

***LXIII* Assemblea nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa, Firenze
5, 6, 7 dic. 2014***

Quali prospettive di riforma

Il documento che segue è il frutto di un lavoro a più mani, elaborato dall'apposito gruppo che ha operato all'interno dell'Assemblea 2014. Questa caratteristica spiega la sua forma composita ed articolata, nella quale tuttavia possiamo rintracciare alcune *idee di fondo* che conferiscono unità all'insieme.

Anzitutto, l'approccio sistemico adottato nell'affrontare le diverse questioni: siamo infatti persuasi che un'azione davvero riformatrice non possa prescindere da una visione "ecologica", cioè unitaria ed interconnessa, delle politiche scolastiche.

In questa prospettiva, sono indicati nel testo quei temi che riteniamo prioritari, in una sequenza di esposizione che risponde a criteri di chiarezza e non ad un ordine di rilevanza. Di ciascuno è delineata la specificità e al tempo stesso l'interconnessione: da qui alcune ricorsività che non sono ripetizioni o ridondanze, ma segnali della stretta correlazione tra un tema e l'altro.

Per una lettura ragionata, indichiamo in particolare la sintesi delle sequenze che declinano il documento, scandite in paragrafi.

- *Le tessere di un puzzle.* Salvaguardare un disegno complessivo: le perduranti carenze e alcune nostre proposte centrate sugli aspetti nodali della complessa struttura del sistema.
- *Ruoli e funzioni. Tempi e organizzazione.* Gli assetti organizzativi e i profili istituzionali ipotizzati per un sistema dell'istruzione e dell'educazione a misura dei diritti di tutti i soggetti che fanno parte del sistema-scuola.
- *La valutazione. Trattati essenziali per un'idea pedagogica della valutazione, mirata al riconoscimento di un processo e non alla misurazione di un prodotto.*
- *La formazione. Idee e proposte per una politica di valorizzazione professionale, centrata sulla dimensione collegiale e sulle pratiche cooperative.*
- *Azioni, reti, percorsi. Alcuni orientamenti e prime ipotesi operative per dare agibilità e concretezza alle istanze di innovazione.*

la segreteria nazionale MCE

Le tessere di un puzzle

La Buona scuola, prima di essere una proposta del Governo, è un puzzle composto da tessere che sono le buone pratiche realizzate dagli insegnanti in tutto il Paese, nonostante tutto e nonostante tutti. Una buona scuola è fatta da buoni insegnanti, ma è una *buona scuola* a far "buoni" gli insegnanti. Un insegnante da solo non è bravo né incapace. È un professionista che opera in una istituzione. La sua professione è cooperativa e relazionale. L'operazione di isolare la figura dal contesto può essere dannosa e fuorviante, perché ancora una volta elude una visione complessiva dell'ecosistema scuola.

I livelli essenziali delle prestazioni: i grandi assenti

Come dice Tullio De Mauro, non si può far passare per riforma una serie di provvedimenti. Se ci deve essere riforma occorre definire e ridisegnare il sistema

formativo nel suo insieme, i segmenti che lo compongono, la sua specificità. Per determinare l'identità di un sistema formativo nazionale diventa fondamentale esplicitare l'idea di scuola che ne sta alla base. Sembra mancare invece una definizione chiara dei livelli essenziali di qualità nel settore istruzione e formazione. Livelli essenziali non riferiti alle prestazioni degli alunni, ma ai servizi erogati dalla scuola, ossia

- le azioni di qualità che la scuola deve garantire per la cura e la formazione dei soggetti in evoluzione, per tutelare l'accesso di tutti ai processi della conoscenza
- gli strumenti di organizzazione dei servizi educativi e formativi
- le modalità di gestione dei processi di insegnamento/apprendimento.

Il "prodotto" della scuola, infatti, non può essere considerato l'alunno, ma è il percorso di formazione fatto di azioni progettate per la crescita personale e culturale e per l'apprendimento di ciascun soggetto.

In assenza della definizione dei compiti richiesti alla scuola e della condivisione di un impianto pedagogico e culturale di riferimento, il rischio forte è quello di ricondurre le responsabilità degli insuccessi ai singoli docenti o alle singole scuole, sottraendo l'intera struttura da una visione sistemica che, invece, è essenziale e mette in risalto l'interdipendenza tra i soggetti coinvolti nel "servizio" scuola.

Più che stigmatizzare rapporti causa-effetto conterebbe, dunque, cogliere la complessità delle connessioni per agire ai diversi livelli di responsabilità, utilizzando un modello valutativo volto a fornire elementi di studio critico del sistema per diventare un dispositivo di analisi in grado di individuare *cosa valutare* e *come orientare* la descrizione della scuola verso l'impostazione della pianificazione degli interventi.

Sarebbe necessario, dunque, nominare le condizioni imprescindibili per una scuola di qualità prima delle proposte organizzative e valutative.

La professionalità docente bistrattata

La soluzione del problema del precariato, la piena realizzazione dell'organico dell'autonomia, il riconoscimento della complessità del lavoro dei docenti e della qualità della formazione in servizio sono aspetti convincenti del "patto" sulla scuola.

Ma tutto questo non basta.

Il portfolio delle competenze professionali consultabile da tutti è davvero prioritario? Di nuovo si enfatizza l'aspetto individuale dell'insegnante, quando tutti sappiamo che non possiamo prescindere dalla dimensione collegiale, quale componente essenziale della professione docente. E di questo non c'è traccia nel documento, che suddivide in modo divisibile i crediti tra didattici, formativi e professionali, ma facendone l'unico elemento di progressione di carriera: questo potrebbe spingere al passaggio da una scuola all'altra, a caccia delle *peggiori* in cui far emergere i propri *meriti*.

Per evitare i trattamenti indifferenziati la proposta è una corsa ai 60 euro. È un'idea di merito che non valorizza le differenze ma le mette in gara.

E sicuramente risulta di difficile comprensione che si preveda di premiare i due terzi dei docenti: sarà praticamente impossibile oggettivare qualsiasi valutazione del merito dovendo preferire qualcuno a qualcun altro.

Ed è mortificante che si pensi ai premi per qualificare gli insegnanti e non a un ripensamento complessivo del loro stato giuridico.

Basterebbe ripensare a un riconoscimento degli anni di servizio, accanto ai nuovi "scatti di competenza", per dare il segnale di riconoscimento della validità del lavoro dei docenti: anzianità non è inerzia, è anche e soprattutto esperienza.

Risulterebbe quanto mai utile definire chiaramente i profili dei docenti dei diversi ordini e gradi di scuola ed approdare a un ruolo unico prima di partire con premi al merito e diversificazioni stipendiali.

La base di partenza deve essere la stessa per tutti.

E sarebbe davvero necessario, come suggerimento che nasce dagli istituti comprensivi, prevedere tempi e spazi di progettazione e programmazione in ogni ordine e grado di scuola, opportunamente riconosciuti.

Bisognerebbe, inoltre, superare il principio che la formazione in servizio è un *diritto/dovere* e stabilire una volta per tutte che essa è *obbligatoria, continua, gratuita*, garantendone la qualità e assicurandone risorse adeguate.

Ruoli e funzioni

Un Istituto è costituito da rapporti di orizzontalità e verticalità.

Rispetto ai ruoli ed alle funzioni necessari per il funzionamento, può essere efficace se i soggetti si riconoscono come parti interdipendenti e non in quanto singoli operanti sulla base di azioni unidirezionali ed eterodirette, che quindi producono forme di giustapposizione di interventi non correlati fra loro.

Il **dirigente scolastico** è il garante dei processi di apprendimento e dell'equità dei risultati. La sua professionalità non può ridursi a funzioni unicamente amministrative e organizzative.

Sono invece proprio tali tratti del profilo del dirigente scolastico ad emergere, attraverso l'enfaticizzazione del termine *manager*, senza una connotazione specifica.

Un dirigente sarà manager perché coordina il nucleo di valutazione, perché ha accesso al registro dei profili degli insegnanti, perché può richiedere docenti che rafforzino la scuola nei suoi punti deboli o perché sceglie i docenti che conducono l'innovazione didattica?

Il sospetto è che l'accezione di manager per un dirigente scolastico sia collegata, troppo, alla ricerca di risorse economiche private; e ciò è molto rischioso per l'autonomia di progettazione dei singoli istituti scolastici e per l'unitarietà del sistema formativo nazionale.

Pietro Calamandrei lega la vita democratica e libera di una nazione al buon funzionamento della scuola. In tale prospettiva la professionalità del dirigente scolastico ha un doppio binario: garantire i fondamentali diritti di convivenza civile dentro l'istituzione scuola (organizzando i momenti di vita apparentemente indifferenti secondo buone regole di comportamento) e promuovere la scuola come

soggetto che interagisce con la società circostante (non solo per includere il territorio negli obiettivi della scuola, ma anche per promuovere forme di partecipazione alla vita democratica).

Sarebbe quindi il caso di sottrarre la scuola ad una serie di adempimenti burocratici pensati per altre realtà; adempimenti che assorbono la maggior parte delle energie e del tempo del dirigente, sottraendolo da adempimenti più necessari e significativi.

Come afferma Alberto Alberti, il sistema scolastico pubblico è un'organizzazione a legame debole, non può essere assimilabile completamente all'impresa e trattare oggetti così dissimili con strumenti concettuali identici non è corretto e può essere dannoso.

Il management scolastico non può riprodurre il management industriale, ma segue una sua curvatura, delineata da determinate specificità:

- gli *obiettivi* (la scuola non persegue profitti e il manager dispone di uno spazio di autonomia e creatività differente da quello industriale);
- le *tecnologie* (nella scuola la 'tecnologia' principale è ancora l'azione del docente, per cui il management scolastico concentra la sua azione principalmente sui fattori di contesto e non sulle azioni didattiche);
- la *formazione* (il dirigente non ha una formazione nettamente differenziata da quella dei docenti e come manager deve favorire reali forme di partecipazione del corpo docente);
- le relazioni verso *l'esterno* (per la scuola molto elevate, per cui il manager scolastico gestisce rapporti che hanno un alto contenuto politico);
- la *visione del mondo* (l'orizzonte di riferimento dell'impresa è confinato nell'ambito economico settoriale e si proietta in un futuro immediato e non lontano, mentre la scuola ha una visione del mondo più ampia che fa riferimento a politiche nazionali e internazionali, proiettate verso un futuro anche lontano).

Tutto questo non emerge dal documento e ciò fa intravedere il rischio della riduzione del ruolo del dirigente a funzioni meramente amministrative e organizzative. Sarebbe auspicabile affiancare ad una visione amministrativo-organizzativa, la tenuta della coerenza pedagogica di un Istituto scolastico, la custodia dei valori formativi, la garanzia dell'inclusività della scuola e del legame imprescindibile tra la scuola-istituzione e la Costituzione, per la tenuta complessiva del sistema nazionale della conoscenza.

Gli **insegnanti** possono sviluppare al meglio le loro prestazioni se ne viene riconosciuta, consentita valorizzata la collegialità come forma istituzionale della cooperazione.

Ne vanno quindi reistituite la contitolarità e la corresponsabilità come condizioni del progettare e del riflettere insieme.

Le forme organizzative a fronte delle diversità dei ritmi e degli stili di apprendimento e della complessità attuale delle situazioni nelle classi devono poter

prevedere tempi adeguati di compresenza e contemporaneità per attività diversificate nell'ambito di una visione unitaria del tempo educativo.

Noi riteniamo che la premialità individuale ostacoli il costituirsi come comunità di insegnamento e sia in contraddizione con la concezione cooperativa del lavoro docente e con la concezione socio costruttiva dell'apprendimento.

La gestione della complessità che caratterizza le istituzioni scolastiche richiede necessariamente un'articolazione delle **funzioni della professionalità docente**. Il dirigente, in quanto interno nel processo e coinvolto nella sua costante riprogettazione, ha bisogno anch'esso di una struttura operativa collegiale con cui confrontarsi e coprogettare. Non può perciò individuare le funzioni a supporto di singole fasce di innovazione tecnica o di proprie specifiche sfere di competenza, ma in relazione al funzionamento al miglioramento complessivo del servizio. Riteniamo indispensabile, in quest'ottica, una elaborazione sulle diverse dimensioni in cui si esplica, in tale quadro di bisogni formativi, bisogni specifici, promozione culturale, differenze, emergenze, la funzione docente:

- sul piano pedagogico-didattico
- sul piano relazionale
- sul piano gestionale dei processi
- sul piano organizzativo

nello sforzo comune di trovare sempre nuovi equilibri fra le priorità individuate, le risorse a disposizione, la comunicazione interna ed esterna, la partecipazione democratica.

L'articolazione delle funzioni non deve in ogni caso configurarsi come una gerarchizzazione dei docenti e tradursi in un percorso rigido di carriera e in nuove forme di autoreferenzialità.

Sottolineiamo anche che la competenza professionale non si esaurisce nel sapere disciplinare ma richiede una specifica competenza di organizzazione della classe, delle attività, delle relazioni, che il dirigente ha il compito di promuovere e sostenere.

Mettiamo mano ai problemi veri della scuola: professionalità docente, stipendi inadeguati e regole amministrative ingestibili.

Accanto e oltre la riforma, sono urgenti provvedimenti concreti: snellimento delle procedure burocratiche, ruolo unico degli insegnanti, momenti collegiali di progettazione all'interno dell'orario settimanale, obbligo della formazione iniziale e in servizio, organici funzionali per la didattica, risorse finanziarie adeguate.

Tempi e organizzazione

Coscienti del fatto che, dietro le modalità di gestione dei tempi e dell'organizzazione dell'istituzione scuola, sta l'idea della scuola stessa, e che il miglioramento di questa istituzione debba spingersi verso una scuola sempre più aperta alle differenze e alla

complessità del reale, accogliente nei confronti del singolo e del gruppo, democratica e cooperativa, si ritiene necessario delineare alcuni meccanismi dai quali sarebbe opportuno allontanarsi e alcuni processi che sarebbe opportuno sviluppare.

Si ritiene necessario modificare le modalità di organizzazione scolastica che tendono alla trasmissività e all'unidirezionalità dei processi di insegnamento e apprendimento. Se ne sottolineano alcuni: la divisione disciplinare, l'uso esclusivo del libro di testo come riferimento, i tempi contingentati collegati con le scadenze di una valutazione numerica e sommativa, la lezione frontale come metodologia predominante, la frammentazione oraria e degli interventi, .

Andrebbero al contrario sviluppate e incoraggiate tutte quelle metodologie che coinvolgono insegnanti e studenti come parte attiva, creativa e critica nel processo di insegnamento apprendimento e che necessitano, in primo luogo, di tempi distesi, che rispettino ritmi e progettualità condivise e non scadenze predeterminate e, in secondo luogo, di una organizzazione che favorisca la costruzione collettiva dei saperi. Solo per citarne alcune ci si riferisce alle modalità laboratoriali di lavoro, al continuo legame delle attività con la realtà complessa che ci circonda, al lavoro in piccoli e grandi gruppi e all'attenzione a metodologie e contenuti differenti con il fine di costruire una scuola che orienti invece di omologare.

Si rendono necessarie a tal fine adeguate strutture organizzative: le 40 o 30 ore settimanali per tutti i gradi dell'istruzione obbligatoria, la reale contitolarità del team docente, compreso l'insegnante di sostegno.

Per quanto riguarda l'organizzazione degli Istituti Comprensivi, affinché siano realmente uno spazio per costruire un curriculum verticale, è necessario introdurre il ruolo unico dell'insegnante che preveda per tutti uno spazio codificato per la programmazione all'interno dell'orario e che risponda a istituti contrattuali paritetici. Le risorse della scuola pubblica devono rimanere interamente pubbliche. È l'istituzione scolastica che, a partire da una lettura attenta del territorio in cui vive, lo deve interpretare per rispondere ai bisogni ma anche per tradurre le potenzialità in risorse.

La valutazione

Per quanto riguarda il delicato e importante processo della valutazione si ritiene imprescindibile descrivere le motivazioni di un deciso rifiuto della valutazione numerica a favore di una forma di valutazione complessa, descrittiva e formativa.

Il voto numerico risulta intrinsecamente parziale e incompleto in quanto sottende un processo di semplificazione selettiva e, oggi, con un'impronta mercantile e aziendalistica. Si valuta infatti un prodotto e non un processo. Il voto costituisce un'arma che modifica l'autenticità della relazione educativa e sostituisce, in maniera inefficace e inadeguata, la motivazione all'apprendimento da parte degli studenti.

In quanto codificato, classificatorio e dunque selettivo, il voto costituisce un'etichetta e un giudizio favorendo dunque individualismo, competizione, marginalizzazione e conflitto.

Il voto numerico viene spesso descritto come scientifico. Ma ci chiediamo: cosa misura di preciso? Qual'è l'unità di misura standard? E quale forma di verifica sul processo di valutazione e di validazione lo rende scientifico?

In quanto espresso da un numero, viene considerato oggettivo quando risponde invece a logiche completamente arbitrarie e soggettive di valutazione, soprattutto per quello che riguarda prove completamente aperte.

E in ultimo: viene considerato innovativo, forse perché rispondente alla linea dei test e delle prove oggettive. In Italia il voto numerico era stato superato nel 1977 a favore di una valutazione descrittiva fondata su processi di osservazione (legge 517/1977).

Oltre ad essere arbitrario, parziale e selettivo, il voto risulta totalmente inadeguato ad una valutazione per competenze che è ciò che viene richiesto all'istituzione scuola dalle ultime direttive Europee e Statali (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18/12/2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento e Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012) per le quali risulta necessario non un giudizio sullo studente o sui suoi prodotti quanto un monitoraggio complessivo sull'efficacia dell'intervento dell'insegnante, del lavoro del singolo e del gruppo e delle interazioni.

Si ritiene dunque auspicabile e indifferibile il passaggio ad una forma di valutazione complessa e descrittiva che prenda in attenta analisi le pratiche, che permetta di osservare e valutare il processo di insegnamento-apprendimento nella sua complessità e interconnessione, che valorizzi l'errore e la divergenza, che permetta modi e tempi basati sul lavoro e non in pillole prestabilite, che sviluppi lo scambio, la relazione e il confronto.

Una forma di valutazione dunque che valuti le competenze e che ne sviluppi la costruzione: sia negli studenti che negli insegnanti. E che, a questo proposito, debba essere di primaria importanza nei percorsi formativi dei docenti la familiarizzazione con le fondamentali pratiche dell'autovalutazione continua, della documentazione e dell'osservazione.

La formazione

La risorsa principale del sistema scolastico sono gli insegnanti incardinati in un ruolo unico almeno nella scuola di base. La loro formazione, sia iniziale sia in servizio, è essenziale per garantire la qualità.

La formazione iniziale deve essere *orientante* cioè deve servire a capire se una persona voglia davvero fare l'insegnante, se si senta adatta: capace di collaborazione con altri e capace di auto-aggiornarsi (saper cercare quello che non si sa...).

In questa fase, attraverso l'intreccio tra corso di studio universitario e attività di tirocinio, operano per la formazione iniziale, in un sistema che dialoga con responsabilità e trasparenza: Università, Scuole, Associazioni professionali.

Il tirocinio è la parte qualificante della formazione iniziale dell'insegnante. Per la sua riuscita, il Dirigente Scolastico e il Collegio mettono a disposizione il meglio dell'esperienza didattica e i docenti delle classi ospitanti sono coinvolti con l'Università nella fase di progettazione dei percorsi.

L'attività di tirocinio è coerente con l'argomento della tesi di laurea.

L'attività dei docenti delle classi ospitanti, veri protagonisti cooperanti, è riconosciuta non solo giuridicamente, ma anche economicamente.

Coerentemente con il ruolo unico dell'insegnante della scuola di base, l'attività di tirocinio si svolge nei diversi gradi scolastici a partire dall'infanzia, garantendo così una visione unitaria del sistema. Tutto il percorso di formazione è rigoroso e selettivo, come accade in paesi come la Svizzera, la Finlandia e la Svezia, per poter ottenere buoni risultati per il bene sociale e la formazione dei futuri cittadini.

La formazione in servizio, diritto e dovere dell'insegnante, è retribuita e obbligatoria, nasce dai bisogni formativi dei docenti espressi anche attraverso le Associazioni professionali. E' funzionale al miglioramento e all'innovazione nel micro e nel macro sistema.

In un dialogo costante con la ricerca didattico-pedagogica, con i bisogni del territorio, con l'evoluzione tecnologica e storico-culturale della società, la formazione in servizio è anche sostegno alla motivazione professionale e alla ricerca-azione (incontro con realtà esterne alla scuola, nuovi strumenti e nuove interazioni fra discipline). Anche l'anno sabbatico o comando presso Istituzioni costituisce un tipo di formazione in servizio.

La formazione professionale dei dirigenti deve svilupparne non solo le capacità amministrativo-gestionali, ma incentivarne il ruolo professionale e il profilo culturale. La formazione continua li coinvolge non solo con i propri colleghi, ma anche con i loro insegnanti. E' una formazione per lo sviluppo delle capacità relazionali, di valorizzazione del lavoro collegiale, alla costruzione di team, di reti e di contatti interni ed esterni alla scuola. A tal fine il M.C.E. intende attivarsi con azioni formative specifiche.

Azioni, reti, percorsi

Durante l'assemblea Nazionale MCE tenutasi a Firenze il 5/6/7 dicembre 2014 ci si è accordati per accompagnare il presente documento con una serie di azioni territoriali e nazionali.

In primo luogo sarà necessario stringere o rinforzare alleanze territoriali con associazioni e realtà interessate ai temi fin qui descritti, dando primaria importanza al mondo della scuola (studenti medi e universitari, colleghi, consulte, associazioni professionali e associazioni di genitori). Si propone di condividere il presente documento in una assemblea allargata o in altre iniziative, intercettando ulteriori bisogni, consigli e vertenze, dovrebbe costituire il primo passo.

In secondo luogo sarebbe interessante cercare collegamenti con altri soggetti che ci possano sostenere in una campagna sociale e mediatica. Ci si riferisce ad associazioni e realtà più grandi, nonché a registi, case di produzione e progetti che possano aiutarci a costruire un video da far girare.

A questo punto, dopo aver costruito rapporti di forza che ci permettano di farci ascoltare, si potrebbe costruire e promuovere una giornata a livello nazionale, in cui tutti gli mce territoriali si accordano, tra loro e con le realtà intercettate, per

un'iniziativa comune dove sarebbe anche possibile lanciare una campagna che, attraverso la scelta di un tema cardine come quello del superamento definitivo del voto numerico, a favore di una valutazione formativa, inclusiva ed autentica, comunichi e dia forza all'idea di scuola descritta in questo documento.

Il gruppo di lavoro sui processi di riforma
alla LXIII° assemblea

ALLEGATO 1

MAPPA INDICATORI PER RAPPORTO DI AUTOVALUTAZIONE (INVALSI)

1. CONTESTO

- popolazione scolastica
- territorio e capitale sociale
- status socio-economico
- * situazioni svantaggiate: disoccupazione, immigrazione,...
- * risorse economiche e materiali
FINANZIAMENTI stato famiglie enti locali privati
- risorse professionali caratteristiche insegnanti (contratto fasce età, anni esperienza, stabilità insegnanti e dirigente)

2. ESITI

- * scrutini ammessi- abbandoni
- CERTIFICAZIONI Invalsi italiano mat. differenza punteggio rispetto scuole con contesto simile livelli punteggi varianza classi istituto
Questionario scuola
Carriera studenti (successo studi sec. iscriz.. univers.
inserimento nel mondo del lavoro)

3. PROCESSI PRATICHE EDUCATIVE E DIDATTICHE

- curricolo
- politiche scolastiche di istituto, percezione politiche scol. degli insegnanti
- progettazione didattica, grado adeguatezza
- prove strutturate per classi parallele (entrata, intermedio, uscita)

PROCESSI PRATICHE GESTIONALI E ORGANIZZATIVE

Dimensione organizzativa

- durata lezioni (modalità oraria); ampliamento offerta formativa; interventi recupero, consolidamento, potenziamento
- organizzazione oraria

Dimensione metodologica

- attività e strategie didattiche

Dimensione relazionale

- * episodi problematici azioni di contrasto

studenti sospesi, entrati alla seconda ora, ore di assenza, accettazione tra compagni, comportamenti problematici

- clima scolastico percezione del clima (inss. e genitori) , benessere studente

Inclusione e differenziazione

- azioni differenziazione , percezione politiche inclusione

Recupero e potenziamento percorsi recupero, moduli recupero competenze e potenziamento competenze

Continuità e orientamento

Orientamento strategico e organizzazione scuola

Funzioni strumentali gestione FIS

Processi decisionali

Impatto assenze insegnanti su organizzazione ore di supplenza

Gestione risorse economiche progetti, ampiezza offerta, indice di frammentazione dei progetti, indice di spesa, tipologia, durata media, importanza relativa, coinvolgimento

Sviluppo e valorizzazione risorse umane

- ampiezza offerta do formazione tipologia argomenti insegnanti coinvolti
spesa media per ins.,
numero medio ore per ins.

Collaborazione tra insegnanti : gruppi di lavoro tipologia argomenti varietà degli argomenti

partecipazione percezione confronto e scambio

ALLEGATO 2 PIANO DI FORMAZIONE

volto ad acquisire competenze per l'attuazione di interventi di miglioramento e adeguamento alle nuove esigenze dell'offerta formativa

‘l'obiettivo generale è la creazione di esperti con competenze specifiche sul piano della formazione dei docenti. Tali docenti “esperti” saranno poi chiamati alla disseminazione a cascata (uno o più docenti per istituto) delle competenze (per reti di scuole) e ad essere promotori e tutor dell'introduzione nei curricula del loro utilizzo’

Tipologie di corsi:

- processi di valutazione e monitoraggio; coordinare la formazione dei docenti; organizzare la formazione dei tirocinanti; collaborare con il DS per l'implementazione e la valorizzazione delle risorse nella didattica
- collaborare con il DS per la messa in sicurezza; individuare e valutare i fattori di rischio; stilare e aggiornare il DVR; proporre programmi di informazione formazione dei lavoratori su igiene sicurezza pronto soccorso
- politiche per l'orientamento; gestire i momenti di transizione e riorientamento; supportare studenti e famiglie anche straniere
- progettazione di interventi di formazione con fondi comunitari pubblici o privati; conoscere e utilizzare la metodologia della ricerca sociale e della statistica social applicata alla progettazione formativa; collaborare con il DSGA per l'elaborazione del piano finanziario nei progetti europei
- promuovere partenariati con enti istituzioni e imprese per progetti e stages; coordinare l'alternanza scuola lavoro
- tecnologie e strumentazioni informatiche ; essere esperto di coding; curare il sito web di istituto; verificare l'efficienza delle attrezzature tecnologiche della scuola
- fare parte del CTS; coordinare l'attività dei dipartimenti; progettare il piano didattico; essere l'interfaccia tra l'istituto e la rete territoriale