



LA METODOLOGIA DIDATTICA TASC "EPR"

1. INTRODUZIONE

In TASC abbiamo sviluppato una metodologia di insegnamento per guidare insegnanti e studenti ambasciatori con le pratiche scolastiche TASC, basata sul framework CLASS. La metodologia si chiama "EPR", che sta per Explore, Practice and Reflection. Con questa metodologia, gli insegnanti e gli studenti ambasciatori aiuteranno altri insegnanti e studenti a (1) fare indagini, grazie all'esplorazione, sulla situazione climatica della classe, in (2) praticare attività per migliorare il clima scolastico quotidiano e infine in (3) trovare intuizioni provenienti dalle pratiche.

ESPLORARE. Utilizza gli strumenti basati sul framework CLASS per esplorare la situazione di clima della classe con insegnanti e studenti. Esplora almeno tre volte in un anno scolastico il clima.

PRATICARE. Dopo l'Esplorazione, e in base ai risultati, scegli, con i tuoi colleghi e studenti, le pratiche che sono più adatte alla situazione. Goditi le pratiche all'interno del tuo insegnamento.

RIFLESSIONE. Utilizza gli strumenti basati sul framework CLASS per discutere con i tuoi colleghi e studenti i risultati derivanti dall'applicazione delle pratiche. Preparare il terreno per un nuovo ciclo EPR.

Ora esploreremo più in dettaglio le caratteristiche della metodologia EPR.

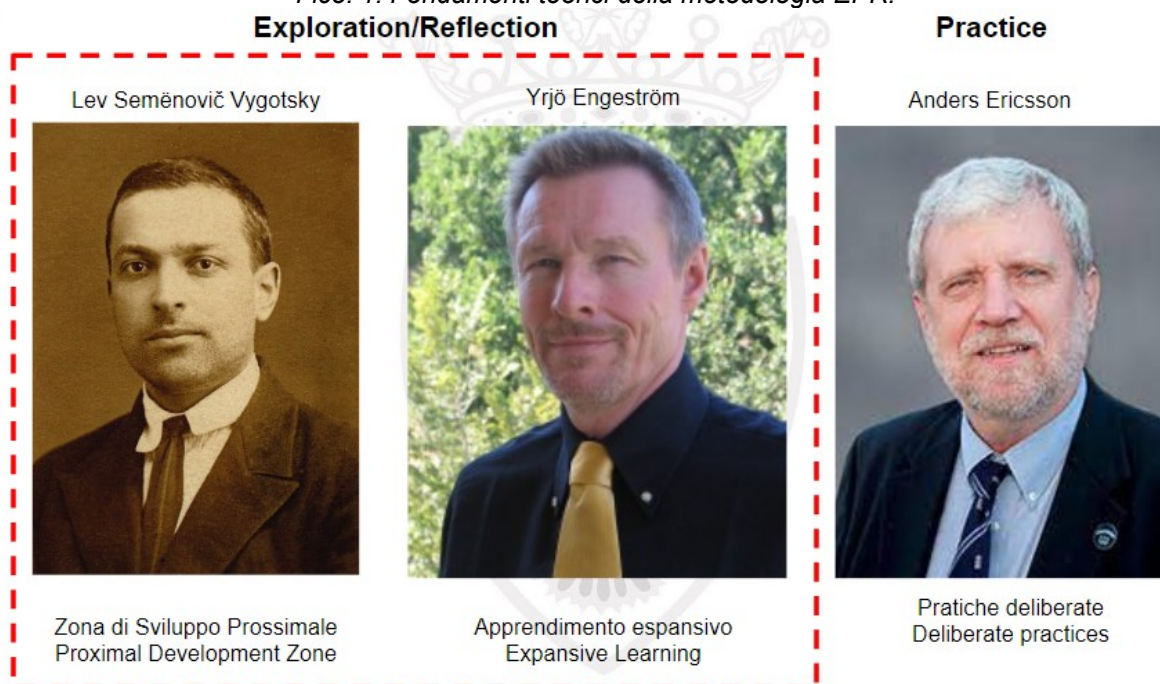
2. FONDAMENTI TEORICI

L'approccio EPR ha tre basi concettuali principali, due per le parti di esplorazione e riflessione e una per l'implementazione delle pratiche. Nello specifico, si tratta di (vedi fig. 1):

- Zona di sviluppo prossimale di Lev Semyonovich Vygotsky.
- L'apprendimento espansivo di Yrjö Engeström.
- Le pratiche deliberate di Anders Ericsson.

Si tratta di approcci parzialmente sviluppati in diversi campi: se la zona di sviluppo prossimale e l'apprendimento espansivo hanno le stesse radici teoriche (nello stesso Vygotsky), il lavoro dello psicologo svedese Ericsson si è sviluppato principalmente all'interno della psicologia cognitiva e nello studio della competenza esperta. Riteniamo comunque importante avere questi tre riferimenti per la metodologia EPR in TASC, perché ci permettono di dare ulteriore forza e solidità alle scelte operative da proporre alle scuole e ai docenti. Vediamo più precisamente in cosa consistono questi approcci e perché sono essenziali per la metodologia didattica sviluppata in TASC.

Fico. 1. Fondamenti teorici della metodologia EPR.



2.1 Zona di sviluppo prossimale (ZSP)

La zona di sviluppo prossimale (ZSP) è un concetto sviluppato dallo psicologo Lev Vygotsky per descrivere il divario tra ciò che uno studente può realizzare in modo indipendente e ciò che può ottenere con la guida e il supporto di un individuo più esperto (Bozhovich, 2009; Ormrod & Jones, 2018).

La ZSP è la gamma di compiti che uno studente può svolgere con l'assistenza ma non può svolgere da solo (vedi fig. 2). Quest'area di apprendimento è importante perché rappresenta la prossima fase di sviluppo per lo studente. È lo spazio in cui può verificarsi un nuovo apprendimento e dove gli studenti possono acquisire nuove competenze e conoscenze con l'aiuto di un insegnante o di un collega più esperto.

Fico. 2. La zona di sviluppo prossimale.



Vygotsky credeva che l'apprendimento avvenisse attraverso l'interazione sociale e che la ZSP fosse la chiave per un insegnamento e un apprendimento efficaci. Gli insegnanti possono utilizzare la ZSP per progettare attività che sfidano ed estendono il pensiero degli studenti, fornendo al contempo il giusto livello di supporto e guida per aiutarli ad avere successo. Inserendo l'istruzione all'interno della ZSP, gli insegnanti possono aiutare gli studenti a passare gradualmente a un apprendimento più indipendente e avanzato. Man mano che gli studenti acquisiscono nuove competenze e conoscenze, la loro ZSP si espande e sono in grado di assumere compiti più impegnativi con meno assistenza.

2.2 Apprendimento espansivo

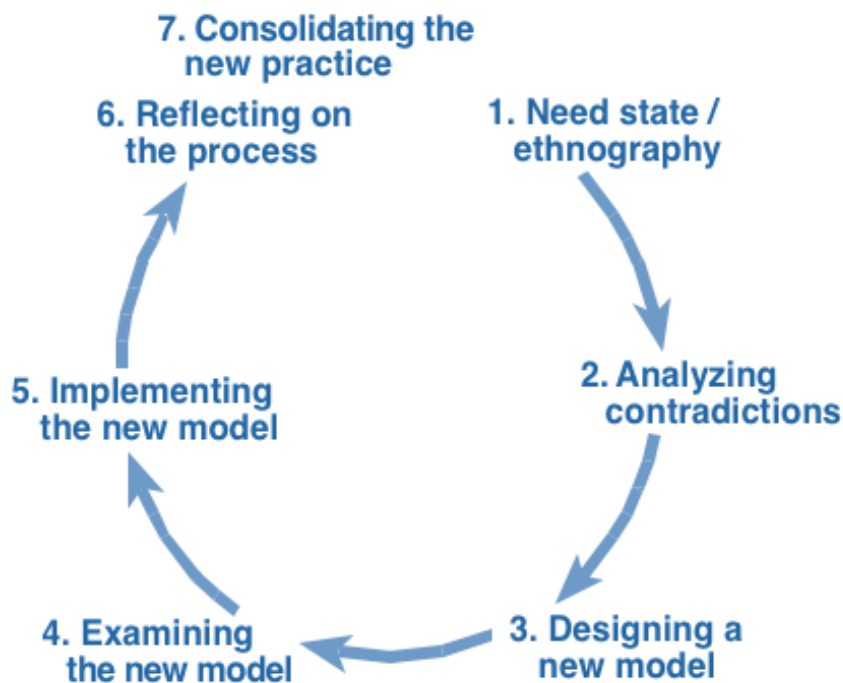
L'apprendimento espansivo è un concetto sviluppato dallo psicologo finlandese Yrjö Engeström (Engeström, 1987). Si riferisce a un tipo di apprendimento che si verifica quando gli individui sono impegnati in attività lavorative complesse in un contesto sociale e affrontano sfide che non possono essere risolte utilizzando le loro conoscenze e abilità esistenti.

Nell'apprendimento espansivo, gli individui lavorano insieme per trasformare le pratiche, gli strumenti e i sistemi di conoscenza esistenti all'interno della loro comunità, creando modi nuovi e più efficaci di lavorare. Questo processo comporta collaborazione, sperimentazione e sviluppo di nuove soluzioni che espandono i confini delle conoscenze e delle pratiche della comunità.

Engeström sostiene che l'apprendimento espansivo comporta tre fasi:

1. Analisi delle pratiche esistenti e identificazione delle contraddizioni e delle sfide che devono essere affrontate.
2. Progettazione e sperimentazione di nuove soluzioni che possano aiutare a risolvere queste contraddizioni e sfide.
3. Implementazione delle nuove soluzioni e valutazione della loro efficacia.

Fico. 3. Il circolo di apprendimento espansivo.



L'apprendimento espansivo è spesso visto come un modo per promuovere l'innovazione e il cambiamento all'interno di organizzazioni e comunità. Impegnandosi in un apprendimento espansivo, gli individui e le comunità possono sviluppare nuove competenze e conoscenze, migliorare i loro processi di lavoro e adattarsi alle mutevoli condizioni e sfide.

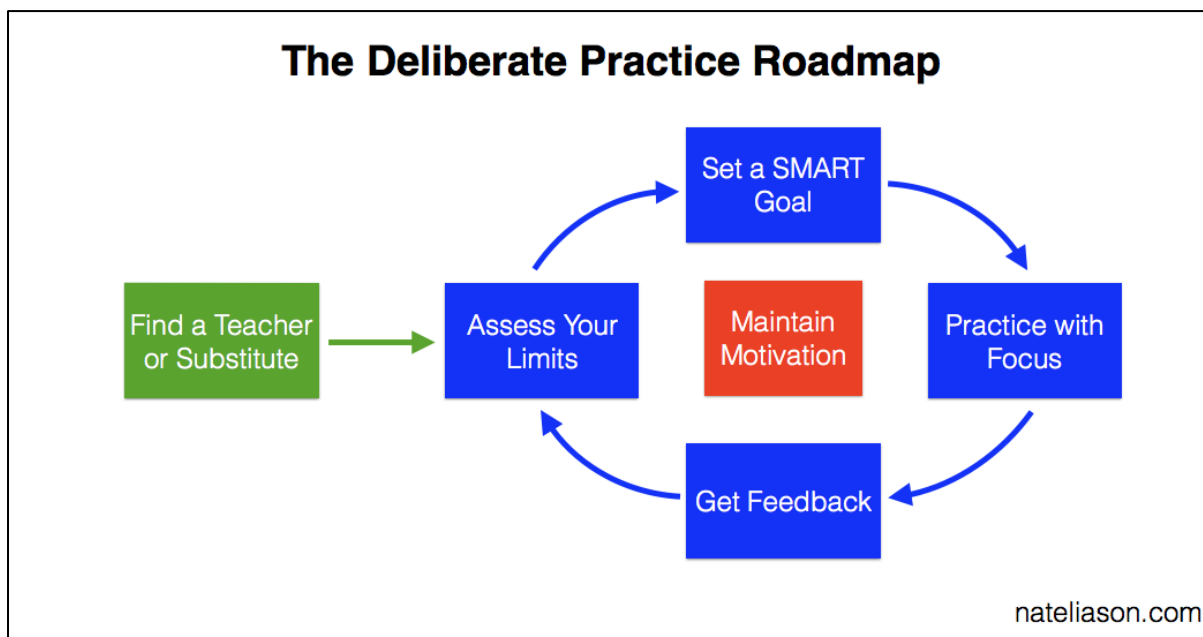
2.3 Pratiche deliberate

La teoria della pratica deliberata di Anders Ericsson è un quadro per comprendere come gli individui possono raggiungere prestazioni di livello esperto in un particolare campo o dominio (Ericsson et al., 2007; Ericsson & Pool, 2016).

Secondo Ericsson, la pratica deliberata comporta attività specificamente progettate per migliorare le prestazioni, spesso con l'aiuto di un coach o di un mentore qualificato. Questo tipo di pratica è caratterizzata dalle seguenti caratteristiche chiave:

- Si tratta di una formazione mirata e strutturata progettata per migliorare competenze o abilità specifiche.
- Richiede all'individuo di ricevere feedback sulle proprie prestazioni, consentendo loro di apportare modifiche e miglioramenti.
- È impegnativo e richiede all'individuo di operare al limite delle proprie attuali capacità.
- Richiede un alto livello di impegno e sforzo, spesso coinvolgendo molte ore di pratica per un lungo periodo di tempo.

Fico. 4. La tabella di marcia della pratica deliberata.



Ericsson sostiene che la pratica deliberata è la chiave per raggiungere prestazioni di livello esperto e che il talento naturale e l'abilità innata svolgono un ruolo molto più piccolo di quanto si credesse in precedenza. Suggestisce che con una pratica abbastanza deliberata, chiunque può raggiungere un alto livello di prestazioni in quasi tutti i campi o domini.

La pratica deliberata è stata applicata in una varietà di campi, tra cui sport, musica e affari. La teoria è stata ampiamente divulgata in libri come "Outliers" di Malcolm Gladwell e ha influenzato lo sviluppo di programmi di allenamento e metodi di coaching volti ad aiutare le persone a raggiungere prestazioni di livello esperto.

3. STRUMENTI PER ESPORARE IL CLIMA IN CLASSE

La metodologia EPR può essere implementata attraverso una serie di strumenti che supportano docenti e studenti nelle tre fasi previste, ovvero nella pianificazione e realizzazione dell'esplorazione, nella scelta e implementazione delle pratiche, e nella riflessione finale, per consolidare quanto appreso nell'esperienza, per introdurre un nuovo ciclo.

Gli strumenti sono a disposizione di tutti coloro che sono coinvolti nel miglioramento del clima scolastico e scolastico. Soprattutto:

- Insegnanti = per valutare le loro competenze; valutare le competenze dei propri studenti (individuali o di gruppo).

- Studenti = per valutare le proprie competenze; valutare le competenze degli insegnanti.
- Insegnante e studenti = per valutare le proprie abilità di gruppo.
- Altre materie (genitori, ...) = per valutare le competenze di insegnanti e studenti.

Sulla base di questi argomenti, l'approccio EPR mette a disposizione i seguenti strumenti:

- Rubriche per la valutazione formativa (docente \Rightarrow studenti; studenti \Rightarrow docenti).
- Rubriche per l'autovalutazione e la valutazione tra pari (studenti; studenti \Rightarrow studenti; insegnanti \Rightarrow insegnanti).
- Questionario per gli studenti (studenti).
- Poster in classe (insegnanti e studenti).
- Esercizi da esplorare (insegnanti e studenti).

In senso generale, le rubriche per la valutazione formativa sono strumenti utilizzati dagli insegnanti per valutare l'apprendimento degli studenti e fornire feedback che possono guidare l'apprendimento futuro. A differenza della valutazione sommativa, che viene utilizzata per valutare l'apprendimento degli studenti alla fine di un'unità o di un corso, la valutazione formativa viene utilizzata per monitorare i progressi degli studenti e regolare le istruzioni secondo necessità.


Una rubrica è un insieme di criteri utilizzati per valutare le prestazioni degli studenti su un particolare compito o compito. Le rubriche per la valutazione formativa includono in genere diverse categorie o dimensioni importanti per l'attività da valutare, insieme alle descrizioni dei livelli di prestazione all'interno di ciascuna categoria. Queste rubriche possono essere create da insegnanti, studenti o in collaborazione tra i due.

Le rubriche per la valutazione formativa possono essere utilizzate in vari modi, tra cui la valutazione tra pari, l'autovalutazione e la valutazione degli insegnanti. Possono valutare una vasta gamma di abilità e conoscenze, tra cui la scrittura, la risoluzione dei problemi e la collaborazione.


Se utilizzate per la valutazione formativa in TASC, le rubriche possono aiutare insegnanti e studenti a capire cosa ci si aspetta da loro e cosa devono fare per migliorare le loro prestazioni nell'applicazione della metodologia e delle pratiche. Possono anche aiutare gli insegnanti a identificare le aree in cui gli studenti potrebbero aver bisogno di ulteriori istruzioni o supporto e adattare il loro insegnamento di conseguenza.

Nel progetto TASC, abbiamo sviluppato come strumento principale di autovalutazione formativa due rubriche: una per l'autovalutazione prima dell'applicazione delle pratiche (vedi fig. 5), e una dopo l'applicazione delle pratiche, come follow-up (vedi fig. 6). Gli strumenti sono disponibili in versione completa in appendice.

Fico. 5. Lo strumento di autovalutazione delle competenze: prima della pratica.







Teachers And Students Improving
School Climate together








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

SELF ASSESSMENT TOOL


DIMENSION	DEFINITION	SUB COMPETENCIES	BEHAVIOURS
CONSTRUCT	Considers "Cybernetic vision" and "Mutual influence awareness" and highlights a bit more the idea that everyone involved in the classroom (teachers, students) have an active role in keeping the classroom climate. It also takes into account the Vygotskian idea that every relationship is a process where all actors involved learn from each other. Finally, it implies the idea that even a teacher can learn from his/her students.	Proactivity. Personal and Group Agency. Relationship as a co-construction of meaning. Relationship as a mutual influence process.	I apply proactively, personal group agency, and develop relationships with my students and colleagues as co-construction of meaning and as a mutual influence process.

LEVEL 1 DISTAL	LEVEL 2 LATERAL	LEVEL 3 MEDIAL	LEVEL 4 PROXIMAL
The teacher perceives to master the competence only in known/similar situations and only with the support of others (teachers, students, headteachers, etc.).	The teacher perceives to master the competence only in known situations and throughout the support provided by others (teachers, students, etc.), both in an autonomous but discontinuous way, and not autonomously, but with continuity.	The teacher perceives to master the competence autonomously and continuously but only in a comfort zone (when warmed up previously, only with his/her students, etc.); he/she is able to master the competence in unknown situations only with the support from others (colleagues, students, etc.).	The teacher believes to be able to master the competence in different situations known and unknown, mobilizing a variety of personal and social resources, autonomously and constantly.
 INEXPERIENCE	 FIRST EXPERIENCE	 COMFORT ZONE	 EXPERTISE








La rubrica di valutazione prima delle pratiche ha una struttura semplice che riprende il modello di cinque competenze sviluppato nel progetto (il modello "CLASS"). Per ognuna delle cinque abilità, c'è una prima sezione con una definizione generale, le sotto-abilità di riferimento e i comportamenti che possono essere abbinati all'abilità. C'è anche una seconda sezione, che è il cuore stesso della rubrica, in cui sono descritti i quattro livelli di sviluppo delle competenze, dal livello più distale, quindi il più negativo ai fini dello sviluppo delle competenze, al più prossimo, cioè il più positivo. Ci sono anche due livelli intermedi, laterale e mediale. La rubrica consente di mappare un possibile sviluppo della padronanza delle competenze dal livello più elementare (inesperto) a quello più complesso (competenza).

Fico. 6. Lo strumento di autovalutazione delle competenze: dopo la pratica.



Teachers And Students Improving
School Climate together







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






AFTER THE PRACTICE SELF ASSESSMENT TOOL

After practice workouts think about your experience and answer the following questions:

A. From 0 to 10, how much more confident do you feel than performing the practice? What are the differences compared to the first self-assessment?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----







LEVEL 1 DISTAL	LEVEL 2 LATERAL	LEVEL 3 MEDIAL	LEVEL 4 PROXIMAL
The teacher perceives to master the competence only in know/familiar situations and only with the support of others (teachers, students, headteachers, ...).	The teacher perceives to master the competence only in known situations and throughout the support provided by others (teachers, students, etc.), both in an autonomous but discontinuous way, and not autonomously, but with continuity.	The teacher perceives to master the competence autonomously and continuously but only in a comfort zone (when warmed up previously, only with his/her students, etc.); he/she is able to master the competence in unknown situations only with the support from others (colleagues, students, ...).	The teacher believes to be able to master the competence in different situations known and unknown, mobilizing a variety of personal and social resources, autonomously and constantly.
 INEXPERIENCE	 FIRST EXPERIENCE	 COMFORT ZONE	 EXPERTISE

La rubrica di valutazione post-pratica è composta da cinque domande principali (etichettate da A a E). I primi tre richiedono una risposta quantitativa alle domande, su una scala da 1 a 10, dove 1 corrisponde chiaramente al minimo e 10 al massimo. Le tre domande iniziali si riferiscono a quanto la competenza è percepita, a seguito dell'applicazione della pratica, come parte del rispondente (insegnante e studente). In base alle risposte, è possibile per coloro che rispondono di ricollocarsi in uno dei quattro livelli, da inesperti o distali, a esperti o prossimali. Le rubriche possono essere facilmente adattate nel formato questionario, se quest'ultimo strumento è considerato, dagli insegnanti in classe, più facile da amministrare ai loro colleghi o studenti. In questo caso, gli elementi del questionario possono essere le sub-abilità o i comportamenti ad esse correlati, mentre la misurazione di ogni elemento può essere una scala Likert a cinque livelli, ad esempio, da completamente in disaccordo (1) a completamente d'accordo (5), o una scala temporale autoancorata, per i comportamenti, in cui i livelli possono essere le varie frequenze di occorrenza (ad esempio, sempre su cinque livelli, da mai a sempre).

Fico. 7. Lo strumento di autovalutazione delle competenze: poster in aula.

TASC: Teachers and Students improving school Climate together

SCHOOL AND CLASSROOM CLIMATE: what is it about?

IT IS THE SET OF SKILLS OF TEACHERS AND STUDENTS THAT ALLOWS TO IMPROVE THE QUALITY OF RELATIONS, REDUCE AND MANAGE CONFLICTS, MAKE COMMUNICATION AND LEARNING MORE EFFECTIVE

CONSTRUCT

It is about being proactive (taking action even on your own), sharing your own points of view and proposals within the group, deciding together with others what strategies to be implemented in the classroom for learning activities, letting yourself be influenced by others and influence others.

The group that is able to "construct" is organized in part independently and in part in agreement with the teachers, has frequent moments of exchange internally and welcomes the points of view of all the participants.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A CONSTRUCT GROUP!

LEAD

It is about collaborative leadership (being not only "guides", but "driving support" in groups), sharing power and decisions in the relationship between classmates and teachers, and leading the class group together.

The group with people able to "stay in a group", constantly verify their guides, having not only leaders, but also and above all effective followers; makes collective decisions, considering everyone's point of view.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT CAN LEAD TOGETHER

AIM

It is about having a goal-oriented approach, moving towards the future, constantly working on hypotheses related to the development of learning at school.

The group with people able to define learning objectives, constantly plan their work and their actions, verifies their achievement and process continuous improvement.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT IS ABLE TO DEFINE ITS OWN LEARNING GOALS!

SUPPORT

It concerns the avoidance of blame, the suspension of judgment between classmates, the spread of empathy in the classroom and the curious attitude towards others.

The group with people able to give support manages the interactions avoiding attributing judgments and labels to their classmates, but only to the actions performed; members listen to each other in troubled times, and are interested in what happens in the life of their peers.

WRITE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT CAN SUPPORT!

focus on SOLUTION


It concerns the constant focus on solutions and not on the content of the problems, on the different strategies for solving problems, and on the group mindset useful for the construction of shared solutions.

The group with people who can find collaborative solutions is constantly active in solving problems and in understanding how to solve problems effectively in the future, in a collaborative way.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A CLASS THAT CAN FIND SOLUTIONS!

OUR SCHOOL CLIMATE SKILLS TODAY ARE LIKE THIS


Use the information from the self-assessment or from class work done with the teacher



TRY TO IMAGINE YOUR SCHOOL CLIMATE SKILLS IN YOUR CLASSROOM AT THE END OF THE YEAR ...

OUR SCHOOL CLIMATE SKILLS AT THE END OF THE SCHOOL YEAR

Draw your expected future situation at year 50.



Un altro strumento di autovalutazione che può essere utilizzato sia prima che dopo le pratiche è il poster in classe. Il poster è uno strumento molto potente per stimolare la riflessione su un determinato argomento, soprattutto se questo argomento fa parte della vita quotidiana degli studenti in classe.

In effetti, i poster in classe sono importanti per una serie di motivi:

- Ausili visivi: i poster in classe fungono da aiuti visivi che possono aiutare a rafforzare concetti, teorie e idee importanti in un modo più coinvolgente e memorabile. Possono anche fornire agli studenti un riferimento rapido da consultare durante le attività o i compiti in classe.
- Rinforzo dell'apprendimento: i poster possono aiutare a rafforzare l'apprendimento fornendo agli studenti un promemoria costante di informazioni importanti, come termini chiave del vocabolario, regole grammaticali o formule matematiche.

- Decorazione dell'aula: i poster possono migliorare l'estetica di un'aula aggiungendo colore e interesse alle pareti nude. Possono anche servire come spunti di conversazione e contribuire a creare un ambiente di apprendimento positivo e accogliente.
- Consapevolezza culturale: i poster che mostrano culture, tradizioni e prospettive diverse possono aiutare gli studenti ad apprezzare e rispettare le differenze. Possono anche contribuire a promuovere la consapevolezza e la sensibilità culturale.
- Motivazione e ispirazione: i poster ispiratori con messaggi motivazionali possono aiutare gli studenti a rimanere concentrati e motivati durante tutto l'anno scolastico. Possono anche aiutare a promuovere una mentalità di crescita e incoraggiare gli studenti a credere in se stessi.

Nel complesso, i poster in classe sono un modo semplice ed efficace per supportare l'apprendimento degli studenti, migliorare l'ambiente scolastico e promuovere atteggiamenti e valori positivi.

Il poster di classe sviluppato nel progetto TASC (vedi fig. 7) ha una struttura sufficientemente complessa da consentire sia il lavoro di rinforzo dell'apprendimento che il lavoro motivazionale. Nella parte superiore c'è una definizione generale, o meglio una proposta per una concezione generale di ciò che si intende per classe e clima scolastico all'interno del progetto TASC. Questa definizione focalizza l'attenzione non sull'entità climatica, ma sulle competenze necessarie a insegnanti e studenti per migliorare e in parte dirigere il clima all'interno della propria classe e scuola. Nella parte centrale del poster ci sono le definizioni generali delle cinque competenze che compongono il framework CLASS sviluppato all'interno del progetto, dove C sta per Costruire, L sta per Leadership, A sta per definizione degli obiettivi, S per dare supporto e S per trovare soluzioni.

Oltre alle definizioni, nella zona centrale del poster sono presenti spazi riempiabili dove è possibile inserire testi di studenti e docenti, ad esempio per elencare i comportamenti tipici di un gruppo o di una classe che dimostra padronanza delle abilità costruttive. Infine, nella parte inferiore del poster c'è un semplice esercizio di anticipazione e futuro, che è generalmente utile per definire un contratto psicologico tra insegnanti e studenti, e tra gli studenti stessi. In questa sezione, nella parte in basso a sinistra, è presente uno spazio vuoto dove è possibile inserire una rappresentazione grafica (un grafico, o qualsiasi altro modo di rappresentare lo stato di un gruppo, derivante anche dall'autovalutazione pre-pratica) dello stato attuale del gruppo considerando le cinque competenze del framework CLASS. Nella parte in basso a destra c'è lo stesso spazio vuoto, ma in questo caso può essere utilizzato per definire, anticipandolo, la situazione futura del gruppo a metà anno o alla fine dell'anno scolastico. Questo esercizio di anticipazione si rivela importante per definire il presente ("ora siamo così") e per assumere impegni per il futuro ("saremo così alla fine dell'anno scolastico").

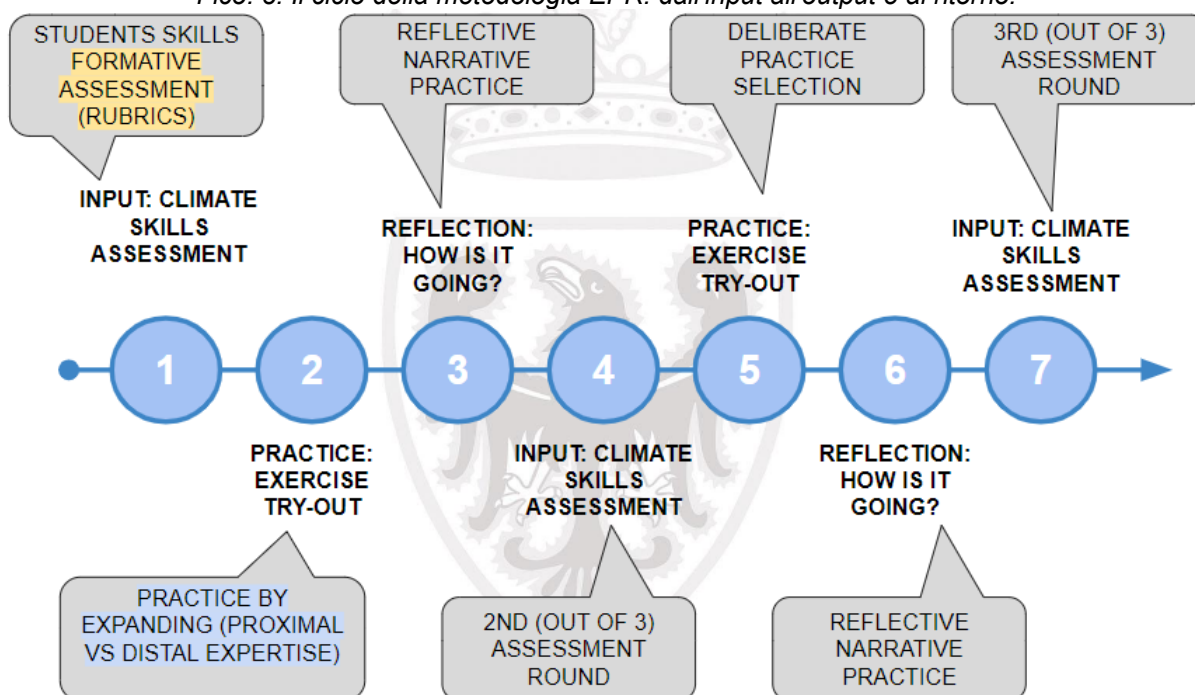
Il poster può anche essere utilizzato come attività educativa in classe, per iniziare a dare un significato più situato, alle definizioni delle competenze e al lavoro di anticipazione per l'anno scolastico. Ecco la procedura da seguire per svolgere questa attività:

- Lavora in coppia: applica il poster alla situazione attuale dei tuoi studenti: scrivi i comportamenti che dovrebbero riflettere le cinque abilità e rappresentare graficamente la situazione climatica attuale e la situazione immaginata per il futuro.
- Scegli le prime due strategie da cui partire, in base all'esito del poster, dalla lista delle 37 del libretto.

4. IL CICLO EPR: DALL'AUTOVALUTAZIONE ALL'ATTUAZIONE DELLA PRATICA E ALLA RIFLESSIONE E AL RITORNO

L'approccio EPR può essere visto, come la zona di sviluppo prossimale, apprendimento espansivo e pratiche deliberate, come un ciclo potenzialmente infinitamente auto-perpetuante. Esiste infatti una connessione costante tra le attività di Riflessione e di Esplorazione: essenzialmente, l'esplorazione non è altro che un'attività di riflessione più operativa governata da una procedura tecnico-metodologica più analitica.

Fico. 8. Il ciclo della metodologia EPR: dall'input all'output e al ritorno.



Fico. 8 descrive il processo EPR in tutte le sue fasi.

1. Come si può vedere, la parte scatenante è l'input derivante dall'autovalutazione, che può riguardare principalmente i docenti (cioè le proprie competenze nella gestione del clima), e gli studenti (cioè le competenze climatiche presenti all'interno della classe). L'esito dell'autovalutazione fa parte del processo esplorativo ma, come abbiamo visto in precedenza, può essere accompagnato da altri tipi di esplorazione, ad esempio attraverso l'uso del poster di classe, strategie specifiche o attraverso altri metodi (la versione questionario delle rubriche di valutazione, per gli studenti). All'interno della fase di esplorazione è presente anche la guida per gli insegnanti (in termini di supporto da parte dello staff del progetto o in termini di auto-guida), ovvero il processo per supportare gli insegnanti nella selezione della pratica corretta in base ai risultati dell'autovalutazione.
2. Il prossimo punto è la scelta e l'attuazione delle pratiche. La scelta è sostanzialmente una coda del punto 1 (il processo di orientamento verso la scelta), mentre l'implementazione delle pratiche è il modo in cui insegnanti e studenti devono definire in termini operativi la loro zona di sviluppo prossimale definita nel punto precedente. In effetti, attraverso l'implementazione, abbiamo l'effettivo processo di costruzione e rafforzamento delle competenze climatiche. Il riferimento a Ericsson e ai suoi studi sulle pratiche deliberate (cioè quelle modalità di ripetizione consapevole e con obiettivi di miglioramento crescenti, che ci portano a sviluppare una versione esperta della competenza in un determinato periodo di tempo) è più importante che mai in questa fase. Da un punto di vista metodologico, il nostro suggerimento agli insegnanti è di iniziare con attività più semplificate, basate sull'esito dell'autovalutazione, per poi successivamente ripetere almeno un altro ciclo di esplorazione e implementazione. L'implementazione prevede ulteriori sottofasi: a) una fase di pianificazione operativa, a partire dagli opuscoli con la descrizione delle pratiche; b) una fase di preparazione dell'attività, in cui vengono attivati studenti e colleghi e viene preparato l'ambiente di apprendimento per l'applicazione della pratica; e c) l'effettiva applicazione della pratica nei tempi e nelle modalità previste, che già prevede un primo passo interno di riflessione (riflessione prossimale).
3. La terza fase, la Riflessione nel modello EPR, permette a docenti e studenti, dopo l'applicazione della pratica (e quindi non subito dopo, ma almeno una settimana dopo, anche seguendo le indicazioni provenienti dagli studi sul trasferimento dell'apprendimento) di riflettere su quanto fatto, e di capire quando c'è esperienza "sinistra" nei singoli studenti, nel gruppo classe e nelle competenze degli insegnanti. La riflessione può essere fatta attraverso lo strumento di riflessione post-pratica, che è sempre una rubrica di valutazione, in cui però ci sono cinque domande stimolanti a cui rispondere sia in modo strutturato/quantitativo che in modo qualitativo e aperto. Oltre alla rubrica di valutazione post-pratica, è possibile utilizzare il poster di classe per la riflessione (ad esempio completando provvisoriamente la parte nella zona inferiore del diagramma proposta nel poster), o una serie di pratiche utili a questo scopo, cioè per favorire non solo una riflessione finale, ma anche per attivare un processo di mantenimento di quanto appreso durante l'attività.



Le fasi successive presenti nello schema in fig. 8 sono sostanzialmente una replica delle fasi 1, 2 e 3, ma, nella prospettiva delle pratiche deliberate e dell'apprendimento espansivo, nonché della saturazione della zona di sviluppo prossimale, non sono semplici ripetizioni, ma un viaggio verso l'esperienza e la conoscenza specialistica. Infatti, la fase 4 del nuovo skills check parte dalla riflessione finale della fase precedente, consentendo quindi un livello di esplorazione ancora più raffinato e preciso. La nuova applicazione delle strategie (fase 5) è altrettanto più evoluta, nel senso che la scelta della pratica è verso una maggiore esperienza di competenza, e la gestione diventa più autonoma da parte di docenti e studenti. Infine, la seconda fase di riflessione (fase 6), è ancora più potenziata anche in virtù del precedente passo nella fase 3, e quindi ancora più efficace in termini di mantenimento dell'apprendimento e sviluppo della competenza degli esperti.

REFERENZE

- Bozhovich, E. D. (2009). Zona di sviluppo prossimale: le capacità diagnostiche e le limitazioni della collaborazione indiretta. *Giornale di psicologia russa e dell'Europa orientale*, 47 (6), 48-69. Estratto dal database EBSCOHost.
- Engeström, Yrjö (1987). *Imparare espandendosi: un approccio teorico-attività alla ricerca sullo sviluppo*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Ericsson, Anders K.; Prietula, Michael J.; Cokely, Edward T. (2007). "La formazione di un esperto". *Harvard Business Review*. 85 (luglio–agosto 2007): 114–21, 193.
- Ericsson, Anders; Pool, Robert (2016). *Peak: Segreti dalla nuova scienza del perito*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Ormrod, Jeanne Ellis; Jones, Brett D. (2018). *Elementi essenziali di psicologia dell'educazione: grandi idee per guidare un insegnamento efficace* (Quinta ed.). NY, NY: Pearson.



Insegnanti e studenti migliorano insieme
il clima scolastico



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

ALLEGATI

AUTOVALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

DIMENSIONE	DEFINIZIONE	SOTTO COMPETENZA	COMPORAMENTI
------------	-------------	---------------------	--------------



COSTRUIRE	<p>Prende in considerazione la cosiddetta "Visione cibernetica" e la "Consapevolezza dell'influenza reciproca" e sottolinea l'idea che tutti i soggetti coinvolti nelle attività in classe (insegnanti, studenti) hanno un ruolo attivo nel mantenere il clima della classe stessa. Tiene anche conto dell'idea vygotskiana secondo cui ogni relazione è un processo in cui tutti gli attori coinvolti imparano gli uni dagli altri. Infine, implica l'idea che anche un insegnante possa imparare dai suoi studenti.</p>	<p>Proattività Agenzia personale e di gruppo La relazione come co-costruzione di senso La relazione come processo di influenza reciproca</p>	<p>Applicare la proattività, l'attivazione personale e di gruppo e sviluppare il rapporto con gli studenti e i colleghi come co-costruzione di significato e come processo di influenza reciproca.</p>
------------------	---	--	--

LIVELLO 1 DISTALE	LIVELLO 2 LATERALE	LIVELLO 3 MEDIALE	LIVELLO 4 PROSSIMALE
L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni conosciute/familiari e solo con il supporto di altri (insegnanti, studenti, presidi, ...).	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni note e attraverso il supporto fornito da altri (docenti, studenti, ecc.), sia in modo autonomo ma discontinuo, sia non autonomamente, ma con continuità.	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuativo ma solo in una comfort zone (precedentemente preparato, solo con i suoi studenti, ecc.); è in grado di padroneggiare la competenza in situazioni sconosciute solo con il supporto di altri (colleghi, studenti. ...).	L'insegnante ritiene di poter padroneggiare la competenza in diverse situazioni conosciute e sconosciute, mobilitando una varietà di risorse personali e sociali, in modo autonomo e costante.
 IN FORMAZIONE	 PRIME ESPERIENZE	 COMFORT ZONE	 EXPERTISE

DIMENSIONE	DEFINIZIONE	SOTTO COMPETENZA	COMPORAMENTI
------------	-------------	---------------------	--------------



LEADERSHIP	<p>Considera la "creazione di una zona di sviluppo prossimale" e la "leadership collaborativa". "Scaffolding" è un termine usato da Jerome Bruner e può essere definito come un processo «che consente a un bambino o a un principiante di risolvere un compito o raggiungere un obiettivo che andrebbe oltre i suoi sforzi non assistiti». (Wood et al. 1976, p. 90). Potrebbe essere visto come un sinonimo di Zona di sviluppo prossimale, ma è un concetto che si concentra maggiormente sulla dimensione "azione". Questo nuovo costrutto si concentra ancora sull'idea che ogni relazione è un processo di apprendimento/insegnamento, quindi evidenzia che aiutare gli studenti a migliorare il clima della classe può essere concepito un processo di insegnamento in cui gli insegnanti creano zone di sviluppo prossimale.</p>	<p>Leadership collaborativa Dinamiche di potere nella relazione Leader rimandando dietro le quinte in classe.</p>	<p>Applicare la leadership collaborativa, gestire le dinamiche di potere con i gli studenti e colleghi che rimangono dietro le quinte in classe.</p>
-------------------	--	---	--

LIVELLO 1 DISTALE	LIVELLO 2 LATERALE	LIVELLO 3 MEDIALE	LIVELLO 4 PROSSIMALE
L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni conosciute/familiari e solo con il supporto di altri (insegnanti, studenti, presidi, ...).	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni note e attraverso il supporto fornito da altri (docenti, studenti, ecc.), sia in modo autonomo ma discontinuo, sia non autonomamente, ma con continuità.	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuativo ma solo in una comfort zone (precedentemente preparato, solo con i suoi studenti, ecc.); è in grado di padroneggiare la competenza in situazioni sconosciute solo con il supporto di altri (colleghi, studenti. ...).	L'insegnante ritiene di poter padroneggiare la competenza in diverse situazioni conosciute e sconosciute, mobilitando una varietà di risorse personali e sociali, in modo autonomo e costante.
 IN FORMAZIONE	 PRIME ESPERIENZE	 COMFORT ZONE	 EXPERTISE

DIMENSIONE	DEFINIZIONE	SOTTO COMPETENZA	COMPORTAMENTI
OBIETTIVI	<p>Specifica meglio il concetto di “Aspettative per l'apprendimento e il successo”, facendo più luce sull'idea che le aspettative degli studenti e degli insegnanti (sia in termini di clima della classe che di insegnamento/apprendimento delle materie) si influenzano reciprocamente, aiutando così i gruppi in classe a chiarire i propri obiettivi e le aspettative. Questo processo può di conseguenza aiutarli a identificare quali azioni possono essere intraprese, a livello di classe e/oa livello di insegnamento/apprendimento, per raggiungere tali obiettivi.</p>	<p>Approccio orientato agli obiettivi Approccio orientato al futuro Lavorare su ipotesi ("Supponiamo che...")</p>	<p>Applicare un approccio orientato agli obiettivi, un approccio orientato al futuro e lavoro con gli studenti e i colleghi con ipotesi nella gestione delle relazioni.</p>

LIVELLO 1 DISTALE	LIVELLO 2 LATERALE	LIVELLO 3 MEDIALE	LIVELLO 4 PROSSIMALE
<p>L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni conosciute/familiari e solo con il supporto di altri (insegnanti, studenti, presidi, ...).</p>	<p>L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni note e attraverso il supporto fornito da altri (docenti, studenti, ecc.), sia in modo autonomo ma discontinuo, sia non autonomamente, ma con continuità.</p>	<p>L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuativo ma solo in una comfort zone (precedentemente preparato, solo con i suoi studenti, ecc.); è in grado di padroneggiare la competenza in situazioni sconosciute solo con il supporto di altri (colleghi, studenti. ...).</p>	<p>L'insegnante ritiene di poter padroneggiare la competenza in diverse situazioni conosciute e sconosciute, mobilitando una varietà di risorse personali e sociali, in modo autonomo e costante.</p>
 IN FORMAZIONE	 PRIME ESPERIENZE	 COMFORT ZONE	 EXPERTISE

DIMENSIONE	DEFINIZIONE	SOTTO COMPETENZA	COMPORAMENTI
SUPPORTO	<p>Considera una serie di processi come “Evitare la colpevolizzazione in classe” e “Sospendere il giudizio” e “Consapevolezza del potere nelle relazioni”. Non facendo riferimento al processo di “atteggiamenti” e opinioni che si sviluppano in classe, possiamo evitare di cadere nella trappola concettuale dei “tratti personali” che influenzano i comportamenti in classe. Inoltre, tiene conto dell’idea narrativa che ci sono dinamiche di potere in ogni relazione, in modo che l’insegnante dovrebbe prestare attenzione a come usano l’autorità e autorevolezza nei confronti degli studenti.</p>	<p>Evitare la colpevolizzazione Sospensione del giudizio Empatia Atteggiamento di curiosità</p>	<p>Applicare una strategia per evitare la colpevolizzazione, una strategia di sospensione del giudizio e un lavoro sull’empatia e sulla curiosità con studenti e colleghi.</p>

LIVELLO 1 DISTALE	LIVELLO 2 LATERALE	LIVELLO 3 MEDIALE	LIVELLO 4 PROSSIMALE
<p>L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni conosciute/familiari e solo con il supporto di altri (insegnanti, studenti, presidi, ...).</p>	<p>L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni note e attraverso il supporto fornito da altri (docenti, studenti, ecc.), sia in modo autonomo ma discontinuo, sia non autonomamente, ma con continuità.</p>	<p>L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuativo ma solo in una comfort zone (precedentemente preparato, solo con i suoi studenti, ecc.); è in grado di padroneggiare la competenza in situazioni sconosciute solo con il supporto di altri (colleghi, studenti. ...).</p>	<p>L'insegnante ritiene di poter padroneggiare la competenza in diverse situazioni conosciute e sconosciute, mobilitando una varietà di risorse personali e sociali, in modo autonomo e costante.</p>
 IN FORMAZIONE	 PRIME ESPERIENZE	 COMFORT ZONE	 EXPERTISE

DIMENSIONE	DEFINIZIONE	SOTTO COMPETENZA	COMPORTAMENTI
SOLUZIONI	Si focalizza su ciò che funziona in classe, e evidenzia il cambio di paradigma dalla risoluzione dei problemi alla costruzione di soluzioni dei problemi, con enfasi sull'atto di facilitazione.	Approccio incentrato sulla soluzione Risoluzione dei problemi Mentalità per la costruzione di soluzioni	Applicare un approccio focalizzato sulla soluzione e supportare lo sviluppo di una mentalità di costruzione di soluzioni negli studenti e nei colleghi.

LIVELLO 1 DISTALE	LIVELLO 2 LATERALE	LIVELLO 3 MEDIALE	LIVELLO 4 PROSSIMALE
L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni conosciute/familiari e solo con il supporto di altri (insegnanti, studenti, presidi, ...).	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni note e attraverso il supporto fornito da altri (docenti, studenti, ecc.), sia in modo autonomo ma discontinuo, sia non autonomamente, ma con continuità.	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuativo ma solo in una comfort zone (precedentemente preparato, solo con i suoi studenti, ecc.); è in grado di padroneggiare la competenza in situazioni sconosciute solo con il supporto di altri (colleghi, studenti. ...).	L'insegnante ritiene di poter padroneggiare la competenza in diverse situazioni conosciute e sconosciute, mobilitando una varietà di risorse personali e sociali, in modo autonomo e costante.
 IN FORMAZIONE	 PRIME ESPERIENZE	 COMFORT ZONE	 EXPERTISE



Insegnanti e studenti migliorano insieme
il clima scolastico



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



AUTOVALUTAZIONE DOPO LA SPERIMENTAZIONE DELLE PRATICHE IN CLASSE

Dopo aver provato le pratiche, pensa alla tua esperienza e rispondi alle seguenti domande:

A. Da 0 a 10, quanto ti senti più sicuro/a di eseguire la pratica? Quali sono le differenze rispetto alla prima autovalutazione?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

LIVELLO 1 DISTALE	LIVELLO 2 LATERALE	LIVELLO 3 MEDIALE	LIVELLO 4 PROSSIMALE
L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni conosciute/familiari e solo con il supporto di altri (insegnanti, studenti, presidi, ...).	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni note e attraverso il supporto fornito da altri (docenti, studenti, ecc.), sia in modo autonomo ma discontinuo, sia non autonomamente, ma con continuità.	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuativo ma solo in una comfort zone (precedentemente preparato, solo con i suoi studenti, ecc.); è in grado di padroneggiare la competenza in situazioni sconosciute solo con il supporto di altri (colleghi, studenti. ...).	L'insegnante ritiene di poter padroneggiare la competenza in diverse situazioni conosciute e sconosciute, mobilitando una varietà di risorse personali e sociali, in modo autonomo e costante.
↓	←	→	↑

IN FORMAZIONE	PRIME ESPERIENZE	COMFORT ZONE	EXPERTISE
---------------	------------------	--------------	-----------

B. Da 0 a 10, quanto ti senti più sicuro/a del costrutto evocato dall'esercizio? Quali sono le differenze rispetto alla prima autovalutazione?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

LIVELLO 1 DISTALE	LIVELLO 2 LATERALE	LIVELLO 3 MEDIALE	LIVELLO 4 PROSSIMALE
L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni conosciute/familiari e solo con il supporto di altri (insegnanti, studenti, presidi, ...).	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni note e attraverso il supporto fornito da altri (docenti, studenti, ecc.), sia in modo autonomo ma discontinuo, sia non autonomamente, ma con continuità.	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuativo ma solo in una comfort zone (precedentemente preparato, solo con i suoi studenti, ecc.); è in grado di padroneggiare la competenza in situazioni sconosciute solo con il supporto di altri (colleghi, studenti. ...).	L'insegnante ritiene di poter padroneggiare la competenza in diverse situazioni conosciute e sconosciute, mobilitando una varietà di risorse personali e sociali, in modo autonomo e costante.
 IN FORMAZIONE	 PRIME ESPERIENZE	 COMFORT ZONE	 EXPERTISE



Insegnanti e studenti migliorano insieme
il clima scolastico



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

C. Tra le risorse che forniamo nel progetto TASC, cosa pensi possa aiutarti ad aumentare il tuo miglioramento nelle competenze?

D. In che modo l'autovalutazione che stai facendo, rispondendo alle domande precedenti, ti ha aiutato?

