

DOCUMENTO CONDIVISO IN COLLEGIO DEI DOCENTI DEL 01/04/2016**VALORIZZAZIONE PROFESSIONALE PER IL RICONOSCIMENTO DEL MERITO****LA NUOVA PROFESSIONALITÀ DOCENTE**

Il CCNL 2006-2009, art. 27 delinea il profilo professionale del docente, attraverso l'individuazione di "...competenze tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica".

Tali competenze sono:

1. disciplinari
2. psicopedagogiche
3. metodologico-didattiche
4. organizzativo-relazionali
5. di ricerca
6. di documentazione e valutazione

Nel 2011 per la prima volta, in Italia, abbiamo avuto un tentativo di descrizione del profilo docente. Con il DM 249/2010 si richiede il profilo del docente nella formazione iniziale in Italia. Queste competenze "costituiscono il fondamento dell'unitarietà della funzione docente".

1. disciplinari
2. psico-pedagogiche
3. metodologico-didattiche
4. organizzative e relazionali
5. sviluppo dell'autonomia delle istituzioni scolastiche
6. competenze linguistiche
7. competenze digitali
8. competenze didattiche per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità

La Legge 13 luglio 2015 n. 107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", nell' articolo 1ai commi 126, 127, 128, 129, 130, riporta i passaggi che riguardano in particolare la valorizzazione della professionalità docente.

CONTESTO E PROFESSIONALITÀ DOCENTE

Gli insegnanti giocano un ruolo cruciale nel sostenere le esperienze d'apprendimento dei giovani e degli adulti e sono attori chiave per lo sviluppo dei sistemi educativi e di conoscenza.

Un'educazione di alta qualità garantisce a chi apprende una maggiore soddisfazione e realizzazione, **migliori abilità sociali e più diversificate possibilità d'impiego. La professione docente, che s'ispira ai valori dell'inclusione e alla necessità di alimentare il potenziale di qualsiasi individuo in apprendimento, esercita un'influenza importante sulla società e svolge un ruolo vitale nel promuovere il potenziale umano e nel forgiare le future generazioni.**

I docenti devono avere gli strumenti adeguati per rispondere alle sfide, in continua evoluzione, della società della conoscenza **-ma anche parteciparvi attivamente- e per preparare le persone ad essere discenti autonomi per tutta la vita.**

Di conseguenza, i docenti devono essere in grado di riflettere sui processi di apprendimento ed insegnamento **attraverso un continuo coinvolgimento nelle conoscenze disciplinari, i contenuti curriculari, la pedagogia, l'innovazione, la ricerca e la dimensione sociale e culturale dell'educazione.**

E' necessario che la formazione dei docenti sia continua, radicata e forte, partecipata e funzionale al raggiungimento degli obiettivi di miglioramento dell'istituzione dove gli insegnanti operano.

Gli insegnanti giocano, inoltre, un ruolo fondamentale nel preparare i discenti al loro ruolo di cittadini europei. Devono, quindi, essere in grado di riconoscere e rispettare le differenti culture, ma anche d'identificare valori comuni condivisi.

Atteggiamento del docente orientato al miglioramento PROFESSIONALE

PER UNA NUOVA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

L'Istituto trae spunto da quanto riportato da Lidio Miato (psicologo dell'età evolutiva perfezionatosi presso L'Istituto di Ricerca IPRASE del Trentino)

Il centro del cambiamento di tutta questa innovazione culturale sta negli insegnanti: solo se essi cambiano possiamo costruire un ambiente formativo inclusivo di qualità. L'insegnante da funzionario (dove il controllo avviene solamente nella correttezza delle procedure attuate), dovrebbe diventare un professionista con ampi spazi di autonomia progettuale e di implementazione, di ricerca delle strade più efficaci per sviluppare le competenze, ma anche con l'obbligo di rendere conto all'utenza e alla società delle scelte operate e dei risultati raggiunti.

In questo secondo capitolo focalizzeremo la nostra attenzione sull'insegnante visto come motore del cambiamento nella direzione di una scuola maggiormente inclusiva, cooperativa e metacognitiva. Analizzeremo in particolare le caratteristiche di questa nuova professionalità docente per terminare con una proposta di sistema per la nostra comunità

Le caratteristiche dell'insegnante cooperativo metacognitivo

L'insegnante in questa prospettiva viene visto come un professionista che prima di operare, sottoscrive un patto con le famiglie e con gli studenti (contratti formativi), in cui vengono esplicitati gli obiettivi, i contenuti, le metodologie e le modalità di

verifica del percorso intrapreso e degli esiti conseguiti. È su questi cambiamenti di prospettiva e assunzioni di responsabilità, che si gioca il miglioramento dell'offerta formativa per tutti gli alunni e il destino di una scuola autonoma inclusiva di qualità.

Altro aspetto importante è quello di studiare quali caratteristiche debba avere un insegnante efficace per poter svolgere il proprio

lavoro nel migliore dei modi (vedi tabella 2.1) e la stessa cosa

vale anche per l'alunno. La ricerca psicopedagogica (Vygotskij, 1934; Cohen, 1999; Bandura, 2000; Johnson e Johnson, 1987; Dweck, 2000; Cornoldie il gruppo M.T.1987-2003) ha evidenziato che un alunno per essere creativo, deve avere spazi di autonomia e di scelta, credere in se stesso e nelle proprie possibilità di autorealizzazione; quindi avere occasioni di valutare possibili alternative, avere opportunità di sperimentare percorsi diversi per raggiungere un obiettivo e di compararli per valutarne i costi e i benefici per poter fare scelte consapevoli. Volendo creare questo senso di autoefficacia apprenditiva occorrono insegnanti che sappiano proporre e non imporre, aiutare e non comandare, orientare e non costringere, diversificare il proprio insegnamento e non spiegare solamente ex cathedra, valorizzare e motivare gli alunni e non mortificare le diversità. Allo stesso modo si possono formare degli alunni che s'interrogano continuamente sulle scelte operate, sugli errori commessi, sui risultati e sui successi conseguiti. Alunni (che possono risultare scomodi a certi insegnanti tradizionalisti) con ampi spazi di autonomia, capaci di cooperare, orientarsi, confrontarsi

costruttivamente per operare scelte consapevoli e raggiungere gli obiettivi concordati, differenziando, se necessario, i percorsi formativi. Anche la valutazione, sia dell'insegnante che dell'alunno (autovalutazione), dovrebbe essere equa e trasparente e fin dall'inizio, gli obiettivi da raggiungere e i criteri di valutazione dei percorsi e degli esiti ottenuti andrebbero concordati. In quest'ottica la valutazione andrebbe vista come occasione per capire meglio anzitutto se stessi, la complessità del mondo nel quale viviamo e il

processo di insegnamento apprendimento agito.

Per questi motivi i processi autovalutativi sia degli insegnanti, sia degli alunni, diventano importanti ai fini dell'autoregolazione perché permettono di capire l'efficacia dei percorsi intrapresi e dei risultati raggiunti. Occorre che gli insegnanti prestino diverse attenzioni pedagogiche all'ambiente apprenditivo e favoriscano un clima cooperativo metacognitivo utile alla formazione del futuro cittadino, per creare una comunità scientifica e fare in modo che i ragazzi si sentano parte attiva di questa.

Un apprendimento che sia più cooperativo e metacognitivo cambia radicalmente il ruolo e la professionalità dell'insegnante in classe. Questo cambiamento comporta un aumento di impegno da parte del docente, il quale deve progettare e precisare in modo analitico il lavoro di gruppo, prestando la massima attenzione alla chiarezza delle istruzioni, degli obiettivi, dei ruoli e dei comportamenti attesi, dei tempi e delle procedure di valutazione e di monitoraggio e nel contempo cercare di sviluppare negli alunni quella consapevolezza metacognitiva che li aiuta ad interiorizzare

l'apprendimento socializzato.

Nel far questo è molto importante che l'insegnante chiarisca ai ragazzi le proprie aspettative nei loro confronti, cioè i comportamenti attesi. Queste aspettative vanno poi discusse insieme e fatte proprie dai ragazzi come obiettivi da perseguire a breve, medio e lungo termine. **Attraverso questo tipo di pedagogia della proposta**, l'insegnante

cerca di concordare con i ragazzi non solo i comportamenti attesi, ma anche come fare per raggiungerli, attraverso quali mezzi, quali strategie, comportamenti, tipi di monitoraggio, di verifica, criteri di valutazione e momenti di riflessione metacognitiva.

L'insegnante all'interno di un approccio democratico cooperativo metacognitivo non è più un attore come nella didattica tradizionale, che spiega, fa vedere, interroga, valuta, organizza e indirizza, dicendo ai ragazzi cosa devono fare, ma un insegnante sempre più regista, che organizza e lavora dietro le quinte, che mostra agli attori (ragazzi) come devono fare, per poi ritirarsi e lasciare

a loro la scena. Un osservatore attento e grande conoscitore degli aspetti relazionali dell'apprendimento. Uno che individua le variabili in gioco e cerca di modificarle per rendere più favorevole l'autoapprendimento dei ragazzi.

Le competenze e le convinzioni che questo insegnante deve possedere sono tante e ora cercheremo di analizzare quelle che ci sembrano particolarmente significative (vedi tabella 1).

Come dovrà porsi il docente per tendere al miglioramento della propria professionalità

Caratteristiche della nuovaprofessionalità docente

Le convinzioni e le caratteristiche personali

- 1) Modificare la convinzione che la principale guida e fonte di apprendimento per gli alunni sia l'insegnante
 - 2) Essere autocritico, riflessivo, possedere una buona autostima, sapere autoregolarsi, ottimizzare e monitorare il proprio tempo;
 - 3) Mettersi in gioco per primo e fungere da modello positivo esperto
 - 4) Essere democratico, entusiasta, positivo, motivato
 - 5) Credere nel lavoro di squadra sia degli alunni, sia degli insegnanti
- Il confronto con gli studenti e l'extrascuola
- 6) Favorire la comunicazione interattiva tra i ragazzi
 - 7) Stimolare lo sviluppo delle varie capacità metacognitive
 - 8) Monitorare insieme agli alunni i prodotti formativi e i processi cognitivi dei singoli e del gruppo
 - 9) Favorire l'appartenenza alla classe, l'identità, il lavoro di gruppo e l'interdipendenza positiva
 - 10) Instaurare un rapporto costruttivo con le famiglie e con il territorio

La valorizzazione di ciascun ragazzo

- 11) Conoscere e favorire modi diversi di apprendere e di fare esperienza
- 12) Valorizzare i punti di forza dei ragazzi e migliorare la loro autostima
- 13) Valorizzare la partecipazione
- 14) Ascoltare attivamente, ricercare soluzioni mediate e condivise, stimolare i ragazzi ad intervenire indicando quali abilità trasversali ci si aspetta vengano apprese
- 15) Delegare parte della propria autorità, favorire la responsabilità individuale e di gruppo, aiutare la riflessione metacognitiva sui processi attuati e sugli esiti raggiunti

La gestione delle dinamiche di classe

- 16) Concordare le regole della classe e le relative sanzioni riparatorie
- 17) Progettare la propria lezione in modo flessibile, prevedendo momenti di contrattazione dove gli studenti possano scegliere tra più alternative
- 18) Condividere con i ragazzi le scelte educative, le metodologie e i criteri di valutazione degli apprendimenti (contratti formativi)
- 19) Agire in modo coerente
- 20) Insegnare le abilità sociali anche attraverso l'interdipendenza positiva dei ruoli

Le convinzioni e le caratteristiche personali

- 1) Modificare la convinzione che la principale guida e fonte di apprendimento per gli alunni sia l'insegnante stesso**

Ci sono agenzie e reti informative più potenti della scuola. Pensiamo ad esempio alle possibilità offerte da internet, ma anche alle possibilità che gli alunni assumano alcune funzioni tipiche dell'insegnante, lavorando insieme nel gruppo (es. l'ascoltare attentamente le opinioni dei compagni, decidere quale strada intraprendere per risolvere un problema, stabilire come impiegare

il tempo assegnato dall'insegnante, come utilizzare le risorse a disposizione,...). Gli alunni sono bombardati continuamente dalle informazioni: il problema non è aggiungerne ancora, ma aiutare ragazzi a organizzarle, compararle, valutarle; capire dove possono trovarne delle altre e come fare per sopperirle e dare loro un valore adeguato.

Operando in questo modo c'è un cambiamento di ottica, di prospettiva da parte dell'insegnante, che non si sente più solamente dispensatore di saperi, ma facilitatore nell'apprendimento di quegli strumenti che permettano una maggior organizzazione, gestione e valutazione di tutte queste informazioni.

2) Essere autocritico, riflessivo, possedere una buona autostima, saper autoregolarsi, ottimizzare e monitorare il proprio tempo.

L'insegnante deve accettare le sfide educative, anche quelle difficili da realizzare e che prevedono un forte impegno; è fondamentale che si aggiorni continuamente e che studi le strategie più efficaci di insegnamento; che imponga il suo lavoro come occasione di ricerca-azione; che monitori il suo comportamento, per trovare il modo migliore di relazionarsi con i ragazzi, di aiutarli, di orientarli, di consigliarli.

Per sviluppare queste abilità professionali e relazionali, un approccio positivo ai problemi facilita la convinzione che si può sempre trovare una soluzione e superare brillantemente le varie prove che si presentano quotidianamente (empowerment).

È importante che si senta un buon ricercatore e che non tema il confronto continuo, consapevole del fatto che può continuamente migliorare e rendere più efficace il proprio lavoro e il proprio tempo. Dovrebbe cercare di sviluppare le abilità metacognitive di ripensare e controllare continuamente quanto fatto, analizzare e valutare le possibili alternative, le strategie più efficaci l'ottimizzazione del tempo a disposizione.

3) Mettersi in gioco per primo e fungere da modello positivo esperto

Se vogliamo, ad esempio, che i ragazzi imparino un metodo di studio, iniziamo col far vedere loro come noi studiamo; poi confrontiamo il nostro metodo di studio con il loro e cerchiamo di individuare i punti forti e deboli di ciascun sistema, in modo che ciascuno costruisca quello più adatto a se stesso; se viceversa, vogliamo aiutarli a scrivere testi regolativi, dobbiamo per primi metterci in gioco facendo vedere come noi scriviamo un testo di questo genere. Successivamente, attraverso la discussione collettiva insieme o a piccoli gruppi, abituiamo gli alunni al confronto e a prendere maggior consapevolezza di quanto stanno facendo. Attraverso l'analisi dei punti forti e dei punti deboli del modello proposto, si possono cercare insieme altri contesti dove quel modello possa essere utilizzato efficacemente. In tal modo si aiutano i ragazzi a compiere una generalizzazione del modello e a costruire modalità adatte alle loro caratteristiche personalologiche

, più rispondenti ai loro bisogni e alle loro capacità.

4) Essere democratico, entusiasta, positivo, motivato

Al docente dovrebbe piacere insegnare, stare con i ragazzi, aiutarli a valorizzare i loro talenti, sperimentare con loro la democrazia, la libertà delle scelte consapevoli, la condivisione e il rispetto

reciproco, la solidarietà... Solo chi fa con entusiasmo il proprio lavoro riesce a trasmettere questo entusiasmo.

La democrazia richiede meno competizione all'interno del gruppo classe e più cooperazione, più condivisione dei valori e delle norme di solidarietà attiva, positiva e partecipata. Questo vale per l'insegnante, ma deve valere anche per ciascun ragazzo.

5) Credere nel lavoro di squadra sia tra gli alunni, sia tra gli insegnanti

Occorre essere convinti che il lavoro di gruppo non è tempo sprecato, ma tempo speso bene, che sviluppa l'apprendimento socializzato e mette a disposizione degli altri le varie competenze. La stessa cosa può valere per gli insegnanti.

Lavorare, ad esempio, con un collega che condivide queste idee e metta a disposizione le proprie competenze, permette innanzitutto una maggior gratificazione e sicurezza, sia nella progettazione che nella realizzazione di esperienze educative. Se poi è possibile operare in contemporaneità nella classe durante un lavoro cooperativo metacognitivo, allora gli insegnanti potranno essere maggiormente creativi, fornirsi feedback, analizzare e valutare meglio assieme i punti forti e quelli deboli delle attività.

La videoregistrazione delle lezioni cooperative metacognitive permette una rivisitazione dell'esperienza a distanza, una valutazione e una riprogettazione comune utile per le volte successive e ciò si può fare solamente se sono presenti almeno due insegnanti contemporaneamente.

Ci si sente più sicuri se si è almeno in due ad affrontare le lezioni cooperative o a presentare il progetto al collegio docenti e al capo d'istituto, o ancora nel richiedere uno spazio più grande, un'aula di tipo multimediale o un auditorium, dove sia possibile riunirsi in più classi.

Se non fosse possibile collaborare con più colleghi, allora si può ricorrere all'aiuto di un volontario esterno: una persona adeguatamente preparata che funga da osservatore. L'osservatore non può partecipare alla lezione cooperativa, ma deve restare in disparte e osservare quanto concordato tra l'insegnante e la classe (ad esempio il modo in cui i ragazzi si aiutano reciprocamente, quali ostacoli incontrano, come svolgono i ruoli assegnati,...). L'osservazione può essere a schema libero oppure guidata da appositi strumenti (ad esempio tabelle di registrazione a doppia entrata); può inoltre essere continua (per tutta la durata del

tempo della lezione) o a intervalli temporali fissi oppure variabili (è meglio preferire questa seconda modalità per non creare un effetto aspettativa da parte dei ragazzi, che possono intuire che l'osservatore registrerà il loro comportamento, ad esempio ogni cinque minuti).

Il confronto con gli studenti e l'extrascuola

6) Favorire la comunicazione interattiva tra i ragazzi

È importante che gli alunni possano passare da un ruolo più passivo, inteso come ascoltatori e fruitori di informazioni, a uno più attivo e partecipativo. La comunicazione interattiva e la riflessione nel gruppo, favoriscono anche l'acquisizione delle competenze personali e la generalizzazione degli apprendimenti. I ragazzi imparano ad argomentare le proprie idee, a difenderle, a vederle da angolazioni diverse e in contesti diversi. In questo modo costruiscono una rete di relazioni tra i concetti, sedimentando e generalizzando gli apprendimenti.

Una didattica per problemi, con domande aperte, è fonte di democrazia, perché permette agli alunni di essere protagonisti, padroni del loro tempo e delle loro idee, anziché limitarsi a fornire la sola risposta giusta voluta dall'insegnante direttivo. Le domande aperte (come ad esempio: "si vive meglio in montagna o in pianura?") permettono più di una risposta corretta, dando così dignità alle varie competenze dei ragazzi. In tal modo essi si sentono stimolati ad impegnarsi nella discussione, a esporre con chiarezza le proprie idee, ad argomentarle e a difenderle senza paura di sbagliare, potendole anche modificare grazie alle obiezioni o agli altri punti di vista.

7) Stimolare lo sviluppo delle varie capacità metacognitive

Le domande chiuse del tipo sì o no ("La formica ha quattro zampe? [sì] [no]), oppure quelle a completamento ("La formica ha zampe"), non favoriscono il confronto, lo scambio di opinioni e lo sviluppo delle capacità metacognitive; cosa che avviene, invece, con domande aperte da sviluppare nel piccolo gruppo. Infatti

le domande aperte a diverse soluzioni ("E' più forte la formica o l'elefante?") promuovono il processo interattivo "faccia a faccia" e l'interesse degli alunni che generalmente si lasciano coinvolgere attivamente nel lavoro di gruppo. Occorre però prestare attenzione alla chiarezza del compito, perché spesso i ragazzi sono disimpegnati e disattenti in quanto non hanno capito bene cosa devono fare, non hanno chiarezza dell'obiettivo da raggiungere, né del ruolo da giocare all'interno del gruppo, né di cosa ci si attende da loro.

8) Monitorare insieme agli alunni i prodotti formativi e i processi cognitivi dei singoli e del gruppo.

Per far questo occorre costruire degli strumenti di controllo del processo apprenditivo del gruppo e di ciascun alunno; utili a tal fine possono essere delle semplici domande metacognitive alle quali rispondere al termine di ogni fase

del lavoro programmato ("Ci sembra che il lavoro fin qui svolto sia soddisfacente? Perché? I tempi programmati sono stati rispettati? Se no, perché?"). Funzionali possono essere anche strumenti di

controllo, quali tabelle a doppia entrata con le quali registrare la frequenza di alcuni comportamenti che si vogliono monitorare, per vedere se la frequenza aumenta o diminuisce. L'intento educativo varierà a seconda se vogliamo che quei comportamenti siano incrementati o viceversa annullati (pensiamo all'insegnamento di determinate abilità sociali oppure all'eliminazione di determinati comportamenti problematici).

9) Favorire l'appartenenza alla classe, l'identità, il lavoro di gruppo e l'interdipendenza positiva

L'interdipendenza positiva viene vissuta dal ragazzo come la convinzione di aver bisogno dei compagni per raggiungere l'obiettivo, che però non può essere raggiunto senza il proprio apporto; unendo le forze e le idee si possono superare meglio

i vari problemi e ci si sente importanti per gli altri ("Non posso mancare, perché senza di me il lavoro non può essere concluso").

L'interdipendenza positiva favorisce la costruzione dell'identità, nel senso che aiuta il ragazzo a scoprire chi è, a sentirsi accettato e riconosciuto dagli altri a scuola, in classe, nel gruppo di amici, nello sport, in famiglia e nei vari gruppi sociali. Ciascun individuo ha bisogno di costruire qualcosa di riconoscibile dagli altri che sia stabile nel tempo.

Anche le caratteristiche attribuite alla persona devono avere la valenza della stabilità. Tutti devono dire: "E' un bravo ragazzo", oppure "E' un ragazzo svogliato, che va male a scuola". Ci deve essere una certa coerenza tra le attribuzioni di identità e i comportamenti attuati dal ragazzo, perché queste attribuzioni creano aspettative che condizionano i comportamenti: "Faccio quello che gli altri si aspettano da me"; "Devo essere me stesso, una persona unica, riconoscibile agli altri, ben identificato (nel bene e nel male) e non 'uno, nessuno, centomila' come nella commedia pirandelliana".

È importante avere aspettative positive nei confronti dei ragazzi, aiutare la formazione dell'identità sociale positiva nel gruppo dei pari, enfatizzare le capacità e le potenzialità di ciascuno e fare in modo che il gruppo le riconosca e

le utilizzi per raggiungere i propri obiettivi. Dobbiamo cercare di evitare il pericolo di orientare i ragazzi all'insuccesso, prospettando delle aspettative negative o delle sfide di basso livello, per non incorrere nell'effetto Pigmalione ("Poveretto, diamogli da fare cose facili, altrimenti non ce la fa"; "E' inutile farlo provare, tanto sappiamo che risultati può dare"; "Non possiamo dargli quel compito impegnativo come gli altri, altrimenti va in crisi di autostima;...").

10) Instaurare un rapporto costruttivo con le famiglie e con il territorio

Solo lavorando in sinergia con le famiglie e le altre agenzie educative e territoriali, possiamo rendere più efficace il progetto formativo e aiutare gli studenti a costruirsi un'identità sociale. A tal fine possono essere utili i contratti formativi che si instaurano con le famiglie e i patti territoriali che hanno lo scopo di creare sinergie tra le varie agenzie formative ed aiutare il ragazzo a costruirsi un proprio "progetto di vita". Gli obiettivi da perseguire debbono essere chiari a tutti e soprattutto condivisi; secondariamente occorre confrontarsi sulle strategie migliori da mettere in campo per raggiungerli; terzo bisogna precisare bene "chi fa che cosa", quindi gli impegni degli insegnanti, delle famiglie, dell'ente locale e delle altre agenzie territoriali coinvolte nel progetto educativo.

La valorizzazione di ciascun ragazzo

11) Conoscere e favorire modi diversi di apprendere e di fare esperienza .

Promuovere e valorizzare i diversi stili apprenditivi e le diverse intelligenze duttili; variare le tipologie dei linguaggi utilizzati e dare continuità al lavoro, richiamando alla memoria le conoscenze pregresse, attivando organizzatori logici e anticipati; far fare esperienze ai ragazzi di lavoro di gruppo, di laboratorio, di stage al di fuori della scuola, di cooperative scolastiche, dove

l'esperienza è vista come esercizio del comportamento che incarni un valore (situated learning), diventano per l'insegnante cooperativo metacognitivo, obiettivi verso i quali tendere. La lezione frontale, per quanto sia interattiva, permette a un solo alunno per volta di intervenire o di esercitarsi attivamente (ad esempio svolgere un esercizio alla lavagna). Non è la stessa cosa ascoltare qualcuno che ragiona a voce alta o sperimentare di persona la situazione apprenditiva.

Il lavoro per piccoli gruppi coinvolge contemporaneamente più ragazzi che possono ragionare insieme e sperimentare nuove situazioni apprenditive. I gruppi possono chiarire e tradurre i concetti in un linguaggio a loro più vicino e più comprensibile

(pensiamo ai concetti matematici, scientifici, storici, geografici, troppo spesso veicolati attraverso termini tecnici, specialistici, nozionistici e analitici). Nei gruppi eterogenei per capacità cognitive, anche studenti che non hanno inizialmente compreso un concetto, possono avvantaggiarsi dalle spiegazioni del compagno che invece ha capito.

Il disaccordo e il conflitto cognitivo nel gruppo dei pari possono essere un'occasione di apprendimento ulteriore per tutti, di chiarificazione, di collegamenti tra i concetti, di generalizzazione. Infine, la scelta di un metodo (a volte molto comodo per l'insegnante e meno impegnativo) di lasciare i ragazzi per molto tempo impegnati a svolgere compiti scritti individuali nel proprio banco, soprattutto con gli alunni che presentano difficoltà di apprendimento, può essere la causa prima della demotivazione e del basso rendimento scolastico (Cohen, 1999).

Gli studenti più deboli generalmente non hanno ben chiare le finalità educative di ciò che stanno facendo, non sanno come procedere per completare il compito con successo, come monitorare il

loro comportamento per sapere se stanno procedendo o meno verso l'obiettivo e su come potrebbero fare per avere risultati migliori. Inoltre vedono il compito, il più delle volte, come poco interessante e coinvolgente; di conseguenza, si distraggono spesso e si impegnano poco, rendendo meno produttivo il loro tempo a disposizione. Questi problemi, invece, potrebbero essere superati

con metodologie di gruppo più coinvolgenti e motivanti, attraverso

cui gli alunni in difficoltà potrebbero ricevere aiuto dai loro compagni ed essere valutati non solo a livello individuale, ma

anche per il lavoro complessivo del gruppo.

12) Valorizzare i punti di forza dei ragazzi e migliorare la loro autostima

È importante non sottolineare subito i punti deboli degli alunni, ma

cominciare dalla valorizzazione e dal positivo. L'insegnante può affiancare il ragazzo, aiutandolo e incoraggiandolo ad accettare le sfide, a vivere l'errore come risorsa per capire meglio il processo apprenditivo attuato e l'efficacia o meno delle strategie utilizzate per raggiungere l'obiettivo; è molto utile far prendere coscienza ai ragazzi delle potenzialità e del ruolo che lo sforzo e l'impegno giocano nel successo scolastico, insegnando a verbalizzare convinzioni positive del tipo: "Questo lavoro lo so fare"; "So che con la volontà, l'impegno e lo sforzo continuato posso ottenere buoni risultati"; "Mi sento stimato e ben voluto dai miei compagni di classe, perché sanno che sono leale e affidabile".

Queste convinzioni influenzano le prestazioni, sostenendo o contraddicendo le loro reali capacità (Pellai et alii, 2002). Più i ragazzi sono convinti di essere capaci, di svolgere con successo un compito (senso di autoefficacia) e più facilmente ottengono risultati

positivi; mentre al contrario, anche a parità di capacità cognitive, quei ragazzi che sono convinti di non essere all'altezza, che il compito sia troppo difficile per loro e le possibilità di insuccesso molto elevate, tenderanno a commettere errori, anche banali e a ottenere insuccessi prestazionali.

Da ciò consegue quanto sia importante sostenere l'autostima dei ragazzi e le loro convinzioni positive nei confronti delle sfide cognitive. Un buon livello di autostima legato all'autoefficacia prestazionale ("Credo di essere in grado di accettare questa sfida e vincerla, di poter riuscire a superare le difficoltà che incontro") si associa a un maggior e miglior benessere e qualità della vita scolastica (Bandura, 2001).

13) Valorizzare la partecipazione con lodi orientate all'utilizzo di buone strategie apprenditive e regalare del tempo agli altri assumendo degli incarichi utili a tutti

Dweck (2000) ha individuato tre tipologie di lodi:

- a) lodi orientate al Sé;
- b) lodi orientate al risultato;
- c) lodi orientate alle strategie.

a) Le prime si rivolgono alle abilità possedute rispetto ad un determinato compito ("Bravo!"; "Sei molto intelligente!"; "Sei un campione!"; "Meglio di così non si può";...);

b) le seconde si rivolgono al risultato ottenuto dal lavoro individuale o di gruppo ("L'esercizio è tutto giusto"; "Hai fatto giusto sette problemi su sette"; "Hai applicato il modello in modo corretto"; "Avete svolto un lavoro di gruppo eccellente";...);

c) le terze si rivolgono all'uso delle strategie utilizzate per portare a termine il lavoro assegnato, anche raffrontate a quelle precedentemente utilizzate e all'impegno profuso ("Complimenti, il procedimento del problema era corretto, pur avendo fatto qualche errore di calcolo"; "Hai svolto tutte le fasi del lavoro, dimostrando serietà e impegno"; "Ti ringrazio di aver aiutato i tuoi compagni a portare a termine con successo il lavoro assegnato"; "Rispetto al lavoro precedente, questo lo hai svolto con maggior impegno e precisione";...).

Le lodi del punto (a) esprimono un giudizio sulle abilità, sull'e competenze possedute, che fanno parte della persona, del sentirsi più o meno intelligente e quindi sono difficilmente modificabili nel

breve periodo. Inoltre sono spesso vissute come tentativi di controllo della persona da parte dell'adulto, soprattutto durante

la preadolescenza e l'adolescenza. Esse incidono sulla percezione del Sé, della propria autostima e il più delle volte sono vissute come

intrusive, con il risultato di demotivare il ragazzo anche quando la lode è positiva (il ragazzo può pensare: "Mi dice così perché

pensa che non sia capace"; "Mi tratta come una persona stupida"; "se dice così, vuol dire che ha poca stima di me";...). Le lodi del punto (b), quelle orientate al risultato, sono spesso vissute come neutre, perché vanno ad intaccare poco le convinzioni dei ragazzi, che possono attribuire il loro successo sia all'impegno profuso, sia ad eventi esterni quali la fortuna, l'aiuto ricevuto, la simpatia dell'insegnante nei loro confronti, sia alle proprie capacità e competenze.

Infine, le lodi del punto (c), quelle orientate alle strategie, sono generalmente vissute come motivanti, perché incoraggiano l'alunno a trovare strategie sempre più efficaci ed efficienti, lo spingono a terminare il compito assegnato, enfatizzando l'impegno profuso nel lavoro. Sono lodi che sorreggono il percorso effettuato, la costanza e l'impegno nel lavoro, gli esiti raggiunti e il rilancio di nuove sfide per migliorare l'efficacia delle strategie. Queste diverse tipologie di lodi evidenziano come il processo motivazionale non sia attivato

dalla lode in sé, ma dall'interpretazione che il soggetto può darne. A seconda del pensiero attivato la lode può diventare uno stimolo motivante oppure demotivante. Diversi fattori possono determinare

l'interpretazione e i pensieri relativi, come le credenze che ciascuno di noi ha in determinate situazioni, la propria autostima e immagine di Sé, le teorie implicite della mente, fino ad arrivare agli stili attributivi utilizzati per spiegare il proprio successo o insuccesso, alla percezione di quanto sono attrattivi e sfidanti gli obiettivi e al senso di empowerment che ciascuno di noi possiede.

Occorre anche promuovere nei nostri ragazzi l'idea che è bello e importante fare qualcosa per gli altri, regalare del proprio tempo per il benessere comune. Quest'idea è alla base di tutto l'approccio cooperativo metacognitivo e se questa viene capita e attuata, allora l'attuazione di questa metodologia sarà tutta in discesa. Un'applicazione di questo principio la possiamo trovare nell'assumere degli incarichi funzionali al benessere di tutta la classe e al sentirsi appartenenti ad una comunità apprenditiva e democratica (pensiamo ai vari incarichi come il distributore e il

raccogliatore dei quaderni, il responsabile del ricambio dell'aria in classe, il responsabile del segnalare i compiti agli assenti, il responsabile della raccolta dei buoni pasto per la mensa, il responsabile dell'organizzazione dei compleanni, il responsabile del benessere delle piante,...);

14) Ascoltare attivamente, ricercare soluzioni mediate e condivise; stimolare i ragazzi ad intervenire indicando quali abilità trasversali ci si aspetta vengano apprese.

Bisogna esplicitare le abilità trasversali che l'insegnante vuole vengano apprese dai ragazzi, prestando particolare attenzione alle abilità di ascoltare, parafrasare, incoraggiare i compagni, dare il proprio contributo, aiutare i compagni, non reagire in modo valutativo, imparare a superare i conflitti e raggiungere il consenso, rispettare il proprio turno di discussione, parlare pacatamente e con gentilezza, rispettare gli altri,... Sono queste alcune abilità che innanzitutto devono essere agite dall'insegnante, il quale diventa un modello esperto per tutti i ragazzi. Importanti diventano anche le capacità di saper gestire i conflitti, dove la verità non sta mai tutta da una parte e dove occorre comprendere le ragioni dell'uno e dell'altro. Successivamente cercare quella mediazione che trovi una nuova posizione, un nuovo equilibrio, dove ciascuno ritrovi parte delle proprie argomentazioni, ma non tutte. Una buona soluzione è quella dove non ci siano perdenti e dove entrambi i contendenti trovino accolte almeno in parte le loro ragioni.

15) Delegare parte della propria autorità, favorire la responsabilità individuale e di gruppo, aiutare la riflessione metacognitiva sui processi attuati e sugli esiti raggiunti

Il lavoro di gruppo cambia notevolmente il ruolo dell'insegnante, che deve delegare molta della sua autorità ai ragazzi, i quali di conseguenza acquisiscono tutta una serie di responsabilità: portare a termine il lavoro assegnato nel migliore dei modi, aiutare i propri compagni a raggiungere gli obiettivi del gruppo, superare insieme le varie difficoltà che si incontrano, svolgere in modo competente i ruoli assegnati, valutare il prodotto del gruppo e il percorso effettuato,...

Quando un gruppo riesce tranquillamente a lavorare da solo, ad interagire nella discussione in modo costruttivo e portare a termine il compito, allora vuol dire che l'autorità è stata delegata e i ragazzi si sentono responsabili del loro lavoro e dei loro comportamenti.

Il segreto di questo lavoro autonomo sta nell'organizzazione accurata e nella chiarezza degli obiettivi, dei ruoli da giocare, de

i metodi di valutazione del prodotto e del processo del lavoro di

gruppo. La chiarezza si ottiene se si adotta il sistema più semplice possibile mediante il quale i ragazzi vengono preparati in anticipo al lavoro collettivo, conoscendo bene gli obiettivi da raggiungere, i ruoli che ciascuno dovrà assumere, le regole che dovranno rispettare, gli strumenti a loro disposizione, i criteri di valutazione che potranno utilizzare,...

Il contratto formativo diventa lo strumento principe della gestione dei gruppi cooperativi meta cognitivi.

È importante che il gruppo riveda insieme all'insegnante come ha lavorato e come ha migliorato il proprio stile cooperativo (riflessione che può avvenire sia discutendo tutti o in piccolo gruppo, oppure scrivendo prima singolarmente le proprie valuta

zioni, per poi confrontarsi insieme a diversi livelli); è attraverso il

confronto stimolato con domande aperte che si promuove la consapevolezza metacognitiva, dando la possibilità ai ragazzi di precisare meglio il proprio pensiero, di sostenerlo e rispondere ai dubbi degli interlocutori, di vagliarlo alla luce delle obiezioni, delle contrapposizioni, di analizzare le alternative,... Anche l'errore diventa occasione di riflessione e confronto su qualsiasi le strategie più efficaci o per prendere maggior consapevolezza dei processi cognitivi attuati.

La gestione delle dinamiche di classe

16) Concordare le regole della classe e le relative sanzioni riparatorie

Occorre creare una comunità democratica basata sulla cooperazione e sulla metacognizione, dove i ragazzi abbiano la possibilità di riflettere e sperimentare questo tipo di convivenza, incominciando dal concordare insieme le regole della classe e le relative sanzioni riparatorie (la convinzione positiva dovrebbe essere: "Quando mi rendo conto di aver causato un danno, devo fare qualcosa per ripararlo"). In questa comunità tutti devono avere la possibilità di esprimersi liberamente senza paura di essere giudicati negativamente, né tanto meno derisi. I contributi devono

essere ben accettati da tutti e l'insegnante deve dare il buon esempio e non permettere che qualcuno faccia delle critiche negative sull'intervento stesso ("Quello che dice Maria non è fuori luogo, perché potrebbe succedere che..."). Bisogna invece abituarci a ringraziare tutti per aver voluto dare il proprio apporto alla discussione del gruppo. Anche la valutazione dell'insegnante inizierà sempre dalla valorizzazione delle cose positive, per poi individuare i punti deboli che devono essere migliorati e quindi prospettare delle strategie utili a far progredire le competenze.

17) Progettare la lezione in modo flessibile prevedendo momenti di contrattazione dove gli alunni possano scegliere tra più alternative

Pensiamo a come può essere formativa la scelta fatta insieme degli obiettivi, del tema, delle modalità di lavoro, dell'ordine di esecuzione, dei tempi, delle ricompense, dei momenti di confronto e di elaborazione a piccoli gruppi, di riflessione metacognitiva a livello di intergruppo (alternanza tra momenti di relazione insegnante-alunni e momenti di relazione solo tra compagni). Dare libertà di scelta ai ragazzi promuove anche l'assunzione di responsabilità e il coinvolgimento attivo nei processi apprenditivi. A tal fine può essere utile fare dei contratti formativi d'aula con i ragazzi e far scegliere loro tra alcune alternative: "Quali tra questi argomenti affronteremo per primo?"; "Quali tra queste modalità di lavoro volete attuare?"; "Preferite una verifica individuale scritta o un'interrogazione orale?";...

18) Agire in modo coerente

L'insegnante è un modello per gli alunni, deve dare l'esempio e agire di conseguenza. La scarsa coerenza crea disagio e disaffezione nella classe, comportamenti negativi e distruttivi, insoddisfazione e crisi d'identità. Quando il modello di gestione della classe non è condiviso dall'intero consiglio di classe, si possono verificare incoerenze didattiche che portano spesso a situazioni conflittuali con i ragazzi e le famiglie. Per questo motivo, utili possono essere i contratti formativi tra docenti che chiariscano bene il modello di gestione della classe e i comportamenti da attuare per rispettare e far rispettare le regole concordate con i ragazzi (ad esempio regole e sanzioni riparatorie condivise da tutti, sottoscritte dagli insegnanti e dai ragazzi e appese in classe in un posto ben visibile).

19) Condividere con i ragazzi le scelte educative e i criteri di valutazione degli apprendimenti

Coinvolgere i ragazzi nelle scelte permette di farli sentire parte attiva nella progettazione curricolare e favorisce la motivazione all'impegno; anche nella valutazione è importante far vedere come si reperiscono i dati che saranno oggetto di giudizio e quale peso verrà a questi attribuito (ad esempio verranno assegnati 5 punti se non ci sono errori ortografici, 4 punti se ce ne sono da uno a cinque, 3 punti se ce ne sono da 6 a 10, 2 punti se ce ne sono da 11 a 15 e 1 punto se ci sono più di 15 errori). Questo è un passaggio molto utile per insegnare ai ragazzi ad autovalutarsi e a confrontare la propria autovalutazione con quella dell'insegnante; quando l'autovalutazione e la valutazione coincidono, allora vuol dire che c'è sintonia tra di loro.

20) Insegnare le abilità sociali anche attraverso l'interdipendenza positiva dei ruoli

Una classe dove si sta bene è quella in cui ognuno ha ben chiari i compiti e i ruoli da giocare al suo interno; per questo è importante dedicare un congruo tempo all'organizzazione sociale della classe, dove ciascuno partecipa con ruoli diversi al benessere di tutti.

L'insegnante, oltre a insegnare le abilità sociali, le deve rinforzare continuamente, sottolineando i comportamenti prosociali e cercando di trovare alternative a quelli antisociali; nel piccolo gruppo i ruoli sociali da attivare possono essere il controllore del volume della voce, il controllore del tempo, il responsabile dei materiali, l'incoraggiatore, il chiarificatore, il moderatore. Questi ruoli vanno

bene chiariti e definiti con i ragazzi, in modo che ognuno capisca bene "chi fa che cosa e come", rammentando che ci possono essere

ruoli orientati al conseguimento del compito e ruoli orientati alla coesione e al benessere del gruppo e che occorre saperli dosare bene se vogliamo che i gruppi funzionino adeguatamente.

In conclusione la professionalità docente per la valorizzazione del merito
Anche con riferimento al codice deontologico delibera del 9 settembre 2015

Fissa il seguente Profilo professionale

- **L'etica del cambiamento** in adozione di un comportamento responsabile verso la propria crescita professionale in funzione delle priorità fissate nel RAV
- **L'etica della condivisione** nelle relazioni con l'intera comunità professionale, all'interno ed all'esterno dell'istituzione, in funzione dei bisogni di ciascun alunno
- **L'etica della Trasparenza** in adozione di un comportamento fattuale incline alla rendicontazione costante, nel micro e nel macro, dei processi attivati e dei risultati raggiunti nell'ambito dei vari livelli di gestione del fatto educativo/formativo.

LIVELLI DI PRESTAZIONE PER LA VALORIZZAZIONE DEL MERITO E PERFORMANCES
ATTESE

- ***Dimensione della conoscenza della disciplina ed interazione con la comunità***
- livelli di padronanza disciplinare e loro utilizzo per l'organizzazione di UDA orientate alle competenze chiave
- Qualità delle relazioni professionali efficaci per lo sviluppo di collegamenti interdisciplinari all'interno del gruppo di studio e di lavoro.
- Qualità nell'utilizzo delle tecnologie informatiche e dei mezzi di comunicazione e partecipazione ai processi attivati dall'istituzione per l'innalzamento delle competenze degli alunni.
- ***Dimensione psico-pedagogica***
 - Analisi e studio dei ritmi e delle caratteristiche di apprendimento dei propri alunni ed elaborazione di percorsi per la realizzazione del successo formativo (classi aperte, capovolte, potenziamento)
 - utilizzo di strategie di autovalutazione e di pensiero critico negli alunni attraverso la condivisione dei percorsi
- ***Dimensione metodologica***
 - Realizzazione di strategie metodologiche differenziate e utilizzo di strumenti di gestione e documentazione degli esiti
 - Qualità della conoscenza e dei livelli di utilizzo di strumenti di osservazione e di valutazione dell'efficacia dei percorsi didattici.
- ***Dimensione relazionale***
 - Gestione delle dinamiche relazionali, qualità dell'ascolto, dell'attenzione e della cura del clima della classe/gruppo
 - Qualità della collaborazione con i colleghi scuola e cura delle relazioni efficaci per il raggiungimento degli obiettivi istituzionali
 - Qualità e livelli di autoanalisi critica e costruttiva ed elaborazione di strumenti diagnostici per l'aggiornamento del proprio portfolio professionale
 - Livelli di qualità del coinvolgimento e del dialogo costruttivo con i genitori per incrementare l'accreditamento istituzionale ed il senso di appartenenza
 - Disponibilità e qualità della pratica della trasparenza e dell'etica nelle relazioni professionali, in conformità a quanto descritto nel codice etico d'Istituto

Dimensione degli esiti

Qualità dell'impegno professionale per migliorare le prestazioni degli alunni tese al raggiungimento degli esiti adeguato alle potenzialità di ciascuno

COMPETENZE ORGANIZZATIVE E DI RICERCA

➤ ***Dimensione organizzativa***

- disponibilità e qualità del tempo significativo dedicato all'aspetto organizzativo e alle attività non di insegnamento che sono parte integrante delle sperimentazioni e della mission istituzionale
- disponibilità e qualità di partecipazione agli organi di gestione della scuola e a svolgere gli incarichi assegnati dal Dirigente Scolastico

- disponibilità e qualità di collaborazione con altre scuole, enti, istituzioni ed agenzie territoriali
- disponibilità e qualità della flessibilità nelle relazioni, nei ruoli
- riconoscimento dell'efficacia e competenza a proporsi professionalità di riferimento per l'autoaggiornamento tra pari
- riconoscimento dell'importanza dell'autoaggiornamento e disponibilità a formarsi in questo settore partecipando attivamente e con esiti ai percorsi attivati

➤ **Dimensione di ricerca**

- Utilizzo di ricerca, sperimentazione, innovazione didattica e competenze nella documentazione delle best practice
- Capacità di mettere a disposizione degli altri conoscenze tecniche, aggiornamento personale
- Condivisione del progetto di scuola come comunità educativa di apprendimento e impegno a praticare la collegialità e la cooperazione
- Spendibilità del proprio ruolo professionale anche al di fuori della propria disciplina, delle proprie classi e del proprio ordine di scuola.
- Utilizzo maturo e condiviso di strumenti didattici personali per fare sperimentare agli alunni una dimensione di responsabilità e di condivisione delle regole di convivenza civile per l'educazione alla cittadinanza attiva

STRUMENTI

LO SVILUPPO PROFESSIONALE

<p>BILANCIO DELLE COMPETENZE: il docente è guidato a ricostruire e analizzare le variabili di diversa natura che abbiano caratterizzato la propria carriera professionale. Tale ricostruzione dovrebbe tradursi nell'individuazione di risorse cognitive, motivazionali e comportamentali, giudicate dal docente spendibili in specifici contesti d'azione. L'obiettivo è la costruzione di un progetto di sviluppo personale e professionale realisticamente fattibile, che si realizza e implementa attraverso un processo di mediazione sostenuto e facilitato dal <i>tutor</i> accogliente, tra ideali prospettive e concrete opportunità di azione e di sviluppo.</p>
<p>PORTFOLIO E FORMAZIONE il docente organizza un proprio spazio dove raccogliere le proprie esperienze e le competenze maturate, anche in seguito alla formazione, e la documentazione utile alla propria attività di servizio in relazione ai bisogni della scuola. <u>Il docente sarà invitato a realizzare il proprio portfolio che, come per i docenti neoassunti, dovrà contenere:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ il curricolo formativo ▪ le riflessioni sulla progettazione dell'attività didattica ▪ il bilancio delle competenze

DOCUMENTI PER UNA NUOVA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

- *Rubrica di competenze*
- *La formazione e lo sviluppo professionale –*
- *Portfolio docenti*

RUBRICA DI COMPETENZE

Docenti

COGNOME
NOME
ORDINE DI SCUOLA
CLASSE DI CONCORSO (relativa al ruolo)
NUMERO TEL.
INDIRIZZO E-MAIL
CASELLA POSTA ELETTRONICA DEL MINISTERO

RILEVAZIONE DELLE INFORMAZIONI-CONOSCENZE

<i>Conoscenza</i>	<i>Poco approfondita</i>	<i>approfondita</i>	<i>Molto approfondita</i>
<i>L.107/2015</i>			
<i>L.104/1992</i>			
<i>DLGS 59/2009 e successive</i>			
<i>CURRICOLO D'ISTITUTO</i>			
<i>INDICAZIONI NAZIONALI</i>			
<i>CCNL 2006-2009</i>			
<i>RAV, PTOF, Regolamenti, PdiM d'Istituto e riferimenti normativi</i>			
<i>ECC...</i>			

A- COMPETENZE DISCIPLINARI- CONTRATTUALMENTE PREVISTE

COMPETENZE	<i>Conoscenza della disciplina</i>		
	<i>poco approfondite</i>	<i>approfondite</i>	<i>molto approfondite</i>
<i>Conoscenza di elementi di storia e di epistemologia della disciplina</i>			

<i>Disponibilità allo sviluppo di collegamenti interdisciplinari</i>			
<i>Conoscenza delle tecnologie informatiche e dei mezzi di comunicazione interni ed esterni all'istituzione e loro utilizzo nella didattica</i>			
<i>Conoscenza delle modalità di pianificazione e progettazione, attività curricolare ed extracurricolare, disciplinare/interdisciplinare per competenze</i>			

RAPPRESENTANO VALUTAZIONE DEL MERITO

Dimensione psico-pedagogica

COMPETENZE		EVIDENTI	MOLTO EVIDENTI
<i>Rispetto dei ritmi e delle caratteristiche di apprendimento degli alunni</i>			
<i>Utilizzo di strategie di autovalutazione e di pensiero critico negli alunni</i>			
Disponibilità a proporsi modello di riferimento coerente con l'attività educativa istituzionale			
Disponibilità ad approfondire didattica inclusiva			
Disponibilità a sollecitare e sostenere il merito scolastico			

Dimensione metodologica- ETICA DELLA CONDIVISIONE

COMPETENZE		EVIDENTI	MOLTO EVIDENTI
<i>Sviluppo e utilizzo di strategie metodologiche differenziate</i>			
<i>Conoscenza e utilizzo di strumenti di osservazione e di valutazione dell'efficacia dei percorsi didattici</i>			
<i>Conoscenza dei criteri di valutazione degli apprendimenti e della certificazione delle competenze C.M. n. 3 del 13 febbraio 2015</i>			

Dimensione relazionale

COMPETENZE		EVIDENTI	MOLTO EVIDENTI
<i>Disponibilità all'ascolto e all'attenzione nelle dinamiche relazionali</i>			
<i>Capacità di collaborazione con i colleghi</i>			
<i>Propensione all'autoanalisi critica e costruttiva</i>			
<i>Capacità di coinvolgimento e dialogo costruttivo con i genitori</i>			

Dimensione organizzativa- ETICA DELLA TRASPARENZA

COMPETENZE		EVIDENTI	MOLTO EVIDENTI
<i>Disponibilità a dedicare tempo significativo all'aspetto organizzativo e alle attività non di insegnamento che sono parte integrante delle sperimentazioni</i>			
<i>Disponibilità a far parte degli organi di gestione della scuola e a svolgere incarichi assegnanti dal DS</i>			
<i>Disponibilità a collaborare con altre scuole, enti, istituzioni</i>			
<i>Disponibilità ad essere flessibile nelle relazioni, nei ruoli</i>			
<i>Riconoscimento dell'efficacia dell'autoaggiornamento tra pari</i>			
<i>Riconoscimento dell'importanza della comunicazione e disponibilità a formarsi in questo settore</i>			

B- Dimensione di ricerca COMPETENZE ORGANIZZATIVE E DI RICERCA – ETICA DEL CAMBIAMENTO

COMPETENZE		EVIDENTI	MOLTO EVIDENTI
<i>Utilizzo di ricerca, sperimentazione, innovazione didattica</i>			
<i>Auto-aggiornamento permanente attraverso la partecipazione ad attività aggiuntive promosse dalla scuola</i>			
<i>Capacità di mettere a disposizione degli altri conoscenze tecniche, aggiornamento personale</i>			
<i>Condivisione del progetto di scuola come comunità educativa di apprendimento e impegno a praticare la collegialità e la cooperazione</i>			
<i>Riconoscimento del proprio ruolo di educatore anche al di fuori della propria disciplina e delle proprie classi</i>			
<i>Utilizzo di strumenti didattici personali per far sperimentare agli alunni una dimensione di responsabilità e di condivisione delle regole di convivenza civile per l'educazione alla cittadinanza attiva</i>			

Reggio Calabria ___ / ___ / _____

Il docente _____

Il Presidente del Collegio dei docenti
Dirigente Dott.ssa Serafina Corrado