



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

LA METODOLOGIA DIDATTICA TASC "EPR".

1. INTRODUZIONE

In TASC abbiamo sviluppato una metodologia didattica per guidare gli insegnanti e gli 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, a (2) praticare attività quotidiane sul clima scolastico e infine a (3) trovare intuizioni provenienti dalle pratiche.

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

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

RIFLESSIONE. Usa 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 fondamenti concettuali principali, due per le parti di esplorazione e riflessione e uno per l'implementazione delle pratiche. Nello specifico si tratta (vedi fig. 1):

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



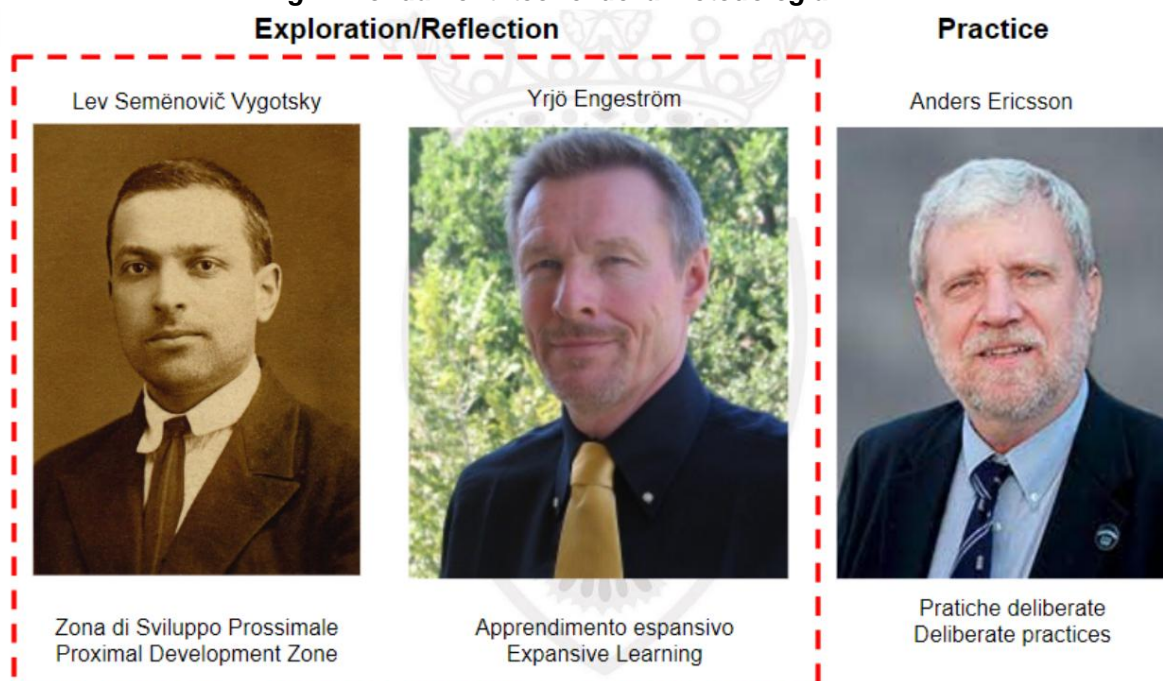
Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

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

Fig. 1. Fondamenti teorici della metodologia EPR.



2.1 Zona di sviluppo prossimale (PDZ)

La zona di sviluppo prossimale (ZPD) 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 informato (Bozhovich, 2009; Ormrod & Jones, 2018).



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

La ZPD 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 fase successiva di sviluppo per lo studente. È lo spazio in cui può avvenire un nuovo apprendimento e in cui gli studenti possono acquisire nuove abilità e conoscenze con l'aiuto di un insegnante o di un pari più avanzato.

Fig. 2. La zona di sviluppo prossimale.



Vygotsky credeva che l'apprendimento avvenisse attraverso l'interazione sociale e che lo ZPD fosse la chiave per un insegnamento e un apprendimento efficaci. Gli insegnanti possono utilizzare lo ZPD per progettare attività che sfidano ed estendono il pensiero degli studenti fornendo il giusto livello di supporto e guida per aiutarli ad avere successo.

Impalcando l'istruzione all'interno della ZPD, gli insegnanti possono aiutare gli studenti a muoversi gradualmente verso un apprendimento più indipendente e avanzato. Man mano che gli studenti acquisiscono nuove abilità e conoscenze, il loro ZPD si espande e sono in grado di affrontare 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.



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



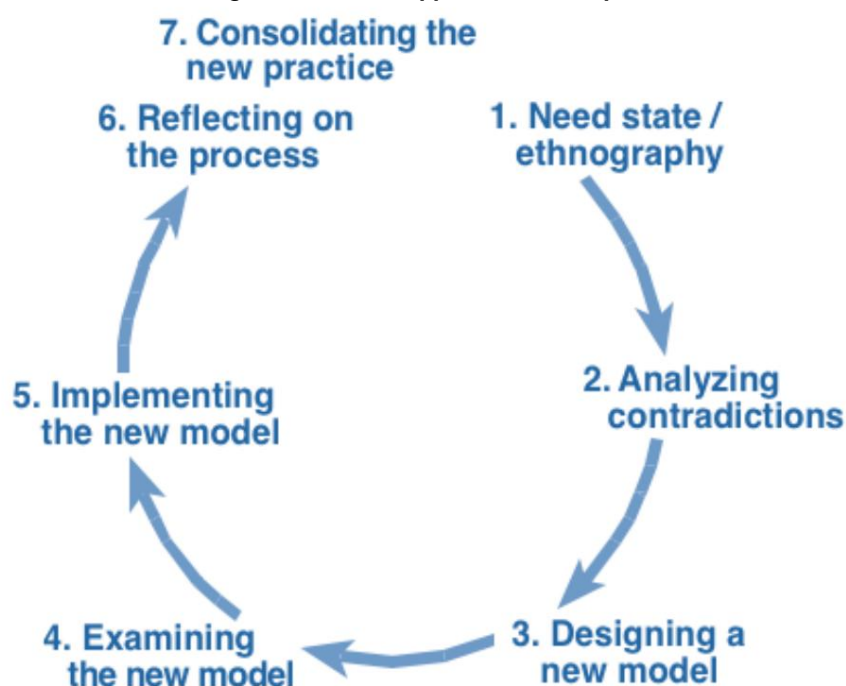
Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

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

Engeström sostiene che l'apprendimento espansivo coinvolge 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.

Fig. 3. Il circolo di apprendimento espansivo.



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

2.3 Pratiche deliberate



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

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 implica attività specificamente progettate per migliorare le prestazioni, spesso con l'aiuto di un allenatore o mentore qualificato. Questo tipo di pratica è caratterizzato dalle seguenti caratteristiche fondamentali:

- Prevede una formazione mirata e strutturata progettata per migliorare competenze specifiche o abilità.
- Richiede all'individuo di ricevere un feedback sulle proprie prestazioni, consentendogli di apportare modifiche e miglioramenti.
- È impegnativo e richiede all'individuo di operare al limite della propria corrente abilità.
- Richiede un alto livello di impegno e impegno, spesso comportando molte ore di pratica per un lungo periodo di tempo.

Fig. 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 giocano un ruolo molto minore di quanto si credesse in precedenza.

Suggerisce che con una pratica deliberata sufficiente, chiunque può raggiungere un alto livello di prestazioni in quasi tutti i campi o domini.



**Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme**



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

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

3. STRUMENTI PER ESPLORARE IL CLIMA DI CLASSE

La metodologia EPR può essere implementata attraverso una serie di strumenti che supportano docenti e studenti nelle tre fasi previste, ovvero nella progettazione e realizzazione dell'esplorazione, nella scelta e realizzazione delle pratiche, e nella riflessione finale, per consolidare quanto è stato 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. In particolare:

- Insegnanti = valutano le loro competenze; valutare le competenze dei loro studenti (individui o gruppi).
- Studenti = valutare le proprie capacità; valutare le competenze degli insegnanti. •
- Insegnante e Studenti = valutare le proprie capacità di gruppo. • Altre
- materie (genitori, ...) = valutare le competenze di insegnanti e studenti.

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

- Rubriche per la valutazione formativa (docente ↔ studenti; studenti ↔ docenti). • Rubriche per l'autovalutazione e la valutazione tra pari (studenti; studenti ↔ studenti; insegnanti ↔ insegnanti). •
- Questionario studenti (studenti). • Poster di 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 adattare l'istruzione secondo necessità. Una rubrica è un insieme di criteri che vengono utilizzati per valutare le prestazioni degli studenti su una particolare attività o compito. Le rubriche per la valutazione formativa in genere includono diverse categorie o dimensioni che sono 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 un'ampia gamma di abilità e conoscenze, tra cui la scrittura, la risoluzione dei problemi e la collaborazione.



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

Quando vengono 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 principale strumento 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).

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

DIMENSION	DEFINITION	SUB-COMPETENCIES	BEHAVIOURS
CONSTRUCT	Considers "Cybernetic vision" and "Mutual influence awareness" and highlights a lot 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 proactivity, 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/familiar 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



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

La rubrica di valutazione prima delle pratiche ha una struttura lineare che riprende il modello delle cinque competenze sviluppato nel progetto (il modello "CLASS"). Per ognuna delle cinque abilità è presente una prima sezione con una definizione generale, le sotto-abilità di riferimento e i comportamenti abbinabili alla competenza. Vi è poi una seconda sezione, che è il cuore stesso della rubrica, in cui vengono descritti i quattro livelli di sviluppo delle abilità, dal livello più distale, quindi il più negativo ai fini dello sviluppo delle abilità, a quello più prossimale, cioè il più positivo. Vi sono anche due livelli intermedi, definitivamente laterale e mediale. La rubrica permette di mappare un possibile sviluppo della padronanza delle competenze dal livello più elementare (inesperto) a quello più complesso (expertise).

Fig. 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 known/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 continuously.	The teacher perceives to master the competence autonomously and continuously but only in a comfort zone (when warmed up previously, only with teacher 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, da parte del rispondente (docente e studente). In base alle risposte, è possibile per chi risponde ricollocarsi in uno dei quattro livelli, da inesperto o distale, a esperto o prossimale.



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

Le rubriche possono essere facilmente adattate nel formato del questionario, se quest'ultimo strumento è ritenuto, dai docenti in aula, più facile da somministrare ai propri colleghi o studenti. In questo caso gli item del questionario possono essere le sotto-competenze o i comportamenti ad esse correlati, mentre la misurazione di ogni item può essere una scala Likert a cinque livelli, ad esempio da completamente in disaccordo (1) a completamente d'accordo (5), ovvero una scala temporale autoancorata, per i comportamenti, in cui i livelli possono essere le varie frequenze di accadimento (ad esempio, sempre su cinque livelli, da mai a sempre).

Fig. 7. Lo strumento di autovalutazione delle competenze: poster di classe.

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 varies 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 plans their work and their actions, verifies their achievement and proposes 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 on your class work sheet 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 imagined future situation in your file.

Un altro strumento di autovalutazione che può essere utilizzato sia prima che dopo le esercitazioni è il poster di 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:



**Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme**



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

- Ausili visivi: i poster in aula fungono da aiuti visivi che possono aiutare a rafforzare concetti, teorie e idee importanti in un modo più coinvolgente e memorabile. Possono anche fornire un riferimento rapido per gli studenti da consultare durante le attività o i compiti in classe.
- Rafforzamento 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 spoglie. 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 punti di vista diversi possono aiutare gli studenti ad apprezzare e rispettare le differenze. Possono anche aiutare a promuovere la consapevolezza e la sensibilità culturale.
- Motivazione e ispirazione: poster motivazionali 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 della classe e promuovere atteggiamenti e valori positivi.

Il poster di classe sviluppato nel progetto TASC (vedi fig. 7) ha una struttura sufficientemente complessa per consentire sia il lavoro di rinforzo dell'apprendimento che il lavoro motivazionale. Nella parte superiore c'è una definizione generale, o meglio una proposta di concezione generale di cosa si intende per clima di classe e di scuola 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 indirizzare 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 Building, L sta per Leadership, A sta per definizione obiettivi, S per dare supporto, e S per trovare soluzioni.

Oltre alle definizioni, nella zona centrale del poster sono presenti degli spazi compilabili dove è possibile inserire testi di studenti e docenti, ad esempio per elencare i comportamenti tipici di un gruppo o di una classe che dimostri la padronanza delle abilità costruttive. Infine, nella parte inferiore del poster è presente un semplice esercizio di anticipazione e futuro, generalmente utile per definire un contratto psicologico tra docenti 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 prepratica) 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, anticipandola, la situazione futura del gruppo a metà anno o a fine anno scolastico. Questo esercizio di anticipazione si rivela importante per definire il presente ("siamo così adesso") e per prendere impegni per il futuro ("saremo così alla fine dell'anno scolastico").



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

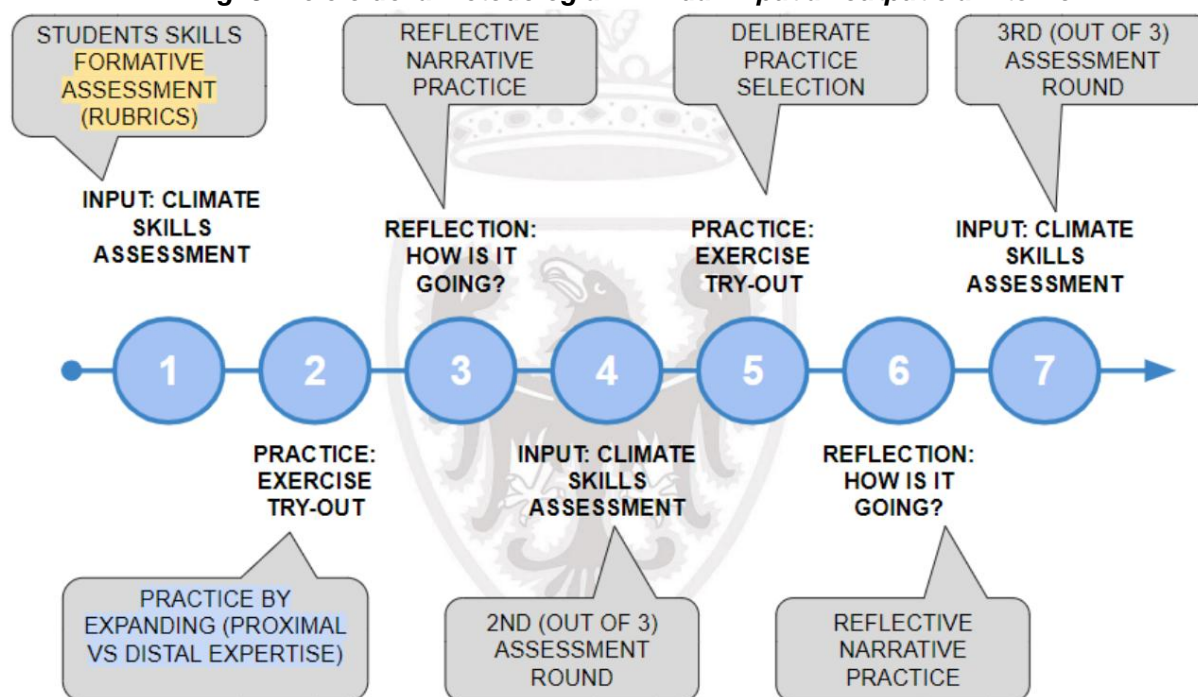
Il poster può anche essere utilizzato come attività educativa in classe, per iniziare a dare un significato più situato alle definizioni delle competenze e al lavoro di anticipazione per l'anno scolastico. Ecco la procedura da seguire per svolgere questa attività:

- lavorare in coppia: applica il poster alla situazione attuale dei tuoi studenti: scrivi i comportamenti che dovrebbero riflettere le cinque abilità e rappresenta graficamente la situazione climatica attuale e la situazione immaginata per il futuro.
- scegliere le prime due strategie da cui partire, in base all'esito del poster, dall'elenco delle 37 presenti nel libretto.

4. IL CICLO EPR: DALL'AUTOVALUTAZIONE ALL'IMPLEMENTAZIONE PRATICA E RIFLESSIONE E RITORNO

L'approccio EPR può essere visto, come la zona di sviluppo prossimale, apprendimento espansivo e pratiche deliberate, come un ciclo che si autoalimenta potenzialmente all'infinito. Esiste infatti un collegamento costante tra le attività di Riflessione ed Esplorazione: in sostanza, l'esplorazione non è altro che un'attività di riflessione più operativa governata da un procedimento tecnico-metodologico più analitico.

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





**Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme**



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

La Fig. 8 descrive il processo EPR in tutte le sue fasi.

1. Come si vede, la parte scatenante è l'input derivante dall'autovalutazione, che può riguardare principalmente i docenti (ovvero le proprie competenze nella gestione del clima), e gli studenti (ovvero le competenze climatiche presenti all'interno della classe). L'esito dell'autovalutazione è parte del processo di esplorazione ma, come abbiamo visto in precedenza, può essere accompagnato da altri tipi di esplorazione, ad esempio attraverso l'uso del cartellone di classe, strategie specifiche o attraverso altri metodi (il versione questionario delle rubriche di valutazione, per gli studenti). All'interno della fase di esplorazione c'è anche l'orientamento per gli insegnanti (in termini di supporto da parte del personale di progetto o in termini di auto-orientamento), che significa il processo per supportare gli insegnanti nella selezione della pratica corretta sulla base dei risultati dell'autovalutazione.
2. Il punto successivo 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'attuazione delle pratiche è il modo che insegnanti e studenti hanno per definire in termini operativi la loro zona di sviluppo prossimale definita al punto precedente.
Infatti, 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 (ovvero quelle modalità di ripetizione consapevole e con obiettivi di miglioramento crescenti, che ci portano a sviluppare una versione esperta della competenza in un dato periodo di tempo) è più che mai importante 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 ripetere successivamente almeno un altro ciclo di esplorazione e implementazione. L'attuazione prevede ulteriori sottofasi: a) una fase di progettazione operativa, a partire dai fascicoli 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 prevede già un primo passo interno di riflessione (riflessione prossimale).
3. La terza fase, la Riflessione nel modello EPR, consente a docenti e studenti, dopo l'applicazione della pratica (e quindi non subito dopo, ma almeno una settimana dopo, seguendo anche le indicazioni provenienti dagli studi sul trasferimento degli apprendimenti) di riflettere su quanto fatto, e capire quando c'è "rimasta" esperienza nei singoli studenti, nel gruppo classe e nelle competenze dei docenti. La riflessione si può fare attraverso lo strumento della riflessione post-pratica, che è sempre una rubrica di valutazione, nella quale però ci sono cinque domande stimolanti a cui rispondere sia in modo strutturato/quantitativo sia in modo qualitativo e aperto. Oltre alla rubrica di valutazione post-pratica, è possibile utilizzare la locandina di classe per la riflessione (ad esempio completando provvisoriamente la parte nella zona inferiore dello schema proposta nella locandina), ovvero una serie di pratiche utili allo scopo, cioè per incoraggiare non solo una riflessione finale, ma anche per attivare un processo di mantenimento di quanto appreso durante l'attività.



**Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme**



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

Le fasi successive presenti nel diagramma di 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 l'esperto conoscenza. La fase 4 del nuovo skills check parte infatti 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 va 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 passaggio precedente della fase 3, e quindi ancora più efficace in termini di mantenimento dell'apprendimento e di sviluppo della competenza esperta.

RIFERIMENTI

- Bozhovich, ED (2009). Zona di sviluppo prossimale: le capacità diagnostiche e le limitazioni della collaborazione indiretta. Rivista di psicologia russa e dell'Europa orientale, 47 (6), 48–69. Estratto dal database EBSCOHost.
- Engestrom, Yrjo (1987). Imparare espandendosi: un approccio teorico dell'attività a ricerca evolutiva. Helsinki: Orienta Konsulti Oy.
- Ericsson, Anders K.; Prietula, Michael J.; Cokeley, Edward T. (2007). "La realizzazione di un Expert". Harvard Business Review. 85 (luglio-agosto 2007): 114–21, 193.
- Ericsson, Anders; Piscina, Roberto (2016). Picco: i segreti della nuova scienza della competenza. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Ormrod, Jeanne Ellis; Jones, Brett D. (2018). Elementi essenziali della psicologia dell'educazione: grandi idee per guidare un insegnamento efficace (quinta ed.). NY, NY: Pearson.



**Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme**



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

ALLEGATI



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

STRUMENTO DI AUTOVALUTAZIONE

DIMENSIONE	DEFINIZIONE	SUB COMPETENZE	COMPORTAMENTI
COSTRUIRE	Prende in considerazione la "visione cibernetica" e la "consapevolezza dell'influenza reciproca" e sottolinea un po' di più l'idea che tutti i soggetti coinvolti in classe (insegnanti, studenti) abbiano un ruolo attivo nel mantenere il clima in classe. 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 può imparare dai suoi studenti.	Proattività. Agenzia personale e di gruppo. Relazione come co-costruzione di senso. Relazione come influenza reciproca processi	Applico proattività, agenzia di gruppo personale e sviluppo relazioni con i miei studenti e colleghi come co-costruzione di significato e come influenza reciproca processi.

LIVELLO 1 DISTALE	LIVELLO 2 LATERALE	LIVELLO 3 MEDIO	LIVELLO 4 PROSSIMALE
L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni note/familiari e solo con il supporto di altri (insegnanti, studenti, presidi, ecc.).	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 autonomo, ma con continuità.	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuo ma solo in una zona di comfort (quando si è riscaldato in precedenza, solo con i suoi studenti, ecc.); è in grado di padroneggiare la competenza in situazioni sconosciute solo con il supporto di altri (colleghi, studenti, ecc.).	L'insegnante crede di esserlo in grado di padroneggiare il competenza in diverse situazioni conosciute e sconosciute, mobilitando una varietà di risorse personali e sociali, in modo autonomo e costante.
ÿ INESPERIENZA	ÿ PRIMA ESPERIENZA	ÿ ZONA DI COMFORT	ÿ COMPETENZA



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

DIMENSIONE	DEFINIZIONE	SUB COMPETENZE	COMPORTAMENTI
GUIDA	<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 sarebbe andato oltre i suoi sforzi senza assistenza».</p> <p>(Wood et al. 1976, p. 90). Potrebbe essere visto come 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 come un processo di insegnamento in cui gli insegnanti creano zone di sviluppo prossimale.</p>	<p>Collaborativo Comando. Dinamiche di potere nelle relazioni. Leader essendo un passo indietro.</p>	<p>applico la leadership collaborativa; Gestisco le dinamiche di potere con i miei studenti e colleghi e guido rimanendo un passo indietro.</p>

LIVELLO 1 DISTALE	LIVELLO 2 LATERALE	LIVELLO 3 MEDIO	LIVELLO 4 PROSSIMALE
<p>L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni note/familiari e solo con il supporto di altri (insegnanti, studenti, presidi, ecc.).</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 modo discontinuo, e non autonomamente, ma con continuità.</p>	<p>L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuo ma solo in una zona di comfort (quando si è riscaldato in precedenza, solo con i suoi studenti, ecc.); lui/lei è in grado di padroneggiare la competenza in situazioni sconosciute solo con il supporto di altri (colleghi, studenti, ecc.).</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>
<p>ÿ</p> <p>INESPERIENZA</p>	<p>ÿ</p> <p>PRIMA ESPERIENZA</p>	<p>ÿ</p> <p>ZONA DI COMFORT</p>	<p>ÿ</p> <p>COMPETENZA</p>



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

DIMENSIONE	DEFINIZIONE	SUB COMPETENZE	COMPORTAMENTI
SCOPO	Rinomina "Aspettative di apprendimento e rendimento", mettendo più in luce l'idea che le aspettative di studenti e insegnanti (sia in termini di clima di classe che di insegnamento/apprendimento delle materie) si influenzano a vicenda; aiutare i gruppi target a chiarire i loro obiettivi e le loro aspettative può di conseguenza aiutarli a identificare le azioni da intraprendere, a livello di clima di classe e/oa livello di insegnamento/apprendimento, per raggiungere tali obiettivi.	Approccio orientato agli obiettivi. Approccio orientato al futuro. Lavorare su ipotesi ("Supponiamo che...")	Applico un approccio orientato agli obiettivi, un approccio orientato al futuro e lavoro con i miei studenti e colleghi con ipotesi nella gestione delle relazioni.

LIVELLO 1 DISTALE	LIVELLO 2 LATERALE	LIVELLO 3 MEDIO	LIVELLO 4 PROSSIMALE
L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni note/familiari e solo con il supporto di altri (insegnanti, studenti, presidi, ecc.).	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 modo discontinuo, e non autonomamente, ma con continuità.	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuo ma solo in una zona di comfort (quando si è riscaldato in precedenza, solo con i suoi studenti, ecc.); lui/lei è in grado di padroneggiare la competenza in situazioni sconosciute solo con il supporto di altri (colleghi, studenti, ecc.).	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.
ÿ INESPERIENZA	ÿ PRIMA ESPERIENZA	ÿ ZONA DI COMFORT	ÿ COMPETENZA



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

DIMENSIONE	DEFINIZIONE	SUB COMPETENZE	COMPORTAMENTI
SUPPORTO	<p>Considera "Evitare l'atteggiamento di colpa", "Sospendere il giudizio" e "Consapevolezza del potere nelle relazioni". Cancellando la parola "atteggiamento" possiamo evitare di cadere nella fossa concettuale dei "tratti personali". Inoltre, tiene conto dell'idea narrativa e foucaultiana che ogni relazione implica dinamiche di potere e che gli insegnanti dovrebbero quindi prestare attenzione a come usano la loro autorità e autorevolezza nei confronti degli studenti.</p>	<p>Evitare la colpa. Sospensione del giudizio. Empatia. Atteggiamento di curiosità.</p>	<p>Applico una strategia di evitare la colpa, una strategia di sospensione del giudizio; Lavoro con empatia e curiosità verso i miei studenti e colleghi.</p>

LIVELLO 1 DISTALE	LIVELLO 2 LATERALE	LIVELLO 3 MEDIO	LIVELLO 4 PROSSIMALE
<p>L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni note/familiari e solo con il supporto di altri (insegnanti, studenti, presidi, ecc.).</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 autonomo, ma con continuità.</p>	<p>L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuo ma solo in una zona di comfort (quando si è riscaldato in precedenza, solo con i suoi studenti, ecc.); è in grado di padroneggiare la competenza in situazioni sconosciute solo con il supporto di altri (colleghi, studenti, ecc.).</p>	<p>L'insegnante ritiene di essere in grado di padroneggiare la competenza in diverse situazioni sconosciute, mobilitando una varietà di risorse personali e sociali, in modo autonomo e costante.</p>
<p>ÿ INESPERIENZA</p>	<p>ÿ PRIMA ESPERIENZA</p>	<p>ÿ ZONA DI COMFORT</p>	<p>ÿ COMPETENZA</p>



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

DIMENSIONE	DEFINIZIONE	SUB COMPETENZE	COMPORTAMENTI
Concentrarsi su SOLUZIONE	Rinomina "Concentrati su ciò che funziona" e sottolinea un po' di più il cambio di paradigma dal problem solving alla costruzione di soluzioni, con enfasi sull'atto di facilitazione che è una parola abbastanza frequente nel mondo dell'educazione e della pedagogia.	Approccio incentrato sulla soluzione. Risoluzione dei problemi VS Mentalità per la creazione di soluzioni.	Applico un approccio incentrato sulla soluzione e sostengo lo sviluppo di una mentalità di costruzione di soluzioni nei miei studenti e colleghi.

LIVELLO 1 DISTALE	LIVELLO 2 LATERALE	LIVELLO 3 MEDIO	LIVELLO 4 PROSSIMALE
L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni note/familiari e solo con il supporto di altri (insegnanti, studenti, presidi, ecc.).	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 autonomo, ma con continuità.	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuo ma solo in una zona di comfort (quando si è riscaldato in precedenza, solo con i suoi studenti, ecc.); è in grado di padroneggiare la competenza in situazioni sconosciute solo con il supporto di altri (colleghi, studenti, ecc.).	L'insegnante crede di esserlo in grado di padroneggiare il competenza in diverse situazioni conosciute e sconosciute, mobilitando una varietà di risorse personali e sociali, in modo autonomo e costante.
ÿ INESPERIENZA	ÿ PRIMA ESPERIENZA	ÿ ZONA DI COMFORT	ÿ COMPETENZA



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

DOPO LA PRATICA

STRUMENTO DI AUTOVALUTAZIONE

Dopo gli allenamenti di pratica, pensa alla tua esperienza e rispondi alle seguenti domande:

*A. Da 1 a 10, quanto ti senti più sicuro rispetto all'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 MEDIO	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 autonomo, ma con continuità.	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuo ma solo in una zona di comfort (quando si è riscaldato in precedenza, solo con i suoi studenti, ecc.); è in grado di padroneggiare la competenza in situazioni sconosciute solo con il supporto di altri (collegli, studenti...).	L'insegnante crede di esserlo in grado di padroneggiare il competenza in diverse situazioni conosciute e sconosciute, mobilitando una varietà di risorse personali e sociali, in modo autonomo e costante.
<p>ÿ</p> <p>INESPERIENZA</p>	<p>ÿ</p> <p>PRIMA ESPERIENZA</p>	<p>ÿ</p> <p>ZONA DI COMFORT</p>	<p>ÿ</p> <p>COMPETENZA</p>



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

B. Da 1 a 10, quanto ti senti più sicuro 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 MEDIO	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, ecc.).	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza solo in situazioni conosciute e attraverso il supporto fornito da altri (docenti, studenti, ecc.), sia in modo autonomo ma discontinuo, sia non autonomo, ma con continuità.	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuo ma solo in una zona di comfort (quando si è riscaldato in precedenza, solo con i suoi studenti, ecc.); è in grado di padroneggiare la competenza in situazioni conosciute 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.
<p>ÿ</p> <p>INESPERIENZA</p>	<p>ÿ</p> <p>PRIMA ESPERIENZA</p>	<p>ÿ</p> <p>ZONA DI COMFORT</p>	<p>ÿ</p> <p>COMPETENZA</p>



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

C. Da 1 a 10, quanto ti senti più sicuro 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 MEDIO	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 autonomo, ma con continuità.	L'insegnante percepisce di padroneggiare la competenza in modo autonomo e continuo ma solo in una zona di comfort (quando si è riscaldato in precedenza, 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 crede di esserlo in grado di padroneggiare il competenza in diverse situazioni conosciute e sconosciute, mobilitando una varietà di risorse personali e sociali, in modo autonomo e costante.
<p>ÿ</p> <p>INESPERIENZA</p>	<p>ÿ</p> <p>PRIMA ESPERIENZA</p>	<p>ÿ</p> <p>ZONA DI COMFORT</p>	<p>ÿ</p> <p>COMPETENZA</p>



**Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme**



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

***D. Tra le risorse che forniamo qui a TASC, cosa pensi possa aiutarti
aumentare il tuo punteggio?***

***E. Come può l'autovalutazione che stai facendo rispondendo alle domande precedenti
ti ha aiutato?***



Insegnanti e studenti che migliorano
Scuola Clima insieme



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

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 varies 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 plans their work and their actions, verifies their achievement and proposes 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 in 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

OUR SCHOOL CLIMATE SKILLS AT THE END OF THE SCHOOL YEAR

Show your imagined future situation on your file:

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



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO



VITTORIO MAGNUS
UNIVERSITY

