



Salesiani
PER LA SCUOLA
CNOS-SCUOLA ITALIA



Formare



DOCENTI

per la Scuola Salesiana

LINEE GUIDA NAZIONALI





FORMARE DOCENTI PER LA SCUOLA SALESIANA

LINEE GUIDA NAZIONALI



Salesiani
PER LA SCUOLA
CNOS-SCUOLA ITALIA

**Pubblicazione a cura di
Salesiani per la scuola
CNOS-SCUOLA ITALIA**



Presentazione

Formare i docenti, in modo particolare i docenti di nuova nomina, affinché possano svolgere nel migliore dei modi la loro esperienza educativa e didattica nella Scuola Salesiana, è una responsabilità che coinvolge i salesiani e i collaboratori che condividono con loro la stessa missione educativa.

Sicuramente la formazione è compito in primo luogo di ogni singolo docente, ma anche l'istituzione salesiana deve accompagnare e sostenere le persone nel proprio percorso formativo offrendo a ciascuno le competenze necessarie per svolgere pienamente il proprio ruolo di docente.

All'interno del Sistema Preventivo, la formazione dei docenti trova la sua giusta collocazione e diviene la capacità di integrare le diverse esperienze personali, accrescendo la propria competenza professionale, nello stile salesiano.

Abbiamo perciò realizzato attraverso un dialogo e un confronto, tra le diverse realtà ispettoriali della nostra Associazione, queste Linee Guida per fornire uno strumento in grado di precisare ambiti e competenze necessarie e fondamentali per la formazione; per suggerire dei criteri e degli atteggiamenti, affinché in ogni singola realtà ispettoriale si possa costruire un progetto concreto e preciso per formare i docenti assunti nelle scuole salesiane.

È necessario costruire itinerari che armonizzano sia gli aspetti personali, sia quelli professionali che quelli salesiani. La realizzazione di un tale percorso andrà poi realizzata sia a livello nazionale, sia a livello ispettoriale che nel locale.

La formazione diviene per noi un processo della professionalità docente dove gli ambiti delineati si rafforzano e si arricchiscono a vicenda.



Introduzione

Diventare un docente capace di educare in maniera integrale la persona e capace di valorizzazione il talento, richiede l'acquisizione di nuove competenze per gestire le sfide proposte dall'attuale contesto storico. Basti pensare alla complessità della gestione delle classi, all'impatto con la cultura giovanile e il mondo digitale, alle nuove forme dell'apprendimento e della comunicazione, alla necessità di programmare percorsi individualizzati per gli studenti più fragili. Nelle nostre scuole inoltre è necessario conoscere, condividere e attuare, il Sistema Preventivo di don Bosco.

4

Questo scenario *“in movimento”* necessita di docenti capaci di immaginarsi in un ambiente di apprendimento che vada al di là della cattedra, perché il lavoro nella scuola salesiana non è rappresentato solo dall'orario frontale di lezione: interazione con gli studenti sul web, preparazione di risorse didattiche (anche digitali), accompagnamento in uscite e stage esterni, tutoraggio individuale per alunni in difficoltà (e non solo), gestione di relazioni sociali complesse, assunzione di responsabilità organizzative interne ed esterne alla scuola (coordinamenti, dipartimenti, progetti, ecc.).

I docenti, come tutti gli adulti coinvolti nel processo di crescita degli studenti, devono riconoscere il loro ruolo di modello e prepararsi a metterlo in atto sempre, poiché gli studenti sono molto più attenti alla congruenza del comportamento che alle indicazioni verbali. Ciò richiede una formazione iniziale e continua, un confronto con colleghi ed esperti, una continua riflessione sulla pratica e sul monitoraggio dell'andamento. Lo sviluppo di competenza nel saper gestire le proprie emozioni, reagire alle sfide sociali in modo costruttivo, saper comunicare chiare aspettative di comportamento, creare le condizioni per una cultura di scuola supportiva, sono gli aspetti sui quali gli insegnanti dovrebbero essere preparati.

È decisivo prendere atto di questo scenario e darne conto in una puntuale descrizione delle competenze professionali attese, che non possono comprendere solo i consueti aspetti disciplinari, metodologici, didattici e relazionali.

La presente proposta struttura gli standard professionali in ambiti di competenze con indicatori e rubriche descrittive degli atteggiamenti e dei comportamenti attesi, che si proiettano nella capacità di gestione delle proprie emozioni, nelle dinamiche della gestione della classe, negli stili comunicativi, nella capacità di costruire relazioni pro-attive con gli studenti e con i propri colleghi, nella produzione e documentazione didattica, nel dialogo con la realtà culturale e sociale; nella capacità di comprendere e assumere uno stile salesiano di stare in mezzo agli studenti.

Si definisce la competenza come il livello di qualità al quale si utilizzano abilità, conoscenze, atteggiamenti e processi metacognitivi in contesti professionali e personali con consapevolezza, autonomia e responsabilità.

Le linee guida presentano 14 competenze, riferite a tre diverse dimensioni della professionalità docente: **5**

ambito personale:

competenze relative alla gestione personale e alla relazione con gli altri;

ambito professionale:

competenze relative allo sviluppo della professionalità docente, per svolgere in maniera qualificata e innovativa il proprio ruolo;

ambito salesiano:

competenze relative all'antropologia cristiana e allo spirito salesiano, per educare lo studente secondo lo stile del Sistema Preventivo.

I tre ambiti di competenza, durante tutto il percorso formativo, sono un continuum dello sviluppo professionale e non parti separate; in questo modo viene stimolato lo sviluppo integrale e armonico della professionalità docente dove gli ambiti si rafforzano e si arricchiscono a vicenda.

Per ciascun ambito sono individuate una serie di competenze, descritte attraverso una rubrica che delinea conoscenze, abilità e atteggiamenti da formare per il raggiungimento e la padronanza della competenza.

Ogni competenza infine è definita attraverso quattro livelli (iniziale, base, intermedio e avanzato), che rappresentano il grado di acquisizione.

Le linee guida non forniscono degli itinerari specifici per il raggiungimento delle competenze, né vogliono proporre una scansione dettagliata nei vari livelli (Nazionale, Ispettorale, locale) in cui svolgere la formazione iniziale e continua.

Ciascuna Ispettorica, in sintonia con il Piano di Formazione Ispettorale, potrà declinare dei percorsi idonei alle proprie esigenze formative. Si forniscono comunque a titolo esemplificativo alcune indicazioni sulle modalità per sviluppare un progetto concreto di formazione.



Una visione di scuola salesiana

Il Sistema Preventivo considera importanti tutti i ragazzi e giovani, e soprattutto quelli in difficoltà o disagio, aiutandoli a scoprire le loro risorse, a metterle in campo, comprenderle, usarle e valutarle per il proprio progetto di vita. Il docente è un accompagnatore, un facilitatore, un animatore che sostiene e fa emergere le energie positive di ogni ragazzo e lo accompagna ad essere autonomo e capace di entrare attivamente nella società non soltanto per adattarsi ad essa ma per migliorarla. Il Docente deve studiare di farsi amare, conquistare lentamente la fiducia dei ragazzi e mantenere costantemente la fiducia in loro, lodare, stimare, apprezzare, avere attese positive perché ognuno possa liberare il suo potenziale, sentirsi libero e responsabile nel mettere a frutto i propri talenti.

Fornire a livello nazionale delle linee guida capaci di strutturare un efficace e concreto percorso di formazione per i docenti neo assunti delle scuole salesiane, ci induce a chiarire quali sono la visione di scuola e le prospettive pedagogiche ed educative che, nell'attuale contesto storico e sulla base di risultati scientifici, possono affiancarsi al metodo educativo salesiano per la crescita integrale dei giovani che ci sono affidati.

La scuola è inserita in una società ed è essa stessa una piccola società dove è necessario che tutti i soggetti coinvolti riconoscano e costruiscano i valori, la visione e la missione, si sentano parte e in connessione con gli altri, liberi di dare il proprio contributo e responsabili nel portarlo a termine con competenza.

Tale affermazione è frutto di una ridefinizione della visione di scuola, non come un luogo dove gli insegnanti mediano informazioni agli studenti che a loro volta acquisiscono conoscenze e abilità considerate necessarie, ma come una comunità dove ognuno è responsabile, dove l'apprendimento e le relazioni non sono viste come elementi separati, ma come parte dello stesso processo di crescita.

La scuola diventa il luogo in cui si sostanzia la formazione di ogni persona, sia dal

punto di vista accademico-disciplinare, sia dal punto di vista sociale ed emotivo. Nel primo caso ci si impegna a creare un programma adatto alle esigenze degli studenti per ogni fascia di età, nel secondo caso invece molte volte si lascia alla spontanea relazione con i compagni e con i professori lo sviluppo delle abilità sociali ed emotive.

La visione di scuola come comunità che apprende e si prende cura promuove l'integralità dello sviluppo di ogni persona: un luogo in cui tutti, dal dirigente, al personale di segreteria e amministrativo si sentano coinvolti e in continuo apprendimento; un luogo in cui ci si possa prendere cura l'un l'altro, si possa partecipare attivamente, ed ogni azione del singolo possa avere un'influenza sulle azioni e le decisioni del gruppo, rispettando regole, obiettivi e valori comuni.

8 Alla fine del XIX secolo Durkheim (1960) affermava che ogni uomo ha il bisogno fondamentale di appartenere, di essere in relazione con gli altri e di identificarsi in regole e norme che ne diano direzione. Secondo questa visione, per sentirsi parte sono necessari tre elementi: il dovere verso la collettività, l'attaccamento e l'autonomia personale. *Sentirsi parte* è un'esigenza che si presenta anche nella scuola. Creare un ambiente in cui sviluppare tradizioni, esprimere valori e scopi comuni, può promuovere un senso di appartenenza sia da parte degli studenti che degli insegnanti.

In ambito scolastico, il bisogno di appartenenza si intende come il sentimento di essere personalmente accettato, rispettato, incluso e supportato dagli altri all'interno dell'ambiente, esso sembra essere correlato positivamente alla motivazione all'apprendimento, all'impegno scolastico, ma anche a un maggior benessere mentale a tutti i livelli di scuola, nonché ad un *locus of control* interno, avendo la sensazione che il successo sia dovuto al proprio sforzo e al proprio impegno. Coloro che sperimentano un senso di appartenenza negli ambienti educativi sono più motivati, più impegnati nella scuola e in classe e sperimentano emozioni positive, rispetto a coloro che si sentono alienati.

Secondo il costruttivismo sociale (Varisco, 2002), l'apprendimento è un processo di costruzione del sapere che avviene integrando le conoscenze pregresse alle nuo-

ve, attraverso l'interazione con gli altri e la negoziazione dei significati con essi (Coob, 1994; Lemon, 2003). Tale processo si svolge in un contesto all'interno del quale si presentano le interazioni e non si può prescindere da esso, sia dal punto di vista sociale che culturale (Barab & Duffy, 2000). Dunque, costruzione, collaborazione e contesto sono essenziali perché si verifichi apprendimento.

Il concetto di zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (1934)¹ pone l'accento sul valore della interrelazione tra i soggetti, in un contesto socio-culturale. La zona di sviluppo prossimale è quello spazio tra quanto un soggetto potenzialmente può sviluppare indipendentemente e quello che può sviluppare con l'aiuto e la mediazione degli altri, adulti o compagni, ciò significa che l'apprendimento avviene attraverso la relazione, una relazione attiva, dove l'affetto e l'intelletto sono interconnessi e inseparabili e influenzano la costruzione dei significati, trasformando i soggetti coinvolti in modo permanente, anche se in modo diverso.

Di fatto, alla zona di sviluppo prossimale non si è data una connotazione morale ma asettica, in cui ogni interazione può potenzialmente ridurre il gap della zona. Tuttavia, Goldstein (1999), ha posto l'accento sull'aspetto affettivo e volitivo, trascurati, a suo dire, da autori precedenti, i quali avevano puntato solo sul processo cognitivo, sottolineando che bisogna aver voglia di entrare in relazione e di volerla mantenere, e l'adulto o il compagno che può aiutare o mediare sono visti dal soggetto come punti di riferimento di cui potersi fidare. Ancora, Goldstein (1999) sottolinea, nell'ambito scolastico, l'intenzionalità pedagogica dell'insegnante, che quindi non entra nella zona di sviluppo prossimale casualmente, ma con l'intenzione di promuovere un tipo di cambiamento, nel rispetto di ogni soggetto, con l'intenzione di prendersi cura.

Questa visione di apprendimento rafforza la necessità di ripensare le scuole e le classi come comunità in cui creare condizioni di benessere psicologico e di *caring* per promuovere un apprendimento significativo (Bertazzi, 2008).

Per il metodo educativo salesiano vi è la necessità di creare scuole come comunità, necessità che riguarda non solo gli alunni, ma tutti coloro che fanno parte del

¹ Il testo al quale si fa riferimento è la traduzione italiana del testo originale *Pensiero e Linguaggio* del 2008 a cura di L. Mecacci edito da Laterza.

sistema scolastico. Le caratteristiche di una scuola come comunità sono espresse in due teorie fondamentali: la teoria del campo sociale di Kurt Lewin (1947) e il modello ecologico di Bronfenbrenner (1993).

10

Gli studi di Kurt Lewin (1947), sul ruolo dell'ambiente nello sviluppo di ogni persona e sulle dinamiche di gruppo, possono aiutare a comprendere l'importanza di creare scuole come comunità. Egli considerava lo spazio di vita quell'interazione tra l'ambiente che circonda ed è percepito dalla persona e la persona stessa. Egli mise in evidenza l'interdipendenza che intercorre tra coloro che fanno parte di un gruppo sociale. Essa può essere positiva, quando tutti i membri si impegnano a raggiungere uno scopo comune (cooperazione); è negativa quando il raggiungimento dello scopo di un membro impedisce agli altri di raggiungerlo (competizione). L'azione di ogni persona dipende dalla sua percezione e dal suo spazio vitale che cambia a seconda delle interazioni che si presentano (citato da Johnson & Johnson, 2005). Lewin riteneva che il soggetto agisce in modo cooperativo se percepisce la responsabilità individuale e l'importanza dell'impegno di tutti i membri per il raggiungimento degli obiettivi. Le teorizzazioni, le ricerche successive, e l'applicazione pedagogica ad opera dei fratelli Johnson hanno dimostrato quanto promuovere la cooperazione in classe favorisca aspetti cognitivi, emotivi e sociali. Ciò avalla la necessità di creare scuole come comunità.

Il modello ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1993) sostiene che lo sviluppo di ogni essere umano è influenzato dall'ambiente che lo circonda, suddiviso in sistemi. Il microsistema è l'insieme di ruoli, attività e relazioni interpersonali che intercorrono in un singolo contesto. Il mesosistema è caratterizzato dalle interrelazioni tra i diversi microsistemi nei quali un soggetto è coinvolto attivamente (le relazioni tra casa, scuola e i coetanei). L'esosistema è, invece, l'insieme di microsistemi che non coinvolgono direttamente il soggetto, ma influenzano indirettamente il suo sviluppo o sono influenzati da ciò che accade nel microsistema in cui il soggetto è presente (lavoro dei genitori, amici di famiglia, il collegio docenti ecc.). Il macrosistema comprende gli altri sistemi ed è contraddistinto da credenze, ideali, stili di vita. Dunque, la crescita

di ogni individuo è caratterizzata da un'interazione dinamica con l'ambiente.

Tale visione, in ambito pedagogico e psicologico, permette di cogliere l'importanza delle relazioni e dei contesti nello sviluppo di un ragazzo e dell'interazione tra i diversi sistemi, quindi la necessità di renderli il più efficaci possibili per un'esperienza di crescita adeguata.

In termini sociologici, la distinzione del sociologo Tönnies (citato da Sergiovanni, 2000) tra *Gesellschaft*, società come insieme di regole, diritti e doveri e *Gemeinschaft*, comunità basata su sentimenti, tradizioni, conoscenze condivise, un luogo partecipato con forti relazioni, rimane ancor oggi valida e si ritrovano nel concetto di scuola come comunità dove entrambi gli aspetti sono presenti, da una parte l'insieme di norme e regole che la costituiscono e dall'altra la rete di relazioni (Sergiovanni, 2000).

Sergiovanni (2000) definisce le comunità come: *“un gruppo di individui che stanno insieme per volontà naturale e che sono legati a un insieme di convinzioni e ideali concordati”*. Tale visione pone al centro l'idea di comunità come un sistema di relazioni basato sulla condivisione di valori e idee, sul sentirsi interdipendenti. Inoltre, coglie le caratteristiche peculiari di una comunità come l'affettività, l'attenzione alla collettività e ad affrontare ogni difficoltà in modo particolare, accettando ogni persona, per quella che è e non per quello che fa, e puntando sull'aiuto reciproco.

11

Una comunità che apprende ha come caratteristica fondamentale la cultura dell'apprendimento in cui ciascuno è coinvolto nella costruzione di significati.

Una comunità che apprende è caratterizzata da un'attenzione all'avanzamento continuo delle conoscenze e delle abilità nella comunità, come anche dalla valorizzazione delle differenti competenze dei suoi componenti, di cui si esalta l'impegno ad imparare continuamente. Inoltre, una comunità che apprende, predispone momenti e situazioni dedicate alla condivisione delle conoscenze acquisite e alla riflessione sui processi messi in atto, sia individualmente che collettivamente. Gli studenti sono visti come costruttori di conoscenza e gli insegnanti come esperti coinvolti nel processo di costruzione, facilitatori e sostenitori di tale processo.

La classe come comunità che apprende è organizzata con attività di apprendimento in cui gli studenti sono attivamente coinvolti, collaborano nella ricerca delle informazioni, si insegnano reciprocamente, usano il cooperative learning, riflettono metacognitivamente su quanto appreso. In tali classi si dà spazio alle discussioni su diversi argomenti per promuovere la negoziazione dei significati, ma anche per ridefinire le convinzioni, allargare lo sguardo, riconoscere le diversità e rispettarle.

Nelle classi comunità ci si sente interdipendenti, ci si assume ruoli a seconda delle attività, ognuno responsabile rispetto ad una visione comune, nel rispetto reciproco e con la tendenza a prendersi cura a vicenda.

Nelle classi comunità che apprendono si è parte di un sistema in cui tutti hanno cura l'uno dell'altro e le attività sono progettate per essere significative e coerenti con il curriculum generale.

12 Una comunità che si prende cura è un ambiente nel quale si sperimenta un senso di inclusione, ed è incoraggiata un'attenzione alla cura reciproca. Si promuove un senso di inclusione quando ogni componente si sente al sicuro in un ambiente, le differenze sono considerate un valore, ci si sente rispettati ed apprezzati, in connessione l'uno all'altro, e con obiettivi e scopi comuni. Nella scuola salesiana si opta per un'educazione e ad una didattica individualizzata integrando in sinergia il lavoro di tutte le figure professionali, stimolando la volontà di apprendere attraverso la curiosità e la valorizzazione delle competenze di partenza (il *"sai fischiare"* di don Bosco).

Una comunità che si prende cura è un ambiente nel quale sono soddisfatti i bisogni fondamentali di base degli studenti: autonomia, competenza e relazionalità.

Per strutturare scuole che si prendono cura è fondamentale favorire:

- le relazioni di cura e supporto tra studenti, insegnanti e altri adulti nella scuola, che migliorano il senso di appartenenza, di sicurezza e di accudimento reciproci.
- La comprensione reciproca di scopi e ideali comuni che danno senso alle interazioni quotidiane.

- Le opportunità agli studenti di partecipare a decisioni significative concernenti il loro apprendimento e comportamento, alla pianificazione, alla definizione di norme e a decisioni in classe e, in una certa misura, all'organizzazione della scuola nel suo complesso.
- Molteplici esperienze di servizio e cooperazione con cui sperimentare l'aiuto reciproco nelle attività scolastiche, il mettersi a disposizione degli altri, sentirsi interdipendenti ed importanti per il raggiungimento di obiettivi comuni, anche nei contributi ai piani e alle decisioni di classe e di scuola.

È dimostrato che promuovere un senso di comunità di caring negli studenti li rende, con più probabilità, motivati ad apprendere rispetto alle scuole nelle quali non vi è attenzione a questo aspetto; essi agiscono in modo etico e altruistico, sviluppano competenze socio-emotive ed evitano molti problemi di comportamento, inclusi l'uso di droghe e violenza

Secondo quanto detto finora, perché la comunità scolastica diventi luogo dove ognuno apprende e si prende cura dell'altro assumendosi la responsabilità dell'ambiente in cui vive, sono necessari:

- una comunità professionale di docenti che si sentano parte di un gruppo, che condividano la stessa visione e missione, che si pongano obiettivi comuni, collaborino per il raggiungimento degli stessi e si sentano in formazione continua.
- La creazione di classi come comunità di apprendimento e di caring che favoriscano le relazioni tra studenti e tra studenti e docenti.
- Curricoli che propongano percorsi didattici significativi e che promuovano competenza.
- Metodologie didattiche attive che favoriscano l'apprendimento ed insieme lo sviluppo delle abilità sociali e il consolidamento delle relazioni.
- Lo sviluppo delle competenze socio-emotive.
- Iniziative scolastiche per rafforzare il senso di comunità, con la presenza dei genitori e la comunità civile.

Molti studiosi parlano di comunità professionale che apprende come l'insieme di insegnanti e amministratori della scuola che cercano e condividono apprendimento e poi agiscono sulla base di esso allo scopo di realizzare il livello di apprendimento migliore per tutti gli studenti. L'obiettivo è aumentare la loro efficacia come professionisti e un miglioramento continuo per gli studenti.

Sembra che le caratteristiche fondamentali di una comunità professionale che apprende siano:

- una leadership supportiva da parte del dirigente che condivida l'autorità, il potere, e faciliti il lavoro dello staff.
- Una visione condivisa che sia focalizzata sull'apprendimento dello studente e rifletta l'impegno dello staff al suo potenziamento.
- Missione e valori ricercati, costruiti insieme e condivisi per il continuo miglioramento.
- 14** • La collaborazione e il sostegno reciproco tra gli insegnanti nel pianificare l'istruzione, osservarsi l'un l'altro nelle attività, condividere feedback, e applicare ciò che hanno appreso per nuove soluzioni ai bisogni degli studenti.
- La capacità di analizzare i dati e usarli per guidare le decisioni.
- Un ambiente di sostegno che includa risorse adeguate e politiche che stimolino la collaborazione, la comunicazione efficace e lo sviluppo dello staff.
- Ma soprattutto, tempo – tempo strutturato per permettere agli insegnanti di lavorare e riflettere insieme sul proprio operato, valutare l'apprendimento degli studenti, innovare le pratiche, e migliorare continuamente i risultati degli studenti.

In questa prospettiva pedagogica ed educativa si innesta la proposta di formare i docenti neo-assunti e di conseguenza tutta la Comunità Educativa Pastorale attraverso l'individuazione di ambiti con determinate competenze capaci di far crescere ogni docente dal punto di vista personale, professionale e carismatico. Si forniscono per ogni competenza delle rubriche che aiutano il docente nel proprio cammino di crescita.



Ambiti di competenza della professionalità docente

A. AMBITO PERSONALE

1. Gestione di sé
2. Consapevolezza sociale: auto-formazione
3. Abilità relazionali
4. Team working
5. Prendere decisioni responsabili

B. AMBITO PROFESSIONALE

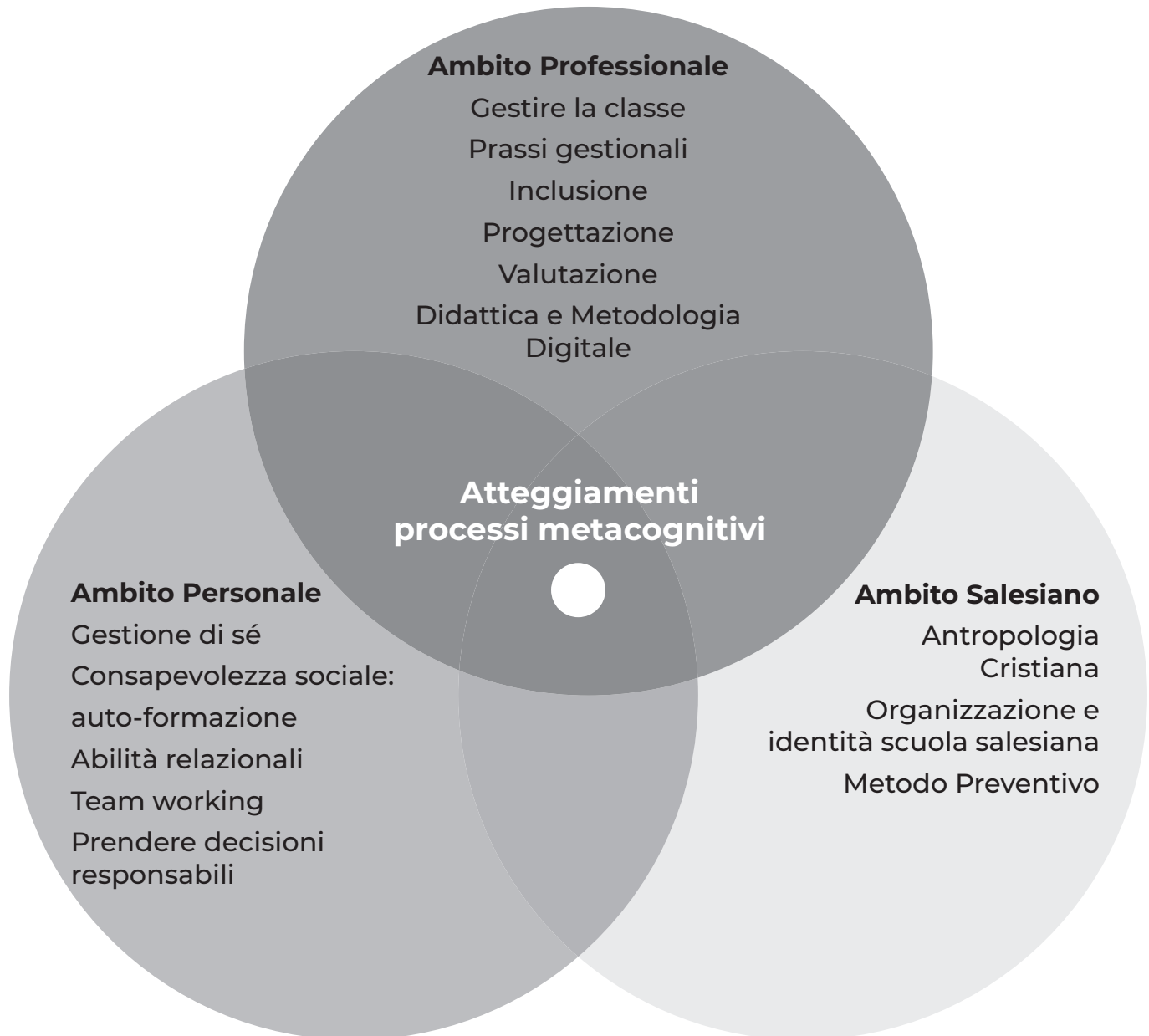
6. Gestire la classe
7. Prassi gestionali
8. Inclusione/competenza educativa
9. Progettazione
10. Valutazione
11. Didattica e Metodologia

C. AMBITO SALESIANO

12. Antropologia Cristiana
13. Identità Carismatica e Metodo Preventivo
14. Organizzazione della scuola salesiana

Rappresentazione grafica dell'integrazione degli ambiti di competenza

16



AMBITO PERSONALE

GESTIONE DI SÉ

Analizzare il contesto nel quale ci si trova e modulare il proprio comportamento e le proprie reazioni in maniera appropriata a seconda della situazione e del destinatario a cui mi rivolgo.
 Stabilire obiettivi personali considerati necessari per affrontare le situazioni e persistere affinché si raggiungano; organizzare il proprio lavoro in equilibrio agli obiettivi prefissati, ridefinendoli se necessario, attraverso una continua riflessione.
 Riflettere sulla situazione e scegliere la reazione in base ad essa, considerando gli ob. che ci si prefigge.
 Riflettere sulle proprie reazioni dopo l'azione, valutandone l'efficacia.

ABILITÀ	CONOSCENZE	ATTEGGIAMENTI	METACOGNIZIONE
Gestire le reazioni emotive. Stabilire obiettivi personali e raggiungerli. Organizzare il lavoro personale.	Le reazioni emotive. Obiettivi efficaci. Gestione del lavoro.	Persistere. Apertura a nuove sfide. Adattarsi alle situazioni. Essere sensibile agli altri.	Pianificare, monitorare e verificare le proprie azioni.

Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Reagisco in maniera istintiva alla situazione in cui mi trovo senza considerare il destinatario a cui mi rivolgo. Perseguo rigidamente degli ob. personali pre-stabiliti; organizzo il mio lavoro rispetto a quegli obiettivi senza ridefinirli quando necessario.	Sono raramente in grado di analizzare il contesto nel quale mi trovo e di modulare a seconda della situazione e del destinatario a cui mi rivolgo. Stabilisco degli ob. personali basandomi prevalentemente sulle mie esigenze per affrontare le situazioni e ho molta difficoltà a persistere affinché si raggiungano; organizzo nel complesso il mio lavoro rispetto a quegli obiettivi ridefinendoli solo quando mi viene richiesto.	Sono generalmente in grado di analizzare il contesto nel quale mi trovo e di modulare in maniera appropriata a seconda della situazione e del destinatario a cui mi rivolgo. Stabilisco degli ob. personali considerati necessari per affrontare le situazioni e ho difficoltà a persistere affinché si raggiungano; organizzo nel complesso il mio lavoro considerando gli obiettivi prefissati e ridefinendoli solo in alcune situazioni attraverso una riflessione.	Sono in grado di analizzare il contesto nel quale mi trovo e di modulare in maniera appropriata a seconda della situazione e del destinatario a cui mi rivolgo. Stabilisco degli ob. personali considerati necessari per affrontare le situazioni e persisto affinché si raggiungano; organizzo nel dettaglio il mio lavoro in equilibrio agli obiettivi prefissati e ridefinendoli se necessario, attraverso una continua riflessione.

Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Rifletto sulle mie reazioni solo dopo l'azione, ponendo preferibilmente l'attenzione sul comportamento dell'altro.	Rifletto raramente sulla situazione, ma non riesco a gestire la reazione in base ad essa. Rifletto poche volte sulle mie reazioni dopo l'azione, e valuto l'efficacia solo se sollecitato.	Rifletto sulla situazione e scelgo la mia reazione in base ad essa, considerando gli ob. che mi prefiggo. Rifletto qualche volta sulle mie reazioni dopo l'azione, valutandone l'efficacia.	Rifletto attentamente sulla situazione e scelgo adeguatamente la mia reazione in base ad essa, considerando gli ob. che mi prefiggo. Rifletto sempre sulle mie reazioni dopo l'azione, valutandone l'efficacia.

CONSAPEVOLEZZA SOCIALE

18	Ascoltare con attenzione empatica le persone alle quali ci si rivolge cogliendo tutti gli elementi (emozioni, aspettative, atteggiamento ecc.) con un atteggiamento non giudicante, aperto e fiducioso. Osservare la realtà sociale nella quale si lavora e descriverla cogliendo le particolarità distintive e le influenze. Conoscere le dinamiche della CEP e inserirsi cogliendo di esserne parte.			
	ABILITÀ	CONOSCENZE	ATTEGGIAMENTI	METACOGNIZIONE
	Ascoltare. Osservare e descrivere il contesto sociale.	Empatia. Le forme della diversità. Strutture sociali della CEP.	Ascoltare con comprensione empatica. Aspettarsi il meglio dagli altri. Atteggiamento inclusivo.	Riflettere sulle strutture sociali della comunità educativa pastorale e saperle riconoscere.
Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato	
Ascolto distrattamente le persone alle quali mi rivolgo.	Raramente ascolto con attenzione empatica le persone alle quali mi rivolgo cogliendo alcuni gli elementi (emozioni, aspettative, atteggiamento ecc.) con un atteggiamento non giudicante e aperto e fiducioso.	Ascolto con attenzione empatica le persone alle quali mi rivolgo cogliendo alcuni gli elementi (emozioni, aspettative, atteggiamento ecc.) con un atteggiamento non giudicante e aperto e fiducioso.	Ascolto sempre con attenzione empatica le persone alle quali mi rivolgo cogliendo tutti gli elementi (emozioni, aspettative, atteggiamento ecc.) con un atteggiamento non giudicante e aperto e fiducioso.	

Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Raramente osservo la realtà sociale nella quale lavoro Conosco le dinamiche della CEP senza riuscire ad inserirmi.	Osservo in maniera imprecisa la realtà sociale nella quale lavoro e la descrivo cogliendo le particolarità distintive. Conosco le dinamiche della CEP ma faccio fatica ad inserirmi.	Osservo la realtà sociale nella quale lavoro e la descrivo cogliendo le particolarità distintive. Conosco le dinamiche della CEP e mi inserisco cogliendo di esserne parte.	Osservo attentamente la realtà sociale nella quale lavoro e la descrivo cogliendo le particolarità distintive e le sue influenze. Conosco le dinamiche della CEP e mi inserisco cogliendo di esserne parte.
Raramente rifletto sulle dinamiche della CEP senza riconoscere le funzioni e la valenza in riferimento al mio lavoro.	Rifletto sulle dinamiche della CEP ma faccio fatica a riconoscere le funzioni e la valenza in riferimento al mio lavoro.	Rifletto sulle dinamiche della CEP e qualche volta ne riconosco le funzioni e la valenza in riferimento al mio lavoro.	Rifletto sulle dinamiche della CEP e ne riconosco le funzioni e la valenza in riferimento al mio lavoro.

ABILITÀ RELAZIONALE

Comunicare fatti, opinioni, emozioni, utilizzando tecniche comunicative verbali/non verbali/paraverbali. Entrare in relazione presentandosi e ponendosi in ascolto empatico dell'altro. Nei conflitti riconoscere ed esprimere l'oggetto del conflitto e usare la procedura di negoziazione per risolverlo. Riflettere prima durante e dopo ogni interazione.			
ABILITÀ	CONOSCENZE	ATTEGGIAMENTI	METACOGNIZIONE
Comunicare. Costruire relazioni. Gestire i conflitti.	Tecniche di comunicazione. Tecniche per la gestione dei conflitti.	Pensare e comunicare con chiarezza e precisione.	Riflettere prima durante e dopo ogni interazione.

Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Faccio fatica a comunicare, fatti, opinioni ed emozioni. Entro in relazione con l'altro.	Comunico fatti, opinioni, emozioni, utilizzando le tecniche comunicative verbale/non verbale. Entro in relazione presentandomi e ponendomi in ascolto dell'altro.	Comunico fatti, opinioni, emozioni, ma raramente utilizzo le tecniche comunicative verbale/non verbale. Entro in relazione con l'altro.	Comunico con chiarezza e precisione fatti, opinioni, emozioni, utilizzando sempre le tecniche comunicative verbale/non verbale. Entro in relazione presentandomi e ponendomi in ascolto empatico dell'altro.
Nei conflitti faccio fatica a riconoscere l'oggetto del conflitto e non metto in atto la procedura di negoziazione per risolverlo. Prima di comunicare non rifletto su come pormi, durante non pongo attenzione a come si sviluppa l'interazione, alla fine non rifletto su come mi sono posto.	Nei conflitti riconosco e so esprimere l'oggetto del conflitto e generalmente metto in atto la procedura di negoziazione per risolverlo. Prima di comunicare rifletto su come pormi, durante pongo attenzione a come si sviluppa l'interazione, generalmente alla fine rifletto su come mi sono posto e individuo come migliorare.	Nei conflitti riconosco l'oggetto del conflitto e raramente metto in atto la procedura di negoziazione per risolverlo. Prima di comunicare raramente rifletto su come pormi, durante pongo attenzione a come si sviluppa l'interazione, raramente alla fine rifletto su come mi sono posto e individuo come migliorare.	Nei conflitti riconosco e so esprimere l'oggetto del conflitto e metto in atto la procedura di negoziazione per risolverlo. Prima di comunicare rifletto su come pormi, durante pongo attenzione a come si sviluppa l'interazione, alla fine rifletto su come mi sono posto e individuo come migliorare.

TEAM WORKING

Collaborare indentificando il proprio ruolo e il ruolo degli altri. Dare il proprio contributo con responsabilità e riconoscendo il contributo altrui. Chiedere e dare aiuto quando necessario.			
ABILITÀ	CONOSCENZE	ATTEGGIAMENTI	METACOGNIZIONE
Collaborare. Assumere un ruolo. Dare il proprio contributo. Dare e ricevere aiuto.	Gestione dei gruppi. Ruoli di leadership.	Senso di responsabilità.	Riflettere sui processi. Pianificare, monitorare e verificare ogni lavoro di collaborazione.

Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Faccio fatica a identificare il mio ruolo e a collaborare con gli altri. non do il mio contributo e faccio fatica ad accogliere il contributo altrui. Non riesco a comprendere quando mi serve aiuto e raramente do aiuto quando mi viene chiesto.	Raramente collaboro identificando il mio ruolo e il ruolo degli altri. Do il mio contributo con superficialità, accolgo raramente il contributo degli altri senza proporre le possibili integrazioni. Raramente colgo quando mi serve aiuto e raramente do aiuto quando mi viene chiesto.	Collaboro identificando il mio ruolo e il ruolo degli altri. Do il mio contributo con responsabilità, accogliendo il contributo altrui, proponendo le possibili integrazioni. Colgo con chiarezza quando mi serve aiuto e do aiuto quando mi viene chiesto.	Collaboro identificando chiaramente il mio ruolo e il ruolo degli altri. Do il mio contributo con responsabilità, accogliendo il contributo altrui, proponendo le possibili integrazioni. Colgo con chiarezza quando mi serve aiuto e do aiuto quando mi viene chiesto.
Collaboro con poca riflessione e non pongo attenzione alle interazioni e non monitoro il mio ruolo rispetto agli altri, in conclusione rifletto raramente con gli altri su cosa è andato bene e cosa migliorare e come.	Qualche volta, prima di iniziare la collaborazione, rifletto su come mi voglio porre, durante faccio attenzione superficialmente alle interazioni e raramente monitoro il mio ruolo rispetto agli altri, in conclusione rifletto superficialmente con gli altri su cosa è andato bene e cosa migliorare e come.	Prima di iniziare la collaborazione spesso rifletto su come mi voglio porre, durante faccio attenzione alle interazioni e monitoro il mio ruolo rispetto agli altri, in conclusione rifletto spesso con gli altri su cosa è andato bene e cosa migliorare e come.	Prima di iniziare la collaborazione rifletto su come mi voglio porre, durante faccio attenzione alle interazioni e monitoro il mio ruolo rispetto agli altri, in conclusione rifletto sempre con gli altri su cosa è andato bene e cosa migliorare e come.

PRENDERE DECISIONI RESPONSABILI

Identificare i problemi e risolverli in modo responsabile, analizzando le situazioni ponendosi domande.			
ABILITÀ	CONOSCENZE	ATTEGGIAMENTI	METACOGNIZIONE
Identificare i problemi. Analizzare le situazioni. Risolvere problemi.	Tecniche di problem solving.	Assumere rischi responsabili. Fare domande e porre problemi. Impegnarsi intensamente in compiti anche quando le soluzioni non sono evidenti.	Pianificare, monitorare e verificare.
Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Analizzo con fatica la natura dei problemi e le situazioni senza por-mi domande e senza considerare i rischi. Faccio fatica a cogliere la procedura per risolvere il problema e con fatica porto a termine la risoluzione.	Raramente analizzo la natura dei problemi e le situazioni ponendo-mi domande superficiali e considerando i rischi. Raramente colgo la procedura per risolvere il problema porto a termine la risoluzione ponendomi delle domande.	Analizzo la natura dei problemi e le situazioni ponendomi domande e considerando i rischi. Spesso colgo la procedura per risolvere il problema e mi assumo la responsabilità di portare a termine la risoluzione ponendomi delle domande.	Analizzo nel dettaglio la natura dei problemi e le situazioni ponendo-mi domande e considerando i rischi. Colgo la procedura per risolvere il problema e mi assumo la responsabilità di portare a termine la risoluzione ponendomi delle domande.
Pianifico monitoro e verifico raramente ogni fase della procedura per prendere decisioni, solitamente deciso impulsivamente.	Pianifico monitoro e verifico qualche volta ogni fase della procedura per prendere decisioni.	Pianifico monitoro e verifico di solito con molta attenzione ogni fase della procedura per prendere decisioni.	Pianifico monitoro e verifico sempre con molta attenzione ogni fase della procedura per prendere decisioni.

AMBITO PROFESSIONALE

GESTIRE LA CLASSE

Creare e mantenere un clima positivo nella classe, attraverso un comportamento comunicativo calmo e accogliente, sicuro e controllato, dosando i ritmi e i tempi dell'apprendimento. Coinvolgere gli alunni attraverso l'assunzione di regole condivise. Incoraggiare la partecipazione alle attività e al lavoro autonomo e responsabile, a partire da indicazioni chiare e precise circa i risultati attesi. Stimolare nel gruppo classe la collaborazione, evitando situazioni caratterizzate da alta competizione. Trovare strategie per coinvolgere gli alunni sui contenuti disciplinari. Gestire i comportamenti non funzionali, decifrando i messaggi verbali e non verbali che caratterizzano il messaggio comunicativo dell'allievo/i. Ricercare soluzioni proficue ai problemi arginando le occasioni di conflitto. Porsi in ascolto dell'allievo/i problematico/i con atteggiamenti di comprensione, accettazione, accoglimento e partecipazione dei suoi/loro vissuti, dimostrando apertura a diverse possibilità e assumendo gli eventuali rischi.

ABILITÀ	CONOSCENZE	ATTEGGIAMENTI	METACOGNIZIONE
Creare e mantenere il clima positivo. Gestire tempi e spazi. Coinvolgere gli studenti e incoraggiare la partecipazione, anche di chi è più in difficoltà, evitando la competizione. Favorire l'autonomia e la responsabilità. Gestire i comportamenti non funzionali.	Strategie per stabilire le regole. Strategie per creare e mantenere il clima positivo. Strategie per l'inclusione. Strategie per promuovere l'autoregolazione. Strategie per affrontare i comportamenti non funzionali.	Assumere rischi responsabili. Assumere la complessità e gestirla.	Prevedere le situazioni. Pianificare, monitorare, verificare le azioni di gestione.

Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Raramente sono in grado di mantenere un clima positivo nella classe, perché incontro difficoltà a costruire interazioni costruttive con gli allievi e sono prevalentemente concentrato sulla lezione da proporre.	Sono quasi sempre in grado di mantenere un clima positivo nella classe, attraverso un comportamento comunicativo calmo e accogliente, cercando di dosare i ritmi e i tempi dell'apprendimento.	Sono generalmente in grado di creare e mantenere un clima positivo nella classe, attraverso un comportamento comunicativo calmo e accogliente, dosando i ritmi e i tempi dell'apprendimento.	Sono in grado di creare e mantenere un clima positivo nella classe, attraverso un comportamento comunicativo calmo e accogliente, sicuro e controllato, dosando i ritmi e i tempi dell'apprendimento.

Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Gestisco a fatica i tempi della lezione e la imposto in modo prevalentemente frontale per meglio controllare possibili comportamenti non funzionali da parte di singoli o gruppo classe. Se comunque insorgono, incontro numerose difficoltà a gestire i comportamenti non funzionali.	Comunico alla classe le regole da seguire, senza coinvolgere il gruppo. Incoraggio talvolta la loro partecipazione all'attività proposta, a partire da indicazioni chiare e precise circa i risultati attesi.	So coinvolgere gli alunni attraverso l'assunzione di regole condivise. Incoraggio nella maggior parte dei casi la partecipazione di quasi tutti gli allievi all'attività proposta e il lavoro autonomo e responsabile, a partire da indicazioni chiare e precise circa i risultati attesi.	So coinvolgere gli alunni attraverso l'assunzione di regole condivise. Incoraggio la loro partecipazione all'attività proposta e il lavoro autonomo e responsabile, a partire da indicazioni chiare e precise circa i risultati attesi. Stimolo nel gruppo classe la collaborazione, evitando situazioni caratterizzate da alta competizione. Trovo le strategie giuste per coinvolgere anche gli alunni che sono in difficoltà nell'apprendimento di alcuni contenuti disciplinari.
Tutto ciò che non rientra in quello che ho predisposto, crea disorientamento e incapacità di trovare soluzioni creative ed efficaci.	Incontro difficoltà a gestire i comportamenti non funzionali e improvviso strategie che non sempre risultano efficaci. Mi pongo in ascolto dell'allievo/i problematico/i con atteggiamenti di comprensione, accettazione, accoglimento, ma non riesco a proseguire il lavoro prefissato e questo mi risulta poco accettabile.	Riesco generalmente a gestire i comportamenti non funzionali, decifrando i messaggi verbali e non verbali che caratterizzano il messaggio comunicativo dell'allievo/i. Applico soluzioni già adottate ai problemi, cercando di arginare le occasioni di conflitto. Mi pongo in ascolto dell'allievo/i problematico/i con atteggiamenti di comprensione, accettazione, accoglimento e partecipazione dei suoi/loro vissuti, dimostrandomi aperto a diverse possibilità.	Riesco generalmente a gestire i comportamenti non funzionali, decifrando i messaggi verbali e non verbali che caratterizzano il messaggio comunicativo dell'allievo/i. Ricerco soluzioni proficue ai problemi arginando le occasioni di conflitto. Mi pongo in ascolto dell'allievo/i problematico/i con atteggiamenti di comprensione, accettazione, accoglimento e partecipazione dei suoi/loro vissuti, dimostrandomi aperto a diverse possibilità e assumendomi gli eventuali rischi.

PROGETTAZIONE

Progettare gli interventi definendo gli obiettivi in modo accurato e dettagliato, in modo coerente con i bisogni formativi dei destinatari e le caratteristiche del contesto. Definire tempi, metodologie, linguaggi, attività e strumenti e prepararsi agli imprevisti.			
ABILITÀ	CONOSCENZE	ATTEGGIAMENTI	METACOGNIZIONE
Definire obiettivi. Individuare i bisogni formativi. Considerare i destinatari e il contesto. Definire tempi, azioni, metodologie, linguaggi e strumenti.	Obiettivi. Procedure di progettazione. Tempi. Attività metodologie didattiche.	Accuratezza, coerenza.	Riflettere prima, durante e dopo ogni azione per controllare se la progettazione viene seguita. Verificare quanto accaduto cogliendo punti deboli, punti forza, cosa e come migliorare.
Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Definisco alcuni obiettivi generali, a prescindere dai bisogni formativi degli allievi. Elenco alcune abilità e conoscenze che voglio far acquisire durante la lezione e in base ad esse individuo le attività da proporre.	Definisco a grandi linee gli obiettivi specifici, misurabili, descrittivi coerenti con i bisogni formativi degli allievi e tenendo in considerazione anche le caratteristiche del contesto. Elenco in modo sufficientemente chiaro abilità e conoscenze che voglio far acquisire durante la lezione e in base ad esse individuo le attività da proporre.	Definisco tutti gli obiettivi specifici, misurabili, descrittivi coerenti con i bisogni formativi degli allievi e tenendo in considerazione anche le caratteristiche del contesto. Elenco in modo sufficientemente chiaro abilità e conoscenze che voglio far acquisire durante la lezione e in base ad esse individuo le attività da proporre.	Definisco in modo chiaro e dettagliato tutti gli obiettivi specifici, misurabili, descrittivi coerenti con i bisogni formativi degli allievi e le caratteristiche del contesto. Elenco in modo chiaro abilità e conoscenze che voglio far acquisire durante la lezione e in base ad esse individuo le attività da proporre.

Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Scelgo la metodologia con cui condurre il lavoro, senza contemplare possibili imprevisti che possono presentarsi.	Scelgo le metodologie con cui condurre il lavoro. Calcolo i tempi da dedicare ad ogni attività e raramente contemplo i possibili imprevisti che possono presentarsi e predispongo alternative in base ad essi.	Scelgo le metodologie con cui condurre il lavoro. Calcolo i tempi da dedicare ad ogni attività e contemplo i possibili imprevisti che possono presentarsi e predispongo alternative in base ad essi.	Definisco le metodologie da attuare in ogni momento del percorso pensando agli obiettivi da portare avanti e i destinatari. Calcolo i tempi da dedicare ad ogni attività cercando di immaginarmi come andrà e se, quanto farò, interesserà i presenti, elenco i possibili imprevisti che possono presentarsi e predispongo alternative in base ad essi.
Non compilo in tutte le sue parti, la scheda di progettazione. Finito il percorso, mi limito a valutarne l'immediata efficacia.	Quasi sempre compilo in tutte le sue parti, la scheda di progettazione. Finito il percorso, talvolta rivedo la progettazione.	Compilo in tutte le sue parti, la scheda di progettazione. Finito il percorso, talvolta rivedo la progettazione e apporto miglioramenti se necessario, in base a quanto realizzato.	Compilo in tutte le sue parti, la scheda di progettazione. Finito il percorso rivedo sempre la progettazione e apporto miglioramenti se necessario, in base a quanto realizzato.
Non sempre riesco a revisionare la mia esperienza, individuando punti di debolezza e di forza, anche se comprendo che occorre migliorarla. Fatico a documentare la mia esperienza con chiarezza espositiva e capacità critica.	Talvolta riesco a revisionare la mia esperienza, individuando alcuni punti di debolezza e di forza, ma mi risulta difficile organizzare azioni di miglioramento. Incerta la documentazione della mia esperienza.	Sono in grado di revisionare la mia esperienza, individuando alcuni punti di debolezza e di forza. Assumo un atteggiamento disponibile al miglioramento nella preparazione dell'azione didattica. Documento la mia esperienza con sufficiente chiarezza espositiva e capacità critica.	Sono in grado di revisionare criticamente la mia esperienza, individuando punti di debolezza e di forza. Assumo un atteggiamento disponibile al continuo miglioramento nella preparazione dell'azione didattica. Documento la mia esperienza con coerenza, chiarezza espositiva, capacità critica.

VALUTAZIONE

Verificare l'apprendimento degli studenti secondo la pianificazione realizzata e proponendo verifiche secondo modalità diverse (a coppie, a gruppi, individuale). Costruire rubriche per ogni obiettivo di apprendimento, abbinando ad esso un adeguato strumento di verifica. Monitorare la valutazione in itinere (formativa). Allestire ed applicare schede osservative e strumenti di valutazione. Certificare le competenze acquisite sulla base delle prove effettuate e dei dati rilevati. Coinvolgere gli studenti nel processo valutativo.			
ABILITÀ	CONOSCENZE	ATTEGGIAMENTI	METACOGNIZIONE
Verificare. Valutare.	Strumenti di verifica. Strumenti di valutazione. Valutazione diagnostica, sommativa e formativa.	Assumere rischi responsabili.	Pianificare, monitorare e verificare ogni intervento di verifica e valutativo.
Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Al termine dell'unità di apprendimento verifico il lavoro. A fatica produco una valutazione in itinere (formativa).	Al termine dell'unità di apprendimento verifico il lavoro, utilizzando diverse modalità.	Durante lo svolgimento dell'unità di apprendimento verifico il lavoro e organizzo momenti di verifica secondo modalità diverse (a coppie, a gruppi, individuale).	Durante lo svolgimento dell'unità di apprendimento verifico costantemente il lavoro e organizzo momenti di verifica secondo modalità diverse (a coppie, a gruppi, individuale), in modo che ogni allievo possa imparare dai propri errori.

Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Mi risulta difficile certificare le competenze acquisite sulla base delle prove effettuate e dei dati rilevati.	Con qualche difficoltà sono in grado di monitorare la valutazione in itinere(formativa), utilizzando schede osservative. Sono in grado di certificare le competenze acquisite sulla base delle prove effettuate e dei dati rilevati.	Sono in grado di costruire rubriche per ogni obiettivo di apprendimento e cerco di abbinare ad esso un adeguato strumento di verifica. Sono in grado di monitorare la valutazione in itinere (formativa). Utilizzo schede osservative e strumenti di valutazione. Sono in grado di certificare le competenze acquisite sulla base delle prove effettuate e dei dati rilevati.	Sono in grado di costruire rubriche per ogni obiettivo di apprendimento, abbinando ad esso un adeguato strumento di verifica. Sono in grado di monitorare la valutazione in itinere (formativa). Sono in grado di allestire ed applicare schede osservative e strumenti di valutazione. Sono in grado di certificare le competenze acquisite sulla base delle prove effettuate e dei dati rilevati.
Non tengo conto dei risultati delle verifiche precedenti degli alunni nella successiva programmazione delle lezioni.	Non sempre tengo conto dei risultati delle verifiche precedenti degli alunni nella successiva programmazione delle lezioni.	Tengo conto dei risultati delle verifiche precedenti degli alunni nella successiva programmazione delle lezioni.	Tengo conto dei risultati delle verifiche precedenti degli alunni nella successiva programmazione delle lezioni.

DIDATTICA E METODOLOGIE

Programmare e condurre le attività didattiche applicando metodologie attive e innovative, in particolare di tipo cooperativo (in quanto scelte dalla Scuola come caratterizzanti). Pensando in modo flessibile, pianificando, monitorando e verificando coerenza tra azione e programmazione.			
ABILITÀ	CONOSCENZE	ATTEGGIAMENTI	METACOGNIZIONE
Programmare. Condurre. Applicare le metodologie didattiche di tipo cooperativo	Metodologie attive. Metodologie digitali. Strutture di programmazione. Obiettivi in termini di risultato. Didattica delle discipline specifiche.	Disponibilità a lavorare in situazione diverse. Pensare in modo flessibile. Essere in grado di applicare strategie.	Pianificare l'azione. Mantenere coerente l'azione con la programmazione.
Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Conduco senza programmare le attività didattiche; Pur conoscendo le metodologie attive e innovative, non le applico. Penso in modo schematico e fatico a riflettere sulla mia azione didattica.	Programmo e conduco in maniera sommaria con scarsa attenzione al contesto le attività didattiche applicando raramente le metodologie attive e innovative e non sempre in modo corretto. Penso in modo schematico, raramente pianifico, monitoro e verifico la coerenza tra azione e programmazione.	Programmo e conduco con sufficiente attenzione al contesto le attività didattiche applicando spesso e in modo corretto le metodologie attive e innovative. Penso in modo flessibile, di solito pianifico, monitoro e verifico la coerenza tra azione e programmazione.	Programmo nel dettaglio e conduco con attenzione al contesto le attività didattiche applicando sempre e in modo corretto le metodologie attive e innovative. Penso in modo flessibile, pianificando, monitorando e verificando la coerenza tra azione e programmazione.

AMBITO SALESIANO

ANTROPOLOGIA CRISTIANA

Accrescere l'esperienza di fede attraverso una visione di uomo a immagine di Dio relazionandosi con gli altri con atteggiamento positivo e aperto nei confronti della realtà. Riflettere sul proprio comportamento rispetto alle richieste e monitorarlo per riconoscersi come modello.			
ABILITÀ	CONOSCENZE	ATTEGGIAMENTI	METACOGNIZIONE
Accrescere l'esperienza personale di fede. Relazionarsi con gli altri.	Idea di uomo a immagine di Gesù Cristo.	Apertura all'altro. Identificarsi con i valori cristiani. Atteggiamento positivo nei confronti della realtà.	Riflettere sul proprio comportamento rispetto alle richieste e monitorarlo per riconoscersi come modello.
Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Conosco la visione di uomo a immagine di Dio relazionandomi con gli altri con atteggiamento positivo e aperto nei confronti della realtà. Rifletto sul mio ruolo di modello di comportamento umano.	Partecipo alle esperienze di fede e considero la visione di uomo a immagine di Dio. Mi relaziono con gli altri con atteggiamento positivo e aperto nei confronti della realtà. Rifletto sul mio ruolo di modello di comportamento confrontandolo con i valori cristiani.	Partecipo alle esperienze di fede e condivido la visione di uomo a immagine di Dio. Mi relaziono con gli altri con atteggiamento positivo e aperto nei confronti della realtà. Rifletto sul mio ruolo di modello di comportamento adeguandolo ai valori cristiani.	Partecipo attivamente alle esperienze di fede e faccio mia la visione di uomo a immagine di Dio. Mi relaziono con gli altri con atteggiamento positivo e aperto nei confronti della realtà, condividendo la mia esperienza cristiana nella quotidianità scolastica. Rifletto sul mio ruolo di modello di comportamento promuovendo i valori cristiani.

IDENTITÀ CARISMATICA E METODO PREVENTIVO

Insegna e valuta traducendo in pratica lo stile salesiano ed applicando il metodo preventivo; assiste in cortile con lo stile di don Bosco; Individua i bisogni di ogni ragazzo con apertura all'altro mantenendo un atteggiamento positivo nei confronti della realtà. Riflette sul proprio comportamento rispetto alle richieste e lo monitora per riconoscersi come modello.			
ABILITÀ	CONOSCENZE	ATTEGGIAMENTI	METACOGNIZIONE
Insegnare e valutare con uno stile salesiano. Assistere in cortile. Individuare i bisogni dei ragazzi.	Metodo preventivo. Storia salesiana. Spiritualità salesiana.	Apertura all'altro. Identificarsi con i valori salesiani. Atteggiamento positivo nei confronti della realtà.	Riflettere sul proprio comportamento rispetto alle richieste e monitorarlo per riconoscersi come modello.
Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Insegno e valuto a prescindere dallo stile salesiano e quasi mai applico il metodo preventivo; assisto in cortile cercando con fatica di applicare lo stile di don Bosco; individuo talvolta i bisogni di ogni ragazzo con apertura all'altro mantenendo un atteggiamento parzialmente positivo nei confronti della realtà. Carente risulta la riflessione sul mio comportamento rispetto alle richieste.	Insegno e valuto traducendo in pratica con qualche incertezza lo stile salesiano ed applicando il metodo preventivo con sufficiente costanza; assisto in cortile cercando quasi sempre di applicare lo stile di don Bosco; individuo talvolta i bisogni di ogni ragazzo con apertura all'altro mantenendo un atteggiamento sufficientemente positivo nei confronti della realtà. Rifletto con una certa continuità sul mio comportamento rispetto alle richieste e lo monitoro per riconoscermi come modello.	Insegno e valuto traducendo quasi sempre in pratica lo stile salesiano ed applicando il metodo preventivo con una certa costanza; assisto in cortile cercando di applicare lo stile di don Bosco; individuo i bisogni di ogni ragazzo con apertura all'altro mantenendo un atteggiamento sufficientemente positivo nei confronti della realtà. Rifletto con una certa efficacia sul mio comportamento rispetto alle richieste e lo monitoro per riconoscermi come modello.	Insegno e valuto traducendo in pratica lo stile salesiano ed applicando con continuità il metodo preventivo; assisto in cortile con lo stile di don Bosco; individuo i bisogni di ogni ragazzo con apertura all'altro mantenendo un atteggiamento positivo nei confronti della realtà. Rifletto sul mio comportamento rispetto alle richieste e lo monitoro per riconoscermi come modello.

ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA SALESIANA

Conosce la struttura della scuola sia nel suo organigramma che nei documenti e opera a partire da essi identificandosi nei valori salesiani; si orienta tra i ruoli e sa scegliere a chi rivolgersi, confrontandosi con le persone di riferimento. Riflette sul proprio comportamento rispetto alle richieste e lo monitora per riconoscersi come modello.			
ABILITÀ	CONOSCENZE	ATTEGGIAMENTI	METACOGNIZIONE
Orientarsi tra i ruoli della scuola salesiana. Operare a partire dai documenti.	Organigramma salesiano. PEI; PTOF; RAV; PdM. PEPSI.	Apertura all'altro. Identificarsi con i valori salesiani.	Riflettere sul proprio comportamento rispetto alle richieste e monitorarlo per riconoscersi come modello.
Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Conosco superficialmente la struttura della scuola sia nel suo organigramma che nei documenti, pertanto, non opero in autonomia a partire da essi; con qualche difficoltà mi identifico nei valori salesiani; fatico ad orientarsi tra i ruoli e non sempre so scegliere a chi rivolgermi e con chi confrontarmi in caso di bisogno. Carente risulta la riflessione sul mio comportamento rispetto alle richieste.	Conosco complessivamente la struttura della scuola sia nel suo organigramma che nei documenti e opero con sufficiente autonomia a partire da essi, identificandomi nei valori salesiani; mi oriento generalmente tra i ruoli e sono talvolta in grado di scegliere a chi rivolgermi, confrontandomi efficacemente con le persone di riferimento. Rifletto talvolta sul mio comportamento rispetto alle richieste e lo monitoro per riconoscermi come modello.	Conosco in gran parte la struttura della scuola sia nel suo organigramma che nei documenti e opero con buona autonomia a partire da essi, identificandomi nei valori salesiani; mi oriento tra i ruoli e so scegliere a chi rivolgermi, confrontandomi con le persone di riferimento. Rifletto con una certa continuità sul mio comportamento rispetto alle richieste e lo monitoro per riconoscermi come modello.	Conosco in gran parte la struttura della scuola sia nel suo organigramma che nei documenti e opero con buona autonomia a partire da essi, identificandomi nei valori salesiani; mi oriento tra i ruoli e so scegliere a chi rivolgermi, confrontandomi con le persone di riferimento. Rifletto con una certa continuità sul mio comportamento rispetto alle richieste e lo monitoro per riconoscermi come modello.



Modalità di formazione

La filosofia di fondo per la formazione degli insegnanti è permettere loro di sperimentare le metodologie, le strategie e le tecniche che poi potranno applicare con le loro classi, si impara facendo. In tal modo, si ricordano non solo le procedure, ma anche i vissuti e nello stesso tempo si creano legami più forti tra docenti. Si ritiene, infatti, che una formazione in servizio debba comprendere non solo la presentazione di argomenti pedagogici e didattici, ma anche incorporare attività di apprendimento, supportare la collaborazione tra colleghi considerando il contesto, usare pratiche efficaci di *modeling*, includere la supervisione e il supporto in itinere dell'esperto, offrire opportunità per riflettere, e svolgersi lungo l'arco dell'anno.

Il primo passo da compiere, nella formazione del docente, è il far emergere i suoi valori di fondo e le sue convinzioni poiché esse influenzano le azioni e possono essere in contrasto con quelle degli altri docenti e della scuola. **33**

Pertanto, i primi incontri formativi devono essere volti a cogliere tali convinzioni e valori per poterli poi condividere, ridefinire e integrare (Wald & Castleberry, 2010).

Successivamente dovrebbe essere posta la riflessione su quanto le proprie convinzioni e i propri valori sono allineati con la visione della scuola salesiana e quanto ritengono di poter assumere quest'ultima come propria.

Solo dopo si può lavorare sulla costruzione della visione e della missione della scuola così come è stata presentata in queste linee guida. Se gli insegnanti non sono coinvolti in questo percorso, difficilmente potranno cogliere il valore della missione e sentirsene parte.

Sulla base di quanto detto si ritiene che, la formazione dei docenti debba strutturarsi su:

1. la promozione dello sviluppo delle competenze socio-emotive;
2. la sperimentazione delle metodologie per l'istruzione e la gestione della classe;
3. la creazione della comunità professionale fornendo opportunità per avviare e potenziare le relazioni e la collaborazione tra colleghi;
4. la supervisione per supportare i docenti alla riflessione sulla pratica per identificare come si sta implementando la visione di scuola salesiana.

Di seguito si propongono alcuni accorgimenti, per chiarire ogni singolo punto.

1. Promuovere le competenze socio-emotive tra i docenti

34

Nelle classi in cui la relazione docente-studenti è positiva, caratterizzata da fiducia, rispetto e cura, gli studenti apprendono meglio, possono sentirsi motivati a sfidarsi e superare le difficoltà. L'insegnante, mostrando le sue capacità relazionali e di gestione delle emozioni, fa da modello per lo sviluppo socio-emotivo degli studenti e nello stesso tempo migliora il suo benessere (Collie et al., 2011; Schonert-Reichl, 2017). Essendo la professione docente una delle più stressanti, lo sviluppo delle competenze socio-emotive aiuterebbe sia l'insegnante che lo studente, promuoverebbe una gestione migliore della classe e migliori relazioni tra colleghi (Schonert-Reichl, 2017).

I docenti dovrebbero, dunque, essere messi in condizione di poter riflettere sulle loro competenze socio-emotive, a partire dalla consapevolezza delle loro emozioni e l'espressione di esse (Melnick & Martinez, 2019), per continuare a rafforzarle e migliorarle.

Gli insegnanti con alti livelli di competenza socio-emotiva sono più consapevoli di sé e sanno riconoscere ed esprimere adeguatamente le proprie emozioni, sanno mettersi nei panni degli altri, studenti e colleghi, cercando di comprendere le loro emozioni e pensieri per risolvere più costruttivamente conflitti e problemi (Collie et al., 2011).

Essi dimostrano valori prosociali di rispetto per i propri colleghi, studenti e famiglie, prendono decisioni considerando tutti i punti di vista per il benessere proprio e

altrui.

2. Usare metodologie attive

Si ritiene importante che gli insegnanti in formazione siano messi in condizione di sperimentare sulla propria pelle le metodologie attive, così da riconoscerne il valore, percepire l'impatto emotivo e quindi poterle calibrare nella propria azione didattica.

Inoltre, l'applicazione di tali metodologie, in particolare il cooperative learning, favorisce la collaborazione tra docenti e rafforza i legami professionali (Collie et al., 2011).

Anche in questo caso, proporre la programmazione di brevi attività con l'implementazione delle metodologie e fornire loro la supervisione dell'esperto potrebbe sostenere l'apprendimento e la possibile successiva applicazione delle strategie metodologiche.

3. Creare la comunità professionale

Il percorso formativo è un momento cruciale per promuovere buone relazioni tra colleghi e rafforzare il senso di comunità professionale (Collie et al., 2011).

Le metodologie attive usate durante la formazione, possono favorire lo scambio di informazioni, la collaborazione, il riflettere insieme (Melnick & Martinez, 2019), la condivisione delle buone prassi, abbassando il muro di diffidenza tra docenti e promuovendo lo scambio anche di problematiche da risolvere (Yoder & Gurke, 2017). Tali pratiche creano legami più forti ed un senso maggiore di comunità. A sua volta, la progettazione partecipata di attività e percorsi promuove la coerenza educativa e può migliorare la qualità e l'efficacia degli interventi, evitando sovrapposizioni o contraddizioni.

4. La supervisione

La supervisione è un'attività che può avvenire in classe, dal vivo o dopo le lezioni sulla base del racconto dei docenti. La supervisione dal vivo offre al formatore l'opportunità di cogliere con maggiore chiarezza come si propone il docente alla classe, il tipo

di relazione che si instaura con gli studenti, come affronta i contenuti, usa le metodologie, gestisce la classe, fa attenzione agli aspetti socio-emotivi. Tale tipo di supervisione permette un feedback immediato e l'opportunità di promuovere riflessioni mirate, dare suggerimenti più efficaci, ridefinire la formazione successiva calibrandola alle vere necessità dei docenti. Dopo l'attività supervisionata, è importante avere un incontro con il docente per riflettere su quanto osservato e dare feedback per determinare come proseguire. Il successivo passo è individuare come migliorare, in quali tempi con quali attività, ricominciando poi il ciclo.

Inoltre, nella fase di riflessione, si ritiene che vadano ben formulate le domande, mirate a promuovere riflessioni specifiche evitando la tendenza a fuorviare e generalizzare.

36 Si suggerisce infine di promuovere i tre ambiti di competenza, durante tutto il percorso formativo, come un continuum della crescita professionale e non come parti separate; in questo modo viene stimolato lo sviluppo integrale e armonico della professionalità docente dove gli ambiti si rafforzano e si arricchiscono a vicenda. (cfr. il grafico di pag. 16).



Bibliografia

1. Barab, S. A. & Duffy, T. M. (2000) FROM PRACTICE FIELDS TO COMMUNITIES OF PRACTICE. In D. H., Jonassen & S. M., Land (eds) Theoretical Foundations of Learning environments (pp. 25-55). Mahwah, NJ: Erlbaum.
2. Bronfenbrenner, U. (1993) ECOLOGICAL MODELS OF HUMAN DEVELOPMENT. In M., Gauvain & M., Cole (eds) Readings on the development of children, 2nd ed. (pp. 37-43). New York, NY: Freeman.
3. Bertazzi, L. (2008) DAL COOPERATIVE LEARNING ALLA CLASSE COMUNITÀ. In M. Bay (ed) Cooperative Learning e scuola del XXI Secolo. Confronto e sfide educative (pp. 61-80). Roma: LAS.
4. Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2011) PREDICTING TEACHER COMMITMENT: THE IMPACT OF SCHOOL CLIMATE AND SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING. In Psychology in the Schools, Vol. 48, n. 10, pp. 1034-1048.
5. Coob, P. (1994). CONSTRUCTIVISM AND LEARNING. In T., Husèn & T., Neville Postlethwaite (eds) (1994) The International Encyclopaedia of Education, 2nd edition, Vol. 2. Oxford: Pergamon Press.
6. Durkheim, E. (1960) THE DIVISION OF LABOR IN SOCIETY. New York: Noble offset printers inc.
7. Lemon, M. (2003) CONSTRUCTIVIST APPROACH. In J. W., Guthrie (ed) Encyclopaedia of Education, 2nd edition, Vol. 4. New York: Macmillan Reference Thomson Gale.
8. Lewin, K. (1947) FRONTIERS IN GROUP DYNAMICS: CONCEPT, METHOD AND REALITY IN SOCIAL SCIENCE; SOCIAL EQUILIBRIA AND SOCIAL CHANGE. In Human

Relations, Vol. 1, n. 5, pp. 5-41.

9. Goldstein, L. S. (1999) THE RELATIONAL ZONE: THE ROLE OF CARING RELATIONSHIPS IN THE CO-CONSTRUCTION OF MIND. In American Educational Research Journal, Vol. 36, n. 3, pp. 647-673.
10. Melnick, H. & Martinez, L. (2019) PREPARING TEACHERS TO SUPPORT SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
11. Schonert-Reichl, K. A. (2017) SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING AND TEACHERS. In The Future of Children, Vol. 27, n. 1, pp. 137-155.
12. Sergiovanni, T. J. (2000) COSTRUIRE COMUNITÀ NELLE SCUOLE. Trad. ita. P. Finizio & A. Gheda. Roma: LAS.
13. Varisco, B. M. (2002) COSTRUTTIVISMO SOCIO-CULTURALE. Roma: Carocci.
14. Vygotskij, L. S. (1934) PENSIERO E LINGUAGGIO. Tr. ita. 2008 di L. Mecacci. Bari: Laterza
- 38** 15. Wald, P. J. & Castleberry M. S. (2010) INSEGNANTI CHE APPRENDONO. COSTRUIRE COMUNITÀ PROFESSIONALE CHE APPRENDE. Trad. ita. di M. Comoglio. Roma: LAS.
16. Yoder, N. & Gurke, D. (2017) SOCIAL EMOTIONAL LEARNING COACHING TOOLKIT. KEEPING SEL AT THE CENTER. Washington, DC: American Institutes for Research.

Alcune parti del testo sono liberamente tratte da:

17. Napoletano, F. (2019) COSTRUIRE E GESTIRE UNA COMUNITÀ SCOLASTICA CHE APPRENDE E SI PRENDE CURA. Roma: Università Pontificia Salesiana.



Indice

Presentazione 3

Introduzione 4

Una visione di scuola salesiana 7

Ambiti di competenza della professionalità docente 15

 Rappresentazione grafica dell'integrazione degli ambiti di competenza 16 **39**

 Ambito personale 17

 Ambito professionale 23

 Ambito salesiano 30

Modalità di formazione 33

 1. Promuovere le competenze socio-emotive tra i docenti 34

 2. Usare metodologie attive 35

 3. Creare la comunità professionale 35

 4. La supervisione 35

Bibliografia 37

Finito di stampare
marzo 2023
presso TIPOGRAFIA SALESIANA ROMA
Via Umbertide, 11 - 00181 Roma



Salesiani per la Scuola

ASSOCIAZIONE CNOS-SCUOLA | SEDE NAZIONALE

Via Giacomo Costamagna, 6 • 00181 Roma

M scuola@donboscoitalia.it



cnos-scuola.it