



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



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.

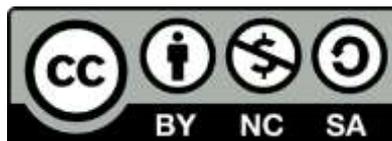
© Copyright 2021 Consorzio LOOP

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:



Quest'opera è rilasciata sotto licenza [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

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. Suggeriamo 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=y cetwg43kry>

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.

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 aggiorno 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.

(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)).



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





Teacher _____		Data _____	
Mentor _____		_____	
Conteggio dei contatti positivi con gli studenti	Totale	Conteggio dei contatti negativi degli studenti	Totale
Rapporto ¹ 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
d) Concludo le lezioni/attività con un feedback specifico.	0 1 2 3

¹ Per calcolare, dividere il numero di positivi per il numero di negativi.



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	Studenti che entrano in classe	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	Gli studenti rispondono - A volte la risposta Sembra amichevole; altro A volte sembra un po' "scontroso"	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
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)	

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: *Noi.*

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.

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, informateli 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.
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.	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.
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.	

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 elogia 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

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

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

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-plan) 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.

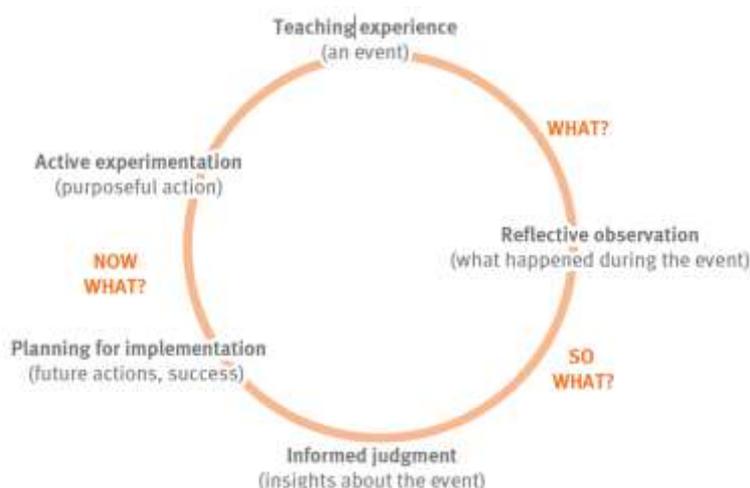


Figura 16: Ciclo di riflessione (fonte: Adattato da Barnett et al., 2004=)

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. RIAVVICINAMENTO	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?

L'insegnante mantiene chiare le regole procedurali?

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. *Buddha's 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 Folkman 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, Isaac 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. Santrorelli. 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 Bonal·letra 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.
- Mojša-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.

INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Ministry of Education and
Science of Portugal



REPUBLIC OF SLOVENIA
MINISTRY OF EDUCATION

Ministry of Education, Republic of
Slovenia



Institutouto Ekpedeftikis Politikis (Insti-
tute of Educational Policy)



Casa do Professor



Institute of Education of the
University of Lisbon



Univerza v Ljubljani

University of Ljubljana



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY of the PELOPONNESE

University of Peloponnese



IDEC SA



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

Fundación Universitaria Balmes



Association Petit Philosophy



UNIVERSITÀ
LUM
Jean Monnet

Libera Università del
Mediterraneo Jean Monnet

LOOP

EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL AND SOCIAL

CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE PEER - INDUCTION PROGRAMMES

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