

Parte II

Orientamenti operativi per l'anno di prova

IL PERIODO DI FORMAZIONE E PROVA: ASPETTI INNOVATIVI

Chiara Brescianini, Rita Fabrizio

Il periodo di formazione e prova del personale docente ed educativo neoimpresso in ruolo nella scuola statale è stato oggetto, con l'approvazione della legge n. 107 del 13 luglio 2015, di una incisiva riforma che ne ha rimodulato in larga parte obiettivi e finalità.

Ciò è avvenuto, sia attraverso specifiche disposizioni introdotte dalla citata legge 107, con riferimento alla '*durata*', alla '*natura*' e alla '*ripetibilità*' del periodo, sia attraverso le disposizioni contenute nel d.m. 850 del 27 ottobre 2015, attraverso cui è stata data compiuta attuazione al processo di revisione legislativa. Di seguito si propone una sintetica elencazione degli aspetti più innovativi del nuovo modello, con particolare riguardo alle disposizioni contenute sia nel decreto citato, sia nella successiva Circolare Ministeriale 36167 del 5 novembre 2015, di carattere più operativo.

Il quadro legislativo di riferimento è il seguente:

- articolo 1, commi da 115 a 120 della legge 107/2015, recante: "*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*";
- articoli da 437 a 440 del decreto legislativo 297 del 1994, recante: "*Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*"¹.

¹ Ai sensi dell'articolo 1, comma 120, della legge n. 107/2015, le disposizioni di cui agli articoli da 437 a 440 del decreto legislativo n. 297 del 1994, continuano ad applicarsi in quanto compatibili con quanto previsto nei commi da 115 a 119 della citata legge 107.

Le disposizioni attuative ed esplicative sono le seguenti:

- decreto ministeriale 850 del 27 ottobre 2015 (di seguito denominato 'd.m.'), recante: “*Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'art. 1, comma 118, legge 13 luglio 2015, n. 107*”;

- circolare ministeriale 36167 del 5 novembre 2015 (di seguito denominata 'c.m.'), recante: “*Periodo di formazione e di prova per i docenti neoassunti. Primi orientamenti?*”.

Il periodo di formazione e di prova in generale

Il decreto ministeriale delinea una nuova disciplina del periodo di formazione e prova del personale docente ed educativo neoimpresso in ruolo, descrivendo nel dettaglio i diversi momenti formativi e valutativi e chiarendo, fra l'altro, tempi e soggetti responsabili.

Il personale neoassunto, individuato quale destinatario di proposta di contratto individuale di lavoro a tempo indeterminato, è sottoposto a un periodo di formazione e di prova, al cui positivo superamento consegue l'effettiva immissione nei ruoli.

Come previsto dal legislatore, il predetto periodo è '*unico*', in quanto sia il servizio effettivamente prestato – nei termini e nei modi di cui si dirà – sia il periodo di formazione sono inquadrati quali momenti inscindibili all'atto dell'ingresso in modo '*stabile*' nella scuola; pertanto, a decorrere dall'anno scolastico 2015-16, i due '*momenti*', un tempo scindibili, assumono pari rilevanza ai fini della conferma nei ruoli e concorrono, *simultaneamente*, a determinare la conferma o meno nei ruoli a tempo indeterminato.

Ai fini del superamento dell'anno di formazione e di prova il personale neoassunto deve effettuare un servizio '*effettivo*' di almeno 180 giorni nel corso dell'anno scolastico di assunzione, di cui almeno 120 di attività didattiche; i periodi, secondo quanto chiarito nella c.m., sono proporzionalmente ridotti per i neoassunti in servizio con prestazione o orario inferiore su cattedra o posto.

Il d.m. ha chiarito che:

- sono computabili nei *centottanta giorni* tutte le attività connesse al servizio scolastico, ivi compresi i periodi di sospensione delle lezioni e delle attività didattiche, gli esami e gli scrutini e ogni altro impegno di servizio, *a esclusione* dei giorni riferibili a ferie, assenze per malattia, congedi parentali, permessi retribuiti e aspettativa. Va computato anche il primo mese del periodo di astensione obbligatoria dal servizio per gravidanza;

- sono compresi nei *centoventi giorni* di attività didattiche sia i giorni effettivi di insegnamento sia i giorni impiegati presso la sede di servizio per ogni altra attività preordinata al migliore svolgimento dell'azione didattica, ivi comprese quelle valutative, progettuali, formative e collegiali.

Con riferimento ai docenti neoassunti in servizio con prestazione o orario inferiore su cattedra o posto (*part time*), il punto 2 della c.m. precisa che i centottanta giorni di

servizio e i centoventi giorni di attività didattica *sono proporzionalmente ridotti*, fermo restando l'obbligo relativo alla frequenza, *per intero*, delle 50 ore di formazione previste.

In *caso di valutazione negativa* del periodo di formazione e di prova, il personale neoassunto è sottoposto a un secondo periodo *di formazione e di prova, non rinnovabile*.

Personale docente ed educativo tenuto al periodo di formazione e di prova

L'articolo 2, comma 1, del d.m. definisce le tre categorie di destinatari del periodo di formazione e prova, ovvero:

1. personale che si trova al primo anno di servizio con incarico a tempo indeterminato, a qualunque titolo conferito, e che aspiri alla conferma nel ruolo. A riguardo, la c.m. al punto 1 precisa che *“Tali immissioni avvengono attraverso fasi distinte, che comunque fissano al 1° settembre 2015 la decorrenza giuridica delle nomine, a prescindere dalla data di effettiva assunzione del servizio”*;
2. personale per il quale sia stata richiesta la proroga del periodo di formazione e prova o che non abbia potuto completarlo negli anni precedenti. *In ogni caso la ripetizione del periodo comporta la partecipazione alle connesse attività di formazione*, che sono da considerarsi parte integrante del servizio in anno di prova;
3. personale per il quale sia stato disposto il passaggio di ruolo.

Differimento della presa di servizio

In caso di differimento della presa di servizio, anche in virtù di quanto disposto dall'articolo 1, commi 98-99, della legge 107/2015, il periodo di formazione e di prova può essere svolto, nell'anno scolastico di decorrenza giuridica della nomina, anche presso l'istituzione scolastica statale ove è svolta una supplenza annuale o sino al termine delle attività didattiche, purché su medesimo posto o classe di concorso affine².

A riguardo, sino alla ridefinizione delle classi di concorso e comunque per l'anno scolastico 2015-16, il periodo di formazione e prova può essere svolto, *su istanza dell'interessato e dietro specifica autorizzazione del dirigente dell'ambito territoriale dove il neoassunto docente presta servizio in qualità di supplente*³, anche sulla base dei seguenti criteri:

- la supplenza su posto di sostegno per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria è valida indifferentemente ai fini dello svolgimento del periodo di prova su posto di sostegno per la scuola dell'infanzia o primaria;
- la supplenza su posto di sostegno per la scuola secondaria di primo e di secondo grado è valida indifferentemente ai fini dello svolgimento del periodo di prova su posto di sostegno per la scuola secondaria di primo e di secondo grado;

² Per classi di concorso affini si devono intendere quelle comprese negli ambiti disciplinari di cui al d.m. n. 354 del 1998, ove il servizio sia effettuato nello stesso grado d'istruzione della classe di concorso di immissione in ruolo, come previsto dall'art. 3 comma 5 lettera c) del d.m.

³ Allegato 2 alla Nota USR E-R n. 16368 del 15.12.2015.

- per le classi di concorso, la supplenza è valida sullo specifico grado di istruzione e in considerazione della corrispondenza degli insegnamenti impartiti con gli insegnamenti relativi alla classe di concorso di immissione in ruolo;

- la supplenza su posto di sostegno è valida ai fini dello svolgimento del periodo di prova anche su posto comune e viceversa, nel medesimo ordine e grado di scuola.

L'attività di formazione è comunque svolta con riferimento al posto o alla classe di concorso di immissione in ruolo.

Criteri di valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova

L'articolo 4 del d.m. specifica nel dettaglio le finalità del periodo di formazione e di prova, all'interno del quale dovrà essere verificata la corretta padronanza degli *standard* professionali da parte del personale neoassunto, con specifico riferimento a:

- competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche;
- competenze relazionali, organizzative e gestionali;
- osservanza dei doveri connessi con lo *status* di dipendente pubblico e alla funzione docente;
- partecipazione alle attività formative e raggiungimento degli obiettivi previste dalle stesse.

Per la verifica delle competenze relazionali e organizzative sarà oggetto di valutazione l'attitudine collaborativa, di interazione con le famiglie, di capacità di affrontare situazioni complesse e dinamiche culturali e di partecipazione attiva e sostegno ai piani di miglioramento della scuola. Con riferimento al terzo punto, il d.m. ha chiarito che i parametri sono contenuti sia all'interno del d.lgs. 165/2001⁴, sia all'interno del d.P.R. 62/2013⁵.

Il dirigente scolastico dovrà rendere edotto il personale tenuto all'effettuazione del periodo di formazione e prova (artt. 2 e 3 del d.m.):

1. delle caratteristiche salienti del percorso formativo;
2. degli obblighi di servizio e professionali connessi al periodo di formazione e prova;
3. delle modalità di svolgimento e di valutazione;
4. dei compiti attribuiti al docente con funzioni di *tutor*.

Infine, la verifica relativa all'attività formativa è definita nell'articolo 5 del d.m. in argomento.

I citati criteri per la valutazione definiscono, così, un profilo '*a tutto tondo*' del personale neoimpresso in ruolo, sia dal punto di vista didattico-relazionale, sia sotto il profilo dei doveri e delle responsabilità connessi al corretto svolgimento della funzione che si è chiamati a rivestire.

⁴ D.lgs. n. 165/2001, recante: "Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche".

⁵ D.P.R. n. 62 del 2013, recante: "Codice di comportamento dei dipendenti pubblici, a norma dell'articolo 54 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165".

Il modello formativo

Il modello formativo proposto dal d.m. conferma il processo di innovazione e personalizzazione del percorso relativo alla conferma nei ruoli a tempo indeterminato, peraltro già avviato dal MIUR in via sperimentale nel corso del precedente anno scolastico⁶.

Il modello formativo previsto per l'anno scolastico 2015-16 si è arricchito di diversi tipi di azioni, quali:

- incontri iniziali di accoglienza e di presentazione del percorso formativo e incontri conclusivi di valutazione complessiva (per circa 6 ore di attività);
- partecipazione a laboratori formativi, strutturati su 8 aree trasversali⁷, anche per consentire ai docenti di scegliere proposte formative coerenti con il bilancio di competenze e il patto per lo sviluppo professionale (cui dedicare circa 12 ore);
- attività di *peer to peer*, esplicita nell'art. 9 del d.m. attraverso momenti di osservazione in classe, stimolando la reciproca collaborazione tra personale neoassunto e tutor (cui dedicare almeno 12 ore);
- formazione *on-line* (conteggiata virtualmente in 20 ore) attraverso la piattaforma Indire, centrata su un portfolio formativo a supporto della riflessione professionale del personale neoassunto per tutto l'anno scolastico (art. 10 del d.m.).

Le attività di formazione terranno conto dei bisogni formativi del personale neoassunto che emergono dal bilancio di competenze, saranno calibrate sulla prassi didattica quotidiana oggetto di analisi con il *peer to peer* e curvate sulle specificità del ruolo e della funzione (laboratori formativi) e infine rielaborate attraverso l'attività *on line* imperniata sul portfolio.

Il percorso ipotizzato con Nota USR E-R 16368 del 15 dicembre 2015 risulta strutturato nelle seguenti fasi, con le rispettive ore dedicate:

Accoglienza e incontri plenari	Laboratorio formativo	<i>Peer to peer</i>	Attività <i>on line</i>	Totale
6 ore	12 ore	12 ore	20 ore	50 ore

⁶ Nota MIUR-DirPERS n. 6768 del 27.2.2015 e Nota MIUR n. 11511 del 15.04.2015.

⁷ Art. 8, comma 4, del d.m. 850/2015: Aree trasversali: nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica; gestione della classe e problematiche relazionali; valutazione didattica e valutazione di sistema (autovalutazione e miglioramento); bisogni educativi speciali; contrasto alla dispersione scolastica; inclusione sociale e dinamiche interculturali; orientamento e alternanza scuola-lavoro; buone pratiche di didattiche disciplinari.

L'amministrazione centrale del MIUR definisce le coordinate nazionali del progetto. La definizione delle linee d'intervento e l'organizzazione del percorso è realizzata dall'amministrazione territoriale del MIUR ovvero gli Uffici scolastici regionali (USR). In Emilia-Romagna l'USR organizza la formazione avvalendosi dei propri Uffici per ambito territoriale, secondo le indicazioni e le linee di intervento definite dalla Direzione Generale, che ne cura il coordinamento complessivo, avvalendosi di uno *Staff regionale*⁸.

Valutazione ed esito finale del periodo di formazione e di prova

Ai sensi del comma 117 della legge 107/2015 *“Il personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova è sottoposto a valutazione da parte del dirigente scolastico, sentito il comitato per la valutazione istituito ai sensi dell'articolo 11 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, come sostituito dal comma 129 del presente articolo, sulla base dell'istruttoria di un docente al quale sono affidate dal dirigente scolastico le funzioni di tutor”*.

Il legislatore ha quindi individuato i tre soggetti deputati alla valutazione del personale in periodo di formazione e prova, attribuendo a ciascuno di esso una specifica funzione:

1. il dirigente scolastico, a cui spetta la valutazione finale;
2. il comitato di valutazione di cui all'art. 11 del d.lgs. 297/1994⁹, a cui è rimessa l'espressione di un parere formulato nei termini di cui si dirà;
3. il docente con funzioni di *tutor*, a cui è demandata l'attività istruttoria.

La disciplina della procedura è dettagliatamente descritta all'interno dell'articolo 13 del d.m., in cui vengono cadenzati i diversi momenti e i relativi adempimenti connessi alla conclusione del processo valutativo, ivi inclusi quelli che competono al personale in periodo di formazione e prova; a riguardo, si richiama l'attenzione su quanto disciplinato dal comma 2 del citato articolo 13: *“il docente sostiene un colloquio innanzi al Comitato; il colloquio prende avvio dalla presentazione delle attività di insegnamento e formazione e della relativa documentazione contenuta nel portfolio professionale, consegnato preliminarmente al dirigente scolastico che lo trasmette al Comitato almeno cinque giorni prima della data fissata per il colloquio. L'assenza al colloquio, ove non motivata da impedimenti inderogabili, non preclude l'espressione del parere. Il rinvio del colloquio per impedimenti non derogabili è consentito una sola volta”*.

Il Comitato¹⁰ è convocato dal dirigente scolastico al termine dell'anno di formazione e prova, *nel periodo intercorrente tra il termine delle attività didattiche – compresi gli esami di*

⁸ http://ww2.istruzioneer.it/wp-content/uploads/2015/11/MIUR.AOODRER.REGISTRO_UFFICIALE.U.0015709.26-11-2015.pdf.

⁹ Come novellato dal comma 129 della legge n. 107/2015.

¹⁰ Il Comitato per la valutazione è composto, quando convocato per esprimere il proprio parere sul superamento del periodo di formazione e di prova, ai sensi del novellato articolo 11 del d.lgs. n. 297/1994, dal dirigente scolastico, da 3 docenti dell'istituzione scolastica – di cui 2 scelti dal collegio dei docenti e 1 dal consiglio di istituto – e integrato dal docente a cui sono affidate le funzioni di tutor.

qualifica e di Stato – e la conclusione dell'anno scolastico. Il parere, ai sensi del comma 4 del citato articolo 13, è obbligatorio, ma non vincolante per il dirigente scolastico, che può discostarsene con atto motivato.

Il dirigente scolastico, ai sensi dell'articolo 14 del d.m., procede alla valutazione del personale in periodo di formazione e di prova sulla base dell'istruttoria compiuta, con particolare riferimento ai “*Criteri per la valutazione del personale docente in periodo di formazione e di prova (definiti all'art. 4) e al Bilancio di competenze, analisi dei bisogni formativi e obiettivi della formazione (specificati all'art. 5)*” e al parere del Comitato.

La documentazione è parte integrante del fascicolo personale del personale docente ed educativo.

In caso di *giudizio favorevole* sul periodo di formazione e di prova, il dirigente scolastico emette provvedimento motivato di conferma in ruolo per il personale neoassunto; in caso di *giudizio sfavorevole*, il dirigente scolastico emette provvedimento motivato di ripetizione del periodo di formazione e di prova, indicando anche gli elementi di criticità emersi, individuando le forme di supporto formativo e di verifica del conseguimento degli *standard* richiesti ai fini della conferma in ruolo nell'anno scolastico successivo.

Nel corso del secondo periodo di formazione e di prova è obbligatoriamente disposta una verifica, affidata a un dirigente tecnico, per l'assunzione di ogni utile elemento di valutazione dell'idoneità del personale neoassunto.

Il dirigente scolastico richiede una visita ispettiva in corso di anno scolastico anche nel caso in cui dovessero manifestarsi gravi lacune di carattere culturale, metodologico-didattico e relazionale.

La relazione rilasciata dal dirigente tecnico è parte integrante della documentazione che sarà esaminata, in seconda istanza, dal Comitato di valutazione al termine del secondo periodo di formazione e prova. La conseguente valutazione potrà prevedere o il riconoscimento di adeguatezza delle competenze professionali e la conseguente conferma in ruolo oppure il mancato riconoscimento dell'adeguatezza delle competenze professionali e la conseguente non conferma nel ruolo ai sensi della normativa vigente.

La conclusione della procedura deve avvenire nel rispetto dei termini indicati e nei limiti temporali stabiliti, con riferimento alla chiusura dell'anno scolastico. I provvedimenti da adottare in caso di ulteriore esito sfavorevole dopo la sua ripetizione sono disciplinati dall'articolo 439 del d.lgs. 297/1994.

Riferimenti bibliografici

ROSSI M., *Periodo di prova personale docente neoassunto*, in “Notizie della Scuola, n. 5, 1-15 novembre 2015.

SPINOSI M., *Anno di formazione: una grande opportunità per le nuove leve*, in: *www.notiziedella-scuola.it*, (29/10/2015).

DAL BILANCIO DI COMPETENZE AL PORTFOLIO

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 informare i neoassunti 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.

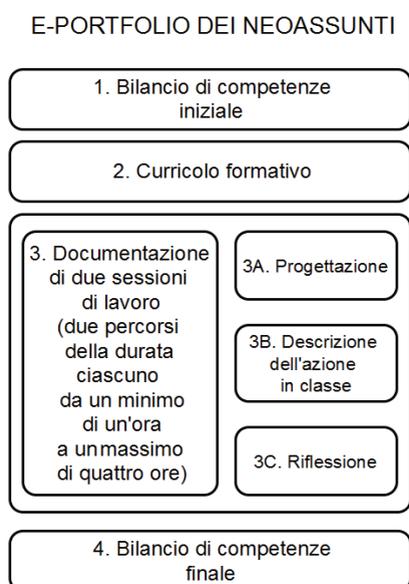
Quest'ultimo si articola in quattro diversi *step* che supportano il percorso riflessivo ovvero l'elaborazione del proprio curriculum formativo, l'analisi di due sessioni di lavoro, la costruzione di due bilanci di competenze (fig. 1).

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.

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 **curricolo 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 valutazione 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 es., 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 imprevisi 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 per-

metterà 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 permet-

tere 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 esterni, 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)

- a) Organizzazione delle 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)

- 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)

- 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*

L'OSSERVAZIONE IN CLASSE

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 dal-

la 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 destrutturare 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 all'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 lo-

ro 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*¹ 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 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 impor-

¹ *La scheda di osservazione SSGC*, Area Invalsi *Valutazione delle scuole*, responsabile D. Poliandri, in www.invalsi.it.

tante 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 produttivo 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. (1999), *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.
- DOYLE W. (1986), *Classroom Organisation and Management*, in M. Wittrock (ed), *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York.
- CARDARELLO R., ANTONIETTI M., BERTOLINI C., SCIPIONE L. (2015), *Insegnamento specialistico per il sostegno e insegnanti della scuola secondaria*, in *La formazione degli insegnanti iniziale e in servizio*, Convegno di studi, Università di Roma-Tre, Roma, 19-21 novembre 2015.

PEER TO PEER: FORMAZIONE TRA PARI

Paolo Senni Guidotti Magnani

Il percorso dell'*osservazione in classe*, di cui all'art. 9 del d.m. 850/2015 e al paragrafo 4 della c.m. 36167¹, 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 D.m. 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 iniziare*²

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 PDCA³;
- 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 punteggio).

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

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.

² 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).

³ 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 letteratura⁴ 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 valutativa⁵.

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 (2014-15)

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: pc 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.

⁴ 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.

⁵ Vedi il kit per il miglioramento della didattica “Nell'aula la scuola”, cit.

Situazioni di apprendimento

<i>Situazioni di apprendimento</i>	<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>	<i>Risultato atteso</i>
<i>Spiegazione</i>	Spiegazione verbale dell'argomento	Ascolto attivo	Numero di interruzioni accettabile e numero di domande
<i>Correzione di un compito scritto</i>	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
<i>Conversazione - discussione</i>	Presentazione dell'argomento e delle regole della discussione	Partecipazione, rispetto delle regole	Numero, distribuzione, congruenza e qualità degli interventi
<i>Attività cooperativa</i>	Suddivisione della classe in gruppi, assegnazione del compito e dei criteri di valutazione del prodotto, spiegazione delle regole (ad es., <i>cooperative learning</i>)	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 diffondersi nel tempo di comportamenti inclusivi
<i>Unità didattica sull'inclusione (educazione alla cittadinanza)</i>	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.

Esempio di Scheda 3

Istituto: _____

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

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

<i>Esperienza - Situazione di apprendimento</i>	<i>Descrittori condivisi*</i>	<i>Compilazione a cura del tutor**</i>	<i>Compilazione a cura del neoassunto (quando osserva)***</i>
Esperienza n. ___ <i>tutor insegna / neoassunto osserva</i> data _____ situazione di apprendimento: _____			
Esperienza n. ___ <i>tutor osserva / neoassunto insegna</i> data _____ situazione di apprendimento: _____			
Esperienza n. ___ <i>tutor insegna / neoassunto osserva</i> data _____ situazione di apprendimento: _____			
Esperienza n. ___ <i>tutor osserva / neoassunto insegna</i> data _____ situazione di apprendimento: _____			

Annotare:

- * 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 “specifica 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 interautosservativo*);
- 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.