



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Empowering teachers

Programma di Introduzione per gli Insegnanti - NTIP

<https://empowering-teachers.eu/>

WP 2 - Progettazione partecipata degli strumenti politici

Ottobre 2022

La realizzazione di questa pubblicazione è stata cofinanziata dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea con la sovvenzione n. 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione. Né la Commissione europea né l'agenzia nazionale di finanziamento del progetto sono responsabili del contenuto o di eventuali perdite o danni derivanti dall'uso di questa pubblicazione.



© Copyright 2021 Consorzio LOOP

Questo documento non può essere copiato, riprodotto o modificato, in tutto o in parte, per alcuno scopo senza l'autorizzazione scritta del Consorzio LOOP. Inoltre, è necessario fare riferimento agli autori del documento e a tutte le parti applicabili della nota di copyright.

Tutti i diritti riservati.

Questo documento può essere modificato senza preavviso.

Questo documento è stato redatto dai seguenti membri del consorzio internazionale:



Introduzione

Questo opuscolo presenta il lavoro in corso del progetto LOOP. L'obiettivo del progetto LOOP è misurare l'impatto e la scalabilità del programma di formazione formale dei tutor e del programma di inserimento degli insegnanti per migliorare i percorsi di carriera nella professione di insegnante. In questa sede, proponiamo e suggeriamo una serie di moduli diversificati che coprono un'ampia gamma di argomenti fondamentali per il sostegno degli insegnanti neoqualificati (NQT), da utilizzare per i mentori formati e formalmente nominati.

I moduli proposti e le relative attività mirano a colmare il divario tra i programmi di formazione iniziale degli insegnanti (ITE) e il primo sviluppo professionale continuo. In altre parole, rappresentano il **primo passo della carriera degli insegnanti** e mirano a offrire un **sostegno personale, sociale e professionale agli insegnanti neoassunti**, insieme a risorse che li aiutino ad affrontare i bisogni più urgenti individuati dalla ricerca esistente.

Date le diverse realtà in termini di contesto politico e di quadri di riferimento per l'ITE e l'inserimento in azienda in tutta Europa, per non parlare delle sfide molto particolari di ogni regione e di ogni scuola, questo opuscolo dovrebbe essere affrontato come un invito per i mentori e gli insegnanti, **un kit di strumenti con suggerimenti e attività pronte all'uso che le scuole e i mentori possono selezionare e adattare alle loro esigenze e realtà più urgenti.**

L'opuscolo è strutturato in 14 moduli, a loro volta organizzati secondo diversi tipi di attività: sessioni 1:1, workshop di discussione, letture teoriche e lezioni, linee guida e strumenti di auto-riflessione/autovalutazione. In breve, le attività proposte mirano a supportare i nqt in:

- **Aspetti professionali legati alle competenze pedagogiche**, come l'adattamento degli approcci pedagogici a un gruppo di studenti o a singoli individui, l'uso di strumenti innovativi e creativi per preparare, tenere e valutare le lezioni, le capacità di comunicazione e interrelazione.
- **Argomenti legali/amministrativi** associati alla professione di insegnante e alla scuola, come le procedure amministrative interne della scuola.
- **Aspetti socioculturali** relativi alle norme/processi della scuola/del gruppo di scuole in cui i nuovi insegnanti devono essere assegnati, vale a dire il contesto scolastico specifico, la cultura e la particolare **"politica del personale"** in cui gli insegnanti devono negoziare opinioni divergenti sulla metodologia di insegnamento più appropriata.

Questi moduli sono stati concepiti con la necessaria flessibilità per consentirne l'adattamento alle realtà nazionali e locali di ciascun Paese. Pertanto, è fondamentale che le scuole e i tutor che utilizzano questo opuscolo si **approccino a questo opuscolo in modo flessibile e proattivo**: in primo luogo, devono rivedere attentamente i moduli e le attività e selezionare gli argomenti e le aree prioritarie; in secondo luogo, sebbene le attività siano concepite come autonome e pronte per l'implementazione, molto probabilmente i tutor devono adattare, contestualizzare e arricchire queste attività in base al loro particolare contesto, alla cultura scolastica e all'esperienza professionale; in terzo luogo, le attività qui proposte sono, come detto, solo un primo passo nel più ampio sviluppo professionale sia dei tutor che degli nqt, e quindi i moduli possono e devono essere ampliati e collegati al programma di sviluppo professionale in corso presente in ogni contesto.

È importante notare che **l'opuscolo affronta le scuole come organizzazioni di apprendimento**. In altre parole, le attività del programma di inserimento qui delineate si basano sul principio dell'apprendimento collaborativo, sotto forma di apprendimento tra pari/di gruppo, reti professionali, comunità di apprendimento collaborativo e apprendimento cooperativo.



Pertanto, coinvolge l'intera comunità degli insegnanti al di là delle relazioni e delle attività tra mentori e insegnanti. Richiede che diversi membri della scuola siano responsabili dell'attuazione del programma di inserimento, per spingere a condividere l'impegno nel sostenere le prime fasi dell'inserimento degli insegnanti.

Infine, i diversi moduli contengono elementi e attività che si sovrappongono e interagiscono consapevolmente con altri moduli e attività. Il numero relativamente elevato di moduli mira a fornire pacchetti di attività diversificati e autosufficienti che possono essere utilizzati indipendentemente o combinati parzialmente o fortemente con altri moduli per approfondirne l'impatto e favorire approcci diversi a questioni simili. La seguente tabella riassume il contenuto di ciascun modulo e le possibili modalità di collegamento:

Modulo	Potenzialità di utilizzo con i moduli...
1. Kit di benvenuto	Tutti i moduli.
2. Sviluppo della pianificazione e definizione di obiettivi/traguardi	2, 4, 5, 6 e 11.
3. Identificazione della motivazione e della spinta e auto-riflessione	3, 7, 8 e 11.
4. Autorità e fiducia nella classe	3, 9, 10 e 12.
5. Problemi di pressione e stress	3, 4, 6, 9, 10, 11 e 12.
6. Vita personale e professionale	3, 4, 6, 9 e 8.
7. Sviluppo di materiali di supporto e utilizzo delle TIC	2, 8, 10 e 11.
8. Opportunità di formazione	2, 6 e 13.
9. Gestione della classe e impostazione della disciplina	4, 7, 10 e 11.
10. Trattare con studenti diversi	4, 7, 12, 13 e 14.
11. Valutazione e feedback	2, 3, 7 e 9.
12. Collaborazione con i genitori	4, 5 e 10.
13. Collaborazione con altre parti interessate (locali)	8, 10 e 14.
14. Obblighi amministrativi e tecnici	10 e 13.

Queste potenziali relazioni si basano semplicemente su coincidenze tematiche e possono emergere quadri molto diversi una volta analizzata la natura delle attività di ciascun modulo e i modi in cui queste possono essere combinate (ad esempio, unendo diverse attività 1:1 o diversi moduli di autovalutazione).

Un'ultima osservazione va fatta in relazione al ruolo degli nqt. **Questo programma di inserimento mira a sostenere, motivare e sfidare i nqt in modo che possano partecipare attivamente a queste attività e proporre modi per selezionarle, adattarle e implementarle.** È fondamentale che i mentori presentino sempre queste attività come un invito per gli nqt a dire la loro in ogni fase del processo di mentoring, favorendo una discussione aperta tra pari e includendo, quando possibile, tutto il personale della scuola, oltre ad altri mentori e nqt.

Ci auguriamo che questo opuscolo aiuti tutti voi a sviluppare un piano d'azione partecipativo e basato sul contesto per implementare un programma di inserimento che sia attraente e utile, in grado di innescare nuove attività e di fungere da strumento di riflessione e miglioramento della vostra scuola.



Contenuto

Introduzione.....	3
1. Kit di benvenuto.....	8
1.1 Lista di controllo per il dirigente scolastico.....	11
1.2 Lista di controllo per il mentore.....	14
1.3 Un pratico kit di benvenuto.....	16
1.4 Guida per l'impostazione del rapporto mentore-nuovo insegnante.....	17
1.5 Accordo di monitoraggio.....	20
1.6 Nuovo piano di inclusione professionale e sociale degli insegnanti.....	21
1.7 Perché sono qui.....	25
2. Sviluppo della pianificazione e definizione di obiettivi/traguardi.....	26
2.1 Metodologia del modulo (ciclo pdca).....	29
2.2 Lista di controllo con i moduli del programma d'inserimento.....	32
2.3 Lista di controllo delle possibili attività (extra)curricolari.....	33
2.4 Modello di piano d'azione (basato sul ciclo pdca).....	34
2.5 Modello per la registrazione delle attività e degli incontri di monitoraggio.....	35
3. Individuazione della motivazione e della spinta e autoriflessione.....	36
3.1 Testimonianze.....	39
3.2 Guida alla discussione con i tutor.....	40
3.3 Rassegna della letteratura sulle principali motivazioni professionali che spingono a diventare insegnanti.....	41
3.4 Fattori che influenzano la scala di scelta dell'insegnamento.....	46
3.5 Idee per i direttori scolastici e gli insegnanti esperti per motivare i nqt.....	51
3.6 Guida per discutere le aspettative dei nuovi insegnanti.....	52
3.7 Piano per mantenere alta la motivazione.....	53
4. Autorità e fiducia nella classe.....	54
4.1 Guida per un colloquio con il mentore.....	56
4.2 Modello di lavoro di gruppo.....	59
5. Problemi di pressione e stress.....	64
5.1 Introduzione al tema dello stress.....	67
5.2 Introduzione alla tematica del burnout nella professione di insegnante.....	72
5.3 Esempi di esercizi per rilassare corpo e mente.....	77
5.4 Esempi di riduzione dei fattori di stress.....	86
5.5 Questionario per la verifica dello stress.....	91
5.6 Modulo per il monitoraggio dello stress attraverso la scrittura di un diario.....	92
5.7 Modulo per un diario della gratitudine.....	94
5.8 Auto-riflessione su una situazione di stress sul lavoro.....	95
5.9 Template per la matrice di Eisenhower.....	96
6. Vita personale e professionale.....	97
6.1 Metodologia del modulo.....	100

6.2	Questionario sul benessere degli insegnanti.....	103
6.3	Guida alla riflessione	105
6.4	Sessioni di mentoring sull'equilibrio tra lavoro e vita privata.....	107
6.5	Consigli pratici per migliorare l'equilibrio tra lavoro e vita privata	112
7.	Sviluppare materiali di supporto e utilizzare le tecnologie informatiche	115
7.1	Sviluppo di materiali di supporto.....	117
7.2	Utilizzo di approcci didattici diversi dall'insegnamento frontale.....	119
7.3	Elenco degli strumenti online.....	129
7.4	Guida per un colloquio con il mentore.....	135
8.	Opportunità di formazione (possibilità di formazione e miglioramento continuo)	136
8.1	Il quadro nazionale, i requisiti e i regolamenti per la progressione di carriera degli insegnanti 139	
8.2	Modello di discussione con il mentore.....	140
8.3	Modello di piano di progressione di carriera/ questionario di auto-riflessione.....	144
9.	Gestione della classe e impostazione della disciplina	149
9.1	Guida per la presentazione da parte del tutor di varie norme e regolamenti per la gestione della classe.....	152
9.2	(Auto)valutazione della gestione della classe	156
9.3	Scenari di potenziali interazioni con gli studenti per una discussione sulla gestione efficace 163	
9.4	Guida per stabilire un rapporto con gli studenti.....	167
9.5	Elenco delle attività di osservazione (microinsegnamento)	171
10.	Trattare con studenti diversi (studenti con esigenze diverse).....	174
10.1	Uno strumento di auto-riflessione degli insegnanti sulla diversità.....	177
10.2	Quadro nazionale/regionale per gli studenti diversificati.....	179
10.3	Riconoscere le principali categorie di studenti con esigenze diverse tra i propri studenti .	180
10.4	Guida per la discussione del tutor con gli insegnanti di materie prime sui bisogni degli studenti eterogenei.....	190
11.	Valutazione e feedback.....	192
11.1	Principi di valutazione e feedback	193
11.2	Guida per un colloquio con il mentore.....	195
12.	Lavoro con i genitori	198
12.1	Introduzione ai diversi tipi/profili di genitori e a come lavorare con loro.....	200
12.2	Guida all'interazione genitori-insegnanti.....	203
13.	Collaborazione con altre parti interessate (locali)	207
13.1	Lista di controllo delle parti interessate potenzialmente rilevanti	209
13.2	Guida per il tutor alla presentazione della cooperazione con gli stakeholder locali.....	212
14.	Obblighi amministrativi e tecnici.....	214
14.1	Lista di controllo delle relazioni e di tutti gli altri documenti.....	217
14.2	Guida alla configurazione di un repository	218
14.3	Guida alla costruzione di un portfolio per insegnanti.....	223
	Riferimenti.....	227



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LOOP - Sviluppo continuo degli insegnanti sul piano personale, professionale e sociale
attraverso programmi innovativi di inserimento tra pari



1. Kit di benvenuto

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo?

L'implementazione del modulo **Welcome kit** vuole garantire una transizione fluida di un giovane professionista in un posto di lavoro con una cultura e strutture lavorative specifiche già consolidate. Essendo il primo modulo del programma, assicura la creazione di un rapporto di lavoro significativo ed efficace tra il nuovo insegnante e il suo mentore. Comprende inoltre diversi strumenti e modelli che possono essere implementati durante l'intera durata del programma di inserimento.

B. Risultati di apprendimento attesi:

- Il dirigente scolastico avrà la conoscenza e la consapevolezza delle condizioni da stabilire per promuovere un programma di inserimento di successo attraverso il mentoring.
- Il mentore verrà familiarizzato e aperto ai potenziali problemi e alle domande aperte che un nuovo insegnante potrebbe trovarsi ad affrontare.
- Il mentore e il nuovo insegnante stabiliranno un rapporto di lavoro efficace e definiranno le loro esigenze e aspettative, definendo le fasi future della loro collaborazione.
- Il nuovo insegnante si familiarizzerà con la cultura e le specificità del suo nuovo ambiente di lavoro, imparerà a conoscere la struttura dell'organizzazione e i ruoli delle persone con cui lavorerà.
- Il nuovo insegnante rifletterà sui propri desideri professionali e sulle motivazioni personali per la carriera che sta intraprendendo.

C. Attività, presentazioni e altri materiali inclusi nel modulo:

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
1.1 Lista di controllo per il dirigente scolastico	Dirigenti scolastici (supportati da mentori)	Lista di controllo/elenco	30 minuti per la revisione; (attuazione molto variabile)	Burocratico/amministrativo
1.2 Lista di controllo per il mentore	Mentore	Lista di controllo/elenco	30 minuti per la revisione; (attuazione molto variabile)	Burocratico/amministrativo
1.3 Un pratico kit di benvenuto	Mentore (anche il dirigente scolastico)	Elenco/esempio di migliore pratica	15 minuti per la revisione; (attuazione molto variabile)	Sociale/culturale
1.4 Guida per l'impostazione del rapporto mentore-nuovo insegnante	Mentore	Guida	60 minuti per la revisione; 90 minuti per implementare con NQT	Sociale/culturale, Pedagogico/didattico
1.5 Nuovo piano di inclusione professionale e sociale degli insegnanti	Mentore (eventualmente da consultare con NQT)	Elenco	45 minuti per la revisione; Implementabile con la guida 1.4	Sociale/culturale
1.6 Accordo di monitoraggio	Mentore e NQT	Documento di accordo formulato	15 minuti per la revisione;	Burocratico/amministrativo



			Implementabile con la guida 1.4	
1.7 Perché sono qui?	NQT (eventualmente da rivedere con il tutor)	Questionario	60 min da utilizzare individualmente; implementabile con la guida 1.4	Pedagogico/didattico

1.1 Lista di controllo per il dirigente scolastico - è un documento che descrive il programma di inserimento (e in parte anche il programma di abilitazione dei mentori) nella prospettiva del dirigente scolastico. Un'attenzione specifica è dedicata al processo di selezione e preparazione dei mentori appropriati. Il documento si conclude con suggerimenti sulle misure concrete che il dirigente scolastico potrebbe adottare per facilitare l'accoglienza di un nuovo insegnante nel corpo docente dell'istituto.

1.2 Lista di controllo per il mentore - è un breve documento che può servire come promemoria dei vari passaggi che un mentore potrebbe fare prima dell'arrivo di un nuovo insegnante a cui è stato assegnato come mentore. Include domande su specifiche politiche e regolamenti scolastici di cui il nuovo insegnante deve essere informato prima di arrivare a scuola e anche alcune domande e questioni concrete a cui il nuovo insegnante potrebbe aver bisogno di risposte, una volta iniziato a lavorare nel nuovo posto di lavoro, in modo che il mentore possa essere meglio preparato prima dell'arrivo del nuovo insegnante.

1.3 Un kit di benvenuto pratico - è un esempio concreto di raccolta di materiali (fisici) che un nuovo insegnante può ricevere una volta iniziato a lavorare. Include alcuni oggetti di cui il nuovo insegnante potrebbe aver bisogno per muoversi all'interno delle strutture, per ottenere una comprensione di base dell'istituzione, per costruire un senso di appartenenza, per esprimere apprezzamento.

1.4 Guida all'impostazione del rapporto mentore-nuovo insegnante - è l'elemento centrale di questo modulo. Comporta una preparazione per il mentore che è piuttosto pratica e può essere utilizzata per strutturare direttamente l'incontro iniziale tra il mentore e il nuovo insegnante. Sono elencati diversi argomenti concreti che riguardano la gestione delle aspettative e la prossima collaborazione lavorativa, a cui è necessario rispondere perché definiranno il lavoro futuro all'interno del programma di inserimento.

1.5 Piano di inclusione professionale e sociale per i nuovi insegnanti: si tratta di un elenco di varie attività che un tutor e un nuovo insegnante potrebbero trovare utile implementare (la maggior parte di esse include solo loro due e alcune anche altri membri dello staff). Alcune attività sono supportate da vari modelli che possono essere utilizzati nell'implementazione delle attività. Per esempio, una di queste attività è l'osservazione delle lezioni e ci sono un paio di modelli di moduli che un nuovo insegnante può usare per strutturare la propria osservazione e cercare di imparare il più possibile da essa, segnando anche alcune questioni per ulteriori discussioni 1:1 con il tutor.

1.6 Accordo di monitoraggio - è un documento che può essere utilizzato per definire concretamente l'ambito e la natura della futura collaborazione tra il nuovo insegnante e il tutor. È piuttosto formale e dovrebbe servire a strutturare formalmente il programma. Il modello, tuttavia, dovrebbe essere cambiato e modificato per rispondere alle esigenze concrete della situazione. L'accordo può essere compilato alla fine dell'incontro iniziale e il piano di inclusione professionale e sociale del nuovo insegnante può essere una risorsa preziosa nel processo.



1.7 Perché sono qui? (strumento di riflessione per i nuovi insegnanti) - è un modulo di questionario che in parte porta il nuovo insegnante a formulare una sintesi delle sue aspettative nei confronti del programma di inserimento e del suo mentore e in parte consente al nuovo insegnante di definire espressamente le sue motivazioni personali per la carriera, i desideri professionali per l'inizio della sua carriera.

D. Suggerimenti per l'implementazione del modulo

Un nuovo insegnante è stato selezionato/assegnato alla scuola. Il dirigente scolastico consulta **la lista di controllo** che lo aiuta a impostare il processo di accoglienza. Esamina il processo di assegnazione di un mentore per il nuovo arrivato (se possibile, il mentore è una persona che soddisfa il maggior numero possibile di criteri, tra cui la conoscenza del processo di mentoring e del programma di inserimento, magari anche con qualche esperienza o formazione concreta in materia). I collaboratori hanno una conversazione con il mentore su come affrontare il processo di mentoring e utilizzano la lista di controllo per guidare il processo.

Il mentore consulta la **propria lista di controllo (più concreta)**. Prepara alcuni materiali concreti, informazioni da inviare in anticipo al nuovo insegnante e prepara anche un kit di benvenuto pratico/fisico da regalare al nuovo arrivato al momento dell'arrivo sul posto di lavoro. Per creare il kit di benvenuto, possono utilizzare alcune indicazioni tratte dalla **loro lista di controllo** o dal **kit di esempio**.

Una parte molto importante del modulo è la definizione del rapporto di lavoro tra il mentore e il nuovo insegnante. Il mentore si prepara a un incontro iniziale utilizzando la **guida per l'impostazione del rapporto**. Prima dell'incontro, il mentore riflette su alcuni aspetti della relazione in base alla propria personalità e alle proprie preferenze e si sintonizza anche su alcune potenziali domande/esigenze aperte del nuovo insegnante.

Durante l'incontro iniziale, il nuovo insegnante e il mentore discutono dell'intero processo di tutoraggio/inserimento, parlano delle loro aspettative, dei loro bisogni e dei loro desideri (e possono essere aiutati in questo con il **piano di inclusione professionale e sociale del nuovo insegnante**). Discutono concretamente dei vari metodi di cooperazione e tutoraggio e possono usare come punto di partenza per la loro discussione, parlando concretamente di ciò che funzionerebbe per loro.

Questo incontro dovrebbe concludersi con la formalizzazione di un piano di lavoro concreto per il nuovo insegnante e il mentore per l'anno. Questo piano può essere scritto nell'**accordo di monitoraggio**.

A conclusione delle discussioni iniziali, che richiedono tempi piuttosto lunghi e possono essere suddivise in più incontri nell'arco di diversi giorni, il mentore consegna al nuovo insegnante **uno strumento di riflessione** da compilare, conservando una parte del sondaggio per avere una traccia scritta delle aspettative del nuovo insegnante nei confronti del processo e lasciando una parte del sondaggio al nuovo insegnante in modo che possa aiutare la sua riflessione dopo un certo periodo (potenzialmente dopo la fine del periodo di inserimento).



1.1 LISTA DI CONTROLLO PER IL DIRIGENTE SCOLASTICO

Salve, state accogliendo alcuni nuovi insegnanti nella vostra scuola e avete deciso di adottare un approccio più attivo. È fantastico!

Vorremmo fornirvi un paio di spunti di riflessione se volete progettare un processo in cui l'integrazione dei nuovi membri del personale e il loro sviluppo iniziale sul posto di lavoro sia qualcosa di strategicamente pianificato e preveda una forte relazione di mentoring del nuovo insegnante con un insegnante più esperto, tenendo conto anche degli altri membri del personale.

Qual è il mio ruolo?

Il dirigente scolastico svolge un ruolo cruciale nell'integrazione dei nuovi colleghi, anche se non sono spesso in contatto. È il dirigente scolastico che dovrebbe dare formalmente il benvenuto ai nuovi insegnanti, esprimendo e mostrando come la leadership è normalmente condotta nella scuola e cosa il nuovo insegnante può aspettarsi; è bello se alcuni incoraggiamenti e (parole di) sostegno potrebbero essere espressi nei confronti del nuovo insegnante.

Forse ancora più importante è il ruolo della dirigenza scolastica nel definire il tono di lavoro per i tutor e il resto del personale scolastico quando si tratta di introdurre nuovi insegnanti nel team.

Come scegliere un mentore?

Innanzitutto, il mentore deve essere interessato a fare da mentore ai nuovi insegnanti. Se la direzione della scuola conduce un qualsiasi tipo di revisione del personale o di colloqui o altri tipi di accompagnamento, uno degli argomenti trattati potrebbe essere il potenziale interesse dei dipendenti a fare da mentori ai nuovi arrivati.

Un aspetto importante del mentore dovrebbe essere l'adesione alla comunità scolastica. Vogliamo avere dei mentori che possano essere dei modelli per i nuovi insegnanti. Quindi, insegnanti che sono impegnati nella comunità, che si preoccupano e vivono all'interno della comunità.

Il mentore deve essere una persona disposta a migliorare e a imparare dal nuovo insegnante. È importante che il mentore sia disponibile e che dia e incoraggi una voce corretta ai nuovi insegnanti. Il mentore deve essere disposto a mostrare di essere imperfetto, in modo che il suo esempio non frustri i nuovi insegnanti con standard eccessivamente elevati. Sebbene sia sovrano nel suo lavoro, un po' di umiltà è un'ottima caratteristica della personalità di un mentore.

Quando si tratta di alcune condizioni formali, ovviamente più anni di esperienza sono meglio. Se possibile, insegnare nella stessa scuola è un grande vantaggio. Se ciò non è possibile, è auspicabile insegnare nello stesso distretto scolastico o nella stessa regione. Anche in questo caso - se possibile - insegnare la stessa materia è un vantaggio.

Ma è importante rendersi conto che non esistono mentori perfetti. E tutti i mentori che sceglierete potranno beneficiare della vostra ulteriore attenzione.

Come posso motivare i mentori per il loro lavoro?

È importante gestire le aspettative. I mentori devono essere selezionati in modo che esprimano il loro interesse per il ruolo o almeno lo accettino volontariamente. Questo ruolo deve essere in qualche modo stabilito e formalizzato.



Se è possibile fornire alcuni mezzi finanziari, si tratta di un vantaggio, ma non dell'unica possibilità di riconoscere il ruolo. È opportuno discutere personalmente con gli insegnanti selezionati come mentori il modo in cui preferirebbero che il ruolo fosse riconosciuto.

Se possibile, potrebbero essere sollevati da alcuni altri compiti (magari non pedagogici). Potrebbero inoltre essere incoraggiati o messi in condizione di frequentare alcuni corsi di formazione per insegnanti. Potrebbero ricevere alcuni certificati o altre convalide da utilizzare per la loro carriera.

Tuttavia, indipendentemente dal modo in cui viene stipulato l'accordo per convalidare il lavoro di tutoraggio, è importante assicurarsi che i tutor si rendano conto che l'inserimento dei nuovi insegnanti è una priorità per la scuola e che la dirigenza scolastica si impegna in tal senso.

Come posso dimostrare l'importanza della formazione dei nuovi insegnanti nel mio lavoro abituale?

Se possibile, sono utili alcuni incontri programmati con i nuovi insegnanti durante l'anno. Anche assicurarsi che i nuovi insegnanti trovino posto nelle attività comuni di tutto il personale è un'ottima cosa. Ma se è possibile concentrarsi su una cosa: il dirigente scolastico dovrebbe incontrare i mentori in determinati momenti.

L'incontro con i mentori può fornire alcune informazioni sull'andamento del processo di tutoraggio, sui risultati ottenuti dai nuovi insegnanti e dà ai mentori un chiaro segnale che il loro lavoro non viene trascurato, anzi, che è importante. È ottimo se il processo di tutoraggio può essere affrontato in qualsiasi revisione o colloquio personale, ma anche alcuni incontri programmati con i tutor nel corso dell'anno sono utili per correggere potenzialmente la rotta e adattarsi alle sfide che si presentano. Inoltre, è possibile creare un gruppo di supporto per tutti i mentori nominati. La supervisione di questo lavoro può essere affidata alla direzione della scuola, al servizio di consulenza o a qualcun altro.

Si suggerisce di creare un gruppo di sostegno per i nuovi insegnanti (nella scuola, nel distretto scolastico, nella regione, forse a livello nazionale). I nuovi insegnanti dovrebbero essere incoraggiati a formare un gruppo in cui siano in grado di interagire tra loro riguardo ai loro problemi e alle loro sfide. I nuovi insegnanti potrebbero trarre beneficio da questo oltre che dalla collaborazione con i tutor. Uno dei mentori, qualcuno della direzione scolastica o del servizio di consulenza, dovrebbe essere incaricato di avviare il processo. Una riunione dei nuovi insegnanti dovrebbe essere convocata prima dell'inizio degli obblighi pedagogici o poco dopo l'inizio. Durante l'incontro potrebbero essere fornite alcune informazioni generali, forse tutti i nuovi insegnanti e i tutor potrebbero incontrarsi, potrebbero essere distribuiti dei materiali... L'obiettivo principale dell'incontro, tuttavia, dovrebbe essere quello di discutere il tipo di collaborazione futura e continuativa che i nuovi insegnanti preferirebbero. Si dovrebbe concordare la frequenza e la struttura dei potenziali incontri di persona: questi incontri potrebbero beneficiare della supervisione di un insegnante esperto o i nuovi insegnanti preferirebbero incontrarsi in modo più informale. Inoltre, è necessario creare un canale di comunicazione provvisorio. Questo dipende dalle strutture che la scuola ha a disposizione. La comunicazione può essere impostata con MS Teams, un forum online chiuso di qualsiasi tipo, una mailing list diretta o attraverso la piattaforma etwinning fornita a livello di UE, se non ci sono strumenti più convenienti già in uso nella scuola.

Cosa posso fare a livello di tutto lo staff?



È importante creare occasioni in cui tutto il personale possa incontrare i nuovi insegnanti in modo trasparente e, se possibile, accogliente. Le riunioni del personale o le conferenze o le occasioni speciali sono occasioni di questo tipo. Se possibile e conveniente, i nuovi insegnanti possono presentarsi e incontrare i colleghi che si presentano a loro volta. Inoltre, i mentori dovrebbero essere ringraziati o elogiati o in altro modo convalidati per la loro disponibilità ad assumere il ruolo. Questo dovrebbe avvenire, almeno in parte, di fronte a tutto il personale.



1.2 LISTA DI CONTROLLO PER IL MENTORE

Se siete stati nominati mentori (soprattutto per la prima volta), potreste chiedervi da dove iniziare il vostro lavoro. Come iniziare? Quali sono i ruoli e le responsabilità principali che avete?

Prima di tutto, si impara a essere un buon mentore con l'esperienza e sempre e solo in una relazione.

Tuttavia, se non sapete da dove cominciare, abbiamo stilato una semplice lista di controllo di alcune cose su cui potete riflettere prima di calarvi negli stivali da mentore.

Queste cose sono davvero basilari e potreste sicuramente inventarle voi stessi, ma forse alcune sono troppo basilari per un insegnante esperto per pensarci davvero. Quindi potete usare questo elenco a vostro vantaggio.

So quello che sto facendo? 😊

Ho avuto un incontro con la direzione della scuola? So cosa posso aspettarmi dal processo di mentoring? Cosa ci si aspetta da me? Cosa posso aspettarmi in cambio per il lavoro che sto per fare? Posso discutere del ruolo se non mi è chiaro?

Che tipo di mentore voglio essere? Chi sono stati i miei modelli, cosa mi hanno dato quando stavo iniziando a lavorare come insegnante? Di cosa avevo bisogno quando ho iniziato?

... OK, è fantastico... mi rendo conto che il nuovo insegnante che farò da tutor non è me e potrebbe avere esigenze o aspettative diverse? Come faccio a conoscere il mio NQT? (In questo modulo sono suggeriti anche alcuni strumenti).

So già qualcosa del mio NQT?

Quando posso contattarlo? Forse un primo contatto può essere fatto anche prima dell'incontro di persona per prepararsi un po'? Quali informazioni di contatto ho?

Qual è la situazione del nuovo insegnante per quanto riguarda gli spostamenti pratici all'interno della scuola?

Come arriverà a scuola il nuovo insegnante? Può raggiungere la scuola con i mezzi pubblici, è disponibile un parcheggio per l'insegnante? Ha bisogno di strumenti speciali per accedere alla scuola?

Conosce i locali della scuola? Gli sono stati mostrati? Posso organizzare una visita guidata?

Ha praticamente accesso ai locali? Possiede le chiavi, le carte e i codici di accesso necessari?

Abbiamo del materiale scolastico, qualcosa che possiamo dare al nuovo insegnante come una sorta di regalo di benvenuto (per le idee vedere un altro strumento in questo modulo)?



Qual è la situazione del nuovo insegnante per quanto riguarda la sua postazione di lavoro/attrezzatura?

Dove il nuovo insegnante avrà la possibilità di avere una sorta di guardaroba? Dove potrà lasciare i suoi effetti personali? Ha bisogno di istruzioni speciali su queste strutture (norme, regolamenti, sicurezza...)?

Dove l'insegnante potrà prepararsi per il lavoro? Ha la sua postazione di lavoro/ufficio? Posso facilitare l'acquisizione dello spazio necessario? I colleghi che lavoreranno con il nuovo insegnante sono stati informati e preparati?

Di quali attrezzature di lavoro avrà bisogno il nuovo insegnante? Cosa può ottenere dalla scuola? È già stato organizzato? Posso aiutare a facilitare questo processo? Come daremo il benvenuto al nuovo insegnante?

Abbiamo qualche evento concreto in cui presentare il nuovo insegnante?

Il dirigente scolastico presenterà il novizio, sarà opportuno che io, in qualità di mentore, lo presenti, sarà opportuno che il nuovo insegnante racconti a tutti un paio di cose su di sé? Sarebbe opportuno che anche i suoi nuovi colleghi si presentassero al nuovo insegnante?

Quali sono gli altri ruoli di supporto che il nuovo insegnante dovrà conoscere nell'ambiente scolastico? Ruoli come la manutenzione, la pulizia, la cucina, l'amministrazione, la consulenza scolastica... Come posso presentare queste persone al nuovo insegnante?

Una volta che il nuovo insegnante sarà presentato allo staff, come lo faremo sentire benvenuto? Quali sono le attività (informali) che potremmo fare insieme (c'è un elenco di suggerimenti in questo modulo)?

Come daremo al nuovo insegnante l'opportunità di partecipare attivamente alla vita della scuola? Dove possiamo dargli l'opportunità di trovare la sua voce?

Ci sono regole concrete, scritte o non scritte, che il nuovo insegnante dovrebbe conoscere? Quali normative nazionali/di istituto guidano la professione di insegnante? (Sarebbe gradito un elenco adattato a livello nazionale).

Ci sono clausole di comportamento specifiche nel contratto di lavoro?
La scuola ha un codice di abbigliamento? (Insegnanti e/o studenti?)
Quali sono le regole di condotta per gli studenti che il nuovo insegnante dovrebbe conoscere e saper far rispettare?

Come definiremo la nostra relazione?

Cosa faremo insieme durante l'anno? Come lo decideremo? Come lo pianificheremo? ... (In questo modulo si suggerisce l'impostazione della relazione).



1.3 UN PRATICO KIT DI BENVENUTO

È molto bello che un nuovo insegnante si senta accolto anche con un regalo fisico, un dono di benvenuto. Un piccolo e pratico segno di apprezzamento. Se è possibile organizzare qualcosa a livello di scuola, sarebbe fantastico. Se non esiste, forse il mentore potrebbe organizzare qualcosa da solo. Di seguito elenchiamo un paio di idee pratiche per questo scopo.

In pratica, come spostarsi

Chiavi/chivette (un portachiavi o un portacarte - magari con il logo della scuola)
Elenchi di potenziali codici per computer scolastici, stampanti, aree speciali
Telecomandi per un parcheggio/garage
Targhetta (stampata o plastificata) da apporre sulla porta/sulla scrivania/sulla sedia

Trovare virtualmente il proprio spazio

Account/identità online (e-mail, aule elettroniche, repository)
Presentazioni della scuola (chiavetta USB o altro - magari con il logo della scuola)
Stampe o file di varie politiche scolastiche, regolamenti
Un elenco personalizzato di eventi formali e informali per l'anno scolastico.

Qualcosa di pratico

Una tazza da caffè
Una bottiglia d'acqua riutilizzabile
Abbigliamento scolastico (tutto ciò che esiste - cravatte, sciarpe, polo, magliette, felpe con cappuccio...)



1.4 GUIDA PER L'IMPOSTAZIONE DELLA RELAZIONE MENTORE-NUOVO INSEGNANTE

È importante!

Forse la parte più importante di questo modulo. LOOP ha sviluppato un sistema di inserimento dei nuovi insegnanti che si basa molto sul modello della mentorship. Caro mentore, la parte più importante di questo programma di inserimento non sta negli strumenti e nei contenuti che potresti ricevere, ma piuttosto nella relazione che svilupperai con il nuovo insegnante.

Speriamo quindi che, se state usando uno solo degli strumenti di questo modulo, stiate usando questo. Si tratta di un modello di discussione iniziale con il nuovo insegnante che vi è stato assegnato come mentore. Lo scopo di questa discussione iniziale dovrebbe essere la formazione di un quadro strutturale per il lavoro continuo dell'insegnante e del mentore per un periodo di tempo prolungato.

Inoltre, ovviamente, l'obiettivo di questo incontro dovrebbe essere quello di creare un rapporto iniziale. Nella preparazione dell'incontro, dovrete leggere questo modello e usarlo come base per renderlo veramente vostro. Alla fine c'è anche un "Accordo di monitoraggio" che può essere utilizzato per formalizzare il flusso di lavoro nel prossimo periodo.

Struttura della discussione

Questo modello è stato preparato per una sessione introduttiva di 60-80 minuti da svolgersi di persona. Sarebbe molto opportuno condurre questo incontro in un luogo in cui si terranno anche i futuri incontri tra il tutor e il nuovo insegnante. È necessario prevedere un livello di privacy adeguato per l'incontro ed evitare distrazioni inutili. Se possibile, il momento migliore per condurre questo incontro sarebbe prima dell'inizio degli obblighi pedagogici della classe per il nuovo insegnante.

Cronologia della discussione

Presentazioni del mentore e del nuovo insegnante (15-20 min.)

Gestione delle aspettative (40 - 50 min)

Formalizzazione delle conclusioni (5 - 10 min)

A. Presentazione del mentore e del nuovo insegnante

Ovviamente è importante stabilire un rapporto e, come in ogni comunicazione interpersonale, è importante una comprensione di base dell'altro. Vogliamo suggerire di sfruttare questa opportunità per cercare di andare al di là delle semplici informazioni superficiali sui dettagli personali.

Forse il mentore può rompere il ghiaccio raccontando la storia del suo esordio come insegnante. Gli spunti di discussione potenzialmente interessanti potrebbero essere i timori, le incertezze, le sorprese, le differenze tra la realtà e la formazione universitaria. Se possibile, sono graditi riferimenti concreti al suo inserimento, a ciò che è stato più prezioso per lui, a ciò di cui aveva più bisogno. Se possibile, il mentore dovrebbe cercare di rendersi disponibile e avvicinabile.



Altrettanto importante è dare voce al nuovo insegnante. In modo non invadente e interessato, il nuovo insegnante deve avere l'impressione di essere importante, che il mentore è interessato a lui e a ciò che gli interessa...

Tra le domande che potrebbero portare a conoscere meglio il nuovo insegnante ci sono:

Ha avuto qualche insegnante speciale durante la sua crescita?

Perché ha deciso di intraprendere la carriera di insegnante?

Che cosa ha trovato di più interessante nei suoi studi universitari?

Qual è la parte del programma che non vede l'ora di insegnare?

Cosa pensa che sia più gratificante nel suo lavoro, soprattutto nel primo anno?

Come vorreste essere ricordati dai vostri studenti?

Ha qualche timore specifico?

Ovviamente deve trattarsi di una discussione e non di un interrogatorio 😊 Il mentore deve cercare di far assumere al nuovo insegnante un ruolo il più possibile attivo. Dovrebbe offrire risposte alle domande che il nuovo insegnante potrebbe porre. A un certo punto, all'inizio, si dovrebbe parlare di uno spazio sicuro. Un livello di riservatezza sarebbe consigliabile, ma è uno degli aspetti da affrontare direttamente.

B. Gestione delle aspettative

È importante che il mentore e il nuovo insegnante inizino ad avere un'idea consolidata del tipo di rapporto che cercheranno di instaurare, di alcune attività che svolgeranno e che sappiano cosa aspettarsi l'uno dall'altro. Per questo motivo questa è la parte principale dell'incontro iniziale. Di seguito elenchiamo le questioni concrete che devono essere affrontate e discusse e su cui è necessario raggiungere un accordo.

La privacy

Come già accennato, uno dei primi aspetti da affrontare è il livello di riservatezza a cui è sottoposto il rapporto. Sebbene questo aspetto debba essere affrontato a livello scolastico, si consiglia di non considerare il mentore come un superiore o un valutatore diretto del nuovo insegnante (nei casi in cui il contratto viene esteso al nuovo insegnante solo dopo il periodo di inserimento/provazione). Il ruolo del mentore è in parte quello di un confidente, qualcuno con cui confidarsi, a cui raccontare anche gli errori, i dubbi, le sfide di cui non si è sicuri... Per questioni di questo tipo è necessario garantire un livello di privacy nelle conversazioni. E questo dovrebbe essere affrontato.

Requisiti formali

In ogni caso, il tutoraggio sarà in qualche modo formalizzato. È importante che sia il mentore che il nuovo insegnante capiscano quali saranno i loro obblighi formali nell'ambito del processo. Ci sarà bisogno di un numero specifico di incontri, di documenti concreti, di valutazioni e accertamenti, di coinvolgimento di terze parti? Il mentore dovrebbe chiarire tutti questi requisiti insieme alla dirigenza scolastica e presentarli al nuovo insegnante, rispondendo a qualsiasi domanda e fornendo un contesto concreto ad alcune nozioni più burocratiche.

Esigenze del nuovo insegnante

Oltre ai requisiti formali, occorre sottolineare che la relazione è finalizzata a favorire il nuovo insegnante e in questo senso il programma è adattabile, può essere personalizzato. Il mentore



potrebbe fare riferimento alle sue esigenze quando era agli inizi e cercare di incoraggiare il nuovo insegnante a cercare di identificare quali potrebbero essere le sue esigenze concrete durante il periodo di inserimento.

Frequenza degli incontri continui

È necessario organizzare riunioni regolari. La loro frequenza e la loro natura possono variare notevolmente. Ma è importante che all'inizio del processo si stabilisca qualcosa di concreto. Potremmo parlare di brevi debriefing di 5 minuti ogni mattina e dopo la scuola, oppure di un incontro di 90 minuti ogni due mesi. Ma è necessario concordare qualcosa di concreto. Si dovrebbe discutere la natura di questi incontri: di persona, online, per telefono. Si suggerisce di pianificare un incontro di circa 45-90 minuti una volta alla settimana o una volta ogni due settimane. (L'implementazione dell'intero programma di induction con tutti i materiali è sviluppata per un'ora alla settimana).

Accessibilità nel frattempo

Il mentore e il nuovo insegnante devono definire chiaramente le modalità di comunicazione tra gli incontri. Non basta che il mentore dica qualcosa del tipo "se hai bisogno di qualcosa, chiedi pure"... Il mentore deve dire al nuovo insegnante quando e come può essere raggiunto. Può essere di persona, in determinati orari, presso la scuola, via e-mail o per telefono. Può essere limitato ai giorni di lavoro, all'orario di lavoro o in qualsiasi altro modo. È importante essere molto chiari su tutto questo e cercare di formulare questo accordo insieme al nuovo insegnante in base alle sue esigenze espresse.

Definizione di attività

È utile essere concreti nella pianificazione delle attività concrete che il mentore e il nuovo insegnante svolgeranno insieme. Queste attività potrebbero includere sessioni di insegnamento congiunte, osservazioni in classe da parte del nuovo insegnante o del mentore, supervisione, attività informali. Se possibile, queste attività dovrebbero essere pianificate con uno scopo e un obiettivo concreto da raggiungere.

Concretizzazione del feedback

Una delle idee principali dell'attuazione del programma di inserimento è quella di assicurarsi che il nuovo insegnante progredisca nella sua capacità professionale. Affinché ciò avvenga, il nuovo insegnante deve ricevere un feedback concreto dal suo mentore. Affinché questo processo sia efficace e produttivo, la forma del feedback deve essere concordata. Questo dovrebbe essere fatto in una discussione reciproca. Il nuovo insegnante deve esprimere il modo in cui ritiene che il feedback sia più utile per lui. Potenzialmente potrebbe essere direttamente dopo le attività in brevi rate, forse in occasioni più rare con discussioni più approfondite, forse potrebbe beneficiare di un paio di suggerimenti in forma scritta.

C. Formalizzazione delle conclusioni

In ogni caso, l'incontro dovrebbe sfociare in un piano chiaro per il lavoro e la collaborazione futuri. È preferibile che alcune di queste conclusioni vengano scritte e archiviate sia dal mentore che dal nuovo insegnante. A questo scopo si può utilizzare il modello "Accordo di monitoraggio".



1.5 ACCORDO DI MONITORAGGIO

Si tratta di un piano di monitoraggio di riferimento per il periodo di inserimento del nuovo insegnante. Con esso il tutor e il nuovo insegnante concorderanno le modalità della loro collaborazione.

Durata del periodo di induzione

Data di inizio: _____ Data di fine: _____

Intervallo regolare di incontri durante il periodo di inserimento

Le riunioni hanno
generalmente la forma:

- di persona
- online
- per telefono

Frequenza delle riunioni:

- quotidiano
- settimanale
- bisettimanale
- mensile

Durata prevista della
riunione in minuti:

Il mentore sarà a disposizione del nuovo insegnante nel modo seguente:

Le attività previste per il periodo di inserimento comprendono (specificando le date, se del caso):

Feedback del mentore al nuovo insegnante e valutazione del processo di mentoring breve descrizione:

Data e luogo: _____

Mentore

Nuovo insegnante



1.6 PIANO PROFESSIONALE E DI INCLUSIONE SOCIALE PER I NUOVI INSEGNANTI

Questo strumento è un supporto per il tutor nella preparazione di un piano di attività per aiutare il nuovo insegnante a integrarsi nel nuovo ambiente professionale. Il suo scopo è quello di evidenziare le diverse aree in cui il tutor può guidare il nuovo insegnante e fornire alcune idee concrete di attività.

Alcune proposte di attività sono accompagnate da modelli specifici (se questo è il caso, è indicato nella descrizione).

Queste attività devono essere prese in considerazione al momento della stesura dell'accordo di monitoraggio e inserite in esso in base alla discussione tra il tutor e il nuovo insegnante.

Attività introduttive

Presentazione dell'intero corpo docente

Dovrebbe esserci un'occasione più o meno formale per presentare il nuovo insegnante all'intero corpo docente in un contesto appropriato. Questo dovrebbe essere fatto dalla direzione della scuola, dal tutor o dal nuovo insegnante e dovrebbe essere concordato in anticipo con il nuovo insegnante. (In altre parti di questo modulo sono riportate alcune note al riguardo).

Presentazione del dipartimento

A seconda dell'organizzazione della scuola, ci sarà probabilmente un gruppo più ristretto di colleghi con cui il nuovo insegnante interagirà maggiormente a livello professionale (insegnanti dello stesso dipartimento, della stessa materia scolastica...). Ci si aspetta una presentazione più approfondita e personale del nuovo insegnante e una maggiore interazione con i colleghi man mano che si passa dall'intero corpo docente a gruppi sempre più ristretti di colleghi professionisti.

Gruppo di sostegno per nuovi insegnanti

Si suggerisce di creare un gruppo di sostegno per i nuovi insegnanti (nella scuola, nel distretto scolastico, nella regione, forse a livello nazionale). Anche se alcuni nuovi insegnanti potrebbero essere più proattivi, questo processo dovrebbe essere pianificato e dovrebbero essere incoraggiati a formare un gruppo in cui possano interagire tra loro riguardo ai loro problemi e alle loro sfide. I nuovi insegnanti potrebbero trarre beneficio da questo, oltre che dalla collaborazione con i tutor. Uno dei mentori, qualcuno della dirigenza scolastica o del servizio di consulenza dovrebbe essere incaricato di avviare il processo. Una riunione dei nuovi insegnanti dovrebbe essere convocata prima dell'inizio degli obblighi pedagogici o poco dopo l'inizio. Durante l'incontro potrebbero essere fornite alcune informazioni generali, forse tutti i nuovi insegnanti e i mentori potrebbero incontrarsi, potrebbero essere distribuiti dei materiali... L'obiettivo principale dell'incontro, tuttavia, dovrebbe essere quello di discutere il tipo di collaborazione futura e continuativa che i nuovi insegnanti preferirebbero. Si dovrebbe concordare la frequenza e la struttura dei potenziali incontri di persona: questi incontri potrebbero beneficiare della supervisione di un insegnante esperto o i nuovi insegnanti preferirebbero incontrarsi in modo più informale. Inoltre, è necessario creare un canale di comunicazione provvisorio. Questo dipende dalle strutture che la scuola ha a disposizione. La comunicazione può essere impostata con MS Teams, un forum online chiuso di qualsiasi tipo, una mailing list diretta o attraverso la piattaforma etwinning fornita a livello di UE, se non ci sono strumenti più convenienti già in uso nella scuola.



Visita guidata della scuola

Con l'enfasi di incontrare i membri del personale di supporto (servizio di consulenza, amministrazione, contabilità, manutenzione, pulizia, cucina...) nel loro ambiente, presentando loro e al nuovo insegnante il loro lavoro e i canali appropriati per la comunicazione e l'interazione.

Attività professionali

Supervisione collegiale

Questo può essere visto come la spina dorsale di regolari sessioni di mentoring. L'obiettivo è quello di permettere al nuovo insegnante di esprimere i suoi problemi più urgenti, le sue sfide e le sue preoccupazioni. Il mentore deve seguire lo sviluppo del nuovo insegnante, guidarlo, suggerire le aree su cui lavorare, pianificare e discutere i passi concreti da compiere nel prossimo futuro.

Recensione in classe

A volte un feedback concreto da parte del tutor, basato sulle lezioni osservate dal nuovo insegnante, è uno strumento molto utile per progredire professionalmente. In questo caso, l'obiettivo dell'osservazione e il tipo di feedback previsto devono essere discussi in anticipo. L'ambito dell'osservazione può essere generale o focalizzato su un elemento specifico (uso di strumenti specifici, applicazione di tecniche o metodi specifici, abilità retorica, creazione di un rapporto, coinvolgimento degli studenti, ecc. Dopo la lezione, il feedback dovrebbe essere fornito secondo le modalità precedentemente concordate.

Osservazione in classe

Il nuovo insegnante può trarre beneficio dall'osservazione del suo mentore in azione in classe. L'osservazione in classe può essere programmata per mostrare concretamente al nuovo insegnante qualcosa su cui si sta interrogando (l'uso di determinate tecniche, metodi o strumenti), può essere programmata per coprire un argomento specifico (se pertinente in base alla materia insegnata dal mentore) o può servire come strumento generale per condurre riflessioni o discussioni.

Assistenza in classe

Si tratta di un passo avanti rispetto all'attività precedente. In questo caso il nuovo insegnante assume un ruolo più attivo, sostenendo il piano didattico del tutor. Può assistere nel lavoro di gruppo, fornendo un supporto aggiuntivo agli studenti con esigenze speciali, può tenere sezioni più piccole della lezione, può essere lo "studente modello" e interagire con il tutor, può facilitare sezioni di laboratorio/discussione della lezione, ecc. È importante che il ruolo sia discusso in anticipo e che la sua attuazione sia verificata dopo la lezione.

Sessioni di insegnamento congiunte

Si tratta di un passo avanti rispetto all'attività precedente. In questo caso, sia il mentore che il nuovo insegnante hanno ruoli più simmetrici e dovrebbero lavorare come partner alla pari. Questo tipo di collaborazione è spesso una sfida anche per gli insegnanti esperti e dovrebbe essere ben discussa in anticipo e accuratamente esaminata e riflessa dopo l'attuazione.

Collaborazione con altri insegnanti

Aggiungiamo questo suggerimento solo per sottolineare che in alcuni casi il tutor dovrebbe incoraggiare il nuovo insegnante a collaborare con altri colleghi esperti, senza limitarsi al tutor (questo è particolarmente rilevante se il tutor non insegna la stessa materia). L'osservazione in classe, l'assistenza in classe e le sessioni di insegnamento congiunte sono attività che possono essere facilmente implementate con l'aiuto di altri colleghi. Gli stessi modelli possono essere



utilizzati nella fase di pianificazione. È importante notare che il mentore può facilitare il coordinamento del nuovo insegnante con altri colleghi.

Attività extrascolastiche/club/eventi

Se possibile e applicabile, il nuovo insegnante dovrebbe essere incoraggiato a mettere a frutto alcuni dei suoi talenti e interessi speciali. Potrebbe essere utile che al nuovo insegnante venga data una sfida con maggiore libertà rispetto agli obblighi pedagogici quotidiani. Per integrare il nuovo insegnante nella comunità, è necessario che diventi un membro attivo e contribuente. Il mentore e il nuovo insegnante dovrebbero cercare di identificare le aree in cui il nuovo insegnante potrebbe farlo.

Conferenze e seminari di formazione per insegnanti

Anche se non è necessariamente l'obiettivo principale del lavoro del nuovo insegnante, si dovrebbe prestare attenzione alla riflessione sulle opportunità di formazione continua degli insegnanti. Il mentore può mostrare l'esempio di alcune attività in cui è coinvolto e invitare il nuovo insegnante ad accompagnarlo. Tuttavia, il mentore e il nuovo insegnante possono ovviamente discutere anche di potenziali eventi professionali che il nuovo insegnante potrebbe trovare interessanti e vantaggiosi e a cui partecipare. In questo caso è importante convalidare le conoscenze e le competenze appena acquisite dando al nuovo insegnante l'opportunità di presentarle ai colleghi o almeno di avere un de-brief approfondito da parte del mentore.

Attività sociali

Visite personali

Se è opportuno e adatto a entrambe le personalità, il mentore può invitare il nuovo insegnante a fargli visita a casa sua e a conoscere la sua famiglia.

Ritiro del personale

In alcuni casi le scuole conducono vari tipi di attività extrascolastiche per l'intero corpo docente (o forse per un gruppo più ristretto, come un dipartimento). Ciò potrebbe essere fatto come parte di un processo di pianificazione o di valutazione o forse semplicemente come team building. È importante invitare e coinvolgere attivamente il nuovo insegnante. Il mentore deve preparare il nuovo docente all'attività e fornire un contesto non incluso nelle comunicazioni ufficiali.

Pratiche di iniziazione

In alcuni contesti potrebbero esserci delle pratiche di iniziazione per i nuovi insegnanti/neoassunti e delle aspettative nei loro confronti. Sebbene sia ovviamente importante che queste pratiche siano rispettose e consensuali, è anche importante che i nuovi insegnanti abbiano una chiara comprensione di queste attività che il mentore potrebbe fornire. Queste pratiche, se utilizzate, dovrebbero servire a conoscere meglio il nuovo insegnante e a convalidare la sua presenza nell'istituto, mostrando un certo entusiasmo per il suo ingresso nel team. Ad esempio, al nuovo insegnante potrebbe essere chiesto di partecipare a uno "show and tell" e di presentare uno dei suoi talenti, come suonare uno strumento o cantare a una delle riunioni del personale. ...

Escursioni

In alcuni contesti le scuole possono organizzare escursioni professionali (e sociali) di un giorno o più lunghe per i propri dipendenti. È importante che il tutor presenti questi eventi al nuovo insegnante, lo inviti attivamente e si impegni con lui durante questi eventi. Il nuovo insegnante dovrebbe essere informato di questi eventi il prima possibile e dovrebbero essere inclusi/referenziati nel piano di lavoro (accordo di monitoraggio).



Eventi pomeridiani/serali

In alcuni contesti le scuole prevedono diverse attività formali e informali a cui gli insegnanti devono partecipare. Questi eventi dovrebbero essere presentati al nuovo insegnante con largo anticipo e il tutor dovrebbe fornire un contesto su di essi. Le tipologie di eventi formali includono concerti, inaugurazioni di mostre, eventi di beneficenza, funzioni per ex alunni o genitori, ecc. Gli eventi informali e interni al personale possono essere festeggiamenti di compleanno, eventi sportivi (allenamenti o tornei ricorrenti), eventi di attività (ad esempio, bowling, serate al cinema, club del libro, "after-parties" ufficiali di conferenze del personale), ecc.



1.7 PERCHÉ SONO QUI

Si tratta di uno strumento di riflessione che può essere utilizzato autonomamente dal nuovo insegnante (o come modello per il colloquio). Può servire al neo-insegnante per ricordare dove si trovava all'inizio, in una fase successiva del processo di inserimento o della carriera in generale.

Può anche essere condiviso con il tutor e utilizzato come punto di partenza per una discussione. In questo caso può essere utilizzato anche prima dell'incontro iniziale tra mentore e nuovo insegnante, affinché il nuovo insegnante si prepari un po'.

Chi sono i migliori insegnanti che ha avuto nella sua vita e perché?

Cosa l'ha spinto a decidere di diventare insegnante?

Quali sono le cose che le piacciono/divertono della materia che ha studiato per insegnare?

Quali sono le cose che non vede l'ora di fare nel suo attuale impiego?

Dove pensate di aver bisogno di maggior supporto e aiuto? Ci sono aree di preoccupazione, paura, dubbio che avete prima di iniziare il vostro lavoro?

Come prevede che si svolgerà la sua settimana tipo durante il primo anno di lavoro?

Dove vi ricaricate personalmente se vi sentite sovraccarichi?

Quali sono gli obiettivi specifici che avete per il vostro primo anno? Come saprete di aver avuto successo? Cercate di fissare tre obiettivi molto concreti.

Come vorrebbe essere ricordato dagli studenti a cui insegna?

2. Sviluppo della pianificazione e definizione di obiettivi/traguardi

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo?

Questo modulo mira a fornire all'insegnante principiante (NQT) e al tutor dell'insegnante gli strumenti e la guida per progettare un piano d'azione per gli insegnanti principianti che entrano in un programma di inserimento. Vuole offrire un supporto all'insegnante principiante nell'acculturazione/appropriazione di competenze che gli permettano di raggiungere i propri obiettivi professionali con progressiva indipendenza e autonomia. Offre inoltre strumenti che promuovono il monitoraggio dell'attuazione del piano d'azione stabilito e l'auto-riflessione sul proprio percorso.

B. Risultati di apprendimento attesi:

- Il nuovo insegnante si familiarizza con la cultura e le specificità del suo nuovo ambiente di lavoro e con i moduli del programma di inserimento.
- Il nuovo insegnante rifletterà sui propri bisogni e desideri professionali per l'anno di inserimento.
- Il nuovo insegnante e il tutor stabiliranno un rapporto di lavoro efficace e definiranno il piano d'azione per l'anno di inserimento, che potrà essere modificato durante l'anno scolastico in base alle sfide che l'NQT dovrà affrontare.
- Riconoscimento di ciò che il nuovo insegnante ha bisogno e desidera raggiungere (l'NQT può porsi la domanda "cosa saprò alla fine del programma di inserimento").

C. Attività, presentazioni e altri materiali inclusi nel modulo:

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
2.1 Metodologia del modulo	Mentore e/o NQT	Presentazione	2 ore	Trasversale
2.2 Lista di controllo con i moduli del programma di induction	NQT (eventualmente insieme al mentore)	Elenco/strumento di auto-riflessione	45 minuti	Trasversale
2.3 Lista di controllo con le attività extrascolastiche	NQT e mentore	Elenco/strumento di auto-riflessione	15 minuti	Trasversale
2.4 Modello di piano d'azione	NQT (eventualmente insieme al mentore)	Guida alla creazione di un modulo	1 ora	Trasversale
2.5 Modello di registrazione delle attività e degli incontri di monitoraggio	NQT e mentore	Giornale/forma	45 minuti per riunione	Trasversale

2.1 Metodologia del modulo contiene una breve descrizione relativa alla metodologia applicata in questa unità e prevede la progettazione di un piano d'azione, basato su un rapporto di collaborazione tra NQT e mentore, sui processi da applicare nella pianificazione e nel



monitoraggio delle attività selezionate, sugli obiettivi da raggiungere e sulla riflessione critica sul percorso intrapreso.

2.2 La lista di controllo con i moduli del programma di inserimento consente all'insegnante non qualificato di familiarizzare con tutti i compiti che potrebbe incontrare durante il periodo di inserimento. Presenta diversi livelli di inserimento in modo che il candidato possa avere un momento di auto-riflessione e, in collaborazione con il tutor, definire quali sono le sue debolezze e i suoi punti di forza e le aree su cui vuole lavorare. Questo documento è un primo passo per l'NQT e i tutor per iniziare a progettare il loro piano d'azione per il programma di inserimento.

2.3 Lista di controllo con attività extracurricolari è un documento aperto con altre attività scolastiche che un mentore e un nuovo insegnante potrebbero trovare utili da implementare e che possono essere incluse nel piano d'azione. Le attività suggerite sono varie, ma l'NQT o il tutor possono aggiungerne altre in base al contesto scolastico. L'elenco presenta anche diversi livelli di inserimento, in modo che l'insegnante neoassunto possa avere un momento di auto-riflessione per definire le attività su cui vuole lavorare durante il programma di inserimento. Questo aiuterà il nuovo insegnante a prepararsi al meglio per le attività scolastiche.

2.4 Il modello di piano d'azione è l'elemento centrale di questo modulo. La progettazione del piano d'azione globale per l'inserimento si basa sul **ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act)**. Comporta la progettazione del programma di inserimento nel dettaglio e la personalizzazione per il nuovo insegnante, per guidarlo durante il periodo di inserimento. Il piano d'azione comprende una serie di obiettivi, attività suggerite e risultati attesi che soddisfano le intenzioni, le aspettative e le esigenze professionali dell'insegnante principiante (anch'esse espresse nel piano d'azione).

2.5 Modello per registrare le attività e gli incontri di monitoraggio è un modulo in cui il nuovo insegnante registrerà le attività svolte nel tempo e i suoi progressi durante il periodo di inserimento. Deve definire lo strumento più adatto da utilizzare, che può essere una semplice lista di controllo, un diario, una mappa mentale o qualsiasi altro supporto.

D. Suggestioni per l'implementazione del modulo

Questo modulo mira a sostenere il nuovo insegnante (NQT) e il tutor dell'insegnante nello sviluppo di un piano d'azione che guiderà il nuovo insegnante durante il periodo di inserimento. Il piano d'azione includerà una serie di obiettivi, attività suggerite e risultati attesi che soddisfino le intenzioni, le aspettative e le esigenze professionali dell'insegnante principiante (anch'esse espresse nel piano d'azione). Per questo motivo, questa unità è trasversale all'intero programma, poiché sarà adattata alle esigenze degli insegnanti principianti in base all'evoluzione del loro percorso di apprendimento e delle loro prestazioni e alle sfide che dovranno affrontare.

Come funziona? In questo modulo, l'NQT e il mentore pianificheranno tutte le attività che l'NQT desidera svolgere dagli altri moduli del programma di inserimento, ma anche altri tipi di attività associate ai compiti di insegnante principiante e alle attività scolastiche (extracurricolari, come club, progetti, attività con la comunità, ecc.) In questo senso, per le prime due settimane, il carico di lavoro sarà più intenso (in media 3 ore a settimana) per la progettazione del piano e della tabella di marcia; successivamente il carico di lavoro di questa unità si riduce a 1h al mese per favorire i momenti diretti di riflessione, monitoraggio e feedback comuni.



L'obiettivo principale è che l'NQT esamini il contenuto del programma introduttivo e capisca cosa ha bisogno e vuole imparare di più, per poi pianificare le attività da svolgere nel tempo. Tuttavia, in base all'assegnazione del servizio che l'NQT può/potrebbe ricevere oltre alle sue responsabilità di insegnamento, la fase di pianificazione può includere anche altri tipi di attività che corrispondono a esigenze e interessi specifici dell'NQT.

La progettazione di un piano d'azione consente all'insegnante principiante (NQT), con la guida e in riflessione con il mentore, di definire gli interessi/bisogni dell'insegnante all'inizio della carriera, contestualizzare quello che sarà il punto di partenza, considerare anche il contesto della nuova realtà professionale.

E. Un link utile

Informazioni sul ciclo PDCA: <https://asq.org/quality-resources/pdca-cycle>



2.1 METODOLOGIA DEL MODULO (Il ciclo PDCA)

La metodologia applicata in questa unità prevede la progettazione di un piano d'azione, basato su un rapporto di collaborazione tra l'NQT e il mentore, i processi da applicare nella pianificazione e nel monitoraggio delle attività selezionate, gli obiettivi da raggiungere e la riflessione critica sul percorso intrapreso. Per questo motivo si suggerisce di applicare la metodologia Plan, Do, Check and Act (ciclo PDCA¹) per sostenere l'attuazione del programma di inserimento nelle sue diverse fasi. Il piano d'azione dimostrerà un **accordo** sulle attività da sviluppare e sugli obiettivi da raggiungere. Le attività devono essere **adeguate** al profilo dell'NQT, alle sue aspettative, ai suoi bisogni e ai suoi desideri, ma anche al contesto educativo in cui avviene la sua immersione professionale.

D'altra parte, il mentore non deve dimenticare che un insegnante principiante ha un'esperienza di vita e un bagaglio di conoscenze scientifiche e pedagogiche che gli consentono di assumersi delle responsabilità, ha una visione strategica del lavoro educativo da sviluppare e ha una capacità analitica che gli consente di prendere decisioni; pertanto, dovrebbe essere corresponsabile durante tutto il processo e adottare un ruolo attivo. Pertanto, è importante garantire che la **comunicazione** tra il NQT e il tutor sia efficace e consenta l'adeguamento delle azioni, sulla base di **feedback** formativi, come risultato di un **monitoraggio** costante del piano d'azione e dei suoi obiettivi.



Figura 1: Schema ACDA

Il piano d'azione per l'NQT sarà regolato dai seguenti principi:

- Coerenza e integrazione: garantire che le esperienze vissute e l'apprendimento realizzato integrino il bagaglio di conoscenze, esperienze, valori, sentimenti e desideri dell'insegnante.
- Responsabilità e sviluppo: la responsabilità consente lo sviluppo professionale, attraverso un successivo impegno nell'individuazione di opportunità di crescita personale e professionale, nel rispetto del contesto e in risposta alle sfide educative emergenti.
- Orientamento alla qualità: il piano deve essere orientato alle esigenze, alle responsabilità e ai desideri dell'insegnante principiante, garantendo un aumento della sua fiducia e della qualità delle sue azioni.
- Partecipazione e collaborazione: le azioni devono essere sostenute nell'apprendimento tra pari, nella condivisione delle conoscenze e delle responsabilità tra NQT e mentore.

¹ Ulteriori informazioni possono essere consultate qui: <https://asq.org/quality-resources/pdca-cycle>



- Flessibilità per l'adattamento: il piano deve avere la flessibilità necessaria affinché il percorso dell'insegnante principiante possa facilmente adattarsi a situazioni nuove e impreviste, in cui è richiesta una risposta rapida e adeguata.

Questa unità comprende 3 attività principali:

Atto.1: Diagnosi e analisi dei bisogni

Atto.2: Definizione del PIANO d'azione

Atto.3: Impostazione delle attività (DO, CHECK e ACT)

Tempo stimato: 2 ore

Atto. 1: Diagnosi e analisi dei bisogni

Esistono due tipi di induzione e quindi le diagnosi e l'analisi dei bisogni dovranno comprendere entrambi: l'immersione in diverse unità tematiche del programma di induzione e l'induzione in attività associate agli eventi scolastici e ai compiti dell'insegnante (attività extracurricolari). Per entrambi, è fondamentale avere una diagnosi dei bisogni e degli interessi degli insegnanti principianti. Quindi, dopo che il mentore ha analizzato il servizio assegnato al suo NQT e ne conosce il profilo, è il momento per entrambi di:

- Analizzare tutte le unità tematiche del programma di inserimento e definire quali di esse sono più importanti per l'NQT in base alla cultura della scuola e alle sue esigenze. Ci sono 12 unità tematiche raggruppate in tre categorie principali: Io nel ruolo di insegnante, Io e i miei studenti e Il mondo fuori dall'aula. È importante ricordare che le unità selezionate all'inizio possono essere modificate nel corso dell'anno scolastico in base a esigenze o interessi specifici del NQT che possono emergere (per maggiori dettagli, vedere 2.2 *Lista di controllo*).
- Elaborare un elenco di attività scolastiche che l'insegnante dovrà svolgere. Questo elenco deve essere contestualizzato e le attività devono essere presentate in modo più dettagliato, con l'obiettivo che il NQT possa comprenderne facilmente e semplicemente lo scopo e il funzionamento. L'elenco che segue è un suggerimento di attività scolastiche che possono essere elencate e proposte al NQT:
 - Delineare e preparare un viaggio sul campo
 - Incontro con il Consiglio di classe
 - Incontro con genitori e tutori
 - Sviluppare un progetto interdisciplinare
 - Creare e strutturare un club scolastico
 - Animare e sviluppare un club esistente
 - Essere coinvolti in un progetto europeo
 - Sviluppare un gruppo etwinning

....

Atto. 2: Definizione del piano d'azione

Quando si progetta insieme il piano d'azione è necessario considerare che le attività e gli obiettivi devono essere sistematizzati, pianificati e strutturati e includere indicatori misurabili per essere realistici.



Così, dopo la selezione delle attività che si intendono sviluppare durante il periodo di inserimento (Atto 1), l'NQT e il tutor procedono alla pianificazione (master).

PIANO - Che cos'è il piano? - Questa fase riguarda la definizione del piano d'azione iniziale per il percorso di inserimento degli insegnanti principianti.

Il piano deve comprendere:

1. L'identificazione delle persone coinvolte nel piano (NQT e mentore) e il periodo di attuazione del programma di inserimento.
2. Una caratterizzazione del punto di partenza: che implica una breve contestualizzazione dei bisogni, delle aspettative e dei desideri dell'insegnante principiante che supportano le unità tematiche selezionate per il programma di inserimento e le altre attività associate ai momenti extracurricolari.
3. La definizione delle procedure/compiti per implementare le attività. Come verranno realizzate? Che cosa devono fare? Quali passi devono seguire?
4. Una tabella di marcia per il piano d'azione: presentare i dettagli del piano generale, il calendario (quando), la durata stimata e l'identificazione dei collaboratori/supporter adatti o necessari.
5. Momenti di monitoraggio: in cui l'NQT e il tutor rifletteranno insieme sul processo e sui risultati, confrontandosi con gli obiettivi iniziali. Nel piano il NQT e il tutor devono pianificare i momenti di riflessione, monitoraggio e feedback mensili (CHECK) e gli incontri di riflessione più ampi (tre incontri, uno alla fine di ogni trimestre² -ACT).

Atto. 3: Impostazione delle attività (DO, CHECK e ACT)

Una volta concordato il piano d'azione, l'NQT e il tutor lavoreranno insieme nel tempo. Mentre l'NQT è responsabile della registrazione delle attività implementate nel tempo (DO), insieme, l'NQT e il mentore si incontreranno mensilmente (incontri mensili CHECK) per monitorare l'implementazione delle attività e per riflettere insieme sul percorso di apprendimento dell'NQT e sulla relazione/processo di mentorship.

Questo processo è integrato da ulteriori incontri (ACT Meetings - 2 o 3, alla fine di ogni semestre o trimestre scolastico) in cui, oltre a monitorare l'implementazione delle attività e a riflettere congiuntamente sul percorso di apprendimento del NQT e sulla relazione/processo di mentorship, entrambi rivedono il piano d'azione e lo modificano se necessario.

Va notato che nell'incontro finale, alla fine dell'anno scolastico, il tutor deve includere alcuni suggerimenti e consigli per lo sviluppo professionale e personale dell'NQT, in collegamento con l'unità tematica 8 "Opportunità di formazione (possibilità di formazione continua e miglioramento)" del programma di inserimento.

² Se l'anno scolastico è organizzato in semestri, è possibile modificare questi incontri in due anziché in tre.



2.2 LISTA DI CONTROLLO CON I MODULI DEL PROGRAMMA DI INDUZIONE

Tempo stimato: 45 minuti

Questo allegato presenta un elenco delle unità tematiche del programma di introduzione. In questa prima attività inclusa nella *Metodologia 2.1* (Atto 1: Diagnosi e analisi dei bisogni) siete stati invitati ad analizzare quali sono le aree più importanti e interessanti su cui il tutor e il nuovo insegnante devono concentrarsi.

Utilizza una scala da 1 a 5, in cui 1 significa che l'argomento sembra MENO IMPORTANTE per il vostro processo di induzione, il che corrisponde a una minore necessità di immergersi profondamente in quel modulo. All'opposto, abbiamo il valore 5 che corrisponde a PIÙ IMPORTANTE, il che significa una maggiore necessità di immergersi in un certo modulo del programma di induzione.

Unità tematiche del programma di inserimento

	ATTIVITÀ	[Meno importante] [Più importante]				
		1	2	3	4	5
Io nel ruolo di insegnante	3. Identificazione della motivazione e della spinta e auto-riflessione					
	4. Autorità e fiducia nella classe					
	5. Problemi di pressione e stress					
	6. Vita personale e professionale					
	7. Stili di insegnamento, uso delle TIC, uso/sviluppo di materiali di supporto all'insegnamento e vari approcci all'insegnamento nell'ambito di pedagogie specializzate.					
	8. Opportunità di formazione (possibilità di formazione e miglioramento continuo)					
	9. Gestione della classe e impostazione della disciplina					
	10. Trattare con studenti diversi (studenti con esigenze diverse)					
Io e i miei studenti	11. Valutazione e feedback					
	12. Collaborazione con i genitori					
Il mondo fuori dall'aula	13. Collaborare con altri attori locali					
	14. Obblighi amministrativi e tecnici, un quadro europeo per la cooperazione nel campo della formazione e delle attività di divulgazione nell'ambito della professione di insegnante					

* Questo elenco promuove lo sviluppo di diverse competenze, in particolare *soft skills* come l'adattabilità, il pensiero critico, la consapevolezza di sé, la collaborazione, la comunicazione e la creatività, ma anche *hard skills*, come le procedure amministrative e burocratiche della scuola. Si tratta di una "lista aperta" e l'insegnante principiante o il tutor possono aggiungere altre attività adatte al loro contesto scolastico. L'obiettivo è far sì che l'NQT sappia che tipo di attività può trovare e lavorare e capire se ha bisogno o interesse a essere inserito in tali attività durante il periodo del programma di inserimento.

Dopo aver esaminato l'elenco e aver aggiunto altre attività, se necessario, l'insegnante principiante è invitato a fare un'auto-riflessione e a dare un punteggio al livello di induzione che ritiene necessario per ogni attività. Coloro che hanno un bisogno di induzione più elevato (5) saranno al punto di partenza della fase di pianificazione.



2.3 LISTA DI CONTROLLO DELLE POSSIBILI ATTIVITÀ (EXTRA)CURRICULARI

Cose che accadono in un ambiente scolastico e che sono forse un po' più oscure o così evidenti da essere facilmente trascurate e che possono servire da promemoria.

Attività pedagogiche dirette:

- Lezioni
- Assemblee scolastiche
- Lezioni interdisciplinari specifiche/giornate di progetto
- Gite ed escursioni sul campo
- Giornate sportive e competizioni sportive
- Fiere didattiche (es.: scienze)
- Ritiri di classe
- Visite alla scuola da parte di gruppi di persone

Attività extrascolastiche:

- Club (ad esempio: teatro, scrittura, ecc.)
- Squadre sportive
- Gruppi di progetto di studenti
- Visite alle organizzazioni locali interessate
- Organizzazione del corpo studentesco

Impegni degli insegnanti:

- Conferenze del personale
- Riunioni di dipartimento
- Conferenze/seminari/gruppi di studio (inter)nazionali per insegnanti
- Pianificazioni/ritiri del personale
- Incontri genitori-insegnanti
- Visite collegiali alle lezioni
- Osservazioni in classe
- Sessioni di insegnamento congiunte
- Coinvolgimento in un progetto internazionale



2.4 TEMPIO DEL PIANO D'AZIONE (basato sul ciclo PDCA)

Tempo stimato: 1 ora

Il modello è composto da 5 sezioni principali:

1. Identificazione (delle persone coinvolte nel piano e del periodo di attuazione);
2. Il punto di partenza dell'NQT (esigenze e aspettative rispetto al contenuto del programma di inserimento; esigenze in base al servizio assegnato nella scuola);
3. Procedure/Compiti;
4. Una tabella di marcia (cosa, quando, con chi)
5. Monitoraggio (riunione mensile CHECK e riunioni semestrali ACT);

Questo piano può essere adattato alle esigenze del nuovo insegnante in base all'evoluzione del suo percorso di apprendimento e dei suoi risultati e alle sfide che dovrà affrontare. Questo piano sarà il piano generale dell'NQT per il suo anno di inserimento e il piano dettagliato di ogni unità tematica dovrà essere progettato in ogni unità.

PIANO D'AZIONE					
	Nome dell'NQT: Nome del mentore:		Data di inizio: Data di scadenza:		
Punto di partenza	Esigenze, aspettative e desideri dell'NQT in relazione al contenuto del programma di inserimento:		Esigenze del NQT legate al servizio assegnato e alle attività scolastiche (extracurricolari):		
Procedure / Compiti ³	<ul style="list-style-type: none"> • • • • 				
Tabella di marcia (DO)	N°	Individuazione dell'unità tematica del programma di inserimento o dell'attività extracurricolare	(Quando) Periodo di sviluppo/attuazione (si suggerisce di considerare l'unità "settimana")	Durata stimata	Individuazione dei collaboratori/supporter adatti o necessari (a livello di scuola)
Monitoraggio	CONTROLLO: incontri mensili		ACT: fine di ogni semestre scolastico/incontri trimestrali		

³ si suggerisce di includere attività come l'osservazione delle classi, l'essere osservati, ...



2.5 MODELLO PER REGISTRARE LE ATTIVITÀ E GLI INCONTRI DI MONITORAGGIO

Tempo stimato: 45 minuti per riunione

Per gli incontri mensili di CHECK, viene fornito un modello per registrare i risultati della riflessione e del monitoraggio mensile, così come viene fornito un modello per registrare i risultati degli incontri ACT.

RIUNIONI DI CONTROLLO MENSILI	
CONTROLLO	

RIUNIONI DELL'ATTO	
ATTO	

3. Individuazione della motivazione e della spinta e auto-riflessione

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo?

L'obiettivo di questo modulo è duplice. In primo luogo, presentare tutte le principali spinte professionali (motivazioni) che possono portare qualcuno a intraprendere la carriera di insegnante, come evidenziato dalla letteratura di ricerca in materia. In secondo luogo, incoraggiare i nuovi insegnanti a riflettere sulle proprie motivazioni, sulla base di questa presentazione, e a redigere un piano di carriera per mantenere alta la motivazione come insegnanti negli anni a venire.

B. Risultati di apprendimento attesi:

Al termine di questo modulo, i nuovi insegnanti e i tutor saranno in grado di:

- Indicare e classificare in categorie più ampie le principali ragioni (motivazioni) per intraprendere la carriera di insegnante,
- Riconoscere quali di queste ragioni si adattano al proprio caso,
- Identificare passi professionali concreti per creare e mantenere alta la motivazione nella professione.

C. Attività, presentazioni e altri materiali inclusi nel modulo:

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
3.1 Testimonianze	Mentore e NQT	Elenco dei video di Youtube	10 min	Emotivo
3.2 Guida alla discussione con i tutor sulle motivazioni personali che li hanno spinti a diventare insegnanti	Mentore	Guida	1 ora	Emotivo
3.3 Analisi della letteratura sulle principali motivazioni professionali che spingono a diventare insegnanti	Mentore e/o NQT	Presentazione teorica	45 min	Emotivo
3.4 Fattori che influenzano la scala delle scelte didattiche	Mentore e NQT	Questionario di auto-riflessione	1 ora	Emotivo
3.5 Idee per i dirigenti scolastici e gli insegnanti esperti per motivare gli insegnanti.	Leader scolastico e mentore	Elenco di idee, Lista di controllo per valutare il grado di supporto del clima scolastico agli insegnanti.	30 min	Emotivo
3.6 Guida per la discussione con i tutor sulle aspettative degli NQT	Mentore	Guida	1 ora	Emotivo
3.7 Un elenco con idee specifiche sulle modalità per	Mentore e/o NQT	Elenco	30 min	Emotivo

mantenere alta la motivazione intrinseca				
---	--	--	--	--

3.1 Testimonianze è una breve raccolta di video di Youtube che parlano della motivazione di alcune persone a diventare insegnanti. I video sono brevemente contestualizzati e possono essere visti autonomamente o da NQT e tutor insieme come una sorta di attività per rompere il ghiaccio.

3.2 Guida per la discussione con il tutor sulle spinte personali a diventare insegnante è una breve guida sull'impostazione di una discussione sulle spinte personali a diventare insegnante e sull'utilizzo di alcuni altri segmenti del modulo.

3.3 La rassegna della letteratura sulle principali motivazioni professionali che spingono a diventare insegnanti è una presentazione teorica condensata basata su ricerche (recenti) nel campo e può offrire una buona quantità di conoscenze di base che il mentore può presentare all'NQT durante una discussione o che sia l'NQT che il mentore possono leggere separatamente e discutere insieme.

3.4 Factors Influencing Teaching Choice Scale è un questionario approfondito adattato dal lavoro di Watt e Richardson, per aiutare a determinare le spinte a diventare insegnanti. Alla fine del questionario c'è anche lo strumento per l'interpretazione.

3.5 Idee per dirigenti scolastici e insegnanti esperti per motivare gli NQT è un elenco di possibili elementi motivanti che possono essere utilizzati dal tutor o anche dal dirigente scolastico per contribuire a creare un ambiente più accogliente per l'NQT. In quanto tale, può essere utilizzato anche come strumento di valutazione.

3.6 Guida per la discussione con il tutor sulle aspettative dell'NTS è una guida più breve per aiutare il tutor a strutturare una discussione sulle aspettative dell'NQT.

3.7 Un elenco con idee specifiche sui modi per mantenere alta la motivazione intrinseca è un elenco che ha un valore più ampio e illustra alcune possibili soluzioni per una situazione in cui l'NQT (o qualsiasi altro insegnante) si troverebbe a mancare di motivazione.

D. Suggerimenti per l'implementazione del modulo

L'elenco di idee per i dirigenti scolastici e gli insegnanti esperti per motivare gli NQT (3.5) dovrebbe essere consultato all'inizio del processo di inserimento e le potenziali implementazioni concrete dovrebbero essere prese in considerazione a livello di scuola (questo elenco può in seguito servire come forma di valutazione per determinare se la scuola è stata in grado di creare un ambiente accogliente e motivante per gli NQT).

In preparazione all'incontro e alla discussione congiunta, il tutor può rivedere le testimonianze video (3.1) che possono essere utilizzate come attività per rompere il ghiaccio (si dovrebbe porre particolare enfasi sulle ragioni che gli insegnanti presentati nel video adducono per entrare nella professione) e la presentazione teorica (3.3) della ricerca recente sul campo. Se il docente



decide di farlo, può anche invitare l'insegnante non qualificato a rivedere una o entrambe le attività.

Il cuore del modulo è la discussione organizzata secondo la guida (3.2). Durante questa discussione sia l'NQT che il tutor possono compilare il questionario "Factors Influencing Teaching Choice Scale" (3.4) e discuterne. Confrontano le loro risposte riflettendo sulla base delle risposte date nella prima parte della discussione. Il tutor e l'NQT possono discutere anche le aspettative sul loro processo secondo la guida (3.6).

Se necessario, in qualsiasi fase, l'elenco di idee per mantenere la motivazione (3.7), potenzialmente attuabile indipendentemente dal resto del modulo, offre alcune idee per correggere la rotta.



3.1 TESTIMONIANZE

Quando ha deciso di diventare insegnante?

<https://www.youtube.com/watch?v=ybRfQKVmOOo> (3:25)

Perché ha deciso di diventare insegnante?

<https://www.youtube.com/watch?v=p5UyANDG6B4> (0:50)

<https://www.youtube.com/watch?v=pizicmu66gk> (1:44)

<https://www.youtube.com/watch?v=uBcli6hY14s> (0:59)

Με σχόλια [KD1]: <https://www.youtube.com/watch?v=MQm0zOpZoTs> Link non funzionante, ne suggerisco uno nuovo



3.2 GUIDA PER LA DISCUSSIONE CON I MENTORI

Parte A.

Il mentore e il/la NQT condividono le loro esperienze in relazione ai seguenti argomenti:

Quando ho deciso di diventare insegnante?

Cosa mi ha spinto maggiormente a diventare insegnante?

Qual è stata la reazione del mio ambiente sociale quando hanno saputo che avevo deciso di diventare insegnante?

Avevo altre alternative al diventare insegnante? Perché non ho seguito queste alternative?

Quanto ho considerato impegnativa la professione di insegnante quando ho deciso di diventarlo?

Qual è stata l'esperienza che ha scosso maggiormente il mio senso di autosufficienza?

In che misura le mie motivazioni/aspettative sono cambiate da quando sono diventato insegnante?

Parte B.

Dopo aver discusso i suddetti argomenti, sia il mentore che l'NQT compilano separatamente il questionario "Factors Influencing Teaching Choice Scale" (Watt & Richardson, 2007) e confrontano le loro risposte riflettendo su di esse sulla base delle risposte fornite nella parte A della Guida.

Per l'analisi delle risposte, sia il tutor che gli insegnanti devono fare affidamento sull'Appendice alla fine di questa Guida. I fattori citati nel Modello di scelta FIT presentato nel documento si riferiscono alle spinte professionali degli insegnanti incluse in questo modulo.



3.3 ANALISI DELLA LETTERATURA SULLE PRINCIPALI MOTIVAZIONI PROFESSIONALI CHE SPINGONO A DIVENTARE INSEGNANTI

3.3.1. I modelli che descrivono le principali spinte professionali per diventare insegnante

Lo studio delle motivazioni che spingono a intraprendere la professione di insegnante è di particolare importanza, in quanto tali motivazioni sono essenziali per spiegare perché gli (studenti) insegnanti decidono di continuare o abbandonare la formazione degli insegnanti o la professione di insegnante (Bruinsma & Jansen, 2010; Roness, 2011; Watt & Richardson, 2007, 2012).

Kyriacou & Kobori (1998), in uno dei primi e più influenti studi del settore, hanno concluso che ci sono tre ragioni principali per scegliere la carriera di insegnante.

In primo luogo, le **ragioni altruistiche** si riferiscono alla percezione che l'insegnamento sia un lavoro socialmente valido e importante, ispirato dal desiderio di aiutare i bambini ad avere successo, di aumentare le ambizioni dei giovani svantaggiati e, in generale, di contribuire a una società migliore.

In secondo luogo, le **ragioni intrinseche** si riferiscono ad alcuni aspetti dell'insegnamento che forniscono una ricompensa interiore all'insegnante, come il senso di piacere che deriva dall'insegnamento, il desiderio di sfida, il bisogno di autosviluppo e un interesse genuino nell'utilizzare le proprie conoscenze e competenze in materia.

In terzo luogo, le **motivazioni estrinseche** si riferiscono principalmente alle ricompense esterne, come le lunghe vacanze, la possibilità di conciliare meglio lavoro e vita familiare, il livello di retribuzione e lo status, la sicurezza del posto di lavoro, ecc. Queste motivazioni sono state verificate da numerosi studi (Kyriacou, Hultgren, & Stephens, 1999; König & Rothland, 2012; Kyriacou & Coulthard, 2000; Roness & Smith, 2010).

In modo più sistematico, Richardson & Watt (2006) hanno modellato una scala completa per misurare i fattori che influenzano l'insegnamento, nota come "Factors Influencing Teaching Choice" (FIT-Choice) (vedi parte B dell'Appendice C). Nella Figura 1, il modello FIT-Choice è presentato in forma schematica. Oggi il quadro e la scala FIT-Choice sono riconosciuti a livello internazionale. Dopo i primi studi in Australia, la scala FIT-Choice è stata tradotta e testata con l'invarianza scalare stabilita in un primo confronto tra quattro Paesi (Watt et al., 2012) ed è stata convalidata in diversi Paesi (Australia, Turchia, Stati Uniti, Repubblica Popolare Cinese, Paesi Bassi, Croazia, Norvegia, Germania e Svizzera (per una sintesi si veda Watt & Richardson, 2012).

Il modello FIT-Choice introduce tre classi di valori principali (**valore intrinseco, valore di utilità personale e valore di utilità sociale**) e le **percezioni di sé e del compito** che sono correlate alla scelta dell'insegnamento. Questo costituisce una parte centrale del modello (si veda la sezione centrale destra del modello nella Figura 1).

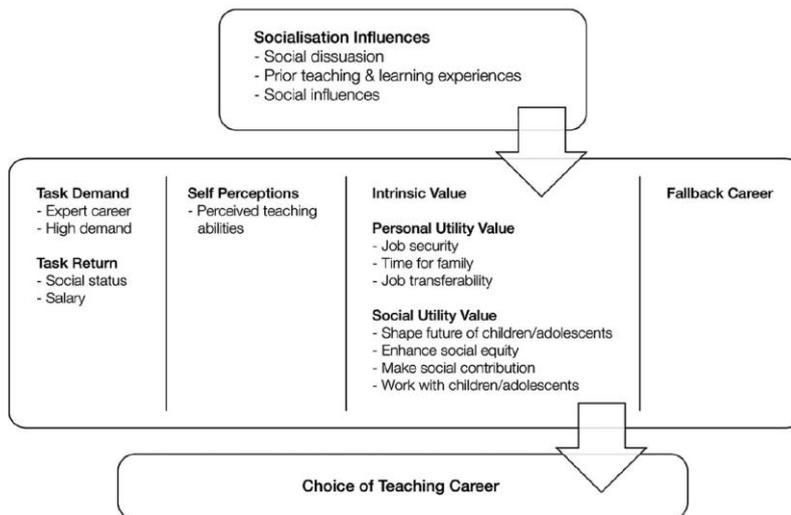


Figura 2: Il modello di scelta dell'adattamento. Watt e Richardson.

Il valore intrinseco si riferisce al piacere e all'interesse per l'insegnamento. Il **valore di utilità personale** si riferisce a motivazioni estrinseche come la sicurezza del lavoro, la trasferibilità del lavoro e il tempo da dedicare alla famiglia. Il **valore di utilità sociale** si riferisce a motivazioni altruistiche come la possibilità di dare forma al futuro di bambini e adolescenti, di migliorare l'equità sociale e di dare un contributo sociale.

Anche la **percezione individuale delle proprie capacità di insegnamento fa parte di** questo modello, così come la percezione dei compiti, come le **richieste** (difficoltà e competenze richieste) e i **ritorni** (stipendio e status sociale) legati alla professione di insegnante.

Il modello contiene anche la **motivazione disadattiva a scegliere l'insegnamento come carriera di ripiego**, oltre a **influenze di socializzazione** più profonde sulle scelte di carriera, come le precedenti esperienze di insegnamento e apprendimento di un individuo e le influenze degli altri significativi. Come variabile di esito, il modello presenta la soddisfazione per la scelta dell'insegnamento (Watt & Richardson, 2007, 2012) e successivamente anche l'impegno professionale e le aspirazioni di sviluppo della carriera (PECDA) (cfr. Watt & Richardson, 2008).

Watt et al. (2012), utilizzando la scala FIT-choice in uno studio inter-nazionale comprendente Australia, Stati Uniti, Germania e Norvegia, hanno riscontrato che, nel complesso, gli insegnanti condividono più somiglianze che differenze nelle motivazioni per la scelta della carriera di insegnante, con le motivazioni più elevate che sono il valore intrinseco, la percezione della capacità di insegnare, il desiderio di dare un contributo sociale, l'aver precedenti esperienze positive di insegnamento e apprendimento e il desiderio di lavorare con bambini e/o adolescenti.

Di seguito esaminiamo in modo più dettagliato ogni componente del modello FIT-Choice rappresentato nella Figura 1.



Influenze della socializzazione:

La famiglia, gli amici e i modelli di ruolo ispiratori esercitano una forte influenza sulla decisione di scegliere l'insegnamento come prima carriera. Questo tipo di influenze è particolarmente importante per coloro che scelgono l'insegnamento, dato che la ricerca suggerisce che la scelta dell'insegnamento come carriera avviene presto nella vita, di solito durante gli anni della scuola (McKenzie et al., 2014). Lovett (2007), che ha condotto uno studio con metodo misto coinvolgendo 57 insegnanti di scuola primaria e secondaria in servizio in Nuova Zelanda, ha individuato nella famiglia e negli amici (compresi i modelli di ruolo) un'influenza fondamentale per gli insegnanti neozelandesi in servizio. Molti di questi insegnanti pre-servizio avevano familiari o parenti stretti che erano insegnanti o avevano modelli di ruolo ispiratori che hanno svolto un ruolo significativo nell'influenzare la loro scelta di diventare insegnanti. L'influenza degli altri, tra cui la famiglia, gli amici e i modelli di ruolo (sotto forma di esperienze di apprendimento precedenti), è risultata importante anche nello studio quantitativo australiano di Manuel e Hughes (2006) su 79 insegnanti in servizio, nello studio quantitativo di Flores e Niklasson (2014) su 269 studenti insegnanti di Svezia e Portogallo e, più recentemente, nello studio narrativo di Cross e Ndofirepi (2015) sulla storia di vita di 45 studenti insegnanti in Sudafrica.

Richiesta di compiti:

Corrisponde alle percezioni della professione di insegnante relative alla richiesta di compiti percepiti (competenza e difficoltà).

Ritorno dell'attività:

Corrisponde al rendimento percepito della professione di insegnante in termini di status sociale e stipendio.

Autopercezione della capacità di insegnamento:

Corrisponde all'autopercezione della propria capacità di diventare un buon insegnante.

Valore intrinseco:

La motivazione intrinseca comprende la soddisfazione personale, l'interesse per l'insegnamento e l'amore per la professione (Lovett, 2007; Manuel & Hughes, 2006; Yüce et al., 2013). Inoltre, include l'autentica simpatia e lo stare con i bambini (Lai et al., 2005; Lovett, 2007), la realizzazione di un sogno o la realizzazione di un sogno (Flores & Niklasson, 2014; Manuel & Hughes, 2006; Yüce et al., 2013) e l'impegno significativo in un'area tematica (Lai et al., 2005; Manuel & Hughes, 2006).

Valore di utilità personale:

Il concetto di valore di utilità personale distingue alcune motivazioni estrinseche (avere tempo per la famiglia e un lavoro sicuro e trasferibile) da altre motivazioni estrinseche (come le influenze sociali e la percezione del compito) (Watt & Richardson, 2007). Sebbene non siano considerate importanti quanto le motivazioni intrinseche e altruistiche, che sono state le risposte più popolari in tutti gli studi esaminati, le motivazioni estrinseche includono le ricompense retributive (Lai et al., 2005; Lovett, 2007; Manuel & Hughes, 2006), le opportunità di impiego (Flores & Niklasson, 2014; Lai et al., 2005) e le condizioni di lavoro, come le lunghe vacanze (Lai et al., 2005; Lovett, 2007; Manuel & Hughes, 2006).

Valore di utilità sociale:

I fattori di valore di utilità sociale sono paragonabili alle motivazioni altruistiche comunemente citate nella letteratura sulla motivazione degli insegnanti, ma con una prospettiva più fine



(Kyriacou & Coulthard, 2000; Müller, Alliata, & Benninghoff, 2009). Include le motivazioni di dare forma al futuro di bambini e adolescenti, migliorare l'equità sociale, dare un contributo sociale e lavorare con i bambini/adolescenti. La motivazione altruistica in generale comprende il servizio agli altri individui, alla comunità e al Paese (McKenzie, Santiago, Sliwka, & Hiroyuki, 2005). In uno studio sulla relazione tra la motivazione all'insegnamento e le variabili di risultato legate all'insegnamento, Jungert et al. (2014) hanno scoperto una forte relazione negativa tra le motivazioni altruistiche e l'abbandono scolastico, mediata dall'impegno accademico.

Carriera di ripiego:

La scala FIT-Choice misura anche la motivazione disadattiva di aver scelto l'insegnamento come carriera di ripiego, rappresentando la percezione dell'insegnamento come una carriera che non è una prima scelta. Uno studio australiano condotto su 1653 insegnanti pre-servizio di tre università australiane ha rilevato che l'insegnamento non è tipicamente considerato una carriera "di ripiego", scelta solo perché altre opzioni non erano disponibili o non hanno funzionato (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007). Al contrario, Cross e Ndofirepi (2015) hanno rilevato che molti insegnanti hanno scelto l'insegnamento dopo aver fallito l'accesso a carriere più redditizie come l'informatica, l'ingegneria, la giurisprudenza o l'economia. Anche gli studenti con punteggi accademici più bassi e provenienti da scuole con un grado di accesso all'università inferiore avevano maggiori probabilità di indicare un interesse per l'insegnamento. Anche lo status socio-economico (basato su una combinazione di reddito familiare e livello di istruzione dei genitori) si è rivelato un'influenza significativa sulla scelta di insegnare. Gli studenti provenienti da contesti SES più elevati avevano meno probabilità di indicare un interesse per l'insegnamento come carriera (Lai et al., 2005).

3.3.2. La relazione tra le spinte professionali a diventare insegnante e il genere e i tratti di personalità

Il ruolo del genere

Sebbene molti degli studi esaminati includessero il genere come variabile demografica, non hanno riportato differenze significative derivanti dal genere (Gore et al., 2015). Tuttavia, in uno studio qualitativo che ha utilizzato metodi di indagine narrativa e un piccolo campione (n = 6) di insegnanti appena laureati (Olsen, 2008), sono state identificate tre influenze legate al genere sulle ragioni per scegliere l'insegnamento come carriera: "giocare alla maestra" da bambine, la presenza di insegnanti donne nell'ambiente familiare, il sostegno della famiglia nella scelta della carriera di insegnante e infine la compatibilità della carriera di insegnante con la maternità. Ci sono anche alcune prove sparse che le ragazze sono più motivate a seguire la carriera di insegnante, soprattutto in alcuni Paesi in via di sviluppo come l'Oman (Klassen et al., 2011), la Malesia (Azman, 2012) e Taiwan (Chung & Yi-Cheng, 2012). Infine, alcuni studi mostrano che le donne sono più motivate da valori altruistici o intrinseci, mentre i maschi sembrano essere più motivati da fattori estrinseci (Struyven et al., 2013; Spittle et al., 2009; Müller et al., 2009; Yüce et al., 2013; Jungert et al. 2014).

Il ruolo dei tratti di personalità

Infine, Jugović, Marušić, Pavin Ivanec e Vizek Vidović (2012) hanno esaminato la validità di una versione croata del modello FIT-Choice e hanno trovato relazioni tra alcuni tratti di personalità e le motivazioni per la scelta dell'insegnamento come carriera. I ricercatori hanno scoperto che l'estroversione e la gradevolezza sono predittori significativi del valore intrinseco della carriera, ma anche della soddisfazione per la scelta dell'insegnamento come professione. L'accettabilità ha mostrato anche una relazione positiva con le motivazioni di utilità sociale, mentre l'estroversione ha predetto l'abilità.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



I riferimenti per tutti i moduli sono riportati insieme alla fine del manuale del Programma di formazione per insegnanti.



3.4 Fattori che influenzano la scala di scelta dell'insegnamento

Ho scelto di diventare insegnante perché:

Rispondere utilizzando la scala 1 (per nulla importante) -7 (estremamente importante)

B1 Sono interessato all'insegnamento	
B2 L'insegnamento a tempo parziale potrebbe consentire di dedicare più tempo alla famiglia	
B3 I miei amici pensano che dovrei diventare insegnante	
B4 In qualità di insegnante avrò delle vacanze lunghe	
B5 Ho le qualità di un buon insegnante	
B6 L'insegnamento mi permette di fornire un servizio alla società	
B7 Ho sempre voluto fare l'insegnante	
B8 L'insegnamento sarà un lavoro utile per me quando sarò in viaggio.	
B9 L'insegnamento mi permetterà di plasmare i valori di bambini e adolescenti	
B10 Voglio aiutare i bambini e gli adolescenti ad apprendere	
B11 Non ero sicuro di quale carriera volessi intraprendere	
B12 Mi piace insegnare	
B13 Voglio un lavoro che comporti il coinvolgimento di bambini/adolescenti	
B14 L'insegnamento offre un percorso di carriera stabile	
B16 L'orario di insegnamento si concilia con le responsabilità di una famiglia	
B17 Ho avuto insegnanti che mi hanno ispirato	
B18 In qualità di insegnante avrò una giornata lavorativa breve	
B19 Ho buone capacità di insegnamento	
B20 L'insegnante dà un contributo sociale valido	
B22 L'abilitazione all'insegnamento è riconosciuta ovunque	
B23 L'insegnamento mi permetterà di influenzare la prossima generazione.	
B24 La mia famiglia pensa che io debba diventare insegnante	
B26 Voglio lavorare in un ambiente centrato sul bambino/adolescente	
B27 L'insegnamento fornisce un reddito affidabile	
B29 Le vacanze scolastiche si conciliano con gli impegni familiari	
B30 Ho avuto buoni insegnanti come modelli di ruolo	
B31 L'insegnamento mi permette di dare un contributo alla società	
B35 Non sono stato accettato nella mia carriera di prima scelta	
B36 L'insegnamento mi permetterà di accrescere le ambizioni di persone svantaggiate.	
B37 Mi piace lavorare con i bambini/adolescenti	
B38 L'insegnamento sarà un lavoro sicuro	
Ho avuto esperienze di apprendimento positive	
B40 Le persone con cui ho lavorato pensano che dovrei diventare insegnante	
B43 L'insegnamento è una carriera adatta alle mie capacità	
B45 Un lavoro di insegnante mi permetterà di scegliere dove vivere	
B48 Ho scelto l'insegnamento come ultima spiaggia	
B49 L'insegnamento mi permetterà di beneficiare le persone socialmente svantaggiate.	



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



B53 L'insegnamento mi permetterà di avere un impatto su bambini e adolescenti.	
B54 L'insegnamento mi consentirà di lavorare contro lo svantaggio sociale	



Per ogni domanda qui di seguito, si prega di valutare la misura in cui SI è d'accordo con la verità sull'insegnamento. 1 (per niente) - 7 (estremamente)

C1 Pensa che l'insegnamento sia ben retribuito?	
C2 Pensa che gli insegnanti abbiano un carico di lavoro pesante?	
C3 Pensa che gli insegnanti abbiano un buon stipendio?	
C4 Ritieni che gli insegnanti siano percepiti come professionisti?	
C5 Pensa che gli insegnanti abbiano un morale alto?	
C6 Pensa che l'insegnamento sia una professione altamente qualificata?	
C7 Pensa che l'insegnamento sia emotivamente impegnativo?	
C8 Ritieni che l'insegnamento sia percepito come un'occupazione di alto livello?	
C9 Pensa che gli insegnanti si sentano apprezzati dalla società?	
C10 Ritieni che l'insegnamento richieda alti livelli di conoscenza specialistica?	
C11 Pensa che insegnare sia un lavoro duro?	
C12 Ritieni che l'insegnamento sia una carriera ben considerata?	
C13 Pensa che gli insegnanti ritengano che la loro professione abbia un elevato status sociale?	
C14 Ritieni che gli insegnanti debbano possedere un elevato livello di conoscenze tecniche?	
C15 Pensa che gli insegnanti abbiano bisogno di conoscenze altamente specializzate?	

Per ogni domanda qui di seguito, si prega di valutare la misura in cui SI è d'accordo con la verità sull'insegnamento. 1 (per niente) - 7 (estremamente)

D1 Quanto ha pensato attentamente di diventare insegnante?	
D2 È stato incoraggiato a intraprendere carriere diverse dall'insegnamento?	
D3 Quanto è soddisfatto della sua scelta di diventare insegnante?	
D4 Altri le hanno detto che l'insegnamento non era una buona scelta professionale?	
D5 Quanto è soddisfatto della sua decisione di diventare insegnante?	
D6 Altre persone l'hanno influenzato a prendere in considerazione carriere diverse dall'insegnamento?	

Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2007. Fattori motivazionali che influenzano l'insegnamento come scelta di carriera: Sviluppo e validazione della scala FIT-Choice. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

Influenze della socializzazione

Fattore	Articoli
Precedenti esperienze di insegnamento e apprendimento	B17, B30, B39
Influenze sociali	B3, B24, B40
Dissuasione sociale	D2, D4, D6

Domanda di lavoro

Fattore	Articoli
Carriera da esperto	C6, C10, C14
Domanda elevata	C2, C7, C11, C15

Ritorno dell'attività

Fattore	Articoli
Stato sociale	C4, C5, C8, C9, C12, C13
Stipendio	C1, C3

La percezione di sé

Fattore	Articoli
Capacità di insegnamento percepita	B15, B19, B43

Valore intrinseco

B1, B7, B12

Valore di utilità personale

Fattore	Articoli
Sicurezza del lavoro	B14, B27, B38
Trasferibilità del lavoro	B8, B22, B45
Tempo per la famiglia	B2, B4, B16, B18, B29

Valore di utilità sociale

Fattore	Articoli
Dare forma al futuro di bambini e adolescenti	B9, B23
Migliorare l'equità sociale	B36, B49, B53
Contributo sociale	B6, B20, B31
Lavoro con bambini e adolescenti	B10, B13, B26, B37

Carriera di ripiego



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



B11, B35, B48

Soddisfazione per la scelta

D1, D3, D5



3.5 IDEE PER DIRETTORI SCOLASTICI E INSEGNANTI ESPERTI PER MOTIVARE I NQT

Il ruolo dei direttori scolastici e degli insegnanti esperti è fondamentale per motivare gli studenti nqt. Di seguito i mentori e i direttori scolastici vengono presentati con un elenco di idee per motivare gli studenti nqt nelle loro scuole. Questo elenco di idee dovrebbe essere letto all'inizio dell'anno scolastico. Alla fine dell'anno scolastico può fungere da lista di controllo per consentire ai nqt di valutare quanto il clima scolastico li abbia sostenuti.

1. Chiedete ai partecipanti al progetto cosa vorrebbero fare nell'ambito dei loro compiti scolastici e assegnate loro i compiti pertinenti.
2. Chiedete agli intervistati se hanno una competenza in un campo correlato al lavoro scolastico (ad esempio, studi post-laurea in educazione speciale) e chiedete loro di organizzare una formazione in servizio a scuola per i loro colleghi.
3. Chiedete agli studenti di preparare un gruppo di studenti per partecipare a una competizione locale o nazionale.
4. Organizzare un evento speciale per accogliere i nqt nella scuola.
5. Chiedere l'opinione degli studenti nqt su tutte le questioni e le sfide importanti che la scuola deve affrontare e trattarli da pari a pari.
6. Riconoscere che sono stressati e sovraccarichi a) sollevandoli dai compiti scolastici più faticosi e impegnativi (ad esempio, i documenti), b) sforzandosi di adattare il loro orario di lavoro alle loro esigenze personali.
7. Se possibile, fornire loro uno spazio e un'attrezzatura professionale personale a scuola (un proprio PC, un proprio ufficio, ecc.).
8. Lodateli per ogni risultato che raggiungono.
9. Non siate molto severi con i loro errori. Cercate di aiutarli a imparare dai loro errori fornendo loro un feedback costruttivo.
10. Siate aperti e disponibili a discutere con loro tutte le loro preoccupazioni.
11. Assegnare i nqt come membri di gruppi di lavoro nella scuola, in modo da rafforzare le loro relazioni con gli altri colleghi.
12. Quando è possibile, aprite una discussione amichevole con i nqt davanti a una tazza di caffè, mostrando un interesse genuino per le loro preoccupazioni e i loro punti di vista su questioni professionali. Mostrate ai nqt alcune foto o altri ricordi della vita scolastica vostra o dell'intera scuola.
13. Fornite loro tutte le informazioni sulle opportunità di sviluppo professionale continuo.
14. Fare tutte le disposizioni necessarie affinché gli insegnanti abbiano la possibilità di frequentare ulteriori studi (ad esempio, studi post-laurea, seminari, ecc.) insieme ai loro compiti di insegnamento.
15. Se i nqt non sono del posto, mobilitare le reti locali nella comunità al fine di facilitare la loro vita extrascolastica.

Alla fine dell'anno scolastico, chiedete agli insegnanti di ruolo di indicare quali delle idee sopra menzionate sono state messe in pratica nella scuola in cui lavorano. Questo potrebbe fornirvi una buona indicazione su quanto il clima della vostra scuola sia favorevole ai nuovi insegnanti.



3.6 GUIDA PER DISCUTERE LE ASPETTATIVE DEI NUOVI INSEGNANTI

I mentori e i nuovi insegnanti, seguendo la relativa guida alla discussione, discutono delle aspettative di questi ultimi prima di entrare nella professione e di come queste siano cambiate o modificate dopo l'ingresso nella professione.

- Quando ha deciso di diventare insegnante, quali erano le sue principali aspettative nei confronti della professione?
- Come si sono formate queste aspettative?
- In che misura le sue aspettative sono state soddisfatte fino ad ora?
- Cosa pensate abbia impedito alle vostre aspettative di realizzarsi pienamente?
- Cosa si potrebbe fare per soddisfare le vostre aspettative?

Le vostre aspettative sono cambiate/modificate dopo l'ingresso nella professione? (Particolare enfasi sulle nuove aspettative del NT dopo l'ingresso nella professione).



3.7 PIANO PER MANTENERE ALTA LA MOTIVAZIONE

I mentori con i nqt potrebbero discutere idee specifiche sui modi per mantenere alta la motivazione **intrinseca** nei prossimi 5 anni sulla base delle seguenti (o almeno di alcune delle seguenti) proposte.

Queste idee (per ogni ambito di proposta) potrebbero essere annotate in modo da fungere da punto di riferimento per le future azioni professionali.

- Sperimentare nuove tecniche
- Incorporare nuovi strumenti TIC e software rilevanti nelle vostre lezioni.
- Collegare l'insegnamento ai propri interessi personali e ai propri hobby.
- Imparare qualcosa di nuovo partecipando a un programma CPD
- Connettersi con altri colleghi
- Prendere l'iniziativa per un'innovazione a livello scolastico
- Tenere un registro di ciò che viene appreso dagli studenti
- Tenere un registro dei casi di successo degli studenti in cui si ritiene di aver dato un contributo fondamentale.
- Rendere il proprio lavoro visibile al pubblico
- Partecipare ai concorsi per insegnanti
- Preparare i vostri studenti a partecipare alle gare studentesche
- Fare ricerca d'azione (ricercare e riflettere sulle proprie pratiche quotidiane)
- Tenere un portfolio di risultati professionali

Discutete di qualsiasi altra idea che ritenete possa tenervi motivati nei prossimi anni.



4. Autorità e fiducia nella classe

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo:

L'autorità e la fiducia sono le componenti chiave su cui si fonda l'insegnamento. L'insegnamento, infatti, implica una forma di comunicazione tra persone, oltre che una condivisione di spazi e tempi. Autorità e fiducia devono basarsi l'una sull'altra per creare le condizioni in cui la comunicazione possa fluire, trovando così il giusto equilibrio in relazione a tutte le norme che sono radicate in classe.

B. Risultati di apprendimento attesi:

- L'NQT lavorerà per identificare il proprio stile di insegnamento e la propria personalità.
- Il mentore avrà accesso a materiale e informazioni che lo aiuteranno a sottolineare l'importanza di trovare il giusto equilibrio tra autorità e fiducia.
- L'NQT imparerà a capire come mantenere l'autorità e la fiducia nella classe.

C. Attività, presentazioni e altri materiali inclusi nel modulo

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
4.1 Guida alla discussione con il mentore	Mentore	Guida	90 minuti	Pedagogico/didattico
4.2 Modello di lavoro di gruppo	Mentore e NQT	Guida, presentazione	60 minuti + 90 minuti	Pedagogico/didattico

4.1 Guida per una discussione con il mentore è un documento che include diverse attività per rompere il ghiaccio e video per motivare una discussione sull'identità dell'insegnante come professionista. Fornisce inoltre al mentore alcune indicazioni su come implementare la discussione.

4.2 Il modello di lavoro di gruppo fornisce un esempio concreto di un'attività che può essere utilizzata per integrare l'NQT in un lavoro di gruppo. Si propone di unire alcuni NQT o altri insegnanti interessati in un gruppo di lavoro per lavorare su un caso specifico e sviluppare pratiche di cooperazione utilizzando l'approccio dello studio della lezione. La seconda parte di questo documento offre alcune idee su come affrontare diverse altre tecniche e approcci didattici che coinvolgono la cooperazione.

D. Suggerimenti per l'implementazione del modulo:

Il modulo è piuttosto breve nei contenuti, ma affronta un aspetto importante della vita dell'insegnante nella sua professione. Poiché questo aspetto non è spesso sentito come un problema urgente dall'NQT, spetta al mentore decidere come e quando affrontare la questione di chi è l'NQT come professionista. Una delle sessioni 1:1, preferibilmente nei primi mesi di inserimento, potrebbe essere dedicata a una discussione su questo argomento. Il mentore può



utilizzare la guida (4.1) per la preparazione e i materiali della guida anche per la realizzazione della discussione.

La seconda appendice può essere utilizzata indipendentemente dalla prima (anche in uno studio autonomo da parte del NQT), in quanto promuove il lavoro cooperativo. Il tutor potrebbe organizzare un workshop secondo il modello o forse semplicemente incoraggiare il NQT a esplorare gli altri approcci proposti.



4.1 GUIDA PER UN COLLOQUIO CON IL MENTORE

Verso l'inizio del Programma di formazione degli insegnanti abbiamo voluto dedicare un po' di attenzione alla questione di chi sono io come insegnante. È importante sottolineare che essere un insegnante non significa solo trasmettere le conoscenze e garantire che gli studenti eccellano nelle valutazioni di abilità accademica richieste. Essere un insegnante è, proprio come essere un mentore, costruire relazioni e dare l'esempio. Ecco perché è di fondamentale importanza rispondere alla domanda: "Chi sono io?"

Questo modulo offre un buon punto di partenza all'inizio del processo di inserimento, anche per consentire al mentore e all'NQT di conoscersi meglio.

Questa discussione può essere motivata seguendo alcuni spunti tratti da vari video online. Naturalmente sarebbe ancora meglio se il tutor fosse in grado di trovare o preparare alcune risorse ancora più rilevanti per l'NQT nel suo ambiente.

Stili di gestione della classe: Qual è il vostro stile?

<https://www.youtube.com/watch?v=ciicptkynh4> (4:14)

Questo video parla degli stili di gestione della classe, raggruppati in quattro stili diversi: autoritario, autorevole, permissivo e indulgente. Inoltre, mostra vari stili di gestione della classe che gli educatori e gli insegnanti possono confrontare con il proprio stile di gestione e condividere con gli altri insegnanti della scuola.

A questo punto, il mentore può condurre la conversazione con le seguenti domande:

- Qual è il suo stile di gestione della classe?
- Volete cambiarlo? Perché?
- Pensate che ci siano altri stili di gestione dell'aula che vi piacerebbe provare?
- In caso di risposta affermativa all'ultima domanda: Come lo farete?

Christy Haubegger racconta l'impatto che la sua maestra d'asilo ha avuto sulla sua vita

<https://www.youtube.com/watch?v=bcqgwtk4zz0> (0:44)

Questo video presenta il caso reale di Christy Haubegger. La ragazza racconta di come un'insegnante di scuola materna creda in lei e nelle sue possibilità e di come questo cambi la sua motivazione e la fiducia in se stessa nella vita scolastica. Questo video vuole mostrare quanto sia importante sviluppare la motivazione e la fiducia nella propria classe. Potete cambiare la vita di uno dei vostri studenti!

A questo punto, il mentore può condurre la conversazione con le seguenti domande:

- Cosa ne pensa del caso Christy Haubegger?
- Come immagina la sua vita senza questo insegnante?
- Conosce altri casi simili al suo?
- Quanto è importante per voi credere nelle possibilità dei vostri studenti?

L'insegnante di inglese di Jennifer Brea ha visto un potenziale nascosto in lei.

<https://www.youtube.com/watch?v=HT6HyX7F7MI> (1:03)

Questo video presenta il caso reale di Jennifer Brea che racconta come un insegnante di inglese abbia cambiato la sua vita scolastica, vedendo il suo potenziale scolastico. Questo ha cambiato



Jennifer e con essa la sua fiducia e la sua motivazione a scuola. Questo video vuole mostrarvi quanto sia importante sviluppare la motivazione e la fiducia per mostrare il vero potenziale dei vostri studenti. Ricordate che potete cambiare la loro vita!

A questo punto, il mentore può condurre la conversazione con le seguenti domande:

- Cosa ne pensa del caso di Jennifer Brea?
- Come immaginate la sua vita senza questo insegnante?
- Conosce altri casi simili al suo?
- Quanto è importante per lei vedere le potenzialità scolastiche dei suoi studenti?

Motivazione degli studenti: Il modello ARCS

<https://www.youtube.com/watch?V=tyu90zk2wua> (4:34)

Il video parla del Modello ARCS. Si tratta di un modo per motivare l'apprendimento degli studenti. Il modello è suddiviso in quattro elementi. Inoltre, nel video si parla dell'importanza dell'apprendimento degli studenti in termini di motivazione all'apprendimento. In questo modo, con il Modello ARCS è possibile aumentare l'attenzione, la fiducia e la soddisfazione degli studenti in classe.

A questo punto, il mentore può condurre la conversazione con le seguenti domande:

- Avete mai sentito parlare del Modello ARCS?
- Cosa ne pensate? Qual è la vostra opinione?
- Avete un altro modo o un'idea per promuovere l'attenzione, la fiducia e la soddisfazione? Come vi state comportando?
- Se volete includere il Modello ARCS nella vostra lezione quotidiana, come lo farete? Potete fornire 3 esempi?

I due video che seguono si occupano già molto dell'interazione con gli studenti, in particolare della gestione della classe, che verrà poi affrontata in modo più approfondito nel Modulo 9. Tuttavia, è possibile utilizzare alcuni spunti già in questa fase, se si ritiene che l'NQT possa trovarsi in una fase in cui ha bisogno di ulteriori stimoli.

Come gestire una classe di scuola media fuori controllo

<https://www.youtube.com/watch?V=r2a0anpxtny> (8:49)

Il video spiega uno dei maggiori problemi di gestione della classe, ovvero quando gli insegnanti hanno bisogno di alcune strategie o metodologie per gestire una classe fuori controllo. Per questo, il video fornisce i principali suggerimenti su come rafforzare le procedure per avere la situazione sotto controllo.

A questo punto, il mentore può condurre la conversazione con le seguenti domande:

- Vi siete mai trovati in una situazione fuori controllo? Quali sono i vostri sentimenti?
- Se non vi siete mai trovati in questa situazione, pensate a un caso in cui un insegnante della vostra scuola debba gestire una classe fuori controllo. Potete dargli 3-5 consigli su come gestirlo?
- Quali sono gli argomenti principali o i consigli principali per gestire una classe?

Strategie di gestione della classe per controllare gli studenti rumorosi

<https://www.youtube.com/watch?V=u086rr7rsso> (10:32)



Questo video spiega una strategia per migliorare la gestione di gruppi di studenti esigenti. In questo modo, questa strategia mostra come affrontare situazioni diverse che possono facilmente diventare una fonte infinita di stress e frustrazione.

A questo punto, il mentore può condurre la conversazione con le seguenti domande:

- Vi siete mai trovati nella situazione di prendere il controllo di gruppi di studenti difficili fin dall'inizio della lezione? Quali sono le vostre sensazioni?
- Se non vi siete mai trovati in questa situazione, pensate a un caso in cui un insegnante della vostra scuola debba gestire gruppi di studenti difficili. Potete dargli 3-5 consigli su come gestirli?
- Quali sono gli argomenti principali o i consigli principali per prendere il controllo di gruppi di studenti difficili fin dall'inizio della lezione?

Sentitevi liberi di strutturare la conversazione nel modo che voi, in qualità di tutor, ritenete più appropriato per le esigenze dell'NQT.

Ecco una breve tabella di suggerimenti come riferimento.

Stili di gestione della classe: Qual è il vostro stile?

È ora di guardare il video	Tempo per rispondere alle domande e discutere sull'argomento del video.	Riflessioni e dubbi
4:14'	20'	10'

Christy Haubegger racconta l'impatto che la sua insegnante di scuola materna ha avuto sulla sua vita

È ora di guardare il video	Tempo per rispondere alle domande e discutere sull'argomento del video.	Riflessioni e dubbi
0:44'	20'	10'

L'insegnante di inglese di Jennifer Brea ha visto un potenziale nascosto in lei.

È ora di guardare il video	Tempo per rispondere alle domande e discutere sull'argomento del video.	Riflessioni e dubbi
01:03'	20'	10'

Motivazione degli studenti: Il modello ARCS

È ora di guardare il video	Tempo per rispondere alle domande e discutere sull'argomento del video.	Riflessioni e dubbi
4:34'	20'	10'

Come gestire una classe di scuola media fuori controllo

È ora di guardare il video	Tempo per rispondere alle domande e discutere sull'argomento del video.	Riflessioni e dubbi
8:49'	20'	10'

Strategie di gestione della classe per controllare gli studenti rumorosi

È ora di guardare il video	Tempo per rispondere alle domande e discutere sull'argomento del video.	Riflessioni e dubbi
10:32'	20'	10'



4.2 MODELLO DI LAVORO DI GRUPPO

Parte A - Utilizzo dello studio della lezione su un progetto di collaborazione concreto

Fornisce un esempio concreto di un'attività che può essere utilizzata per integrare l'NQT in un lavoro di squadra. Essere un insegnante non significa essere isolati in una bolla, ma dipende molto da un approccio cooperativo. Si propone di unire un certo numero di NQT o altri insegnanti interessati in un gruppo di discussione per lavorare su un caso specifico e sviluppare pratiche cooperative.

L'idea principale è quella di leggere un documento sulla discussione efficace, elaborare casi concreti e utilizzare la metodologia dello studio delle lezioni.

FASE 1: Creare discussioni efficaci in classe

Si propone di lavorare con questo [IDEA Paper scritto da Cashing della Kansas State University](#). L'obiettivo è che l'insegnante si faccia un'idea di ciò che comporta una buona discussione in classe, al fine di:

- a) Rafforzare il repertorio pratico di suggerimenti per la creazione di discussioni con gli studenti.
- b) Migliorare la capacità di creare discussioni sui casi di studio con i colleghi.

FASE 2: Collaborazione tra pari per co-creare casi di studio reali e significativi.

Il mentore guiderà il coordinamento con altri colleghi per chiedere la stesura di recenti scenari di classe impegnativi e includere:

- a) Quali sono state le strategie consapevoli e inconsapevoli e le conseguenze volute e non volute della reazione/approccio dell'insegnante a quella situazione.
- b) Una breve auto-riflessione dello stesso insegnante su quell'intervento.

FASE 3: Studio della lezione su scenari d'aula

Per organizzare la discussione e la riflessione su scenari reali, si propone di seguire in parte il processo collaborativo giapponese chiamato "[lesson study](#)", che prevede un lavoro di gruppo e una serie di incontri organizzati in forma di ciclo. Lo studio delle lezioni è particolarmente utile perché mira esplicitamente a superare le riflessioni "isolate" e a collocarle all'interno di un processo più ampio, e prevede più interazioni 1:1, coinvolgendo quindi più di un insegnante o mentore esperto.

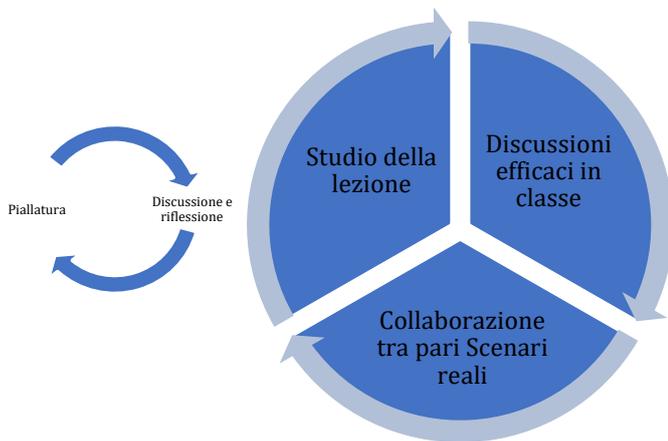


Figura 3: Schema di studio della lezione

Passo	Azioni	Tempo
Documento di lavoro IDEA: discussione efficace in classe.	-Leggi l'articolo. -Discutere con il nuovo insegnante (facoltativo).	45' + 30' (opzionale)
Collaborazione tra pari: stesura di scenari didattici	-Reclutare volontari. -Redazione di casi di studio.	20' (riunione iniziale) + 45' (stesura).
Impostazione di una lezione di studio	-Organizzare riunioni per discutere gli scenari didattici. -Definizione dell'ordine del giorno e collegamento con altri mentori.	-15' (lettura dello scenario) -30' (discussione) -10' (temi correlati e/o approfondimento del significato e ulteriore discussione)

Parte B - Pensare ad altri approcci didattici, compresa la cooperazione

La seconda parte di questo documento offre alcune idee su come affrontare diverse altre tecniche di insegnamento e approcci che coinvolgono la cooperazione.

Lavoro in affiancamento

Che cos'è il job shadowing?

Il job shadowing consiste nel seguire un professionista, in questo caso un insegnante esperto, mentre lavora e, nel caso dell'istruzione, un insegnante più esperto. Osservando l'insegnante esperto, è possibile comprendere meglio il suo approccio e la sua pratica.

Come funziona il Job Shadowing?

Il job shadowing può essere svolto nell'ambito di un programma formale organizzato da una scuola superiore o da un'università, oppure può essere programmato in modo informale.

Vantaggi del Job Shadowing

Il job shadowing può essere utile in molti modi, tra cui quello di aiutarvi a decidere se un lavoro vi piace e vi appassiona. Potrete anche scoprire se le vostre competenze corrispondono al



settore professionale di interesse e se le vostre capacità possono essere applicate a questo lavoro.

Poiché il job shadowing è un'esperienza a breve termine, può essere un ottimo modo per decidere se si vuole intraprendere o meno una determinata carriera.

Come prepararsi al job shadowing

È importante essere preparati a un'esperienza di job-shadowing per poterla sfruttare al meglio.

- **Coordinare gli orari**

Scegliete un orario in cui potete impegnarvi e discutete con l'insegnante il momento più opportuno per farlo.

- **Fate una ricerca**

Dedicare un po' di tempo a familiarizzare con la persona che affiancherete. È una buona idea conoscere l'insegnante che si sta affiancando e avere familiarità con la materia che si sta per insegnare. Rimanete in contatto con la persona che state affiancando: può essere un contatto prezioso per darvi consigli in caso di necessità. Inoltre, scrivete un biglietto di ringraziamento all'insegnante per avervi dato l'opportunità di imparare da lui.

- **Preparare le domande**

Probabilmente avrete l'opportunità di porre all'insegnante domande sul lavoro, quindi preparatele in anticipo. Dovete anche essere pronti a parlare delle vostre aspettative e dei vostri obiettivi di carriera.

- **Prendere appunti**

Dovrete annotare quanto appreso durante l'esperienza di affiancamento e scrivere eventuali domande aggiuntive. Portate con voi un taccuino e una penna, in modo da essere preparati.

Sessioni congiunte

Insegnamento di gruppo

Nelle sessioni congiunte entrambi gli insegnanti sono presenti nella stanza contemporaneamente, ma si alternano nell'insegnamento all'intera classe.

Le sessioni congiunte offrono a entrambi gli insegnanti un ruolo didattico attivo. Introduce gli studenti a stili di insegnamento e personalità complementari e permette che le lezioni siano presentate da due persone diverse con stili di insegnamento differenti. Il co-insegnamento può soddisfare con successo le esigenze di tutti gli studenti quando i co-insegnanti:

- Avere tutto il tempo necessario per costruire un rapporto di fiducia reciproca.
- Avere un tempo di pianificazione condiviso
- Ognuno ha la possibilità di utilizzare la propria esperienza in classe.
-

Tuttavia, ci vuole tempo e fiducia per costruire un rapporto di lavoro che valorizzi ogni insegnante in modo paritario all'interno della classe. Richiede molto tempo per la pianificazione e il coordinamento degli orari e richiede un coinvolgimento paritario degli insegnanti non solo nella pianificazione, ma anche nella valutazione, il che significa che i compiti devono essere valutati utilizzando una griglia o altri metodi non soggettivi.

Insegnamento parallelo

Nell'insegnamento parallelo, la classe viene divisa in due gruppi e ogni insegnante insegna le stesse informazioni nello stesso momento. L'insegnamento parallelo funziona bene per



differenziare l'istruzione quando il contenuto insegnato è particolarmente impegnativo. Gli studenti possono trarre beneficio dall'apprendimento di materiale difficile in un gruppo più piccolo.

L'insegnamento parallelo può essere un modo comodo per iniziare le sessioni congiunte. Voi e il vostro co-insegnante pianificate insieme per assicurarvi di trattare lo stesso materiale. Inoltre, poiché insegnate nella vostra metà della classe, è meno probabile che vi sentiate osservati da vicino dal vostro collega.

Uno insegna, l'altro osserva

In un contesto di "uno che insegna, uno che osserva", un insegnante funge da istruttore principale, mentre l'altro si limita a osservare l'apprendimento degli studenti e a raccogliere dati, che possono essere utili per determinare le istruzioni successive, gli studenti che hanno bisogno di ulteriore aiuto e per decidere quale modello di co-insegnamento può essere utilizzato per rispondere alle esigenze individuate.

Far funzionare l'insegnamento congiunto

L'insegnamento congiunto ha sicuramente dei vantaggi, ma può anche essere difficile da attuare. Può essere particolarmente difficile per i nuovi insegnanti che vengono messi in coppia con insegnanti con maggiore esperienza, o per i co-docenti le cui filosofie di insegnamento differiscono l'una dall'altra. Tuttavia, ci sono diversi passi da compiere per far sì che funzioni:

- **Pianificare chi fa cosa**
Indipendentemente dal modello di co-insegnamento utilizzato, voi e il vostro co-insegnante dovete pianificare con cura le responsabilità che ciascuno di voi avrà. La pianificazione è fondamentale per il successo di un team di co-insegnamento.
- **Concordare le aspettative**
Una conversazione prima delle sessioni sulle vostre aspettative nei confronti degli studenti, del comportamento, dei compiti, ecc. può aiutarvi a risolvere eventuali divergenze e a trovare un accordo su come si svolgerà la vostra classe condivisa. È inoltre essenziale che entrambi gli insegnanti condividano la gestione del comportamento. Evitare una situazione di "poliziotto buono/poliziotto cattivo" può facilitare il mantenimento di una cultura di classe positiva.
- **Comprendere le esigenze di tutti gli studenti**
È fondamentale che sia voi che il vostro co-insegnante comprendiate le esigenze di tutti i vostri studenti, compresi quelli che imparano e pensano in modo diverso.
- **Usare la segnaletica**
Se le sessioni congiunte durano più di una volta, assicurarsi che entrambi i nomi compaiano sulla porta, sui compiti e in classe può aiutare gli studenti a vedervi come la squadra che siete.
- **Continuate a mettere da parte del tempo per collaborare**
È particolarmente importante pianificare e riflettere sulle lezioni impartite insieme. Mantenere aperte le linee di comunicazione, sollevare dubbi in modo rispettoso e avere un amministratore di supporto e coinvolto può aiutare a colmare eventuali lacune.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





5. Problemi di pressione e stress

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo:

L'obiettivo del modulo è quello di introdurre il fenomeno dello stress e di spiegare in modo più dettagliato come lo stress agisce nel nostro corpo e come influisce sulla nostra vita (a livello fisico e psicologico). Inoltre, il modulo parlerà del burnout, molto presente nelle professioni di insegnamento. Sulla base di ricerche, presenterà le ragioni del burnout degli insegnanti e proporrà l'introduzione della supervisione di gruppo e individuale come soluzione ai conflitti. Il modulo si propone anche di presentare diverse tecniche per rilassare il corpo e la mente e fornisce consigli su come vivere con meno stress.

B. Risultati di apprendimento attesi:

- Il preside impara a conoscere le cause dello stress e del burnout tra gli insegnanti e a conoscere le tecniche che potrebbero aiutare i dipendenti.
- Il tutor si fa un'idea della conoscenza e del funzionamento dello stress e dei vari esercizi che possono essere suggeriti al NQT.
- Il tutor e l'NQT imparano a conoscere diversi modi di dare priorità ai compiti che possono aiutarli a organizzare il loro lavoro.
- L'NQT ritiene che sia necessario stabilire priorità chiare all'inizio della carriera e assumere impegni in base a tali priorità.
- Il NQT impara che un lavoratore di successo è in grado di separare il lavoro dalla vita privata e di prendersi del tempo per riposare.
- Il NQT conosce alcuni stili di vita sani.

C. Cosa comprende questo modulo (elenco e descrizione):

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
5.1 Introduzione al tema dello stress	Mentore e/o NQT	Presentazione	1,5 ore	Emotivo
5.2 Introduzione al tema del burnout nella professione di insegnante	Mentore e/o NQT	Presentazione	2 ore	Emotivo
5.3 Esempi di esercizi per rilassare corpo e mente	Mentore e/o NQT	Elenco/guida	1 ora	Emotivo
5.4 Esempi di riduzione dei fattori di stress	Mentore e/o NQT	Elenco/guida	1 ora	Emotivo
5.5 Questionario per la verifica dello stress	Mentore e/o NQT	Questionario	30 minuti	Emotivo
5.6 Modulo per il monitoraggio dello stress. Attraverso la scrittura di un diario	NQT	Modello di modulo	10 minuti	Emotivo
5.7 Modulo per il diario della gratitudine	NQT	Modello di modulo	10 minuti	Emotivo



5.8 Auto-riflessione su una situazione di stress sul lavoro	NQT	Modello di modulo	10 minuti	Emotivo
5.9 Modello per la Matrice Eisenhower	NQT	Modello di modulo	10 minuti	Emotivo

5.1 Introduzione al tema dello stress - Il documento presenta lo stress come fenomeno. Spiega cos'è lo stress, perché si manifesta e la differenza tra stress e fattori di stress. Descrive inoltre come lo stress influisce sul corpo umano e le conseguenze di un eccesso di stress sul corpo e sulla mente.

5.2 Introduzione al tema del burnout nella professione di insegnante - il documento descrive il fenomeno del burnout, le diverse fasi del burnout e le cause che lo determinano. Inoltre, parla del burnout nella professione di insegnante. Il documento delinea le ragioni più comuni dello sviluppo del burnout tra gli insegnanti e fornisce suggerimenti per creare un clima migliore nell'ambiente scolastico.

5.3 Esempi di esercizi per rilassare il corpo e la mente - questo documento elenca e descrive idee per rilassare il corpo. Le tecniche di rilassamento per il corpo includono la respirazione corretta, il rilassamento muscolare progressivo, il massaggio e il rilassamento.

Il documento prosegue parlando della mente umana, del suo funzionamento e di come possiamo cambiare il nostro modo di pensare. Il documento include consigli su come reindirizzare l'attenzione e altri metodi come la scrittura di un diario della gratitudine, la meditazione e gli esercizi di mindfulness.

5.4 Esempi di riduzione dei fattori di stress - In questo documento troverete suggerimenti su come vivere il più possibile senza stress. In particolare, si sottolinea l'importanza di una buona gestione del tempo e quindi di ridurre lo stress nelle aree su cui abbiamo il controllo. Il documento descrive tre diverse tecniche di organizzazione del lavoro: Definire le priorità stabilendo dei criteri, Definire le priorità analizzando l'ABC e la Matrice di Eisenhower "Urgente vs. Importante". Infine, il documento fornisce alcuni esempi di come migliorare l'equilibrio tra lavoro e vita privata.

5.5 Questionario per la verifica dello stress - il questionario contiene 41 domande a cui il tutor e il nuovo insegnante possono rispondere per scoprire quanto sono stressati al momento.

5.6 Modulo per il monitoraggio dello stress attraverso la scrittura di un diario - ecco un esempio di come si possono registrare i fattori di stress durante la giornata e le emozioni che hanno scatenato. C'è anche un modulo che potete usare per registrare gli eventi stressanti durante la giornata. Questo modo di identificare e valutare l'intensità dello stress e dei sentimenti vi aiuterà a elaborare più rapidamente le situazioni di stress.

5.7 Modulo per il diario della gratitudine - il questionario è diviso in due parti. La prima parte deve essere compilata al mattino e la seconda alla sera prima di andare a letto. Il questionario del mattino contiene le seguenti sezioni:

5.8 Auto-riflessione su una situazione di stress sul lavoro - il questionario serve come auto-riflessione sulla vostra giornata lavorativa e vi aiuta a valutare i vostri sentimenti e le vostre reazioni a determinate situazioni. Un'auto-riflessione regolare alla fine della giornata lavorativa vi aiuterà a essere consapevoli delle vostre reazioni e dei vostri sentimenti, a identificare le aree di debolezza e a organizzare i vostri pensieri in modo da poterli superare.

5.9 Modello per la matrice di Eisenhower - è un modulo vuoto che vi aiuterà a stabilire le priorità della vostra vita quotidiana secondo la matrice di Eisenhower.



D. Suggerimento per l'implementazione dell'intero modulo:

Il modulo è rivolto principalmente al tutor e al nuovo insegnante, ma sarebbe bene che anche l'amministrazione scolastica ne fosse a conoscenza e cercasse di introdurlo a tutto il personale. Sugeriamo al tutor di familiarizzare con il materiale del modulo e di provare diverse tecniche per ridurre lo stress.

Il tutor dovrebbe introdurre il modulo al nuovo insegnante quando se ne presenta la necessità, dato che alcune tecniche sono molto utili in diverse sfide, preferibilmente all'inizio del programma di inserimento.

Nella preparazione di una discussione congiunta, il tutor può utilizzare i documenti 5.1 e 5.2 per ottenere un'ampia visione teorica. In alternativa, entrambi i materiali possono essere utilizzati dal NQT in modo indipendente.

Durante la riflessione congiunta, il tutor dovrebbe suggerire di completare insieme un questionario di controllo dello stress (5.5) e, a seconda dei risultati, incoraggiare ulteriormente l'uso di tecniche di rilassamento. Le tecniche presentate praticamente nei documenti 5.3 e 5.4 possono essere presentate dal tutor o esaminate dal NQT in modo indipendente.

Il nuovo insegnante è completamente libero di applicare tecniche di rilassamento e di utilizzare altri strumenti. Tuttavia, ci sono 4 esempi concreti di strumenti che il tutor può presentare piuttosto brevemente e mettere il NQT in condizione di usarli a suo vantaggio. Gli strumenti forniti nei punti 5.6, 5.7, 5.8 e 5.9 possono essere presentati in meno di 10 minuti ciascuno e spetta al NQT decidere se e come utilizzarli.



5.1 INTRODUZIONE AL TEMA DELLO STRESS

Viviamo in un'epoca in cui abbiamo costantemente fretta, giorno dopo giorno, di raggiungere nuovi e più alti obiettivi. La scienza si è sviluppata al punto che nuove scoperte e invenzioni fanno parte della vita quotidiana e i nostri obiettivi e le nostre aspirazioni sono sempre più alti. L'uomo si aspetta sempre di più da se stesso e la società si aspetta sempre di più da lui. Nelle organizzazioni lavorative, a volte sembra che contino solo il lavoro e la produttività in costante aumento, ma troppo spesso si dimentica il benessere dei dipendenti. Se a questo si aggiunge l'equilibrio tra lavoro e vita privata e la costante sensazione di avere poco tempo a disposizione e di non riuscire a far fronte ai compiti da svolgere, ci si ritrova rapidamente in una situazione in cui tutta la vita consiste nel correre e spuntare liste di cose da fare.

Pertanto, lo stile di vita che l'uomo moderno conduce in una società sviluppata è associato allo stress. Le ricerche dimostrano che i bambini già all'età dell'asilo lottano contro lo stress. Le ricerche mostrano che un lavoratore su cinque sperimenta alti livelli di stress sul lavoro (Middleton 2009). In Australia, lo stress costa ai lavoratori più di qualsiasi altra malattia e negli Stati Uniti lo stress, le malattie correlate e il presentismo rappresentano 300 miliardi di dollari del bilancio nazionale (7.500 dollari per lavoratore) (ibid.).

5.1.1 Che cos'è lo stress?

Il termine stress è stato utilizzato per la prima volta negli anni '30 dall'endocrinologo australiano Hans Selye (). Egli adottò il termine dalla fisica e dall'ingegneria, dove stress significa pressione. La parola stessa ha origine dal termine latino stringere, che significa "stringere". In seguito disse che la condizione che voleva descrivere con il termine stress sarebbe stata meglio descritta come tensione. Gli studiosi dello stress concordano sul fatto che è difficile dare una definizione di stress perché, come la felicità, ognuno lo vive in modo leggermente diverso. In linea di massima, si potrebbe dire che lo stress è la reazione del cervello a una situazione che percepiamo come ingestibile e che ci impone di compiere una certa azione o di prepararci a una certa reazione. Tali situazioni che inducono stress sono chiamate anche fattori di stress. Possono essere esterni o interni. I fattori di stress esterni possono essere legati al lavoro, alle relazioni familiari e amicali, all'ambiente locale, alla situazione finanziaria, alla situazione politica, al sistema sanitario e sociale, ecc. I fattori di stress interni hanno origine all'interno di noi stessi. Tra questi vi sono i nostri pensieri e le nostre convinzioni (su noi stessi e le nostre capacità, sugli altri e le loro intenzioni e sul mondo), l'autocritica e il perfezionismo, le emozioni difficili o i traumi persistenti, la mancanza di fiducia in se stessi e di autocompassione, la scarsa immagine di sé, varie malattie e disturbi fisici e dipendenze di vario tipo (Križaj 2019, 29-30).

Lo stress può essere acuto o cronico; quest'ultimo richiede un adattamento fisiologico a lungo termine. Lo stress emotivo è particolarmente difficile e più comune, e si scatena quando il cervello costringe il corpo a rispondere a eventi che non si sono ancora verificati. Quando siamo bloccati in un ingorgo, siamo rapidamente sopraffatti dallo stress quando pensiamo alle conseguenze di un ritardo. Ma la risposta allo stress che proviamo in questi casi è spesso peggiore delle conseguenze del ritardo (Middleton 2009).

Le ricerche dimostrano anche che l'organismo non distingue tra basso e alto stress, perché in entrambi i casi la risposta del nostro corpo è dovuta all'attivazione del sistema nervoso simpatico, che ha il compito di consentire all'uomo di rispondere tempestivamente al pericolo. Per rispondere a un problema nel modo più rapido ed efficiente possibile, l'organismo chiude tutte le altre attività (disattivando il sistema nervoso parasimpatico e tutte le altre funzioni



dell'organismo) che sottraggono energia al corpo e si concentra invece sulla risoluzione del problema in questione.

Spieghiamo meglio questo concetto. Quando ci troviamo in una situazione di stress, il nostro corpo ce lo comunica molto rapidamente. Il nostro respiro diventa più veloce, le nostre mani diventano viscidie e fredde. Questi cambiamenti sono innescati dal sistema nervoso simpatico di cui abbiamo parlato prima. L'ipotalamo stimola l'ipofisi a rilasciare l'ormone adrenocorticotropo (ACTH) nel sangue. Quando questo raggiunge le ghiandole surrenali, queste rispondono producendo ulteriore adrenalina e altri ormoni chiamati glucocorticoidi, tra cui il cortisolo. La risposta allo stress attiva il sistema serotoninergico del cervello, che rilascia serotonina. Vengono rilasciati anche dei peptidi. (Elkin 2013)

Oltre all'accelerazione della respirazione e del battito cardiaco, in questo stato si verificano altri cambiamenti. La digestione rallenta in questo periodo per vedere meglio, le pupille si dilatano, il sangue viene deviato dalla pelle e dagli organi interni e affluisce al cervello e ai muscoli scheletrici. Questi ultimi vengono allungati per sentirsi più forti. Allo stesso tempo, il sangue si addensa più velocemente per riparare i danni alle arterie. Infine, il fegato inizia a convertire il glicogeno in glucosio che, insieme agli acidi grassi liberi, fornisce carburante ed energia rapida, poiché l'organismo prevede di averne bisogno. (Ibid.)

Lo stress viene vissuto anche a livello emotivo, quando può evocare una serie di sentimenti diversi. Lo stress viene quindi vissuto come frustrazione, disperazione, ansia, sopraffazione, irrequietezza, rabbia, tristezza e senso di colpa. Le reazioni emotive possono essere più o meno pronunciate. Lo stress è problematico soprattutto perché questi sentimenti (dovuti a nuove circostanze stressanti) possono durare a lungo (ibid.).

Va notato che il nostro corpo è in grado di affrontare uno stress di breve durata più volte al giorno, senza conseguenze, perché le funzioni corporee vengono presto ripristinate e l'organismo continua a funzionare normalmente. I problemi sorgono quando il sistema di ritmi naturali si interrompe a causa del sovraccarico. In questi casi, con l'aumento del livello di stress di base, l'organismo non è in grado di tornare al suo normale livello di funzionamento, con conseguente squilibrio degli ormoni ed elevata sensibilità. Nella vita, questo si manifesta con piccole cose che ci fanno deragliare. Un altro pericolo è che spesso le persone non avvertono un aumento graduale dei livelli di stress finché non si avvicinano a una crisi (ibid.).

5.1.2 Le conseguenze dello stress

Lo stress cronico influisce su una serie di sistemi e organi del corpo, colpendo alcune persone in modo più grave e altre in modo meno grave. Gli effetti dello stress si fanno sentire sia a livello fisico che emotivo e di conseguenza influenzano le nostre relazioni e la nostra vita. Parleremo prima degli effetti fisici dello stress e poi di quelli emotivi.

Conseguenze fisiche dello stress

Le conseguenze fisiche dello stress sono spesso insidiose e invisibili, ma possono essere gravi. Il sistema cardiovascolare è il più colpito dallo stress, perché lo stress stimola l'organismo a rifornire il cervello della massima quantità di sangue possibile, il che si traduce in una minore quantità di sangue (e quindi di sostanze nutritive importanti per il funzionamento) che raggiunge altri organi (ad esempio, il tratto gastrointestinale). I disturbi cardiovascolari e gastrointestinali sono quindi i sintomi fisici più comuni dello stress eccessivo. L'eccessivo stress del sistema cardiovascolare porta a un aumento della pressione sanguigna, aumenta la probabilità di arteriosclerosi, che a sua volta può portare a infarti. Come già detto, il sistema cronico disattiva il sistema nervoso parasimpatico, inibendo la funzione dell'apparato digerente. Questo porta a



malattie intestinali croniche (IBS), crampi dolorosi, diarrea, gonfiore e flatulenza. Lo stress può persino provocare piaghe nel tratto gastrointestinale, aumentando il rischio di carcinoma.

Le malattie metaboliche comprendono il diabete, causato dalla resistenza all'insulina e dal conseguente aumento di glucosio e grassi. La resistenza, a sua volta, è dovuta allo stress cronico che mantiene alti i livelli di zuccheri e grassi nel sangue. Middleton (2009) sottolinea inoltre che circa il 75% delle persone stressate mangia in modo eccessivo e poco sano, il che è legato allo stress e all'accumulo di grasso nella zona addominale. Quest'ultimo è uno dei motivi aggiuntivi per la possibilità di malattie cardiovascolari.

In alcune persone, lo stress eccessivo può influire anche sui muscoli, che diventano sempre più tesi e stanchi. Una conseguenza comune dell'indolenzimento muscolare è la cefalea tensiva, in cui il dolore, da lieve a moderato, si manifesta con una tensione nella zona della testa. Allo stesso tempo, lo stress cronico influisce sul dolore al collo e alla schiena. Infine, lo stress cronico indebolisce il nostro sistema immunitario e ci rende suscettibili alle infezioni virali e batteriche. Infine, un eccesso di stress cronico può causare problemi alla pelle, squilibri ormonali, problemi di gravidanza, menopausa precoce, insonnia e altro ancora.

Conseguenze emotive dello stress

Lo stress può essere collegato a una serie di problemi psicologici e spesso è un precursore dello sviluppo di ansia e depressione. Se è vero che alcune persone sono più inclini a questo tipo di problemi, la verità è che chiunque tenga imbottigliate le emozioni negative per troppo tempo e non ascolti i segnali di allarme del corpo finirà per soffrire di un crollo emotivo. Le conseguenze emotive dello stress includono attacchi di panico, fobie gravi e disturbo ossessivo-compulsivo (Ibid).

Il rischio che lo stress abbia un impatto sulla salute mentale è particolarmente elevato quando le emozioni negative vengono repressi. La professione di insegnante richiede un certo livello di maturità emotiva e quindi di padronanza delle proprie emozioni quando si lavora con gli studenti. Allo stesso tempo, sarebbe essenziale per un insegnante prendersi del tempo dopo il lavoro per elaborare tutte le emozioni che sono state suscitate durante la giornata lavorativa, soprattutto quelle che ha sentito fortemente. Purtroppo, la maggior parte delle persone non si prende (o non si prende mai) il tempo di gestire i propri sentimenti, il che contribuisce in modo significativo allo sviluppo di problemi emotivi e psicologici.

La tabella seguente mostra i primi segnali di allarme dello stress.

Segni/sintomi fisici	Segni/sintomi emotivi
Mal di testa frequenti	Sentirsi più lacrimosi o arrabbiati del solito
Problemi di indigestione o sindrome dell'intestino irritabile	Attacchi di panico
Peggioramento di condizioni come l'eczema	Emozioni di sentirsi fuori controllo
Sudorazione o tremore nei momenti in cui si è sotto pressione	Sbalzi d'umore
Dolori al petto/battito cardiaco accelerato	Ritiro dalla famiglia e dagli amici
Iperventilazione (respirazione eccessiva)	Sensazione di agitazione e incapacità di rilassarsi
Problemi di sonno (difficoltà a prendere sonno o camminare di notte)	Difficoltà a spegnere i pensieri/le preoccupazioni
Malattie minori frequenti, come il raffreddore	Incapacità di concentrarsi e di pianificare le cose come si fa normalmente



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Perdita del desiderio sessuale/diminuzione dell'interesse per il sesso	Sentirsi più sensibili del solito alle critiche e ai problemi sul lavoro o a casa
--	---

Fonte: Middleton 2006, 64



Stress positivo

Lo stress può anche essere positivo, e spesso è addirittura desiderato. I fattori di stress a breve termine ci motivano e ci aiutano a raggiungere i nostri obiettivi. Lo stress positivo si ha quando una situazione è impegnativa piuttosto che minacciosa. Crediamo che le nostre capacità e abilità siano superiori alle richieste, quindi siamo fiduciosi di poter gestire con successo la fonte di stress. Siamo accompagnati da sentimenti incoraggianti di attesa e fiducia in noi stessi. Quando siamo attivi, motivati e concentrati, diventiamo anche più efficienti e creativi, il che aumenta le possibilità di gestire con successo il fattore di stress. Sperimentiamo di avere il controllo della nostra vita e che la vita stessa è significativa e appagante, in modo da poter crescere e diventare una persona matura. Quando raggiungiamo i nostri obiettivi, ci sentiamo felici e soddisfatti di averlo fatto. Vediamo un esempio. Un insegnante che ama esibirsi è sottoposto a uno stress positivo quando prepara una lezione. Possiamo parlare di stress positivo anche quando gli insegnanti vogliono mettere in pratica le loro idee. Un insegnante progetta di sorprendere i suoi studenti con una lezione di biologia allo zoo. Anche se deve investire più tempo nella preparazione della lezione e la passeggiata con gli studenti sul ciglio della strada è più faticosa che in classe, è felice di mettere in pratica la sua idea.

I riferimenti per tutti i moduli sono riportati insieme alla fine del manuale del Programma di formazione per insegnanti.



5.2 INTRODUZIONE AL TEMA DEL BURNOUT NELLA PROFESSIONE DI INSEGNANTE

5.2.1 Cos'è il burnout e quali sono le sue cause?

Lo stress a lungo termine può portare al burnout che, secondo Gonzales-Roma (et al. 2006), è una reazione allo stress professionale cronico caratterizzata da esaurimento emotivo, cinismo e diminuzione del rendimento lavorativo. Christina Maslach definisce il burnout come un'ancora psicologica che si manifesta con esaurimento emotivo, diminuzione del rendimento e depersonalizzazione. Va sottolineato che il burnout è una delle possibili conseguenze di uno stress eccessivo, ma non deve essere equiparato a un eccesso di stress. Il burnout si verifica quando una persona non si sente più motivata o autorizzata a svolgere i propri compiti. Il burnout è caratterizzato anche da una perdita di speranza e di atteggiamento positivo.

Le cause del burnout possono essere suddivise in tre gruppi: circostanze sociali, circostanze psicologiche di vita e di lavoro e tratti di personalità. Tra le circostanze sociali, il fattore di stress più comune è lo stile di vita moderno e i valori associati al lavoro, l'appartenenza a un'organizzazione lavorativa e le prestazioni lavorative. Il burnout può anche essere il risultato di un'esposizione a lungo termine a circostanze psicologiche negative, che nel caso del lavoro significa che le persone non ricevono sufficienti ricompense per il loro lavoro e il tempo investito. Le circostanze negative includono la mancanza di accettazione sul lavoro, il controllo da parte dei superiori, la scarsa sicurezza del lavoro, le incomprensioni, i compiti e le responsabilità non chiaramente definiti, ecc. Tra i tratti della personalità, spiccano il perfezionismo e l'eccessivo impegno. Non c'è da stupirsi che le persone più impegnate, capaci, responsabili ed efficienti si brucino più spesso. (Pšeničný 2008) Questo comportamento è largamente influenzato dai valori dell'individuo, dalla sua personalità e dalla sua educazione. Le persone hanno un'immagine di sé molto orientata al raggiungimento degli obiettivi (l'autostima dipende dal riconoscimento esterno dei propri risultati, cioè ci si apprezza nella misura in cui si è ottenuto qualcosa e si è ricevuto un riconoscimento esterno per i propri risultati). (Ibidem) Secondo la ricerca, il burnout è anche strettamente legato alla mancanza di soddisfazione dei bisogni primari, in cui ci si sopravvaluta nel desiderio di compiacere gli altri.

Infatti, le persone con un'immagine di sé orientata alla performance scelgono più spesso lavori in cui possono dimostrare il proprio valore e in cui la natura del lavoro consente loro di fissare e raggiungere obiettivi. Questo modello comportamentale sembra essere prevalente anche nelle professioni di insegnamento, dato che le ricerche (Dormann e Zepf 2004; Mojsa-Kaja et al. 2015) mostrano che l'insegnamento è una delle professioni più o meno a rischio di potenziale burnout. A questo contribuiscono ovviamente sia fattori interni che esterni. Dormann e Zepf (2014) includono tra i fattori esterni le eccessive richieste della professione dovute a un carico di lavoro eccessivo in un breve lasso di tempo prefissato, i conflitti di ruolo che derivano dall'equilibrio tra le richieste contrastanti di studenti, genitori e amministrazione e il clima della classe e della scuola. I fattori esterni includono ricompense inadeguate per il lavoro svolto, incapacità di crescere, regole poco chiare da parte della dirigenza scolastica, discrepanza tra i valori personali e quelli dell'organizzazione, ecc.

Maslach (et al. 2001) ha scritto molto sui fattori individuali che influenzano il burnout, dividendoli in fattori demografici, tratti di personalità e atteggiamenti verso il lavoro. Tra i fattori demografici che influenzano la probabilità di burnout vi sono l'età (i lavoratori più giovani all'inizio della carriera sono più inclini al burnout rispetto alle loro controparti più anziane), il sesso, il livello di istruzione (si ritiene che i lavoratori con livelli di istruzione più elevati siano più inclini al burnout) e lo stato civile (gli uomini non sposati sono più inclini al burnout rispetto agli uomini sposati e gli uomini single sono più inclini al burnout rispetto agli uomini divorziati). I tratti della personalità che contribuiscono allo sviluppo del burnout includono lo stile di coping in situazioni stressanti, bassi livelli di resilienza, locus of control esterno (gli eventi e i successi sono attribuiti al potere



degli altri o al caso) e nevroticismo o instabilità emotiva. Il burnout è anche fortemente influenzato dall'atteggiamento di un individuo nei confronti del lavoro, quando le aspettative sono troppo alte.

Schaufeli ed Enzmann (1998), sulla base di uno studio da loro condotto, ritengono che il nevroticismo sia uno dei fattori più comuni nello sviluppo del burnout. È l'esaurimento emotivo ad avere l'impatto maggiore. Le persone emotivamente meno stabili hanno più difficoltà a guidare una classe e soffrono maggiormente della pressione del tempo. Inoltre, esprimono più emozioni negative, possono essere ciniche e hanno più difficoltà a dare elogi. Uno dei pericoli delle persone nevrotiche è il rifiuto e l'allontanamento dalla fonte esterna di stress (Watson e Hubbard 1996).

I perfezionisti sono anche altamente suscettibili al burnout perché si sforzano di eseguire i compiti in modo impeccabile, stabiliscono standard di prestazione (eccessivamente) elevati, valutano criticamente il proprio comportamento e sono ambiziosi (Flett e Hewitt 2002). Gli insegnanti con alti livelli di perfezionismo sociale sperimentano problemi professionali più frequenti e intensi (ad esempio, va notato che il perfezionismo non è sempre negativo. Esiste sia il perfezionismo in quanto tale sia l'aspirazione al perfezionismo, che può aiutare una persona a ottenere risultati buoni e accurati, senza però prestare molta attenzione o essere influenzata da eventuali errori e critiche negative).

Abbiamo già detto che una delle cause del burnout è l'autostima basata sulle prestazioni, in cui gli individui si rispettano nella misura in cui soddisfano le loro alte aspettative e vengono riconosciuti per i loro risultati. La ricerca di conferma è particolarmente caratteristica dei giovani insegnanti, che investono tutte le loro energie per raggiungere i loro obiettivi, mentre l'ambiente e le situazioni inaspettate sul lavoro (e nella vita personale) presentano ulteriori sfide. Se non sono in grado di ridimensionare le loro aspettative e di scendere a compromessi tra le loro ambizioni personali e la realtà della situazione, diventano insoddisfatti e possono persino diventare meno motivati e allontanarsi dal lavoro (Antonioni et al. 2006).

Chang (2009) e Fiorilli (et al. 2015) notano inoltre che livelli più elevati di burnout sono associati a una maggiore intensità di emozioni spiacevoli provate dall'insegnante sul lavoro. Per evitare questo e le conseguenze delle emozioni negative che portano all'assenteismo e al turnover, è necessario rafforzare le competenze psicologiche degli insegnanti. Kinman (et al. 2011) sostiene che quest'ultimo è necessario perché gli insegnanti percepiscono l'insegnamento come un'attività profondamente emotiva che richiede un efficace monitoraggio delle proprie emozioni e la capacità di creare stati emotivi desiderabili negli altri. Infine, ma non meno importante, ci si aspetta che un insegnante sia un buon facilitatore, che eserciti un controllo caloroso, compassionevole e rispettoso sugli studenti. Nel farlo, deve spesso reprimere i propri sentimenti, che devono essere affrontati il più rapidamente possibile in modo tempestivo e corretto.

Il burnout degli insegnanti è anche largamente influenzato da fattori sociali, tra cui i cambiamenti legislativi, la bassa retribuzione, la mancanza di sostegno da parte di colleghi e presidi, l'inadeguatezza dei programmi di sviluppo professionale, l'inequità tra il personale, i doveri amministrativi, la scarsa considerazione della professione nella società, il rumore e la mancanza di rispetto e sostegno (Friedman 2000; Schaufeli e Enzmann 1998).

5.2.2 Riconoscere il burnout e i suoi tre stadi

"Uno stato di benessere e di riserva energetica si chiama vitalità. Quando una parte dell'energia (fisica, cognitiva, emotiva, ecc.) è esaurita, si verifica uno stato di esaurimento. L'affaticamento accumulato, che è il risultato della mancanza di riposo e di recupero dallo sforzo, è chiamato sovraccarico. Decidere come comportarsi in questo stato può anche essere una scelta tra salute e malattia. Un candidato al burnout ignora i segnali d'allarme del sovraccarico di lavoro e

incrementa la propria attività essendo estremamente produttivo. Fuggendo nella dipendenza dal lavoro, i segnali di allarme che il nostro corpo ci invia scompaiono. L'ulteriore esaurimento porta al burnout". (Wheat 2008)

Esistono tre stadi del burnout, nell'ordine: esaurimento, incancrenimento e burnout surrenale. La tabella seguente mostra il confronto e i segnali di ciascuna fase, nonché le misure preventive che le scuole dovrebbero adottare quando i dipendenti raggiungono un certo livello di burnout.

FASE DI ROTTURA	ESAURIMENTO	ENMESHMENT	BURN-OUT SURRENALE
DESCRIZIONE	Forte orientamento alla performance, ansia, senso di responsabilità, sensazione che tutto dipenda da lui, che tutti abbiano bisogno di lui.	Il numero e l'intensità dei segni aumentano. Si avverte una forte sensazione di essere intrappolati e impotenti a cambiare qualcosa, con gravi sintomi fisici di esaurimento eccessivo, sentimenti di colpa o di rabbia e un calo dell'autostima legato alle prestazioni.	Sintomi fisici e psicologici molto intensi.
DURATA	Per diversi anni, fino a 20.	Un anno o due.	Acuta per alcuni mesi, sequele da due a quattro anni, può durare tutta la vita.
CONSEGUENZE FISICHE	Stanchezza cronica (che passa con il riposo), dolori al mattino e alla sera, battito cardiaco accelerato, attacchi di panico, problemi gastroenterologici, insonnia.	Aumenti occasionali o persistenti della pressione sanguigna, alterazione della funzione immunitaria, mal di testa, dolori, allergie, attacchi improvvisi di energia psicofisica di breve durata, gravi disturbi del sonno (insonnia o sonno interrotto).	Cali estremi di energia fisica (ogni movimento è faticoso), incapacità o estrema difficoltà a rimanere svegli, dolori muscolari e articolari, intensi segni di sovraccarico sensoriale e di esaurimento (formicolii in tutto il corpo, tremori, luce e suoni molto distratti), infarto, ictus, disturbi gastroenterologici acuti.
CONSEGUENZE PSICOLOGICHE	Aumento dell'attività, frustrazione, delusione nei confronti delle persone, sensazione che interagire con le persone sia faticoso, irritabilità, ansia, tristezza, negazione della fatica e del dolore fisico e mentale, anteponimento dei bisogni degli altri ai propri.	Sensazione di essere intrappolati o di doversi ritirare dal lavoro o dall'ambiente di vita, calo dell'autostima legato alle prestazioni, rabbia (compresi gli scatti d'ira), cinismo, durezza, crudeltà, incapacità di controllare le risposte emotive, sensi di colpa, disturbi della concentrazione e della memoria, alienazione dai propri cari e dai colleghi, difficoltà a riconoscere le bugie e le manipolazioni, negazione dei propri bisogni, ideazione suicidaria (senza preparazione sistematica al suicidio).	Sentimenti depressivi, incapacità di prendere decisioni e piani, di prendere iniziative, perdita del senso del tempo, attacchi di rabbia e pianto, perdita del controllo del significato e del senso di sicurezza, incapacità di concentrarsi (persino di leggere), interruzione del filo del pensiero, memoria a breve termine estremamente limitata, disturbi nel recupero, estrema vulnerabilità, rabbia intensa e cinismo, sentimenti di insicurezza, possibili tentativi di suicidio, sentimenti di "rottura della spina dorsale psichica".
CONSEGUENZE COMPORTAMENTALI	Lo stacanovismo.	Cambiamento dell'ambiente di lavoro o di vita, ritiro dai contatti sociali.	Ritiro da tutte le attività, interruzione dei contatti sociali.
PREVENZIONE	Ridurre il carico di stress e aumentare il senso di controllo, definire chiaramente i ruoli, rendere più chiaro il ruolo dell'insegnante e ridurre il conflitto di ruolo. Questo obiettivo può essere raggiunto attraverso: - Consentire agli insegnanti di consultarsi sui loro compiti, come la progettazione del curriculum, la pianificazione	Organizzare una formazione per identificare questi sintomi e attuare misure per ridurli.	Evitare che il burnout si ripeta cambiando lavoro, per trovare una posizione meno impegnativa all'interno dell'organizzazione.



	<p>dell'insegnamento, il lavoro in classe, ecc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fornire risorse e attrezzature adeguate per facilitare l'insegnamento degli insegnanti. - Fornire descrizioni chiare delle responsabilità e delle aspettative lavorative. - Garantire canali di comunicazione aperti tra insegnanti e amministrazione. - Facilitare e incoraggiare lo sviluppo e l'avanzamento professionale attraverso il tutoraggio, l'apprendimento professionale e la creazione di reti. 		
--	---	--	--

5.2.3 L'impatto del burnout sulla professione di insegnante

Il burnout degli insegnanti si ripercuote anche sulla professione di insegnante. La mancanza di energia influisce sulla qualità della preparazione al lavoro in classe e sulla qualità delle lezioni e delle altre attività con studenti e colleghi. La ricerca ha anche dimostrato che il burnout degli insegnanti influisce sulla motivazione degli studenti, determinando un minore impegno nell'apprendimento e nella partecipazione (Shen et al. 2015), il che rappresenta un grave problema per il processo di apprendimento stesso. I risultati di queste ricerche mostrano che il burnout degli insegnanti è negativamente correlato alla motivazione autonoma degli studenti.

Gli insegnanti esauriti condividono meno informazioni in classe, le lezioni sono poco strutturate e la collaborazione è compromessa. Possono anche diffondere risentimento tra i loro studenti e sono inclini a un elevato turnover a causa di un sistema immunitario indebolito e di frequenti infortuni, anche sul lavoro.

I fattori (Dorman 2003, Chan 2003, Slivar 2009) che hanno il maggiore impatto sullo stress degli insegnanti sono i seguenti:

- La complessità del lavoro
- Contraddizioni
- Bilanciare le richieste contrastanti di genitori, studenti e amministrazione.
- Molti compiti urgenti e non importanti (amministrazione)
- Comportamento scortese degli studenti
- Stabilire la disciplina in classe
- Trovare un equilibrio tra studenti con prestazioni inferiori e superiori nell'insegnamento della materia.
- Rumore
- Mancanza di motivazione degli studenti
- Troppi studenti in classe

5.2.4 Come si può prevenire il burnout degli insegnanti?

Abbiamo visto che la professione di insegnante è molto esposta al rischio di burnout. Gli insegnanti che sono oberati di lavoro o che hanno già sperimentato il burnout vedono un problema importante nel sistema stesso. Molti ammettono anche che è colpa loro se lo stress del lavoro ha avuto un impatto così grave su di loro e sulla loro vita. Ogni adulto fa le proprie scelte e di conseguenza deve affrontarne le conseguenze. Il lavoro di un insegnante non è solo quello di insegnare ed educare gli studenti, ma anche quello di prendersi cura di se stesso. Per saperne di più, consultare le Appendici 3 e 4.

Le ricerche dimostrano (Dormann 2004; Chan 2003) che il burnout nella professione di insegnante è causato da relazioni conflittuali. Una comunicazione regolare e onesta e una critica costruttiva sono necessarie per evitare disaccordi nell'ambiente di lavoro e per mantenere buone relazioni tra colleghi. Secondo psicologi, psicoterapeuti, teologi e filosofi, la



conversazione è il miglior rimedio per la condizione psicologica degli esseri umani. Non è importante solo il fatto che parliamo, ma anche il modo in cui parliamo e il nostro atteggiamento verso noi stessi e il nostro interlocutore.

Una soluzione a questo problema potrebbe essere la supervisione pedagogica, sia a livello di équipe che individuale. Le ricerche dimostrano che una buona (auto)riflessione può prevenire il burnout (Korthagen e Vasalos 2010) e rafforzare le relazioni all'interno del team. Con l'aiuto di un supervisore, le sessioni di supervisione del team creerebbero un rapporto più onesto tra i dipendenti, che potrebbero elaborare regolarmente le emozioni, risolvere i problemi e trovare soluzioni. Allo stesso tempo, sentiranno di non essere soli quando ascolteranno gli altri dipendenti. I supervisori notano che i partecipanti alla supervisione formano legami più collegiali, sono più disposti a lavorare su compiti comuni, a condividere le responsabilità e ad aiutarsi a vicenda.

I riferimenti per tutti i moduli sono riportati insieme alla fine del manuale del Programma di formazione per insegnanti.



5.3 ESEMPI DI ESERCIZI PER RILASSARE CORPO E MENTE

Sappiamo tutti che lo stress è pericoloso e che un'esposizione prolungata allo stress può avere gravi conseguenze, che nella loro forma estrema possono portare a gravi malattie e al burnout. Sebbene molte persone sappiano che cambiare la propria vita e prendersi più cura di sé sarebbe vantaggioso per loro e per chi li circonda, la realtà è che è difficile fare queste cose. Perché? Spesso perché molte delle cose che ci stressano non sono direttamente sotto il nostro controllo. È molto difficile per noi come individui influenzare (o anche solo essere in grado di influenzare) le circostanze socioeconomiche. Allo stesso modo, i genitori non possono smettere di occuparsi dei figli, anche se conciliare lavoro e famiglia può essere molto stressante e faticoso, né possiamo smettere di aiutare gli anziani che dipendono da loro e dal loro aiuto. Abbiamo visto che il lavoro è uno dei motivi principali per cui le persone si esauriscono. Ma si può amare e godere del proprio lavoro e non pensare di lasciarlo o cambiarlo, anche se è stressante e richiede molta energia e tempo.

Kate Middleton (2009) sostiene che non si può evitare lo stress, ma si può imparare a gestirlo ed evitare che abbia conseguenze dannose. Qui di seguito si illustra come gli individui possono gestire lo stress a livello fisico ed emotivo e si presentano varie tecniche e strumenti che contribuiscono a una vita più calma e organizzata.

Prima di iniziare le tecniche di gestione dello stress, vi invitiamo a compilare il questionario sullo stress (Appendice 1) o a monitorare il vostro stress tenendo un diario dello stress (Appendice 2).

Rilassare il corpo

Probabilmente siete ben consapevoli di come lo stress influisca sul vostro corpo e, in ultima analisi, sulla vostra psiche. Lo stress emotivo (che ha luogo nella psiche) si trasforma sempre in stress fisico, ma è vero anche il contrario. Spesso accade che le persone non sappiano riconoscere i segnali corporei che ci dicono che il corpo è teso e che dovrebbe rilassarsi. I segnali di tensione nel nostro corpo sono mal di testa, dolore al collo, dolore alla schiena, dolore alla mascella, dolore alle spalle, contrazioni, crampi muscolari, dolore allo stomaco e digrignamento dei denti. Ma ci sono altri processi nel corpo che possono compromettere la nostra salute a lungo termine. Quando il corpo è teso, i livelli di colesterolo aumentano, il sangue si addensa più velocemente, lo stomaco secerne più acido e la pressione sanguigna sale. Possiamo fare molto per la nostra salute se impariamo a riconoscere la tensione nel nostro corpo e a gestirla regolarmente.

Respirazione

Una delle tecniche di rilassamento più efficaci è la respirazione, che ovviamente deve essere corretta. La respirazione fornisce al corpo ossigeno e rimuove i prodotti di scarto (soprattutto anidride carbonica) dal sangue. Spesso si pensa che i polmoni siano necessari per la respirazione. Naturalmente anche loro svolgono un ruolo molto importante, ma il muscolo maggiormente responsabile della respirazione è il diaframma. Quando è rilassato, ha la forma di una cupola. Nell'uomo ha uno spessore di circa 3-5 mm e svolge fino all'80% del lavoro muscolare necessario per la respirazione. Quando inspiriamo, il diaframma si appiattisce verso il basso, creando più spazio nella cavità toracica e permettendo ai polmoni di riempirsi. La cavità addominale si gonfia. Quando espiriamo, il diaframma ritorna alla sua forma a cupola. Sebbene il nostro diaframma funzioni automaticamente, questo processo può essere interrotto, soprattutto quando siamo stressati. Quando una persona non respira con il diaframma, si verifica uno scambio di gas inadeguato, che a sua volta provoca tensione e affaticamento, con ulteriore stress per il corpo. Quando respiriamo in modo scorretto, non arriva abbastanza



ossigeno nel sangue, i vasi sanguigni si restringono, ci sentiamo più tesi, agitati e storditi, il cervello riceve meno ossigeno del solito, il cuore batte più velocemente e la pressione sanguigna sale (Elkin 2013).

Ecco alcuni passi fondamentali per una respirazione corretta. Elkin (2013), nel descrivere le varie tecniche, sottolinea anche che sviluppare il giusto schema respiratorio è un esercizio che richiede tempo e pazienza. Dobbiamo rompere le vecchie abitudini e reimparare a respirare correttamente, proprio come facevamo da bambini.

I primi passi per respirare correttamente:

- Sedetevi comodamente e appoggiate una mano sulla pancia e l'altra sul petto.
- Inspirare dal naso, facendo in modo che la mano sulla pancia si alzi e si abbassi e quella sul petto si muova appena.
- Inspirando lentamente, contate fino a tre.
- Espirando dal naso, contate fino a quattro e osservate la mano sulla pancia che si rilassa continuamente.

Il passo successivo alla respirazione corretta:

- Mettetevi comodi sul letto, su una sedia con schienale o sul tappeto. Tenete le ginocchia leggermente divaricate e leggermente piegate. Gli occhi possono essere chiusi.
- Posizionate una mano sull'addome, vicino all'ombelico, e l'altra sul petto, in modo da seguire il movimento del respiro. Cercate di rilassarvi e di sciogliere le tensioni del corpo.
- Iniziare a respirare dal naso e riempire prima la parte inferiore, poi quella centrale e infine quella superiore dei polmoni. Durante l'inspirazione, sentite il diaframma appiattirsi e l'addome gonfiarsi leggermente per fare spazio al nuovo volume d'aria. La mano sulla pancia deve sollevarsi leggermente e quella sul petto deve spostarsi leggermente. Fate attenzione a non sollevare le spalle durante l'inspirazione.
- Quindi espirare lentamente attraverso la bocca chiusa, svuotando i polmoni dall'alto verso il basso. Si dovrebbe sentire un suono di soffio. Osservare la mano sulla pancia che si abbassa.
- Fate una pausa, poi ispirate di nuovo lentamente e ripetete il procedimento.
- Respirate in questo modo per almeno dieci minuti o finché non vi sentite più rilassati e calmi. Se potete, prendetevi del tempo ogni giorno per respirare. Oltre al rilassamento programmato attraverso la respirazione, è molto importante anche saper respirare correttamente ed essere in grado di rilassarsi attraverso la respirazione in situazioni di stress e impegni. È possibile imparare a farlo anche rapidamente. Basta seguire i passaggi indicati di seguito e ripetere l'esercizio per tre volte prima di tornare ai propri compiti.

Respiro affannoso:

- Inspirare lentamente dal naso, usando il diaframma per riempire i polmoni e le guance.
- Trattenere il respiro per sei secondi.
- Espirare lentamente attraverso la bocca leggermente serrata, lasciando uscire l'aria dai polmoni.

Fare esercizio e sciogliere le tensioni fisiche

Il rilassamento muscolare progressivo è consigliato per rilassare i muscoli del corpo per far fronte allo stress. È una tecnica di autoregolazione che mira a ottenere un profondo rilassamento psicofisico riducendo l'attività del sistema nervoso centrale (e autonomo). In questo modo si allevia la tensione fisica e mentale e la si sostituisce con la calma e il rilassamento. La tecnica è stata sviluppata dal medico americano Edmund Jacobson (1938),



uno dei pionieri della medicina comportamentale, ed è spesso indicata come rilassamento muscolare di Jacobson o rilassamento muscolare jacobsoniano. La parola rilassamento (forma attiva) va sottolineata perché l'effetto di questa tecnica si basa sulla consapevolezza attiva della differenza tra muscoli tesi e rilassati, necessaria per facilitare il mantenimento del rilassamento fisico. Il rilassamento fisico che si verifica praticando questa tecnica si trasferisce rapidamente alla calma mentale e a un senso di serenità. Secondo Jacobson, bisogna cercare di ottenere il rilassamento muscolare attivando il sistema muscolo-scheletrico e prestando un'attenzione totale alla differenza tra muscoli tesi e rilassati, perché solo così la "memoria muscolare" può ricordare la sensazione di rilassamento.

La tecnica può essere eseguita in piedi, seduti o sdraiati, almeno una volta al giorno. Il rilassamento muscolare progressivo consiste nel tendere e rilassare ogni gruppo muscolare a turno, prestando attenzione alla differenza di sensazione tra i muscoli tesi e quelli rilassati. È importante non tendere, ma usare il 75% della forza. Per prima cosa, stringere il pugno destro lentamente ma con decisione (come se si stesse strizzando una spugna per i piatti) fino a ottenere una leggera oscillazione. Rilassate quindi i muscoli della mano e stringete nuovamente la mano a pugno, mantenendo i muscoli tesi ma non troppo. Se i muscoli si contraggono durante l'esercizio, significa che si stanno tendendo troppo. Tendete solo il gruppo muscolare su cui state lavorando.

È importante potersi fermare quando il muscolo si rilassa. Eseguite sempre quest'ultima operazione prima di passare a un altro esercizio. Prendetevi almeno 15-30 secondi per farlo. Anche il modo di respirare è importante in questi esercizi. A differenza del rilassamento attraverso le tecniche di respirazione, nel rilassamento muscolare progressivo non si controlla la respirazione, ma solo mentre si tende ciascun gruppo muscolare: Inspirare quando si tendono ed espirate con sollievo quando si rilassano. Concentratevi quindi sulle piacevoli sensazioni di rilassamento del muscolo, respirando delicatamente e in modo regolare tra una tensione e l'altra.

Prima di iniziare l'esercizio, è bene considerare alcune altre raccomandazioni:

- Praticare la tecnica almeno un'ora dopo aver mangiato.
- Non fumare e non bere caffè almeno mezz'ora prima dell'esercizio, ma è possibile bere tè verde.
- Iniziate l'esercizio in posizione seduta. Se lo si esegue da sdraiati, si rischia di addormentarsi.
- Dopo l'esercizio, sedetevi per un po' e fate stretching. Se vi siete allenati da sdraiati, sedetevi prima per qualche minuto per far tornare la pressione sanguigna alla normalità.

Una volta che ci si sente a proprio agio, si possono chiudere gli occhi per concentrare l'attenzione sul gruppo muscolare scelto.

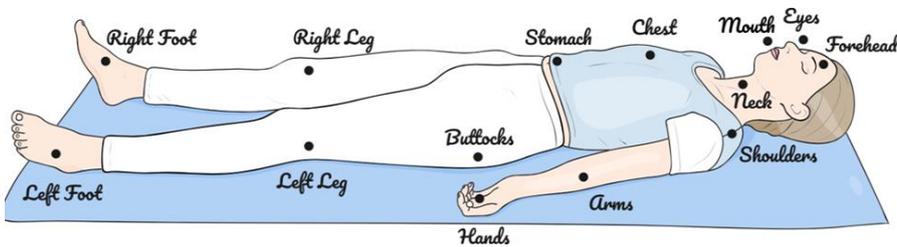


Figura 4: Posizione raccomandata. Fonte: Risorse per le prestazioni umane

Si consiglia inoltre di guardare il [video](#) per aiutarsi nell'esecuzione dell'esercizio.

Se questo tipo di rilassamento sembra troppo complicato, si possono prendere in considerazione altri modi per rilassare il corpo. Si possono provare semplici esercizi di stretching, facendo attenzione a distendere tutto il corpo e a non allungare troppo i muscoli, altrimenti si rischia di farsi male.

Massaggio

I massaggi hanno anche un effetto positivo sul rilassamento del corpo. È sicuramente più rilassante farsi massaggiare o chiedere a qualcuno di farlo. Si può anche utilizzare una poltrona o altri strumenti per massaggiare i muscoli tesi. Tuttavia, ricordate che potete anche massaggiare da soli alcune parti del corpo (ad esempio, i piedi, le mani, le spalle).

Il massaggio rilassante è particolarmente importante per i muscoli del collo, delle spalle e della schiena. Il massaggio non deve essere troppo forte. La musica rilassante, le candele accese e l'uso di oli essenziali nelle lozioni per massaggi contribuiscono al rilassamento. È inoltre importante bere abbastanza acqua dopo il massaggio.

Riposo

Infine, il riposo moderato è importante per rilassare il corpo. È importante sottolineare la parola moderato, perché un allenamento troppo intenso può stressare ulteriormente l'organismo. È consigliabile includere nella routine quotidiana almeno 30 minuti di esercizio fisico. Meglio ancora se all'aperto, nella natura.

Ricreazione non significa necessariamente correre, andare in bicicletta o giocare a basket. Una passeggiata a passo moderato, il pilates, il ballo, un leggero allenamento di resistenza, ecc. sono tutto ciò che serve per rilassare il corpo.

L'importanza di riconoscere e calmare la mente

Molto stress si verifica nella mente quando si insinuano pensieri che ci fanno sentire ansiosi, insicuri, preoccupati, ecc. La maggior parte delle volte le persone pensano a possibili scenari futuri e riflettono su eventi passati, cercando di immaginare come avrebbero reagito diversamente in una certa situazione. Si dice che la maggior parte delle cose di cui ci vergogniamo non siano mai accadute. Quando ci guardiamo indietro, può sembrare strano e possiamo sentirci un po' idioti per aver speso così tanto tempo ed energia a pensare a un problema che alla fine si è risolto abbastanza bene (ad esempio, i genitori che vi dicono in una sessione di debriefing che pensano che il loro bambino sia abbastanza disturbato).

Sapevate che le persone più positive, più ottimiste e più propense a pensare alle cose belle sono più felici, più soddisfatte, più di successo e più sane? In tutta onestà, non si tratta di una scoperta rivoluzionaria, perché i nostri pensieri possono svolgere un ruolo molto importante nel creare e gestire lo stress, soprattutto quello causato dall'ambiente di lavoro. Se siamo naturalmente più ottimisti o pessimisti è influenzato dal nostro DNA, dall'ambiente familiare (soprattutto nei primi anni dell'infanzia) e, naturalmente, dalle nostre esperienze di vita. Il lato positivo, tuttavia, è che nonostante un'educazione piuttosto pessimistica e un'esperienza di vita



non molto positiva, nel corso della vita possiamo sviluppare processi di pensiero più positivi che ci aiutano a raggiungere una migliore qualità di vita.

Elkin (2013) elenca cinque segnali che indicano che la nostra mente è stressata. I segnali sono:

- Difficoltà a controllare i pensieri.
- Pensieri da corsa.
- Difficoltà a dormire (difficoltà ad addormentarsi).
- Frequenti ruminazioni sulle cose.
- Difficoltà di concentrazione.
- Essere irritabili e irrequieti.

I pensieri negativi sono solitamente associati al perfezionismo, all'autosvalutazione, alla paura del fallimento, all'incertezza, alla disapprovazione e alla catastrofizzazione. Se vogliamo ridurre lo stress, dobbiamo imparare a fermare i pensieri indesiderati. Dobbiamo essere perseveranti nel farlo, perché non possiamo controllare i pensieri automatici e questi possono diventare più frequenti quanto più cerchiamo di evitarli. Tuttavia, con le tecniche giuste, possiamo ridurre il numero di pensieri negativi senza che questi deraglino completamente e ci travolgano.

Elkin (ibidem) raccomanda le seguenti tecniche:

- Scrivere i pensieri indesiderati.
- Pensate a pensieri alternativi più piacevoli.
- Concentratevi sul pensiero indesiderato e rimaneteci per 20 minuti, cercando di percepirlo con tutti i sensi.
- Chiedete "Stop!" al pensiero negativo.
- Sostituire il pensiero spiacevole.
- Ripetete l'intero processo per il secondo pensiero.

Riorientare l'attenzione

Un esercizio molto utile per superare gli schemi di pensiero negativi consiste nel reindirizzare l'attenzione. Ogni volta che vi vengono in mente pensieri negativi, cercate di sostituirli con altri più positivi. Pensate alle cose per cui siete grati, ricordate i bei ricordi del passato o pensate a qualcosa che non vedete l'ora di fare in futuro. Potete anche interrompere i pensieri negativi dedicandovi a un'altra attività (leggere un libro, guardare un film, fare esercizio fisico, parlare con un amico, ascoltare musica, fare i lavori domestici, ecc. È utile utilizzare gli approcci sopra descritti quando nella mente si affollano pensieri negativi che non sono realmente rilevanti per la propria vita (ad esempio, preoccuparsi di come trovare l'asilo per il proprio figlio a novembre, anche se il lavoro vi ha mandato a un seminario di una settimana, anche se siamo solo a giugno e non avete ancora chiesto aiuto a nessuno). Tuttavia, non tutti i pensieri negativi possono o devono essere ignorati, e anche fuggire dai pensieri seri può essere pericoloso. Pertanto, a volte è necessario prendersi del tempo per se stessi e ascoltare i propri pensieri e le proprie preoccupazioni. Cercate di capire da dove viene un determinato pensiero, perché vi preoccupate così tanto e osservate come il vostro corpo reagisce alle vostre intuizioni, o almeno come le cercate. Siate onesti con voi stessi. Prendete un foglio di carta e scrivete i possibili scenari che potrebbero risolvere le vostre preoccupazioni. Sottolineate lo scenario più probabile e cercate di visualizzarlo, osservando ancora una volta il vostro corpo e mettendo in parole i sentimenti che vi affiorano in quel momento. Quanto più vi conoscete, tanto più rapidamente riuscirete a distinguere tra i pensieri di cui dovete realmente occuparvi e quelli che devono semplicemente essere ringraziati per la visita e allontanati. Se sentite di essere costantemente in un circolo vizioso di pensieri negativi e che questo influisce pesantemente sulla vostra qualità di vita, vi consigliamo di cercare un aiuto professionale.



Diario della gratitudine

Gratitudine è una delle parole più usate nell'ultimo decennio per controbilanciare le continue lamentele sulla nostra vita e su tutte le cose brutte che ci accadono. Anche di questa parola è difficile dare una definizione esaustiva. In linea di massima, però, la gratitudine è l'apprezzamento per ciò che ci è stato dato e la consapevolezza che molte delle cose che abbiamo non le abbiamo create noi.

Un esempio può essere utilizzato per illustrare quanto segue. Avete avuto una giornata intensa, con sette ore di lezione alle spalle. Durante l'ultima lezione, uno studente è diventato molto irrequieto, demotivato e ha disturbato gli altri studenti, e non ha risposto ai vostri richiami finché non lo avete ammonito. Avete impiegato così tanto tempo per stabilire la disciplina in classe che non avete coperto tutto il materiale che avevate programmato. Quando vi siete confidati con la vostra collega sulla vostra situazione, lei vi ha detto che probabilmente non avrebbe ammonito questo studente perché i suoi genitori erano piuttosto problematici e ora avreste potuto avere altri problemi.

Per trarre una conclusione: L'intero scenario è piuttosto nero e a prima vista sembra che non abbiate nulla per cui essere grati. Dopo una giornata stressante al lavoro, tendiamo a far sì che altre cose vadano storte nella nostra vita personale (ad esempio, arriviamo in ritardo a uno spettacolo per bambini, perdiamo la cena, ecc. Tuttavia, se volete alleviare lo stress, dovete guardare le cose da una prospettiva diversa, soprattutto in queste situazioni, e cercare di trovare cose per cui essere grati. Se ci pensate, potete essere grati di essere vivi, di essere in salute, di poter lavorare e di poter finalmente fare il lavoro per cui siete stati addestrati e che volevate fare da bambini. Potete essere grati per le sei buone lezioni che avete impartito oggi e per tutte le conoscenze che avete trasmesso. Potete anche essere grati allo studente problematico per aver risposto come richiesto e per essere stati in grado di trovare il coraggio di insegnargli una lezione che potrebbe aiutarlo a crescere come persona. Potete essere grati al vostro collega per avervi avvisato dei potenziali problemi con i genitori dello studente, in modo da potervi preparare e rispondere in modo adeguato. Infine, potete essere grati per la cena per otto, perché almeno avevate abbastanza soldi per comprarla e non avete patito la fame nonostante abbiate mangiato per otto, perché avete ordinato una pizza e avete reso felici i vostri figli.

Le ricerche hanno dimostrato che le persone grate hanno più successo, sono più felici e, soprattutto, sono più sane. Non c'è da stupirsi che molte persone di successo tengano ogni giorno un diario della gratitudine. Non è necessario scrivere le cose, ma alla fine della giornata si può ringraziare Dio o un altro potere superiore in cui si crede. Tuttavia, poiché la parola scritta ha un effetto maggiore sulla nostra mente rispetto a quella pronunciata, è meglio scrivere le cose. Per farlo, potete usare un foglio di carta, un quaderno acquistato appositamente, un diario online o un'applicazione sul vostro telefono. Se volete, potete anche utilizzare il modulo allegato (Appendice 3).

Tenere un diario della gratitudine dovrebbe aiutarvi a diventare più felici e contenti. Tuttavia, quando si scrive un diario della gratitudine, è importante rilassarsi e non stressarsi su cosa scrivere e su quante cose ringraziare. Ma è importante tenere a mente il quadro generale. Ringraziate le persone che vi circondano, la vostra salute, il vostro lavoro, la vostra casa, il vostro cibo, ma anche le piccole cose semplici. Scrivere un diario della gratitudine è ancora più efficace se si scrive accanto il valore della cosa per cui si è grati.

Ecco alcuni esempi:

- Sono grata alla mia collega Diana che mi ha aiutato a portare la mia pesante borsa fino alla macchina.
- Sono grato di potermi permettere un'auto e che il mio tragitto verso il lavoro sia più comodo e veloce.



- Sono grata per le fragole che crescono nel mio giardino e che rendono la mia colazione più sana e gustosa.

Meditazione

Anche attraverso la meditazione ci si può rilassare e riposare. La parola meditazione comprende un'ampia varietà di pratiche e tecniche. Diverse interpretazioni etimologiche ci hanno già ricordato l'ampio significato del termine. La spiegazione etimologica più comune afferma che la parola meditazione deriva dal latino *meditatio*, che significa meditare, e che probabilmente si è evoluta dalla radice latina *matum*, "pensare" (Ludden 2012). Questo nega una relazione con la parola latina *mederi*, "guarire", come sostenuto da altri autori (Koopsen & Young 2009). Allo stesso tempo, è un cognato della parola greca *medomai*, che significa "prendersi cura di". Leddy (2012), invece, sostiene che la parola meditazione si sia evoluta dalla parola sanscrita *medha*, "saggezza".

Così come esistono diverse interpretazioni etimologiche, esistono anche diversi tipi di meditazione. La meditazione è una pratica religiosa caratteristica di varie religioni e indirizzi filosofici. Ha un'importanza particolare nelle religioni indiane, ma con la diffusione del buddismo ha influenzato anche la pratica religiosa delle religioni cinesi (confucianesimo e taoismo). Quando parliamo di meditazione, troppo spesso dimentichiamo che essa fa parte anche della pratica religiosa ebraica, cristiana e islamica (cfr. i sufi). In Gen 24,63 si racconta che Isacco fece una passeggiata. La parola "camminare" è scritta come *blebetat* in greco e significa meditare in latino. Nel misticismo ebraico, tuttavia, la meditazione ha un ruolo molto più importante. La stessa Kabbalah si occupa del campo della meditazione, ma per i cabalisti l'obiettivo principale di questo studio è comprendere il Divino e avvicinarsi a Dio. La mistica ebraica si occupa principalmente della pratica dell'"hitbodedut", una forma di preghiera e meditazione non strutturata, spontanea e individuale, attraverso la quale è possibile stabilire un rapporto stretto e personale con Dio e realizzare la divinità intrinseca di tutti gli esseri.

Diversi tipi di meditazione si sono sviluppati in diverse tradizioni, con diverse tecniche di pratica ed effetti sugli esseri umani. Le meditazioni più conosciute sono la Meditazione Trascendentale, la Meditazione Vipassana, la Meditazione Zen, la Meditazione Metta, il Tantra, la Meditazione Kundalini e vari tipi di Yoga. Spesso si dimentica che la meditazione o la contemplazione possono includere anche la preghiera e la meditazione della Parola di Dio. Quest'ultima si trova nell'Ebraismo, nel Cristianesimo e anche nell'Islam. L'obiettivo di tutte le meditazioni è quello di calmare la mente e concentrarsi sul respiro. Nella maggior parte dei casi, la meditazione serve anche a riflettere su questioni spirituali fondamentali, spesso accompagnate da una contemplazione spirituale.

Negli ultimi decenni sono stati condotti circa 40.000 studi che hanno dimostrato i benefici della meditazione per la salute fisica, mentale e spirituale dell'uomo. Un numero molto inferiore di studi scientifici si è occupato degli effetti positivi della preghiera contemplativa sull'uomo. Questi sono oggetto di varie testimonianze di credenti. Considerando che la contemplazione è un'estensione della meditazione e che persino i monaci buddisti considerano il termine contemplazione più appropriato del termine meditazione, è lecito affermare che sia la contemplazione che la meditazione hanno effetti simili, se non identici, sull'uomo.

Le ricerche dimostrano che la meditazione (e, per estensione, la contemplazione) ha un effetto positivo sull'esaurimento del cortisolo (Davidson et al. 2003; Pace et al. 2009; Bergland 2013), sulla produzione di serotonina e sul rallentamento dell'invecchiamento cellulare (Epel et al.). La meditazione e la contemplazione prevengono o invertono molte altre malattie new-age grazie ai loro effetti positivi sull'equilibrio ormonale. L'elenco dei benefici della meditazione e della contemplazione non finisce qui. Numerosi studi hanno dimostrato gli effetti positivi della meditazione sulla salute mentale ed emotiva dell'uomo. Ad esempio, è stato dimostrato che la



meditazione aiuta a trattare la depressione (Vieten 2011), a migliorare la concentrazione (Davidson et al. 2008; Pettersen 2015; Levy et al. 2011), i disturbi da panico (Kabat-Zinn et al. 1992) e influisce positivamente sulle nostre risposte emotive.

Le ricerche dimostrano anche che la meditazione e la contemplazione possono ridurre l'insonnia (Brooks et al. 1985), migliorare acutamente la vigilanza psicomotoria e ridurre il bisogno di sonno (Kaul et al. 2010).

Lagopoulos (et al. 2009) e un gruppo di colleghi hanno studiato la relazione tra onde cerebrali e meditazione. "Studi precedenti hanno dimostrato che le onde theta indicano un rilassamento profondo e si verificano più frequentemente nei praticanti di meditazione altamente esperti. La fonte è probabilmente costituita dalle parti frontali del cervello, che sono associate al monitoraggio di altri processi mentali". Ha anche detto che: "Quando misuriamo la calma mentale, queste regioni segnalano alle parti inferiori del cervello, inducendo la risposta di rilassamento fisico che si verifica con la meditazione durnica".

I diversi tipi di meditazione hanno effetti diversi sul cervello. Le onde beta e delta rapide vengono rilasciate nelle meditazioni che si concentrano sulla concentrazione. Le onde Heta sono caratteristiche delle meditazioni basate sull'osservazione aperta (ad esempio, meditazione Zen, Vipassana, mindfulness, meditazioni guidate). Le onde alfa sono rilasciate in misura maggiore nella meditazione trascendentale.

La preghiera contemplativa ha un effetto simile sul cervello. "Pregare coinvolge le parti più profonde del cervello: la corteccia prefrontale mediale e la corteccia cingolata posteriore - le porzioni centrale e posteriore", afferma Spiegel (2006), aggiungendo che ciò può essere visto attraverso la risonanza magnetica (MRI), che restituisce immagini anatomiche dettagliate. "Queste parti del cervello sono coinvolte nell'auto-riflessione e nell'auto-salvataggio". (Spector 2016)

Gli studi dimostrano che la preghiera aiuta a superare la dipendenza, soprattutto grazie al suo impatto positivo sulla corteccia prefrontale, responsabile del controllo delle emozioni.

Esercizi di mindfulness

Un'altra tecnica studiata per ridurre efficacemente lo stress nella vita quotidiana è la mindfulness. Jon Kabat-Zinn ha sviluppato nel 1979 la Riduzione dello stress basata sulla consapevolezza (Mindfulness-Based Stress Reduction), che è considerata il programma di formazione alla mindfulness originale e più approfondito al mondo, basato sulla ricerca. Ma non è necessario partecipare a un programma e a vari incontri per praticare la mindfulness (naturalmente è possibile, se lo si desidera), è possibile introdurre la mindfulness nella propria vita e renderla gradualmente meno stressante.

In un certo senso, la mindfulness consiste nel concentrarsi sul momento esatto, sul qui e ora, senza pensare a ciò che è stato e a ciò che deve ancora venire. Concentrarsi sul momento presente può aiutare a controllare le reazioni ai vari fattori di stress. Abbiamo già visto nel capitolo sul cambiamento dei pensieri che le persone possono cambiare il loro modo di pensare. Esercitando la mente e il corpo, si può influenzare la propria vita, o meglio, la qualità della vita. Grazie alla sua plasticità, con il tempo il cervello adotterà nuovi modelli di comportamento e di pensiero che prima o poi influenzeranno la salute. La ricerca ha confermato i molteplici effetti della mindfulness. Regolando la propria attenzione, si influenza non solo il pensiero, ma anche il comportamento, l'esperienza e la percezione delle cose, il controllo delle emozioni e delle relazioni e, in ultima analisi, la qualità e, secondo alcuni dati, persino la durata della vita.

Si ritiene che un allenamento regolare alla mindfulness migliori anche la concentrazione, la memoria di lavoro, la calma interiore in situazioni di stress e l'atteggiamento verso se stessi e



gli altri. Una revisione di 114 studi sulla mindfulness dimostra che riduce significativamente i sentimenti di stress, ansia e depressione, aiuta a superare alcuni dolori fisici e riduce i sintomi della sindrome dell'intestino irritabile, dell'emicrania, dell'asma, della psoriasi, dell'artrite, della fibromialgia e altro ancora.

"La mindfulness - fermarsi consapevolmente, rallentare e concentrarsi sul qui e ora - ci restituisce la nostra vita e la nostra interezza. Ci offre un modo diverso di essere, lontano dalla velocità, dalla superficialità e dall'impermanenza. Ci apre gli occhi all'immediato e all'autentico, al contatto con noi stessi, con gli altri e con la natura, che è il nostro bisogno interiore fondamentale, perché siamo prima di tutto esseri relazionali. Offre stabilità e tranquillità nella società frenetica e competitiva. Porta riflessione e benessere in quest'epoca di paura, ansia e distrazione, alleviando la sofferenza. La scrittrice ridisegna la compassione e la saggezza sulla mappa di un mondo impazzito".

I riferimenti per tutti i moduli sono riportati insieme alla fine del manuale del Programma di formazione per insegnanti.



5.4 ESEMPI PER LA RIDUZIONE DEI FATTORI DI STRESS

Ci sono molti fattori di stress sui quali non abbiamo alcun controllo. Ogni giorno ci troviamo di fronte a situazioni in cui dobbiamo reagire in modo rapido ed efficace. In questi casi, è utile utilizzare i suddetti approcci per ridurre gli effetti dello stress sul nostro corpo e anche sul nostro benessere psicologico. D'altra parte, abbiamo la possibilità di sostenere il nostro corpo (fisico, mentale e spirituale) attraverso alcune routine e uno stile di vita più sano e di prevenire alcune situazioni di stress o almeno di mitigarne gli effetti attraverso uno stile di vita sano.

Stile di vita sano

Probabilmente avrete sentito dire molte volte che uno stile di vita sano è la chiave per una vita ben funzionante. Questo include una dieta sana, un'idratazione regolare e l'esercizio fisico, oltre al sonno, che un adulto dovrebbe avere tra le 7 e le 9 ore a notte. Per le persone con un lavoro stressante, il sonno è ancora più importante, poiché il cervello elimina le tossine durante il sonno. Il sonno è un alimento per il cervello, perché mentre dormiamo il nostro cervello si rinnova. Il sistema glnfatico, che protegge il cervello, è dieci volte più attivo durante il sonno rispetto a quando siamo svegli. Durante il sonno, le cellule cerebrali si riducono, permettendo al liquido cerebrospinale di lavare il cervello e liberarlo dalle scorie. Pertanto, si ritiene che il ruolo riparatore del sonno sia principalmente quello di mettere il cervello in uno stato funzionale che faciliti la rimozione dei prodotti di scarto dell'attività neuronale durante la veglia (Xia et al. 2014). Anche l'amiloide-beta, i cui alti livelli causano il morbo di Alzheimer, viene eliminata dal nostro cervello durante il sonno (Walker 2020). L'ipotalamo svolge un ruolo fondamentale nel sonno, attraverso il quale alcuni nuclei del diencefalo si attivano in diverse fasi del sonno. I diversi neurotrasmettitori sono responsabili delle diverse fasi del sonno.

Walker (ibid.) riferisce che la maggior parte degli incidenti stradali è causata dalla privazione del sonno e che il comportamento umano durante la sonnolenza assomiglia a quello degli alcolisti. Immaginate di tenere una conferenza sotto l'effetto dell'alcol. La vostra lezione sarebbe interrotta, non strutturata e non sapreste nemmeno cosa volete dire o cosa avete già detto. La memoria a breve termine è uno dei segni della stanchezza. Se volete svolgere il vostro lavoro in modo professionale, dovete avere le idee chiare. Sarete felici voi e i vostri studenti.

Esistono molti libri sull'alimentazione sana e sull'esercizio fisico. Vorremmo solo sottolineare che il nostro cervello ha bisogno di energia sufficiente e di una serie di vitamine e minerali per funzionare. Pertanto, è importante fornire al cervello i mattoni (cibo) di cui ha bisogno per svolgere i suoi compiti senza problemi. Tuttavia, poiché il "secondo cervello" dell'uomo si trova nell'intestino, è importante mangiare cibi facili da digerire. Se si consumano pasti molto pesanti (troppi grassi, troppe proteine, porzioni troppo abbondanti) durante la giornata lavorativa (o in altro modo), il cibo non fornirà energia extra, ma anzi la priverà a causa della difficoltà di digestione. È inoltre sconsigliabile mangiare quando si è molto stressati. È stato dimostrato che la digestione rallenta quando si è sotto stress, causando molti disagi. Quando è meglio saltare un pasto, affrontatelo, calmatevi, fate un bel respiro e poi mangiate con calma e ponderazione.

Ma contribuisce anche a uno stile di vita sano quando ci si può fermare, fare un bel respiro e prendersi del tempo per se stessi. Tutti hanno bisogno di stare da soli, perché solo così possiamo sentirci veramente noi stessi. Una quantità sufficiente di tempo libero e di hobby ha un effetto positivo sul benessere e aiuta a ridurre lo stress. Purtroppo, nella nostra vita frenetica, il tempo libero è spesso l'ultima cosa che ci si prende. Di seguito analizzeremo i motivi di questa situazione e cercheremo di trovare il modo di gestire il tempo in modo da inserire nella giornata e nella settimana un po' di tempo per se stessi. Non sempre ci riuscirete, ma sono i piccoli passi che contano.

Stabilire le priorità



I consulenti di carriera e gli psichiatri notano spesso che una delle principali differenze tra le persone di successo e quelle soddisfatte e, d'altro canto, tra le persone di minor successo e quelle insoddisfatte è che le persone di successo conoscono bene se stesse, sanno chi sono e hanno chiare le loro priorità. Essere consapevoli e seguire le proprie priorità aiuta le persone a fare una serie di scelte e a decidere quanta energia dedicare a una particolare situazione, compreso il caregiving. Quanto più bassa è la priorità, tanto minore è il tempo e la cura richiesti.

Per le persone che hanno una visione chiara è più facile dire "no" a tutto ciò che sanno che non le aiuterà a raggiungere i loro obiettivi. Spesso queste persone hanno più successo sul lavoro, ma non per questo sembrano esauste e svogliate. Anzi, è vero il contrario.

Quindi, quando stabiliamo le priorità, ci risulta più facile gestire il nostro tempo. Il concetto di priorità è definito da due livelli: il grado di urgenza e il grado di importanza. Esistono diverse tecniche per stabilire le priorità (definizione di criteri in base agli obiettivi del progetto, ABC, matrice di urgenza di Eisenhower, ecc.) Ci aiutano a gestire il nostro tempo. Facciamo i compiti che sono urgenti e importanti prima di quelli che non lo sono. Se non teniamo a mente le nostre priorità, possiamo perdere rapidamente tempo in attività meno urgenti o addirittura non importanti. È anche importante mantenere le priorità focalizzate su se stessi e sui propri desideri e obiettivi. È bello aiutare gli altri, ma non a costo di rimandare il lavoro che poi dovrete svolgere al di fuori dell'orario di lavoro.

Di seguito descriviamo brevemente le diverse tecniche per stabilire le priorità e in appendice troverete anche dei moduli per aiutarvi a stabilire le priorità. Questi moduli possono essere utilizzati sia per i compiti legati al lavoro che per quelli legati alla vita personale. È anche una buona idea stilare una lista di priorità per le relazioni, in modo da sapere a quali relazioni è necessario dedicare più e meno energia. Per farlo, fate un punto al centro del foglio che rappresenti il centro. Nel cerchio centrale scrivete i nomi delle persone con cui avete rapporti più stretti e su cui potete contare in ogni momento della vostra vita. Questo cerchio può essere lasciato vuoto, oppure potete scrivere solo il vostro nome. Non c'è nulla di male. L'unica cosa importante è essere onesti e non scrivere nel cerchio nomi che vi appartengono per legami familiari, ma nomi di persone che appartengono davvero a un certo cerchio. Scrivete nel secondo cerchio persone che sono un po' meno degne di quelle del primo cerchio e passate al cerchio che volete. Le relazioni del primo e del secondo cerchio sono le più importanti per voi. Dovreste dedicare la maggior parte del vostro tempo e delle vostre energie a queste relazioni. Tutte le altre relazioni sono molto meno importanti. Tenete a mente le vostre relazioni più importanti mentre vi occupate di diversi compiti. Spesso, infatti, per essere riconosciuti, investiamo molte energie in relazioni che si collocano nel quinto o nel sesto cerchio, e poi ci mancano il tempo e l'energia per le persone che sono più importanti per noi. Diventando consapevoli delle vostre relazioni prioritarie e valutando quanto tempo vorreste trascorrere con le persone che amate e confrontandolo con il tempo che realisticamente dedicate, potete fissare degli obiettivi per dedicare più tempo alle relazioni che per voi sono più preziose. In questo modo sarà più facile rifiutare il collega che vi chiede casualmente in corridoio se potete fare una presentazione per una festa, passare meno tempo con il vicino di casa che vi dà sui nervi e chiudere più rapidamente una conversazione telefonica con la cugina che vi chiama solo quando ha bisogno di qualcosa.

Definizione delle priorità con criteri

Questo metodo è considerato il più semplice. Stabilite le priorità rispondendo alle seguenti domande:

- Quale compito o progetto è più importante per me?
- C'è un'attività da cui dipendono altre attività che devo completare per prima?
- Quali sono le cose più importanti per il mio supervisore?



- Per quale attività ho tutti i materiali o le forniture e posso iniziare a lavorare immediatamente?

Definizione delle priorità mediante analisi ABC

L'analisi ABC è un processo di classificazione degli impegni in tre categorie, dopo che l'individuo ha identificato i propri bisogni e desideri.

- Categoria A: compiti che sembrano urgenti e più importanti.
- Categoria B: obblighi importanti ma non urgenti.
- Categoria C: compiti che non sono né urgenti né importanti, oppure attività che sono urgenti ma non importanti.

All'interno di ciascuna di queste categorie, è possibile creare ulteriori sottogruppi (A1, A2, A3, ...).

La matrice di Eisenhower tra urgenza e importanza

I compiti urgenti sono quelli che richiedono un'attenzione immediata. Spesso le cose urgenti agiscono su di noi da sole e siamo noi a rispondere. I compiti importanti sono quelli che ci aiutano a ottenere risultati che ci portano a raggiungere i nostri obiettivi. Le cose importanti sono quelle a cui dovremmo dedicare più tempo ed energia.

Per aiutarvi in questo metodo, vi suggeriamo di scrivere tutti i vostri impegni in quattro quadrati. Nel primo quadrato scrivete le cose importanti e urgenti, nel secondo quadrato le cose importanti ma non urgenti, nel terzo quadrato le cose urgenti ma non importanti e nel quarto quadrato le cose che non sono né importanti né urgenti.

	URGENTE	NON URGENTE
IMPORTANTE	<ul style="list-style-type: none"> - Risoluzione delle crisi - Problemi irrisolvibili - Compiti con scadenze - Alcuni incontri - Preparazione delle lezioni (può anche rientrare in un'altra categoria) <p style="text-align: center;">20-25 %</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Priprave in načrtovanje ure - Grajenje odnosov - Dodatna izobraževanja - Samorefleksija dela - Organizzazione di eventi, per i quali è necessario un impegno costante <p style="text-align: center;">65-80 %</p>
NON IMPORTANTE	<ul style="list-style-type: none"> - Alcuni incontri - Chiamate telefoniche non programmate - Rispondere alle e-mail numeriche - Scrivere alcuni rapporti <p style="text-align: center;">65-80 %</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lavoro irrilevante e inutile - Rispondere a e-mail non pertinenti o scrivere e-mail non pertinenti ad altri. - Esecuzione di compiti che sono di responsabilità di altri - Attività latitanti - Lunghe conversazioni con i colleghi su questioni irrilevanti - Perdere tempo



Quando vi mettete al lavoro, orientatevi a fare subito le cose importanti e urgenti. È importante occuparsi delle cose importanti ma non di quelle urgenti. Riservate un momento della vostra agenda in cui potete occuparvene con calma. Cercate di saltare le cose urgenti ma non importanti. Lasciate andare le cose che avete scritto nel quarto quadrato.



Stabilire chiari confini tra lavoro e vita privata

In un numero sempre maggiore di professioni, i dipendenti sono oberati da un'eccessiva mole di lavoro che non riescono a gestire durante l'orario di lavoro. Molti insegnanti, inoltre, portano a casa un sacco di lavoro che non è solo legato all'insegnamento (preparazione, correzione di test, ecc.), ma spesso si tratta di compiti che si aggiungono al loro lavoro regolare (correzione di bozze del giornale scolastico, organizzazione di un festival culturale, ecc.) Riteniamo che a volte sia molto difficile organizzare il lavoro (nonostante la definizione delle priorità) in modo da poterlo svolgere completamente entro l'orario di lavoro. Tuttavia, se siete consapevoli di voler sacrificare solo una sera alla settimana invece di quattro, sarà più facile per voi dire "no" a ulteriori compiti e potrete dedicare meno tempo a compiti che non sono importanti per voi. Il nostro consiglio è di annotare nella vostra lista di priorità quante ore in più alla settimana siete disposti a lavorare e di cercare di portare a termine i vostri compiti e impegni nel tempo assegnato al lavoro.

Per essere più efficienti durante le ore di lavoro, vi consigliamo di concentrarvi su un compito alla volta e di spegnere tutti i dispositivi che distraggono la vostra concentrazione. Inoltre, vi consigliamo di non svolgere alcuna attività lavorativa dopo l'orario di lavoro. Quest'ultimo aspetto sarà più facile per voi se spegnerete le vostre e-mail aziendali e non sarete disponibili per le chiamate di lavoro.

I riferimenti per tutti i moduli sono riportati insieme alla fine del manuale del Programma di formazione degli insegnanti.



5.5 QUESTIONARIO PER LA VERIFICA DELLO STRESS

Di seguito sono riportati alcuni dei sintomi e dei comportamenti che possono essere associati allo stress. Per ogni voce, scriva un numero da 0 a 3, a seconda della misura in cui ha sperimentato ciascuna delle voci elencate nelle ultime due settimane.

Scala di valutazione:

0 = mai

1 = a volte

2 = spesso

3 = molto spesso

Oggetto	Punteggio
Stanchezza	
Battito cardiaco accelerato	
Frequenza cardiaca rapida	
Aumento della sudorazione	
Respirazione rapida	
Dolore al collo e agli stinchi	
Dolore alla schiena	
Digrignamento dei denti o serraggio della mascella	
Osipazione o altre eruzioni cutanee	
Mal di testa	
Mani e piedi freddi	
Stretta al petto	
Nausea	
Diarrea o contipazione	
Problemi di stomaco	
Mangiarsi le unghie	
Twiches o tic	
Problemi di deglutizione o secchezza delle fauci	
Raffreddore o influenza	
Lacko di energia	
Sovralimentazione	
Sensazione di impotenza o disperazione	
Eccessivo consumo di alcolici	
Fumo eccessivo	
Spese eccessive	
Uso eccessivo di farmaci o droghe	
Agitazione	
Sensazione di nervosismo e ansia o eccessiva preoccupazione	
Maggiore irribilità	
Pensieri preoccupanti	
Inefficacia	
Deprassione	
Perdita del desiderio di fare sesso	
Rabbia	
Problemi di sonno	
Dimenticanza	
Pensieri preoccupanti o intrusivi	
Sensazione di agitazione	
Difficoltà di concentrazione	
Scoppi di pianto	
Assenze frequenti dal lavoro	



5.6 MODULO PER IL MONITORAGGIO DELLO STRESS ATTRAVERSO LA SCRITTURA DI UN DIARIO

Il diario dello stress aiuta a capire come si vive lo stress durante la giornata e quali circostanze lo scatenano. Tenendo un registro a lungo termine dello stress quotidiano, si crea una buona base per sviluppare un programma completo di gestione dello stress che includa una serie di tattiche e strategie. Tenete con voi il vostro diario dello stress. Può essere tenuto in forma fisica o online. Potete anche utilizzare il modulo sottostante.

Iniziate a documentare il vostro stress registrando nella tabella sottostante l'ora, la causa scatenante dello stress, l'importanza relativa del fattore di stress, la vostra reazione allo stress e la quantità di stress provata.

Valutare l'importanza relativa del fattore di stress e il livello di stress utilizzando un sistema di punti da 0 a 10, dove 0 è del tutto irrilevante o il livello più basso di stress e 10 è molto importante o il livello più alto di stress.

Per una migliore comprensione, ecco un esempio.

Tempo	Innesco dello stress (importanza del fattore di stress)	La mia risposta allo stress (livello di stress)
7.45	Non ho trovato parcheggio (2)	Irritabile, turbato (4), nervoso (5)
9.30	In ritardo per le lezioni (1)	Paura, insicurezza (9), nervosismo (5)
11.30	Mi rendo conto di aver dimenticato a casa i fogli di lavoro per la lezione (7)	Irritabile, arrabbiato (8)
16.00	Sono preoccupato di parlare con i genitori di uno studente problematico (9)	Paura, insicurezza (9)

Fonte: Elkin (2013)

Modello

Data:

Tempo	Innesco dello stress (importanza del fattore di stress)	La mia risposta allo stress (livello di stress)



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



--	--	--



5.7 MODULO PER UN DIARIO DELLA GRATITUDINE

MATTINA

Cinque cose per cui sono grato:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Cosa renderà la mia giornata fantastica?

- 1.
- 2.
- 3.

Affermazione

I passaggi sono molto semplici:

- 1.
- 2.
- 3.

SERA

Quali sono le cose che mi sono successe oggi per cui sono grato?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Cosa potrei fare meglio oggi?

- 1.
- 2.
- 3.

Pensiero del giorno:

Analizzare le fasi della crescita personale:



5.8 AUTO-RIFLESSIONE SU UNA SITUAZIONE DI STRESS SUL LAVORO

Cosa mi ha turbato al lavoro, mi ha fatto arrabbiare?

Qual è stata la mia reazione alla situazione di stress? La mia reazione è stata corretta o scorretta?

Perché penso che la mia reazione sia stata corretta o meno?

Quale penso sia stata la mia reazione per l'altra persona?



5.9 TEMPALTE PER LA MATRICE EISENHOWER

NON URGENTE		
URGENTE		
	IMPORTANTE	NON IMPORTANTE



6. Vita personale e professionale

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo?

Questo modulo si propone di analizzare l'influenza dell'equilibrio tra lavoro e vita privata sulle prestazioni lavorative degli insegnanti e di fornire agli insegnanti non qualificati gli strumenti per riflettere sull'importanza dell'equilibrio tra lavoro e vita privata fin dall'inizio della loro carriera, tenendo conto della soddisfazione lavorativa e della qualità della loro vita personale. Offre una riflessione sull'impatto negativo che una vita lavorativa non equilibrata ha sulla vita lavorativa e familiare dell'insegnante (stress, problemi fisici, problemi relazionali, pratiche non etiche, disturbi familiari, calo delle prestazioni). Infine, il modulo supporta gli insegnanti e i loro tutor nel dare priorità ai compiti e nel fissare obiettivi precisi e raggiungibili, aiutandoli a imparare a gestire meglio il loro tempo e a essere più efficienti sul lavoro per produrre risultati migliori.

B. Risultati di apprendimento attesi:

L'NQT:

- Comprende i vantaggi di un equilibrio tra lavoro e vita privata
- Riconosce i segnali di una vita squilibrata e attiva i meccanismi necessari per invertire la situazione.
- Utilizza le risorse per stabilire uno stile di vita equilibrato
- Capisce che deve separare i contesti di lavoro e di casa (lasciare lo stress da lavoro al lavoro e lo stress da casa a casa).
- Traccia una linea di demarcazione tra lavoro e vita privata
- Impara a gestire il tempo in modo efficiente
- Trova i metodi di lavoro più efficaci per lui/lei

C. Attività, presentazioni e altri materiali inclusi nel modulo:

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
6.1 Metodologia del modulo	Mentore e/o NQT	Presentazione	1 ora	Emotivo
6.2 Questionario sul benessere degli insegnanti	NQT e mentore	Questionario/strumento di auto-riflessione	1 ora	Emotivo
6.3 Guida alla riflessione (per il mentore)	Mentore	Guida	2 ore	Emotivo
6.4 Sessioni di coaching sull'equilibrio tra lavoro e vita privata	NQT	Casi di studio	2 ore	Emotivo
6.5 Consigli pratici	NQT	Strumento/elenco di auto-riflessione	1 ora	Emotivo

6.1 Metodologia del modulo contiene una breve descrizione della metodologia applicata, la metodologia ADKAR, che si basa su 5 obiettivi sequenziali.



6.2 Il questionario sul benessere dell'insegnante è un modulo di indagine che porta l'insegnante principiante a riflettere sull'equilibrio tra la propria vita personale e professionale, con la volontà di definire strategie per aumentare la propria produttività e soddisfazione in entrambi i campi. È uno strumento di auto-riflessione che dovrebbe essere esplorato dall'insegnante principiante e, in base ai risultati, avere il supporto di professionisti per gestire al meglio la propria vita lavorativa e domestica. I risultati del questionario possono essere un punto di partenza per passare all'attività successiva, la riflessione con il mentore, utilizzando la guida alla riflessione e definendo il proprio STATO DI CAMBIAMENTO.

6.3 Guida alla riflessione (per il mentore) è una guida che consente al mentore un approccio olistico al tema dell'equilibrio tra lavoro e vita privata. In questo modo il mentore e il mentee riflettono sui confini emotivi che dovrebbero essere stabiliti tra le due dimensioni che sostengono il loro equilibrio, supportati da una serie di domande che affrontano i seguenti argomenti:

- I benefici di un sano equilibrio
- Definizione degli obiettivi
- Gestione del tempo
- Come sono al lavoro
- Come sono a casa
- Gestione dello stress

Questo documento basato sulla riflessione mira ad aiutare gli insegnanti principianti a prendere coscienza dei propri obiettivi e a stabilire le priorità, ma soprattutto a definire una nuova agenda per il proprio lavoro, che comprenda nuovi modi di comunicare con i colleghi e i familiari.

6.4 Le sessioni di coaching sull'equilibrio tra lavoro e vita privata sono una raccolta di casi di studio con potenziali scenari che il mentore può sviluppare durante le sessioni di coaching. Questi possono essere utilizzati in diverse fasi e possono essere la base per un discorso con un team di supporto durante un workshop (compagni, dirigente scolastico...).

6.5 I consigli pratici sono esempi concreti, un elenco di consigli a cui un insegnante principiante ha accesso quando inizia a lavorare e che il mentore ritiene utili da mettere in pratica. Questi esempi possono anche essere utilizzati dal mentore per aiutare l'insegnante principiante a bilanciare la propria vita professionale e personale.

D. Suggerimenti per l'implementazione del modulo

In termini pratici, è necessario progettare raccomandazioni per l'equilibrio vita-lavoro per la comunità degli insegnanti, per consentire loro di bilanciare le esigenze di vita e di lavoro. Nel tentativo di identificare le diverse motivazioni personali che portano a una vita personale e professionale (non) equilibrata, questo modulo presenta diversi strumenti che consentono all'insegnante principiante di avere momenti di auto-riflessione, ma anche altri strumenti e strategie che un team di supporto (mentore, gruppo di pari, dirigente scolastico...) può utilizzare per imparare a gestire al meglio la vita lavorativa e domestica nel modo più soddisfacente possibile.

Nel caso in cui l'NQT desideri svolgere questo modulo durante il suo anno di inserimento, il tutor dovrebbe introdurlo introducendo la metodologia ADKAR. L'obiettivo principale è che

l'insegnante principiante abbia una vita lavorativa più equilibrata, produca risultati migliori e mantenga uno stile di vita sano.

Utilizzando la metodologia ADKAR, l'insegnante principiante sviluppa la **(A)**wareness e il **(D)**esire necessari per uscire dallo stato attuale, di squilibrio vita-lavoro, in cui il cambiamento è necessario ma non è ancora iniziato. La **(K)**onoscenza e la **(A)**bilità si manifestano durante la transizione, mentre il **(R)**inforzo delle nuove abitudini si concentra sul futuro e rimarrà alla fine.

La metodologia ADKAR qui proposta è orientata ai risultati. È destinata a essere utilizzata per facilitare il cambiamento desiderato (transizione) fissando chiare tappe da raggiungere nel corso del processo, consentendo una transizione pianificata, per migliorare l'equilibrio tanto desiderato (il futuro).



Figura 5: Metodologia ADKAR

6.1 METODOLOGIA DEL MODULO

La metodologia ADKAR si basa su 5 obiettivi sequenziali (vedi figura seguente). Permette di identificare le aree di resistenza. È implicito che una persona non è capace di cambiare se non capisce perché è necessario (Consapevolezza), o non capisce come fare il cambiamento (Conoscenza), il cambiamento non sarà possibile da realizzare, cercando lo STATO DI CAMBIAMENTO.

Questa metodologia deve essere applicata passo dopo passo (vedi sotto) e utilizzando i materiali sviluppati per questo modulo, anch'essi descritti qui. Questo documento serve come piano di implementazione completo per l'intero processo.

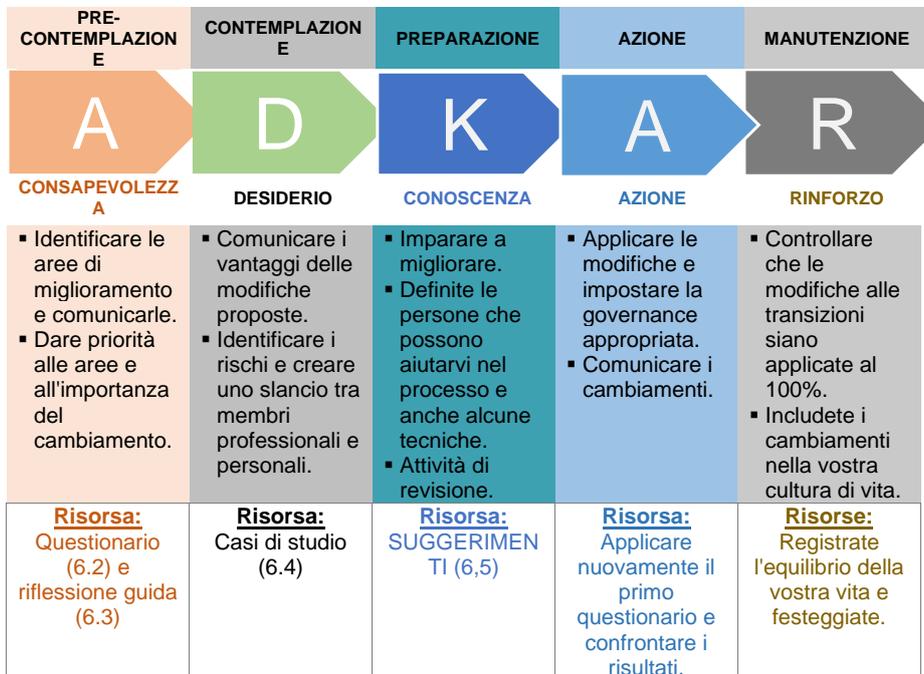


Figura 6: Processo di implementazione

1. Creare consapevolezza della necessità di cambiare.

È fondamentale creare consapevolezza per il cambiamento, che va oltre il semplice annuncio. Affinché l'insegnante principiante sia veramente consapevole della necessità di un cambiamento, deve non solo comprenderne le motivazioni, ma anche essere d'accordo con esse. Ci si aspetta quindi che, dopo aver risposto al questionario e aver discusso con il tutor l'equilibrio gestionale tra vita personale e professionale, l'insegnante principiante prenda coscienza della necessità di un cambiamento. Quindi, in questa fase l'insegnante principiante identifica le aree di miglioramento e le comunica, dopodiché stabilisce le priorità delle aree e concorda l'importanza del cambiamento. In questa fase particolare, può utilizzare il questionario.



Come fare:

Questionario sul benessere dell'insegnante (6.2): i risultati del questionario possono essere un punto di partenza per passare all'attività successiva Riflessione con il tutor, utilizzando la guida alla riflessione e definendo il proprio STATO di CAMBIAMENTO.

Guida alla riflessione (6.3): questo documento basato sulla riflessione ha lo scopo di aiutare gli insegnanti principianti a prendere coscienza dei propri obiettivi e a stabilire le priorità, ma soprattutto a definire una nuova agenda per il proprio lavoro, che comprende nuovi modi di comunicare con i colleghi e i familiari.

2. Favorire il desiderio di cambiare.

Affinché un insegnante principiante adotti il cambiamento, deve desiderarlo. Per stimolare il desiderio, quindi, gli insegnanti principianti devono essere specifici sui benefici del cambiamento.

È importante presentare il cambiamento come qualcosa che andrà a vantaggio degli insegnanti principianti nella loro vita quotidiana. In questa fase, è necessario utilizzare casi di studio sull'equilibrio tra lavoro e vita privata. Siate consapevoli che, quando si promuove il desiderio, la resistenza al cambiamento è un ostacolo importante. Quindi, aspettatevi una certa resistenza e cercate di capirne la ragione principale.

Come fare:

Guida alla riflessione (6.3): dopo aver creato una certa consapevolezza, l'obiettivo della sessione di riflessione del mentore e dell'NQT è anche quello di favorire il desiderio di cambiamento.

Sessioni di mentoring sull'equilibrio tra lavoro e vita privata (6.4): la compilazione di casi di studio ci permetterà di individuare ciò che l'NQT vuole cambiare, di vedere i benefici di tale cambiamento e di comunicarli e condividerli con il mentore e i suoi familiari.

3. Fornire conoscenze su come cambiare

La tappa della conoscenza nella Metodologia ADKAR riguarda principalmente la formazione e l'istruzione. Per iniziare la transizione, l'insegnante principiante deve capire come la sua vita sarà influenzata. Pertanto, è necessario fornire conoscenze e utilizzare consigli pratici per migliorare l'equilibrio tra lavoro e vita privata. È importante prendersi del tempo per valutare quali competenze, strumenti e mansioni aggiuntive richiederà il cambiamento.

Come fare:

Consigli pratici per migliorare l'equilibrio tra lavoro e vita privata: esempi concreti/elenco di consigli a cui un insegnante principiante ha accesso quando inizia a lavorare e che il mentore ritiene utile mettere in pratica.

4. Assicurarsi che l'insegnante principiante sia in grado di effettuare il cambiamento

Indipendentemente da quanto gli insegnanti principianti sappiano fare qualcosa, la fiducia nelle loro competenze determina la possibilità o meno di fare qualcosa. Dare agli insegnanti principianti l'opportunità di testare il cambiamento prima di introdurlo completamente, permette



loro di acquisire fiducia. Inoltre, è possibile monitorare il cambiamento e fornire un feedback dettagliato, applicando nuovamente il questionario e confrontando i risultati.

5. Rafforzare il cambiamento

Una volta instaurate le nuove abitudini, rafforzate il cambiamento anche dopo l'implementazione e celebrate i successi durante e dopo la trasformazione, in modo da costruire e mantenere l'entusiasmo. Infine, includete nel vostro piano di gestione del cambiamento il tempo per il rinforzo.

La metodologia qui strutturata si basa su una strategia che prevede l'utilizzo di 5 attività, identificate cronologicamente di seguito, che hanno lo scopo di supportare l'insegnante nella progettazione del suo piano di cambiamento. Alla fine l'insegnante dovrà pubblicare il suo piano di cambiamento, utilizzando la metodologia sopra descritta.

Poiché questo modulo è trasversale all'intero programma di inserimento, sarebbe importante organizzare incontri mensili di verifica tra il mentore e l'NQT per risolvere alcuni vincoli o sfide che l'NQT potrebbe trovarsi ad affrontare, ad esempio problemi di gestione del tempo, mancanza di confini emotivi, stress, calo delle prestazioni, pratiche non etiche, ecc. Durante questi incontri congiunti, il mentore può rivedere gli strumenti e lavorare con il mentee sui casi di studio, sul questionario sul benessere o anche riesaminare i suggerimenti sulle buone pratiche per aiutarlo a superare i suoi problemi, senza dimenticare di celebrare i successi e i nuovi traguardi.

I riferimenti per tutti i moduli sono riportati insieme alla fine del manuale del Programma di formazione per insegnanti.



6.2 QUESTIONARIO SUL BENESSERE DEGLI INSEGNANTI

Tempo stimato: 1 ora

Questo documento è suggerito per essere utilizzato durante la fase di CONSAPEVOLEZZA della metodologia ADKAR. Prendetevi del tempo per rispondere alle domande e condividete i risultati con il mentore. Ripetere il questionario nella fase di AZIONE e confrontare i risultati.

Identificazione

Età	
Genere	
Anni di esperienza	
Area/reparto	

Bilanciare il lavoro e la vita

	Mai	Rarament e	A volte	Spesso	Sempre
Di solito lavora più di 5 giorni alla settimana?					
Di solito lavora più di 8 ore al giorno?					
Quanto spesso pensa o si preoccupa del lavoro? (quando non lavora)					
Sente di poter bilanciare la sua vita personale e professionale?					
Non riuscite a trascorrere abbastanza tempo con la vostra famiglia?					
Vi capita mai di perdere del tempo di qualità con la famiglia o con gli amici a causa della pressione del lavoro?					
Vi sentite mai stanchi o depressi a causa del lavoro?					
Riuscite a trovare il tempo per allenarvi?					
Riuscite a ritagliarvi del tempo durante la giornata lavorativa per prepararvi alle lezioni?					
La vostra scuola adotta iniziative per gestire la vita lavorativa degli insegnanti?					
Lavorate per molte ore o per straordinari e anche nei giorni festivi?					
Gestite bene il vostro tempo?					
Siete produttivi sul lavoro?					



Classifica in base all'importanza di conciliare vita personale e professionale

Fattori	Classifica
Orari più flessibili	
Lavorare da casa quando non si frequentano le lezioni	
Tempo libero durante le vacanze scolastiche	
Permessi durante le emergenze e gli eventi	
Sostegno da parte dei familiari	
Sostegno da parte di colleghi/dirigenti scolastici	
Meno carico di lavoro a scuola	
Sicurezza del lavoro	
Orario di lavoro prevedibile	

Spuntare il fattore che vi motiva a lavorare

Fattori
Soddisfazione personale
Ambito di lavoro
Indipendenza finanziaria
Stipendio
Il sostegno della mia famiglia
Lavoro con i giovani
Apprendimento tra pari (condivisione di strumenti, attività, metodologie...)
Superare le barriere
Migliorare le mie competenze trasversali (pensiero critico, adattabilità, autoconsapevolezza, creatività, comunicazione, lavoro di squadra...).
Benefici in termini di ferie e permessi
Prestazioni mediche
Orario di lavoro
Cultura organizzativa
Sicurezza del lavoro

6.3 GUIDA ALLA RIFLESSIONE

Tempo stimato: 2 ore.

Questo documento deve essere utilizzato durante la fase di CONSAPEVOLEZZA della metodologia ADKAR. Prendetevi del tempo per esplorare gli argomenti relativi a: Benefici di un sano equilibrio; Definizione degli obiettivi; Gestione del tempo; Come sto al lavoro; Come sto a casa; Gestione dello stress, e aiuterà gli insegnanti principianti a prendere coscienza dei propri obiettivi e a stabilire le priorità. Non dimenticate di registrare alcune riflessioni.

CONTENUTI / ARGOMENTI	DOMANDE	Riflessioni, punti principali
I benefici di un sano equilibrio - Cosa e perché è importante - Aumento della produttività - Miglioramento della salute fisica e mentale - Aumento del morale	Cosa significa per lei mantenere un equilibrio tra lavoro e vita privata? Ritieni che il rapporto tra vita professionale e personale sia in equilibrio? Quali sono i segnali che indicano che la vostra vita è in equilibrio o in disequilibrio? (Questo potrebbe essere legato al fatto che vivete nello stesso posto della vostra famiglia e avete tempo per rilassarvi e bere un caffè al mattino, per esempio...). Alla fine della giornata e dopo aver riflettuto su ciò che avete o non avete completato, che tipo di compiti rimandate di solito? Quali sono le attività della sua vita quotidiana che le danno maggiore soddisfazione? Quali attività della sua vita quotidiana le danno meno soddisfazione? Trovate che il vostro lavoro sia gratificante e significativo?	
Definizione degli obiettivi e dell'agenda - Le tre P: Pianificazione, Definizione delle priorità e Realizzazione contro passione, pazienza e perseveranza.	Qual è la vostra passione per il lavoro? Cosa vi stimola ad andare oltre? Quali sono i suoi obiettivi personali e professionali per il futuro? Siete in grado di stabilire le priorità nel loro insieme? Cosa siete in grado di fare per realizzarli?	
Gestione del tempo - Matrice Urgente vs Importante - Imparare a dire "no" - Rimanere flessibili	Quante ore lavora in una settimana? Quante ore alla settimana trascorre al lavoro? Quanto tempo passate sui social media? Avete bisogno di controllare il telefono e la posta elettronica quando uscite dal lavoro? Qual è la più grande distrazione sul posto di lavoro? Quanto tempo ha a disposizione per i suoi hobby? Cosa fate per rilassarvi dopo una lunga giornata di lavoro? Quanto tempo trascorre con la sua famiglia e i suoi amici a settimana? A fare cosa?	
Come sono al lavoro - Lasciate a casa lo stress domestico - Suddividere i compiti più grandi - Delegato - Stabilire obiettivi precisi	Di solito non vede l'ora che arrivi il giorno dopo o si sente stressato? Delegate i vostri compiti ai vostri colleghi? O chiedete la loro collaborazione?	
Come sono a casa - Lasciate lo stress da lavoro al lavoro - Spegnerne il telefono - Prendetevi un po' di tempo per voi - Mantenere i propri limiti	Per quanto tempo siete rimasti con gli amici senza badare al tempo? Di solito avete l'energia per fare qualcosa di divertente prima/dopo il lavoro? Lavorate da casa nei vostri giorni liberi?	
Gestione dello stress - Esercizio - Mangiare bene - Dormire a sufficienza - Autovalutazione	Quanto spesso si esercita? Fate tutta la pausa pranzo? Utilizzate sempre tutti i vostri giorni di ferie ogni anno? Qual è la priorità più importante per lei, il suo lavoro o la sua vita privata?	



	Cosa ne pensa degli straordinari? Avete un lungo tragitto? Quante ore avete dormito nell'ultima settimana?	
Alcune scuole offrono un supporto di sviluppo personalizzato per aiutare i membri a capire e a possedere i loro punti di forza e a metterli in grado di raggiungere il loro pieno potenziale. Questa scuola offre un programma introduttivo per supportarvi in questo senso.		



6.4 SESSIONI DI MENTORING SULL'EQUILIBRIO TRA LAVORO E VITA PRIVATA

Tempo stimato: 1 ora.

Questa raccolta di casi di studio (6 in totale) con potenziali scenari è stata preparata per il mentore da affrontare durante la fase Desiderio della metodologia ADKAR. Il mentore può scegliere uno o più casi come base per un discorso con un gruppo di supporto durante un workshop (compagni, dirigente scolastico...). I casi possono essere adattati o presi da un ambiente concreto. L'obiettivo finale è far sì che il NQT si renda conto che il cambiamento è necessario e che lo desidera.

Elenco dei casi di studio:

- 1st caso: Il difficile equilibrio tra lavoro e vita privata: Come un insegnante ha trovato una soluzione
- 2nd caso: Cercare di fare tutto
- 3rd caso: Un nuovo approccio
- 4th caso: "Le macchine ben oliate non macinano". - Phonte
- 5th caso: Il mio punto di vista sull'equilibrio tra lavoro e vita privata come insegnante
- 6th: Ci ho provato. Oh, come ho provato

I casi:

1st caso: Il difficile equilibrio tra lavoro e vita privata: Come un insegnante ha trovato una soluzione

Quan Neloms è consulente ed è stato insegnante di studi sociali nel Distretto comunitario delle scuole pubbliche di Detroit. È stato uno dei primi vincitori della borsa di studio per educatori Teach 313 di Detroit. Neloms ha fondato la Lyricist Society, un programma di doposcuola che unisce alfabetizzazione e arti creative. Gli studenti di questo programma hanno vinto un Grammy per un video rap creato con un iPhone. Neloms gestisce anche In Demand, un'iniziativa per il reclutamento di educatori maschi neri.

Per anni ho lavorato a lungo a scuola e ho ridotto il tempo da dedicare alla mia famiglia. Finalmente, una mattina alle 4.30, mio figlio ha reso dolorosamente chiaro lo squilibrio.

Mi ero alzata prima dell'alba per allenarmi, come faccio quasi tutti i giorni. In questa mattina di qualche anno fa, anche mio figlio maggiore, che allora aveva 8 anni, si è svegliato e abbiamo chiacchierato mentre mi preparavo. Mentre uscivo dalla porta, mio figlio si girò per tornare a letto. Si fermò e disse: "Ti voglio bene, papà. Ci vediamo domani".

Ci vediamo domani? Pensai tra me e me. Ero sbalordita. Sapevo che mio figlio non voleva essere irrispettoso. Stava dicendo qualcosa sulla sua esperienza, ed era vero. Spesso non riuscivo a tornare a casa prima che i miei figli andassero a dormire, quindi non li vedevo fino al giorno dopo. Sapevo che qualcosa doveva cambiare.

Di Quan Neloms - 31 dicembre 2019

2nd caso: Cercare di fare tutto



Ironia della sorte, una potente miscela di elementi positivi nella mia vita di bambina mi ha portato a lavorare troppo da adulta. Crescendo a Detroit, ho avuto la fortuna di avere il sostegno di una famiglia che mi ha nutrito, di una serie di educatori interessati e coinvolti e di una comunità impegnata. Questa tripletta ha fatto sì che fossi esposta a esperienze e opportunità che mi hanno cambiato la vita e che la mia formazione, sia dentro che fuori la scuola, fosse piena di orgoglio culturale e consapevolezza.

Sapevo quanto fossi fortunata. E quando sono diventata insegnante, ho voluto fare tutto ciò che era in mio potere per offrire ai miei studenti lo stesso tipo di esperienze e di sostegno.

Così mi sono messa al lavoro. Oltre a insegnare studi sociali e poi a diventare consulente scolastico, ho creato la Lyricist Society, dove gli studenti possono trovare la loro voce attraverso i media creativi. Sono stata entusiasta di vedere i miei studenti vincere premi e viaggiare a livello internazionale per condividere i contenuti creativi che hanno prodotto. Ho lavorato anche ad altri progetti, come la progettazione di accademie di 9th grado, l'organizzazione di corsi extracurricolari supplementari e la pianificazione di campeggi scolastici.

In fondo alla mia mente, sapevo che mi stavo spremendo troppo. Ma ho continuato, perché mi sentivo personalmente responsabile del successo della mia scuola e dei nostri studenti. Questo senso di responsabilità, unito al desiderio di restituire ciò che avevo ricevuto da giovane, ha fatto sì che il mio tempo e le mie energie si sbilanciassero, dedicandosi completamente alle attività scolastiche.

Spesso lasciavo il lavoro solo a tarda sera. Mi ritrovavo a fare più per i miei studenti che per i miei figli. Avevo buone intenzioni, ma il mio altruismo era diventato un mostro che divorava tutto il mio tempo.

3rd caso: Un nuovo approccio

Mentre riflettevo su come ritrovare un sano equilibrio, ho pensato alle mie esperienze di giovane uomo a Detroit. Come facevano gli adulti preoccupati della mia vita, tanto tempo fa, a crescere i figli e ad avere tempo per la famiglia, lasciando apparentemente spazio alla vita? E perché io non ero in grado di farlo?

Mi sono resa conto che stavo facendo un lavoro importante da sola. Non cercavo né volevo aiuto, quindi il mio lavoro divorava completamente il mio tempo. Mi sono reso conto che, mentre cercavo di replicare le mie esperienze di giovane uomo, non riuscivo a replicare la triade di sostegno - famiglie, educatori e comunità - che lavorava insieme per aiutare tutti noi giovani. Invece di lavorare insieme alla mia comunità, avevo lavorato egoisticamente e paternalisticamente da solo.

Sapevo di dover continuare il lavoro a cui tenevo così tanto, ma mi impegnai anche a chiedere aiuto.

Per prima cosa, ho chiesto a genitori e insegnanti, preoccupati quanto me per il benessere della nostra scuola, di aiutarci a pianificare il prossimo anno scolastico. Abbiamo suddiviso le nostre grandi idee in fasi e compiti che potevano essere portati a termine da volontari. Poi abbiamo fatto approvare il nostro piano dall'amministrazione della scuola.

Infine, abbiamo ottenuto il consenso di altri genitori. Un piccolo gruppo di insegnanti e io abbiamo trascorso l'estate visitandoli a casa e raccontando loro i nostri piani innovativi per l'anno successivo. Abbiamo chiesto il loro sostegno come volontari e il loro impegno come genitori.



Abbiamo anche costruito il sostegno e ottenuto volontari dalla comunità raggiungendo i post sui social media e le visite alle chiese, e attivando le reti personali dei genitori e degli educatori della nostra scuola. L'idea era che investire nel reclutamento a monte avrebbe dato i suoi frutti durante l'anno scolastico.

E sapete cosa? Mi ha commosso l'aiuto e il sostegno che abbiamo ricevuto. I nostri educatori, le famiglie e i membri della comunità entravano e uscivano dalla scuola ogni giorno per contribuire a fornire agli studenti un'ampia gamma di esperienze e opportunità. La triplice azione di sostegno è stata pienamente efficace. Ho potuto dedicare più tempo all'istruzione dei miei figli e alle loro attività extrascolastiche, alleggerendo il peso che mia moglie portava con sé. Inoltre, poiché nella scuola c'era un'atmosfera più familiare, ho potuto coinvolgere la mia famiglia nel mio lavoro, che è diventato un'impresa in cui abbiamo investito insieme.

4th caso: "Le macchine ben oliate non macinano". - Phonte

Trascorrere ore e ore di maratona a scuola, senza avere abbastanza tempo per i nostri cari o per la cura di noi stessi, ci porta a fare fatica. Molte magliette glorificano il grinding. Ma il grinding indica un fallimento del sistema.

Ho imparato che, chiedendo e accettando l'aiuto di questa triplice organizzazione, posso avere più tempo per la mia vita al di fuori della scuola. Da allora ho adottato l'approccio del lavoro di squadra anche nelle altre iniziative a sostegno dei giovani della mia città. Invito tutti gli educatori a considerare la propria comunità come una risorsa. Dobbiamo fare affidamento sull'intero villaggio per sostenere gli studenti. Il compito di ispirare e promuovere il loro successo è troppo arduo perché gli educatori possano gestirlo da soli.

5th caso: Il mio punto di vista sull'equilibrio tra lavoro e vita privata come insegnante

Ho iniziato a insegnare subito dopo l'università e avevo solo 22 anni. Riflettere sui miei 22 anni al primo anno di insegnamento mi fa sempre rabbrivire un po', ma è da quella versione di me che inizia questa storia.

Per i primi tre anni di insegnamento ho lavorato uno o due giorni alla settimana in un negozio di articoli in saldo, finché non sono rimasta incinta del mio primo figlio e ho deciso che un solo lavoro era abbastanza faticoso. Mentre lavoravo al negozio di rigatteria, passavo quasi tutte le domeniche a correggere compiti e a fare lezioni per almeno 3-4 ore, ma a volte per tutto il giorno. Uno dei miei più grandi rimpianti è il ricordo di quando qualcuno ha regalato i biglietti dei Bengals a mio marito e io ho dovuto dirgli che non potevo partecipare perché avevo così tanti compiti da correggere.

Ora, come insegnante esperto da nove anni, ho un migliore equilibrio tra lavoro e vita privata e non lavoro più ai compiti nei fine settimana. Anche se ci sono molte storie dell'orrore sulle ore extra trascorse a scuola e sugli straordinari non retribuiti degli insegnanti, posso dirvi onestamente che non deve essere così. Grazie a metodi didattici diversificati, a un'efficace pianificazione delle lezioni e a un'accurata definizione delle priorità, gli insegnanti possono ottimizzare il loro tempo durante la giornata e la settimana scolastica, in modo che i fine settimana possano essere trascorsi (come dovrebbero) con gli amici e la famiglia.

Allison Stacy

6th : Ci ho provato. Oh, come ho provato

Ho smesso di portare a casa i compiti da correggere e ho rinunciato a molti extra al lavoro. Quando ero al lavoro, non parlavo di mio figlio; ero lì per concentrarmi sui miei studenti. Ho dovuto dare ai miei studenti il mio numero di cellulare - è nel mio contratto - ma ho stabilito orari



specifici in cui potevano chiamarmi, in genere l'ora dopo che mio figlio era a letto. Il lavoro rimaneva al lavoro e la casa rimaneva a casa... e io ho quasi perso la testa.

Trascorrevo tutto il mio tempo al lavoro cercando freneticamente di tenere la testa fuori dall'acqua. Era come essere di nuovo un'insegnante al primo anno, ma ero in classe da sei anni. Non c'era mai un secondo durante la giornata in cui potessi sedermi e fare un respiro profondo e, se mai ci provavo, mi sembrava di rubare ai miei studenti o a mio figlio il tempo e l'attenzione che spettavano loro di diritto.

L'ansia si è riversata su ciò che accadeva a casa. Non riuscivo a dormire, in parte perché avevo un bambino piccolo e in parte perché mi sembrava di affogare nelle minuzie del lavoro. Mi sentivo come se dovessi passare ogni momento a casa a fare il buon genitore - interazioni faccia a faccia e pratiche con un bambino che, onestamente, era perfettamente soddisfatto di stare seduto per trenta minuti a dare da mangiare al cane. Dovevo essere costantemente produttiva al lavoro e costantemente impegnata a casa.

Così alla fine ho preso una decisione che mi ha cambiato la vita: mi sono arresa. Invece di essere un'insegnante per nove ore al giorno e una mamma per il resto, sono diventata una mamma insegnante.

Ho iniziato a portare a casa i compiti da correggere un paio di sere alla settimana. Correggo i compiti mentre mio figlio colora o gioca. Ora correggo mentre lui fa i compiti e a volte saltiamo il suo esercizio di scrittura dei numeri per lasciare che sia lui a scrivere i voti in cima ai compiti dei miei figli. Ogni tanto mettiamo in valigia i compiti, il quaderno dei voti e qualche libro o materiale artistico e passiamo un pomeriggio alla Waffle House a sbrigare le faccende insieme.

Ho ripreso le attività extra che mi fanno amare il mio lavoro: fare da tutor ai ragazzi, pianificare programmi extra, essere l'assistente sociale di riferimento per i miei studenti. Ma ora lo faccio con una spalla. Mio figlio a volte passa il sabato mattina alle partite di calcio della scuola, cosa che di solito gli piace anche se si lamenta in anticipo. È stato portato in giro per diverse aree residenziali a basso reddito e ha visto i fratellini e le sorelline dei miei studenti godersi i suoi vestiti e i suoi giocattoli di seconda mano.

Ora la casa si ripercuote anche sul lavoro. Dato che mi occupo un po' dei compiti e della pianificazione, di tanto in tanto mi prendo un periodo di pianificazione per andare a leggere alla classe d'asilo di mio figlio. L'anno scorso abbiamo portato tutti i bambini di seconda media in campeggio per tre giorni, mentre mio marito era fuori città per lavoro, e così il nostro bambino di quattro anni è venuto con noi. Ha perfezionato le sue scoregge a braccio, ha assaggiato il mango con il peperoncino in polvere (non è stato un successo) ed è stato usato come spia in un'epica partita di Cattura la bandiera. I miei studenti lo conoscono e lo amano e capiscono quando devo saltare il lavoro per, ad esempio, fargli rimuovere chirurgicamente un minuscolo pezzo di Lego dal condotto uditivo. (L'intervento è andato bene, comunque).

Alcuni confini sono sacrosanti, ovviamente.

I miei figli mi chiamano per aiutarmi a fare i compiti dopo la scuola, ma se mi chiamano mentre sto leggendo la favola della buonanotte a mio figlio, mi lasciano un messaggio vocale. I miei studenti amano ascoltare le storie di mio figlio, ma quando diventa più grande devo essere un po' più attenta alla sua privacy... dopo tutto, tra qualche anno potrebbe frequentare la mia scuola.

E il mio modo non funzionerebbe per tutti. Al momento ho un solo figlio... quando il secondo farà la sua comparsa tra circa un mese, questo squilibrio accuratamente creato potrebbe andare a rotoli. La nostra casa, la mia scuola e la sua scuola elementare sono tutte a circa cinque minuti



di distanza. Mio figlio è relativamente sano ed estroverso. Non tutti hanno questi fattori, quindi il gioco di prestigio sarà diverso per tutti.

Ma credo che questo sia il punto. Una rigida separazione tra l'insegnamento e la casa viene spesso propagandata come l'unico modo per mantenere la propria sanità mentale ed essere un insegnante decente e un genitore responsabile... ma non è così. Come chiunque altro al mondo, ho molti ruoli diversi: insegnante, genitore, moglie e persino, a volte, essere umano indipendente! Quando ho smesso di cercare di programmare ognuna di queste identità in una fascia oraria ordinata e specifica, è diventato molto più facile essere un essere umano disordinato, fluido e completo. E questo si è rivelato essere esattamente ciò di cui i miei studenti e la mia famiglia avevano bisogno.



6.5 CONSIGLI PRATICI PER MIGLIORARE L'EQUILIBRIO TRA LAVORO E VITA PRIVATA

Tempo stimato: 1 ora.

Questa raccolta di suggerimenti (12 in totale) deve essere utilizzata durante la fase Conoscenza della metodologia ADKAR. Scegliete i suggerimenti che più si addicono al NQT e discutatene con lui/lei. Attingete alla vostra esperienza personale. Rivedete i suggerimenti nella fase di rinforzo, scegliendo gli stessi o altri suggerimenti per rafforzare la nuova abilità.

Prendete tempo per creare una visione

L'equilibrio tra lavoro e vita privata ha significati diversi per persone diverse. Per alcuni insegnanti, può significare immergersi nel lavoro durante l'anno scolastico e staccare completamente la spina durante le pause e le estati. Per altri, l'obiettivo può essere quello di ritagliarsi più tempo nei giorni di scuola per le responsabilità familiari. "Come immaginate la vostra vita e il vostro lavoro?", ha detto Alstad-Davies. Un modo per discernere questo aspetto è tenere un diario su "ciò che volete fare nella vostra carriera e nella vostra vita personale".

Lavorare in modo più intelligente, non più difficile

Identificate ed eliminate le attività non essenziali. Un modo per farlo è applicare il principio di Pareto, o regola dell'80/20, alla vostra giornata lavorativa. Vilfredo Pareto era un economista che ha teorizzato che l'80% dei risultati si ottiene dal 20% del lavoro che facciamo. L'educatore Dave Stuart Jr. spiega la regola dell'80/20 per gli insegnanti: "L'80% dei risultati degli studenti deriva dal 20% del lavoro che facciamo con gli studenti". Stuart raccomanda di consolidare il tempo dedicato a rispondere alle e-mail, di ridurre al minimo le pratiche burocratiche e di non preoccuparsi di creare bacheche elaborate, come modi per ridurre le attività non essenziali.

Fare amicizia

Le relazioni strette sul lavoro aumentano la soddisfazione e l'impegno. Ricordate che non siete gli unici a sentirvi stressati al lavoro. Parlare con colleghi con cui sfogarsi, chiedere aiuto o condividere una risata può fare miracoli per il vostro benessere. Se non avete un compagno di lavoro, non siate timidi. Iniziate una conversazione con un altro insegnante e vedete se avete interessi comuni.

Concedetevi una pausa

Allontanarsi dall'aula durante il giorno aumenta la produttività. E non stiamo parlando di mangiare alla scrivania tra una lezione e l'altra. La parola chiave nella frase "pausa pranzo" è "pausa". Allontanarsi dall'aula, anche solo per pochi minuti, può aiutare a essere più creativi. È dimostrato che fare una passeggiata intorno all'isolato aumenta la produttività, e fare una passeggiata nella natura è ancora meglio. Stare nella natura è il modo più efficace per rilassare il cervello e rinfrescare i sensi, quindi, se possibile, recatevi al parco più vicino.

Investite nel vostro sviluppo

Non lesinate sulla vostra crescita professionale, perché ripaga con la soddisfazione della vostra carriera. Rimanete aggiornati sulle ultime ricerche in materia di tecnologie didattiche e di apprendimento, dedicando del tempo alla lettura delle vostre pubblicazioni preferite. Iscrivetevi a un'associazione professionale e partecipate alle riunioni locali, quando possibile. Se siete più introversi, prendete in considerazione l'idea di fare volontariato in una delle posizioni per darvi



più. Alcune cose sono semplicemente al di fuori del vostro controllo, o sono troppo grandi perché un solo uomo possa gestirle da solo. Soprattutto, non dimenticate perché siete diventati insegnanti: per aiutare i vostri studenti a diventare la versione migliore di loro stessi. E alla fine il modo migliore per farlo è essere anche la versione migliore di se stessi, anche se questo significa passare il fine settimana a guardare Netflix!

Figura 7: Consigli per l'equilibrio tra lavoro e vita privata.



7. Sviluppo di materiali di supporto e utilizzo delle TIC

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo?

L'implementazione del modulo **Sviluppare materiali di supporto e utilizzare le TIC** mira a fornire ai nuovi insegnanti e agli NQT una pletera di materiali e approcci utili che li aiuteranno nelle interazioni con il loro tutor e con i loro studenti e li aiuteranno a diventare più efficaci e soddisfatti.

B. Risultati di apprendimento attesi:

- L'insegnante non professionista acquisirà familiarità con metodi di consegna alternativi e approcci pratici.
- L'NQT e i tutor avranno accesso a modelli e guide che li aiuteranno a interagire in modo più efficiente e strutturato.
- Il mentore verrà familiarizzato e aperto ai potenziali problemi e alle domande aperte che un nuovo insegnante potrebbe trovarsi ad affrontare.
- L'NQT avrà una panoramica delle pedagogie non tradizionali.
- L'insegnante non professionista sarà esposto a vari casi di studio ed esempi di buone pratiche che mirano a ispirare e a rafforzare la sua pratica.
- L'NQT e il tutor saranno introdotti a una serie di strumenti online per l'apprendimento interattivo, la comunicazione, la creazione di contenuti, ecc.

C. Attività, presentazioni e altri materiali inclusi nel modulo

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
7.1 Sviluppo di materiali di supporto	NQT e mentore	Presentazione, elenco	45 minuti	Pedagogico/didattico
7.2 Utilizzo di approcci didattici diversi dall'insegnamento frontale	NQT e mentore	Presentazione	90 minuti	Pedagogico/didattico
7.3 Elenco degli strumenti online	NQT e mentore	Elenco, presentazione	45 minuti	Pedagogico/didattico
7.4 Guida alla discussione con il mentore	Mentore	Guida	30 minuti + 90 minuti	Pedagogico/didattico

7.1 Sviluppo materiali di supporto è una presentazione che aiuta l'NQT a riflettere su come preparare materiali per le lezioni a supporto del suo insegnamento. Il documento è utile in uno scenario di autoapprendimento e può anche servire come punto di partenza per una riflessione con il tutor.

7.2 Uso di approcci didattici diversi dall'insegnamento frontale è una presentazione piuttosto estesa che comprende un'introduzione sui diversi approcci didattici per supportare gli insegnanti con suggerimenti pratici. Alcune metodologie come la Flipped Classroom o l'Inquiry Based Learning sono presentate in modo più approfondito, mentre ci sono anche diverse altre



tecniche brevemente menzionate che potrebbero essere facilmente integrate in qualsiasi piano di lezione.

7.3 L'elenco degli strumenti online è una raccolta di varie risorse online gratuite che l'insegnante può utilizzare per diversi scopi.

7.4 Guida per un colloquio con il mentore è un aiuto per il mentore nella preparazione di una sessione di colloquio 1:1 con l'NQT.

D. Suggerimenti per l'implementazione del modulo

Come indicato in altri punti di questo documento, questo è uno dei moduli in cui l'NQT può attingere alla sua esperienza e contribuire attivamente alla discussione con il tutor o anche in ambienti più ampi. Il tutor dovrebbe aiutare il NQT a esprimersi più attivamente in questo modulo.

Un buon nucleo del modulo sarebbe la discussione tra il tutor e l'NQT. Il tutor può utilizzare il punto 7.4 per preparare questa discussione. Anche altri elementi del modulo (7.1, 7.2 e 7.3) possono fornire punti di partenza per una discussione comune, mentre possono essere utilizzati in un contesto di autoapprendimento da parte dell'NQT in modo indipendente.



7.1 SVILUPPO DI MATERIALI DI SUPPORTO

Come sviluppare materiale didattico di supporto

I materiali didattici nell'insegnamento sono fondamentali per il successo dei risultati degli studenti. In altre parole, le componenti didattiche della pianificazione delle lezioni dipendono dalla selezione dei materiali didattici. "Materiali didattici" è un termine generico utilizzato per descrivere le risorse che gli insegnanti utilizzano per impartire l'istruzione. I materiali didattici possono sostenere l'apprendimento degli studenti e aumentarne il successo. Idealmente, i materiali didattici saranno adattati al contenuto in cui vengono utilizzati, agli studenti della classe e all'insegnante. I materiali didattici sono di varie forme e dimensioni, ma tutti hanno in comune la capacità di sostenere l'apprendimento degli studenti.

In questa sessione troverete informazioni che vi aiuteranno a condividere le buone pratiche con i vostri nuovi colleghi.

Diversi tipi di materiali di supporto

- **Risorse tradizionali**
lezioni, conferenze, scritti, rubriche di progetto, linee guida, abbecedari dei libri di testo, libri di riferimento, letture extra, riassunti creati dall'insegnante e dagli studenti, libri di lavoro, materiale supplementare come flashcard e grafici, ecc.
- **Media digitali**
Video esplicativi, foto, presentazioni, infografiche, video parlanti, sintesi audio, podcast, ecc.
- **Risorse aperte**
Blog di esperti, riviste open-source, banche dati pubbliche, corsi aperti, discussioni nei forum, meme, ecc.
- **Risorse per i test**
Test standardizzati, compiti in classe, invii online, quiz, saggi, progetti collaborativi, ecc.

Supporto all'apprendimento degli studenti

I materiali didattici sono importanti perché possono aumentare in modo significativo i risultati degli studenti supportando il loro apprendimento. Per esempio, un foglio di lavoro può fornire allo studente importanti opportunità di praticare una nuova abilità acquisita in classe. Questo processo favorisce l'apprendimento, consentendo allo studente di esplorare le conoscenze in modo indipendente e fornendo ripetizioni. I materiali didattici, indipendentemente dal tipo, hanno tutti una funzione nell'apprendimento degli studenti.

Adottare i materiali esistenti

Un buon punto di partenza per la creazione di materiale di supporto può essere l'adattamento di materiali esistenti o facilmente reperibili per soddisfare le vostre esigenze di insegnamento/apprendimento. L'utilizzo di materiali esistenti può far risparmiare tempo. Alcuni motivi per cui i materiali esistenti o facilmente reperibili possono dover essere adattati sono:

- Livello di materiale non idoneo
- Troppo lungo o corto
- Adattamento per uso specifico



- Adattarsi agli stili di apprendimento degli studenti

Struttura della lezione

I materiali didattici possono anche aggiungere una struttura importante alla pianificazione delle lezioni e all'erogazione dell'istruzione. Soprattutto nelle classi inferiori, i materiali didattici fungono da guida sia per l'insegnante sia per lo studente, in quanto offrono una preziosa routine. Per esempio, se siete un insegnante di lingue e ogni martedì insegnate nuove parole del vocabolario, sapere che avete un gioco di vocabolario per far esercitare gli studenti sulle nuove parole vi toglierà la pressione e fornirà un importante esercizio (e divertimento) ai vostri studenti.

Differenziazione dell'istruzione

Anche la differenziazione didattica fa parte dell'esperienza di apprendimento in classe. I materiali didattici si differenziano in base ai tipi di stili di apprendimento. La differenziazione dell'insegnamento consiste nell'adattare le lezioni e le istruzioni ai diversi stili di apprendimento e alle diverse capacità della classe. I materiali didattici, come i fogli di lavoro, le istruzioni per le attività di gruppo, i giochi o i compiti a casa, consentono di modificare i compiti per attivare al meglio lo stile di apprendimento di ogni singolo studente.

Acquisizione di materiale didattico

Ottenere materiale didattico non è difficile. Esistono numerose risorse didattiche a supporto della pianificazione delle lezioni e dell'insegnamento. Internet offre molte risorse per gli insegnanti, la maggior parte delle quali gratuite, che possono aumentare significativamente il contenuto della vostra cassetta degli attrezzi didattici. Potete anche creare i vostri materiali. Ogni materiale didattico che sviluppate sarà un vantaggio per voi quando insegnerete un'unità simile. Un investimento di tempo o di denaro in buoni materiali didattici è un investimento in un buon insegnamento. Inoltre, la condivisione di materiale didattico con i colleghi è una pratica che può sostenere i nuovi insegnanti e aumentare la quantità di materiali disponibili per ogni materia.



7.2 UTILIZZO DI APPROCCI DIDATTICI DIVERSI DALL'INSEGNAMENTO FRONTALE

È importante che ogni insegnante sia sempre aperto all'innovazione, a sperimentare nuovi metodi e approcci, a tenersi aggiornato sullo sviluppo del settore professionale e sui progressi pedagogici generali. È segno di un buon insegnante il fatto che sia sempre disposto e desideroso di imparare qualcosa di nuovo.

Potrebbe essere una sfida maggiore convincere alcuni degli insegnanti più esperti a provare qualcosa di diverso dall'insegnamento frontale ex-cathedra. Questo modulo offre una grande opportunità sia per il mentore che per l'NQT di esplorare insieme le questioni. Nel campo delle TIC, l'NQT ha sicuramente qualcosa da condividere con il tutor o forse con un pubblico ancora più vasto. Allo stesso modo, nel campo della pedagogia, gli studi iniziali all'università sono sicuramente cambiati rispetto ai tempi in cui il mentore riceveva la sua formazione. È un'opportunità per discuterne.

Di seguito elenchiamo solo un paio di approcci che oggi sono più o meno utilizzati nelle classi e spesso insegnati anche nei corsi di formazione iniziale degli insegnanti. In questo modulo l'elenco, insieme ad alcuni suggerimenti, potrebbe essere utilizzato come presentazione o forse anche come invito alla sperimentazione.

Classe capovolta

Che cos'è la flipped classroom?

La flipped classroom è una strategia didattica che inverte l'ambiente di apprendimento fornendo contenuti didattici, spesso online, al di fuori della classe. Le attività, comprese quelle che tradizionalmente venivano considerate compiti a casa, vengono trasferite in classe per aumentare il **coinvolgimento degli studenti** e l'**apprendimento attivo**. Come definiscono Abeysekera e Dawson (2015), la flipped classroom è "un insieme di approcci pedagogici che:

- spostare la maggior parte dell'insegnamento di trasmissione delle informazioni fuori dalla classe
- utilizzare l'ora di lezione per attività di apprendimento che siano attive e sociali e
- richiedere agli studenti di completare le attività pre e/o post-classe per beneficiare appieno del lavoro in classe.

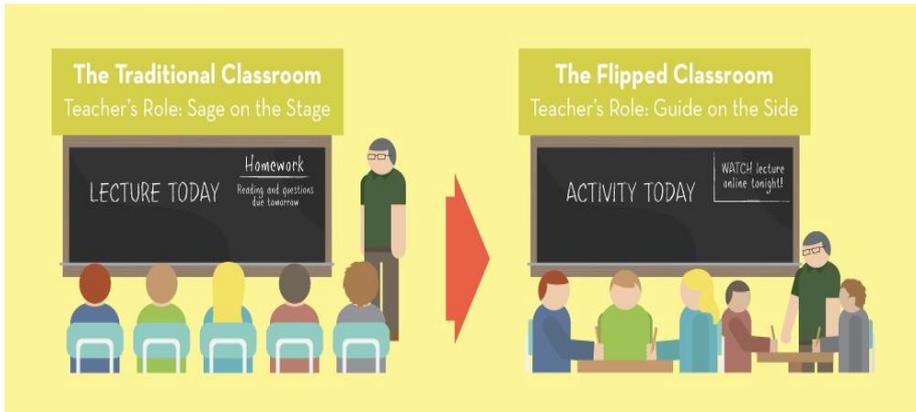


Figura 8: Aula capovolta (fonte: l'infografica di Knewton "The Flipped Classroom")

Caratteristiche della classe capovolta

- Più attivo che passivo
- Non un approccio "a taglia unica"
- C'è un elemento di creatività/pensiero nel design
- Lezioni/materiali fuori dalla classe con un meccanismo di responsabilità/attività incentivate
- Applicare/praticare i concetti in classe attraverso l'apprendimento attivo.

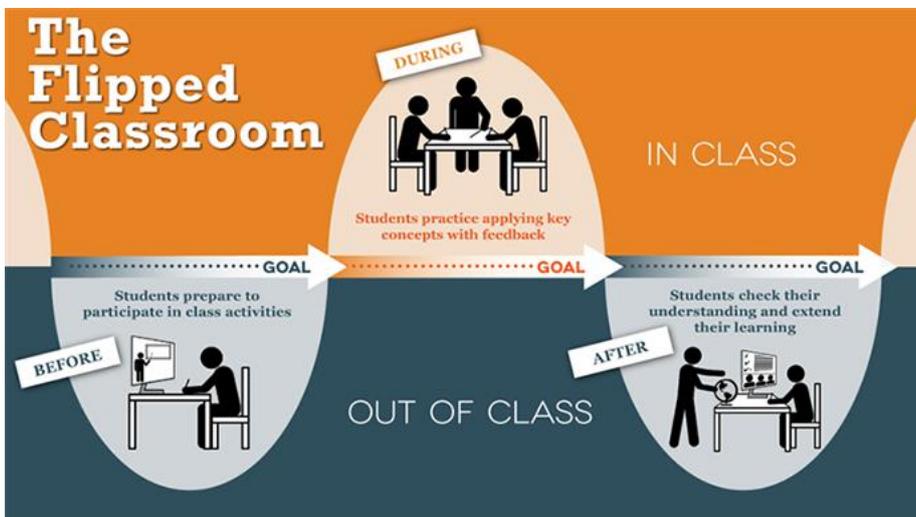


Figura 9: Il flusso di lavoro capovolta. (Fonte: [Flipped Classroom](#) by University of Texas Faculty Innovation Center)

Vantaggi della classe capovolta

LOOP - Sviluppo continuo degli insegnanti sul piano personale, professionale e sociale
attraverso programmi innovativi di inserimento tra pari



Per gli studenti:

- Approccio all'apprendimento centrato sullo studente.
- Ripassare il nuovo materiale al proprio ritmo.
- Acquisire la conoscenza dell'argomento prima delle attività in classe.
- Maggiore interazione e discussione durante le lezioni.
- Gli studenti ricevono un'attenzione più individuale da parte dell'istruttore, che circola e si occupa delle attività in classe.

Per la scuola:

- Permette alla scuola di applicare la creatività all'insegnamento.
- (Altro) Gli studenti vengono in classe preparati.
- Può dedicare il tempo della classe ad aiutare gli studenti a raggiungere livelli di apprendimento più elevati.
- La classe diventa una comunità di apprendimento.
- Valutare l'apprendimento degli studenti dalle attività fuori dalla classe e adattare l'istruzione come necessario.

Barriere della classe capovolta

- Accesso alla tecnologia
- Sfide tecniche
- Cambiamento pedagogico
- Gestione del tempo
- Impegno e responsabilità degli studenti
- Sistemazioni per gli studenti (ADA)

Metodo capovolto

Considerate le seguenti **attività di flusso** che volete far svolgere agli studenti nella vostra classe capovolta:

PRIMA della lezione → DURANTE la lezione → DOPO la lezione

Le attività **PRIMA e DOPO la lezione** non sono generalmente svolte in tempo reale (*asincrone*). Per esempio: PRIMA della lezione gli studenti leggono un breve articolo e fanno un quiz online. **DURANTE le lezioni** le attività si svolgono in tempo reale (*sincrono*).

Le attività **prima e dopo la lezione non devono** necessariamente essere svolte in tempo reale, ma si può essere molto creativi nel progettare attività che possono essere svolte durante una finestra temporale da completare per gli studenti. Inoltre, queste attività possono essere svolte di persona e/o online! Vediamo alcuni esempi di attività prima e dopo la lezione, sia di persona che online:

Di persona: partecipare a un evento o visitare un luogo specifico e scrivere un riassunto di una pagina sull'esperienza in relazione agli argomenti del corso.

Online: guardare un video TedTalk e partecipare a un forum di discussione sull'argomento del video.



PRIMA DELLA CLASSE

Gli studenti si preparano agli argomenti del corso che possono portare a un apprendimento più profondo (ad esempio, analizzare, sintetizzare, creare, valutare) durante le ore di lezione.

Per un corso ibrido o misto, si può pensare di utilizzare le attività prima della lezione per preparare gli studenti alla sessione a distanza utilizzando risorse online (Zoom, jotforms, MOOC, ecc.) Questo potrebbe contribuire a rendere la sessione a distanza più coinvolgente, in quanto gli studenti sono più preparati a discutere e condividere.

DOPO LA CLASSE

Gli studenti possono approfondire il loro apprendimento leggendo alcune pagine di un libro di testo o di un sito web. Oppure potete condividere alcuni spunti della sessione.

Esempi Leggere alcune pagine del libro di testo e rispondere a due dei compiti forniti.

Gli studenti inviano le loro soluzioni online prima di partecipare alla sessione di lezione dal vivo. Guardate un video della lezione e fate un mini-quiz online.

Guardare un video di YouTube o un TedTalk

DURANTE LA CLASSE

È importante **considerare la modalità di erogazione del corso**, poiché DURANTE la lezione le attività si svolgono in tempo reale (sincrono). Durante la lezione, gli studenti possono dedicare più tempo ad approfondire gli argomenti del corso dopo aver svolto le attività prima della lezione. Sfruttate il tempo di lezione per offrire opportunità di apprendimento più approfondito. Di seguito sono riportati alcuni esempi basati sulla modalità di erogazione del corso:

Esempi di corsi di persona

- Discussioni di gruppo
- Pensare, accoppiare, condividere
- Presentazioni degli studenti

Esempi di corsi ibridi/misti e completamente online

- Strumenti di sondaggio online (jotform, ecc.)
- Presentazioni degli studenti
- Discussioni di gruppo utilizzando le Breakout Room di Zoom, ecc.

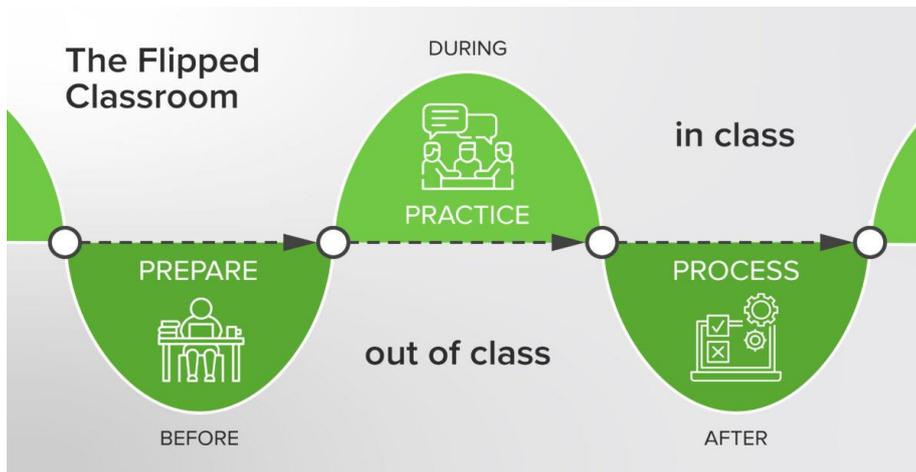


Figura 10: Implementazione di una classe capovolta nella formazione medica (fonte: Horneffer, 2020)



Apprendimento basato sull'indagine

Che cos'è l'IBL?

- Si tratta di un approccio attivo all'apprendimento e all'insegnamento che pone i discenti e gli studenti al centro del processo di apprendimento e prevede l'autodirezione.
- Gli studenti sviluppano la conoscenza e la comprensione delle idee scientifiche e di come gli scienziati studiano il mondo naturale (Anderson, 2002).

Le origini dell'IBL

- Gli elementi di base dell'approccio basato sull'indagine hanno origine nell'antichità e sono evidenti nell'insegnamento di Confucio e Socrate (Spronken-Smith, 2007), che sostenevano la **scoperta della conoscenza** da parte dei discenti piuttosto che la trasmissione di fatti.
- L'educatore e filosofo americano John Dewey (1859-1952), tuttavia, è stato il principale responsabile della promozione dell'"apprendimento attraverso il fare" (Dewey, 1933, 1938).

Caratteristiche principali dell'IBL

- **Domande e ipotesi**
Gli studenti si pongono domande sul mondo, raccolgono dati, fanno scoperte e le verificano (de Jong, 2006) o fanno ipotesi e previsioni sui fenomeni naturali (Osborne et al., 2005).
- **Adottare un approccio basato sull'evidenza**
Gli studenti danno priorità alla raccolta di prove che consentano loro di sviluppare e valutare spiegazioni che rispondano a domande di carattere scientifico (Grandy e Duschl, 2007).
- **Sintesi e metacognizione**
Gli studenti sintetizzano le informazioni ottenute, utilizzando processi metacognitivi, per formulare spiegazioni che rispondano a domande di carattere scientifico (Grandy e Duschl, 2007).
- **La natura della scienza**
Gli studenti valutano le loro spiegazioni alla luce di spiegazioni alternative, in particolare quelle che riflettono la comprensione scientifica (Grandy e Duschl, 2007) e le affermazioni di altri.

Tipi di IBL

- **Apprendimento collaborativo tra pari**
L'enfasi del modello è quella di facilitare e sostenere gli studenti nel dialogo e nella discussione sul processo di indagine.
- **Apprendimento basato sull'indagine per ipotesi**
L'enfasi è posta sul processo di indagine che inizia con un'ipotesi o una domanda e progetta o utilizza i metodi esistenti per dimostrarla giusta o sbagliata.
- **Forme multiple di rappresentazione**
Qui gli studenti possono vedere e presentare i dati in diversi formati, estrarre



informazioni da diversi formati, comprendere le relazioni tra i cambiamenti nelle rappresentazioni e i cambiamenti nelle azioni o nelle osservazioni e aiutarli a capire il valore di queste diverse forme di rappresentazione. L'uso della tecnologia può avere un ruolo predominante.

- **Modellazione**

L'enfasi del tipo di modellazione è sull'adozione di un approccio basato sull'evidenza che consenta allo studente di utilizzare la modellazione come parte del processo di indagine.

Modelli di IBL

Integrazione della conoscenza con scaffold (SKI)

Gli studenti organizzano e riorganizzano le loro idee con l'aiuto dell'istruzione, dell'esperienza, dell'osservazione e della riflessione (Linn & Hsi, 2000).

Il quadro è organizzato intorno a quattro principi:

- (a) rendere la scienza accessibile agli studenti,
- (b) rendere visibile il pensiero agli studenti,
- (c) fornire supporto sociale agli studenti e

(d) promuovere l'apprendimento delle scienze lungo tutto l'arco della vita (Williams & Linn, 2002, p. 416).

Modello di comunità per la costruzione della conoscenza

Basato sull'approccio socio-costruttivista.

- gli studenti dovrebbero creare conoscenza attraverso un'indagine collettiva e collaborativa
- Knowledge forum è la loro risposta tecnologica alle esigenze di costruire una comunità KB attraverso un "discorso di costruzione della conoscenza".

Modello di Weinberger, Stegmann, Fischer e Mandl (2007)

- Due cicli iterativi interconnessi di attività scriptate in cui le domande scientifiche trovano risposta attraverso la costruzione di modelli e la loro sperimentazione da parte degli studenti: progettazione/riprogettazione iterativa.
- (ciclo 1): comprendere la sfida, pianificare la progettazione, presentare e condividere i poster, costruire e testare, analizzare e spiegare, presentare e condividere la galleria, indagare ed esplorare in modo iterativo.
- (ciclo 2): chiarire la domanda, formulare l'ipotesi, progettare l'indagine, condurre l'indagine, analizzare i risultati, presentare e condividere la sessione di poster.

Questo approccio iterativo aiuta quindi a rafforzare l'essenza dell'ipotesi e dell'indagine nell'apprendimento per indagine.

Apprendimento tramite progettazione (LBD)

Il Learning by Design coinvolge gli studenti in una sfida progettuale che gli studenti devono risolvere utilizzando le loro conoscenze pregresse, individualmente o in gruppo.



Figura 11: Schema LBD

L'indagine dialogica

Il processo di indagine prevede tre fasi ("ricerca", "interpretazione" e "presentazione")

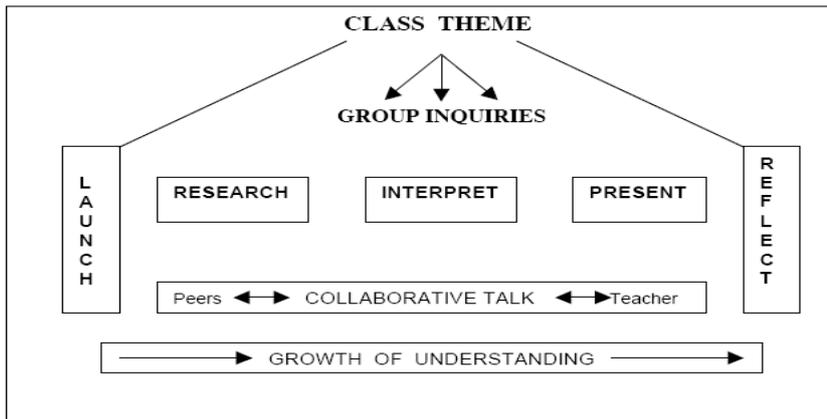


Figura 12: Schema di indagine dialogica

Modello di indagine ciclica (CIM)

Creato dall'Università dell'Illinois a Urbana-Champaign (UIUC).

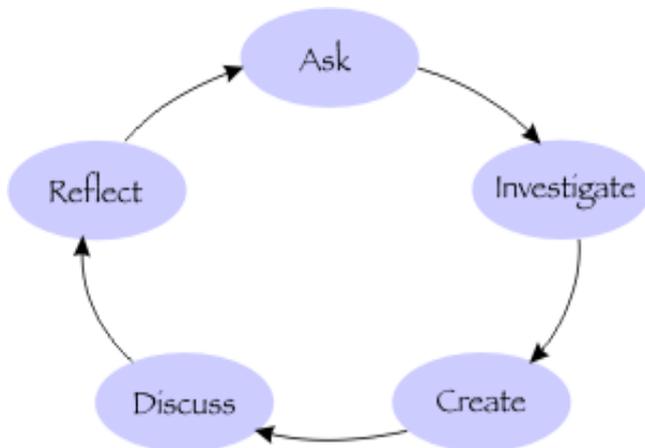


Figura 13: Schema CIM

Altre strategie minori da utilizzare in classe

Molte strategie didattiche funzionano in qualsiasi classe, indipendentemente dall'età degli studenti o dalla materia. Quando un insegnante mette in atto una combinazione di strategie didattiche efficaci, gli studenti hanno maggiori opportunità di ottenere risultati migliori in classe. Ci sono molti approcci diversi che si possono utilizzare in classe. Sopra abbiamo presentato due metodologie e qui di seguito elencheremo alcune tecniche minori che potrete utilizzare per integrarle nelle vostre lezioni su scala minore. Quali siano le migliori dipende dalle preferenze vostre e dei vostri studenti, oltre che dal vostro programma.

Fare da modello mentre si insegna

- Quando si presenta un nuovo argomento alla classe, è utile includere una dimostrazione. Mentre alcuni studenti sono in grado di afferrare un nuovo concetto solo ascoltando le informazioni, altri, in particolare quelli che apprendono visivamente, hanno bisogno di vederle.
- In alcune classi, questo è praticamente obbligatorio. Per esempio, quando si insegna un'unità di matematica, di solito è necessario mostrare il lavoro alla lavagna, altrimenti gli studenti si perdono completamente. In questo modo la classe può seguire e comprendere meglio.
- Alcuni studenti avranno bisogno di vedere più di un esempio per capire bene. Assicuratevi di includere diverse dimostrazioni per ogni nuova unità, poiché la ripetizione è un elemento importante per memorizzare le nuove idee. Con l'applicazione di questo metodo si noterà una grande differenza nei punteggi dei test visivi degli studenti.



Commettere errori

- Gli insegnanti sono l'ultima risorsa per gli studenti quando si tratta di imparare. Quando presentate i vostri programmi di lezione, di solito mostrate il modo giusto di fare le cose. Questo è un ottimo modo per introdurre un concetto, ma si vuole anche sollecitare una comprensione più approfondita.
- Un ottimo modo per farlo è fare errori intenzionali e chiedere alla classe di correggerli. Se siete insegnanti di inglese, potete scrivere un brano alla lavagna e riempirlo di errori grammaticali. Chiedete agli studenti di identificare questi errori e di riscrivere il brano in modo corretto.
- Questo metodo richiede ai ragazzi di applicare le conoscenze acquisite in classe. Inoltre, vi dà la possibilità di valutare il grado di comprensione dell'argomento da parte di ogni studente.
- Una volta che tutti hanno completato il compito, potete rivederlo in classe. Mostrate a ogni studente come deve essere scritto il brano e rispondete a tutte le domande che possono sorgere.

Lavoro di squadra

- Dividere la classe in diverse squadre per completare un compito è una strategia didattica che funziona a meraviglia, soprattutto nelle fasce d'età in cui gli studenti insistono a lavorare sempre con la loro ristretta cerchia di amici. I compiti di gruppo incoraggiano il lavoro di squadra e aiutano la classe ad avere successo.
- Per esempio, in scienze si può dividere la classe in piccoli gruppi per i compiti di laboratorio e assegnare a ciascuno un determinato compito. Ad esempio, una persona potrebbe eseguire l'esperimento, un'altra scrivere appunti e un'altra ancora leggere le istruzioni.
- Assicuratevi di accoppiare i bambini che hanno bisogno di un sostegno supplementare con quelli che hanno una migliore comprensione del materiale. In questo modo, chi è più forte nella materia può condividere le proprie conoscenze per aiutare i compagni a capirla meglio.
- Nel complesso, il lavoro di gruppo è un modo divertente e interattivo di insegnare una lezione.

Incoraggiare l'apprendimento dall'esperienza

- Le lezioni migliori spesso avvengono al di fuori della classe. Uscire nel mondo reale offre ai bambini una nuova prospettiva e può aiutarli a comprendere meglio ciò che accade in classe.
- Lo studio dei diversi tipi di pesci in uno stagno locale è un ottimo esempio di apprendimento dall'esperienza. Iniziate in classe, esaminando le diverse specie e il modo in cui ogni animale contribuisce all'ambiente che lo circonda.
- Una volta completata la lezione, portate la classe allo stagno locale. Chiedete loro di cercare i diversi animali di cui avete parlato in classe. Dopo aver individuato ogni animale, potranno osservare i ruoli discussi in classe.
- Gite come questa offrono agli studenti esperienze preziose e reali. I ragazzi acquisteranno fiducia e motivazione in classe, perché potranno vedere che tutto ciò che imparano ha un legame con il mondo che li circonda.

Lasciate che siano gli studenti a insegnare



- Lasciare che gli studenti guidino la classe nell'insegnamento richiede una preparazione e una profonda comprensione del lavoro del corso. Potete assegnare questo compito individualmente o dividere gli studenti in gruppi.
- L'obiettivo di questa strategia è far sì che gli studenti mostrino le loro conoscenze e le condividano con i compagni. Per tenere una lezione di qualità, gli studenti dovranno dedicare più tempo ad assicurarsi che comprendano appieno il progetto. Se hanno difficoltà in alcune aree, saranno motivati a fare domande per ottenere il voto.
- Potete aiutare gli studenti a prepararsi per questo compito offrendo una griglia che delinea le aree in cui saranno valutati. Potreste assegnare punti in base alla lunghezza della lezione, alla preparazione e alla creatività. Il peso di ciascuna sezione dipenderà dal progetto e dalle vostre preferenze. Alcuni insegnanti permettono anche alla classe di valutare una sezione del compito. Se scegliete questa strada, può essere utile distribuire alla classe una guida ai punteggi. In questo modo, ogni studente sa come valutare il "docente".

Enfatizzare la gestione del comportamento

- La gestione del comportamento è una parte importante dell'essere insegnante. Le strategie didattiche spesso forniscono molte strutture su come insegnare a una classe, ma non su come *controllarla*. Se avete problemi di comportamento in classe, programmi come [Classcraft](#) possono aiutarvi.
- Costruito da un insegnante, Classcraft unisce giochi e narrazione per motivare gli studenti e rendere l'apprendimento più divertente. Tra le sue numerose caratteristiche, c'è la possibilità di fornire un programma di studio progettato dall'insegnante sotto forma di giochi e missioni, un'avventura a scelta. Con questo gioco, gli insegnanti possono allineare gli obiettivi con il comportamento desiderato in classe. Ad esempio, se si vogliono ottenere voti più alti nei compiti a casa, si possono offrire ricompense in esperienza (XP) all'interno del gioco.
- Con gli XP, gli studenti possono far salire di livello il proprio personaggio e acquisire nuovi accessori e abilità. In questo modo si incentiva il comportamento positivo che si vuole ottenere. Se volete, potete anche scoraggiare i comportamenti negativi bloccando gli studenti dal gioco o togliendo loro i punti XP.



7.3 ELENCO DEGLI STRUMENTI ONLINE

Qui potete trovare un elenco di utili strumenti online gratuiti che vanno dall'hosting di corsi online allo sviluppo e all'utilizzo di contenuti.

Software gratuito per gestire i corsi online

Zoom

Zoom è probabilmente il software online più popolare sul mercato per organizzare riunioni, corsi e incontri online, soprattutto dall'inizio della pandemia.

Zoom offre ai suoi utenti quanto segue:

- Funzione di chat per chattare con l'intera classe o con singoli studenti.
- Sale riunioni per separare gli studenti in gruppi per le discussioni
- Funzione di condivisione dello schermo per condividere il proprio schermo o consentire agli studenti di condividere il proprio schermo.

Una lavagna integrata con funzioni di testo e disegno da condividere con gli studenti. La versione gratuita consente fino a 100 partecipanti, riunioni individuali illimitate ma un limite di soli 40 minuti per le riunioni di gruppo.

Incontro con Google

Google Meet per gli insegnanti è un'altra applicazione software molto apprezzata dai tutor online, dagli insegnanti virtuali e da chiunque conduca lezioni online, grazie alla sua integrazione con la suite di altre applicazioni di Google, come Google Classroom e Google Drive.

Google Meet offre ai suoi utenti le seguenti opzioni gratuite:

- Condividere lo schermo con gli studenti
- Regolare i layout
- Corsi di gruppo fino a 1 ora
- Conversare con gli studenti nella chatbox
- E altre normali caratteristiche di una piattaforma di videoconferenza virtuale

Chiunque abbia un account Google può creare una riunione video o una classe virtuale con un massimo di 100 studenti (partecipanti) e incontrarsi gratuitamente per un massimo di 60 minuti. Se si tratta di lezioni individuali, è possibile trascorrere insieme fino a 24 ore.

Gotomeeting

Gotomeeting, come si legge sul suo sito web, mette "la classe nei corsi online". Si tratta di un concorrente emergente di alcune grandi piattaforme video, grazie al modo in cui orienta le proprie funzioni per soddisfare gli insegnanti e gli studenti di una classe online.

Con il loro account gratuito, potete aspettarvi:

- URL personali per gli studenti che si uniscono alla classe
- Messaggistica istantanea, condivisione di file e schermo
- Potenti funzionalità mobili per gli studenti
- Interfaccia semplice e pulita con funzioni potenti

Sfortunatamente, la versione gratuita è piuttosto limitata, ma consente di tenere lezioni/riunioni di 40 minuti, ma con un massimo di 3 partecipanti. Gotomeeting free sarebbe perfetto per incontri con 1-3 studenti per brevi sessioni di consulenza.



Attività Software

Carte Boom

Le Boom Card sono attività interattive di autoverifica che forniscono agli studenti un feedback in tempo reale sulle loro risposte.

Ecco come funzionano:

- Creare le Boom Cards in anticipo o utilizzare mazzi precostituiti da altri insegnanti.
- Si utilizza l'opzione di riproduzione rapida (gratuita) e si ottiene un link da inviare agli studenti.
- Agli studenti viene mostrata una domanda alla volta e viene fornito un feedback in tempo reale sulla loro risposta.
- Possono correggersi o semplicemente scartare la carta.
- Con le Boom Card è anche possibile differenziare l'insegnamento e assegnare determinate carte a determinati studenti.

Con la versione gratuita è possibile utilizzare solo l'opzione di gioco veloce e non è possibile tenere traccia dei progressi, ma è possibile effettuare l'aggiornamento in qualsiasi momento con diversi pacchetti di prezzo.

Nearpod

Nearpod consente agli insegnanti di rendere interattiva qualsiasi lezione. Prendete quei noiosi fogli di lavoro e rendeteli divertenti e coinvolgenti. Oppure, inserite video e altri contenuti interattivi nella vostra lezione Nearpod.

Ecco come funziona:

- Creare un account gratuito.
- Sfogliate le migliaia di lezioni di Nearpod nella Nearpod Library o createne di vostre.
- Una volta creata la lezione, basta aggiungere le diapositive come in un qualsiasi software di presentazione.
- La differenza è che invece di aggiungere solo testo o immagini (cosa che si può ancora fare), nearpod offre molte altre opzioni divertenti come quiz, sondaggi e giochi.
- Si dà agli studenti un codice da inserire e poi si è pronti a partire.

La differenza tra la versione gratuita e quella a pagamento di Nearpod è la quantità di spazio di archiviazione disponibile e il numero di studenti che possono iscriversi contemporaneamente.

Google Classroom

Google Classroom è uno strumento tecnologico didattico gratuito che consente di creare una classe online, invitare gli studenti e assegnare i compiti. È anche possibile discutere i compiti con gli studenti online e monitorare i loro progressi.



Strumenti di valutazione online

Quizlet

Quizlet è uno strumento gratuito che aiuta gli insegnanti a creare attività di apprendimento per gli studenti, come flashcard, materiale di studio e giochi a quiz interattivi. L'aspetto sorprendente di Quizlet è che può essere utilizzato a qualsiasi livello e a qualsiasi età. Gli studenti amano la funzione di gioco di Quizlet e voi li aiutate a prepararsi per le verifiche senza nemmeno accorgervene.

Come funziona:

- L'insegnante crea i set di studio per gli studenti.
- Questi set di studio possono essere utilizzati come attività di ripasso o come gioco a quiz per aiutare gli studenti a ripassare in vista di un esame.
- Lo studente può accedere e scegliere il set di studio appropriato, creato dall'insegnante o da altri.

Quizlet consente all'insegnante di:

- Differenziare l'insegnamento con le attività che create.
- Insegnare le competenze collaborative perché gli studenti lavorano insieme
- Aiutare gli studenti a prepararsi per le valutazioni e i test

Kahoot

Kahoot! è una piattaforma di apprendimento basata sul gioco che rende molto semplice per gli insegnanti creare e condividere giochi o quiz di apprendimento in pochi minuti con i loro studenti. Una volta creato un quiz o un gioco Kahoot, si condivide un semplice codice di accesso che consente agli studenti di accedere e partecipare al gioco.

Gli insegnanti possono creare i propri giochi di valutazione o utilizzare le lezioni già pronte di altri insegnanti nella libreria di Kahoot.

Ecco i passi per realizzare la magia nella vostra classe virtuale o online:

- Creare: è possibile progettare il proprio kahoot con immagini e diagrammi per rendere le domande più coinvolgenti e per supportare tutti gli studenti che stanno giocando.
- Giocare - Una volta creato il kahoot, gli insegnanti condividono il PIN unico con gli studenti, che possono partecipare con il proprio dispositivo ovunque si trovino. È preferibile giocare dal vivo in un contesto di gruppo, in una classe o in un'aula virtuale. Tuttavia, gli insegnanti possono anche inviare sfide che i giocatori completano al proprio ritmo (ad esempio, compiti a casa o apprendimento a distanza).
- Condividi - I Kahoots possono essere condivisi con la più ampia comunità di Kahoot, consentendo ad altri di accedere ai vostri Kahoots.

Edpuzzle

Con Edpuzzle è possibile creare lezioni video interattive con note audio, valutazioni e quiz incorporati. Il suo strumento di analisi consente di monitorare come gli studenti guardano i video e se comprendono i contenuti.

Sondaggi freeonlines

Freeonlinesurveys è uno strumento per la creazione di test, sondaggi e moduli online. Potete creare quiz utilizzando il costruttore drag-and-drop e 22 tipi di domande e campi, condividerli con i vostri studenti e membri del personale e analizzare le risposte con il suo strumento di reporting dei dati direttamente dai vostri dispositivi mobili.

Progettare e creare contenuti

Canva

Canva è uno strumento gratuito, anche se ci sono funzioni premium a pagamento, che consente di creare qualsiasi cosa per la vostra classe. Con il suo account gratuito potete creare e progettare tutti i tipi di contenuti da utilizzare con i vostri studenti nella classe virtuale o in quella normale.

Canva consente agli insegnanti di creare:

- Fogli di lavoro
- Piani di lezione
- Presentazioni
- Poster
- Sfondi virtuali (per Zoom, ecc.)
- Documenti
- Curriculum di insegnamento
- Infografiche

...e molto altro ancora!

Google Slides

Google Slides, pur essendo più limitato di Canva, è un altro strumento gratuito e di facile utilizzo che gli insegnanti possono usare per creare lezioni, presentazioni e contenuti per la loro classe.

Parte della suite di applicazioni Google, Google Slides è uno strumento di presentazione basato sul web, simile ad applicazioni come Powerpoint o Keynote. Con un account Google gratuito, avete accesso a Google Slides e potete creare un numero illimitato di presentazioni da utilizzare in classe.

Basta andare su Google Drive e creare una nuova presentazione Google Slide. È possibile scegliere tra i modelli già pronti o crearne uno proprio.

Una volta creato il modello di presentazione, è possibile aggiungerlo:

- Immagini
- Testo
- Audio
- Video
- Forme
- Tavoli
- Grafici
- Diagrammi

È possibile personalizzare il colore, il carattere e tutte le normali funzioni di un programma di presentazione.

Poiché fa parte della suite di Google Apps, è possibile far creare agli studenti le proprie presentazioni in modo collaborativo o individuale. Le diapositive di Google possono anche



essere condivise con altri con estrema facilità, oppure possono essere scaricate come file PDF.

Fonte di contenuti per gli insegnanti

Ted-Ed

Ted-Ed è una piattaforma che consente di creare lezioni didattiche. È possibile costruire una lezione intorno ai contenuti video e creare compiti per valutare la comprensione del materiale da parte degli studenti. È anche possibile utilizzare video già pronti dalla sezione "TED-Ed Originals", appositamente curata, che presenta lezioni realizzate da educatori di tutto il mondo.

Insegnanti di Youtube

Youtube Teachers è un canale youtube che consente di sfruttare i video didattici per ispirare e coinvolgere gli studenti. Contiene oltre 400 playlist di video creati da organizzazioni leader ed esperti del settore come Khan Academy, Ted-Ed e PBS.

Youtube Edu

Youtube Edu è un altro canale youtube educativo che fornisce ampie playlist su vari argomenti, dalla fisica e la chimica al cinema e al public speaking.

Accademia Kahn

Kahn Academy è un'organizzazione educativa no-profit con l'obiettivo di creare una serie di strumenti online che aiutino a educare gli studenti. Contiene brevi lezioni sotto forma di video e il suo sito web include anche esercizi pratici supplementari e materiali per gli educatori. Ha prodotto oltre 8.000 lezioni video che insegnano un ampio spettro di materie accademiche, concentrandosi inizialmente sulla matematica e sulle scienze. Tutte le risorse sono disponibili gratuitamente per gli utenti del sito e dell'applicazione.

Ted Talks

I Ted Talks sono video di esperti del settore e innovatori su scienza, tecnologia, economia e istruzione sottotitolati in oltre 100 lingue. Potete integrare i Ted Talks nelle vostre lezioni per stimolare la creatività e l'innovazione dei vostri studenti.



Google Libri

Google Books è un servizio di Google Inc. che consente di accedere a un numero illimitato di libri e riviste che Google ha scansionato, convertito in testo e archiviato nel suo database digitale. È possibile salvare, inserire nei segnalibri o scaricare i libri relativi ai concetti che si desidera insegnare in classe.



7.4 GUIDA PER UN COLLOQUIO CON IL MENTORE

È importante dedicare un po' di tempo a discutere le questioni riguardanti l'argomento di questo modulo in termini di contesto locale rilevante per l'NQT.

Questa discussione può essere una riflessione ad hoc dopo una lezione specifica o una discussione strutturata e pianificata. Per una valutazione ad hoc dell'uso delle TIC, un elenco di domande fornite di seguito può servire come riferimento:

- Quali TIC ho usato oggi?
- L'uso delle TIC è andato bene?
- Come è stata integrata l'attività TIC nel normale svolgimento della classe?
- Di quali competenze ho bisogno per la buona riuscita dell'attività TIC?
- Come ho fatto a garantire che tutti gli studenti avessero accesso all'attività TIC?
- Quali sono stati i risultati di apprendimento per gli studenti nelle TIC?
- Quali opportunità di valutazione ci sono state?
- In che modo questa esperienza contribuisce alla mia comprensione della capacità di insegnare le TIC nello sviluppo dell'alfabetizzazione?
- Cosa farò la prossima volta?
- Come posso migliorare il mio approccio nella prossima lezione?
- Di quali altri strumenti TIC ho bisogno per migliorare l'integrazione della tecnologia nella scuola?

In un colloquio pianificato, il tutor deve assicurarsi di presentare il contesto scolastico all'NQT. È una grande opportunità utilizzare questo modulo per cercare di motivare gli NQT a condividere più attivamente le loro prospettive, conoscenze ed esperienze.

Una potenziale traccia di discussione:

1. Servizi scolastici (locali, attrezzature, software) relativi alla disponibilità di TIC e accordi comuni, pratica d'uso. (20 minuti)
2. Feedback dell'NQT sulla situazione esistente. Cosa sarebbe più utile per l'aggiunta Qual è la sua esperienza precedente, l'esperienza della formazione iniziale degli insegnanti? (20 minuti)
3. Quali sono alcuni degli strumenti utilizzati dal NQT? È in grado di insegnare qualcosa di pratico, di mostrare come lo usa? Alcuni degli strumenti suggeriti nel modulo sono utili o rappresentano un valore aggiunto al programma di inserimento? (30 minuti)
4. Riflessione congiunta su quali sarebbero i vantaggi e i problemi legati all'uso delle TIC (20 minuti).



8. Opportunità di formazione (possibilità di formazione e miglioramento continuo)

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo?

L'implementazione del modulo **Opportunità di formazione (possibilità di formazione e miglioramento continui)** mira a fornire agli NQT una solida base su cui costruire il proprio sviluppo professionale continuo. Il modulo offre agli insegnanti passi concreti e linee guida che coprono sia i requisiti esterni/amministrativi per la loro progressione, sia gli incentivi interni/psicologici che possono essere utilizzati individualmente, o in collaborazione con altri insegnanti, per stabilire obiettivi realistici da seguire per ogni insegnante.

B. Risultati di apprendimento attesi:

- Gli NQT conosceranno il quadro e le normative nazionali per quanto riguarda le possibilità di formazione continua e di miglioramento.
- Gli NQT conosceranno i requisiti nazionali per la progressione di carriera degli insegnanti.
- Gli NQT saranno in grado di riflettere sulla loro progressione di carriera e di identificare/monitorare concretamente i passi necessari per il loro sviluppo professionale.
- Gli NQT potranno trovare seminari, conferenze e opportunità di formazione che corrispondono alle loro preferenze.
- I mentori svilupperanno un quadro di riferimento attraverso il quale condividere la propria esperienza e gli esempi di buone pratiche.
- I tutor e gli NQT stabiliranno una base comune attraverso la quale comunicare le proprie esigenze, aspettative e piani di sviluppo professionale.

C. Attività, presentazioni e altri materiali inclusi nel modulo

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
8.1 Il quadro nazionale, i requisiti e i regolamenti per lo sviluppo della carriera degli insegnanti	Mentore e NQT	Presentazione	90 minuti	Burocratico/amministrativo
8.2 Modello di discussione con il mentore	Mentore	Guida	30 minuti + 60 minuti di implementazione	Pedagogico/didattico
8.3 Piano di progressione di carriera/modello di questionario di auto-riflessione	NQT	Modello di presentazione/ lista di controllo	60 minuti	Pedagogico/didattico



8.1 Il quadro nazionale, i requisiti e le normative per lo sviluppo della carriera degli insegnanti è un elenco dipendente dal contesto, strutturato come una presentazione con informazioni dettagliate sulle normative nazionali relative alle opportunità di formazione e alle possibilità di formazione e miglioramento continui. Un'attenzione particolare è dedicata alla facilità d'uso delle informazioni fornite: tutti i dati sono presentati in modo semplice ma dettagliato, al fine di ottimizzare l'esperienza dell'utente.

8.2 Piano di progressione della carriera/ questionario di auto-riflessione è un modello concepito come documento ibrido - una lista di controllo con componenti di diario che gli insegnanti possono utilizzare all'inizio della loro carriera (o in fasi successive) per stabilire un piano coerente e concreto per la loro progressione, che copra i principali passi da compiere. Il documento può essere utilizzato autonomamente da un nuovo insegnante, servendo nelle fasi più importanti della sua carriera come strumento di promemoria e di autovalutazione, oltre che come base per discutere della sua carriera con mentori e colleghi. L'idea principale alla base del documento è che un approccio strutturato al percorso di carriera, che includa uno strumento per delineare consapevolmente l'auto-miglioramento, può influenzare positivamente il risultato desiderato.

8.3 Il modello di discussione del mentore è una guida completa per il mentore per riflettere sulle proprie decisioni, piani ed esperienze di carriera e un modello di argomenti/domande per condurre una discussione con l'INQT (dove cercare opportunità, la propria esperienza, le specificità della scuola ecc.) Questo documento è presentato attraverso linee guida non vincolanti, in quanto ogni mentore dovrebbe essere in grado di personalizzare i contenuti forniti in base alla propria esperienza, ma offre anche strumenti concreti per il trasferimento di conoscenze e l'instaurazione di una comunicazione su questo argomento specifico.

D. Suggerimenti per l'implementazione del modulo

Un tutor inizia il lavoro su questo modulo insieme al nuovo insegnante **presentando il quadro nazionale e le normative** (il punto 8.1 potrebbe essere d'aiuto). Questo può essere fatto in un contesto formale, con il tipico approccio ex-cathedra, poiché le informazioni fornite sono rigide e a questo punto non richiedono un lavoro pratico. Il nuovo insegnante può anche esaminare in modo indipendente il primo materiale, ma la sua trattazione con l'aiuto del tutor può contribuire a rendere più agevole la transizione verso l'argomento. In questo modo, il tutor può già valutare in modo informale la conoscenza del nuovo insegnante del contesto fornito. A questo punto, il nuovo insegnante dovrebbe già avere una visione teorica dei principali requisiti e dei passi da compiere per progredire nella propria carriera.

Dopodiché, il segmento più importante del modulo, il piano di progressione della carriera/il modello di questionario di auto-riflessione per il nuovo insegnante (8.3), deve essere compilato dal nuovo insegnante. Questo dovrebbe essere fatto in privato, dando al nuovo insegnante tempo e spazio sufficienti per considerare attentamente le proprie opzioni e per costruire un percorso per se stesso basato sulle proprie preferenze e desideri personali. È importante che questa fase del modulo venga svolta da soli. È anche importante che il nuovo insegnante sia consapevole di come i progressi della carriera possano evolversi e cambiare durante il processo, e che l'abbandono di un obiettivo non implichi la sconfitta - questo è un aspetto da considerare nel materiale successivo del modulo.



Dopo che il nuovo insegnante ha preso conoscenza di tutte le normative nazionali e gli sono state fornite le linee guida formali per il miglioramento della carriera, nonché un processo di auto-riflessione che aggiunge valore intrinseco ai suoi piani, la fase successiva di questo modulo è la discussione con il mentore. Il mentore si prepara a questa discussione studiando e preparando il modello di discussione del mentore (8.2), arricchendo i materiali già forniti con il proprio punto di vista, la propria esperienza e le proprie opinioni. Questa discussione deve essere fatta in privato, con il nuovo insegnante e il mentore che dedicano abbastanza tempo per avere una discussione aperta faccia a faccia. Parte di questo processo può essere anche la valutazione e il feedback del mentore sul questionario sulla progressione di carriera compilato dal nuovo insegnante, ma solo se quest'ultimo si sente a proprio agio nel condividere queste informazioni.



8.1 IL QUADRO NAZIONALE, I REQUISITI E I REGOLAMENTI PER LA PROGRESSIONE DI CARRIERA DEGLI INSEGNANTI

Esistono due documenti principali sui requisiti e i regolamenti per la progressione di carriera degli insegnanti. Il primo documento è la *Legge sull'istruzione nelle scuole primarie e secondarie*, disponibile qui https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html .

Le norme principali sul programma di introduzione degli insegnanti delle scuole elementari e secondarie sono contenute nel *Regolamento sul superamento dell'esame professionale degli insegnanti e dei collaboratori professionali dell'istruzione primaria e degli insegnanti dell'istruzione secondaria*. (disponibile qui https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_05_88_1135.html). Probabilmente ogni altro Paese ha un regolamento simile per il programma di inserimento e per il *superamento dell'esame professionale degli insegnanti*. Dopo un anno di tirocinio in Croazia, il futuro insegnante deve superare l'esame professionale di Stato.

Per gli insegnanti (di tutti i livelli scolastici) l'esame professionale comprende:

- Lavoro scritto (un saggio sulla metodologia di insegnamento della materia insegnata dal docente),
- Preparazione scritta della lezione, svolgimento della lezione e
- Esame orale che comprende la conoscenza della Costituzione della Repubblica di Croazia, la conoscenza delle leggi e dei regolamenti sull'istruzione.

Ci sono molte presentazioni e altri materiali che possono aiutare i futuri insegnanti a prepararsi per condurre il programma di inserimento e sostenere l'esame:

- [Http://www.st-pedagozi.net/wp-content/uploads/2020/01/pripravni%C5%a1tvo-i-stru%C4%8Dni-ispit-2019..pdf](http://www.st-pedagozi.net/wp-content/uploads/2020/01/pripravni%C5%a1tvo-i-stru%C4%8Dni-ispit-2019..pdf)
- [Https://www.azoo.hr/strucni-ispiti/](https://www.azoo.hr/strucni-ispiti/)
- [Https://www.azoo.hr/profesionalni-razvoj/napredovanje-u-zvanje/](https://www.azoo.hr/profesionalni-razvoj/napredovanje-u-zvanje/)
- [Https://www.asoo.hr/profesionalni-razvoj/strucni-ispiti/](https://www.asoo.hr/profesionalni-razvoj/strucni-ispiti/)

Ecco il link per la letteratura:

- [Https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/images/stories/dokumenti/Programski_sadrzaji_njemacki.doc](https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/images/stories/dokumenti/Programski_sadrzaji_njemacki.doc)
- [Http://os-lucac-st.skole.hr/upload/os-lucac-st/images/static3/1406/attachment/Literatura_za_polaganje_strucnoga_ispita_\(3\).pdf](http://os-lucac-st.skole.hr/upload/os-lucac-st/images/static3/1406/attachment/Literatura_za_polaganje_strucnoga_ispita_(3).pdf)
- [Https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/STRUCNI_JESEN_2019/Programski_sadrzaji_njemacki_literatura.doc](https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/STRUCNI_JESEN_2019/Programski_sadrzaji_njemacki_literatura.doc)
- [Http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/ispiti.htm](http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/ispiti.htm)



8.2 MODELLO DI DISCUSSIONE CON IL MENTORE

Questa guida alla discussione aiuterà voi, mentori, a condurre una discussione migliore e più produttiva con il vostro mentee. Di seguito troverete una raccolta di linee guida "morbide" che potrete personalizzare in base al vostro approccio, con alcuni suggerimenti e trucchi che potrebbero rivelarsi utili, ricordandovi che anche voi siete stati un tempo dei novizi e aiutandovi a entrare in contatto con il nuovo insegnante.

Buono a sapersi prima di iniziare:

Durante il primo anno, il nuovo insegnante può attraversare 4 o più fasi:

FASE 1: Anticipazione - La maggior parte, se non tutti, i nuovi insegnanti entrano a scuola per la prima volta con la sensazione di voler fare la differenza, provando eccitazione, ma anche ansia.

FASE 2: Sopravvivenza - Dopo le prime due settimane, dovendo affrontare numerosi nuovi problemi e situazioni, i nuovi insegnanti potrebbero faticare a tenere la testa fuori dall'acqua, sentendo di avere così poco tempo per imparare così tanto.

FASE 3: Disillusione - Dopo un mese o due mesi di lavoro, i nuovi insegnanti sono consumati dal carico di lavoro, i loro ideali di scuola sono influenzati dalla burocrazia e dai compiti amministrativi, forse hanno il morale basso e mettono in dubbio il loro impegno e la loro competenza. La scuola non è come la pensavano.

FASE 4: Ringiovanimento - Dopo che il primo shock è passato, con l'aiuto adeguato del vostro mentore, i nuovi insegnanti iniziano a stabilizzarsi, accettando la loro nuova realtà e pensando alle cose che funzionano e a quelle che devono essere migliorate.

Come il mentore può aiutare i nuovi insegnanti che hanno difficoltà a superare queste fasi:

Iniziare a sostenere le esigenze di basso livello dei nuovi insegnanti, poi quelle di medio livello e infine quelle di alto livello, tenendo conto delle fasi sopra menzionate.

1. Esigenze di basso livello - condividere con loro le informazioni di base, come ad esempio la rilevazione delle presenze, l'apprendimento dei nomi degli studenti, la conoscenza dei nuovi colleghi, l'utilizzo delle attrezzature scolastiche, la gestione delle e-mail, ecc.

2. Esigenze di medio livello: presentategli la vostra esperienza, le vostre idee e le vostre opinioni su come valutate e segnate i voti, come controllate i compiti, come programmate e conducete le conferenze con i genitori, ecc.

3. Esigenze di alto livello: condividete con loro le vostre competenze specifiche e la vostra metodologia di insegnamento, come affrontate i diversi stili di apprendimento, come incorporate il pensiero critico in classe,...

Non dimenticatelo!

- **I buoni mentori hanno buone orecchie:** L'empatia è lo strumento migliore che possiate utilizzare: non potete fornire una buona risposta se non avete ascoltato attentamente la domanda.



- **I bravi mentori incoraggiano la riflessione:** Le semplici domande che iniziano con "Come" e "Perché" possono essere molto utili. Non limitatevi a dare consigli, ma incoraggiate i vostri allievi a riflettere sui problemi.

Altri modi che potrebbero aiutarvi a costruire un legame più forte con il vostro mentee

QUALI SONO GLI ULTERIORI MODI PER ESSERE UN INSEGNANTE MENTORE ECCEZIONALE?

- Costruite prima di tutto un legame, perché i nuovi insegnanti devono sentirsi a proprio agio nel rivolgersi a voi per chiedere assistenza.
- Concentratevi su un solo obiettivo alla volta. Di solito la gestione della classe è al primo posto.
- Trascorrete più tempo possibile con i nuovi insegnanti.
- Prestate molta attenzione, lasciando che i nuovi insegnanti raggiungano le loro conclusioni e comprensioni.
- Riconoscere e apprezzare ogni giorno sia le vittorie maggiori che quelle minori.
- Tracciare il loro sviluppo nella scrittura, in modo che i nuovi insegnanti possano vedere quanto sono migliorati.
- Non abbiate paura di rivelare le vostre debolezze. Condividete le vostre prime esperienze di insegnamento nei vostri racconti.

Come prepararsi a una discussione - rivisitando i propri valori e le proprie opinioni

Attività: Un albero delle idee...

La creazione di un albero delle idee vi permetterà di chiarire le vostre convinzioni e la vostra comprensione di ciò che è il mentoring e di ciò che percepite come mentori. Su un foglio di carta A4 scrivete queste domande:

Che cos'è il mentoring?

Cosa fanno i mentori?

Scrivete tutto ciò che vi viene in mente mentre pensate e affrontate queste domande. Quando non vi viene in mente nient'altro da aggiungere, accanto a ogni voce rispondete alla seguente domanda:

Se questo è ciò che fanno i mentori, cosa significa essere un mentore efficace?

Nel formulare le vostre risposte, considerate le vostre esperienze di mentore o di figlioccio. Nel modo in cui ci avviciniamo alle persone, spesso trasmettiamo indizi sulla nostra posizione. Finché non facciamo luce su di essi, le nostre abitudini e i nostri presupposti possono rimanere nascosti all'interno di questi indizi. Quando reagite ai seguenti suggerimenti, considerate i vostri commenti nel contesto della collaborazione con un insegnante alle prime armi o con un collega con meno esperienza. Chiedetevi:

Dove mi trovo, in relazione a:

- Chi ne sa di più?
- Mostrare, raccontare o...?
- Quale voce ha più peso?
- Chi parla, chi ascolta?



- Lo scopo del tutoraggio?
- Vi è stata fatta una "domanda stupida"?
- Chi stabilisce l'agenda? Chi sceglie il focus?
- Come verranno decise le cose?
- Essere avvicinabili, accessibili e disponibili?
- Come lavoriamo insieme (compresi tempi e luoghi)?

Potete anche porvi le seguenti domande, annotando le risposte e utilizzandole per approfondire le due domande più importanti: *Che cos'è il mentoring? E cosa fanno i mentori?*

- Cosa deve sapere e saper fare/imparare il mio nuovo insegnante (per soddisfare le esigenze dei suoi alunni)?
- Cosa devo sapere e saper fare per aiutare e soddisfare i requisiti di apprendimento dei miei insegnanti principianti?
- Come posso aiutare il mio nuovo insegnante ad ampliare le sue conoscenze e ad affinare le sue pratiche?
- Cosa succede in classe come risultato della mia assistenza allo sviluppo professionale del nuovo insegnante?
- Che effetto ha avuto il mio sviluppo professionale sulla mia pratica e sulla formazione dei nuovi insegnanti?

Discussione con il mentee

Qui vi proponiamo tre approcci alla discussione che potreste condurre con il vostro mentee:

1. Conversazioni sul benessere

Questi dialoghi si concentrano sulla fiducia e sul senso di autoefficacia del nuovo insegnante, rivelano più che altro come si sentono rispetto al loro lavoro e forniscono una solida base per ampliare il concetto di crescita (personale o professionale). I mentori utilizzano questo tipo di comunicazione per capire meglio le opinioni dei colleghi sul loro insegnamento, nonché le loro preoccupazioni e insicurezze. Un dialogo sul benessere può anche indicare come si stanno formando le relazioni con gli studenti e i colleghi, nonché eventuali problemi di gestione del tempo o preoccupazioni. I dialoghi sul benessere si concentrano sul benessere emotivo degli insegnanti principianti nel contesto del loro nuovo lavoro e della "quotidianità" del loro lavoro - un ambiente in cui le pressioni possono aumentare gradualmente o inaspettatamente, rendendo necessari regolari check-in e debriefing. Durante queste interazioni, i mentori dovrebbero spesso simpatizzare con i nuovi insegnanti e trovare metodi per sostenerli e rassicurarli. I mentori fungono da alleati in un ambiente nuovo e forse intimidatorio. All'inizio della carriera di un insegnante, quando l'instaurazione di un rapporto di tutoraggio e la comprensione dell'ambiente di lavoro sono priorità assolute, queste conversazioni sono più comuni. Le domande che potrebbero dare il via a questa discussione possono derivare da quelle che i mentori hanno dovuto prendere in considerazione quando hanno creato il loro "albero delle idee". Chiedete ai mentee cosa pensano delle stesse questioni.

2. Conversazione di brainstorming

Iniziate a studiare il materiale di orientamento o di inserimento della scuola con il vostro nuovo insegnante. Identificate e spiegate tutti i concetti che non sono chiari al nuovo insegnante, quindi create un elenco di altri tipi di informazioni o procedure che il nuovo insegnante potrebbe aver bisogno di conoscere. Chiarite ciò che potete immediatamente, quindi etichettate ogni voce dell'elenco con il nome di una persona che potrebbe conoscere le risposte o che potrebbe aiutare l'insegnante principiante a trovarle.

3. Porre domande chiarificatrici



L'attività di "chiarimento" e di porre domande chiarificatrici è fondamentale per un buon mentoring e può aiutare a rivelare il tipo di assistenza di cui un nuovo insegnante ha bisogno. Un mentoring efficace dipende dall'ascolto e dalla comprensione della persona con cui si lavora. Scrivere ciò che il collega dice vi aiuterà a chiarire; questo vi permetterà di tornare su osservazioni o commenti specifici che potrebbero richiedere ulteriori spiegazioni in futuro. Quando spiega, lo scopo del mentore è quello di essere totalmente presente per il collega e di essere "interessato piuttosto che interessante". Alcune domande di chiarimento possono essere:

- Quando hai detto... a cosa stavi pensando?
- Cosa te lo fa pensare?
- Potrebbe dire qualcosa di più su...?
- Non sono sicuro di aver capito, potrebbe spiegarlo meglio?
- Quale di queste idee (sollevate dal nuovo insegnante) è più importante o urgente per voi?
- Se dovesse scegliere (idee sollevate dal nuovo insegnante), quale di queste sarebbe più utile?

Facendo queste domande, i mentori avranno una conoscenza più approfondita del collega, del suo contesto, delle sue circostanze e delle sue esigenze. Inizialmente, potrebbe essere estremamente difficile porre domande chiarificatrici rispetto a quelle analitiche, critiche o interrogative; lo scopo delle domande chiarificatrici è quello di comprendere meglio qualcosa dalla prospettiva del nuovo istruttore. Le risposte alle domande chiarificatrici possono essere altrettanto illuminanti e vantaggiose per il nuovo collega quanto per voi. Per un nuovo insegnante, le domande chiarificatrici ben formulate dovrebbero portare a intuizioni piuttosto profonde.

Ulteriori letture:

1. Eileen Mooney Cambria, "A Study of the Qualities of Effective Mentor Teachers", Seton Hall University, 2006 <https://core.ac.uk/download/pdf/151532214.pdf>
2. Lauren Gilchrist, "Insegnare ai nostri insegnanti: Il valore del tutoraggio degli insegnanti", Skyward, settembre 2019 <https://www.skyward.com/discover/blog/skyward-blogs/skyward-executive-blog/september-2019/teaching-our-teachers-the-value-of-teacher-mentors>
3. Department of Education and Training, A Teacher's Guide to Effective Mentoring, State of Victoria, 2014 https://education.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0011/427583/2017_teachers_guide_to_effective_mentoring.pdf
4. Sarah Gonser, "Le qualità degli insegnanti mentori eccezionali", Edutopia, 29 luglio 2022 <https://www.edutopia.org/article/qualities-exceptional-mentor-teachers>
5. Gayle Furlow, "Come essere un insegnante mentore eccezionale", teacherready, 28 giugno 2019 <https://www.teacherready.org/exceptional-mentor-teachers/>
6. Larissa Raymond, Jill Flack & Peter Burrows, "A Reflective Guide to Mentoring and being a teacher-mentor", Early Childhood & School Education Group, Department of Education and Training (DET), Victoria, 2016 <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/profdev/Reflectiveguidetomentoringschools.pdf>



8.3 PIANO DI PROGRESSIONE DELLA CARRIERA/MODELLO DI QUESTIONARIO DI AUTO-RIFLESSIONE

Il modello di questionario di auto-riflessione sulla progressione di carriera per i nuovi insegnanti è un modello concepito come un documento ibrido - una lista di controllo con componenti di diario che potete utilizzare all'inizio della vostra carriera (o in fasi successive) per stabilire un piano coerente di progressione, che copra i principali passi da compiere. Potete usarlo in modo indipendente, come strumento di promemoria e di autovalutazione, ma anche come base per discutere della vostra carriera con mentori e colleghi.

Alcune parole di incoraggiamento

Chi pianifica la propria carriera con anni di anticipo e si impegna per realizzarla ha molto più successo di chi non ha una strategia a lungo termine e fa scelte professionali basate solo su incentivi immediati. È preferibile che un individuo sia proattivo nel valutare i propri interessi, punti di forza e debolezze, valutando realisticamente le proprie opzioni e facendo piani pertinenti, piuttosto che essere reattivo e finire in una posizione in cui le sue reali potenzialità non sono realizzate per una serie di ragioni.

Il processo di pianificazione della carriera può essere composto dalle seguenti parti:

- **Cosa voglio e cosa ho da offrire?** Identificate quali variabili sono cruciali per voi, sviluppate un quadro delle vostre priorità in termini di competenze, interessi e ciò che vi ispira, identificate ciò che potrebbe frenarvi e stabilite come colmare eventuali lacune nelle esperienze.
- **Cosa c'è là fuori?** Raccogliere informazioni rilevanti sulla natura delle varie forme di lavoro, sulla varietà delle opportunità di carriera e sulle possibilità di studio e formazione.
- **Concentrarsi sulle opzioni.** Prendere decisioni sicure analizzando le ricerche effettuate sui singoli individui e le loro opzioni.
- **Fare piani.** Stabilire obiettivi a breve e a lungo termine. Essere realistici, considerare il tempo a disposizione, concentrarsi sulle priorità stabilite, suddividere i compiti più importanti e rivedere regolarmente i piani.
- **Realizzazione.** Riflettere sulle competenze e sulle esperienze e mettere in pratica i piani.

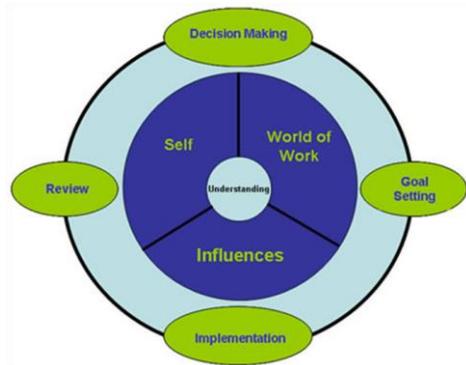


Figura 14: Il modello di pianificazione della carriera proposto dall'Università di Tecnologia del Queensland.

Piano di sviluppo personale

In generale, per sviluppare un piano di sviluppo personale è necessario porsi le seguenti tre domande di base:

1. Dove mi trovo ora?
2. Dove voglio essere?
3. Come posso arrivarci?

Il seguente diagramma di flusso illustra il processo di redazione di un piano di sviluppo:

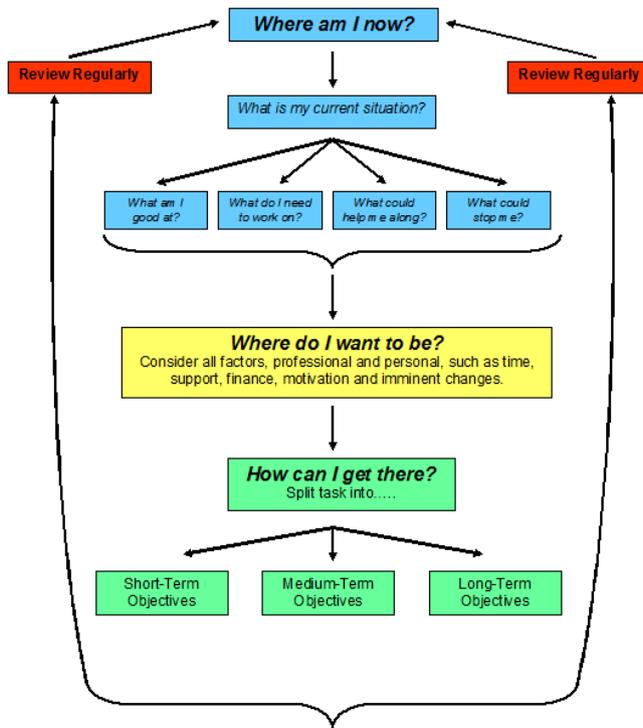


Figura 15: Diagramma di flusso del piano di sviluppo personale

Il prossimo foglio di lavoro può aiutarvi a riflettere sulle vostre competenze, punti di forza, debolezze, motivazioni e preferenze mentre lavorate per sviluppare una bozza di Piano di sviluppo professionale. Prendete un foglio di carta A4 e:

Elencate i vostri punti di forza.

1. Cosa vi piace fare?
2. In quali settori eccellete?
3. Cosa vi rende orgogliosi a livello professionale?
4. Che cosa avete fatto di veramente buono l'anno scorso?

Elencate tutti i vostri punti di forza in un elenco puntato di dichiarazioni di forza come questo:

- Eccello in:
- Mi sento capace quando:
- I miei principali punti di forza sono:

Elencate le aree di miglioramento.

1. Cosa detesta fare?
2. Quali compiti rimandate?



3. Cosa vi costa più fatica completare con precisione?
4. Quali errori avete commesso l'anno scorso?

Elencate tutte le vostre opportunità di sviluppo in un elenco puntato di dichiarazioni di forza come questo:

- Voglio migliorare:
- Vorrei migliorare il mio:
- Devo imparare a eccellere:

Elencate le vostre ambizioni specifiche:

1. Quali sono le aree della mia professione che mi interessano di più?
2. Quali sono le opzioni che posso esplorare?
3. In quale direzione vorrei crescere?

Elencate le vostre ambizioni con affermazioni positive:

- Sono interessato a... E il modo per arrivarci è...
- Le opzioni che vorrei esplorare sono...
- Le direzioni che vorrei coltivare sono...
-

Alla fine, rispondete alle seguenti domande:

Quali sono i suoi obiettivi di carriera a breve, medio e lungo termine?

Cosa siete disposti a fare nei prossimi 1-2 anni per raggiungere i vostri obiettivi professionali?

Altro sulla riflessione

La riflessione, spesso chiamata introspezione o autoriflessione, è l'esame delle proprie idee ed emozioni. Consente una riflessione approfondita su eventi precedenti o presenti e la definizione di obiettivi per il futuro. È uno strumento potente per la scoperta di sé e il progresso in diversi ambiti. I professionisti possono acquisire una conoscenza delle loro motivazioni di fondo attraverso l'autoriflessione, consentendo loro di prendere decisioni di carriera più sagge e di collaborare più efficacemente con gli altri. L'esame delle domande di riflessione può insegnare a riflettere sulle proprie emozioni ed esperienze in modo da contribuire alla propria crescita personale e professionale. L'autoriflessione consente di valutare le proprie idee e di generare una conversazione interiore che dà forma alla propria visione del mondo e alle proprie interazioni. La riflessione può richiedere tempo, ma è essenziale per il vostro sviluppo personale e professionale. I possibili vantaggi della contemplazione sono

- Ridurre i pensieri negativi
- Aumentare la comprensione di se stessi e dei propri collaboratori
- Enfatizzare i punti di forza e migliorare i punti deboli
- Chiarire le intenzioni per il proprio tempo e i propri talenti
- Definire gli obiettivi professionali ed essere strategici con le opportunità di crescita
- Sviluppare le capacità di pensiero creativo
- Incoraggiare il coinvolgimento nei processi di lavoro
- Costruire la fiducia

Suggerimenti per una pratica di autoriflessione



Ecco alcuni di questi consigli per aiutarvi a iniziare una pratica di auto-riflessione:

- **Fate più domande su "cosa".**

Spesso le domande "cosa" sono più obiettive, il che può essere fondamentale quando si cerca di individuare le aree di miglioramento. L'obiettività vi permette di concentrarvi sulle prospettive del vostro lavoro e di anticipare il futuro con ottimismo ed entusiasmo. Questo tipo di domande incoraggia inoltre a pensare in modo più ottimistico e può aiutare a identificare i propri successi precedenti.

- **Preparatevi al successo**

Dedicare intenzionalmente del tempo alla contemplazione. Quando rispondete alle domande di riflessione, cercate di essere il più sinceri possibile. Inoltre, non è necessario dedicare molto tempo alla riflessione iniziale. Una pratica di contemplazione di cinque minuti può comunque fornire dei vantaggi.

- **Tenete un registro delle vostre riflessioni**

Tenere un quaderno di auto-riflessione può essere una componente preziosa di qualsiasi pratica di riflessione. Anche se le annotazioni sono brevi, cercate di mantenere una pratica regolare del diario. Potete anche utilizzare strategie come la scrittura libera, la compilazione di elenchi e gli scarabocchi sul quaderno per aiutarvi a elaborare le domande di riflessione. Un diario è anche uno strumento utile per monitorare i propri miglioramenti nel tempo.



9. Gestione della classe e impostazione della disciplina

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo?

La gestione delle classi diventa una sfida complessa a causa delle caratteristiche di ciascuna di esse. Gli insegnanti devono quindi adottare strategie educative e didattiche efficaci che rispondano ai bisogni di tutti gli studenti e che siano la manifestazione di una scuola capace di offrire esperienze di qualità, di motivare e di garantire lo sviluppo ottimale di ogni studente nel rispetto delle regole della convivenza civile. Per questo motivo, il modulo 9 consente alle scuole secondarie di primo grado di disporre di un quadro di riferimento contestualizzato e valido per la previsione e la soluzione di problemi comuni. In particolare, i nqt saranno in grado di padroneggiare tutti gli aspetti della gestione psicologica e didattica dell'aula.

B. Risultati di apprendimento attesi:

- I nuovi insegnanti, spesso grazie al supporto dei mentori, conosceranno e apprenderanno le soft skills essenziali associate alla professione di insegnante.
- I bambini impareranno a gestire le regole e le situazioni all'interno dell'ambiente scolastico.
- Sia gli nqt che i mentori impareranno a stabilire obiettivi e a pianificare attività extracurricolari.
- Gli NQT e i tutor seguiranno la guida metodologica del microteaching per identificare gli aspetti della formazione NQT che richiedono un'azione correttiva.
- I partecipanti impareranno a interagire con gli studenti attraverso approcci pedagogici adeguati e discuteranno con il tutor scenari di interazione specifici.

C. Attività, presentazioni e altri materiali inclusi nel modulo:

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
9.1 Guida per la presentazione al mentore di varie norme e regolamenti	Mentore e/o NQT	Presentazione/guida per la discussione	1h	Pedagogico/didattico
9.2 (Auto)valutazione della gestione della classe	Mentore e NQT	Valutazione, modulo per l'osservazione, modulo per la pianificazione.	1h	Pedagogico/didattico
9.3 Scenari di potenziali interazioni con gli studenti per la discussione su una gestione efficace	Mentore e NQT	Guida alla discussione, studio di caso	1h	Pedagogico/didattico
9.4 Guida per l'instaurazione del rapporto con gli studenti	NQT	Autoapprendimento con questionario	1h + 1h	Pedagogico/didattico
9.5 Elenco delle attività di osservazione (microinsegnamento)	Mentore	Presentazione	1h + 1h	Pedagogico/didattico



9.1 Guida per la presentazione al mentore di varie norme e regolamenti serve come strumento per guidare il mentore nella spiegazione delle norme e dei regolamenti scolastici, fornendo alcuni suggerimenti per sostenere la discussione. La discussione deve essere radicata nella realtà dell'ambiente locale. Al termine della sessione, segue il punto 9.2, strettamente correlato.

9.2 L'autovalutazione della gestione dell'aula serve come guida alla riflessione per identificare i punti di forza e di debolezza dell'NQT. Il documento include anche un modulo che potrebbe essere utilizzato dal tutor durante l'osservazione dell'NQT nella pratica e un modulo per sostenere il tutor nell'aiutare l'NQT a definire il piano d'azione in termini di miglioramento della gestione dell'aula in base allo stadio iniziale percepito determinato dal questionario, dalle osservazioni e dalla discussione.

9.3 Scenari di potenziali interazioni tra studenti per una discussione sulla gestione efficace è un modello per una discussione tra tutor che fornisce alcuni contenuti teorici sull'interazione in classe e fornisce 4 scenari che servono come punto di partenza in una potenziale conversazione.

9.4 La Guida per l'instaurazione della relazione con gli studenti illustra i vari tipi di relazione con gli studenti e definisce le linee guida di comportamento per migliorare tale relazione. Inoltre, l'uso dello strumento "scala di relazione studente-insegnante (STRS)", che fa parte della guida, consentirà al NQT di conoscere in dettaglio la qualità della relazione con ogni studente e permetterà al tutor di individuare le aree critiche che necessitano di maggiore attenzione.

9.5 Elenco delle attività di osservazione (microinsegnamento) è una presentazione di una metodologia intesa come strumento per fornire al tutor le linee guida per l'osservazione (e il successivo resoconto) delle prestazioni del NQT durante una delle sue lezioni (o lezioni simulate). Si raccomanda di seguire i passi indicati e di analizzare i punti di forza o di debolezza del NQT seguendo le domande indicate. Può essere utilizzato anche per esaminare aree diverse dalla gestione della classe.

D. Suggerimenti per l'implementazione del modulo

Il modulo **Gestione dell'aula** richiede, per lo sviluppo e l'implementazione delle attività progettate, sia l'autoapprendimento da parte dell'NQT, da convalidare poi attraverso i vari moduli di valutazione raccomandati, sia attività di condivisione pratica con il tutor. In particolare, le attività progettate per lo sviluppo delle soft skills e per il microinsegnamento richiedono formalmente la compresenza di entrambe le parti. Pertanto, suggeriamo di sviluppare queste attività insieme agli altri moduli durante le giornate di workshop.

L'attività iniziale del modulo dovrebbe essere l'autovalutazione delle capacità del NQT nella gestione della classe (9.2). Questa autovalutazione può essere integrata dal modulo di osservazione riportato nella stessa appendice. Dopo che il NQT ha completato il questionario, dovrebbe seguire un incontro con il tutor per discutere i risultati secondo le istruzioni. Il tutor può prepararsi utilizzando anche la presentazione teorica/guida per la discussione sulla gestione della classe (9.1). Si consiglia di eseguire questa procedura all'inizio e alla fine del programma di inserimento o in varie fasi per monitorare i progressi.



Le seguenti attività dovrebbero essere svolte dal NQT con il supporto del tutor. La parte del piano d'azione del paragrafo 9.2 può servire come modello per evidenziare i passi che il NQT vorrà compiere nel periodo successivo. Nel seguire l'attuazione del piano d'azione, il tutor può utilizzare la metodologia del microinsegnamento presentata nel paragrafo 9.5.

Per approfondire ulteriormente il tema della gestione della classe, l'appendice con gli scenari forniti (9.3) può essere un buon punto di partenza per un'ulteriore discussione tra il tutor e il NQT. In particolare, il NQT dovrebbe leggere e analizzare i tipi di interazioni all'interno dell'ambiente scolastico e discutere con il tutor i modelli di interazione e l'identificazione di azioni correttive adeguate per ogni contesto. Sarebbe ancora più opportuno se il tutor adattasse gli scenari al contesto.

Un valore aggiunto per l'auto-esame dell'NQT in questo modulo è la guida per stabilire relazioni con gli studenti (9.4). Sebbene i contenuti della guida possano essere discussi anche con il tutor, i materiali sono preparati per un lavoro indipendente da parte del NQT. Sugeriamo che i NQT svolgano questa attività in modo totalmente indipendente e analizzino le relazioni concrete con 3 studenti diversi. Poi, in base ai risultati ottenuti, si può procedere nuovamente con la discussione mirata con il tutor analizzando eventuali punti di forza o di debolezza.

E. Link utili

Competenze interpersonali e comunicative (comunicazione efficace)

<https://edtechreview.in/trends-insights/insights/1781-importanza-tips-e-di-comunicazione-tra-docente-e-studente>

Abilità comunicative - video di formazione per insegnanti:

<https://www.youtube.com/watch?V=dfqwz6m9wlm>

Gestione pratica della classe - American Psychological Association:

<https://www.youtube.com/watch?V=ycetwg43kry>

Il progetto europeo **Moving into Soft Skills** offre un quadro di riferimento per lavorare e sviluppare le Soft Skills attraverso pratiche incarnate, somatiche e di movimento.

Progetto UE UMJ - Understanding my journey, che mira ad aiutare i giovani a sviluppare le loro competenze trasversali e ad aumentare le loro possibilità di impiego futuro.



9.1 GUIDA PER LA PRESENTAZIONE DA PARTE DEL TUTOR DELLE VARIE NORME E REGOLAMENTI PER LA GESTIONE DELLA CLASSE

Introduzione

Questo documento serve come guida per le attività potenzialmente regolamentari in classe che il tutor dovrà compilare e presentare. Nello specifico, la guida è organizzata in due sezioni. Nella prima, vengono identificate le caratteristiche e l'applicazione delle regole della classe, concentrandosi sulle azioni correttive per i comportamenti scorretti. Nella seconda sezione vengono definite le procedure d'aula.

Questo documento fornisce un'ampia panoramica su vari aspetti della gestione di una classe, ma deve sempre essere adattato per essere utilizzato in un contesto concreto. Il tutor deve includere la propria esperienza personale, dettagliare i potenziali accordi già in essere a livello scolastico e basare la discussione sulle esigenze concrete dell'NQT.

Definizione delle regole di classe

Le regole della classe sono affisse in modo ben visibile e vengono ricordate quando si discute del comportamento in classe. Le linee guida sono principi generali che guidano gli atteggiamenti e il comportamento degli studenti. Se esistono aspettative o linee guida per il successo a livello scolastico, queste vengono utilizzate anche in classe. Gli studenti sono in grado di identificare le linee guida quando gli viene chiesto di descriverne il significato. Pertanto, è utile stabilire aspettative positive su ciò che gli studenti devono fare per avere successo a scuola.

Caratteristiche che le regole di classe dovrebbero avere:

- Dovrebbero affrontare i comportamenti scorretti più frequenti
- Sono preferibili da tre a sei regole
- Affiggere le regole e farvi riferimento quando necessario
- Decidere in anticipo le conseguenze
- Insegnarli e rivederli all'inizio dell'anno.
- Dimostrare e insegnare le regole all'inizio dell'anno e dopo le pause significative.
- Impartire le conseguenze con calma e coerenza.

Allo stesso modo, viene identificata e insegnata agli studenti la gerarchia delle conseguenze delle violazioni delle regole. Le violazioni delle regole e i comportamenti scorretti vengono corretti in modo coerente, breve e immediato:

1. Nella mia classe, quando una regola viene infranta, si agisce in questo modo:
2. Lo studente viene reindirizzato e gli viene ricordata la regola.
3. Lo studente viene nuovamente ammonito.
4. Il posto dello studente viene cambiato.
5. Lo studente viene messo in punizione e viene contattato il genitore. L'insegnante mette in punizione lo studente.
6. Se il comportamento continua, viene redatto un rapporto.

Ulteriori suggerimenti in merito al comportamento scorretto corretto:

- Interagire con lo studente solo brevemente al momento del comportamento scorretto, senza discutere. Decidere se utilizzare conseguenze progressive o non progressive.
- Quando si reagisce a un comportamento scorretto nelle prime fasi, non è necessaria una risposta pre-pianificata. Si può reagire utilizzando la gestione della vicinanza, rimproveri verbali delicati, discussioni, contatti con la famiglia o elogi per gli studenti che si comportano in modo responsabile. Si può ricorrere a reazioni emotive e all'umorismo, ma con attenzione e parsimonia.



- Quando si tratta di un comportamento cronico scorretto, è bene pianificare in anticipo le conseguenze. In caso di comportamento scorretto grave, rivolgersi all'ufficio.

Procedura in classe

Le aspettative sono presentate in forma scritta e comunicate agli studenti prima di ogni attività.

Insegnare agli studenti le aspettative CHAMPS per ogni attività:

- **Conversazione**
In quali circostanze, se mai, gli studenti possono parlare tra loro durante l'attività?
- **Aiuto**
Come fanno gli studenti a ottenere una risposta alle loro domande durante l'attività?
Come fanno a ottenere l'attenzione dell'insegnante?
- **L'attività**
Che cos'è l'attività? Qual è il suo obiettivo/prodotto finale?
- **Movimento**
In quali circostanze, se mai, gli studenti possono muoversi durante l'attività? Ad esempio, possono temperare una matita?
- **Partecipazione**
Qual è il comportamento adeguato degli studenti durante il lavoro per dimostrare la loro piena partecipazione?

Inizio e fine delle routine

- Routine per l'ingresso degli studenti nella stanza:
 - Posizionarsi nel corridoio davanti alla porta dell'aula e salutare gli studenti.
 - Se uno studente è arrabbiato o si comporta male, intervenire prima che entri in classe.
 - Chiedete agli studenti di recarsi immediatamente ai posti o ai banchi loro assegnati, dove devono svolgere un lavoro produttivo.
 - Decidete se gli studenti possono parlare, con chi, di cosa, a che volume e per quanto tempo durante questo tempo. Decidete anche se possono alzarsi dalla sedia e, in caso affermativo, per quale motivo. Insegnate le aspettative agli studenti.
- La procedura che prevede l'impegno didattico degli studenti durante la rilevazione delle presenze e la conduzione del bus di apertura:
 - Durante la presenza, gli studenti hanno bisogno di un compito su cui lavorare esposto alla lavagna o su una lavagna luminosa.
 - Fate sedere gli studenti nei posti assegnati e prendete le presenze facendo riferimento alla tabella dei posti.
- Procedura per la gestione delle assenze e degli studenti in ritardo:
 - Quando gli studenti sono assenti, è loro responsabilità scoprire cosa hanno perso. Hanno molti modi per farlo. Possono controllare la lavagna, che contiene il programma della settimana. Possono chiedere a un amico, possono chiedere all'insegnante e possono accedere al mio sito web, che aggiornano quotidianamente con i compiti in classe e a casa.
 - Quando gli studenti sono in ritardo, registro il ritardo in sinergia. Dopo tre ritardi, ho una conversazione con lo studente per cercare di risolvere il problema alla



radice, e viene assegnata una punizione. Se il ritardo continua, viene emesso un richiamo e viene fatta una telefonata a casa.

- Procedura per trattare con gli studenti che arrivano in classe senza il materiale necessario:
 - Assicuratevi che gli studenti sappiano esattamente quali materiali sono necessari ogni giorno.
 - Gli studenti devono disporre di una procedura per procurarsi il materiale senza disturbare l'insegnante o le lezioni. Tra le opzioni vi è quella di chiedere a un vicino, di recarsi in un punto specifico dell'aula per prendere in prestito il materiale (chiedendo allo studente di lasciare un "deposito" come una borsa per i libri, in modo che il materiale preso in prestito venga restituito), oppure di tornare al proprio armadietto.
 - Stabilire una conseguenza se lo studente deve interrompere le lezioni per prendere il materiale dall'insegnante. In genere, il tempo dovuto è efficace (ad esempio, si deve all'insegnante un minuto della pausa pranzo) o si assegna un ritardo se lo studente deve andare al suo armadietto per prendere il materiale.
- Procedura di gestione degli studenti che rientrano dopo un'assenza:
 - Create un sistema che permetta allo studente di raccogliere il lavoro e i compiti e di consegnare il lavoro di recupero senza rubarvi tempo.
 - Un sistema efficace è quello di utilizzare due cestini, uno con l'etichetta "Assenti, cosa si è perso" e l'altro "Assenti, compiti, in".
 - Decidete quanti giorni sono concessi allo studente per recuperare il lavoro perso. Considerate di concedere un numero di giorni per completare il lavoro perso pari al numero di giorni di assenza da scuola.
- Routine per la conclusione della giornata/classe:
 - Assicuratevi che gli studenti non se ne vadano finché non hanno organizzato il loro materiale, pulito e ricevuto un adeguato feedback positivo e correttivo. Concludete ogni lezione o giornata con una nota positiva.
 - Per gli studenti delle elementari e delle medie possono essere necessari da cinque a dieci minuti per concludere, mentre per una classe di base delle medie/superiori può essere sufficiente un minuto.
- Procedura di licenziamento:
 - Stabilite che l'insegnante congeda la classe quando la stanza è silenziosa e la routine di fine lezione è stata completata. Spiegate agli studenti che la campanella non chiude la classe.
 - Congedare gli studenti della scuola primaria per file. Se gli studenti più grandi si affrettano a uscire, congedateli per file.

Gestione del lavoro degli studenti

- Procedure per l'assegnazione dei compiti in classe e a casa:
 - Progettare un luogo permanente dove gli studenti possano trovare facilmente le informazioni sul lavoro e sui compiti. Si può scegliere di scrivere sulla lavagna, sulla lavagna luminosa o di distribuire un foglio con i compiti. Mantenete i compiti affissi durante la giornata.
 - Includere promemoria giornalieri sui compiti a breve e a lungo termine (ad esempio, "Il progetto di scienze deve essere consegnato lunedì e dovrete aver finito la prima bozza").



- Insegnare agli studenti a scrivere i compiti sul quaderno e a metterli in un posto coerente (per esempio, un raccoglitore a tre anelli o un'agenda). Mostrate esempi di come dovrebbe essere il foglio dei compiti.
- Mettete una copia del compito giornaliero nel cestino "Assenti, cosa vi siete persi".
- Procedure per la raccolta dei lavori completati:
 - Se possibile, raccogliete personalmente il lavoro di ogni studente. Questo vi permette di fornire silenziosamente un feedback positivo e di sapere subito chi non ha fatto il lavoro. Mentre raccogliete il lavoro, assicuratevi che gli studenti stiano facendo qualcosa di utile.
 - Per gli studenti che non hanno completato il lavoro, stabilire una procedura in base alla quale devono parlare con l'insegnante in un secondo momento del motivo per cui non hanno svolto il lavoro.
 - Un'opzione per gli studenti più grandi è quella di far mettere i lavori completati in un cestino e di far segnare il proprio nome su un foglio di compiti o su una tabella a muro.
- Procedure per la tenuta dei registri e la fornitura di feedback agli studenti:
 - Gli studenti devono ricevere regolarmente un feedback settimanale sul completamento del loro lavoro (per tutti i gradi) e sullo stato attuale dei voti.
 - Per tenere traccia del lavoro dello studente si può utilizzare un registro dei voti accurato e completo o un registro dei voti al computer. Se uno studente è indietro di un determinato numero di compiti (ad esempio, da tre a cinque), inviate una lettera a casa o chiamate la famiglia.
 - Per le classi che necessitano di un'elevata strutturazione, mantenere un grafico che illustri il tasso di completamento del lavoro da parte dell'intera classe. Il grafico fornisce un feedback quotidiano alla classe. Un premio intermittente per la classe che migliora o mantiene un certo tasso di completamento può essere un rinforzo efficace.
- Procedure e politiche per la gestione dei compiti in ritardo o mancanti:
 - Assegnare una lieve penalità per i compiti consegnati in ritardo (ad esempio, il 10% in meno del voto).
 - Stabilite una scadenza per l'accettazione dei lavori in ritardo (ad esempio, entro una settimana dalla data di scadenza).
 - Stabilire quanti compiti in ritardo saranno accettati durante un periodo o un semestre. Condividere la politica con la famiglia.



9.2 (AUTO)VALUTAZIONE DELLA GESTIONE DELLA CLASSE

Per compilare il modulo di autovalutazione, l'NQT deve seguire le istruzioni riportate di seguito. Le 10 pratiche che compaiono nello strumento sono tratte da strategie di gestione della classe basate su evidenze scientifiche.

1. Valutate voi stessi su ciascuno degli elementi.
2. Potreste essere molto specifici ed esaminare concretamente una delle lezioni concrete (soprattutto per il conteggio del rapporto positivo/negativo). Se decidete di essere specifici per la lezione, dovrete indicare come avete deciso/contato (ad esempio, utilizzando un osservatore, mettendo le fiches nel grembiule).
3. La scala da 0 a 3 rappresenta un continuum:
 - 0 = Non ho ancora implementato - l'elemento descritto non fa parte del mio piano di gestione.
 - 1 = Ho fatto alcuni tentativi di implementazione, ma nel complesso il mio sforzo non è stato forte o sostenuto.
 - 2 = Ho pianificato e attuato, ma ho faticato a portare avanti il progetto o a migliorarlo. La mia pianificazione iniziale avrebbe potuto essere migliore.
 - 3 = Sì, ho attuato e seguito la strategia, monitorandola e migliorandola secondo le necessità.
4. Dopo aver completato la valutazione, sommare i punti totali per ciascuna delle 10 aree o categorie. Dividere per 3 per ottenere una media.

Le istruzioni del tutor per il dibattito dopo la compilazione del questionario sono elencate di seguito. Per avere un'idea ancora più precisa dello stato di fatto della gestione della classe da parte dei NQT, si possono condurre alcune osservazioni utilizzando la scheda di registrazione della gestione della classe da parte dei NQT che fa parte di questo documento (9.2).

1. Identificare le aree di forza dell'NQT. Pianificare i modi per mantenere queste aree di forza.
2. Per le aree che l'NQT ha giudicato non forti, decidete insieme per quali aree l'NQT potrebbe scrivere degli obiettivi.
3. Per ogni obiettivo (non più di 2 alla volta) scrivete le azioni specifiche (uso di strategie) che il NQT intraprenderà per aiutarlo a raggiungere gli obiettivi. Includere il comportamento specifico, la frequenza e la durata (ad esempio, salutare gli studenti (tutti e ciascuno) per nome alla porta prima di ogni periodo per 3-4 settimane).

(Per tutto questo si può utilizzare il modello di piano d'azione che si trova nell'ultima parte di questo documento (9.2)).



Teacher _____		Data _____	
Mentor _____		_____	
Conteggio dei contatti positivi con gli studenti	Totale	Conteggio dei contatti negativi degli studenti	Totale
Rapporto ⁴ di positivi e negativi: _____ a 1			

Pratica di gestione della classe	Valutazione 0=No 3=Si
1. Massimizzare la struttura e la prevedibilità dell'aula.	/9
A) Stabilisco e insegno esplicitamente le procedure agli studenti.	0 1 2 3
B) Organizzo la mia stanza in modo da massimizzare la vicinanza (tra insegnante e studente) e ridurre al minimo l'affollamento e la distrazione.	0 1 2 3
C) Supervisiono attivamente (mi muovo, interagisco, rinforzo).	0 1 2 3
2. Stabilire, insegnare e dichiarare positivamente le aspettative della classe.	/9
a) Le mie regole sono indicate come "fare" invece che come "no" o "non fare".	0 1 2 3
b) Coinvolgo attivamente gli studenti nella definizione delle regole della classe.	0 1 2 3
c) Insegno e ripasso esplicitamente queste aspettative o "regole" della classe nel contesto delle routine.	0 1 2 3
3. Gestire il comportamento attraverso una didattica efficace	/12
a) Conduco transizioni fluide ed efficienti tra le attività.	0 1 2 3
b) Sono preparato per le lezioni/attività (attività di riempimento, materiali pronti, presentazione fluente, indicazioni chiare).	0 1 2 3
c) Fornisco una spiegazione chiara dei risultati/obiettivi.	0 1 2 3

⁴ Per calcolare, dividere il numero di positivi per il numero di negativi.



d) Concludo le lezioni/attività con un feedback specifico.	0 1 2 3
4. Coinvolgere attivamente gli studenti in modi osservabili	/9
A) Durante l'insegnamento, ottimizzo molteplici e varie opportunità di risposta per ogni studente.	0 1 2 3
B) Coinvolgo i miei studenti in modi osservabili durante l'insegnamento diretto dall'insegnante (ad esempio, utilizzo schede di risposta, risposte corali, voti e altri metodi).	0 1 2 3
C) Verifico spesso la comprensione degli studenti.	0 1 2 3
5. Valutare l'istruzione	/9
a) Alla fine dell'attività, so quanti studenti hanno raggiunto l'obiettivo.	0 1 2 3
b) Fornisco tempo supplementare e assistenza agli studenti che hanno difficoltà.	0 1 2 3
c) Considero e annoto i miglioramenti necessari (alla lezione) per la prossima volta.	0 1 2 3
6. Massimizzare le interazioni positive	/9
a) Mantengo un rapporto di 4:1 di interazioni positive.	0 1 2 3
b) Interagisco positivamente con ogni studente in media almeno 2-3 volte all'ora.	0 1 2 3
c) Dopo aver corretto le violazioni delle regole, uso il riconoscimento e il rinforzo positivo per il rispetto delle regole.	0 1 2 3
7. Utilizzare un continuum di strategie per riconoscere il comportamento appropriato.	/9
A) Fornisco un riconoscimento contingente specifico e immediato per i comportamenti accademici e sociali (ad esempio, il rispetto delle aspettative).	0 1 2 3
B) Utilizzo anche diversi sistemi per riconoscere il comportamento adeguato (reazione dell'insegnante, contingenze di gruppo, contratti di comportamento o sistemi di gettoni).	0 1 2 3
C) Uso strategie di rinforzo differenziale per affrontare i comportamenti problematici.	0 1 2 3
8. Utilizzare un continuum di strategie per rispondere a un comportamento inappropriato.	/9
A) Fornisco correzioni specifiche, contingenti e brevi (indicando il comportamento atteso) per gli errori accademici e sociali.	0 1 2 3



B) Inoltre, utilizzo la procedura meno restrittiva per scoraggiare il comportamento inappropriato (non verbale, vicinanza, reazione dell'insegnante, ripetizione dell'insegnamento, ecc.	0 1 2 3
C) Rispondo ai comportamenti inappropriati in modo calmo, emotivamente obiettivo e professionale.	0 1 2 3
9. Sviluppare relazioni di cura e sostegno	/12
A) Imparo e uso i nomi degli studenti entro la fine della seconda settimana.	0 1 2 3
B) Utilizzo attività esplicite per conoscere gli studenti.	0 1 2 3
C) Comunico con gli studenti/famiglie prima dell'inizio della scuola e mantengo contatti frequenti.	0 1 2 3
D) Mi rivolgo agli studenti con dignità e rispetto, anche quando li correggo!	0 1 2 3
10. Insegnare la responsabilità e offrire agli studenti l'opportunità di contribuire al buon funzionamento della classe.	/12
A) Utilizzo le procedure generali della classe e i lavori degli studenti per aumentare la loro responsabilità.	0 1 2 3
B) Fornisco agli studenti strategie di autocontrollo e di autocontrollo.	0 1 2 3
C) Fornisco istruzioni sulle abilità sociali e strategie di risoluzione dei problemi.	0 1 2 3
d) Fornisco attività specifiche per consentire agli studenti di conoscersi e di risolvere i problemi in modo collaborativo.	0 1 2 3



Scheda di registrazione per la gestione della classe da parte di NQT

Nome NQT:				
Data:		Giorno della settimana:		
Contesto (soggetto, dopo pranzo):				
Ora di inizio dell'osservazione:		Fine dell'osservazione:		
Tempo	Contesto (include la situazione)	Comportamento dell'insegnante	Risposta dello studente	Discussione
10.10	<i>Studenti che entrano in classe</i>	<i>Insegnante impegnato in "chiacchiere" con vari Gli studenti si riempiono man mano che la classe si riempie. Non passa troppo tempo Con uno studente qualsiasi</i>	<i>Gli studenti rispondono - A volte la risposta Sembra amichevole; altro A volte sembra un po' "scontroso"</i>	<i>Un buon modo per percepire il "umore" degli studenti come Entrano nella stanza; anche un modo di costruire Relazioni; ma per essere Per poterlo fare, l'insegnante deve avere una preparazione Già fatto</i>
1. Riassunto della discussione con il tutor (fatto da NQT)				
2. Riflessione personale dell'NQT.				



--

Modello di piano d'azione

Area di forza attuale	Strategie di manutenzione	Data di inizio Data di valutazione
Obiettivi di miglioramento	Strategie di miglioramento (passi d'azione specifici)	



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LOOP - Sviluppo continuo degli insegnanti sul piano personale, professionale e sociale
attraverso programmi innovativi di inserimento tra pari



9.3 SCENARI DI POTENZIALI INTERAZIONI CON GLI STUDENTI PER LA DISCUSSIONE SU UNA GESTIONE EFFICACE

Le principali forme di interazione durante una lezione

Sapere quando e come variare le strategie di interazione in classe è un'abilità essenziale per un insegnante. Quando è fatta bene, fa fiorire una lezione elevandola al massimo della sua potenza; quando è fatta male o del tutto tralasciata, questa modalità porterà quasi inevitabilmente a rovinare una lezione altrimenti ben congegnata.

Ci sono quattro forme principali di interazione durante una lezione:

- *Dall'insegnante al gruppo classe (T-C)*
- *Gruppo classe a insegnante (C-T)*
- *Lavoro a coppie (S-S)*
- *Lavoro di gruppo (Ss-Ss)*

È bene tenere presente che i diversi metodi di interazione supportano le diverse attività che possono essere svolte in classe. Ad esempio, supponiamo che gli studenti stiano svolgendo un'attività di produzione scritta di gruppo. In questo caso, si dovrebbero preferire i piccoli gruppi, ma il C-T potrebbe essere il modo più appropriato per stimolare le conoscenze pregresse e anticipare alcuni concetti. Cambiare la strategia di interazione è molto importante per cambiare il ritmo della lezione, evitando l'appiattimento e mantenendo gli studenti stimolati. Inoltre, è fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi della lezione. Ad esempio, permettere temporaneamente agli studenti di sostituirsi all'insegnante (S-Ss) può essere molto produttivo per far emergere eventuali dubbi.

Inoltre, è possibile discutere nel dettaglio come dovrebbe essere il ruolo autorevole dell'insegnante. Infatti, mentre il discorso tra pari è tipicamente simmetrico in termini di godimento degli stessi diritti conversazionali, le interazioni istituzionali - comprese quindi quelle che si svolgono in classe - sono invece caratterizzate da vari tipi di asimmetrie, tra cui l'asimmetria interazionale. Quest'ultima si manifesta attraverso varie forme di dominio da parte dell'interlocutore che rappresenta l'istituzione. Linell P. e T. Luckmann (1991, pp. 1-20) ne individuano quattro tipi:

1. Dominanza quantitativa, che si riferisce allo spazio interattivo disponibile.
2. La dominanza interattiva si riferisce alla capacità di controllare l'organizzazione delle sequenze. Ad esempio, una domanda nella posizione iniziale di una sequenza non solo condiziona l'azione successiva, ma delimita anche con decisione l'ambito tematico che determina lo svolgimento dell'interazione successiva.
3. Dominanza semantica, intesa come controllo sugli argomenti in discussione e possibilità di far prevalere il proprio punto di vista.
4. Dominanza strategica, che si riferisce alla possibilità di influenzare i risultati complessivi dell'interazione.

Nello svolgimento di questa attività, il tutor e l'NQT possono utilizzare i 4 scenari forniti di seguito per discutere della gestione della classe o, forse ancora meglio, possono essere utilizzati esempi concreti tratti dalle classi del tutor o dell'NQT, oppure possono essere ideati scenari ipotetici più probabili per l'ambiente in questione o più strettamente legati alle esigenze dell'NQT.



Scenario 1

(Fonte: Bertocchi D. 1995, "Pregi e difetti di tre tipi di comunicazione educativa: il dialogo, il finto dialogo e il monologo", *Italiano e oltre X*, pp. 97-101).

Nello scenario seguente, come si manifesta la dominanza interattiva dell'insegnante? È possibile identificare tutti e quattro i tipi di dominanza? L'insegnante cerca di ridurre in forma dialogica una parte della storia di Pinocchio.

Insegnante: Sì, è come se facessimo finta di essere, badate bene, facciamo finta di essere scrittori. Voi sapete che gli scrittori, prima di scrivere, devono pensare, giusto? In che modo e cosa scrivono? Bene, facciamo finta di essere scrittori e inventiamo una poesia, un dialogo: su una storia che già conosciamo? No, la conosciamo? No, di una storia che inventiamo. Che cos'è un dialogo?

[Voci che si sovrappongono].

Insegnante: Che cos'è un dialogo? Si chiama dialogo... Quando due persone stanno parlando. Quando ci sono domande e...?

Studente 1: risposte

Insegnante: Risposte, quindi un discorso tra due... Persone. D'accordo?

Studente 2: Uomini.

Insegnante: Certo, uomini, di solito è tra uomini, giusto? Non parliamo del cane e del gatto, di solito parliamo di persone.

Studente 2: Il gatto e il cane?

Insegnante: Quindi, attenzione. Parliamo, affrontiamo la storia di Pinocchio, raccontiamo la storia di Pinocchio.

Studente 2: Lo so.

L'insegnante: Pinocchio non vuole prendere le medicine. La fatina cerca di convincerlo a prendere la medicina perché la malattia potrebbe essere molto grave. Ecco cosa succede, ok? Ripetiamo.

Studente 1: Sì

Studente 2: Medicina.

Insegnante: La fata cerca di convincerlo a farsi curare perché la sua malattia potrebbe essere grave. ... Ecco, in queste poche parole abbiamo detto cosa succede nella storia. Tuttavia, non c'è dialogo, vero? Qui non sentiamo domande e risposte, domande e risposte le inventiamo noi... Noi...

Studenti: No.

Le domande dell'insegnante sono spesso seguite da una valutazione della risposta dello studente. Si tratta quindi di tipiche "terzine" in cui, precisamente, il primo e il terzo movimento sono di competenza dell'insegnante, che assolve così al suo compito istituzionale di fornire feedback e valutazione.

Scenario 2

Confrontate i due estratti seguenti. Quali differenze riscontrate nei due scambi? Quale dialogo si adatta alla tipica interazione in classe?

Dialogo 1 [convenzioni di trascrizione].

A Come si chiama il libro di De Mauro sulla storia della lingua italiana?

B Storia linguistica, credo, dell'Italia unita.



Dialogo 2

A Chi ha scritto i Promessi Sposi?

B Alessandro Manzoni.

R Esattamente, è così.

R E come si chiama il personaggio maschile principale del romanzo?

B Giovanni.

A Cosa, di cosa stai parlando!

Scenario 3

Analizzare gli scenari sottostanti con il mentore. Quali potrebbero essere le possibili azioni correttive? È possibile applicare uno standard di comportamento a entrambi i casi? Si dovrebbe usare un approccio più gentile o più rude?

- *La signora Garcia insegna matematica da due anni. Durante un compito in classe a piccoli gruppi, nota che Christopher tiene la testa sul banco mentre i suoi compagni stanno svolgendo il compito. Dopo avergli chiesto se c'è qualcosa che non va, lui risponde che il lavoro di gruppo è una "perdita di tempo e non mi interessa se prendo una F".*
- *La signora Barrera è molto frustrata per la mancanza di motivazione dei suoi studenti. Ritiene che se assegnasse agli studenti un capitolo da leggere e li facesse rispondere alle domande alla fine del capitolo, gli studenti dovrebbero essere in grado di completare il compito. Attualmente il 50% dei suoi studenti è prossimo alla bocciatura.*

Scenario 4

Le domande sono frequenti in tutti i tipi di interazione e hanno funzioni molto diverse: ad esempio, sono usate per chiedere informazioni, chiarimenti e precisazioni; per esprimere disapprovazione, dubbio, incomprensione, ironia, ecc.

La presenza massiccia di coppie "domanda-risposta" caratterizza principalmente le interazioni istituzionali. Tuttavia, la funzione delle domande varia a seconda del particolare contesto istituzionale in cui si verificano. Tuttavia, l'interlocutore dominante generalmente pone (la maggior parte) delle domande. Pertanto, considerate la seguente citazione da L. Anderson 1995 (in Piazza (ed.), pp. 31-58) e discutetela con il tutor:

La differenza più visibile rispetto alle conversazioni quotidiane è [...] la presenza massiccia in molte interazioni istituzionali della coppia domanda-risposta [...]. Ad esempio, le sequenze di domande e risposte variano in ambito educativo, giornalistico, medico (consultazioni ambulatoriali, colloqui psichiatrici), aziendale (colloqui per l'assunzione di personale) e giudiziario (tribunale, interrogatori di polizia), a seconda degli scopi previsti in ciascun contesto (p. 43).

In classe, le domande dell'insegnante svolgono un ruolo essenziale nel processo educativo, fungendo da stimolo per la riflessione e la discussione e da controllo e monitoraggio della produzione degli alunni. Esse fungono anche da spie del tipo di interazione, in quanto indicano il rapporto tra insegnante e allievi. Segnalano la quantità e il tipo di controllo esercitato dall'insegnante e, di conseguenza, le opportunità di partecipazione concesse agli allievi [cfr.



4.5.1.3.] Analizzeremo qui alcuni tipi che compaiono frequentemente nel discorso dell'insegnante.



9.4 GUIDA PER STABILIRE UNA RELAZIONE CON GLI STUDENTI

Introduzione

Diversi studi nel corso degli anni si sono concentrati sull'importanza del rapporto insegnante-studente all'interno della scuola come punto critico per ottenere un miglior clima in classe che, a sua volta, porta a risultati migliori in diversi ambiti. Il riconoscimento dello studente come persona, con capacità e non solo dotato di una mente vuota da riempire senza reciprocità, ha cambiato il modo di insegnare e la relazione stessa. In numerose ricerche è stato osservato che una relazione basata sulla fiducia reciproca, sull'ascolto empatico e sulla collaborazione porta a evidenti conseguenze positive:

- Apprendimento più significativo,
- Miglioramento delle capacità cognitive,
- Migliori capacità sociali e relazionali,
- Migliore autostima e senso di autoefficacia.

Al contrario, una relazione negativa tra insegnante e studente ha portato a diversi problemi per entrambe le parti. Ad esempio, relazioni ostili tra insegnanti e studenti producono stress (Jennings & Greenberg, 2009) e influiscono negativamente sulla crescita accademica, sociale ed emotiva degli studenti (McCormick & O'Connor, 2014).

Questa guida illustra le azioni che l'NQT può intraprendere per migliorare il rapporto tra insegnante e studente. Inoltre, la guida fornisce raccomandazioni sui comportamenti e gli approcci da non seguire per evitare di cedere a una relazione ostile. Infine, vengono forniti casi di studio che sottolineano il ruolo della relazione e mostrano come il NQT possa instaurarla in modo soddisfacente.

Sviluppo della relazione insegnante-studente

Affermare la priorità della relazione educativa rispetto alla didattica è una tendenza costante della pedagogia: è necessario innanzitutto creare un'ottima relazione educativa. Poi è possibile insegnare, facilitare l'apprendimento e prendersi cura del percorso formativo di ogni studente. Gli insegnanti devono avere una relazione positiva con i loro studenti. Gli insegnanti devono conoscere lo studente ed essere rispettosi nei suoi confronti. Gli insegnanti devono conoscere gli studenti ed essere rispettosi nei loro confronti. In una classe, gli insegnanti devono assicurarsi che ogni studente sia a suo agio e non sia vittima di bullismo. Inoltre, devono assicurarsi di non limitarsi a insegnare, ma anche di ascoltare gli studenti e di dare loro un feedback su ciò che sbagliano. Pertanto, sulla base di vari studi condotti sull'argomento pedagogico, è possibile identificare tre azioni per coltivare relazioni positive in classe:

- **Conoscere gli studenti.** Un modo per migliorare la conoscenza della personalità di uno studente è creare esempi che corrispondano ai suoi interessi. Alcuni suggerimenti sono evidenziati di seguito:
 - Se uno studente che ama la pallacanestro fa una domanda su un problema di matematica, potreste rispondergli con una situazione che riguarda la pallacanestro.
 - Se uno studente che parla spagnolo a casa fa una domanda sul vocabolario inglese, il NQT potrebbe rispondere alla sua domanda e poi chiedergli qual è la parola in spagnolo e come la userebbe in una frase. Questo tipo di risposta specifica dimostra che il NQT si interessa agli studenti come persone e che è consapevole dei loro punti di forza unici (ad esempio, la fluidità in un'altra lingua).



- Inoltre, il NQT può costruire opportunità di apprendimento adatte al temperamento di uno studente tenendo conto delle sue caratteristiche.
- Se una ragazza della classe è particolarmente distraibile, l'insegnante non docente può sostenere i suoi sforzi di concentrazione offrendole un'area più tranquilla per lavorare.
 - Se un ragazzo della vostra classe è timido, sembra impegnato ma non alza mai la mano per fare domande, il NQT può valutare il suo livello di comprensione di un concetto in una conversazione individuale alla fine della lezione.
- **Dare agli studenti un feedback significativo.** La capacità di fornire un feedback significativo è molto legata alle competenze empatiche e didattiche. In particolare, si raccomanda di offrire input rendendo esplicito il legame emotivo con gli studenti e il loro sviluppo cognitivo e didattico. Un aspetto importante è la capacità di trattare e interagire con tutti gli studenti allo stesso modo, senza apparenti disparità. Il linguaggio del corpo è una caratteristica essenziale che determina lo sviluppo di una relazione positiva.
 - **Creare un clima positivo in classe.** Il "clima della classe" riguarda la percezione collettiva che studenti e insegnanti hanno del loro essere all'interno della classe, che può influenzare la loro motivazione e il loro impegno e l'insieme di atteggiamenti, comportamenti e relazioni che si instaurano in quel particolare contesto. Un clima positivo in classe si sviluppa quando gli insegnanti agiscono come facilitatori, utilizzando strategie di insegnamento incentrate sull'individuo, ponendosi in una posizione autorevole in cui esprimono il loro interesse per lo studente come persona.
 - **Siate rispettosi e sensibili nei confronti degli adolescenti.** Le relazioni positive influenzano la motivazione e l'impegno degli studenti nell'apprendimento. Gli studenti di tutte le età hanno bisogno di sentire che gli insegnanti rispettano le loro opinioni e i loro interessi. Le azioni e le parole degli insegnanti sono importanti per gli adolescenti, anche in situazioni in cui sembra che non si preoccupino di ciò che dicono o fanno. Gli sforzi degli insegnanti possono anche avere conseguenze positive (o negative) a lungo termine.

Migliorare il rapporto insegnante-studente: comportamenti da adottare e da non adottare

<u>FARE</u>	<u>NON</u>
Sforzatevi di conoscere e di entrare in contatto con ogni studente della classe. Chiamateli sempre per nome, informatevi sui loro interessi e cercate di capire di cosa hanno bisogno per avere successo a scuola.	Non date per scontato che essere gentili e rispettosi con gli studenti sia sufficiente per migliorare i risultati. Le classi ideali hanno più di un singolo obiettivo: gli insegnanti tengono gli studenti a standard di rendimento accademico adeguatamente elevati e offrono loro l'opportunità di stabilire un legame emotivo con gli insegnanti, i compagni e la scuola.
Sforzatevi di passare del tempo individualmente con ogni studente, soprattutto con quelli difficili o timidi. Questo aiuterà a creare un rapporto più positivo con gli studenti.	Non rinunciate troppo presto ai vostri sforzi per sviluppare relazioni positive con gli studenti difficili. Questi studenti trarranno beneficio da un buon rapporto insegnante-studente quanto o più dei loro coetanei con cui è più facile andare d'accordo.
Siate consapevoli dei messaggi espliciti e impliciti forniti. Fate attenzione a mostrare agli studenti che è necessario fare bene a scuola sia con le azioni che con le parole.	Non date per scontato che le interazioni rispettose e sensibili siano importanti solo per gli studenti delle elementari. Anche gli studenti delle scuole medie e superiori traggono beneficio da queste relazioni.
Creare un clima positivo in classe concentrandosi non solo sul miglioramento delle relazioni con gli studenti, ma anche sul miglioramento delle relazioni tra gli studenti.	Non date per scontato che le relazioni siano irrilevanti. Alcune ricerche suggeriscono che i bambini in età prescolare che hanno molti conflitti con i loro insegnanti mostrano un aumento degli ormoni dello stress quando interagiscono con questi insegnanti.



<p>Gli studenti notano lo stile di interazione. Notano se l'insegnante mostra calore e rispetto verso di loro, verso gli altri studenti e verso gli adulti della scuola. Spesso modellano il proprio comportamento su quello dell'insegnante.</p>	<p>Non aspettate che si verifichino comportamenti e interazioni negative in classe. Invece, è bene adottare un atteggiamento proattivo per promuovere un'esperienza sociale positiva, coinvolgendo gli studenti nelle discussioni sulle interazioni prosociali e dando loro un modello costante di queste interazioni positive.</p>
<p>Gli studenti notano i metodi utilizzati per gestire le emozioni forti. Notano le strategie positive, come fare un respiro profondo o parlare delle frustrazioni. Allo stesso modo, notano anche le strategie negative, come urlare agli studenti o fare battute cattive o irrispettose sui colleghi. Siate consapevoli che gli studenti spesso adotteranno le strategie che voi utilizzate.</p>	

Come misurare la relazione insegnante-studente: Scala della relazione studente-insegnante (STRS)

La Student Teacher Relationship Scale (STRS) esamina le relazioni degli insegnanti con un singolo studente della loro classe (Pianta, 2001). La scala a 15 item e 5 punti fornisce punteggi su conflitto e vicinanza e ha eccellenti proprietà psicometriche in diversi studi e campioni. La scala della relazione studente-insegnante è una misura self-report in cui l'insegnante valuta in che misura ogni item si applica alla sua relazione con lo studente. La STRS viene valutata sommando gruppi di item corrispondenti a tre sottoscale basate su fattori che catturano tre dimensioni della relazione studente-insegnante: Conflitto, Vicinanza e Dipendenza. Si ottiene un punteggio totale per valutare la qualità complessiva della relazione.

L'STRS può essere utilizzato nel contesto della prevenzione o dell'intervento precoce per i problemi di adattamento a scuola, per valutare i miglioramenti nella qualità delle relazioni tra studenti e insegnanti e per la pianificazione dei programmi.

- **Scala di risposta**

Rifletta sul grado di applicazione di ciascuna delle seguenti affermazioni al suo rapporto con questo studente.

- 1=Definitivamente non si applica
- 2=Non proprio
- 3=Neutro, non sicuro
- 4=Si applica un po'
- 5=Sicuramente si applica

- **Articoli**

1. *Con questo studente condivido un rapporto affettuoso e caloroso.*
2. *Questo studente e io sembriamo sempre in difficoltà l'uno con l'altro.*
3. *Se sconvolto, questo studente cercherà conforto da me.*
4. *Questo studente non si sente a suo agio con l'affetto fisico o il contatto da parte mia.*
5. *Questo studente dà valore al suo rapporto con me.*
6. *Quando elogio questo studente, lui si sente orgoglioso.*
7. *Questo studente condivide spontaneamente informazioni su di sé.*
8. *Questo studente si arrabbia facilmente con me.*
9. *È facile entrare in sintonia con i sentimenti di questo studente.*
10. *Questo studente rimane arrabbiato o fa resistenza dopo essere stato punito.*
11. *Trattare con questo studente mi prosciuga le energie.*
12. *Quando questo studente arriva di cattivo umore, so che ci aspetta una giornata lunga e difficile.*
13. *I sentimenti di questo studente nei miei confronti possono essere imprevedibili o cambiare improvvisamente.*
14. *Questo studente è subdolo o manipolatore con me.*
15. *Questo studente condivide apertamente con me i suoi sentimenti e le sue esperienze.*



- Punteggio
I punteggi delle sottoscale sono la media degli item inclusi. L'item 4 è a punteggio inverso.
- Fattori
Articoli di nome:
Vicinanza 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 15
Conflitto 2, 8, 10, 11, 12, 13, 14



9.5 ELENCO DELLE ATTIVITÀ DI OSSERVAZIONE (MICROINSEGNAMENTO)

Introduzione

Il microteaching è nato come pratica di formazione degli insegnanti e come strumento di ricerca pedagogica (Isidori, 2003). Nel 1963, presso l'Università di Stanford, K. Romney e D. Allen coniarono il termine microteaching. Secondo Allen (1975), il microteaching può essere definito come un insegnamento elaborato, che consiste nel presentare a un piccolo gruppo di studenti una situazione didattica di breve durata sulla quale intervenire applicando la metodologia ritenuta più appropriata. I formatori e i tutor controllano l'insegnamento breve. Ciò consentirà ai supervisori della sessione di microinsegnamento di mostrare ai futuri insegnanti, nella fase di analisi, le competenze che li aiuteranno a risolvere i problemi reali della pratica e gli errori commessi durante le attività didattiche, per promuovere la riflessione sull'atto che sfocia nel miglioramento dell'azione.

Metodologia

Le indicazioni metodologiche per l'utilizzo del microteaching prevedono la progettazione di un percorso suddiviso in sei fasi: Nella prima fase il partecipante simula, alla presenza di un piccolo gruppo di colleghi, un breve esempio di insegnamento (microlesson), focalizzandolo su un'abilità didattica precedentemente definita; inizierà la progettazione di un intervento didattico (Plan) e si procederà alla realizzazione dell'intervento stesso (Teach).

I tutor possono attuare la seconda fase attraverso due diverse formulazioni: una reale, in cui la pratica viene introdotta in un contesto esistente (come un'aula). L'altra modalità di realizzazione è quella simulata, in cui la microlezione svolta in un contesto di laboratorio viene videoregistrata. Subito dopo, c'è una fase di osservazione e riflessione critica (Feedback) in cui la lezione video viene analizzata con l'aiuto di un supervisore-formatore. La valutazione si basa su un questionario di 20 indicatori contenenti feedback sull'azione educativa inclusiva e sulla gestione della classe. È stata adottata la scala Likert da 1 a 5.

Nella quarta fase, alla luce dei feedback ricevuti e attraverso il monitoraggio dell'NQT della sessione di microteaching, si apportano eventuali modifiche (Re-plain) ripianificando, ove necessario, l'intervento didattico e agendo sul piano educativo. Nella quinta fase si rivede la "messa in scena" della sessione di microteaching (Re-teach). L'ultima fase rappresenta il momento più cruciale perché permette di mettere in pratica le competenze apprese durante il percorso: è in questo momento che si analizza la nuova registrazione video (Re-feedback) per verificare i cambiamenti avvenuti.

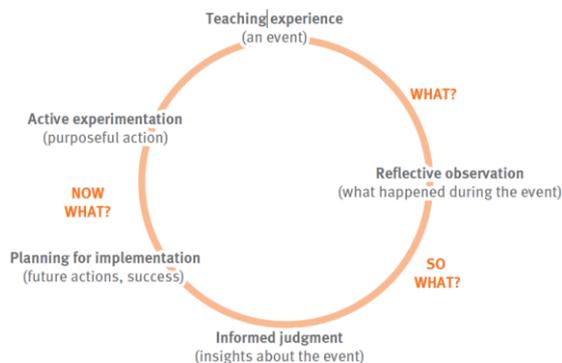


Figura 16: Ciclo di riflessione (fonte: Adattato da Barnett et al., 2004=)



Impostazioni

La sessione di microinsegnamento deve essere condotta da diversi nqt che si alterneranno per svolgere le attività previste. È richiesta la presenza di ciascun tutor.

Fasi di microinsegnamento	Attività
1. PIANO	Selezione dell'argomento della microlesson e pianificazione delle attività da svolgere. Progettazione dell'intervento educativo.
2. INSEGNARE	Attuazione del microinsegnamento. Video registrato.
3. FEEDBACK	Visualizzando la registrazione delle microlezioni, gli nqt avranno l'opportunità di ricevere un feedback dal loro tutor sulla base del questionario di valutazione. Ciò consente anche di identificare, attraverso gli indicatori analizzati, i punti di forza e di debolezza del rendimento in classe e il modo in cui gli nqt lo gestiscono.
4. RE-PLAN	Progettare lezioni adattate in base ai feedback.
5. RIABILITARE	Ripetizione corretta della lezione.
6. RIAVICINAMENTO	Viene avviata una nuova analisi della lezione rivista. In questa fase, mentori e NQT devono analizzare la nuova microlezione attraverso lo stesso modulo utilizzato nella fase di feedback.

Modulo di valutazione

Ogni domanda deve essere valutata su una scala Likert da 1 a 5 con 1) Fortemente in disaccordo; (2) In disaccordo; (3) Né in disaccordo né in accordo; (4) In accordo; (5) Fortemente in accordo.

1. L'insegnante tiene conto dell'apprendimento di tutti gli studenti?
2. L'insegnante tiene conto e cerca di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di determinati studenti?
3. La lezione offre opportunità di collaborazione tra pari e di gruppo?
4. L'insegnante adatta la lezione alle esigenze degli studenti in modo che tutti possano sviluppare abilità e conoscenze?
5. La lezione stimola la partecipazione di tutti gli studenti?
6. Le differenze tra gli studenti vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento?
7. L'insegnante riesce a incoraggiare l'inclusione nella discussione di tutti gli studenti?
8. Le lezioni sono attente agli aspetti emotivi e cognitivi dell'apprendimento?
9. Il linguaggio utilizzato nelle lezioni, scritte e orali, è accessibile a tutti gli studenti?
10. Gli studenti sono incoraggiati a esplorare punti di vista diversi dal proprio?
11. L'insegnante crea un clima positivo e caloroso?
12. L'insegnante riesce ad attirare l'attenzione e a mettere la classe in una condizione di attesa?
13. Gli studenti sono coinvolti nello sforzo di superare il proprio o quello dei compagni di classe?
14. L'insegnante prende in considerazione e valorizza le osservazioni degli studenti?
15. L'insegnante tiene conto della gestione complessiva del tempo a disposizione?
16. L'insegnante usa lo spazio, la vicinanza e il movimento in classe per essere vicino ai problemi e incoraggiare l'attenzione?



17. L'insegnante interpreta e risponde prontamente ai comportamenti inappropriati?
18. L'insegnante verifica la comprensione degli studenti ponendo domande?
19. L'insegnante rafforza e ribadisce le aspettative di comportamenti positivi?
20. L'insegnante mantiene chiare le regole procedurali?



10. Trattare con studenti diversi (studenti con esigenze diverse)

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo?

L'obiettivo principale di questo modulo è quello di familiarizzare i docenti con tutte le principali categorie di studenti con esigenze diverse che si possono trovare nella popolazione scolastica, nonché di renderli consapevoli delle loro esigenze specifiche. Inoltre, vengono presentati vari modi per supportare gli insegnanti e la scuola nel suo complesso nel rispondere efficacemente a queste esigenze.

B. Risultati di apprendimento attesi:

Al termine di questo modulo, gli NQT e i tutor saranno in grado di:

- Indicare le categorie di base di studenti con esigenze diverse che si possono trovare in una popolazione scolastica.
- Diventare consapevoli delle caratteristiche e dei bisogni fondamentali dei loro studenti con esigenze diverse
- Adattare in modo appropriato le loro pratiche professionali in modo da soddisfare le esigenze degli studenti con esigenze diverse.
- Identificare le potenziali risorse di competenza sia all'interno che all'esterno della comunità scolastica per cercare consigli e indicazioni pertinenti.

C. Attività, presentazioni e altri materiali inclusi nel modulo:

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
10.1 Uno strumento di auto-riflessione dell'insegnante sulla diversità	NQT	Questionario	30 min	Pedagogico/didattico
10.2 Quadro nazionale/regionale per gli studenti diversificati	NQT	Elenco	1,5 ore	Burocratico/amministrativo
10.3 Riconoscere le principali categorie di studenti con bisogni speciali tra i propri studenti	NQT	Elenco con ampie e brevi presentazioni	1 ora	Pedagogico/didattico
10.4 Guida alla discussione con il mentore	Mentore	Guida	1 ora	Pedagogico/didattico

10.1 Lo strumento di auto-riflessione dell'insegnante sulla diversità è un questionario che offre un punto di partenza per un'auto-riflessione sulla consapevolezza, l'abitudine e l'attitudine a trattare la diversità. Il questionario propone una visione sintetica basata su una serie di domande su scala Likert.



10.2 Il quadro nazionale/regionale per gli studenti diversificati è una raccolta di norme giuridiche e amministrative riguardanti gli studenti con bisogni speciali.

10.3 Riconoscere le principali categorie di studenti con esigenze speciali tra i vostri studenti è un elenco esaustivo di un'ampia gamma di potenziali esigenze speciali tra gli studenti. Questo elenco illustra alcune caratteristiche di base e rimanda a un sito di un progetto europeo precedentemente finanziato che, oltre alle definizioni, offre anche suggerimenti concreti per gli adattamenti e le sistemazioni adeguati per questi studenti.

10.4 Guida alla discussione con il tutor è il fulcro di questo modulo e offre al tutor alcune linee guida per l'organizzazione di una discussione sulle realtà dell'ambiente locale specifico dell'NQT.

D. Suggerimenti per l'implementazione del modulo

In primo luogo, l'NQT deve compilare il questionario di auto-riflessione (10.1) sulla diversità a scuola. Sulla base delle risposte al questionario, l'insegnante non qualificato deve scrivere un breve paragrafo che riassume e rifletta sulle sue conclusioni in relazione a se stesso (come persona), alle sue classi, al suo insegnamento e alla sua scuola.

L'attività principale di questo modulo dovrebbe essere la discussione tra l'NQT e il tutor. Se possibile, in questo caso il tutor può organizzare una discussione di gruppo con la partecipazione dell'NQT, del dirigente scolastico, dei colleghi (insegnanti o altro personale) della scuola che hanno lavorato in passato con gli stessi studenti o con studenti con esigenze simili e dei genitori di questi studenti. Lo scopo di questa discussione è quello di elaborare un piano d'azione realistico per affrontare i bisogni degli studenti diversi, dopo aver consultato altri colleghi esperti, potenziali esperti esterni e i genitori di questi studenti. Preferibilmente, questa discussione può essere condotta di persona con tutti i partecipanti presenti, ma in alternativa, o se ciò non è possibile, alcune parti possono essere condotte separatamente con alcuni dei partecipanti, di persona o per telefono, e-mail, skype, ecc. Il tutor può utilizzare la guida di cui al punto 10.4 come aiuto per organizzare il dibattito.

Se possibile e appropriato, le attitudini personali basate sul questionario (10.1) possono essere discusse durante la discussione congiunta, altrimenti sarebbe prudente tenere una sessione 1:1 prima della discussione di gruppo solo tra il tutor e il NQT. In questa discussione possono fare riferimento al questionario (10.1), il tutor può presentare i documenti legali e di programma pertinenti all'area (10.2) e il tutor e l'NQT possono esaminare l'elenco dei diversi tipi di esigenze speciali (10.3) come punto di partenza per parlare concretamente di studenti specifici che richiederanno l'attenzione immediata dell'NQT.

In alternativa, l'NQT può leggere autonomamente la presentazione delle principali categorie di studenti diversi con una breve presentazione delle loro caratteristiche, concentrandosi maggiormente sulle categorie di studenti presenti nelle proprie classi. Sia l'NQT che il tutor sono invitati a leggere attentamente il materiale incluso nel toolkit i-decide di cui al *link A useful below*. Di conseguenza, saranno in grado di identificare idee specifiche da implementare prontamente nella scuola o specificamente in alcune classi che lo richiedono.



E. Un link utile

Visitate il sito web del progetto i-Decide, finanziato a livello europeo, che mira a fornire a dirigenti scolastici e insegnanti materiale e idee per rendere le loro scuole più inclusive. Il progetto fornisce a insegnanti e dirigenti scolastici consigli pratici e letteratura di supporto sulle caratteristiche degli alunni emarginati. Il kit di strumenti si concentra su 23 categorie di decisioni che, a loro volta, influenzano le popolazioni scolastiche emarginate. Durante lo sviluppo del toolkit, sono state identificate 13 ampie categorie di popolazioni emarginate e, sulla base di queste, sono state sviluppate raccomandazioni concrete per consentire al personale scolastico di dare voce a tutte le parti interessate. Il toolkit è disponibile in greco, inglese, portoghese e rumeno ed è consultabile all'indirizzo: <https://www.idecide-project.eu/index.php/en/toolkit/download-the-toolkit>.



10.1 UNO STRUMENTO DI AUTO-RIFLESSIONE DEGLI INSEGNANTI SULLA DIVERSITÀ

Sulla base delle loro risposte alle domande sottostanti, i docenti devono scrivere un breve paragrafo che riassume e rifletta sulle loro conclusioni in relazione a loro stessi, alle loro classi, al loro insegnamento e alla loro scuola. Questo può essere utilizzato anche nella discussione con il tutor più avanti nell'implementazione del modulo.

Indicate il livello di accordo con le seguenti affermazioni:

In che misura è d'accordo con questa affermazione?

- 1 = Fortemente in disaccordo
- 2 = Non sono d'accordo
- 3 = Né d'accordo né in disaccordo
- 4 = Accordato
- 5 = Fortemente d'accordo

Su di me

1. Sono consapevole degli assunti che ho sulle persone di culture e gruppi diversi dal mio.
2. Sono consapevole di come la mia identità e la mia prospettiva culturale influenzino il mio giudizio.
3. Riconosco la diversità **tra gruppi** di individui in base all'identità di genere, alla religione, alla razza, all'etnia, alla lingua, alle abilità, all'orientamento sessuale, allo status socioeconomico, ecc.
4. Riconosco che esiste una diversità **all'interno di gruppi** di individui con la stessa identità di genere, religione, razza, etnia, lingua, abilità, orientamento sessuale, status socioeconomico, ecc.
5. Nella mia vita, modello il **rispetto** per le persone che sono diverse da me per identità di genere, religione, razza, etnia, lingua, abilità, orientamento sessuale, status socioeconomico, ecc.
6. Nella mia vita, modello l'**inclusione** di persone diverse da me per identità di genere, religione, razza, etnia, lingua, abilità, orientamento sessuale, status socioeconomico, ecc.
7. Colgo le opportunità di mettermi in luoghi o situazioni in cui posso conoscere le differenze e creare nuove relazioni.

I miei studenti e la mia classe

8. Sono consapevole dei diversi **contesti** (identità di genere, religione, razza, etnia, lingua, abilità, orientamento sessuale, status socioeconomico, ecc).
9. Sono consapevole dei diversi **interessi** (identità di genere, religione, razza, etnia, lingua, abilità, orientamento sessuale, status socioeconomico, ecc).
10. Faccio attenzione a non pregiudicare il rendimento di uno studente sulla base di differenze culturali o di identità.
11. Favorisco attivamente la creazione di comunità nella mia classe.
12. I miei studenti conoscono i nomi, il background e gli interessi degli altri.
13. I miei studenti si sentono a proprio agio nella mia classe.
14. I miei studenti condividono in classe esempi personali che riflettono i loro **diversi background**.
15. I miei studenti condividono esempi personali che riflettono i loro diversi **interessi** in classe.
16. **Riconosco i** conflitti basati sulle differenze tra individui e gruppi.



17. **Affronto in modo costruttivo** i conflitti basati sulle differenze tra individui e gruppi.
18. **Riconosco** come il mio potere e il mio privilegio di insegnante influiscano sulle mie relazioni con studenti di diversa provenienza e identità.

Informazioni sul mio programma di studi e sull'insegnamento

19. I materiali della mia classe sono inclusivi, diversificati e non stereotipati.
20. Offro agli studenti l'opportunità di collegare i concetti della mia materia a questioni di diversità di **interesse locale**.
21. Offro agli studenti l'opportunità di collegare i concetti della mia materia a questioni di diversità di **interesse globale**.
22. Mi assicuro che le responsabilità, le attività e le interazioni in classe siano **inclusive** (ad esempio, un sistema equo per chiamare gli studenti; un linguaggio neutro dal punto di vista del genere).
23. **Rispetto** i diversi comportamenti, valori, stili di comunicazione e linguaggi nella mia classe.
24. I materiali che utilizzo in classe sono accessibili e adatti a studenti con **diverse disabilità fisiche**.
25. Preparo gli studenti ad affrontare ambienti futuri che possono essere diversi dalle loro esperienze attuali (ad esempio, l'università, il lavoro).
26. Quando mi cimento in lezioni controverse o delicate legate alla diversità e le cose si fanno scomode, **persevero**.

La mia scuola

27. Sono consapevole della diversità della mia comunità scolastica.
28. La mia scuola celebra la diversità.
29. La mia scuola sostiene la diversità in:
Spazi pubblici
Programmi, comitati e gruppi studenteschi
Servizi di supporto
30. Le politiche della mia scuola (ad esempio, la programmazione e/o i prerequisiti) hanno un impatto negativo sproporzionato sugli studenti di diversa provenienza e identità.
31. I membri dei gruppi di genitori (ad esempio, Associazione genitori insegnanti - PTA o Organizzazione genitori insegnanti - PTO) riflettono i dati demografici della comunità scolastica.
32. La mia scuola è aperta al feedback delle famiglie, che possono condividere le loro conoscenze ed esperienze in materia di diversità.

Adattato da:

<https://www.apa.org/ed/precollege/topss/considering-diversity/considering-diversity-tool>



10.2 QUADRO NAZIONALE/REGIONALE PER GLI STUDENTI DIVERSIFICATI

Nella traduzione si prega di elencare i documenti legali e di programma rilevanti di cui le ong dovrebbero essere a conoscenza.

10.3 RICONOSCERE LE PRINCIPALI CATEGORIE DI STUDENTI CON ESIGENZE DIVERSE TRA I VOSTRI STUDENTI

Categoria	Sottocategoria	Breve descrizione
Minoranze religiose		Una religione di minoranza è una religione praticata da una minoranza della popolazione di un Paese, di uno Stato o di una regione. Le religioni minoritarie possono essere soggette a stigma o discriminazione. Le persone che appartengono a una religione minoritaria possono essere soggette a discriminazioni e pregiudizi, soprattutto quando le differenze religiose sono correlate a differenze etniche.
Alunni rom, comunità nomadi		Il Consiglio d'Europa utilizza il termine "Rom" come termine generico. Si riferisce a rom, sinti, kale e gruppi affini in Europa, compresi i viaggiatori e i gruppi orientali (Dom e Lom), e copre l'ampia diversità dei gruppi interessati, comprese le persone che si identificano come zingari. Molti rom vivono in condizioni di estrema povertà, ai margini della società, e devono affrontare livelli estremi di razzismo, discriminazione ed esclusione sociale, anche nella loro vita quotidiana.
Disabilità intellettiva	Funzionamento cognitivo	I deficit nel funzionamento cognitivo e nelle caratteristiche di apprendimento degli individui con disabilità intellettiva includono scarsa memoria, ritmi di apprendimento lenti, problemi di attenzione, difficoltà a capitalizzare ciò che hanno appreso e mancanza di motivazione (Heward, 2013).
	Comportamento adattivo	Il comportamento adattivo è l'insieme delle abilità concettuali, sociali e pratiche che tutte le persone apprendono per funzionare nella loro vita quotidiana (https://aaidd.org). Per definizione, i bambini con disabilità intellettiva presentano deficit sostanziali nel comportamento adattivo. In particolare, i bambini con comportamento adattivo tendono ad avere deficit nelle seguenti aree di abilità: Abilità concettuali , come la pianificazione e il comportamento e l'uso di concetti astratti; Abilità sociali , come il comportamento generale, i sentimenti verso se stessi, la comprensione degli altri, la soluzione dei problemi, l'influenza degli altri, il rispetto delle regole e delle leggi e Abilità pratiche , tra cui la gestione della casa e della cura personale, la gestione del denaro, l'uso del telefono, gli spostamenti da un luogo all'altro, la sicurezza e la salute, il rispetto di orari e routine e il mantenimento della vita lavorativa. Queste limitazioni possono assumere diverse forme e tendono a verificarsi in tutti i settori del funzionamento. Le limitazioni nelle abilità di cura di sé e nelle relazioni sociali, così come gli eccessi comportamentali, sono caratteristiche comuni delle persone con disabilità intellettiva. Le persone con disabilità intellettiva che necessitano di un supporto esteso devono spesso imparare le abilità di base per la cura di se stessi, come vestirsi, mangiare e fare igiene. [Adattato da: Heward, W. L. (2013). <i>Bambini eccezionali: Un'introduzione all'educazione speciale</i> . Pearson College Div.]
	Sindrome di Down	Il termine sindrome si riferisce a un certo numero di sintomi o caratteristiche che si manifestano insieme e che costituiscono le caratteristiche distintive di una determinata malattia o condizione. La sindrome di Down è la seconda causa genetica più comune di disabilità intellettiva (Roberts et al., 2005). Sindrome di Down: Causata da un'anomalia cromosomica. Il più delle volte comporta un livello moderato di disabilità intellettiva, anche se alcuni individui funzionano in modo lieve o grave. Colpisce circa 1 su 691 nati vivi; l'incidenza della sindrome di Down aumenta con l'età della madre fino a circa 1 su 30 per le donne di 45 anni. Caratteristiche della sindrome di Down: condizione biologica più nota e studiata associata a disabilità intellettiva; si stima che rappresenti il 5%-6% di tutti i casi. Caratteristiche fisiche: bassa statura; viso piatto e largo con orecchie e naso piccoli; occhi inclinati verso l'alto; bocca piccola con tetto corto, lingua sporgente che può causare problemi di articolazione; ipotonia (muscoli flosci); difetti cardiaci comuni; suscettibilità alle infezioni dell'orecchio e delle vie respiratorie. Fonte: Heward, W. L. (2013). <i>Bambini eccezionali: Un'introduzione all'educazione speciale</i> . Pearson College Div
	Sviluppo sociale	Creare e mantenere amicizie e relazioni personali rappresenta una sfida significativa per molti bambini con disabilità intellettiva (Guralnick, Connor, Neville, & Hammond, 2006). Le scarse capacità di comunicazione, l'incapacità di comprendere lo stato emotivo degli altri e i comportamenti insoliti o inappropriati quando interagiscono con gli altri possono portare all'isolamento sociale (Matheson, Olsen, & Weisner, 2007; Williams, Wishart, Pitcarin, & Willis, 2005). È difficile, nella migliore delle ipotesi, che qualcuno che non sia un educatore professionale o un assistente retribuito voglia dedicare il tempo necessario a conoscere una persona che sta troppo vicina, interrompe frequentemente, non mantiene il contatto visivo e si allontana dall'argomento della conversazione.



		<p>Le situazioni sociali che presentano difficoltà per gli alunni con disabilità possono variare da quelle più semplici (conversare con un coetaneo) a quelle estremamente complesse: capire se una persona che sembra amichevole in realtà vi sta facendo del male (De Bildt et al., 2005).</p> <p>[Riferimento: Heward, W. L. (2013). Bambini eccezionali: Un'introduzione all'educazione speciale. Pearson College Div.]</p>
	Eccessi comportamentali e comportamenti difficili	<p>Gli alunni con disabilità intellettiva hanno maggiori probabilità di presentare 181 problemi di comportamento rispetto ai bambini senza disabilità (Dekker, Koot, van der Ende, & Verhulst, 2002). Mentre i giovani con disabilità intellettiva lieve o borderline mostrano più 181 comportamenti antisociali rispetto agli adolescenti senza disabilità (Douma, Dekker, de Ruiter, Tick, & Koot, 2007), in generale, più grave è la disabilità intellettiva, maggiore è l'incidenza e la gravità dei comportamenti problematici.</p> <p>Caratteristiche: La difficoltà ad accettare le critiche, il limitato autocontrollo e i comportamenti bizzarri e inappropriati, come l'aggressività o l'autolesionismo, si osservano più spesso nei bambini con disabilità intellettiva che in quelli senza disabilità. Alcune sindromi genetiche associate a disabilità intellettive tendono a includere comportamenti atipici e disadattivi. Ad esempio, i bambini affetti dalla sindrome di Prader-Willi spesso mettono in atto comportamenti autolesionistici e ossessivo-compulsivi e la pica fa sì che i bambini mangino sostanze non nutritive come spago, capelli o sporcizia (Ali, 2001; Dimitropoulos, Feurer, Butler, & Thompson, 2001; Symons, Butler, Sanders, Feurer, & Thompson, 1999).</p> <p>Adattato da: Heward, W. L. (2013). Bambini eccezionali: Un'introduzione all'educazione speciale. Pearson College Div.</p>
Difficoltà di apprendimento	Dislessia	<p>"La dislessia è una difficoltà di apprendimento che colpisce principalmente le abilità coinvolte nella lettura accurata e fluente delle parole e nell'ortografia. Le caratteristiche della dislessia sono le difficoltà nella consapevolezza fonologica, nella memoria verbale e nella velocità di elaborazione verbale. La dislessia si manifesta in tutta la gamma delle abilità intellettuali. È meglio considerarla come un continuum, non come una categoria distinta, e non esistono punti di demarcazione chiari. Si possono riscontrare difficoltà coincidenti in aspetti del linguaggio, della coordinazione motoria, del calcolo mentale, della concentrazione e del comportamento personale, ma queste non sono, di per sé, marcatori di dislessia. Una buona indicazione della gravità e della persistenza delle difficoltà dislessiche può essere ottenuta esaminando come l'individuo risponde o ha risposto a un intervento fondato" (Rose review, 2009, p. 30).</p> <p>[Riferimento: Segnaletica generale: Dyslexia Friendly Pack, BDA (2012, pp.4-5)].</p>
	Problemi di lettura (errori di ortografia)	<p>La difficoltà di lettura è di gran lunga la caratteristica più comune degli alunni con difficoltà di apprendimento. I problemi di lettura degli alunni con difficoltà di apprendimento includono difficoltà a livello di elaborazione delle parole, ad esempio l'incapacità di decodificare con precisione e fluidità singole parole. Inoltre, questi alunni presentano deficit nell'area della consapevolezza fonologica delle parole pronunciate (Torgesen e Wagner, 1998). La consapevolezza fonologica si riferisce alla "comprensione e conoscenza consapevole che il linguaggio è composto da suoni" (Simmons, Kame'ni, Coyne, Chard & Hairrell, 2011, p. 54).</p> <p>L'alunno con difficoltà di lettura può presentare le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Progredisce poco nella lettura - Ha difficoltà a fondere le lettere in parole. - Esita a leggere, soprattutto quando legge ad alta voce. - Quando legge, non dimentica parole o righe o aggiunge parole in più. - Ha difficoltà a cogliere i punti più importanti di un brano (difficoltà di comprensione)
	Deficit di linguaggio scritto	<p>Gli alunni con difficoltà di apprendimento ottengono risultati significativamente inferiori rispetto ai coetanei senza disabilità in tutti i compiti di espressione scritta, tra cui la trascrizione della scrittura, l'ortografia, la punteggiatura, il vocabolario, la grammatica e la scrittura espositiva (De La Paz e Graham 1997; Englert, Wu e Zhao, 2005).</p> <p>Caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gli alunni con deficit di linguaggio scritto tendono a dimostrare una pianificazione, uno sforzo e un controllo metacognitivo minimi in termini di scrittura. - Gli alunni con deficit di scrittura hanno anche difficoltà con l'ortografia, la grammatica e la punteggiatura. - Gli alunni con deficit di linguaggio scritto producono composizioni di scarso comportamento, contenenti idee poco sviluppate (Heward, 2013).
	Risultati insufficienti in matematica	<p>Il ragionamento numerico e il calcolo pongono problemi importanti a molti alunni con difficoltà di apprendimento. Gli alunni con difficoltà di apprendimento ottengono risultati inferiori a quelli dei bambini normodotati in ogni tipo di problema aritmetico a ogni livello di scuola (Cawley, Parmar, Foley, Salmon, & Roy, 2001). I deficit nel recupero dei fatti numerici e nella risoluzione di problemi di storia sono particolarmente evidenti (Fuchs et al., 2010; Geary, 2004).</p>



		<p>Fonte: Heward, W. L. (2013). <i>Bambini eccezionali: Un'introduzione all'educazione speciale</i>. Pearson College Div.</p> <p>Caratteristicamente, gli alunni con insufficienza in matematica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mostrare confusione con l'ordine dei numeri, ad esempio unità, decine, centinaia. - sono confusi dai simboli matematici - hanno difficoltà a ricordare qualcosa in ordine sequenziale, ad esempio le tabelline, i giorni della settimana, l'alfabeto - hanno difficoltà ad apprendere e ricordare le tabelline della moltiplicazione - può invertire numeri come 2 e 5
	Deficit di abilità sociali	<p>Gli alunni con difficoltà di apprendimento sono anche più inclini ad avere problemi sociali. Le scarse abilità sociali degli alunni con difficoltà di apprendimento possono essere dovute al modo in cui interpretano le situazioni sociali rispetto alle proprie esperienze e alla loro incapacità di percepire le espressioni affettive non verbali degli altri (Meadan & Halle, 2004; Most & Greenbank, 2000).</p> <p>Le situazioni sociali che presentano difficoltà per gli alunni disabili possono essere semplici o più complesse (De Bildt et al., 2005):</p> <ul style="list-style-type: none"> - conversare con un coetaneo - decidere se una persona che sembra amichevole vuole farvi del male
	Disturbo da deficit di attenzione e iperattività	<p>"La caratteristica essenziale del disturbo da deficit di attenzione/iperattività è un modello persistente di disattenzione e/o iperattività/impulsività che è più frequente e grave di quello tipicamente osservato in individui a un livello di sviluppo comparabile" (American Psychiatric Association, 2000a, p. 85).</p> <p>Alcuni alunni con difficoltà di apprendimento hanno difficoltà a concentrarsi su un compito e/o mostrano un alto tasso di iperattività. Ai bambini che presentano costantemente questi problemi può essere diagnosticato il disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD). Caratteristiche degli alunni con ADHD:</p> <p>Disattenzione</p> <ul style="list-style-type: none"> - non curare i dettagli - difficoltà a mantenere l'attenzione su compiti o attività - non sembra ascoltare - non segue le istruzioni (ad esempio, inizia un compito ma viene presto distratto) - difficoltà di comportamento nei compiti e nelle attività (ad esempio, il lavoro è disordinato e comportamentale) - non ama i compiti che richiedono uno sforzo mentale prolungato - perde spesso gli oggetti - facilmente distraibile - Spesso smemorati <p>Iperattività e impulsività</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agitarsi - Irrequietezza - corre o si arrampica sui mobili, spesso in modo eccessivo e rumoroso - spesso "in movimento" come se fosse "azionato da un motore". - parla in modo eccessivo, risponde a raffica, fatica ad aspettare il proprio turno, interrompe gli altri - agisce senza pensare (ad esempio, inizia un compito senza leggere o ascoltare le istruzioni) - Impazienza, fretta nelle attività o nei compiti, difficoltà a resistere alle tentazioni. <p>(adattato da American Psychiatric Association, 2011c)</p>
Disturbi dello spettro autistico		<p>Caratteristiche dei disturbi dello spettro autistico (adattato dal DSM-5 Disturbo dello spettro autistico 299.00 (F84.0))</p> <p>A. Deficit persistenti nella comunicazione sociale e nell'interazione sociale in contesti multipli, come manifestato dai seguenti elementi, attualmente o in passato (gli esempi sono illustrativi, non esaustivi, vedi testo):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Deficit nella reciprocità socio-emotiva, che vanno, ad esempio, da un approccio sociale anormale e dal fallimento della normale conversazione avanti e indietro, a una ridotta condivisione di interessi, emozioni o affetti, fino all'incapacità di iniziare o rispondere alle interazioni sociali. 2. Deficit nei comportamenti comunicativi non verbali utilizzati per l'interazione sociale, che vanno, ad esempio, da una comunicazione verbale e non verbale scarsamente integrata, ad anomalie nel contatto visivo e nel linguaggio del corpo o a deficit nella comprensione e nell'uso dei gesti, fino alla totale assenza di espressioni facciali e di comunicazione non verbale.



		<p>3. Deficit nello sviluppo, nel mantenimento e nella comprensione delle relazioni, che vanno, ad esempio, dalla difficoltà di adattare il comportamento ai vari contesti sociali, alla difficoltà di condividere giochi di fantasia o di fare amicizia, all'assenza di interesse per i coetanei.</p> <p>B. Modelli di comportamento, interessi o attività limitati e ripetitivi, manifestati da almeno due dei seguenti elementi, attualmente o in passato (gli esempi sono illustrativi e non esaustivi):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Movimenti motori, uso di oggetti o linguaggio stereotipati o ripetitivi (ad esempio, stereotipie motorie semplici, allineamento di giocattoli o capovolgimento di oggetti, ecolalia, frasi idiosincratice). 2. Insistenza sull'uniformità, adesione inflessibile alle routine o schemi rituali di comportamento verbale o non verbale (ad esempio, estrema angoscia per i piccoli cambiamenti, difficoltà nelle transizioni, schemi di pensiero rigidi, rituali di saluto, necessità di fare lo stesso percorso o mangiare lo stesso cibo ogni giorno). 3. Interessi altamente limitati e fissati, di intensità o focalizzazione anormale, come un forte attaccamento o preoccupazione per oggetti insoliti, con un interesse eccessivamente circoscritto o perseverante. 4. Iper- o iporeattività agli input sensoriali o interessi insoliti per gli aspetti sensoriali dell'ambiente (per esempio, apparente indifferenza al dolore/alla temperatura, risposta negativa a suoni o tessuti specifici, eccessivo odorare o toccare gli oggetti, fascino visivo per le luci o il movimento).
Comm. E disturbi del linguaggio	Disturbi della comunicazione	<p>Un disturbo della comunicazione è un'alterazione della capacità di ricevere, inviare, elaborare e comprendere concetti o sistemi di simboli verbali, non verbali e grafici. Un disturbo della comunicazione può essere evidente nei processi di udito, linguaggio e/o parola. La gravità di un disturbo della comunicazione può variare da lieve a profonda. Può essere evolutivo o acquisito. Gli individui possono manifestare uno o qualsiasi combinazione di disturbi della comunicazione. Un disturbo della comunicazione può essere una disabilità primaria o secondaria ad altre disabilità.</p> <p>[Riferimenti: American Speech-Language-Hearing Association. (1993). Definizioni di disturbi della comunicazione e variazioni [Documento rilevante]. Disponibile su www.asha.org/policy.]</p>
	Disturbi del linguaggio	<p>Un disturbo del linguaggio è un'alterazione della comprensione e/o dell'uso del linguaggio parlato, scritto e/o di altri sistemi di simboli. Il disturbo può riguardare (1) la forma del linguaggio (fonologia, morfologia, sintassi), (2) il contenuto del linguaggio (semantica) e/o (3) la funzione del linguaggio nella comunicazione (pragmatica) in qualsiasi combinazione.</p> <p>I tre tipi fondamentali di disturbi del linguaggio sono: (a) disturbi dell'articolazione (errori nella produzione dei suoni vocali), (b) disturbi della fluenza (difficoltà nel flusso o nel ritmo del discorso) e (c) disturbi della voce (problemi nella qualità o nell'uso della voce).</p>
	Disturbi del linguaggio	<p>Per definizione, un disturbo dell'udito è "un'alterazione dell'udito, permanente o fluttuante, che influisce negativamente sul rendimento scolastico del bambino, ma che non rientra nella definizione di "sordità", come definito dall'Individuals with Disabilities Education Act (IDEA).</p> <p>[Riferimento: http://www.specialeducationguide.com/disability-profiles/hearing-impairments/]</p>
Disabilità sensoriali	Disturbi dell'udito	<p>"La disabilità visiva, nota anche come deficit visivo o perdita della vista, è una diminuzione della capacità di vedere tale da causare problemi non risolvibili con i mezzi usuali, come gli occhiali." ("Cambiare la definizione di cecità" (PDF). Organizzazione Mondiale della Sanità. Recuperato il 22 maggio 2022).</p> <p>I disturbi della vista più comuni riguardano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La nitidezza o la chiarezza della visione (acuità visiva) - La gamma normale di ciò che si può vedere (campi visivi) - Colore
	Disturbi visivi	<p>Le malformazioni congenite sono anomalie strutturali, funzionali o metaboliche che possono manifestarsi fin dalla nascita o nella prima infanzia. "I diversi tipi di processi patogeni che portano ad anomalie strutturali sono indicati con i termini malformazione, interruzione e deformazione. Le anomalie possono essere collocate in una di queste categorie sulla base della fase di sviluppo in cui si è verificata l'alterazione, del processo che ha causato il cambiamento o del risultato finale". (Roger E. Stevenson, Benjamin D.</p>
Disabilità fisiche	Malformazione congenita delle ossa e delle articolazioni	



	<p>Solomon, David B. Everman, Human Malformations and Related Anomalies, Oxford University Press, 2015).</p> <p>Le persone valutate con una disabilità media sono orientate verso attività professionali con uno sforzo fisico ridotto, senza percorrere lunghe distanze o raccogliere oggetti pesanti. Hanno bisogno di dispositivi comportamentali e di un trattamento di recupero per evitare il deterioramento delle funzioni articolari.</p> <p>Le persone con disabilità grave hanno bisogno di mezzi di compensazione (protesi, ortesi, ecc.), adattati in base all'attività svolta e alle parti interessate. Possono anche aver bisogno di mezzi speciali per spostarsi (sedia a rotelle, auto adattate, ecc.), di uno spazio di vita/lavoro adattato, di assistenza per le attività quotidiane (per le persone con gravi carenze).</p>
Scoliosi	<p>La scoliosi è una deformità tridimensionale che si verifica quando la colonna vertebrale subisce una rotazione anomala e si incurva lateralmente. Il termine "deriva dalla parola greca che significa 'storto' ed è stato usato per la prima volta da Galeno (131-201 d.C.) per descrivere una deformità della colonna vertebrale a 'S' o a 'C'. Sebbene sia definita come una curvatura laterale, visualizzata dalla radiografia piana, la deformità è in realtà tridimensionale e comporta cambiamenti nei piani frontale, sagittale e trasversale della colonna vertebrale. Può verificarsi sia nella parte superiore della schiena che in quella inferiore e molto raramente si osserva nella regione del collo. La causa della maggior parte delle curvature della colonna vertebrale è sconosciuta (scoliosi idiopatica)" (Dolores M. Huffman, Karen Lee Fontaine, Bernadette K. Price, Health Problems in the Classroom prek-6: An A-Z Reference Guide for Educators, p. 275).</p>
Cifosi	<p>In termini generali, la cifosi è una condizione che comporta un arrotondamento esagerato della schiena. Secondo una definizione specialistica, "la cifosi strutturale è una deformità convessa posteriore della colonna vertebrale che può comparire nell'infanzia e peggiorare con la crescita, in particolare durante la fase di crescita puberale. La curvatura anomala può essere liscia, definendo la cifosi rotonda, o può mostrare un modello angolare netto. [La cifosi angolare è la più grave delle due forme. Le cause principali della cifosi rotonda sono la cifosi posturale e la malattia di Scheuermann. L'esito spontaneo è comportamentale e la cifosi rotonda è ben tollerata in età adulta. [...]] (Kyphosis: New Insights for the Healthcare Professional, Atlanta, Scholarly Editions, 2013)</p>
Disfunzione somatica	<p>"La disfunzione somatica può essere definita come una 'funzione compromessa o alterata dei componenti correlati del sistema somatico (struttura corporea): strutture scheletriche, artrodiali e miofasciali e i relativi elementi vascolari, linfatici e neurali' (Educational Council on Osteopathic Principles, 2009)".</p> <p>"La disfunzione somatica non è un danno ai tessuti, che l'organismo deve curare. Piuttosto, la disfunzione somatica è un disturbo della programmazione del corpo per quanto riguarda la lunghezza, la tensione, l'apposizione della superficie articolare che influisce sulla mobilità, l'efficienza del flusso del fluido tissutale e l'equilibrio neurologico. [...]" (Marc Micozzi, Fundamentals of Complementary and Alternative Medicine, Saunders Elsevier, 2010, p. 244)</p>
Lesione del midollo spinale	<p>Il midollo spinale può essere definito in generale come un gruppo di nervi che corre lungo la parte centrale della schiena di una persona e trasporta segnali avanti e indietro tra il corpo e il cervello, passando attraverso il collo e la schiena. Una lesione del midollo spinale, solitamente definita lesione del midollo spinale (SCI), rappresenta un danno prodotto al midollo spinale che causa cambiamenti nella sua funzione, cambiamenti che possono essere temporanei o permanenti. I rispettivi cambiamenti comportano generalmente la perdita della funzione muscolare, della sensazione o della funzione autonoma nelle parti del corpo umano servite dal midollo spinale che si trovano al di sotto del livello della lesione. Di conseguenza, i pazienti con SCI vanno incontro a deficit neurologici e disabilità permanenti e spesso devastanti.</p>
Distrofia muscolare	<p>Definizione: La distrofia muscolare, solitamente abbreviata in MD, può essere definita come un gruppo collettivo di disturbi ereditari non infiammatori ma progressivi che colpiscono la funzione muscolare (Alan E. H. Emery, Muscular Dystrophy, Oxford University Press, 2008, 3).</p>
Poliartrite reumatoide	<p>L'artrite reumatoide giovanile è un tipo di artrite che provoca infiammazione e rigidità articolare per più di sei settimane in un bambino di 16 anni o meno.</p> <p>L'infiammazione provoca arrossamento, gonfiore, calore e dolore alle articolazioni, anche se molti bambini affetti da JRA non lamentano dolore alle articolazioni. Qualsiasi articolazione può essere colpita e l'infiammazione può limitare la mobilità delle articolazioni interessate.</p>
Paralisi	<p>La catena di cellule nervose che va dal cervello ai muscoli passando per il midollo spinale è chiamata via motoria. La normale funzione muscolare richiede connessioni intatte lungo tutta la via motoria. Un danno in qualsiasi punto riduce la capacità del cervello di controllare i movimenti del muscolo. Questa ridotta efficienza causa debolezza, detta anche paresi. La perdita completa della comunicazione impedisce qualsiasi movimento</p>



		<p>volontario. Questa mancanza di controllo è chiamata paralisi. Alcune anomalie ereditarie dei muscoli causano paralisi periodiche in cui la debolezza va e viene.</p> <p>Lesbica: Una donna lesbica è una donna attratta romanticamente, sessualmente e/o emotivamente dalle donne. Molte lesbiche preferiscono essere chiamate lesbiche piuttosto che gay.</p> <p>Gay: un uomo gay è una persona attratta romanticamente, sessualmente e/o emotivamente dagli uomini. La parola gay può essere usata per riferirsi in generale alle persone lesbiche, gay e bisessuali, ma molte donne preferiscono essere chiamate lesbiche. La maggior parte dei gay non ama essere definita omosessuale a causa delle associazioni storiche negative con questa parola e perché la parola <i>gay</i> riflette meglio la loro identità.</p> <p>Bisessuale: Una persona bisessuale è una persona che è romanticamente, sessualmente e/o emotivamente attratta da persone di entrambi i sessi.</p> <p>Transgender o Trans: È un termine generico usato per descrivere le persone la cui identità di genere (sensazione interna di essere maschio, femmina o transgender) e/o espressione di genere differisce da quella solitamente associata al proprio sesso di nascita. Non tutte le persone il cui aspetto o comportamento è atipico rispetto al genere si identificano come transgender. Molte persone transgender vivono a tempo parziale o a tempo pieno in un altro genere. Le persone transgender possono identificarsi come transessuali, travestiti o con un'altra identità di genere. [Riferimento: Queste definizioni sono adattate da More Than a Phase (Pobal, 2006), For a Better Understanding of Sexual Orientation (APA, 2008) e Answers to Your Questions About Transgender Individuals and Gender Identity (APA, 2006). Disponibile all'indirizzo: http://www.lgbt.ie/about/what-is-lgbt]</p>
Alunni provenienti da contesti svantaggiati	Famiglie monoparentali	<p>Un genitore single è una persona non accoppiata che si assume la maggior parte o tutte le responsabilità quotidiane della crescita di uno o più bambini. La madre è più spesso l'assistente principale in una struttura familiare monoparentale che si è formata a causa della morte del partner, di un divorzio o di una gravidanza non pianificata.</p>
	Famiglie povere	<p>Si dice che le persone vivono in povertà se il loro reddito e le loro risorse sono così inadeguati da precludere loro un tenore di vita considerato accettabile nella società in cui vivono. A causa della povertà, possono sperimentare molteplici svantaggi attraverso la disoccupazione, il basso reddito, la povertà abitativa, l'inadeguatezza dell'assistenza sanitaria e le barriere all'apprendimento permanente, alla cultura, allo sport e al tempo libero.</p>
	Famiglie violente e pericolose	<p>Per violenza domestica si intende l'abuso e/o l'aggressione di bambini o adolescenti da parte dei loro genitori o di adulti da parte dei loro partner intimi. Il termine è usato in modo intercambiabile con abuso di partner nelle relazioni di intimità e violenza intergeneritoriale. Segni che un alunno ha difficoltà a causa della violenza domestica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - disturbi fisici - stanchezza - preoccupazione costante per un possibile pericolo e/o per la sicurezza dei propri cari; - tristezza e/o ritiro dagli altri e dalle attività - difficoltà a prestare attenzione in classe; - scoppi d'ira diretti verso i coetanei, gli insegnanti o se stessi; - bullismo <p>[Riferimento: L. Baker, P. Jaffe, L. Ashbourne, Children Exposed to Domestic Violence, A Teacher's Handbook to Increase Understanding and Improve Community Responses, p. 9].</p>
	Aree remote	<p>Alunni che percorrono lunghe distanze per arrivare a scuola</p>
Alunni migranti, rifugiati e richiedenti asilo	Rifugiati, richiedenti asilo e minori non accompagnati	<p>Secondo la Convenzione ONU sui rifugiati del 1951, che è il documento giuridico chiave che delinea lo status e i diritti dei rifugiati, firmato da 144 Stati contraenti, "è rifugiato chi, per il fondato timore di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza a un determinato gruppo sociale o opinione politica, si trova fuori dal Paese di cui ha la cittadinanza e non può o, a causa di tale timore, non vuole avvalersi della protezione di tale Paese".</p> <p>Secondo l'Agenzia delle Nazioni Unite per i Rifugiati, un richiedente asilo è una persona la cui richiesta di asilo non è ancora stata esaminata.</p> <p>Un minore non accompagnato è una persona di età inferiore ai diciotto anni, a meno che, in base alla legge applicabile al minore, la maggiore età non sia stata raggiunta prima, che è separata da entrambi i genitori e che non è assistita da un adulto che, per legge o per consuetudine, ha la responsabilità di farlo (ONU, "Refugee Children: Guidelines on Protection and Care", p.121).</p> <p>La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dei migranti definisce i migranti come segue:</p>



	Alunni migranti	"Il termine 'migrante' di cui all'articolo 1, paragrafo 1, lettera a), deve essere inteso come comprendente tutti i casi in cui la decisione di migrare è presa liberamente dall'individuo interessato, per ragioni di 'convenienza personale' e senza l'intervento di un fattore coercitivo esterno".
Alunni con problemi di salute	Asma	<p>L'asma è una malattia polmonare cronica (a lungo termine) che infiamma e restringe le vie aeree. L'asma provoca periodi ricorrenti di affanno, oppressione toracica, respiro corto e tosse. La tosse si verifica spesso di notte o al mattino presto.</p> <p>Gli alunni affetti da asma possono in qualsiasi momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hanno riacutizzazioni che causano tosse, respiro affannoso e gravi problemi respiratori - necessità di assumere farmaci per via orale o inalatoria, di solito nell'ufficio dell'infermiere scolastico - si sentono nervosi, ansiosi o iperattivi dopo aver usato gli inalatori (chiamati anche broncodilatatori) - non partecipare a gite che potrebbero aggravare la loro condizione - richiedere la rimozione degli allergeni presenti nelle aule che possono scatenare le manifestazioni di rabbia. - devono essere esonerati dall'educazione fisica o da altre attività in caso di riacutizzazioni (NHLBI, 2014).
	Diabete	<p>Il diabete è una malattia cronica in cui i livelli di glucosio (zucchero) nel sangue sono superiori alla norma. Il diabete di tipo 1 o giovanile è una malattia del sistema immunitario. Nelle persone con diabete di tipo 1, il sistema immunitario attacca le cellule del pancreas che producono insulina e le distrugge. Poiché il pancreas non è più in grado di produrre insulina, le persone con diabete di tipo 1 devono assumere insulina quotidianamente per vivere.</p>
	Anemia	<p>L'anemia si verifica quando il sangue ha un numero di globuli rossi inferiore al normale, o se i globuli rossi non hanno abbastanza emoglobina. L'emoglobina è una proteina che conferisce al sangue il colore rosso e aiuta le cellule a portare l'ossigeno dai polmoni al resto del corpo. Se una persona è anemica, il corpo non riceve abbastanza sangue ricco di ossigeno, il che la fa sentire stanca e debole. Un'anemia grave può danneggiare il cuore, il cervello e altri organi del corpo e può persino causare la morte. Nel complesso, la carenza di ferro è la causa più comune di anemia nel mondo sviluppato (Sills et al, 2016). La carenza di ferro deve esistere per molto tempo prima che si manifesti l'anemia. La carenza di ferro viene di solito individuata precocemente dai pediatri durante gli screening di routine, poiché presenta sintomi molto particolari come il mangiarsi le unghie e il desiderio di masticare ghiaccio o terra (pica). Nel mondo occidentale l'anemia può essere il risultato di una prolungata carenza di ferro dovuta a malnutrizione, come nel caso dell'anoressia nervosa.</p> <p>Sintomi di anemia</p> <p>Difficoltà a mantenere la temperatura corporea, maggiore probabilità di infezioni affaticamento, debolezza, pelle pallida, battito cardiaco accelerato o irregolare, respiro corto, dolore al petto, vertigini, problemi cognitivi, mani e piedi freddi, mal di testa e irritabilità.</p>
	Epilessia	<p>L'epilessia è un disturbo neurologico. Il cervello contiene milioni di cellule nervose chiamate neuroni che inviano cariche elettriche tra loro. Una crisi epilettica si verifica quando si verifica un improvviso e breve eccesso di attività elettrica nel cervello tra le cellule nervose. Ne consegue un'alterazione delle sensazioni, del comportamento e della coscienza. Oltre a potenziali difficoltà con la memoria di lavoro, gli alunni con epilessia possono avere problemi specifici di apprendimento, come disattenzione e difficoltà di elaborazione, o effetti collaterali associati ai farmaci antiepilettici identificati come una barriera che può avere un impatto sull'apprendimento (Reilly e Ballantine, 2011). Stanchezza, sbalzi d'umore, irritabilità e difficoltà di concentrazione possono essere attribuiti agli effetti collaterali dei farmaci. Il sonno disturbato e la conseguente stanchezza a causa delle crisi notturne sono un altro fattore dell'impatto dell'epilessia sull'apprendimento.</p>
Cancro	<p>Tipi di cancro infantile</p> <p>La leucemia è un tumore delle cellule del sangue che nascono dal midollo osseo e rappresenta circa il 40% di tutti i casi di cancro infantile. La più comune è la leucemia linfoblastica acuta (ALL). La leucemia mieloide acuta (AML) rappresenta la maggior parte degli altri casi.</p> <p>I tumori del sistema nervoso centrale del cervello e del midollo spinale sono i tumori solidi più comuni nei bambini.</p> <p>I linfomi hanno origine dalle cellule dei linfonodi o di altri tessuti linfatici e comprendono il linfoma di Hodgkins e alcuni linfomi non Hodgkin.</p> <p>I tumori del rene si manifestano con maggiore probabilità nei primi cinque anni di vita.</p> <p>Il rabdomiosarcoma è un tumore del tessuto connettivo che può insorgere in diverse sedi dell'organismo.</p>	



		<p>L'osteosarcoma è il tumore osseo infantile più comune e spesso colpisce le ossa lunghe delle braccia e delle gambe.</p> <p>Il sarcoma di Ewings è un tumore che si manifesta nelle ossa o nei tessuti molli. Spesso si manifesta nel bacino o nelle ossa delle gambe.</p> <p>Il neuroblastoma ha origine nelle cellule nervose primitive della ghiandola surrenale e in una catena di nervi lungo la colonna vertebrale. Mentre il neuroblastoma in età infantile ha solitamente un esito positivo, nei bambini più grandi è più aggressivo e difficile da trattare.</p> <p>Altri tumori: I bambini possono anche sviluppare tumori delle cellule germinali, che derivano dalle cellule riproduttive, o tumori che insorgono nel fegato, oltre ad altre rare forme di cancro.</p>
Alunni con difficoltà di salute mentale	La dipendenza	<p>La dipendenza è definita come una costrizione all'uso di una sostanza o al mantenimento di un determinato comportamento che fa sentire bene o evita sensazioni negative. Esistono due tipi di dipendenza: fisica e psicologica.</p> <p>Dipendenza fisica Ciò si verifica dopo che una sostanza viene usata così tanto da alterare la chimica del corpo. Il corpo sviluppa una fame di una particolare droga che deve essere costantemente alimentata. Se la fame non viene soddisfatta, il corpo entra in astinenza, provocando una serie di sintomi spiacevoli fino a quando la fame non viene nuovamente alimentata.</p> <p>Dipendenza psicologica Ciò si verifica quando il cervello diventa dipendente da una particolare sostanza o comportamento che lo "premia", cioè crea un senso di "benessere". La mente è potente e quindi un cervello dipendente può produrre manifestazioni fisiche di astinenza, tra cui desiderio, irritabilità, insonnia e depressione. Quando si tratta di alcol, nicotina e droghe illegali, è possibile sviluppare una dipendenza fisica, una dipendenza psicologica o un mix di entrambe. Quali sono i segnali? Anche se persone diverse possono sviluppare qualsiasi tipo di dipendenza, i segnali d'allarme sono abbastanza simili e comprendono: - Una concentrazione malsana sul perseguimento della sostanza/comportamento - Esclusione di altre attività non correlate all'uso della sostanza. - Uscire principalmente con l'obiettivo di usare la sostanza - Bisogno di una quantità maggiore di sostanza/comportamento per ottenere le stesse sensazioni di euforia - Trascurare altre aree della vita, come le relazioni, la salute o il lavoro.</p> <p>(Reachout.com)</p>
	Depressione	<p>La depressione "è un disturbo mentale comune, caratterizzato da tristezza, perdita di interesse o di piacere, sensi di colpa o scarsa autostima, disturbi del sonno o dell'appetito, senso di stanchezza e scarsa concentrazione.</p>
	Disturbi alimentari - Anoressia, Bulimia	<p>Il termine disturbo alimentare si riferisce a una condizione complessa, potenzialmente pericolosa per la vita, caratterizzata da gravi disturbi del comportamento alimentare. I disturbi alimentari possono essere visti come un modo per affrontare un disagio emotivo o come un sintomo di problemi sottostanti.</p> <p>Anoressia Nervosa - Una persona si impegnerà con determinazione per raggiungere e mantenere un peso corporeo inferiore a quello normale per la sua età, sesso e altezza. - Si preoccupano di pensare al cibo e alla necessità di perdere peso. - Possono praticare un esercizio fisico eccessivo e assumere comportamenti di epurazione.</p> <p>Bulimia Nervosa - Una persona compie sforzi decisi per spurgarsi di tutto il cibo consumato, a volte in seguito a un'abbuffata, spesso in seguito a un'assunzione di cibo "normale". - Si impegnano in comportamenti ad alto rischio che possono includere il digiuno, l'esercizio fisico eccessivo, il vomito autoindotto e/o l'abuso di lassativi, diuretici o altri farmaci. - Il peso corporeo può essere mantenuto all'interno dell'intervallo normale per la loro età, sesso e altezza. Di conseguenza, la bulimia è spesso meno evidente dell'anoressia e può passare inosservata più a lungo.</p> <p>Disturbo da alimentazione incontrollata - Una persona si impegna in ripetuti episodi di abbuffate senza purgare - È probabile che nel corso del tempo aumentino considerevolmente di peso. - Si ritrovano intrappolate in un ciclo di diete, abbuffate, autocritica e disgusto per se stesse.</p>



Disturbo ossessivo-compulsivo	Il Disturbo Ossessivo Compulsivo (DOC) è un disturbo mentale che colpisce persone di ogni età e ceto sociale e si manifesta quando una persona rimane intrappolata in un ciclo di ossessioni e compulsioni. Le ossessioni sono pensieri, immagini o impulsi indesiderati e intrusivi che scatenano sentimenti intensamente angoscianti. Le compulsioni sono comportamenti che una persona mette in atto per cercare di liberarsi dalle ossessioni e/o di diminuire il proprio disagio. [Riferimento: International OCD Foundation]
Schizofrenia	<p>La schizofrenia è il nome dato a un gruppo di disturbi psicotici associati a disturbi significativi del pensiero, delle emozioni e del comportamento.</p> <p>I sintomi più comunemente associati al disturbo sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Allucinazioni. Una persona affetta da schizofrenia può vedere, sentire, gustare, odorare e percepire cose che semplicemente non esistono. Queste esperienze sembrano così reali che è difficile credere il contrario. - I deliri sono convinzioni strane o insolite che non si basano sulla realtà e spesso contraddicono le prove della vita reale. Per esempio, una persona affetta da schizofrenia può credere che il motivo per cui sente voci che nessun altro sente è che una specie di agente segreto sta ascoltando tutte le sue conversazioni. Un'altra forma di delirio potrebbe essere la convinzione che qualcuno in un programma televisivo stia inviando messaggi a loro e solo a loro, o che le auto che passano per strada contengano messaggi nascosti per loro. I deliri possono iniziare all'improvviso o svilupparsi nell'arco di settimane o mesi. - Pensiero disorganizzato: Una persona che sta attraversando un episodio schizofrenico può avere difficoltà a tenere traccia dei propri pensieri. La lettura di un articolo di giornale o la visione di un programma televisivo possono risultare difficili perché è difficile concentrarsi correttamente; i pensieri e i ricordi possono essere descritti come nebbiosi o confusi. - Comportamento disorganizzato: Anche il comportamento e l'aspetto imprevedibili possono essere un sintomo della schizofrenia, come ad esempio iniziare improvvisamente a vestirsi in modo strano o a comportarsi in modo completamente nuovo. Le persone affette da schizofrenia possono diventare agitate, urlare e imprecare senza motivo. Se credono che qualcun altro controlli i loro pensieri, possono avere la sensazione di non avere il controllo del proprio corpo.
Autolesionismo	<p>Si parla di autolesionismo quando una persona si fa deliberatamente del male o si ferisce. Questo può assumere diverse forme, tra cui:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taglio - Assunzione di dosi eccessive di farmaci o compresse - Prendersi a pugni - Scagliare il proprio corpo contro qualcosa - Grattarsi, scaccolarsi o strapparsi la pelle, causando piaghe o cicatrici. - Strappo di capelli o ciglia - Bruciarsi - Inalare o sniffare sostanze nocive - Guida pericolosa - Uso e abuso eccessivo di alcol e/o altre droghe
Lo stress	<p>Lo stress è uno stato di tensione mentale e di preoccupazione causato da problemi nella vita, nel lavoro, ecc. Lo stress provoca forti sensazioni di preoccupazione o ansia. Lo stress negli alunni può essere causato da</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esami - Problemi a scuola o al lavoro - Abuso sessuale, fisico o emotivo - Relazioni - Nuove responsabilità - Trasferirsi in un nuovo luogo - Un evento traumatico, come la morte di una persona cara - Malattia o disabilità nuova o cronica - Pressione dei coetanei o bullismo - Aspettative irrealistiche da parte di se stessi, della famiglia, degli amici o della cultura - Assumere un numero eccessivo di attività
Disturbo bipolare	Il disturbo bipolare è un disturbo biologico del cervello che causa gravi fluttuazioni dell'umore, dell'energia, del pensiero e del comportamento. In passato era noto come depressione maniacale, in quanto provoca un cambiamento di umore tra mania e depressione.

Adattato da: <https://www.idecide-project.eu/index.php/en/>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Consultate anche il kit di strumenti per identificare non solo le esigenze speciali di base, ma anche i potenziali adattamenti, le modifiche, le risorse, le tecniche e altre idee per accogliere gli studenti con esigenze speciali specifiche:

<https://www.idecide-project.eu/index.php/en/toolkit/download-the-toolkit>



10.4 GUIDA PER LA DISCUSSIONE CON I MENTORI SUI BISOGNI DEGLI STUDENTI DIVERSI

Questa discussione può essere condotta con la partecipazione del mentore, del/dei NQT, del direttore della scuola, dei colleghi (insegnanti o altro personale) della scuola che hanno lavorato in passato con gli stessi studenti o con studenti con esigenze simili e dei genitori. Può essere condotto di persona o, se ciò non è possibile, alcune parti possono essere condotte per telefono, e-mail, skype, ecc.

- Tra tutte le idee che si possono trovare nel toolkit del progetto i-decide (<https://www.idecide-project.eu/index.php/en/toolkit/download-the-toolkit>) sulla gestione dei bisogni diversi degli studenti (concentrandosi solo sulle categorie che gli insegnanti hanno nelle loro classi) quale potrebbe essere facilmente implementata nella nostra scuola?

Prima dell'incontro, il tutor chiede all'NQT di aver studiato il materiale pertinente del toolkit i-decide e di identificare, sotto forma di elenco, tutte le idee pratiche in esso contenute. Poi entrambi valutano quali di esse sono facilmente attuabili nella scuola.

- Quali sono i costi e le procedure che dovremmo seguire come scuola per implementare altre idee?

Poi, individuano altre idee che potrebbero essere attuate se la scuola potesse effettuare alcune spese o seguire alcune procedure amministrative. Entrambi elaborano un piano d'azione pertinente che include le idee che vale la pena realizzare e i passi necessari da seguire, insieme a una tempistica realistica di questi passi.

- Qual è l'esperienza di altri colleghi che hanno lavorato con lo stesso studente o con studenti simili in passato? (punti di forza e di debolezza, pratiche che hanno funzionato o meno).

Il mentore organizza una discussione di gruppo con altri colleghi che hanno lavorato con lo stesso studente o con studenti simili in passato e con i nqt per condividere esperienze e buone pratiche o, in alternativa, incoraggia il NT a raccogliere queste informazioni conducendo discussioni simili con altri colleghi individualmente.

- Qual è l'esperienza dei genitori?

Ai genitori viene chiesto di condividere con il tutor e con i genitori le loro esperienze con i figli a casa e di identificare le loro esigenze principali che la scuola dovrebbe prendere in considerazione.

- Esistono fonti esterne (ad esempio, servizi speciali di supporto o di consulenza disponibili per le scuole) di competenza che potrebbero fornire all'NQT un aiuto supplementare per soddisfare le esigenze di studenti diversi?

Il mentore, in collaborazione con il/i NQT, identifica le potenziali fonti di competenze esterne e organizza un contatto con loro per chiedere consigli.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





11. Valutazione e feedback

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo?

La valutazione e il feedback sono un processo continuo in qualsiasi progetto di lezione. Dobbiamo intendere la valutazione come continua e integrata nei progressi che gli studenti compiono giorno dopo giorno in classe. A tal fine, un buon feedback su tutte le azioni che gli studenti compiono è essenziale per garantire la qualità dell'insegnamento.

B. Risultati di apprendimento attesi:

- Il mentore avrà accesso a materiale e informazioni che lo aiuteranno ad affrontare il tema della valutazione e del feedback e a discutere su di esso.
- Il NQT apprenderà consigli e riflessioni efficaci sugli argomenti citati.

C. Attività, presentazioni e altri materiali inclusi nel modulo:

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
11.1 Principi della valutazione e del feedback	NQT	Breve presentazione	30 minuti	Pedagogico/didattico
11.2 Guida alla discussione con il mentore	Mentore	Guida	30 minuti + 100 minuti	Pedagogico/didattico

11.1 Principi di valutazione e di feedback: si tratta di un breve elenco di principi e di buone pratiche per un feedback efficace, sviluppato da una fondazione internazionale. Si tratta solo di un esempio di un elenco di raccomandazioni adatte a un ulteriore dibattito o a una riflessione personale.

11.2 Guida per un colloquio con il mentore è un modello di proposta che può aiutare il mentore a strutturare un colloquio con l'NQT sull'aspetto della valutazione e del feedback nel contesto della scuola. Alla guida sono allegati 6 video che possono essere utilizzati per orientare la conversazione.

D. Suggerimenti per l'implementazione del modulo

Il modulo dipende fortemente dal contesto locale dell'NQT e del tutor. Per questo motivo, la guida per la discussione (11.2) prevede un maggiore investimento di tempo da parte del tutor per modificarla e prepararsi a una discussione sull'argomento con il NQT. L'idea principale del modulo è che il mentore e il NQT rivedano le norme e le pratiche esistenti e riflettano sugli approcci positivi e sul feedback efficace.

I principi (11.1) possono essere utilizzati come punto di riferimento alternativo per motivare la discussione. (Possono anche servire come strumento di riflessione per il NQT).



11.1 PRINCIPI DI VALUTAZIONE E FEEDBACK

Come punto di partenza, potremmo considerare alcune raccomandazioni sul buon feedback stabilite dalla Education Endowment Foundation nel 2022. Il loro rapporto di orientamento mira a concentrarsi su ciò che conta davvero: i principi di un buon feedback piuttosto che i metodi scritti o verbali di consegna del feedback. Incoraggia una rinnovata attenzione ai principi del feedback efficace, che il tutor può selezionare e lavorare con il nuovo insegnante:

Raccomandazione 1:

Gettare le basi per un feedback efficace.

Raccomandazione 2:

Fornire un feedback adeguatamente temporizzato che si concentri sull'avanzamento dell'apprendimento.

Raccomandazione 3:

Pianificare il modo in cui gli alunni riceveranno e utilizzeranno il feedback.

Raccomandazione 4:

Valutate attentamente come utilizzare un feedback scritto mirato ed efficiente in termini di tempo.

Raccomandazione 5:

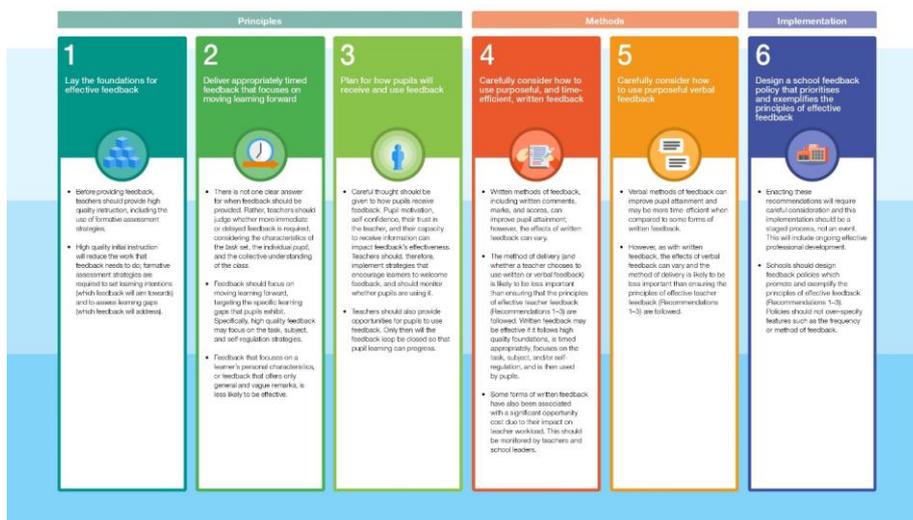
Valutate attentamente come utilizzare un feedback verbale mirato.

Raccomandazione 6:

Progettare una politica di feedback della scuola che dia priorità ed esemplifichi i principi di un feedback efficace.



TEACHER FEEDBACK TO IMPROVE PUPIL LEARNING Summary of recommendations





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Figura 17: Feedback degli insegnanti per migliorare l'apprendimento degli alunni [\[link\]](#) (fonte: Rapporto di orientamento. 2022. Joe Collin e Alex Quigley, Education Endowment Foundation).



11.2 GUIDA PER UN COLLOQUIO CON IL MENTORE

Poiché l'area della valutazione e del feedback dipende in larga misura anche dal contesto locale in termini di normative e politiche scolastiche, è importante che il tutor prepari una sessione di discussione fortemente adattata per l'NQT. In questo senso, la guida serve come aiuto nella pianificazione della discussione.

Durante la discussione è bene che il tutor condivida le proprie esperienze, tragga spunto dall'esperienza già esistente dell'NQT e dalle sue aspettative. È necessario affrontare anche gli aspetti legali o normativi del processo di valutazione e le politiche scolastiche in materia. Un possibile schema di discussione potrebbe essere il seguente.

5. Quali sono le aspettative/paure del NQT rispetto al processo di valutazione? Quali sono le sue esperienze attuali, magari le sue esperienze come studente? (10 minuti)
6. Condividere un aneddoto, un'esperienza - se possibile positiva - del mentore? La sua esperienza come studente, le sue esperienze dall'inizio della carriera, esempi recenti? (10 minuti)
7. Discussione sui principi di valutazione e di feedback. Esempi concreti di buone pratiche da parte del mentore o di altri insegnanti. Accordi del personale pedagogico sull'argomento. Dibattito sui materiali proposti. Non si tratta di una presentazione, ma di un dibattito tra l'NQT e il tutor. (60 minuti)
8. Specifiche concrete sul processo di valutazione. Aspetti legali/regolamentari. Come registrare i voti e archiviare i materiali valutati. Normativa GDPR sull'argomento. Comunicazione con i genitori. Registri dell'insegnante/della scuola. Software utilizzato per la valutazione e la registrazione. Registri fisici. (20 minuti)

Di seguito sono riportati 6 spunti video (3 che trattano specificamente della valutazione e 3 del feedback) che potrebbero essere utilizzati nella discussione con il mentore come punti di partenza per un dibattito più concreto su questioni rilevanti per il contesto dell'NQT. Il mentore è ovviamente invitato a trovare altri esempi più vicini alla situazione del proprio contesto scolastico. In ogni caso, l'idea principale dei video è quella di motivare una discussione riflessiva durante una sessione 1:1 del mentore con il NQT.

Valutazione

La valutazione nell'istruzione: 14 esempi più significativi

https://www.youtube.com/watch?V=ztkqjh-_97c (4:21)

Questo video presenta i diversi modi di valutazione in ambito educativo. Come sapete, esistono molti tipi diversi di valutazione, ma questo video mostra e si concentra su 14 esempi specifici di valutazione. Allo stesso tempo, il video mostra esempi correlati di valutazione, tra cui formativa, sommativa, formale, informale, individuale e molti altri.

- Quando era bambino, quale tipo di valutazione utilizzava il suo insegnante?
- Avete mai implementato uno di questi diversi tipi di valutazione?
- Se la vostra risposta alla domanda precedente è "Sì", dite: Cosa fanno? Come lo usate?
- In quel video possiamo vedere 14 esempi specifici di valutazione. Qual è il vostro preferito? Spiegate perché.
- Esponete le situazioni in cui usereste tre di questi diversi tipi di valutazione.



Tassonomia di Bloom: Perché, come e i migliori esempi

<https://www.youtube.com/watch?v=ooy3m02ueae> (4:19)

Il video spiega la "Tassonomia di Bloom" e risponde alla domanda sul perché gli insegnanti e gli educatori dovrebbero utilizzarla nella loro pratica. L'obiettivo principale di questo video è aiutare gli insegnanti a comprendere la tassonomia di Bloom, mostrando le sue connessioni con la profondità della conoscenza di Webb.

- Avete mai sentito parlare della tassonomia di Bloom?
- Cosa ne pensate? Qual è la vostra opinione?
- Se voleste includere la tassonomia di Bloom nella vostra lezione quotidiana, come lo fareste? Potete fare tre esempi?

Introduzione alla valutazione realista (RE)

<https://www.youtube.com/watch?v=rufe04hq4mq> (22:41)

Questo video parla di un altro modo di intendere la valutazione: La valutazione realista (RE). Se volete saperne di più, non perdetevi l'occasione di guardare il video che spiega l'approccio della valutazione realista (RE) di Pawson e Tilley (1997). In questo modo, vedendo il video potrete conoscere i concetti di base della RE, le modalità di conduzione e i suggerimenti per la sua implementazione.

- Avete mai sentito parlare di valutazione realista?
- Cosa ne pensate? Qual è la vostra opinione?
- Se voleste includere la valutazione realistica nella vostra lezione quotidiana, come lo fareste? Potete fare 3 esempi?

Dare un feedback

Animazione di feedback efficace

<https://www.youtube.com/watch?v=ljczbslyiwi> (3:23)

In questo video potete vedere una breve animazione che mostra un insegnante in classe e come migliora la sua pratica e la sua valutazione e come questo cambia la loro visione. Una valutazione incentrata su quanto sia importante dare un buon feedback per motivare gli studenti nel loro apprendimento.

- Che cos'è per voi un buon feedback?
- Qual è la sua opinione su come dare un buon feedback agli studenti?
- L'argomento principale del video è "quanto è importante dare un buon feedback per motivare gli studenti nel loro apprendimento", cosa ne pensate?
- Puoi fare tre esempi in cui un insegnante non dà un buon feedback? E ora, come lo risolverete?

Il potere del feedback

<https://www.youtube.com/watch?v=s770g-LULFY> (3:26)

Il video mostra il potere di un buon "feedback" e come sia possibile cambiare la visione degli insegnanti e degli studenti applicandolo. Inoltre, si possono conoscere i quattro livelli da tenere a mente per sviluppare questo tipo di feedback. In altre parole, con questo video potete apprendere i concetti del potere del feedback e come potete applicarlo in classe.

- Qual è il potere del feedback per voi?
- L'argomento principale del video è "quanto è importante il potere del feedback", cosa ne pensate? Come può aiutare i vostri studenti?



- Nel caso in cui nella vostra scuola ci sia un insegnante che non ci crede. Come fareste a convincerlo a discuterne?
- Come promuoverete il feedback nella vostra classe?

Caratteristiche di un buon feedback degli studenti

<https://www.youtube.com/watch?V=Huju0xwNFKU> (4:38)

Questo video spiega e mostra le quattro caratteristiche principali di un feedback efficace per gli studenti: specifico, perseguibile, tempestivo e rispettoso. In questo modo, parla anche di ciò che gli insegnanti devono fare per incorporarlo nelle loro classi e migliorare l'apprendimento degli studenti.

- Quali sono le caratteristiche principali di un feedback efficace da parte degli studenti?
- Nel caso in cui ci sia un insegnante della vostra scuola che non crede in questo tipo di feedback. Come potete convincerlo a cambiare posizione?
- Come promuoverete questo feedback nella vostra classe? Descrivete tre esempi.



12. Lavorare con i genitori

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo?

Con l'implementazione del **lavoro con i genitori**, l'obiettivo è quello di formare gli NQT e prepararli a interagire in modo ottimale con i genitori e i tutori legali dei loro studenti. Argomento spesso trascurato, presenta uno degli aspetti cruciali della parte sociale/culturale/emotiva della professione di insegnante. Pertanto, questo modulo mira sia a mitigare e integrare le strategie pedagogiche/metodologiche/sociali potenzialmente trascurate nella formazione iniziale degli insegnanti, sia a offrire strumenti concreti che gli insegnanti possono utilizzare per relazionarsi meglio con e/o gestire i genitori.

B. Risultati di apprendimento attesi:

- L'insegnante non qualificato avrà familiarità con i regolamenti e con gli esempi positivi di lavoro con i genitori.
- L'insegnante non professionista sarà in grado di comunicare in modo efficiente e professionale con i genitori.
- L'insegnante non professionista sarà in grado di creare il proprio stile di lavoro con i genitori e di sviluppare una relazione positiva con loro.
- L'insegnante non professionista sarà in grado di organizzare autonomamente incontri con i genitori.
- L'insegnante non professionista saprà come reagire ai diversi approcci e richieste dei genitori.
- Il mentore sarà in grado di condividere efficacemente la propria esperienza di lavoro con i genitori e di sostenere il nuovo insegnante nello sviluppo della propria.

C. Attività, presentazioni e altri materiali inclusi nel modulo

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
12.1 Introduzione ai diversi tipi/profili di genitori e al modo in cui lavorare con loro	NQT e mentore	Presentazione	90 minuti	Sociale/culturale
12.2 Guida all'interazione genitori-insegnanti	NQT (e mentore)	Guida, elenco	90 minuti	Sociale/culturale

12.1 Introduzione ai diversi tipi/profili di genitori e a come lavorare con loro - è una presentazione dei diversi tipi di risposte e dei potenziali scenari che il nuovo insegnante potrebbe incontrare lavorando con i genitori. Il documento è concepito in minima parte come una panoramica teorica, ma soprattutto come un elenco di risposte pratiche e di suggerimenti che possono essere utilizzati. Il documento elenca anche le opportunità di condivisione dei potenziali scenari tra il mentore e il nuovo insegnante, oltre a suggerimenti per il gioco di ruolo e l'esercitazione pratica delle risposte.



12.2 La guida all'interazione genitori-insegnanti comprende una raccolta di soft skills con suggerimenti, tattiche e strategie psicologiche/sociologiche per gestire vari tipi di comunicazione formale tra insegnanti e genitori, tra cui incontri di persona, incontri video, 1:1, lavori di gruppo, presentazioni sui compiti in classe e discussioni individuali sui bambini.

D. Suggerimenti per l'implementazione del modulo

Idealmente, un NQT inizia a lavorare su questo modulo osservando il proprio mentore che interagisce con i genitori. Dopo aver partecipato ad alcuni incontri insegnanti-genitori come osservatore passivo, il nuovo insegnante e il mentore possono iniziare a lavorare sui materiali inclusi in questo modulo. Anche se non esiste una guida o un modello specifico per un colloquio con il mentore, è importante l'interazione tra il mentore e l'NQT su questo argomento. In primo luogo, il mentore dovrebbe introdurre diversi tipi/profili di genitori, basandosi su esempi reali e consentendo al NQT di essere già in grado di identificare quali genitori osservati possono essere differenziati nelle categorie presentate. Il mentore e il nuovo insegnante discutono dell'osservato, utilizzando la presentazione come punto di riferimento ed esplorando come le strategie e gli strumenti presentati potrebbero essere utilizzati per ottimizzare l'interazione. Se necessario, possono avvalersi dell'aiuto del documento introduttivo (12.1).

Dopo che l'NQT ha acquisito esperienza nell'osservare il mentore in situazione con i genitori, il gioco di ruolo potrebbe essere utile come tecnica. L'esperienza e le buone pratiche del mentore non dovrebbero essere condivise attraverso un'unica attività formale, organizzata come un'interazione faccia a faccia ex-cathedra, ma il mentore dovrebbe introdurre gradualmente la propria esperienza incontrando scenari e situazioni di vita reale, commentandoli e utilizzandoli come opportunità di apprendimento, permettendo al NQT di sviluppare gradualmente il proprio approccio in un arco di tempo più lungo.

La Guida all'interazione genitori-insegnanti (12.2) può essere utilizzata sia in uno dei colloqui tra l'NQT e il tutor, sia autonomamente dall'NQT.

E. Link utili

<https://www.verywellfamily.com/parents-and-teachers-working-together-620922>
<https://www.edutopia.org/article/new-teachers-working-with-parents-resources>
<https://www.acer.org/au/discover/article/parents-and-teachers-working-together>
<https://raisingchildren.net.au/for-professionals/working-with-parents/communicating-with-parents/involving-parents-in-school>
<https://pcie.ac/journals/2021/10/28/what-is-the-role-of-parents-and-teachers-in-regard-to-learning/>
https://www.academia.edu/73766090/Parents_and_early_teachers_sharing_education
https://www.academia.edu/40111087/Created_by_Teachers_for_Teachers_and_Parents
https://www.academia.edu/12283375/IT_for_Teachers_and_Parents_Communication_between_school_teachers_parents_and_students



12.1 INTRODUZIONE DI DIVERSI TIPI/PROFILI DI GENITORI E DI COME LAVORARE CON LORO.

Una delle sfide più difficili per i nuovi insegnanti è sicuramente il rapporto con i genitori. Per questo motivo è necessario che i nuovi insegnanti conoscano le tipologie fondamentali di genitori, in modo da poter comunicare con loro nel modo più semplice possibile. Esistono diverse suddivisioni dei tipi di genitori. Forse una delle più utili per gli insegnanti è la famosa divisione in quattro tipi principali di stili genitoriali:

- **Uno stile genitoriale autoritario** è anche chiamato stile genitoriale rigido e severo e implica uno stile genitoriale in cui i genitori pongono aspettative e richieste elevate sul bambino, attuando una supervisione e un controllo severi, senza fornire sufficiente calore e sostegno. I genitori si concentrano sulla definizione di confini e regole, e tendono a punire nelle situazioni in cui le stesse non vengono rispettate o violate. Il principale obiettivo educativo è insegnare al bambino l'autocontrollo e l'obbedienza all'autorità, e la relazione genitore-figlio si basa su un rapporto di superiorità e subordinazione. Questi bambini sono spesso insicuri e ritirati, ma possono anche essere aggressivi, con una bassa tolleranza alla frustrazione. Sono spesso diffidenti, insicuri, non riescono a risolvere i problemi e si preoccupano costantemente di come compiacere il genitore/autorità.

In questi due link è possibile trovare una buona risposta alla domanda su cosa sia la genitorialità autoritaria:

- <https://www.verywellmind.com/what-is-authoritarian-parenting-2794955>
- <https://www.webmd.com/parenting/authoritarian-parenting-what-is-it#:~:text=Il%20genitorialità%20autoritaria%20è%20un%20estremo%20più%20che%20accudire%20il%20nostro%20figlio.>

Due brevi video sulla genitorialità autoritaria:

- <https://www.youtube.com/watch?V=ppkt8tzkny0>
- <https://www.youtube.com/watch?V=ggwaa3bapau>

- **Uno stile educativo autorevole** è anche detto democratico e coerente. È uno stile che combina il fermo controllo dei genitori con il calore emotivo. I genitori stabiliscono richieste e aspettative adeguate all'età del bambino, supervisionano e controllano fermamente i modelli di comportamento indesiderati del bambino, con amore, sostegno e calore emotivo. Incoraggiano la curiosità, la creatività, la fiducia in se stesso e l'indipendenza emotiva del bambino. Si prendono cura dei sentimenti del bambino e li incoraggiano. Questi bambini sono sicuri di sé, con un alto grado di autocontrollo e responsabili.

In questi tre link è possibile trovare una buona risposta alla domanda su cosa sia la genitorialità autorevole:

- <https://parentingscience.com/authoritative-parenting-style/>
- <https://www.parentingforbrain.com/authoritative-parenting/>
- <https://www.verywellmind.com/what-is-authoritative-parenting-2794956>

Breve video sulla genitorialità autorevole

- <https://www.youtube.com/watch?V=Lj64B6P9bxs>



- **Uno stile genitoriale permissivo** implica calore emotivo ma un controllo debole. Questi genitori sono eccessivamente sensibili dal punto di vista emotivo, forniscono grande amore, sostegno e calore emotivo, ma fanno poche richieste e hanno un controllo debole senza porre limiti al comportamento del bambino. Soddisfano principalmente tutte le richieste e i desideri del bambino. Questi bambini sono spesso insicuri e pieni di risorse, impulsivi, deboli nell'autocontrollo e inclini all'aggressività di fronte alle restrizioni e all'immediata mancata soddisfazione di desideri e richieste.

In questi tre link è possibile trovare una buona risposta alla domanda su cosa sia la genitorialità permissiva:

- <https://www.verywellmind.com/what-is-permissive-parenting-2794957>
- https://www.canr.msu.edu/news/permissive_parenting_style
- [https://parentingscience.com/permissive-parenting/#:~:text=Permissive%20parenting%2C%20sometimes%20called%20E2%80%9Cindulgent,limits%20\(che%20è%20problematico\).](https://parentingscience.com/permissive-parenting/#:~:text=Permissive%20parenting%2C%20sometimes%20called%20E2%80%9Cindulgent,limits%20(che%20è%20problematico).)

Breve video sulla genitorialità permissiva

- <https://www.youtube.com/watch?V=DX5xltHodYI>

- **Uno stile genitoriale indifferente, trascurato o non coinvolto** implica un controllo debole e la freddezza emotiva dei genitori. I genitori fanno poche richieste, non hanno alcun controllo sul comportamento del bambino e non stabiliscono limiti per il bambino. Sono emotivamente freddi, disinteressati alle attività del bambino e assorbiti da se stessi. Raramente mostrano amore genitoriale. Questi bambini sono spesso disobbedienti e ostili, hanno una bassa autostima e sono inclini a comportamenti delinquenti. In sostanza, si sentono insicuri, hanno un umore mutevole e mancano di autocontrollo.

In questi due link è possibile trovare una buona risposta alla domanda su cosa sia la genitorialità non coinvolta:

- <https://www.parentingforbrain.com/uninvolved-parenting/>
- <https://www.verywellmind.com/what-is-uninvolved-parenting-2794958#:~:text=Genitorialità%20non%20coinvolta%2C%20a%20volte%20riferita%20a%20sprezzante%2C%20o%20anche%20completamente%20negligente>

Breve video sulla genitorialità non coinvolta

- <https://www.youtube.com/watch?V=j6hr64dnvk0>

Se l'insegnante è in grado di riconoscere lo stile dei genitori, allora saprà cosa i genitori si aspettano dall'insegnante e quindi saprà come comportarsi nei confronti di certi genitori.

Esistono altre suddivisioni dei tipi di genitorialità che possono essere utili anche per gli insegnanti. Una di queste è la suddivisione in:

- Il genitore esecutivo
- Il genitore di Missing in Action
- Il genitore dal cuore tenero
- Il genitore "doposcuola"
- Il genitore fortemente coinvolto

Quali sono questi tipi e come lavorare con loro lo potete trovare qui:

<https://teach.com/resources/how-teachers-can-work-with-5-different-parent-personality-types/>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





12.2 GUIDA ALL'INTERAZIONE GENITORI-INSEGNANTI

Uno dei rapporti più difficili a scuola per un insegnante è quello con i genitori. Per questo è importante prepararsi a questo rapporto. Di seguito sono riportati alcuni dei consigli più importanti per questo rapporto.

- Una regola fondamentale del rapporto di fiducia tra voi e i vostri genitori è che il contenuto della conversazione non deve mai arrivare a orecchie non autorizzate.
- Stabilite una buona comunicazione con i genitori all'inizio dell'anno scolastico; non aspettate che si verifichi un problema.
- La persona che ha più potere (che a scuola è certamente lei) dovrebbe mostrare il massimo rispetto possibile per la posizione di una persona più debole (in questo caso, si tratta di un genitore).
- Dite subito chiaramente come volete che si rivolgano a voi, quando possono venire a scuola, a che ora e perché possono chiamarvi al telefono (se ne hanno il permesso), e quali argomenti si possono discutere (il lavoro e il comportamento del figlio) e quali no (la metodologia di insegnamento, per esempio).
- Durante la conversazione, cercate di rilassarvi e di non essere troppo seri. A volte, per quanto la situazione sembri seria e "nera", uno sguardo da un'altra angolazione con un'adeguata dose di umorismo può facilitare la soluzione della situazione.
- Se i genitori non partecipano alle riunioni o alle sessioni informative, chiamateli o scrivete loro una lettera. Non attaccateli e non accusateli, ma chiedete loro di venire.
- Non importa quanto un bambino sia "impossibile" per voi, non raccontate al genitore solo le cose brutte: nessuno di loro si sentirà bene (e si "bloccherà" quando passerà davanti alla scuola anni dopo). Alcuni potrebbero addirittura diventare aggressivi e arrabbiati con voi. Quindi, ogni volta, dite ciò che il bambino ha fatto bene e in modo positivo, in modo che i genitori accettino più facilmente le informazioni spiacevoli.
- Sottolineate costantemente il ruolo dell'impegno nel raggiungimento del successo. Per quanto un bambino sia intelligente, non è realistico aspettarsi buoni voti se non studia.
- Pensate a come coinvolgere i genitori nella vita e nel lavoro della scuola: molti vorrebbero farlo, ma non sanno come. Forse alcuni possono venire in classe e presentare la loro professione ai bambini. Potreste accompagnare i bambini a visitarne alcuni.
- Non mostrare noia e impazienza, che si manifestano se:
 - Si fa girare la penna
 - Sfogliate i giornali
 - Si guarda l'orologio
 - Rispondete al cellulare o digitate qualcosa sul telefono.
- Non discutete mai con un genitore aggressivo per strada, in un bar o in luoghi simili: il vostro posto è a scuola, dove siete "nel vostro territorio".
 - Mantenere la calma.
 - Lasciate che il genitore si sfoghi, non interrompetelo, ma non tollerate le bestemmie.
 - Non urlare al genitore: questo dimostra debolezza e insicurezza.
 - Non siate violenti, non minacciate. Non dare la colpa.
 - Tenetevi ad almeno un braccio di distanza, lasciando spazio per ritirarvi se necessario.
 - Anche "prenderlo in faccia" può essere percepito dal genitore come una minaccia e reagire fisicamente.
 - Parlate con voce chiara ed energica: questo dimostra il vostro interesse per il problema.
 - Concentrarsi sul problema



Una buona comunicazione è fondamentale

Una buona comunicazione è fondamentale per il successo del rapporto insegnante-genitore. Sarebbe bello che i futuri insegnanti, durante gli studi universitari, imparassero ad avere buone capacità di comunicazione. Ci sono tre abilità principali per una buona comunicazione.

L'abilità dell'ascolto attivo

- Lasciare parlare il genitore senza interromperlo.
- Concentratevi su ciò che il genitore sta dicendo e cercate di capire i suoi sentimenti mentre parla di ciò che sta dicendo.
- Prestate attenzione agli indizi verbali e non verbali.
- Usare un linguaggio del corpo appropriato per mostrare la propria attenzione
- Prevedere pause o silenzio.

Ulteriori informazioni sono disponibili qui:

- <https://www.skillsyouneed.com/ips/active-listening.html>
- <https://www.ccl.org/articles/leading-effectively-articles/coaching-others-use-active-listening-skills/#:~:text=L'ascolto%20attivo%20richiede%20di%20impegnarsi%20attivamente%20nella%20conversazione.>
- <https://www.thebalancecareers.com/active-listening-skills-with-examples-2059684>
- <https://www.youtube.com/watch?V=rzsvh8yvwzq>
- <https://www.youtube.com/watch?V=7wucyjixdq>
- <https://www.youtube.com/watch?V=-bdbizcnbxq>

Capacità di porre domande

- Utilizzate domande aperte il più spesso possibile, soprattutto all'inizio della conversazione.
- Utilizzate le sottodomande per chiarire un'affermazione o per verificarne l'accuratezza e aiutate il genitore ad approfondire ciò di cui sta parlando.
- Utilizzate domande chiuse per ottenere informazioni specifiche.
- Evitate le domande provocatorie.
- Evitate di porre più domande contemporaneamente. Crea confusione.
- Lasciate al genitore il tempo necessario per rispondere alla vostra domanda.
- Ripetete la domanda in un altro modo, con un linguaggio più semplice, se la risposta non è chiara o se vi sembra che il genitore non abbia capito la domanda.

Ulteriori informazioni sono disponibili qui:

- <https://www.skillsyouneed.com/ips/questioning.html>
- https://www.mindtools.com/pages/article/newtmc_88.htm
- <https://www.marketing91.com/questioning-skills/>
- <https://www.youtube.com/watch?V=imfu12epyci>
- <https://www.youtube.com/watch?V=tzsp0qluewy>
- https://www.youtube.com/watch?V=1do0do_wme



Capacità di comunicazione non verbale

La comunicazione non verbale è chiamata anche linguaggio del corpo perché viene comunicata attraverso vari movimenti del corpo. La comunicazione non verbale è qualsiasi forma di comunicazione di informazioni o messaggi da una persona all'altra senza l'uso di parole. Può includere tutto, dai segnali delle mani all'aspetto fisico, al linguaggio del corpo. Il linguaggio del corpo è una forma di comunicazione non verbale che comprende le espressioni facciali, i gesti, la postura, i movimenti degli occhi, il tocco fisico e altri segnali che inviamo con il nostro corpo. Nella comunicazione non verbale alcune parti del corpo inviano un tipo di messaggio diverso, quali sono le zone di distanza nella comunicazione, come il linguaggio del corpo influenza gli uomini d'affari e se il linguaggio del corpo può essere appreso o falsificato.

Per comprendere la comunicazione non verbale, dobbiamo:

- Imparate a distinguere il linguaggio del corpo positivo da quello negativo. Quando il corpo è teso, si tratta di un linguaggio corporeo "negativo", che può essere associato a stress, disagio o rabbia. D'altra parte, un linguaggio del corpo "positivo", come un corpo rilassato quando ci stiamo rilassando e riposando, può indicare felicità e fiducia.
- Prestare attenzione all'intonazione della voce. L'intonazione tipica della voce di una persona può cambiare a seconda del suo stato d'animo. Per esempio, quando una persona è triste, la sua voce tende a essere piatta. Ciò significa che parlerà con un'ottava più bassa e più lentamente. Voci più veloci, più felici o più allegre tendono a indicare felicità.
- Prestate attenzione al loro respiro. Se una persona è arrabbiata, il suo viso potrebbe iniziare a diventare rosso. Questa reazione è generalmente causata da una respirazione rapida. Quando si è in modalità di fuga o di lotta, il cervello rilascia ormoni e neurotrasmettitori e il cortisolo inizia a scorrere nelle vene. Questo aumenta la pressione sanguigna e la frequenza cardiaca, e la respirazione diventa superficiale e rapida.
- Sembra strano, ma bisogna notare la curvatura delle dita di una persona. Può sembrare strano, ma quando le dita di una persona sono leggermente incurvate verso i palmi, probabilmente significa che è rilassata. Non andiamo in giro con le dita completamente distese, sarebbe strano. Quando si vede questa curva naturale su qualcuno e non c'è tensione, significa che qualcuno si sente bene.
- Osservate l'intensità del loro sorriso. Ma esistono diversi tipi di sorriso. Sui diversi tipi di sorriso potete trovare qui <https://www.healthline.com/health/types-of-smiles>

Ulteriori informazioni sulla comunicazione non verbale sono disponibili qui:

- <https://www.verywellmind.com/types-of-nonverbal-communication-2795397>
- <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/nonverbal-communication-skills>
- <https://www.youtube.com/watch?V=akfatvk5h3y>
- <https://www.youtube.com/watch?V=fjb3mziebnu>
- <https://www.youtube.com/watch?V=akfatvk5h3y>
- <https://www.wgu.edu/heyteach/article/mastering-parent-teacher-meeting-eight-powerful-tips1612.html>
- <https://www.waterford.org/education/two-way-communication-parent-engagement/>
- <https://soeonline.american.edu/blog/parent-teacher-communication>
- <https://hrcak.srce.hr/file/331479> (croato)
- <https://www.waldenu.edu/online-bachelors-programs/bs-in-elementary-education/resource/nine-ways-to-improve-parent-teacher-communication>

Video:

- <https://www.youtube.com/watch?V=p3n9lrioxdc>
- <https://www.youtube.com/watch?V=ltkohxe4lnc>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- <https://www.youtube.com/watch?V=9c71hfantka>
- <https://www.youtube.com/watch?V=ucwc9-z-f A>



13. Collaborazione con altre parti interessate (locali)

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo?

Lo scopo di questo modulo è fornire informazioni introduttive sull'identificazione degli stakeholder chiave nell'ambiente scolastico, sull'importanza di impegnarsi con questi stakeholder e sugli accordi che guidano un'interazione efficace tra i partner. Fornisce una base per identificare le parti interessate con cui creare valore nel sistema educativo. Al termine, questo modulo mostra uno strumento per guidare la cooperazione con gli stakeholder. Infine, il modulo presenta alcune buone pratiche che si distinguono per la cooperazione tra più stakeholder nel sistema educativo scolastico.

B. Risultati di apprendimento attesi:

- Il mentore e l'NQT apprenderanno la definizione di stakeholder e, in dettaglio, di stakeholder nell'ambiente scolastico.
- Il mentore e l'NQT saranno in grado di identificare le parti interessate nell'ambiente scolastico.
- Il mentore e l'NQT saranno in grado di identificare i benefici derivanti dal rapporto con gli stakeholder della scuola.
- L'NQT acquisirà una conoscenza dell'ambiente scolastico in relazione alle attività che si svolgono durante l'anno scolastico e capirà quando e perché alcune specifiche organizzazioni esterne sono partner di attività concrete.

C. Cosa comprende questo modulo - presentazione dei materiali

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
13.1 Lista di controllo delle parti interessate potenzialmente rilevanti	Mentore e NQT	Presentazione	60 minuti	Sociale/culturale
13.2 Guida per il tutor alla presentazione della cooperazione con gli stakeholder locali	Mentore e/o NQT	Guida, modello di presentazione	60 minuti	Sociale/culturale

13.1 Lista di controllo degli stakeholder potenzialmente rilevanti è un documento che descrive l'importanza della cooperazione tra gli stakeholder locali. Include un elenco di tutti gli stakeholder rilevanti nel sistema educativo e i relativi interessi, che deve essere adattato al contesto locale dal tutor.

13.2 Guida per il tutor alla presentazione della cooperazione con gli stakeholder locali è uno strumento che aiuta il tutor a preparare una presentazione per l'NQT. Può essere utilizzata come supporto per una discussione strutturata tra il tutor e l'NQT. Inoltre, serve come modello per pianificare ulteriori interazioni con gli stakeholder, giustificandole e motivandole.



D. Suggestimenti per l'implementazione del modulo

Gli stakeholder sono come i pezzi di un puzzle. Se manca uno o più pezzi, l'immagine sarà incompleta. Quando educatori, amministratori scolastici, genitori, studenti e altre organizzazioni lavorano insieme per raggiungere obiettivi comuni, l'intero sistema educativo migliora in modo significativo. In questo caso, tutte le parti sono entusiaste e continuano a spendere tempo, denaro, rispetto e amore per la futura educazione dei bambini. Il coinvolgimento degli stakeholder nel settore dell'istruzione consente un dialogo e un'interazione illimitati tra i dirigenti scolastici e le altre parti interessate (come insegnanti, genitori, studenti, ecc.). Pertanto, la lista di controllo degli stakeholder rilevanti nell'ambiente scolastico (13.1) è un documento che può essere esaminato durante un incontro tra il tutor e l'NQT o rivisto dall'NQT in modo indipendente.

La guida per il tutor per la presentazione della cooperazione con gli stakeholder locali (13.2) introduce una scheda di identificazione degli stakeholder con cui il tutor (e la scuola) ha già avviato una relazione. Il tutor dovrà compilare una scheda per ogni categoria di stakeholder e mostrare al NQT i risultati delle attività di coinvolgimento degli stakeholder svolte. Questo può essere fatto preferibilmente rivedendo il calendario scolastico e tutte le attività in corso con l'interazione di soggetti esterni. Infine, la sezione relativa al "nuovo progetto" deve essere compilata con il NQT e deve riportare le proposte di nuove collaborazioni con quella specifica categoria di stakeholder.

E. Un link utile

[Che cos'è uno stakeholder nell'istruzione? - Definizione ed esempi](#)



13.1 LISTA DI CONTROLLO DELLE PARTI INTERESSATE POTENZIALMENTE RILEVANTI

Introduzione

In generale, uno stakeholder è un individuo, un gruppo di individui o un'organizzazione che ha un impatto e un interesse su un determinato sistema. Quando parliamo di un'azienda, possiamo riferirci ai suoi dipendenti, investitori, partner, fornitori e clienti. Gli stakeholder interessati all'istruzione sono definiti come tutti gli attori che sono interessati, implementano idee avanzate o investono nel successo dello sviluppo dell'istruzione. Hanno un impatto diretto sul processo decisionale e possono migliorare l'ambiente di apprendimento per il bene comune. Per questo motivo è fondamentale comprendere le varie tipologie, l'importanza e il ruolo di ciascuna tipologia e il coinvolgimento degli stakeholder.

Perché gli stakeholder sono importanti nell'ambiente scolastico?

Come indicato sopra, hanno un interesse personale nello sviluppo e nel benessere del sistema educativo e scolastico. Di conseguenza, è ovvio che il loro ruolo è cruciale.

Ogni stakeholder è parte integrante di una scuola o dell'intero sistema educativo. Pertanto, tutti sono fondamentali per lo sviluppo professionale dell'istruzione, in quanto possono migliorare significativamente l'ambiente educativo se collaborano e condividono idee, obiettivi e piani. Tuttavia, spesso il problema è che si sentono sottovalutati e incapaci di creare un ambiente collaborativo. I membri del consiglio scolastico, ad esempio, riconoscono l'importanza della collaborazione con la comunità; tuttavia, il più delle volte, non riescono a chiedere aiuto perché temono di perdere la loro reputazione o semplicemente non sanno come farlo.

D'altra parte, i membri della comunità sentono di non poter influenzare i piani del consiglio scolastico e di doversi adattare.

Gli stakeholder sono come i pezzi di un puzzle. Se manca uno o più pezzi, l'immagine sarà incompleta. Quando educatori, amministratori scolastici, genitori, studenti e altre organizzazioni lavorano insieme per raggiungere obiettivi comuni, l'intero sistema educativo migliora in modo significativo. In questo caso, tutte le parti sono entusiaste e continuano a spendere tempo, denaro, rispetto e amore per la futura educazione dei bambini.

Chi può essere coinvolto nell'ambiente scolastico?

Per quanto riguarda l'ambiente scolastico, le parti interessate sono molte, ma tutte importanti per il bene comune. In generale, le parti interessate all'ambiente scolastico possono essere suddivise in due gruppi principali:

1. Parti interne

Sono i gruppi di persone all'interno della comunità scolastica. In genere si tratta di studenti, genitori o familiari, educatori, membri del consiglio scolastico, personale di supporto, ecc.

2. Parti esterne

Le parti esterne sono gruppi di persone o organizzazioni esterne alla scuola. Ci sono membri della comunità, enti governativi, varie autorità locali, operatori sociali, formatori, fornitori, agenzie e molti altri soggetti esterni.

Le parti interessate e i loro interessi

Studenti

Il ruolo degli studenti nell'educazione è fondamentale. A seconda della loro età, gli studenti richiedono un diverso livello di attenzione e un diverso approccio e programma educativo. In questo caso, la competenza dell'educatore è più importante.

Le famiglie

I genitori si impegnano a fornire ai propri figli una buona istruzione, sono coinvolti nel processo educativo e forniscono supporto agli studenti. I genitori controllano lo sviluppo sociale e sono pronti ad aiutare i dirigenti scolastici ad aumentare i risultati degli studenti.

Membri della scuola

La scuola è un soggetto interessato a fornire un'istruzione di alto livello. Tuttavia, tra i membri della scuola ci sono altri gruppi di individui che possono essere considerati separatamente.

- Gli insegnanti si concentrano sull'insegnamento e sul miglioramento del livello di conoscenza degli studenti.
- Il consiglio scolastico ha la responsabilità di garantire un'elevata qualità dell'insegnamento e del materiale didattico per gli studenti del proprio distretto scolastico. Assicura inoltre condizioni di lavoro confortevoli per gli insegnanti e tutto il personale scolastico. Inoltre, interagisce con le varie autorità locali e mantiene la reputazione di esperto del settore.
- Nel processo sono coinvolti anche diversi professionisti, come assistenti sociali, volontari o psicologi.
- Il personale di supporto mantiene un ambiente confortevole provvedendo alla pulizia della casa, al trasferimento, alla protezione della proprietà, ecc.

Governo

Diverse strutture governative possono essere parti interessate all'istruzione, come il Ministero dell'Istruzione, il Ministero della Salute e vari responsabili delle politiche. Essi regolano e monitorano la strategia educativa generale, promuovono la salute nelle scuole.

Comunità

I leader della comunità prestano molta attenzione al sistema educativo. Hanno bisogno di scuole che preparino i futuri leader e i membri della comunità che poi costruiranno una comunità più forte.

Altre organizzazioni

Ci sono anche altre organizzazioni che forniscono materiale didattico, cibo, prodotti per la pulizia e servizi che influiscono sulla qualità dell'ambiente nelle scuole.

La tabella seguente mostra l'elenco delle parti interessate all'ambiente della scuola:

Amministratori	Leader aziendali locali	Studenti
Club doposcuola	Genitori	Fornitori
Ufficio Alumni	Membri del consiglio scolastico	Fornitura di personale docente temporaneo
Leader aziendali	Autisti di scuolabus	Insegnanti
Associazioni di beneficenza	Consulente scolastico	Società di servizi
Membri della comunità	Governatori della scuola	Organizzazioni di volontariato



Le famiglie	Assistenti sociali	Ufficio di assistenza sociale
-------------	--------------------	-------------------------------

I vantaggi del coinvolgimento degli stakeholder

- Possibilità di prendere decisioni importanti in tempi rapidi e a costi inferiori;
- Ulteriore supporto da parte delle parti interessate che partecipano al processo decisionale;
- Aumentare la consapevolezza e ottenere più idee;
- Un risultato migliore;
- Miglioramento della fiducia e del rispetto per il leader educativo.



13.2 GUIDA PER IL MENTORE PER PRESENTARE LA COOPERAZIONE CON GLI STAKEHOLDER LOCALI

Introduzione

Il coinvolgimento degli stakeholder nel settore dell'istruzione consente un dialogo e un'interazione illimitati tra i responsabili dell'istruzione e gli altri stakeholder (come insegnanti, genitori, studenti, ecc.).

La partecipazione degli stakeholder deve essere informata, completa e sistematica durante l'intero processo e le scelte decisionali devono essere incluse. Il coinvolgimento può essere utilizzato per una varietà di temi, tra cui l'uso del consenso, il feedback della scuola, la pianificazione dell'innovazione, lo sviluppo di strategie, la partecipazione dei genitori e altri.

Coinvolgimento degli stakeholder nell'ambiente scolastico

Durante il processo di coinvolgimento si seguono quattro fasi:

- 1. Pianificazione:** È necessario un piano iniziale per decidere quali obiettivi e piani saranno interessati e chi sarà presente durante il processo. Inoltre, è fondamentale acquisire ampie informazioni di base e compilare un elenco di domande pertinenti.
- 2. Partecipazione:** È la fase di coinvolgimento più completa, che prevede un dibattito e la raccolta di tutti i pensieri e le raccomandazioni possibili. Questa fase comprende anche la classificazione delle informazioni raccolte.
- 3. Analisi:** La terza fase è probabilmente quella che richiede più tempo. Richiede il consolidamento di tutti i dati di input, la definizione di nuovi obiettivi, la descrizione del nuovo corso e un elenco di azioni da intraprendere.
- 4. Condivisione:** Questa fase prevede il completamento della proposta nei dettagli e la sua presentazione alle parti interessate con le argomentazioni e i commenti necessari.

Un quadro di riferimento per la pianificazione e la valutazione dell'impegno per la qualità

Il quadro comprende quattro "dimensioni" di impegno e una serie di indicatori per la valutazione.



Figura 18: Schema di impegno per la qualità (fonte: <https://www.unescap.org/>)

Uno strumento per aiutare il mentore a preparare una presentazione per l'NQT

Questa sezione del documento presenta una scheda di identificazione degli stakeholder con cui il tutor (e la scuola) ha già avviato una relazione. Il mentore dovrà compilare una scheda per ogni categoria di stakeholder e mostrare al NQT i risultati delle attività di stakeholder engagement svolte. Infine, la sezione relativa al "nuovo progetto" dovrà essere compilata insieme al NQT e dovrà riportare le proposte di nuove collaborazioni con quella specifica categoria di stakeholder.

Potrebbe essere utile che il tutor prenda in considerazione il calendario annuale della scuola e consulti le varie attività che si svolgono al di fuori dell'ambiente scolastico o le attività in cui vengono invitati a scuola attori esterni. Durante un dibattito, il tutor può presentare queste attività e sottolineare in particolare le ragioni e i vantaggi dell'interazione con soggetti esterni.

Dati degli stakeholder	
Categoria:	
Nome e cognome:	
E-mail:	
Sito web:	
Attività degli stakeholder	
Questo stakeholder è importante perché...	
Elencare le iniziative realizzate con questo stakeholder:	
Nuovo progetto	
Fornite un elenco di azioni che suggerite di implementare:	



14. Obblighi amministrativi e tecnici

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo?

L'implementazione del modulo "Obblighi amministrativi e tecnici" mira a rafforzare la capacità degli NQT di gestire i requisiti amministrativi e la necessaria competenza nella documentazione burocratica. Uno degli obiettivi più importanti di questo modulo è quello di fornire agli insegnanti una base concreta attraverso la quale possano ampliare la loro professionalità nell'ambito della tenuta dei registri, non solo per i requisiti richiesti, ma anche per aiutarli a tracciare la loro carriera.

B. Risultati di apprendimento attesi:

- Il nuovo insegnante verrà messo a conoscenza di tutti i compiti amministrativi che lo attendono a scuola e sarà in grado di gestire autonomamente le attività amministrative e tecniche.
- Il nuovo insegnante sarà in grado di organizzare i documenti scolastici e le pratiche pertinenti in modo efficiente.
- Il nuovo insegnante conoscerà un ambiente educativo più ampio e sarà in grado di utilizzare gli archivi digitali educativi relativi alla sua professione.

C. Attività, presentazioni e altri materiali inclusi nel modulo

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
14.1 Lista di controllo dei regolamenti e della documentazione richiesta	Mentore e o NQT	Lista di controllo	60 minuti	Burocratico/amministrativo
14.2 Guida per la configurazione di un repository	NQT	Guida per l'autoapprendimento	45 minuti	Burocratico/amministrativo
14.3 Guida alla costruzione di un portfolio per insegnanti	Mentore e NQT	Guida/Presentazione	60 minuti	Burocratico/amministrativo

14.1 Lista di controllo dei regolamenti e della documentazione richiesta è una (check)list di varie leggi e regolamenti esistenti nella realtà locale dell'NQT, insieme a potenziali documenti che un insegnante deve produrre, così come i registri da tenere nel suo contesto locale, elenchi richiesti a livello nazionale e promemoria di potenziali politiche scolastiche che il mentore deve preparare e presentare all'NQT. In quanto tale, la lista di controllo è un aiuto per il tutor che deve essere ulteriormente adattato e modificato.

14.2 Guida per l'allestimento di un archivio è uno strumento visivo/pratico offerto attraverso la presentazione di un'infografica, che ha lo scopo di facilitare agli insegnanti la gestione della documentazione necessaria. La guida è concisa e tecnica e fornisce un breve elenco di strategie



e attività, oltre ad altre fonti che l'insegnante potrebbe utilizzare per una migliore gestione personale.

14.3 Guida alla costruzione di un portfolio dell'insegnante è una riflessione sulla necessità di tenere una documentazione personale relativa all'avanzamento della carriera di insegnante. Si tratta di una presentazione con alcuni suggerimenti e indicazioni concrete su come iniziare a costruire un portfolio.

D. Suggerimenti per l'implementazione del modulo

Un NQT, insieme al suo mentore, inizia a lavorare sul modulo consultando la Checklist dei regolamenti e della documentazione richiesta (14.1). Cronologicamente, è importante che questa fase venga svolta dopo che l'insegnante ha acquisito familiarità con il quadro nazionale e con le normative sulla professione di insegnante. Il mentore può assistere il nuovo insegnante dedicandogli un'ora di tempo faccia a faccia, lavorando insieme per esaminare l'elenco in questione, ricordando all'NQT e mostrandogli come vengono gestiti la documentazione e i registri in quel particolare ambiente scolastico. Insieme, l'NQT e il mentore possono consultare anche la Guida per la creazione di un archivio (14.2), che il mentore presenterà all'NQT. Poiché la guida è tecnica, è importante che questa presentazione avvenga nel modo più pratico possibile, cioè che il NQT impari a conoscere la guida applicandola (sotto la supervisione del tutor) al primo gruppo di documenti che ha.

Una discussione a parte dovrebbe essere dedicata a sottolineare l'importanza di tenere un registro personale delle attività e dei risultati ottenuti. La guida per la costruzione di un portfolio dell'insegnante (14.3) può essere esaminata dall'NQT in modo indipendente, ma è ancora meglio contestualizzata se il mentore dedica nuovamente un po' di tempo a una discussione su questo argomento, offrendo la propria esperienza e pratica.

Questo modulo conclude il programma di inserimento degli insegnanti, poiché la gestione della documentazione è a volte l'ultima preoccupazione di un NQT; tuttavia, il tutor dovrebbe valutare quali informazioni di questo modulo potrebbero servire all'NQT in un momento precedente del periodo di inserimento e fornirle in quel momento.

E. Link utili

Siti web sull'istruzione e la politica in Croazia:

https://skola.hr/33/pravilnik-o-djelokrugu-rada-tajnika-te-administrativno-tehnickim-i-pomocnim-poslovima-koji-se-obavljaju-u-srednjoskolskoj-ustanovi-prvi-dio-uniqueidrcviviwptzhk4tp9u3qql7xl4rqt9fyv39mbktrapmma/?Uri_view_type=5
www.ampeu.hr
<https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/natjecaji-196/196>
<https://udruga.gov.hr/natjecaji-novo/4734>

Siti web sull'organizzazione digitale:

<https://www.kindergartenworks.com/teacher-tools/organizing-digital-teacher-files/>
<https://manikapant18.medium.com/6-awesome-ways-teachers-can-digitally-organize-their-files-f7b4ac1d66be>



<https://learningattheprimarypond.com/blog/teacher-organization-tips-for-digital-organization/>
<https://weje.io/blog/come-organizzare-file-digitali-per-insegnanti>
<https://thesimplyorganizedteacher.com/organizzare-aula-computer/>
<https://edtech-class.com/2021/05/05/teacher-spring-cleaning-how-to-organize-your-google-drive/>
<https://digitaleducation.tdm2000.org/topic/topic-5-come-organizzare-un-archivio-di-risorse-digitali-didattiche/>
<https://truthforteachers.com/4-free-tools-for-teachers-to-manage-digital-clutter/>
<https://shakeuplearning.com/blog/13-tips-to-organize-your-google-drive/>
<https://qatlabs.com/blogpost/5-steps-to-organise-your-google-drive/>
<https://edu.qcglobal.org/en/googledriveanddocs/gestire-i-propri-file/1/>
https://www.reddit.com/r/lifeprotips/comments/r31xd/lpt_request_organizing_your_computer/
<https://lifehacker.com/the-noguchi-filing-system-keeps-paper-documents-organiz-1593529432/amp>
<https://www.howtogeek.com/howto/15677/zen-and-the-art-of-file-and-folder-organization/>



14.1 LISTA DI CONTROLLO DEI RAPPORTI E DI TUTTI GLI ALTRI DOCUMENTI

Si tratta di una (check)list di vari documenti potenziali di cui un insegnante ha bisogno, nonché di registri da tenere in un contesto locale, oltre a elenchi e promemoria di potenziali politiche scolastiche richiesti a livello nazionale. *[altamente contestuale a seconda del Paese - adattare la traduzione].*

- **Strategia per l'istruzione, la scienza e la tecnologia** (Cro. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html
- **Legge sull'istruzione nelle scuole primarie e secondarie** (Cro. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*)
<https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%a1koli>
- **Legge sull'Agenzia per l'istruzione** (Cro. *Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje*)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_07_85_2020.html
- **Regolamento sulla documentazione pedagogica e sui registri e documenti pubblici nelle istituzioni scolastiche** (Cro. *Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji te javnim ispravama u školskim ustanovama*)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_05_47_1108.html
- **Modifiche al Regolamento sulla documentazione pedagogica e sui registri e documenti pubblici nelle istituzioni scolastiche** (Cro. *Pravilnik o izmjenama i dopunama pravilnika o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji te javnim ispravama u školskim ustanovama*)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_08_76_1605.html
- **Quadro degli standard nazionali di qualificazione per gli insegnanti delle scuole primarie e secondarie** (Cro. *Okvir nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama*)
<http://nvo.hr/wp-content/uploads/2016/03/Okvir-standarda-kvalifikacije-final..pdf>
- **Regolamento sull'avanzamento degli insegnanti, dei docenti, degli associati professionali e dei presidi nelle scuole primarie e secondarie e nei dormitori per studenti** (Cro. *Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima*)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html

Il tutor deve assicurarsi di adattare queste informazioni in modo specifico al contesto della scuola in cui lavora l'NQT. Oltre alle norme nazionali, devono essere introdotti vari regolamenti e registri scolastici. Tra questi sicuramente:

- Tutto ciò che riguarda i piani di lezione o le relazioni.
- Tutto ciò che riguarda la valutazione degli studenti.
- Tutto ciò che riguarda il lavoro con i genitori.
- Tutto ciò che riguarda le procedure disciplinari.
- Tutto ciò che riguarda la tenuta dei registri personali.



14.2 GUIDA PER LA CONFIGURAZIONE DI UN REPOSITORY

Qui troverete una serie di strumenti e consigli pratici per facilitare agli insegnanti la gestione della documentazione necessaria. Come per l'organizzazione degli oggetti fisici, ogni cosa ha bisogno di un posto. Compresi i vostri archivi di documenti online. È possibile scegliere tra numerosi prodotti gratuiti, tra cui:

- Google Drive
- Dropbox
- Nordlocker
- Tresorit

Assicuratevi di verificare se la vostra scuola ha un sistema di archiviazione designato, elettronico o fisico. Qual è, dove si trova e quali sono le regole per il suo utilizzo. Chiedete al vostro tutor o trovate informazioni al riguardo, prima di iniziare a organizzarvi.

È importante notare che non esiste un modo perfetto di organizzare le cose e che ognuno ha la sua metodologia preferita di archiviazione. I suggerimenti qui descritti sono solo uno dei tanti modi per farlo.

Ecco 4 consigli che potete utilizzare per configurare bene il vostro repository:

CONSIGLIO #1: Creare cartelle e sottocartelle

È il modo migliore per tenere traccia dei file e rimanere organizzati. Le cartelle sono utili anche quando si cerca di trovare rapidamente un file specifico. Se create le cartelle in modo strategico, saprete sempre in quale cartella è archiviato un file. Dedicate qualche secondo a pensare a 4 o 5 categorie principali per i tipi di file presenti in Google Drive. Potete suddividerle come segue:

- Schede didattiche
- Documenti personali
- Fascicoli scolastici non legati all'insegnamento
- File per le lezioni di arricchimento del doposcuola

Quindi, scegliere di creare una cartella per ciascuna di queste categorie principali. Possiamo chiamarle "cartelle di livello superiore". Nelle sottocartelle, ad esempio, è possibile aggiungere l'anno scolastico alla cartella del livello di istruzione o della materia. Ad esempio, si può intitolare la cartella "STEM 2020-21" o "Third Grade 2020-21". L'aggiunta dell'anno scolastico aiuta a tenere traccia di ciò che si è insegnato di anno in anno, come mostrato di seguito:

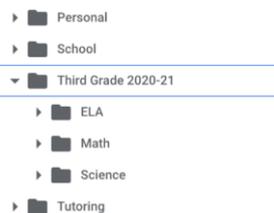


Figura 19: Cartelle e sottocartelle

SUGGERIMENTO N. 2: Utilizzare le convenzioni di denominazione

È importante utilizzare convenzioni di denominazione specifiche e coerenti quando si intitolano i file: possiamo essere strategici nel nominare i nostri file utilizzando un sistema. La formula che funziona bene è *Numero dell'unità, Nome della lezione e Dettaglio aggiuntivo*. La chiave è usare convenzioni di denominazione coerenti che abbiano senso per voi.

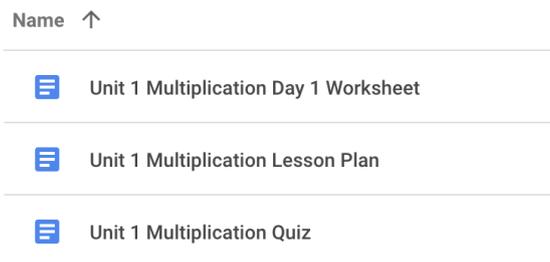


Figura 20: Convenzione di denominazione

SUGGERIMENTO N. 3: Codificare i colori delle cartelle

La codifica a colori ha molto da offrire, soprattutto perché molte persone sono in grado di riconoscere ed elaborare i colori molto più rapidamente di quanto non riescano a leggere il testo. L'assegnazione di colori, invece di affidarsi a descrizioni testuali, può contribuire a migliorare la velocità di funzionamento del sistema di archiviazione.

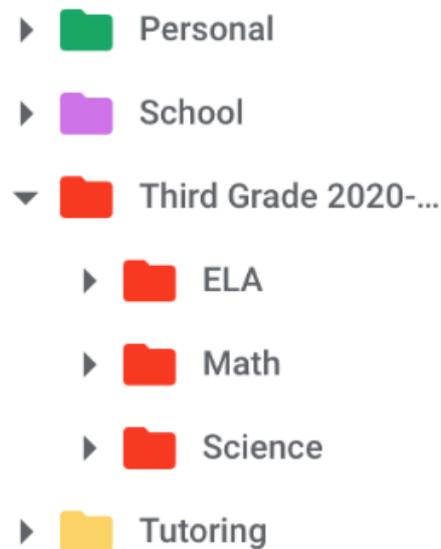


Figura 21: Codifica dei colori

SUGGERIMENTO N. 4: Riordinare le cartelle utilizzando i numeri

Nella pagina principale di Drive, si può notare che le cartelle appaiono in ordine alfanumerico. Poiché Google Drive segue l'ordine alfanumerico, è possibile rinominare le cartelle con dei numeri all'inizio, in modo da poterle ordinare per priorità. Ad esempio, è possibile rinominare la cartella "Terza elementare 2020-21" in "01 Terza elementare 2020-21". Dopo aver rinominato la cartella, questa apparirà all'inizio di Google Drive. Supponiamo poi che passiate molto tempo su Google Drive per la vostra lezione di arricchimento del doposcuola. Si consiglia di inserire la cartella Arricchimento come seconda cartella dell'elenco. Potete poi rinominare la cartella Arricchimento in "02 Arricchimento". Utilizzate i numeri all'inizio dei nomi delle cartelle per classificarle in base alla priorità.

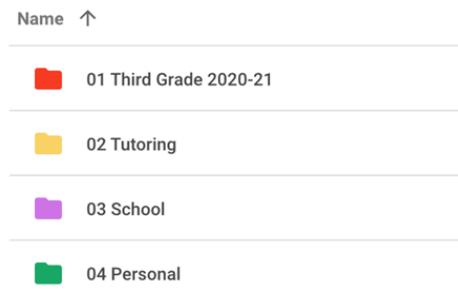


Figura 22: Definizione delle priorità

Ulteriori suggerimenti:

- **Ordinamento dei file**

Per impostazione predefinita, i file sono già ordinati dal più recente al più vecchio. Tuttavia, è possibile applicare altri ordinamenti per mettere i file in un ordine diverso. Per ordinare per nome, fare clic sul pulsante Nome sopra l'elenco dei file. Per ordinare per data, fare clic sul pulsante Ultima modifica, quindi scegliere l'opzione di ordinamento desiderata.

- **Per applicare un filtro**

I filtri consentono di nascondere i file non importanti e di concentrarsi solo su quelli che interessano. Ad esempio, se state cercando una presentazione, potete usare un filtro per restringere i file visibili in modo da vedere solo le presentazioni.



PER CHI VUOLE FARE UN MIGLIO IN PIÙ: Il sistema di archiviazione Noguchi

Il sistema di archiviazione Noguchi può facilmente tenere in ordine i nostri documenti per coloro che hanno ancora a che fare con archivi cartacei. Il bello è che si organizza da solo quando lo impostate! Noguchi Yukio, un economista giapponese, ha sviluppato questo metodo come un approccio auto-organizzante per mantenere tutto perfettamente organizzato, mantenendo sempre i file più cruciali o usati spesso a portata di mano e accessibili senza dover armeggiare con altro. In altre parole, produce un archivio auto-mantenuto di file a cui si accede raramente ma che si usano spesso insieme.

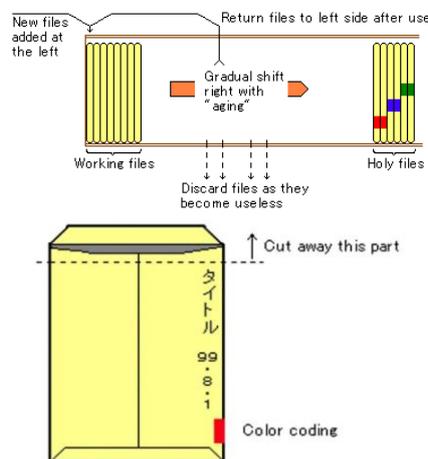


Figura 23: Schema del sistema di archiviazione Noguchi

Ecco come funziona. Sono sufficienti alcune buste da 9" x 12". Rimuovere circa un centimetro della parte superiore, compresa la linguetta. Questo per facilitare l'accesso ai file all'interno. Poi scrivete sul lato la data e il contenuto della busta. Non c'è altro da fare; se volete, potete anche aggiungere una bandierina colorata. Una buona illustrazione di come dovrebbe apparire la cartella è fornita nell'immagine che segue. In realtà, il funzionamento è il seguente: Le buste non devono essere ordinate, disposte o classificate in altro modo. Anche se sarebbe allettante farlo, il sistema si occupa dell'organizzazione al posto vostro, il che è il bello di questa situazione. Riportare la cartella all'estrema sinistra quando la si prende dallo scaffale per utilizzarla. Gradualmente avvengono tre cose:

- Sul lato sinistro si trovano le cartelle utilizzate più di frequente. Sapete sempre dove si trovano perché le usate spesso. Il progetto su cui si lavora più spesso si troverà nella busta più a sinistra. Il progetto successivo sarà al secondo posto a sinistra e così via.
- I file meno utilizzati si sposteranno al centro e a destra. Siete consapevoli di quanto possa essere difficile individuare un documento o un file che utilizzate quasi sempre? Con il sistema Noguchi è semplice, poiché si sa che non si trova a sinistra.
- All'estrema destra si trovano i file a cui non si accede mai. Il sistema li chiama "file sacri" e, rimuovendoli dallo scaffale, possono essere archiviati o eliminati in modo sicuro, evitando che lo scaffale sia intasato da numerose buste.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





14.3 GUIDA ALLA COSTRUZIONE DI UN PORTFOLIO PER INSEGNANTI

La pratica di un insegnante è documentata nel suo portfolio didattico. I piani delle lezioni, i compiti degli studenti, i riassunti scritti degli insegnanti e i video delle loro lezioni, nonché le valutazioni ufficiali dei supervisori, sono solo alcuni esempi dei tipi di materiale che potrebbero essere inclusi. Un portfolio didattico non dovrebbe essere costituito solo da un assortimento casuale di manufatti o da un lungo elenco di attività professionali. Dovrebbe descrivere in modo meticoloso e attento un elenco di risultati ottenuti in un lungo periodo di tempo. Inoltre, deve essere un processo continuo svolto in presenza di mentori e collaboratori.

In un portfolio possono essere inclusi piani di lezione, dati aneddotici, progetti degli studenti, newsletter di classe, video, valutazioni annuali, lettere di referenze e simili. Per rendere il portfolio completo e gestibile sia per chi lo crea che per chi lo esamina, è fondamentale scegliere con cura i contenuti. A prescindere dall'obiettivo, il formato e i contenuti specifici di un portfolio possono variare, ma la maggior parte dei portfolio include un mix di pensieri scritti e artefatti didattici. Questi ultimi costituiscono il nucleo del portfolio.

Un insegnante può trarre grandi benefici dai portfolio. Quando gli insegnanti esaminano attentamente le proprie pratiche, è probabile che queste migliorino. I portfolio offrono esempi di pratiche già realizzate che possono essere studiate e utilizzate in altre classi. A causa della mancanza di un quadro o di una tradizione per conservare gli aspetti migliori di ciò che gli insegnanti realizzano, l'insegnamento efficace troppo spesso scompare nel nulla. Gli insegnanti possono salvare le pratiche didattiche efficaci nei loro portfolio, in modo da poterle rivedere, discutere, modificare e applicare in seguito.

IN BULLET: COS'È UN PORTFOLIO E PERCHÉ DOVREI CREARLO?

- I portfolio forniscono prove documentate dell'insegnamento provenienti da diverse fonti, non solo dalle valutazioni degli studenti, e forniscono un contesto per tali prove.
- Si può riflettere e migliorare il proprio insegnamento scegliendo e organizzando i materiali per un portfolio.
- L'uso dei portfolio contribuisce a migliorare la percezione pubblica e professionale dell'insegnamento come attività scientifica.
- Con l'uso del portfolio, si può percepire l'insegnamento come un processo continuo di ricerca, sperimentazione e riflessione.
- A differenza dei cosiddetti portfolio dei corsi, che registrano le prove legate a un corso specifico, i portfolio didattici raccolgono informazioni legate all'intera carriera di insegnamento di una persona.

Il portfolio ha lo scopo di mostrare le migliori qualità del vostro insegnamento. Inoltre, dimostra che avete soddisfatto tutti i requisiti per la certificazione e l'abilitazione all'insegnamento stabiliti dal programma. Per dimostrare che avete un grande potenziale come insegnanti, dovete essere selettivi e offrire critiche chiare. Di solito, quando si crea un portfolio didattico, ci si deve concentrare sui seguenti aspetti:

- **Credenze** (le vostre convinzioni, i vostri valori e ciò che vi distingue dagli altri insegnanti)
Una dichiarazione di filosofia dell'insegnamento è spesso la prima sezione di un portfolio didattico.
- **Azioni** (responsabilità di insegnamento, esperienze, pratiche, approcci all'insegnamento, contributi apportati)
- **Impatto** (prova che le vostre azioni hanno fatto la differenza nell'apprendimento degli studenti, sono preferibili fonti multiple o la triangolazione dei dati)



COMPONENTI DI UN PORTFOLIO DIDATTICO

1. I vostri pensieri sull'insegnamento
 - Una "dichiarazione di insegnamento" che rifletta sulla propria filosofia di insegnamento, sulle tecniche e sugli obiettivi.
 - Una dichiarazione personale che delinea i vostri obiettivi didattici a lungo termine
2. Documentazione dell'insegnamento
 - Un elenco dei corsi tenuti, con le iscrizioni e una descrizione delle responsabilità.
 - Numero di consulenti, diplomati e laureati
 - Sillabi
 - Descrizioni dei corsi con dettagli su contenuti, obiettivi, metodi e procedure per la valutazione dell'apprendimento degli studenti.
 - Elenchi di lettura
 - Incarichi
 - Esami e quiz, classificati e non.
 - Dispense, set di problemi, schemi delle lezioni
 - Descrizioni ed esempi di materiali visivi utilizzati
 - Descrizione dell'uso del computer e di altre tecnologie nell'insegnamento.
 - Videocassette del vostro insegnamento
3. Efficacia dell'insegnamento
 - Sintesi delle valutazioni degli studenti sull'insegnamento, compreso il tasso di risposta e il rapporto con la media del dipartimento.
 - Commenti scritti degli studenti sulle valutazioni della classe
 - Commenti di un osservatore alla pari o di un collega che insegna nello stesso corso
 - Dichiarazioni di colleghi del dipartimento o di altri, in merito alla preparazione degli studenti al lavoro avanzato.
 - Lettere di studenti, preferibilmente non richieste.
 - Lettere del responsabile del corso, del responsabile della divisione o del presidente
 - Dichiarazioni degli ex alunni
4. Materiali che dimostrano l'apprendimento degli studenti (tutti anonimizzati per proteggere l'identità degli studenti)
 - Punteggi su test standardizzati o di altro tipo, prima e dopo l'istruzione
 - Libri di laboratorio o altri libri di lavoro degli studenti
 - Documenti, saggi o lavori creativi degli studenti
 - Valutazione dei lavori degli studenti migliori e di quelli più scarsi, con feedback dell'insegnante agli studenti.
 - Feedback scritto dell'istruttore sul lavoro dello studente
5. Attività per migliorare l'istruzione
 - Partecipazione a seminari o incontri professionali sull'insegnamento
 - Progettazione di nuovi corsi
 - Progettazione di corsi o progetti didattici interdisciplinari o collaborativi
 - Utilizzo di nuovi metodi di insegnamento, valutazione dell'apprendimento e valutazione dei voti.
 - Preparazione di un libro di testo, di un manuale di laboratorio, di materiale didattico, ecc.



- Descrizione dei progetti di miglioramento dell'istruzione sviluppati o realizzati
- 6. Contributi alla professione di insegnante e/o alla propria istituzione
 - Pubblicazioni in riviste didattiche
 - Relazioni consegnate sull'insegnamento
 - Recensioni di libri di testo di prossima pubblicazione
 - Servizio in commissioni didattiche
 - Assistenza ai colleghi in materia di insegnamento
 - Lavorare alla revisione o allo sviluppo del curriculum
- 7. Onorificenze, premi o riconoscimenti
 - Premi per l'insegnamento da parte del dipartimento, del college o dell'università
 - Riconoscimenti per l'insegnamento da parte della professione
 - Inviti basati sulla reputazione dell'insegnamento per consulenze, seminari, articoli, ecc.
 - Richieste di consulenza sull'insegnamento da parte di comitati o altri gruppi organizzati

Suggerimenti generali

- Iniziate subito! Dopo aver insegnato in un corso, può essere difficile, se non impossibile, acquisire molti dei potenziali componenti di un portfolio didattico. Avere questi elementi a portata di mano renderà molto più semplice la creazione del portfolio finale.
- Date un resoconto veritiero e accurato di voi stessi. Non cercate di ritrarre voi stessi come l'istruttore ideale. Naturalmente, sottolineate gli aspetti positivi, ma non ignorate del tutto quelli negativi.
- Selezionate con cura le risorse, ma assicuratevi che rappresentino una varietà di metodi didattici piuttosto che concentrarsi su uno solo. Un piccolo gruppo di testi ben selezionati è più efficiente di una grande raccolta non filtrata di tutto il materiale didattico.
- Utilizzate delle schede per dividere le diverse parti del portfolio e un indice all'inizio.
- Assicuratevi che ogni prova presente nel vostro portfolio abbia una qualche informazione di base e una giustificazione. Se offrite un esempio di piano di lezione, ad esempio, fate attenzione a descrivere l'argomento, il pubblico e, se avete effettivamente utilizzato il piano di lezione, la vostra valutazione di quanto sia andato bene.
- Nulla del vostro portfolio dovrebbe essere incluso senza un commento. (Quale oggetto sto guardando? Che cosa indica il vostro modo di insegnare?)
- Includere classi con diversi obiettivi, tecniche e attività per creare un triangolo di apprendimento. Mostrare una varietà di metodi di valutazione, compresi i punti di controllo, gli esami su carta e i progetti o le performance che vengono valutati. (Che portata! Che profondità! Siete assunti!)
- Illustrare: Per catturare l'attenzione, includete un'immagine (jpeg) o un documento ben visibile in ogni sezione. Equivale a 1000 parole.
- Inseritelo nel contesto e sottolineate i punti a cui volete che il lettore presti attenzione. Siate concisi! Siate precisi! (Basta un paragrafo).

Portafogli didattici elettronici

In cosa differiscono i portfolio elettronici da quelli cartacei?

- **Maggiore accessibilità:** Uno degli obiettivi dei portfolio didattici è quello di aumentare la consapevolezza dell'insegnamento da parte del pubblico. Un portfolio è reso ancora più accessibile ai colleghi e agli altri grazie alla pubblicazione online.
- **Documenti multimediali:** Grazie alla tecnologia, i documenti possono essere presentati in diversi formati. Una voce fuori campo che fornisca il contesto e la prospettiva del



portfolio, per esempio, o programmi informatici o codici didattici che avete costruito sono alcuni esempi di ciò che potete includere.

- **Pensiero non lineare:** Il web rende più facile la relazione tra gli elementi del portfolio didattico in modo non lineare. Potreste essere in grado di pensare al vostro insegnamento in modo diverso dopo aver affrontato il processo di costruzione di un portfolio in questo contesto non lineare. Per esempio, la costruzione di un e-portfolio vi permette di pensare a come diversi destinatari possono incontrare e comprendere il vostro lavoro. I lettori possono esplorare un e-portfolio in vari modi.

PORTFOLI ONLINE GRATUITI (almeno le versioni) DA ESAMINARE:

- Journo Portfolio [<https://www.journoportfolio.com/pricing/>]
- Crevado [<https://crevado.com/>]
- Ritagli [<https://www.clippings.me/>]
- Mahara [<https://mahara.org/>]
- LinkedIn (non è un portafoglio, ma aiuta)

Riferimenti

- Allen, D. W. 1967. *Microteaching. A description*. San Francisco: Stanford University Press
- Antoniou, Alexander-Stamatios, Fotini Polychroni in A. N. Vlachakis. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology* 21, nr. 7:682–690.
- Aversano, N., Di Carlo, F., Sannino, G., Tartaglia Polcini, P., & Lombardi, R. 2020. Corporate social responsibility, stakeholder engagement, and universities: New evidence from the Italian scenario. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 27(4), 1892-1899.
- Azman, N. 2012. Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130.
- Barnett, B. G., Matthews, R. J., & O'Mahony, G. R. 2004. *Reflective practice: The cornerstone for school improvement*. Hawker Brownlow Education.
- Bergland, Cristopher. 2021. Cortisol: Why the "Stress Hormone" Is Public Enemy No. 1. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-athletes-way/201301/cortisol-why-the-stress-hormone-is-public-enemy-no-1> (15. 11. 2021).
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. 2010. Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European journal of teacher education*, 33(2), 185-200.
- CHAMPS, A Proactive & Positive Approach to Classroom Management, 2009 Pacific Northwest Publishing
- Chan, David W. 2003. Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 19, št. 4:381–395.
- Chang-Mei. 2009. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21, 193–218.
- Chung, I. F., & Yi-Cheng, H. 2012. Still seeking for an "Iron Bowl"? Pre-service teachers' journeys of career choice in Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 21(2), 315- 324.
- Cohen, Y., & Kedar, S. 2011. Teacher–student relationships: Two case studies. In *The Oxford handbook of cuneiform culture*.
- Cross, M., & Ndofirepi, E. 2015. On becoming and remaining a teacher: Rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*, 30(1), 95-113.
- Davidson Richard J., Jon Kabat-Zinn, Jessica Schumacher, Melissa Rosenkranz, Daniel Muller, Saki F. Santorelli, Ferris Urbanowski, Anne Harrington, Katherine Bonus in John F. Sheriden. 2003. Alterations in Brain and Immune Function Product by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine* 65, št. 4:564–570.



Davidson, Richard J. In Antonie Lutz. 2008. Buddhas Brain: Neuroplasticity and Meditation. IEEE Signal Processing Magazine 25, št. 1:176–184.

Department of Education and Training, A Teacher's Guide to Effective Mentoring, State of Victoria, 2014
https://education.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0011/427583/2017_teachers_guide_to_effective_mentoring.pdf

Dormann, Christian in Dieter Zapf. 2004. Customer-Related Social Stressors and Burnout. Journal of Occupational Health Psychology 9, št. 1:61–82.

Eileen Mooney Cambria, "A Study of the Qualities of Effective Mentor Teachers", Seton Hall University, (2006) <https://core.ac.uk/download/pdf/151532214.pdf>

Elkin, Allen. 2013. Stress Management For Dummies. Hoboken: Wiley.

Epel, Elissa, Jennifer Daubenmier, Judith M. Moskowitz, Susan Folkmann in Elizabeth Blackburn. 2009. Can Meditation Slow Rate of Cellular Aging? Cognitive Stress, Mindfulness, and Telomeres. Annals of the New York Academy of Science 1172, št. 1:34–53.

Fink, D.L. 2003. A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning.
Fiorilli, C., P. Gabola, A. Pepe, N. Meylan, D. Curchod-Ruedi, O. Albanese in A. A. Doudin. 2015. The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. European Review of Applied Psychology 65, št. 6:275–283.

Flett, Gordon L., Paul L. Hewitt in C. Jahyne Hallett. 1995. Perfectionism and Job Stress in Teachers. Canadian Journal of School Psychology 11, št. 1:32–42.

Flores, M. A., & Niklasson, L. 2014. Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. Journal of Education for Teaching, 40(4), 328-343.

Freixa, M. 2017. Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional [New teachers: teaching competencies at the beginning of the professional practice]. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Friedman, Iscaac A. 2000. Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. Journal of Organizational Behavior 10, št. 2:179–188.

Gayle Furlow, "How to be an exceptional mentor teacher", teacherready, June 28, 2019
<https://www.teacherready.org/exceptional-mentor-teachers/>

Gilchrist, Lauren. 2019. "Teaching our Teachers: The Value of Teacher Mentorship", Skyward,
<https://www.skyward.com/discover/blog/skyward-blogs/skyward-executive-blog/september-2019/teaching-our-teachers-the-value-of-teacher-mentors>

Gonser, Sarah. 2022 "The Qualities of Exceptional Mentor Teachers", Edutopia,
<https://www.edutopia.org/article/qualities-exceptional-mentor-teachers>

Gore, J., Holmes, K., Smith, M., & Fray, L. 2015. Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career. A Report commissioned by the Queensland College of Teachers. Australia: University of Newcastle.



Hölzel, Britta K., James Carmody, Mark Vangel, Christina Congleton, Sitta M. Yerramsetti, Tim Gard in Sara W. Lazar. 2011. Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging* 191, št. 1:36–43.

Horneffer, P. 2020. Implementing a Flipped Classroom in Medical Education.

Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D. I Collins, G. 2018. Seven trends: The transformation of the teaching force. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

Isidori, E. 2003. *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*. Perugia: Morlacchi Editore

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525

Johari, J., Yean Tan, F. And Tjik Zulkarnain, Z.I. 2018. "Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers", *International Journal of Educational Management*, Vol. 32 No. 1, pp. 107-120. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0226>

Jugović, I., Marušić, I., Pavin Ivanec, T., & Vizek Vidović, V. 2012. Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.

Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. 2014. Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173- 185.

Kabat-Zinn, John, Ann O. Massion, Jean Kristelle, Linda Gay Peterson, Kenneth E. Fletcher, Lori Pbert, William R. Lenderking in Saki F. Santorelli. 1992. Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *The American Journal of Psychiatry* 149, št. 7:936–943.

Kinman, Gail, Siobhan Wray in Calista Strange. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology* 31, št. 7:843–856.

Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. 2011. Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588.

König, J., & Rothland, M. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.

Koopsen Cyndie in Caroline Young. 2009. *Integrative Health: a holistic approach for health professionals*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.

Korthagen Fred, A. J. In Angelo Vasalos. 2010. Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. V: *Handbook of reflection and reflective inquiry*, 529–552. Ur. Nona Lyons. New York: Springer.



- Križaj, Robert. 2019. Čuječnost. Trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. 2000. Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Kyriacou, C., & Kobori, M. 1998. Motivation to learn and teach English in Slovenia. *Educational studies*, 24(3), 345-351.
- Kyriacou, C., Hultgren, Å., & Stephens, P. 1999. Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3(3), 373-381.
- Lai, K. C., Chan, K. W., Ko, K. W., & So, K. S. 2005. Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 153-168.
- Leddy, Susan Kum. 2006. *Integrative health promotion: conceptual bases for nursing practice*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.
- Levy, David. M., Jacob O. Wobbrock, Alfred W. Kaszniak in Marilyn Ostergen. 2021. Initial results from a study of the effects of meditation on multitasking performance, *Proceeding of the 2011 annual conference extended abstracts on Human factors in computing systems – CHI EA 11*, <https://doi.org/10.1145/1979742.1979862> (15. 11. 2021).
- Lovett, S. 2007. "Teachers of promise": Is teaching their first career choice. *New Zealand Annual Review of Education*, 16, 29-53.
- Manuel, J., & Hughes, J. 2006. 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.
- Marín, A., Martín, M i Riera, J. 2019. Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018. De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència [Challenges of education in Catalonia. Yearbook 2018. From the initial training of the teaching profession: induction into teaching]. Fundació Jaume Bofill i Bonalletra Alcompàs.
- Maslach, Christina, Wilmar B. Schaufeli in Michael P. Leiter. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397-422.
- Mccormick, M. P., & O'Connor, E. E. 2014. Teacher-child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology*. Advanced online publication.
- Mcgonigal, Kelly. 2015. *The Upside of Stress. Why Stress Is Good for You, and How to Get Good at It*. London: Ebury Publishing.
- Mckenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. 2005. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD.
- Mckenzie, P., Weldon, P. R., Rowley, G., Murphy, M., & mcmillan, J. 2014. *Staff in Australia's Schools 2013: Main report on the survey*. Retrieved from http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?Article=1021&context=tll_misc

Mentoring Guide: a guide for mentors. 2003. Center for Health Leadership & Practice, Public Health Institute, for the State Health Directors Executive Mentoring and Consultation Program of the State Health Leadership Initiative (SHLI).

Middleton, Kate. 2009. Stress. How to de-Stress Without Doing Less. Oxford: Lion Hudson.

Mojsa-Kaja, Justyna, Kristana Golonka in Tadeusz Marek. 2015. Job burnout and engagement among teachers : worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* 28, št. 1:102–119.

Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. 2009. Attracting and retaining teachers: A question of motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574-599.

Nesje, K., Brandmo, C., & Berger, J. L. 2018. Motivation to become a teacher: A Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813-831.

OECD. 2018. Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre. OECD Publishing.

OECD. 2018. Effective Teacher Policies: Insights from PISA. OECD Publishing.

Olsen, B. 2008. How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 23-40.

Pace, Thaddeus W. W., Lobsang Tezin Negi, Daniel D. Adame, Steven P. Cole, Teresa I. Sivill, Thimoty D. Brown, Michael J. Issa in Charles L. Raison. 2009. Effect of compassion meditation on neuroendocrine, innate immune and behavioral responses to psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology* 34, št. 1:87–98.

Pedersen, Traci. 2021. Meditation's Effects on Emotion Shown to Persist, <https://psychcentral.com/news/2013/06/23/meditations-effects-on-emotion-shown-to-persist#1> (15. 11. 2021).

Pedone, F., & Ferrara, G. 2014. La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. *Italian Journal of Educational Research*, (13), 85-98.

Perry, M., Corpuz, G. M., Higbee, B., Jaffe, C., & Kanga, D. 2019. Promising Practices in Local Stakeholder Engagement in School Governance. *Policy Analysis for California Education, PACE*.

Pianta, R. 2001. Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc

Pšeničny, Andreja. 2008. Prepoznavanje in preprečevanje izgorelosti. *Didakta*. Spletni vir: https://www.burnout.si/uploads/clanki/izgorelost%20poljudni/08_11didaktaizgorelost.pdf (pridobljeno 28. 5. 2022).

Raymond, Larissa, Jill Flack & Peter Burrows. 2016. "A Reflective Guide to Mentoring and being a teacher-mentor", Early Childhood & School Education Group, Department of Education and Training (DET), Victoria,



<https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/profdev/Reflectiveguidetomentoringschools.pdf>

Richardson, P. W., & Watt, H. M. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.

Rimm-Kaufman, S. 2015. Improving students' relationships with teachers. American Psychological Association. <https://www.apa.org/education-career/k12/relationships>

Roness, D. 2011. Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638.

Roness, D., & Smith, K. 2010. Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185.

Schaufeli, Wilmar B. In Dirk Enzmann. 1998. *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. Philadelphia, PA: Taylor and Francis, Ltd.

Spector, N. 2017. This is your brain on prayer and meditation. <https://www.nbcnews.com/better/health/your-brain-prayer-meditation-ncna812376> (13. 11. 2021).

Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. 2009. Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190-197.

Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. 2013. Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007-1022.

Sugai & Colvin. 2004. *Self-Assessment of Classroom Management*. Adapted by Sandy Washburn

Talbert, R. 2021. *Flipped Learning Can Be a Key to Transforming Teaching and Learning Post-Pandemic*. EdSurge.

Vieten, Cassandra. 2011. *Mindfulness for Moms: The Basics*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/consciousness-matters/201105/mindfulness-moms-the-basics> (15. 11. 2021).

Walker, Matthew. 2017. *Why We Sleep: Unlocking the Power of Sleep and Dreams*. New York: Scribner.

Washburn, Sandy. 2010. Center on Education and Lifelong Learning, *Classroom Management Self-Assessment*.

Watson, David in Brock Hubbard. 1996. Adaptational Style and Dispositional Structure: Coping in the Context of the Five-Factor Model. *Journal of Personality* 64, št. 4:737-774.



Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805. Doi:10.1016/j.tate.2012.03.003

Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2012. An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.

Xia, Lulu, Hongyi Kang, Qiwu Xu, Michael J. Chen, Yonghong Liao, Meenakshisundaram Thiyagarajan, John O'Donnell, Daniel J. Christensen, Charles Nicholson, Jeffrey Iliff, Takahiro Takano, Rashid Deane in Maiken. Nedergaar. 2014. Sleep drives metabolite clearance from the adult brain. *Science* 342, št. 6156:373–377.

Yüce, K., Şahin, E., Koçer, Ö., & Kana, F. 2013. Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306.

Tutti i riferimenti elettronici recuperati nell'ottobre 2022.