli interventi
Attività cooperativa	Suddivisione della classe in gruppi, assegnazione del compito e dei criteri di valutazione del prodotto, spiegazione delle regole (ad es., cooperative learning)	Lavoro in situazione di brusio attivo, rispetto dei ruoli, attenzione al risultato, rispetto dei criteri, autovalutazione degli allievi	Livello di soddisfazione del docente, valutazione sul difendersi nel tempo di comportamenti inclusivi
Unità didattica sull'inclusione (educazione alla cittadinanza)	Intervista all'assessore, preparazione dell'intervista con la raccolta delle domande; regole per la situazione	Partecipazione attiva, rispetto delle modalità di conduzione, compilazione questionario di verifica o svolgimento di una relazione con traccia	Livello di soddisfazione del docente, risultato del questionario o della relazione

SCHEDA 3: Esperienze di osservazione in classe: conduzione e ruoli

Le modalità possono essere diverse. Si potrebbero strutturare più sequenze brevi (ad esempio esperienze della durata di un'ora a ruoli alternati), ma la durata potrebbe essere diversa, in base alle concrete situazioni.

Per ognuna delle esperienze si dovranno indicare: definizione della situazione di apprendimento, descrittori osservati, giorno, ora di inizio e ora di fine. I ruoli nelle *esperienze di osservazione in classe* sono i seguenti.

Il tutor

- *In azione di insegnamento*: esercita l'attività professionale concordata con attenzione ai descrittori previsti;
- *Nel ruolo di osservatore*: annota punti deboli, punti forti, domande da porre e primi consigli da fornire al docente neoassunto.

Il docente neoassunto

- *In azione di insegnamento*: esercita l'attività professionale concordata con attenzione ai descrittori previsti;
- *Nel ruolo di osservatore*: annota nella scheda gli elementi di qualità a lui ignoti riscontrati nell'attività del tutor, individua o fa ipotesi sul meccanismo che li ha prodotti, annota domande da porre al tutor, in seguito al confronto professionale che si instaura compie autovalutazione della propria azione didattica in termini di punti deboli e punti forti e di livello di soddisfazione.

Un esempio

Istituto: _____

Docente tutor: (nome cognome, disciplina di insegnamento, eventuale ruolo di sistema): _____

Docente neoassunto: (nome cognome, disciplina di insegnamento, eventuale ruolo di sistema): _____

ESPERIENZA - SITUAZIONE DI APPRENDIMENTO	DESCRITTORI CONDIVISI*	COMPILAZIONE A CURA DEL TUTOR**	COMPILAZIONE A CURA DEL NEOASSUNTO (QUANDO OSSERVA)***
Esperienza n. ___ tutor insegna / neoassunto osserva data _____ situazione di apprendimento: _____			
Esperienza n. ___ tutor osserva / neoassunto insegna data _____ situazione di apprendimento: _____			
Esperienza n. ___ tutor insegna / neoassunto osserva data _____ situazione di apprendimento: _____			
Esperienza n. ___ tutor osserva / neoassunto insegna data _____ situazione di apprendimento: _____			

* punti di attenzione e descrittori concordati;

** punti deboli, punti forti, domande da porre e primi consigli da fornire (a cura del tutor quando osserva);

*** elementi di qualità a lui ignoti riscontrati nell'attività del tutor, individuazione o ipotesi sul meccanismo che li ha prodotti, annotazione di domande da porre al tutor, autovalutazione della propria azione didattica in termini di punti deboli e punti forti e di livello di soddisfazione.

SCHEDA 4: Traccia per i colloqui fra tutor e docente neoassunto e per la stesura della relazione del docente neoassunto al termine dell'osservazione in classe

L'esperienza didattica, sia del tutor sia del docente neoassunto, si arricchisce attraverso la riflessione e il mutuo scambio fra colleghi (*peer to peer*). Gli scambi professionali fanno riferimento alle dimensioni dell'insegnamento e alla mappa del buon insegnamento.

Per la stesura della "specificazione della relazione del docente neoassunto" a conclusione delle 12 ore di osservazione in classe si propone la seguente traccia:

- vissuto personale durante l'esperienza di osservazione in classe (*training interautoservativo*);
- livelli di competenza riscontrati in sé e nel tutor nelle situazioni di apprendimento (vedi relativi descrittori);
- pratiche didattiche nuove apprese nei campi professionali previsti dal d.m. 850/2015 (competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, relazionali, organizzative e gestionali);
- autovalutazione e covalutazione *peer to peer* delle *performance* di insegnamento in relazione alla didattica per competenze: conoscenze, abilità, applicazioni, relazioni, responsabilità, autonomia;
- aree e competenze di miglioramento individuate;
- bisogni formativi individuati.

PATTO PER LO SVILUPPO PROFESSIONALE

A cura gruppo di lavoro USR E-R¹

Istituto _____

PATTO PER LO SVILUPPO PROFESSIONALE

Tra

Il docente _____
(in seguito per brevità chiamato "docente neoassunto")

e

Il dirigente scolastico _____
(in seguito per brevità chiamato "dirigente scolastico")

Visto l' art.5 commi 2 e 3 del DM 850/2015

Visto il bilancio delle competenze elaborato dal docente neo assunto in data e assunto al prot. n.....

Sentito il docente tutor _____ nominato con atto prot. n. _____

tra il docente neoassunto e il dirigente scolastico

si conviene quanto segue

- a) *Il docente neo assunto, a decorrere dal....., in anno di formazione e prova presso questo istituto nell'a.s. 2015/16, si impegna a potenziare le seguenti competenze afferenti alle aree di professionalità.*

Area dell'insegnamento

a) Area culturale/ disciplinare	<input type="checkbox"/> conoscere gli elementi epistemologici della/e disciplina/e e/o dell'ambito disciplinare e strutturare le conoscenze intorno ai principi fondanti della /e disciplina/e e/o ambito disciplinare <input type="checkbox"/> essere capace di sviluppare collegamenti interdisciplinari <input type="checkbox"/> migliorare le proprie competenze disciplinari e di mediazione/insegnamento della propria disciplina <input type="checkbox"/> inserire la propria progettualità nel curriculum disciplinare d'istituto e fare proprie le unità di apprendimento concordate con i colleghi dei dipartimenti/gruppi disciplinari
------------------------------------	---

¹ Staff regionale per l'anno di formazione: Giancarlo Cerini, Claudio Bergianti, Chiara Brescianini, Luca Prono, Cinzia Quirini, Lorella Zauli, Rita Fabrizio, Maita Bonazzi, Simona Ercolesi, Maria Teresa Bertani (DDG USR E-R 562 del 26 novembre 2015). Cfr. <http://ww3.istruzioneer.it/2015/12/24/formazione-in-ingresso-per-i-docenti-neoassunti-a-s-2015-16/>

- b) Area didattico-metodologica**
- stabilire una proficua relazione con i propri allievi favorendo un clima di classe positivo
 - rispettare i ritmi e le caratteristiche di apprendimento degli alunni riconoscendone le differenze individuali
 - presentare i contenuti tenendo in considerazione le preconoscenze degli allievi e utilizzando strategie di mediazione degli stessi
 - rendere trasparenti gli obiettivi e fissare criteri espliciti di successo
 - sviluppare strategie metodologiche differenziate ed inclusive valorizzando le differenze (sociali, etniche, di genere, di abilità...)
 - utilizzare strumenti di osservazione e valutazione dell'efficacia dei percorsi didattici usando strategie metacognitive che identificano, controllano e regolano i processi cognitivi
 - sfruttare gli errori come occasione di crescita e favorire lo sviluppo di pensiero critico e di autovalutazione
 - praticare tecniche di ascolto attivo nella mediazione didattica ed educativa
 - usare, a seconda delle finalità e dei contesti, strategie e strumenti diversi di valutazione
 - usare strumenti differenziati per osservare e gestire le dinamiche relazionali e i conflitti
 - utilizzare in modo competente gli strumenti multimediali

Area dell'organizzazione

- contribuire agli aspetti organizzativi ed alle attività di non insegnamento che costituiscono parte integrante del piano dell'offerta formativa
- collaborare e relazionarsi positivamente con tutto il personale presente nell'istituzione scolastica
- istituire rapporti efficaci e corretti con le famiglie
- ottemperare, dare riscontro e seguito alle decisioni collegiali in maniera collaborativa
- collaborare e condividere con i colleghi il progetto formativo e la pianificazione dell'intervento didattico ed educativo
- partecipare alla produzione del materiale didattico progettato e concordato nelle riunioni di dipartimento, di disciplina e di area

Area professionale (formazione)

- avere piena consapevolezza del proprio ruolo di educatore all'interno della scuola come comunità
- partecipare ai corsi di formazione deliberati dal Collegio dei Docenti
- partecipare ai corsi esterni che il Collegio e le sue articolazioni hanno individuato come "strategici" e restituire successivamente ai colleghi nelle forme indicate dallo stesso
- fare ricerca-azione in un confronto continuo tra la propria esperienza didattica, i contributi dei colleghi della scuola e della letteratura specialistica
- valorizzare la pratica della scrittura autoriflessiva sull'esperienza professionale (diari di bordo, stesura di relazioni e documenti di sintesi ...) come principale forma di documentazione della ricerca
- aggiornarsi sugli sviluppi culturali e metodologici della propria disciplina e della relativa didattica

- b) *Il docente neoassunto si impegna a raggiungere i suindicati obiettivi di sviluppo delle proprie competenze attraverso:*
- la proficua partecipazione alle attività formative proposte dall'Ufficio di Ambito Territoriale destinate ai docenti in anno di formazione e prova
 - la proficua partecipazione alle attività formative attivate da questa istituzione scolastica o dalle reti di scuole a cui essa partecipa
 - l'utilizzo coerente delle risorse della Carta di cui all' art.1 comma 121 della L.107/2015.
- c) *Il Dirigente Scolastico avrà cura di informare il docente neo-assunto circa le caratteristiche salienti del percorso formativo, gli obblighi di servizio e professionali connessi al periodo di prova, le modalità di svolgimento e di valutazione.*
- d) *In particolare il Dirigente scolastico si impegna a fornire al docente neoassunto il Piano dell'Offerta Formativa e la documentazione relativa alle classi e ai corsi di insegnamento che lo coinvolgono.*
- e) *Il Dirigente Scolastico assegna al docente neoassunto un collega esperto con funzioni di tutor, avente compiti di accompagnamento, consulenza e supervisione professionale.*

IL DOCENTE

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

data

OSSERVAZIONE DEL DIRIGENTE

A cura gruppo di lavoro USR E-R¹

Griglia per l'osservazione del docente neoassunto da parte del Dirigente scolastico

Docente neoassunto	
Docente tutor	

Scuola	<input type="checkbox"/> dell'infanzia	<input type="checkbox"/> primaria	<input type="checkbox"/> secondaria di grado
--------	--	-----------------------------------	--

Osservazione	<input type="checkbox"/> concordata con il docente	<input type="checkbox"/> non concordata con il docente
	Effettuata in data _____	n. di

Informazioni di contesto	
Plesso	
Classe/Sezione	
N. alunni	di cui maschi... femmine ... di cui ... con disabilità di cui ... con DSA di cui ... stranieri di cui ... con altri BES
Ambiente in cui si svolge l'osservazione	<input type="checkbox"/> Aula <input type="checkbox"/> Palestra <input type="checkbox"/> Mensa <input type="checkbox"/> Laboratorio di..... <input type="checkbox"/> Cortile della scuola <input type="checkbox"/> Altro _____
Caratteristiche salienti dell'ambiente (Disposizione alunni/strumenti didattici in aula)	
Attività osservate	

¹ Staff regionale per l'anno di formazione: Giancarlo Cerini, Claudio Bergianti, Chiara Brescianini, Luca Prono, Cinzia Quirini, Lorella Zauli, Rita Fabrizio, Maita Bonazzi, Simona Ercolesi, Maria Teresa Bertani (DDG USR E-R 562 del 26 novembre 2015). Cfr. <http://ww3.istruzioneer.it/2015/12/24/formazione-in-ingresso-per-i-docenti-neoassunti-a-s-2015-16/>

OSSERVAZIONE DEL DIRIGENTE

Osservazione

È possibile osservare solo alcuni aspetti tra quelli proposti (selezionandoli preventivamente nella colonna di sinistra con un $\sqrt{\quad}$) oppure osservarli tutti (nel qual caso, non sarà necessario operare alcuna selezione nella prima colonna).

IL CONTESTO		
Indicatore	Frequenza	Note
<input type="checkbox"/> Si percepisce un clima disteso e collaborativo all'interno della classe	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Utilizza lo spazio a disposizione in modo efficace	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Utilizza il tempo a disposizione in modo efficace	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ha progettato con chiarezza le attività	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Esplicita agli alunni gli obiettivi delle attività	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Dà istruzioni sulle strategie e i metodi da seguire e verifica che gli alunni abbiano compreso le consegne e le spiegazioni	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Alterna diverse attività e metodologie di insegnamento	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Specificare con un $\sqrt{\quad}$: <input type="checkbox"/> Spiegazione frontale <input type="checkbox"/> Brain storming <input type="checkbox"/> Problemsolving Stimolo alla riflessione attraverso domande mirate

		<input type="checkbox"/> Momenti di verifica formativa <input type="checkbox"/> Attività di manipolazione <input type="checkbox"/> <i>Flippedclassroom</i> <input type="checkbox"/> <i>Role-Playing</i> <input type="checkbox"/> Schematizzazioni e mappe concettuali <input type="checkbox"/> <i>Circle time</i> <input type="checkbox"/> <i>Cooperative learning</i> <input type="checkbox"/> Lavoro di gruppo <input type="checkbox"/> <i>Peer tutoring</i> <input type="checkbox"/> (Altro) _____ Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Integra le nuove tecnologie all'interno della lezione	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Quali $\sqrt{\quad}$: <input type="checkbox"/> LIM, prevalentemente per proiezione <input type="checkbox"/> LIM, in modo interattivo <input type="checkbox"/> Tablet <input type="checkbox"/> <i>Computer based</i> <input type="checkbox"/> BYOD (<i>Bring your own device</i>) <input type="checkbox"/> Navigazione in internet <input type="checkbox"/> Libro digitale/espansioni online <input type="checkbox"/> (Altro) _____ Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> È attento alla personalizzazione dei percorsi e ai diversi stili di apprendimento della classe	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Fornisce agli alunni <i>feedback</i> positivi sullo svolgimento delle attività e su eventuali errori	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Assegna compiti coerenti rispetto alle attività svolte con attenzione a eventuali percorsi personalizzati	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____

GLI ALUNNI		
Indicatore	Frequenza	Note
<input type="checkbox"/> Sono coinvolti in modo attivo nelle attività proposte	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Sono a proprio agio nel chiedere spiegazioni, nell'effettuare interventi e nel rispondere alle domande dell'insegnante	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Lavorano singolarmente o in gruppi, in autonomia, alla risoluzione di problemi o per portare a termine le attività assegnate dal docente	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Sono incoraggiati a esternare le proprie conoscenze e abilità/effettuano presentazioni di argomenti come punto di partenza della lezione	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Prendono appunti	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Altro _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e suggerimenti per il miglioramento: _____

INTERAZIONE DOCENTE/CLASSE		
Indicatore	Frequenza	Note
<input type="checkbox"/> Si percepisce una relazione positiva e di rispetto reciproco tra docente e alunni e tra gli alunni stessi	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e proposte di miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Si percepisce una relazione positiva e collaborativa tra il docente neoassunto e il docente di sostegno/l'educatore presente in classe	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e proposte di miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Sono state condivise regole di comportamento	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e proposte di miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Eventuali episodi problematici vengono affrontati con efficacia	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e proposte di miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> Il docente monitora diversi gruppi e/o diverse attività simultaneamente	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e proposte di miglioramento: _____
<input type="checkbox"/> La classe è disposta in modo ordinato ed efficace per le attività proposte	<input type="checkbox"/> Frequente <input type="checkbox"/> Con evidenze saltuarie e/o parziali <input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Non osservata (perché non attinente con l'attività)	Eventuali osservazioni e proposte di miglioramento: _____

ALTRE EVENTUALI RIFLESSIONI
(Per es.: compilazione dei documenti, strumenti di verifica utilizzati, valutazioni effettuate, ecc.)

Il Dirigente Scolastico

SCHEDA DI OSSERVAZIONE SSGC

Area INVALSI – valutazione delle scuole – responsabile D. Poliandri¹

CHECKLIST

Azioni – contenuti (numeri di quarti d'ora osservati: _ _)		Orario: quarti d'ora effettivi osservati													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
Strategie didattiche	A Insegnamento strutturato	A1. L'insegnante spiega in modo strutturato													
		A2. L'insegnante propone attività strutturate													
	B Tecniche di interrogazione e discussione	B1. L'insegnante fa domande che incoraggiano il ragionamento													
		B2. L'insegnante dedica spazio alla discussione in classe													
	C Strategie per sostenere l'apprendimento	C1.a L'insegnante illustra il metodo o la procedura da usare													
		C1.b L'insegnante dà indicazioni agli studenti per fare da soli													
D Monitoraggio e valutazione	D1.a L'insegnante fa domande per verificare la comprensione														
		D1.b L'insegnante osserva il lavoro degli studenti													
	D2. L'insegnante fornisce feedback per aiutare gli studenti a migliorare														
Gestione della classe	E Gestione del tempo	E1. L'insegnante fornisce indicazioni sui tempi													
		E2. L'insegnante gestisce i momenti di passaggio da un'attività all'altra													
	F Gestione delle regole e dei comportamenti	F1. L'insegnante trasmette regole di comportamento													

¹ Il documento è parte dei materiali raccolti nell'ambito del seminario informativo "L'osservazione in classe" svoltosi a Formia il 28 aprile 2015 e rintracciabile in: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit.doc_VM.hph. Si tratta di una sperimentazione condotta dall'INVALSI a partire dall'as 2012, con il contributo della Fondazione Giovanni Agnelli, nell'ambito del progetto PON Valutazione e Miglioramento, promosso dall'ex Ufficio IV del Miur-Programmazione e gestione dei fondi strutturali europei e nazionali per lo sviluppo e la coesione sociale.

